

TİKA



**HACETTEPE
ÜNİVERSİTESİ**



TURKSOY



**KAPADOKYA
ÜNİVERSİTESİ**



Yeni Balkan



**UKDA
SEMPOZYUM**

**Prof. Dr. A. HALÛK DURSUN ANISINA
ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ
SEMPOZYUMU
DİL-TARİH-COĞRAFYA**

6-8 ARALIK 2019

**Tam Metin Kitabı
Full Text Book**

**The Green Park Hotel
Çukurambar/ANKARA**

www.ukdasempozyum.com



Prof. Dr. A. Halûk DURSUN anısına
ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ
SEMPOZYUMU
DİL – TARİH – COĞRAFYA

Editör
Prof. Dr. Fahri TEMİZYÜREK

Ankara, 2019

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Prof. Dr. A. Halûk DURSUN anısına
ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU
DİL – TARİH – COĞRAFYA
6-8 ARALIK 2019
ANKARA

Editör

Prof. Dr. Fahri TEMİZYÜREK

Bu kitabın basım, yayın, satış hakları ASOS yayınlarına aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz.

ISBN : 978-605-7736-48-2

Baskı : 1

Yayınevi : ASOS Yayınevi

Prof. Dr. A. Halûk DURSUN anısına
ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ
SEMPOZYUMU
DİL – TARİH – COĞRAFYA

6-8 ARALIK 2019

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

SEMPOZYUM ONURSAL BAŞKANLARI

Prof. Dr. Musa YILDIZ

Ahmet Yesevi Üniversitesi Mütevelli Heyet Başkanı

Prof. Dr. Muhammet HEKİMOĞLU

T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Başkan V.

Prof. Dr. Refik TURAN

Türk Tarih Kurumu Başkanı

Prof. Dr. Güner GÜLSEVİN

Türk Dil Kurumu Başkanı

Prof. Dr. Adnan SOFUOĞLU

T.C. Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi Başkanı

Prof. Dr. Mehmet Dursun ERDEM

Uluslararası Balkan Üniversitesi Rektörü

Prof. Dr. A. Haluk ÖZEN

Hacettepe Üniversitesi Rektörü

Prof. Dr. Hasan Ali KARASAR

Kapadokya Üniversitesi Rektörü

Doç. Dr. Mustafa AYDIN

İstanbul Aydın Üniversitesi Mütevelli Heyet Başkanı

Doç. Dr. Bilal ÇAKICI

TÜRKSOY Genel Sekreter Yardımcısı

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

BİLİM VE DANIŞMA KURULU / SCIENTIFIC AND ADVISORY BOARD

Prof. Dr. Ahmet Günşen (Trakya Üniversitesi)

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

Prof. Dr. Ali Göçer (Erciyes Üniversitesi)

Prof. Dr. Ali Fuat Arıcı (Yıldız Teknik Üniversitesi)

Prof. Dr. Celal Demir (Afyon Kocatepe Üniversitesi)

Prof. Dr. Dinçay Köksal (Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)

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

Prof. Dr. Emrah Şenel (Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)

Prof. Dr. Erdoğan Boz (Eskişehir Osmangazi Üniversitesi)

Prof. Dr. Fadıl Hoca (Vizyon Üniversitesi-Makedonya)

Prof. Dr. Fahri Temizyürek (Gazi Üniversitesi)

Prof. Dr. Fatih Kirişçiöğlü (Hacı Bayram Veli Üniversitesi)

Prof. Dr. Fatma Açık (Gazi Üniversitesi)

Prof. Dr. Ferruh Ağca (Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi)

Prof. Dr. Fırat Purtaş (Hacı Bayram Veli Üniversitesi)

Prof. Dr. Funda Toprak (Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)

Prof. Dr. Gıyasettin Aytaş (Gazi Üniversitesi)

Prof. Dr. Gülay Mirzaoğlu (Hacettepe Üniversitesi)

Prof. Dr. Gülin Öğüt Eker (Hacettepe Üniversitesi)

Prof. Dr. Güray Kırpık (Gazi Üniversitesi/TTK Başkan Yardımcısı)

Prof. Dr. H. Haluk Erdem (Ankara Üniversitesi)

Prof. Dr. Hatice Şirin (Ege Üniversitesi)

Prof. Dr. İbrahim Telliöğlü (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Prof. Dr. İhsan Kalenderoğlu (Gazi Üniversitesi)

Prof. Dr. Lindita Xhanari Latifi (Tiran Üniversitesi-Arnavutluk)

Prof. Dr. Lokman Turan (Atatürk Üniversitesi)

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

Prof. Dr. Mehmet Derviş Kılınçkaya (Hacettepe Üniversitesi)

Prof. Dr. Mehmet Güçlü (Bartın Üniversitesi)

Prof. Dr. Mehmet Gümüş (Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)

Prof. Dr. Mehmet Günay (Gazi Üniversitesi)

Prof. Dr. M. Öcal Oğuz (Hacı Bayram Veli Üniversitesi)

Prof. Dr. Mehmet Serhat Yılmaz (Kastamonu Üniversitesi)

Prof. Dr. Mehmet Şahingöz (Gazi Üniversitesi)

Prof. Dr. Metin Ekici (Ege Üniversitesi)

Prof. Dr. Metin Özarslan (Hacettepe Üniversitesi)

Prof. Dr. Metin Yaman (Gazi Üniversitesi)

Prof. Dr. Muammer Nurlu (Gazi Üniversitesi)

Prof. Dr. Musa Çiftçi (Uşak Üniversitesi)

Prof. Dr. Musa Yıldız (Ahmet Yesevi Üniversitesi)

Prof. Dr. Mustafa Argunşah (Erciyes Üniversitesi)

Prof. Dr. Mustafa Kurt (Gazi Üniversitesi)

Prof. Dr. Mustafa Öner (Ege Üniversitesi)

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

Prof. Dr. Nebi Özdemir (Hacettepe Üniversitesi)

Prof. Dr. Necati Demir (Gazi Üniversitesi)

Prof. Dr. Nezir Temur (Gazi Üniversitesi)

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

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Prof. Dr. Numan Aruç (MANU Makedonya Bilimler Akademisi)

Prof. Dr. Nurettin Demir (Hacettepe Üniversitesi)

Prof. Dr. Olcay Kandemir (Sağlık Bilimleri üniversitesi)

Prof. Dr. Osman Karatay (Ege Üniversitesi)

Prof. Dr. Ömer Özkan (Gazi Üniversitesi)

Prof. Dr. Özkul Çobanoğlu (Hacettepe Üniversitesi)

Prof. Dr. Rıfat Kütük (Atatürk Üniversitesi)

Prof. Dr. Sevim Nilay Işıksalan (Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi)

Prof. Dr. Suat Urgan (Karadeniz Teknik Üniversitesi)

Prof. Dr. Süer Eker (Başkent Üniversitesi)

Prof. Dr. Tazegül Demir Atalay (Kafkas Üniversitesi)

Prof. Dr. Yavuz Kartallıoğlu (Hacı Bayram Veli Üniversitesi)

Prof. Dr. Yıldırım Özbek (Akdeniz Üniversitesi)

Prof. Dr. Yusuf Hamzaoğlu (Makedonya)

Prof. Dr. Zeki Kaymaz (Ege Üniversitesi)

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

Doç. Dr. Ahmet Akkaya (Adıyaman Üniversitesi)

Doç. Dr. Ahmet Demir (Başkent Üniversitesi)

Doç. Dr. Bahadır Gücüyeter (Atatürk Üniversitesi)

Doç. Dr. Başak Uysal (Gazi Üniversitesi)

Doç. Dr. Burul Sagınbayeva (Manas Üniversitesi)

Doç. Dr. Bülent Özkan (Mersin Üniversitesi)

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

Doç. Dr. Deniz Melanlıoğlu (Kırıkkale Üniversitesi)

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

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Doç. Dr. Ertuğrul Karakuş (Kırklareli Üniversitesi)

Doç. Dr. Gülnur Aydın (Adnan Menderese Üniversitesi)

Doç. Dr. Kemalettin Deniz (Gazi Üniversitesi)

Doç. Dr. Lokman Tanrikulu (Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi)

Doç. Dr. Mehmet Kara (Gazi Üniversitesi)

Doç. Dr. Mensur Nuredin (Vizyon Üniversitesi- Makedonya)

Doç. Dr. Mesut Gün (Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi)

Doç. Dr. Muhammed Eyyüp Sallabaş (Yıldız Teknik Üniversitesi)

Doç. Dr. Namık Kemal Şahbaz (Mersin Üniversitesi)

Doç. Dr. Nazife Burcu Takıl (Gazi Üniversitesi)

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

Doç. Dr. Ömer Tuğrul Kara (Çukurova Üniversitesi)

Doç. Dr. Salim Pilav (Kırıkkale Üniversitesi)

Doç. Dr. Sedat Balyemez (Bartın Üniversitesi)

Doç. Dr. Seyfi Yıldırım (Hacettepe Üniversitesi)

Doç. Dr. Seyfullah Yıldırım (Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)

Doç. Dr. Ülker Şen (Gazi Üniversitesi)

Doç. Dr. Yılmaz Yeşil (Gazi Üniversitesi)

Doç. Dr. Yusuf Doğan (Gazi Üniversitesi)

Doç. Dr. Yusuf Uyar (Gazi Üniversitesi)

Dr. Ahmet Saçkesen (İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi)

Dr. Arzu Çevik (Bartın Üniversitesi)

Dr. Ayhan Bulut (Cumhuriyet Üniversitesi)

Dr. Bekir Kayabaşı (Adıyaman Üniversitesi)

Dr. Bihruz Bicbabai (Allamah Tabatabai Üniversitesi-İran)

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Dr. Burak Tüfekçioğlu (Çukurova Üniversitesi)

Dr. Emrah Boylu (İstanbul Aydın Üniversitesi)

Dr. Erol Barın (Gazi Üniversitesi)

Dr. Fatih Kana (Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)

Dr. H. Çiğdem Yıldırım (Başkent Üniversitesi)

Dr. Hıfzı Toz (Akdeniz Üniversitesi)

Dr. Latif İltar (Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)

Dr. Mehmet Ali Bahar (Yozgat Bozok Üniversitesi)

Dr. Najibullah Akbari (Kabil Üniversitesi-Afganistan)

Dr. Nuray Kayadibi (Kırıkkale Üniversitesi)

Dr. Onur Akçakaya (Ardahan Üniversitesi)

Dr. Özlem BAYRAK Cömert (Gazi Üniversitesi)

Dr. Rafet Aydın (Mehmet Akif Üniversitesi)

Dr. Umut Başar (Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi)

Dr. Ümit Polat (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi)

Dr. Zeki Gürel (Gazi Üniversitesi)

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

KONGRE BAŞKANI / PRESIDENTS OF CONGRESS

Prof. Dr. Fahri Temizyürek UKDA Başkanı

KONGRE DÜZENLEME KURULU / ORGANIZING COMMITTEE

Prof. Dr. Fahri Temizyürek Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Yıldırım Özbek Akdeniz Üniversitesi
Doç. Dr. Seyfi YILDIRIM Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Muhammed Eyyüp Sallabaş Yıldız Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet Akkaya Adıyaman Üniversitesi
Dr. Erol Barın Gazi Üniversitesi
Murtaza Sulooça Yeni Balkan Gazetesi

Sekretarya

Dr. Umut BAŞAR Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi
Gülçin BALAT Hacettepe Üniversitesi
Arş. Gör. Emine AKYÜZ Ankara Üniversitesi
İdris BÜYÜKKURT Ankara Üniversitesi

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

İÇİNDEKİLER

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE AKTİF ÖĞRENME TEKNİKLERİ VE UYGULAMA ÖRNEKLERİ.....	1
YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE ŞARKILAR: NİL KARABRAHİMGİL’İN “İYİ Kİ” ŞARKISININ ELEŞTİREL SÖYLEM ANALİZİ.....	12
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ DERS KİTAPLARINDA KÜLTÜR AKTARIMI: YEDİ İKLİM TÜRKÇE ÖĞRETİM SETİ C1 SEVİYESİ KİTABI ÖRNEĞİ	20
VLADİMİR JABOTİNSKY: TÜRKLER, OSMANLI DEVLETİ’NDEKİ AZINLIKLAR VE TÜRKÇE.....	29
MEMLUK KIPÇAK SÖZLÜK VE GRAMERLERİNDE TÜRKMENÇE OLARAK KAYDEDİLEN SÖZCÜKLERDEN ÇAĞDAŞ OĞUZ LEHÇELERİNE ANLAM DEĞİŞMELERİ	37
TÜRKÜLERİN “POPÜLER MÜZİK” HALİ.....	49
BİR YOLCULUK SERÜVENİ: VESİLETÜ’N-NECÂT.....	58
FETHALİ KAÇAR’IN ÇAĞATAY TÜRKÇESİ SÖZLÜĞÜNDE YER ALAN MOĞOLCA VEYA TÜRKÇE-MOĞOLCA ORTAK VE BENZER SÖZCÜKLER ÜZERİNE	71
SAFEVİ İDARESİNDE HINUSLU KABİLESİ	95
TÜRKÇE ÖĞRENEREN POLONYALI ÖĞRENCİLERİN KONUŞMA KAYGILARINA YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA.....	104
ÇORUM OSMANCIKLI HALK ŞAIRİ ÂŞIK ALİ ACIK’IN MİRACNAMESİ	119
KUZEY MAKEDONYA LEKTÜR-OKUMA KİTAPLARI LİSTESİNDE YER ALAN TÜRKİYELİ YAZARLAR VE KİTAPLARI.....	136
GELENEK VE MODERNİZM BAĞLAMINDA SARI TRAKTÖR ROMANINDAKİ ‘TRAKTÖR’ SİMGESİ	165
TÜRKÇEDEN OSMANLICAYA CEP KILAVUZU’NDA EYLEMLER: TÜRETKENLİK ÜZERİNE BİR İNCELEME.....	171
TÜRKİYE’DE EĞİTİM ALAN YABANCI UYRUKLU ÖĞRENCİLERİN KÜLTÜRLENMESİ VE ADAPTASYONU ÜZERİNE NİTEL BİR ARAŞTIRMA	179
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇENİN ÖĞRETİMİNDE GÖSTERGEBİLİMİ "BEDEN DİLİ"	193
KLÂSİK ŞERHLERİN METODOLOJİSİ.....	197
NECATİ GÜNGÖR’ÜN ÇOCUK ÖYKÜLERİNİN DUYARLIK EĞİTİMİ AÇISINDAN İNCELENMESİ	225
YÖN (İSTİKAMET) BİLDİREN EKLERİN HAREZM TÜRKÇESİNDEKİ TEZAHÜRÜ	236
ORTAOKUL TÜRKÇE DERSLERİNDE DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİ NASIL YAPILMALI?	244
TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE DİNLEME VE KONUŞMA BECERİLERİNİN KAZANDIRILMASINA YÖNELİK MATERYAL GELİŞTİRME	252

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

MASAL ANLATIMININ ÖĞRENCİLERİN HAYAL GÜCÜNÜ GELİŞTİRME ÜZERİNDEKİ ETKİSİ	268
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN TEMEL SEVİYEDEKİ BOSNA HERSEKLİ ÖĞRENCİLERİN YAZMA PROBLEMLERİ	274
ÇİZGİ FİLMLEİN ÇOCUKLARIN HAYATLARINDAKİ YERİ İLE İLGİLİ TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ.....	287
FORMASYON ÖĞRENCİLERİNİN ETİK KAVRAMIYLA İLGİLİ METAFORİK ALGILARI	297
TEKNOPEĞAGOJİNİN TÜRKÇE EĞİTİMİNE YANSIMASI.....	307
EĞİTİM TARİHİ İÇİNDE BİR OKUL TASARIMI KİNDER GARTEN: ÇOCUKLAR BAĞÇESİ	334
ÖZEL AMAÇLI TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KAYNAK YETERSİZLİĞİ	343
KARİZMATİK OTORİTE OLARAK KÖL TEGİN VE BİLGE KAĞAN	349
ESKİ UYGUR TÜRKÇESİ METİNLERİNDE TERİM YAPMA YÖNTEMLERİ	358
<i>KORKUNÇ YILLAR VE YURDUNU KAYBEDEN ADAM</i> ROMANLARINDA KÜLTÜREL BELLEK METAFORU: HAFİZA MEKÂN	365
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN İRANLI ÖĞRENCİLERİN “ORTAK KELİME”DEN KAYNAKLANAN SESLETİM SORUNLARI.....	376
TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN AKADEMİK OKUMA(C2) KİTAPLARINDA KELİME ÖĞRETİMİ: GAZİ ÜNİVERSİTESİ TÖMER ÖRNEĞİ	383
TÜRK VE FARS EDEBİYATININ TİYATRO TÜRÜNDE ORTAK KÜLTÜR ÖGESİ OLARAK ŞEHNÂME’NİN DAHHÂK ÖRNEĞİNİN KARŞILAŞTIRMALI İNCELEMESİ	401
ELEKTRONİK KÜLTÜR BAĞLAMINDA ANLATI	412
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE GAZİ ÜNİVERSİTESİ A1 SEVİYESİ DERS KİTABI DİNLEME BÖLÜMÜNÜN İÇERİK ANALİZİ	418
TÜRK DÜNYASINDAKİ DAMGALARDA ORTAK ÖZELLİKLER	433
TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI DERS KİTAPLARINDAKİ SÖZ SANATLARIYLA İLGİLİ SORULAR VE ETKİNLİKLER ÜZERİNE BİR İNCELEME	444
KOSOVA’DA TÜRK VARLIĞI VE SOMUT OLMAYAN KÜLTÜREL MİRAS.....	462
TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ TÜRKİYE YETERLİLİKLER ÇERÇEVESİNDE (TYÇ) BELİRTİLEN YETKİNLİKLERLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ	471
TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ EĞİTİM TEKNOLOJİSİ YETERLİLİKLERİNE SOSYAL BEĞENİRLİĞİN ETKİSİ.....	485
ÇOK KÜLTÜRLÜ EĞİTİMDE HALK KÜTÜPHANELERİNİN ÖNEMİ	491
5.SINIF TÜRKÇE DERS KİTABININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ DOĞRULTUSUNDA DEĞERLENDİRİLMESİ.....	506
YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE YÖNTEM ÖTESİ (POST METOT) DEVRİ.....	518

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

YABANCILAR İÇİN TÜRKÇE VE PEYK-E PARSİ TEMEL DÜZEY DERS KİTAPLARININ KÜLTÜR AKTARIMI AÇISINDAN İNCELENMESİ	525
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇENİN ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN DİNLEME ETKİNLİKLERİ ÜZERİNE BİR İNCELEME.....	533
TÜRKELİ’NİN BÜYÜK İÇ DENİZLERİNDEN BİRİ BAY GÖL.....	538
KORE VE TÜRK MİTOLOJİSİNDE HAYVAN SEMBOLLERİ	548
PAN-TÜRKİST BAĞLAMDA TÜRK HALK KÜLTÜRÜNDE EKMEK	559
TÜRKİYE’DE EĞİTİM GÖREN AFRİKALI ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE DİL BİLGİSİ AÇISINDAN KARŞILAŞTIKLARI ZORLUKLARA İLİŞKİN DEĞERLENDİRMELERİ	568
TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARINDA NOKTALAMA İŞARETLERİ EĞİTİMİ	579
AŞIK VEYSEL’İN METAFOR DÜNYASI.....	587
KOSOVA’DA TÜRKÇENİN GEREKLİLİĞİ	597
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ DERS KİTAPLARINDAKİ OKUMA ETKİNLİKLERİNDE YER ALAN OKUDUĞUNU ANLAMA SORULARI ÜZERİNE KARŞILAŞTIRMALI BİR İNCELEME.....	602
ORTAOKUL TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA YER ALAN MASALLAR ÜZERİNE	610
ARAP KÖKENLİ ÖĞRENCİLERİN YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞTIKLARI ZORLUKLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ.....	619
UYGULAMALI HALK BİLİMİ ALANINDAKİ KONULARA AİT TEMA VE SÖZ VARLIĞININ TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNE YÖNELİK HAZIRLANAN DERS MATERYALLERİNDE KULLANIMI.....	630
MEDYANIN TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNE ETKİSİ VE KÜLTÜREL DEĞERLER AKTARIMI BAKIMINDAN SAVAŞÇI DİZİSİ ÖRNEĞİ	642
MODERN KAFE İŞLETMECİLİĞİNE NOSTALJİK BİR YAKLAŞIM: ANKARA HAMAMÖNÜ ÖRNEĞİ	652
KURULUŞ VE YÜKSELME DÖNEMİNDE OSMANLI DEVLETİ’NİN DİPLOMASİ ANLAYIŞI.....	658
ÇİN’DE NASREDDİN HOCA: AFANTİ (阿凡提).....	664
DİNLEME/ İZLEME BECERİSİ KAPSAMINDA 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ANA FİKİR VE YARDIMCI FİKİRLERİ TESPİT EDEBİLME BECERİLERİNİN FİLMER ARACILIĞIYLA GELİŞTİRİLMESİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA.....	669
TATAR ŞARKILARINDA AYRILIK–“TATAR CİRLARI” ADLI ESERDEN HAREKETLE–	681
SANAT İLE MİZAÇ ARASINDAKİ İLİŞKİ BAĞLAMINDA TÜRK EDEBİYATINDA TİPİK MİZAÇLAR	689
ÇOCUKLARA YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE DİNLEME BECERİSİ	705
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇENİN ÖZEL AMAÇLI ÖĞRETİMİNİN TARİHÇESİNE BİR BAKIŞ.....	709

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

ALTAY MASALLARINDA AİLE KURUCU VE DÜZENLEYİCİ BİLGE BİR TIP OLARAK KADININ YERİ.....	715
ÂŞIKLIĞA BAŞLAMADA ETKİLİ OLAN USUL VE YÖNTEMLER: YUSUFELİ ÖRNEĞİ .	718
KIBRIS RUBAİLERİNDE GELENEKSEL KÜLTÜRÜN AKTARIMI	723
CUMHURİYET DÖNEMİNDE ÂŞIK SANATININ YENİDEN DOĞUŞU VE GELİŞMESİNDE AHMET KUTSİ TECER'İN ROLÜ: ÂŞIK VEYSEL ÖRNEĞİ	733
TÜRKÇE EĞİTİMİNDE BİLGİYİ İŞLEME KURAMININ YANSIMALARINA YÖNELİK BİR DEĞERLENDİRME (2005-2019 YILLARININ KARŞILAŞTIRILMASI)	738
YABANCILAŞMIŞ İNANÇ	750
“VATANDAŞ” FUAD A. ATTAOULLAH VE İNGİLİZLERE TÜRKÇE ÖĞRETEN KİTABI: TURKISH SELF-TAUGHT AND GRAMMAR.....	758
KÜLTÜREL BELLEKTE İKİZ ÇOCUKLARA AD VERME GELENEĞİ.....	768
DOĞU KARADENİZ BÖLGESİNDE KONARGÖÇER HAYATA DAİR UYGULAMALAR: GİRESUN ÖRNEĞİ.....	778
İKİ VE ÇOK DİLLİLİK BAĞLAMINDA AFGANİSTAN'DA YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE GÖRÜLEN SORUNLAR.....	794
PROF. DR. FUAT SEZGİN'İN “İSLAM'DA BİLİM VE TEKNİK” ADLI ESERİNDE YER VERİLEN ALET VE GEREÇLER KAPSAMINDA MÜSLÜMAN ALİMLERİN BİLİM DÜNYASINA KATKILARI	805
DEFİNECİLİK ETRAFINDA GELİŞEN İNANIŞLAR VE BU İNANIŞLARIN ESKİ İNANIŞLAR AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ.....	821
SÖZLÜ KÜLTÜR ÜRÜNLERİNİN KÜLTÜREL MİRASIN AKTARIMDAKİ İŞLEVLERİ	829

TAM METİN BİLDİRİLER

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE AKTİF ÖĞRENME TEKNİKLERİ VE UYGULAMA ÖRNEKLERİ

Lokman TANRIKULU

Doç. Dr., NEVÜ Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi
ltanrikulu@nevsehir.edu.tr

Gizem ALPTEKİN

NEVÜ YTÖ Yüksek Lisans Öğrencisi, gizem_yurdaer@hotmail.com

Özet

Türkiye'nin bulunduğu jeopolitik konumu, son yıllarda gösterdiği ekonomik, siyasal gelişmeleri neticesinde bugün Türkçe yabancılar tarafından öğrenilmek istenen bir dil konumundadır. Yabancıların Türkçeye olan bu ilgileri neticesinde yabancılara Türkçeyi nasıl daha iyi öğretebilir sorusu doğmuştur. Bu sebeple yabancı dil olarak Türkçe öğretimi hususunda birçok çalışma yapılmaya ihtiyaç ortaya çıkmıştır. Yapılan çalışmalar göstermiştir ki derslerde öğrencilerin aktif olarak katıldığı, kuralın bağlam içinde sezdirildiği, öğrenilen kuralların çok boyutlu etkinliklerle pekiştirildiği dersler işlendiği takdirde öğrenilenlerin kalıcılığı artmakta ve bilgilerin gündelik hayata aktarımı kolaylaşmaktadır. Bu gerçeklerden hareketle bu çalışmada öğrencilerin etkin olarak derse katılacakları aktif öğrenme tekniklerinin yabancılara Türkçe öğretiminde kullanımına yönelik uygulamalar tasarlanmış, aktif öğrenme tekniklerinin yabancılara Türkçe öğretimine uyarlanması, uygulama örneklerinin verilmesi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi derslerinde aktif öğrenme tekniklerinin uygulanması gerekliliğinin ortaya konması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda nitel araştırma desenlerinde doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Çalışma kapsamında aktif öğrenme teknikleri açıklanmış, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılacak aktif öğrenme tekniklerinden Top Taşıma, Kim Olduğunu Bul, Öğrenme Galerisi, Kart Eşleştirme, Bunu Kim Yapar, Doğru Mu Yanlış Mı teknikleri açıklanarak bu teknikler ile ilgili örnek uygulama senaryolarına yer verilmiştir. Anahtar Kelimeler: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Aktif Öğrenme, Uygulama.

ACTIVE LEARNING TECHNIQUES AND PRACTICE EXAMPLES IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract

As a result of the economic and political developments in recent years, Turkish is a language that foreigners want to learn. As a result of this interest of foreigners in Turkish, the question of how to teach Turkish to foreigners has arisen. For this reason, many studies on teaching Turkish as a foreign language have arisen. Studies have shown that if the courses are actively attended by the students, the rules are intuited in context, the rules are reinforced with multidimensional activities, the persistence of the lessons is increased and the knowledge transfer becomes easier to everyday life. In this study, we designed applications for the use of the active learning techniques that students will actively participate in the lesson in teaching Turkish to foreigners. Turkish teaching is intended to be adapted to the teaching of active learning techniques to foreigners, to give examples of practice and to demonstrate the need to apply Active Learning techniques in the teaching of Turkish as a foreign language courses. For this purpose, document analysis method was used in qualitative research patterns. Active learning techniques are explained in the scope of the study. "Find Out Who, Gallery of Learning, Card Matching, Who Does This?, True or False" techniques are explained and sample application scenarios are given for these techniques.

Key Words: Teaching Turkish as a Foreign Language, Active Learning, Technics.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Giriş

Tarihin en eski dillerinden birisi olan Türkçe, Türklerin coğrafi olarak oldukça geniş alanlara yayılmasıyla, yeni milletler ile karşılaşılmasıyla kendi dilini öğretme ihtiyacı hissedilmiştir. Bu sebeple Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine ilişkin kaynaklar oldukça eski tarihlere dayanmaktadır. Bu alanda ise yazılan ilk eser olarak Kaşgarlı Mahmut'un Divan-ı Lügat-it Türk adlı eserini göstermek mümkündür. Divan-ı Lügat-it Türkçe Araplara Türkçeyi öğretmek amacıyla yazılan Türkçe-Arapça bir sözlüktür (Adıgüzel, 2010: 28). "Türk Dilleri Sözlüğü" anlamına gelen eser yazıldığı dönemde Arapça bilen başka uluslara da Türkçe öğrenme konusunda rehberlik edebilmesi açısından da yabancılara Türkçe öğretimi alanında büyük önem taşımaktadır (Özcan ve Demirdöven, 2018: 161-162). Kaşgarlı Mahmut'un yazmış olduğu bu eserden sonra yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla yazılan birkaç eser bulunsa dahi bu konunun üzerinde yeterince durulmadığı, 1980'li yıllara kadar ihmal edilmiş olduğu söylenebilir. 1980'lerde ülkemizin dünyaya açılma çalışmaları ile yabancılara Türkçe öğretimi alanındaki boşluk gözler önüne serilmiş, bu alanda çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Ülkemizde Türkçe öğretimi üniversitelerin veya farklı kurumların yabancılara Türkçe öğretim merkezler / birimleri tarafından yürütülmekte iken çoğunlukla eğitim fakültelerinin Türkçe Eğitimi Bölümleri tarafından yürütülmektedir (Alyılmaz, 2010: 729). Türkiye'nin jeopolitik konumu, tarihi ve coğrafi birçok güzelliğe sahip olması, endüstri, sanayi, ticaret vb. alanlarda varlığını hissettirmesi ile de Türkçe öğrenilmek istenen bir dil haline gelmiştir (Göçer, 2018: 171). İşte bu sebeple yabancılara Türkçe öğretimi alanında yapılan çalışmalar artmış, Türkçe öğretim merkezleri açılmıştır. Açılan bu Türkçe öğretim merkezlerinde ise birçok farklı sorunla karşılaşmaktadır. Yabancılar için hazırlanan Türkçe öğretimi programlarının öğrencilerin ana diline, yaşına, eğitim düzeyine ve kültürüne göre hazırlanmamış olması; Türkçe öğretiminde kullanılan yöntem ve materyallerin çağın koşullarına uygun olmayışı ve eksiklerinin bulunması gibi sorunlar yabancılara Türkçe öğretimi alanında büyük önem arz etmektedir (Er, Biçer ve Bozkırlı, 2012: 52).

Öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu aldığı, öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleri ile ilgili karar alma ve öz düzenleme yapma fırsatlarının verildiği ve karmaşık öğretimsel işlemlerle öğrenenin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme süreci (Açıkgöz, 2014: 17) olan aktif öğrenme ile yabancılara Türkçe öğretiminin daha etkili olacağı düşünülmektedir. Yabancılara Türkçe öğretiminin yeni yeni ivme kazandığı 1980'li yıllarda ülkemizde uygulanmakta olan davranışçı yaklaşımın etkileri görülen öğretim yöntem ve teknikleri yerini çağdaş yöntemlere bırakmıştır. Bu yöntemlerden biri olan aktif öğrenme temellerini yapılandırmacı eğitim felsefesinden alır. Açıkgöz (2014), "Aktif Öğrenme" adlı eserinde geleneksel öğretim ile aktif öğrenmeyi amaçları, kuralları, avantajları gibi birçok açıdan Tablo 1'deki gibi karşılaştırmıştır.

Tablo 1: Geleneksel ve Aktif Sınıfların Karşılaştırılması

	Aktif Sınıf	Geleneksel Sınıf
Görüntü	Öğrenciler çeşitli biçimlerde otururlar, sınıfta aynı anda her köşede etkinlik yapılır, sürekli etkileşim devam eder ve öğretmen sınıfta dolaşarak gereksinim duyanlara yardım eder.	Öğrenciler sıralar halinde hareketsiz oturur ve başlarında bir öğretmen anlatım yapar, etkileşim oldukça sınırlıdır.
Amaç	Bilginin özümsemesi, anlamlandırılması ve yeniden üretilmesi, öğrenilenlerin kullanılması, problem çözme, kavrama	Aktarılan bilginin öğrenci tarafından alınması ve tekrarlanması.
Kurallar	Herkes aynı anda konuşabilir ve söylediklerini dinleyecek birini bulabilir, dersin akışını sağlayacak kurallar dışında fazla kural yoktur.	Öğrenciler hareket edemez, söz verilmedikçe konuşamaz, arkadaşları ile etkileşimde bulunamaz.
Öğrenci	Araştırır, düşünür, soru sorar, keşfeder, tartışır, fikir üretir, karşılaştırma yapar, açıklar, örnek verir, anlam çıkarır, önceki öğrenmelerle bağ kurar, değerlendirme yapar, çıkarımlarda bulunur, tahmin eder, neyi nasıl öğreneceğine karar verir, kendi eksikliklerinin farkına varır, öğrenme malzemesini başka ifadelerle anlatır, örnek ister, neden-sonuç ilişkilerini bulur, bilgiyi yeniden yapılandırır ve sınıflar, öğrenmek için uğraşır.	Pasif alıcı; not alır, aktarılan bilgileri ezberler ve sınavlarda tekrarlar, daha sonra unuttur. Günlük hayata aktaramaz.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Öğretmen	Öğrenmeyi kolaylaştırıcı	Uzman, bilgi aktarıcı, karar verici
Sorunlar	Öğrenciler arasında fikir çatışmaları yaşanabilir. Ancak bunun geliştirici yönleri de bulunmaktadır.	Öğrencilerin dersten sıkılmaları, ezbercilik, disiplinin bozulması, ilgisizlik, öğretmenlerin tükenmişliği ve gelişmenin yavaşlığı, güdüsüzlük ve yetersiz sosyal etkileşim, olumsuz sınıf atmosferi, bilgiyi kullanma fırsatı bulamama
Avantajları	Etkili, ekonomik, kullanışlı, bilgiyi kullanma fırsatı sağlayıcı	
Yetiştirilen İnsan Tipi	İyi yetişmiş, etkili iletişim becerilerine sahip, yaratıcı, karmaşık sorunları çözen, karar veren, etkili düşünen, yaşam boyu öğrenen ve kendini geliştiren, içinde yaşadığı toplumda etkili olan, güvenli, sağduyulu, gayretli, bilgili, kaynaklardan yararlanabilen, etkili insan ilişkileri kurabilen	Kalıp yargılarla donanmış, gelişmeye kapalı, sorun çözme becerilerinden yoksun, girişken olmayan, yaratıcı olmayan, bağımlı kişilik.
Bağlam	Öğrenmeyi paylaşma, öğrencinin öğrenme kapasitesini geliştirme, herkesin başarılı olmasını sağlama.	Yalnız öğrenme, yarışma, iyileri seçme ve başarısızları eleme, öğrencinin kapasitesini durağan kabul etme, tek tip öğretim.

Tablo 1’de görüldüğü üzere aktif öğrenme ile ders işlenen bir sınıf ile geleneksel öğretim yöntemleri ile ders işlenen bir sınıf arasında çok farklı açılardan farklar bulunmaktadır. İşte bu farklar göz önüne alındığında görülmektedir ki şimdiye kadar yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan dilbilgisi çeviri yöntemi, işitsel-dilsel yöntem, doğal yöntem gibi geleneksel olarak adlandırılacak yöntemler yetersiz kalmakta, öğrenci dili pasif olarak öğrenmeye değil aktif olarak kullanmaya ihtiyaç duymaktadır.

2.YÖNTEM

2.1.Çalışmanın Amacı

Bu çalışmada daha önce yapılan çalışmalarla etkililiği ortaya konmuş olan aktif öğrenme tekniklerinin yabancılara Türkçe öğretimine uyarlanması, uygulama örneklerinin verilmesi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi derslerinde aktif öğrenme tekniklerinin uygulanması gerekliliğinin ortaya konması amaçlanmıştır.

2.2. Çalışmanın Sınırlılıkları

Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretimi oldukça geniş bir alan olduğu için uygulama örneklerinin verileceği alan daraltılmış Durukan (1999)’ın hazırlamış olduğu “Yabancılara Türkçe Öğretimi” yüksek lisans tezinde yer alan Orta Türkçe 1-2 (B1 ve B2) bölümlerinde yer alan dilbilgisi konularının yer almasına karar verilmiştir.

2.3. Çalışmanın Metodu

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Kuramsal uygulama öneri ve değerlendirmeleri içeren bu çalışmada alan yazında aktif öğrenme üzerine hazırlanmış ve yaygın olarak kullanılmakta olan bir eser doküman incelemesine tabi tutulmuş, inceleme sonunda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılabilecek teknikler belirlenmiştir. Çalışmada incelemeye alınan aktif öğrenme teknikleri için Açıköz (2014: 127-169)’ün “Aktif Öğrenme” eserindeki ilgili kısımlardan yararlanılmıştır.

3.BULGULAR

3.1. Aktif Öğrenme

Günümüzde gelişen bilimin, yapılan araştırmaların neticesinde öğrencinin pasif, bilgiyi alıcı, ezberleyici konumda bulunduğu geleneksel yöntemler kalıcı öğrenmeler sağlamada etkili olamamaktadır. Bu tarz yöntemlerin yerini bireyin kendi gerçeklerini kendi eylemleri ile keşfetmesini, kendisine gerekli olan bilgi ve becerileri yaparak yaşayarak edinmesini ve farklı durumlara uyarlamasını, çözüm üretmesini, iş birliği yapmasını, tüm yaşam alanında öğrenmesini sağlayan(Maden, 2014:7) yöntemler almaya başlamıştır. Bireyin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlendiği yöntemlerin başında ise aktif öğrenme gelmektedir. Temel bileşenlerini tecrübe, çok yönlülük, grup çalışması, iş birliği, istekli

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

olma, olumlu atmosfer, düşük kaygı gibi unsurların oluşturduğu aktif öğrenmenin temel varsayımları ise şu şekildedir:

1. İnsanlar birbirinden farklıdır ve farklı şekillerde öğrenir.
2. Öğrenme işi/eylemi doğası gereği etkinlik gerektiren bir uğraştır.
3. Öğrenme kapasitesi arttırılabilir. Birikimlidir.
4. Öğrenene hitap eden bağlamlarda materyaller sunulmalıdır.
5. Kalıcı öğrenmenin anahtarı bilgileri kullanmadır.
6. Öğrenme etkileşime dayalıdır(Maden, 2014).

Edinilen bilgiler önceki bilgilerden bağımsız, ayrık değildir. Her bilgi önceki bilgilerin üstüne eklenerek birikimli bir süreç sonucunda öğrenmeyi oluşturur. Bu sebeple bilgilerin zihinde yapılanmasını, anlamlı hale gelmesini, bireyselleşmesini sağlayan aktif öğrenme ile öznelleşen bilgi, karşılaşılan durumlara göre şekillenmeyi kolaylaştırır.

Türkçe öğretirken öğrenenlerin gelişimlerini üst seviyelere çıkarmak için öğrencilerin dinleme, okuma, yazma, konuşma alanlarında aktif katılımı sağlanmalıdır. Derslerde yaşamla ilişkilendirme, dersin anlamlılık yönünü geliştirecek ve soyutluğu ortadan kaldıracaktır. Aktif öğrenme ile yaratıcı düşünme fırsatı bulan öğrenci yeni bir dil öğreniyor olmanın sıkıntısını biraz olsun üzerinden atacak, eğlenirken öğrenecektir.

3.2. Aktif Öğrenme Teknikleri

Aktif öğrenme hemen hemen her alan uygulanabilen ve başarısı yapılan çalışmalarla ortaya konmuş bir yöntemdir. Öğretim sürecine aktif katılımlı, işbirliğine açık, tam ve kalıcı öğrenmeyi sağlamak amacıyla farklı öğretim teknikleri kullanmayı gerekli kılan aktif öğrenmede uygun öğretim yöntem teknikler kullanılmadıkça en doğru, en yararlı düşünceler bile kuramdan ileri gitmeyecektir(Maden, 2014: 24).

Tablo 2: Aktif Öğrenme Sürecinde Kullanılan Yöntem ve Teknikler¹

Köşelenme	Sandviç	Keşfederek Öğrenme	Panel, Forum
Kartopu	Kart Gösterme	Problem Çözme	Münazara
Şiir Yazma	Zihinsel Haritalama	Eğitsel Oyunlar	Açık Oturum
Akvaryum(İç Cember)	Hızlı Tur	Rol Yapma	Mahkeme
Vızıltı	Kavram Ağı	Siz Olsaydınız Ne Yapardınız?	Beyin Fırtınası
Flaş	Karşılıklı Öğretim	Nesi Var?	Phillips 66
Tereyağ-Ekmek	Yaratıcılık Grubu	Örnek Olay İnceleme	Özel Ders Grubu
Top Taşıma	Araştırma Yoluyla Öğretme	Paylaşmalı Öğretme	Görev Grubu
Araştırma Grubu	Değerlendirme Yaprakları	Pazaryeri	Soru Turu
Üçlü Değişimi	Dedikodu	Doğru Mu? Yanlış Mı?	Öğrenme Galerisi
Burada Herkes Öğretmen	Elma Dersem Git Armut Dersem Kal	Tombala	Dönüşümlü Öğretme
Soru Ağı	Katılıyorum/Katılmıyorum	Bilgi Kesekağıdı	Kim Olduğunu Bul
Bunu Kim Yapar?	Hazineyi Bul	Kum Saati	Kart Eşleştirme
İstasyon	Jigsaw(I-II-III-IV)	Takım-Oyun-Turnuva	Düşün-Eşleş-Paylaş

Tablo 2’de verilen aktif öğrenme tekniklerinin dışında aktif öğrenme sürecinin destekleyen teknikler de vardır: Altı Şapkalı Düşünme, Balık Kılıcı gibi teknikler aktif öğrenme sürecini destekleyen tekniklere örnek olarak verilebilir.

3.3 Kullanılan Aktif Öğrenme Teknikleri

Bu çalışmada aktif öğrenme tekniklerinden altı teknik açıklanmış, uygulama örneklerine yer verilmiştir.

¹ Tabloda yer alan yöntem ve teknikler daha da zenginleştirilebilir.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

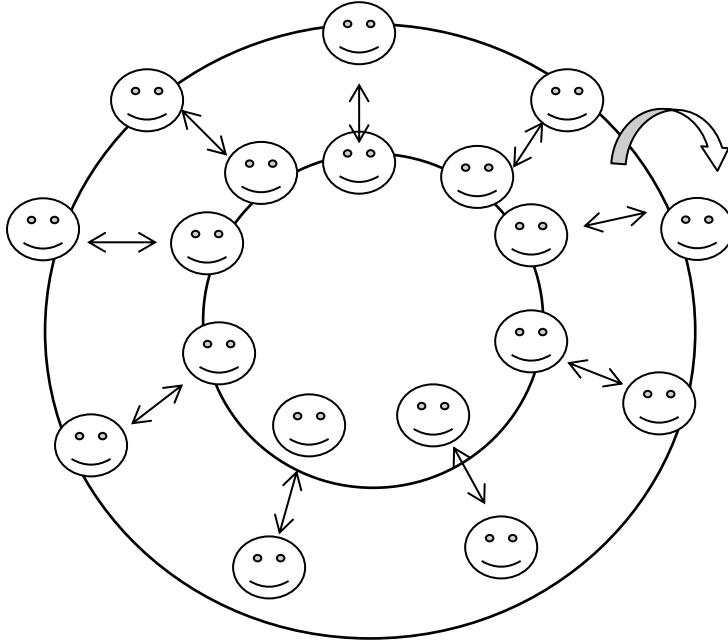
3.3.1. Top Taşıma

Öğrenciler iç içe iki çember oluşturur, iç ve dış çemberdekiler yüz yüze gelecek şekilde ve eşleşecek biçimde ayakta dururlar ya da otururlar. Verilen bir problem, soru ya da konu ile ilgili olarak önce karşı karşıya oturanlar birbiri ile görüş alışverişinde bulunurlar. Sonra her biri ters yönde kayarak önceki eşinin yanındaki ile yeni bir ikili oluşturur ve konuşmaya devam eder. Böylece her öğrenci birkaç eşle ayrı ayrı görüşme fırsatı bulmuş olur(Açıkgöz, 2014:130).

3.3.1.1. Top Taşıma Tekniği Uygulama Senaryosu

Sınıfta ilk olarak iç içe iki çember oluşturulur. Çemberlerde yer alan iç ve dış gruptaki öğrencilerin sayılarının eşit olmasına dikkat edilir. Öğrenciler ayakta ve yüz yüze gelecek şekilde sıralanır. Burada iç çemberdeki öğrenci soran, dış çemberdeki öğrenci ise cevaplayan pozisyonundadır. Filimsiler konusunda uygulanmasına karar verilen bu teknikte iç çemberdeki öğrenciler içinde filimsiler yer aldığı bir cümle sorarak dış çemberdeki arkadaşına sorusunu sorar. Dış çemberdeki öğrenci önce iç çemberdeki arkadaşının kullandığı fiilimsinin türünü bulur, sonra aynı türde fiilimsinin yer aldığı cümle ile cevap verir. İç çemberdeki öğrenci cümle içinde birden fazla fiilimsi kullanmışsa dış çemberdeki öğrenci istediği fiilimsi türüyle cevap verebilir. Her eşleşme için bir süre belirlenir. Süre bitiminde öğretmen uyararak değişimi gerçekleştirir. Sorular cevaplandıktan sonra iç çember sabit kalır, dış çemberdeki öğrenciler saat yönünde bir sıra ilerler. Her soru bitiminde bu şekilde ilerleyen sırada döngünün başladığı yere gelindiğinde iç çemberdeki öğrenciler ile dış çemberdeki öğrenciler yer değiştirir. Böylece her öğrenci hem soran hem de cevaplayan olarak katılım sağlamış olur.

Şekil 1: Top Taşıma Tekniği Etkinlik Şeması(Güney ve Aytan, 2013: 43)



Dış çemberdeki öğrenciler her soru bitiminde saat yönünde bir sıra ilerlemektedir.

3.3.2. Kim Olduğunu Bul

Öğrencilerin öğrendiklerini gözden geçirmelerini, konuyla ilgili olarak düşüncelerini ve değerlendirme yapmalarını sağlayan bu tekniğin uygulanması sırasında yer alan işlem basamakları şunlardır:

1. Öğrenci sayısı kadar kâğıda konuyla ilgili bazı yenilikler, doğrular, yanlışlar, örnekler, kanıtlar, destekleyici düşünceler, aykırı düşünceler, benzetmeler vb. yazılır.
2. Kâğıtlar üstlerine takılmak üzere öğrencilere dağıtılır.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

3. Öğrenciler ayağa kalkarlar ve üzerinde yenilik, doğru, yanlış vb. tümceleri taşıyan kişileri bulup not ederler.
4. Daha sonra yerlerine otururlar ve kimlerin yenilik, kimlerin doğru tümce vb. taşıdığı nedenleri ile konuşulur (Açıkgöz, 2014:166).

3.3.2.1. Kim Olduğunu Bul Tekniği Uygulama Senaryosu

Kip ekleri konusunda öğrenci sayısı kadar yaka kartı hazırlanır. Yaka kartlarında içerisinde kip ekleri bulunan cümleler ve özellikleri ile ilgili doğru ve yanlış bilgiler yer alır. Kartlar öğrencilere dağıtılır. Öğrenciler kartları yakalarına takar. Öğrenciler sınıfta gezerek hangi arkadaşının yaka kartında yanlış bilgi olduğunu bulmaya çalışır. Yanlış olan kartlar öğrenciler tarafından not edilir. Dersin sonunda tüm yaka kartları değerlendirilir. Kimlerin yaka kartında doğru cümle olduğu, kimlerde yanlış cümleler olduğu ve yanlışlık nedenleri tartışılır. Birçok örnekle karşılaşan öğrenci konuyu daha iyi kavrar, bilgi paylaşımı gelişir.

Tablo 3: Kim Olduğunu Bul Tekniği Örnek Yaka Kartları

“Okula giderken otobüste uyumuşum.” cümlesinde öğrenilen geçmiş zaman kip eki yer almaktadır.	“Gidiyorum, gurbeti gönlümle duya duya, Ulukışla yolundan Orta Anadolu’ya.” dizelerinde gelecek zaman kip eki kullanılmıştır.
“Okuldan eve geldim. Annem yemek yapmış, yemeğimi yedim. Sonra oyun oynayacağım.” cümlelerinde görülen geçmiş zaman, öğrenilen geçmiş zaman ve gelecek zaman kip ekleri kullanılmıştır.	“Mustafa Kemal Atatürk’ün açtığı yolda ilerlemeliyiz.” cümlesinde gereklilik kip eki kullanılmıştır.
“Yaz tatili gelse de artık akşama kadar oyun oynasak.” cümlesinde istek kipi bulunmaktadır.	“Elindeki kitabı kenara bıraktı ve gözlerime baktı. Hoş geldin, dedi.” cümlesinde görülen geçmiş zaman kip eki vardır.
“...Bütün bunların üstüne Hepsinin üstüne sevda sözleri söylemeliyim Vatanım milletim tüm insanlar kardeşlerim Sonra sen gelmelisin dilimin ucuna adın gelmeli Adın kurtuluştur ama söylememeliyim Can kuşum, umudum, canım sevgilim.” dizelerinde gereklilik kip eki yer almaktadır.	“Neler çeker bu gönül söylesem şikâyet olur Ne zaman seni düşünsem Bir ceylan su içmeye iner Çayırıları büyürken görürüm.”(İlhan Berk) dizelerinde şart kip eki ve geniş zaman kip eki vardır.
“Elindekileri masaya bırak ve üstüne temiz bir şeyler giy.” cümlesinde şart kip eki bulunmaktadır.	“Türkçeyi en güzel şekilde öğrenmeliyim.” cümlesinde gereklilik kip eki vardır.

3.3.3. Öğrenme Galerisi

Öğrencilerin belli bir sürede neler öğrendiklerini değerlendirmeleri ve pekiştirmeleri amacıyla kullanılır. Uygulanması sırasında yer alan işlemler şunlardır:

1. Öğrenciler 2-4 kişilik küçük gruplara ayrılır.
2. Amaçlara uygun olarak konu veya soru listeleri oluşturulur.
3. Listeler duvarlara asılarak sergilenir.
4. Öğrenciler ayağa kalkar ve listeleri incelemek üzere dolaşır.
5. Duvarlara asılı olan soru listesi veya materyaldeki içerik incelenip görüşler de listeye eklenir.
6. Öğrenciler listelerin önünde dönmeye devam eder. Listelerde yer alan fikir ve çözümlere eklemeler yapılır.
7. Tüm gruplar listenin hepsini görene kadar etkinlik devam eder(Maden, 2013: 124).

3.3.3.1. Öğrenme Galerisi Tekniği Uygulama Senaryosu

Öğretmen kip ekleri konusunun ilke ve özelliklerini öğrencilere aktarır. Öğrenciler, 2-4 kişilik heterojen guruplara ayrılır. Öğrenilenlerin konuyu gözden geçirmesini sağlayan boşluk doldurmalı bir metnin bulunduğu soru kâğıtları sınıfın belli yerlerindeki panolara asılır. Öğrenci grupları bu panolara yönlendirilir, panolarda verilen metinlerde boş bırakılan yerlere grup üyeleri kendi aralarında tartışarak uygun kip eklerini yerleştirir. Ek olarak her panonun önünde bulunan not kâğıtlarına seçtikleri ekleri neye göre belirlediklerini yazıp diğer panoya geçerler. Öğrenci grupları başladıkları noktaya gelinceye kadar devam ederler

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

sonrasında kendi yaptıkları ve arkadaşlarının eklemelerine bakarak bir sentez oluşturup özetler ve sınıfa sunarlar. Kip eklerinin kullanımına yönelik örneklerin açıklamaları öğretmen ve öğrenciler tarafından değerlendirilerek konu tekrar edilmiş olur. Öğrencilere uygulama sürecinin yönergeleri öğretmen tarafından sözlü olarak açıklanır.

Şekil 2: Öğrenme Galerisi Tekniği Örnek Soru Kâğıdı

Soru Kâğıdı

“Hafta sonlarını çok sev..... Geçen hafta sonu ailemle birlikte pikniğe git..... Orada her yer yemyeşil..... Kardeşim ve ben top oyna..... Bu hafta sonu ise hep beraber yüzmeye git..... Denizi çok merak edi..... Annem ve babam ben denizi çok merak ettiğim için bana sürpriz yap..... Gideceğimiz yerin fotoğraflarını gör..... Keşke hemen git.....dedim. Annem “Hemen gidemeyiz, önce sana mayo al.....” dedi. Annem ve ben mayo almaya git..... Babam ve kardeşim köpeğimiz Miniği anneanneme götürü..... Keşke Minik de bizimle gelebil..... Ama ona söz ver.....Bir dahakine beraber gide.....”

Açıklamalar:

.....

.....

3.3.4.Kart Eşleştirme

Öğrenilenlerin gözden geçirilmesi, netleştirilmesi ya da kalıcılığının artırılması gibi amaçlarla uygulanan bu tekniğin uygulanışı esnasında yer alan işlemler şunlardır:

1. Her biri sınıftaki öğrenci sayısının yarısı kadar kart içeren iki dizi kart hazırlanır. Birinci dizede; öğrenilenlerle ilgili sorular, kavramlar, örnekler vb. yer alır. İkinci dizede ise; birinci dizedekilerle eşleştirilebilecek yanıtlar, açıklamalar, tanımlar, ilkeler, olaylar bulunur. Dizelerden birindeki kartlar numaralanır.
2. Kartlar sınıfa dağıtılır.
3. Öğrencilere kendilerine gelen kartlarla ilgili hazırlık yapmaları için belli bir süre tanınır.
4. Öğrenciler, sınıfın içinde dolaşarak ve karşılaştıklarıyla konuşarak ellerindeki kartın eşini ararlar.
5. Kartlarını eşleştirenler bunun gerekçelerini hazırlarlar.
6. Kart numaraları rastgele söylenir ve numarası söylenenler kendi kartlarının içeriğini ve hazırladıkları gerekçeleri sınıfa sunarlar(Açıköz, 2014: 168).

Bu teknik her ne kadar öğrenilen konunun pekiştirilmesi amacıyla uygulanan bir teknik gibi görünse de uygulama özellikleri ile araştırma ve konuşma becerilerini geliştirici bir özellik de göstermektedir. Öğrencinin elindeki kartın eşini bulmaya çalışırken diğer arkadaşlarıyla soru-cevap şeklinde fikir alışverişinde bulunması ve kartının eşini bulduğunda neden bu kartla eşleştiğinin sebeplerini açıklarken kullandığı sözlü ifadeler öğrencinin Türkçe konuşma becerisini geliştirecek niteliktedir.

3.3.4.1. Kart Eşleştirme Tekniği Uygulama Senaryosu

Etkinlik Orta Türkçe seviyesinde öğretilmesi uygun görülen fiilimsiler konusu ile ilgili hazırlanacaktır. Sorular dizisinde yer alan metinlerde fiilimsiler, çözümler dizisinde de metinler hakkında bilgiler yer almaktadır. Öğrencilerin karıştırmaması adına ilk dizinin kartlarına numara, ikinci dizinin kartlarına harf verilir. Dizilerin birbiriyle ilişkisi anlatılır. Örnek olarak dizilerde yer almayan iki eş kart gösterilir. Daha sonra kartlar öğrencilere rastgele biçimde dağıtılır. Öğrenciler ilk olarak kendilerine gelen kartları inceler sonrasında da sınıfta dolaşarak kendi kartının eşini arar. Sınıfta oluşması muhtemel karışıklığın

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

önlenmesi için ise öğretmen sadece elinde numaralı kart olan öğrencilerin araştırma yapmak üzere dolaşacağını da söyleyebilir. Sonrasında kartlarını eşleştirenler tahtaya çıkıp diğerlerine yardımcı olabilir. Eşleştirmeler bittiğinde ise kart numaraları rastgele söylenir ve numarası söylenenler kendi kartlarının içeriğini ve eşlerini gerekçeleriyle birlikte açıklarlar. Son olarak doğru eşleşmeler söylenir ve ders bitirilir.

Tablo 4: Kart Eşleştirme Tekniği için Hazırlanabilecek Örnek Kartlar

Pencereden baktığım zaman parkta oynayan çocukları görürdüm.	Cümlede “-dığı zaman” zarf fiili ve “-an” sıfat fiil eki kullanılmıştır.
Sonbaharda solan çiçekleri görünce çok üzülüyorum. Çiçekler doğaya güzellik katıyor oysaki...	Metinde sadece bir tane fiilimsi yer almaktadır.
Her insanın her şeyi başaracağına inanırdı. Çözülemez bir sorun yoktu onun için.	Metinde sadece sıfat fiil eki bulunmaktadır.
Ablasının verdiği bardağı hemen masaya götürdü. Çok sevdiği ablasına her zaman yardım ederdi. Onun söylediği sözleri verdiği öğütleri hiç aklından çıkarmazdı.	Metinde birden fazla fiilimsi eki bulunmaktadır ve hepsi de sıfat fiildir.
Dönülmez akşamın ufkundayız Vakit çok geç Bu son fasıldır ey ömrüm Nasıl geçersen geç	Şiirde sadece sıfat fiil eki yer almaktadır.
Okuldan eve gelince yemeğimi yerim. Canım sıkıldıkça da şiir okurum.	Metinde yer alan fiilimsilerin hepsi zarf fiildir.

3.3.5. Bunu Kim Yapar?

Öğrenilenlerin gözden geçirilmesi, konuyla ilgili sorunların yanıtlanması ve problemlerin çözümü çalışmalarında kullanılacak bu tekniğin uygulanmasında izlenebilecek aşamalar şu şekildedir:

1. Amaçlar doğrultusunda sorular ya da alıştırmaların yer aldığı çalışma yaprakları hazırlanır ve öğrenci sayısı kadar çoğaltılır.
2. Öğrenciler sınıfta “Bunu kim yapar?” diye dolaşmaya başlar.
3. Birbirlerinin çalışma yaprağındaki alıştırmalardan birini yapma konusunda anlaşanlar eşleşir.
4. Öğrenciler birbirlerinin çalışma yaprağındaki alıştırmalardan birini yapar, yanına yapanın adı yazılır.
5. Öğrencilerin mümkün olduğu kadar çok arkadaşıyla etkileşimde bulunabilmeleri için bir kâğıtta birden fazla alıştırmaya yapmamaları sağlanmalı.
6. Çalışma yaprakları belirlenen süre içinde tamamlanmalı.
7. Hiçbir öğrenci tarafından yapılamayan alıştırmalar öğretmen tarafından yapılarak açıklanır(Açıkgöz,2014:167).

Bu teknikte sorunun çözümü için seçilen öğrenci öğrenme sorumluluğunu üstlenmiş olacaktır. Sorular yalnızca çözülmeyip soru sahibi arkadaşına anlatıldığında öğrenme görevinin yanında öğretme sorumluluğunu da yüklenir. Bilgilerini, fikirlerini aktarırken Türkçe konuşma becerisini de geliştiren bu teknikle öğrencilerin öz güven duygusunun gelişimine katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

3.3.5.1.Bunu Kim Yapar? Tekniği Uygulama Senaryosu

İlk olarak kip ekleriyle ilgili çalışma kâğıtları hazırlanır ve öğrencilere dağıtılır. Bu soruların çözülmesi için gereken süre öğrencilere bildirilir. Her sorunun çözümü için öğrencilerden bir arkadaşını seçmeleri istenir. Öğrenci seçtiği arkadaşını sorunun yanında yer alan “Bunu kim yapar?” kutucuğuna yazar. Seçilen arkadaş soruyu çözer. Daha sonra öğrenci arkadaşının yaptığı soruyu değerlendirir. Doğruluğunu veya yanlışlığını sorunun yanında yer alan kutucuğu işaretleyerek belirtir. Bir öğrenci arkadaşının çalışma kâğıdında sadece bir soruyu çözebilir. Her soru için öğrenci farklı arkadaşlarını seçmelidir. Çalışma

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

kâğıdındaki sorular öğrenciler tarafında verilen süre içerisinde bitirilir ve yapılamayan sorular öğretmen tarafından çözülür, açıklanır

Şekil 3: “Bunu Kim Yapar?” Etkinliği Örnek Çalışma Kâğıdı

<p>Aşağıdaki etkinlikte kutucuklar içinde yer alan sorulardaki kip eklerini arkadaşlarınızla birlikte bulunuz. Soruyu çözmesi için seçtiğiniz arkadaşınızı “Bunu Kim Yapar?” sorusunun karşısına yazınız. Her soruyu farklı bir arkadaşınıza sormanız gerekmektedir. Arkadaşınız çözdüğü ve size açıkladığı soruyu değerlendirin ve sorunun altında yer alan “Doğru” ya da “Yanlış” kutucuklarından birini işaretleyin.</p> <p style="text-align: center;">BUNU KİM YAPAR?</p>					
<p>Bunu kim yapar?</p> <p>Tatilde sınıfla pikniğe gittik. Orada top oynadık, mangal yaktık. Hep beraber ip atladık.</p> <table border="1"><tr><td>Doğru</td><td>Yanlış</td></tr></table>	Doğru	Yanlış	<p>Bunu kim yapar?</p> <p>Masmavi gökyüzünün altında oyunlar oynamalı, danslar etmeli, şarkılar söylemeliyiz.</p> <table border="1"><tr><td>Doğru</td><td>Yanlış</td></tr></table>	Doğru	Yanlış
Doğru	Yanlış				
Doğru	Yanlış				
<p>Bunu kim yapar?</p> <p>Bütün dünya buna inansa Bir inansa hayat bayram olsa İnsanlar el ele tutuşsa Birlik olsa Uzansak sonsuza</p> <table border="1"><tr><td>Doğru</td><td>Yanlış</td></tr></table>	Doğru	Yanlış	<p>Bunu kim yapar?</p> <p>Sinemada çok komik bir film var. İzlemeye gidelim, biraz eğlenelim, gülelim.</p> <table border="1"><tr><td>Doğru</td><td>Yanlış</td></tr></table>	Doğru	Yanlış
Doğru	Yanlış				
Doğru	Yanlış				
<p>Bunu kim yapar?</p> <p>Bilgisayar ekranına bakmaktan sözleri ağrımış, ödevini bitirebilmek için bütün gece uğraşmış.</p> <table border="1"><tr><td>Doğru</td><td>Yanlış</td></tr></table>	Doğru	Yanlış	<p>Bunu kim yapar?</p> <p>Annesinin aldığı çizgili gömleği çok beğenmiş. Üstünden hiç çıkarmıyor. Her yere o gömleği giyerek gidiyor.</p> <table border="1"><tr><td>Doğru</td><td>Yanlış</td></tr></table>	Doğru	Yanlış
Doğru	Yanlış				
Doğru	Yanlış				
<p>Bunu kim yapar?</p> <p>Üçüncü katta oturuyoruz. Ağustos ayının sıcağında akşam esen hafif rüzgâr insanı serinletiyor. Keşke her zaman böyle esse...</p> <table border="1"><tr><td>Doğru</td><td>Yanlış</td></tr></table>	Doğru	Yanlış	<p>Bunu kim yapar?</p> <p>Her gün yok olan ormanlara bir yenisi daha ekleniyor. Ağaçların kesilmesine dur demeli, ormanlarımızı korumalıyız.</p> <table border="1"><tr><td>Doğru</td><td>Yanlış</td></tr></table>	Doğru	Yanlış
Doğru	Yanlış				
Doğru	Yanlış				
<p>Bunu kim yapar?</p> <p>Teknoloji zamanımızı çoğunu alıyor bizden. Kitap okumuyor, arkadaşımızla yüz yüze sohbet etmiyoruz. Teknolojiden uzak dursak keşke...</p> <table border="1"><tr><td>Doğru</td><td>Yanlış</td></tr></table>	Doğru	Yanlış	<p>Bunu kim yapar?</p> <p>Dün tiyatroya gidelim diye çok ısrar etti. Bende onu kıramadım. Çok yorgundum ama yine de onunla tiyatroya gittim.</p> <table border="1"><tr><td>Doğru</td><td>Yanlış</td></tr></table>	Doğru	Yanlış
Doğru	Yanlış				
Doğru	Yanlış				

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

3.3.6. Doğru Mu? Yanlış Mı?

Öğrencilerin öğrenilenler hakkında düşüncelerini, bilgilerini paylaşmalarını ve değerlendirme yapmalarını sağlayan bu tekniğin uygulanışı sırasına yer alan işlem basamakları şunlardır:

1. İşlenen konularda bir dizi doğru, bir dizi yanlış tümce oluşturulur ve küçük kartlara(kâğıtlara) yazılır.
2. Kartlar (kâğıtlar) öğrencilere dağıtılır.
3. Öğrenciler istedikleri bir yöntemle hangi tümcelerin yanlış hangi tümcelerin doğru olduğunu araştırır.
4. Tümcelerin doğrulukları ve yanlışlıkları sınıfça tartışılır.
5. Öğretmen gerekli yerlerde devreye girerek öğrencilere yardımcı olur(Açıkgöz, 2014:162)

Bu tekniğin uygulanmasında amaç öğretilenlerin gözden geçirilmesi ve olası yanlış öğrenmelerin önüne geçilip düzeltilmesidir. Bu teknikle kendini de değerlendirme fırsatı bulan öğrenci arkadaşlarını da dinleyerek yanlışlarının farkına varmaktadır.

3.3.6.1. Doğru Mu? Yanlış Mı? Tekniği Uygulama Senaryosu

Öğretmen tarafından fiilimsiler konusu anlatılır. Daha sonra öğretmen içinde fiilimsilerin yer aldığı cümleler ve bu cümleler ile ilgili bilgileri içeren kartlar hazırlar. Hazırlanan bu kartlar sınıfın panosuna asılan “Doğru” ve “Yanlış” ibarelerinin altına yerleştirilmek üzere öğrencilere dağıtılır. Öğrenciler kendilerine verilen kartta yer alan ifadeler doğru ise panonun “Doğru” kısmına yanlış ise panonun “Yanlış” kısmına yerleştirir. Nedenlerini ise panonun alt kısmına yerleştirilecek “Açıklamalar” adlı ayrı bir bölüme yazarlar. Sonrasında cümlelerin doğruluk ve yanlışlıkları sınıfça tartışılır, ortak noktalar belirlenir, öğretmen tarafından gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra ders bitirilir.

Şekil 4: Doğru Mu? Yanlış Mı? Tekniği Örnek Uygulama Panosu

DOĞRU	YANLIŞ
“Akşamdan beri <u>aramadık</u> yer bırakmadık.” cümlesinde altı çizili sözcük sıfat fiil eki almıştır.	“Ahmet gider ayak hepimize sürpriz yapmış.” cümlesinde zarf fiil eki vardır.
“Ormanda kaybolan çocuk üç gün sonra bulundu.” cümlesinde sıfat fiil eki kullanılmıştır.	“Okuldan eve geldiği zaman hemen ödevlerini yaptı.” cümlesinde sıfat fiil eki kullanılmıştır.
“İstanbul’a varır varmaz bana haber ver.” cümlesinde zarf fiil eki alan sözcük yer almaktadır.	“Bu <u>sararmış</u> gömleği giyme artık.” cümlesinde altı çizili sözcük zarf fiil eki almıştır.
“Köye yapılacak yol için birçok işçi çalışmaya geldi.” cümlesinde sıfat fiil eki vardır.	“Babam beni görünce çok sevinecek.” cümlesinde sıfat fiil eki alan sözcük vardır.

AÇIKLAMALAR:

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Son yıllarda ülkemizin gösterdiği ekonomik, siyasi gelişmelerin etkisiyle dünyada Türkiye’ye olan dolayısıyla Türkçeye olan ilgi artmış, Türkçeyi öğrenmek isteyen yabancıların sayısında önemli miktarlarda artış görülmüştür. Bu durum beraberinde Türkçeyi yabancılarla nasıl

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

daha iyi öğretebiliriz sorusunu getirmiş, bu alanla ilgili daha fazla araştırma, çalışma yapma zorunluluğunu doğurmuştur.

1980'li yıllardan itibaren davranışçı kuramların da etkisiyle yabancılara Türkçe öğretim dersleri öğrencilerin pasif alıcı konumunda olduğu, tek materyal olarak ders kitabının kullanıldığı, öğretmenin sadece bilgi aktarmakla görevli olduğu geleneksel öğretim yöntemleri kullanılmaktaydı. Fakat son yıllarda yapılan çalışmalar göstermiştir ki bu yöntemler dil öğretmede oldukça başarısız kalmakta, kurallar ezberletilmekten öteye gidememektedir. Bu sebeple derslerde öğrencilerin aktif olarak katıldığı, kuralın bağlam içinde sezdirildiği, öğrenilen kuralların çok boyutlu etkinliklerle pekiştirildiği dersler işlenmeli. Bu gerçekten hareketle bu çalışmada öğrencilerin etkin olarak derse katılacakları aktif öğrenme tekniklerinin yabancılara Türkçe öğretiminde kullanımına yönelik uygulamalar tasarlanmıştır. Alan yazında bu konu ile ilgili Güven (2013: 8) "Türkçe dersi okuma, anlama, dinleme, yazma becerileriyle birlikte bir bütündür. Dil bilgisi öğretimi de bu bütünün bir parçasıdır. Bu yüzden dil bilgisi öğretimi kesinlikle Türkçe dersi içinde ayrı bir dal olarak düşünülmemeli, diğer alanlar olan konuşma, yazma, dinleme, anlama ve görsel okuma becerileriyle birlikte ele alınmalıdır. Konular kavratılırken ise mümkün olduğunca öğrenci aktif tutulmalı, farklılık ve benzerliklerin öğrencilerce bulunması sağlanmalıdır. Öğretmen bu süreçte sadece yol gösterici bir rol üstlenmeli, kendi amaçları doğrultusunda öğrencileri bilinçli olarak yönlendirmelidir." diyerek yapılan bu çalışmayı desteklemektedir. Güneyli (2007) yaptığı çalışmada okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde, Sallabaş (2011) ise yaptığı çalışmada konuşma becerisinin geliştirilmesinde aktif öğrenme yaklaşımı ile tasarlanan derslerin daha anlamlı ve daha başarılı olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır.

Kaynakça

- Açıkgöz, K. Ü. (2014). *Aktif Öğrenme*, İzmir: Biliş Yayınları.
- Adıgüzel, M. S. (2009). Kaşgarlı Mahmut'un Türkçe Öğretim Yöntemi, *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 27-35.
- Alyılmaz, C. (2010). Türkçe Öğretiminin Sorunları, *Türkish Studies*, 5(3), 728-749.
- Durukan, O. (1999). Yabancılara Türkçe Öğretimi, Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Er, O., Biçer, N. ve Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların İlgili Alan Yazını Işığında Değerlendirilmesi, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(2), 51-69.
- Göçer, A. (2018). Türkiye'de Yabancılara Türkçe Öğretimi, *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı* ed. Durmuş, M., Okur, A., 171-180. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güneyli, A. (2007). Etkin Öğrenme Yaklaşımının Anadili Eğitiminde Okuma Ve Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Güven, A. Z. (2013). Dil Bilgisi Konularının Öğretim Sorunları, *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(6), 1-10.
- Maden, S. (2014). *Türkçe Öğretimi ve Aktif Öğrenme*, Giresun: Kirazofis Kitabevi.
- Özcan, E., Demirdöven, G.H. (2018). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Tarihçesi, *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı* ed. Durmuş, M., Okur, A., 161-170. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Sallabaş, M. E. (2011). Aktif Öğrenme Yönteminin İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Konuşma Becerilerine Etkisi, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE ŞARKILAR: NİL KARAİBRAHİMGİL'İN "İYİ Kİ" ŞARKISININ ELEŞTİREL SÖYLEM ANALİZİ

Mesut GÜN

Doç. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, mesutgun07@gmail.com

Mürüvvet Naz AKGÜL

nazakgul5@gmail.com

Özet

Yabancı dil öğreniminin önemi gün geçtikçe artmaktadır. Yabancılara Türkçe öğretimi de ülkemizde önem kazanmıştır. Öğretici sadece ezber ve anlatım olan geleneksel yöntemler yerine öğretimi ve motivasyonu güçlendiren, öğrencileri sıkmayan, birden fazla duyu organa hitap eden yöntemler kullanarak yabancı dil öğrenirlerine dersi ilgi çekici hale getirmelidir. Şarkı dinleterek yapılan dil öğretiminde öğrencilerin dile olan ilgisi ve derse olan motivasyonu artar. Bu nedenle Türkçenin yabancılara öğretiminde şarkıları kullanmak öğretimi zenginleştirecek ve daha eğlenceli bir hale getirecektir. Bu amaçla Nil Karaibrahimgil'in İyi ki adlı pop şarkı parçasının eleştirel söylem analizi yapılmış ve yabancılara Türkçe öğretiminde nasıl kullanılabileceği incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: söylem analizi, yabancı dil öğretimi, Türkçe, eleştirel, şarkılar

SONGS IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING: CRITICAL DISCOURSE ANALYSIS OF NIL KARAİBRAHİMGİL'S "İYİ Kİ" SONG

Abstract

The importance of foreign language learning is increasing day by day. Teaching Turkish to foreigners has also gained importance in our country. The instructor should make the lesson interesting for learners of foreign languages who address the multi-sensory organ and reinforce teaching and motivation rather than traditionally memorizing and narrating. In the language teaching performed by listening to the songs, students' interest in language and motivation for the course increases. Therefore, using songs in teaching Turkish to foreigners will enrich the teaching and make it more fun. For this purpose, the critical discourse analysis of Nil Karaibrahimgil's pop song İyi Ki was performed and how it can be used in teaching Turkish to foreigners was examined.

Keywords: discourse analysis, foreign language teaching, Turkish, critical discourse analysis, songs

GİRİŞ

Dil, iletişimi ve kültürün devamlılığını sağlayan bir varlıktır. Bu yönüyle dil öğretimi, büyük bir önem arz etmektedir. Yıllardır dil öğretimiyle ilgili birçok çalışma yapılmakta, dergiler basılmakta, toplantılar düzenlenmektedir. Dil öğretiminin bazı bilgiler aktarma yoluyla yapılmasının yanlış olduğu, örneklerden, dolayısıyla da dilin kendisinden hareketle yapılması gerektiği söylene de sonuç değişmemektedir. Dil ya ezber yoluyla öğretildiği için kalıcı olmamakta ya da hiç öğretilmemektedir (Artuç, 2014: 47). Dil öğretiminde kullanılan geleneksel yöntemler istenilen sonuçları verememektedir. Öğretmeni merkeze alan derslerde öğrenci yeteri kadar konuşmamakta ve geri planda kalmaktadır.

Amerika'da Kinder tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre, zaman faktörü sabit tutulduğunda hatırlama oranları şu şekildedir: İnsanlar okuduklarının %10'unu, işittiklerinin %20'sini, gördüklerinin %30'unu, görüp işittiklerinin %50'sini, söylediklerinin %80'ini ve yapıp söylediklerinin %90'ını hatırlamaktadır(Kinder'den aktaran Demirel ve ark.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

2002: 78). Yani öğrenmede öğrenci ne kadar çok görür, dinler, söylerse ne kadar çok duyu organını kullanırsa öğrenme bir o kadar artar.

Yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak öğrenciyi merkeze alan ve aktif bir öğretim yöntemi olan müzikle dil öğretimi, gerek ana dil öğretiminde gerekse yabancı dil öğretiminde kullanılmaktadır. Müzikle dil öğretimi öğrencileri rahatlatan, dinlendiren ve neşelendiren bir öğretim yöntemidir (Çangal, 2012: 12).

Genel anlamda dil öğretimi, özel olarak da yabancı dil öğretiminde artık bütün dünyaca kabul edilen uygulama “Dört temel dil becerisi” ni geliştirmektir. Mehmet Hadi Benhür; bu anlamda Türkçenin yabancılara öğretilmesindeki amacın dört temel dil becerisini(dinleme, konuşma, okuma, yazma)geliştirmek olduğunu vurgulamaktadır. Bugüne kadar uygulanan dil öğretim yöntemlerinin yetersiz kalmasının yegâne sebebini, yabancı dil öğretimini bir bütün olarak görmeyip dilin sadece bir yönüne ağırlık verilmesi olarak belirtmiştir. Dil öğretiminde dört temel dil becerisi dışında iki önemli nokta olduğunu savunan Benhür, bunları gramer öğretimi ve kelime öğretimi olarak sıralamaktadır. (Artuç, 2014: 48). Dilin kurallarının öğretilmesi, geleneksel yöntemlerin kullanılması bir dilin öğrenilmesi için yeterli değildir. Dilin kalıcılığını sağlamak için yapılandırıcı yaklaşıma uygun yöntemler uygulanmalıdır.

2. YÖNTEM

2.1) Çalışmanın Amacı:

Bu çalışmanın amacı Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde şarkıların kullanılmasının öğreticiye sağlayacağı faydalar ve ders aracı olarak kullanılmasının öğrenene sağlayacağı kolaylıkları incelemektir. Bu amaçla, yabancılara Türkçe öğretiminde şarkıların nasıl kullanılacağı üzerinde durulmuştur.

2.2) Çalışmanın Metodu:

Bu çalışmada doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Doküman inceleme, araştırma konusuna ait bilgi içeren materyallerin analizidir. Doküman incelemesinde hem yazılı hem de görsel materyaller kullanılabilir (Metin, 2015: 363 akt: Gün, Yalçın, & Memiş, 2017). Bu çalışmada ilgili dokümanlar incelenerek ortaya çıkan bilgiler yazılmıştır. Daha sonra bu bilgiler incelenerek belirtilen amaçlar doğrultusunda birtakım bulgulara ulaşılmıştır.

2.3) Çalışmanın Sınırlılıkları:

Bu çalışmada örnekler Nil Karaibrahimgil “İyi ki” şarkısı üzerinden verilmiştir.

3. BULGULAR

Çalışmamızda incelediğimiz Nil Karaibrahimgil’in İyi ki adlı şarkısı günümüzde ortaya çıkan yalnızlığı, geçmişte olan pişmanlığı, bağımlılığın kurtulunabilir bir şey olduğunu bunun yerine beraberliği, keşke dememeyi anlatmaya çalışmıştır. Bunu hem söz ile hem de klipteki bazı imgelerle göstermiştir. Şarkı sözleri günümüz yaşamında ortaya çıkan sorunları, günümüz gençlerini ve her düşünceden insanı içine almakta ve bireyin sorunlarını çözebileceğini ve birik olmaları gerektiğini anlatmaya çalışmıştır. Şarkının sözleri şöyledir:

Nil Karaibrahimgil – İyi Ki

Yağmur istedim yağmadı
Bir iş bulmuştum sarmadı
Herkesi duyan beni mi duymadı
Çok mu şey istedim de ben olmadı
Bir kere denedim ama
O da tam olmadı benim
Senden başka kimsem
Senden başka kimsem
Senden başka kimsem olmadı
İyi ki olmadı
İyi ki olmadı

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Sarmaşığım tırmanmadı
Sırlarım hiç saklanmadı
Bir kibrit çaktım yanmadı
Kutuda başka kalmadı
İlaçlar verdim yutmadı
Fallar baktırdım tutmadı
İyi ki olmadı
Dediklerim hiç çıkmadı
Kovaladığım kaçmadı
İyi ki olmadı
Hevesim vardı kalmadı
Benimle ekmek de banmadı
İyi ki olmadı
Yalan uydurdum kanmadı
Dükkânlarım açılmadı
İyi ki olmadı iyi ki olmadı
İyi ki

Söz-Müzik: Nil Karaibrahimgil

Nil Karaibrahimgil, şarkı ilk olarak şu sözlerle başlar, ” Hoş geldiniz, bugün birbirimize iyi gelmek için buradayız. Üzerimde gökyüzü altımda yeryüzü ve ben buradayım.” Ve bunları söylerken elinde bir adet nar bulunmaktadır. Narın mitolojik anlatılarda ve halk inanışlarında olağanüstü özellikleri vardır. Eski çağlardan beri narın sağlık inancı bulunmaktadır.

Görüntü 1:



Şarkı sözlerine başlamadan önce “üzerimde gökyüzü altımda yeryüzü ve ben buradayım” demektedir. Burada anlatılmak istenilen şu olabilir. Nar bir bütün olarak dünyayı simgeler narın dış kabuğu ise insanların dünya üzerinde yaşadığı atmosferi. Her ne kadar nar(dünya) bir bütün olarak düşünülse de içe bakıldığında insanlar da nar taneleri gibi farklı farklıdır.

Aslında narın kendisinin içinde sıkışmış kalmışlar. Nar ağacı yeryüzü ile gökyüzü arasında fakat nar onların arasında sıkışmış aynı burada toplanan insanların da dünyaya sıkışıp kalması gibi. Üzerlerinde gökyüzü altlarında yeryüzü ama insanlar dünyada ve sıkışmış, bunalmış durumdadır.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Görüntü 2:



Bu sahnede narı birbirlerine veriyorlar, nar burada sembolik bir özgüven olmuş olabilir. Kişi yanındakine veriyor ve burada dinleniyorsun, biz seni dinliyoruz konuşma sırası senin demek istiyor olabilir. Ve sözleri söyleme başlamaktadır Nil sanki onlar sorunlarını atlatıyor ve Nil bunları şarkı haline getirmiş gibi bir durum olmuş.

Görüntü 3:



Hepsi tek tek sorunlarını anlatmaya başlıyorlar. Yağmur istedim yağmadı, bir iş bulmuştum sarmadı, herkesi duyan beni mi duymadı, çok mu şey istedim de ben olmadı, bir kere denedim ama o da tam olmadı benim, senden başka kimsem olmadı...

Burada Nil hepsini dinleyen pozisyonunda. Dikkat çeken ikinci bir ayrıntı ise buradaki insanların hepsinin farklı farklı olması kimi takım elbiseli, kimi kızgın, kimi utangaç... Aynı dünyada olduğu gibi her çeşit insan var ve orada beraber durup birbirlerini dinliyorlar bütün farklılıklara rağmen birlikteler.

Bir de burada kişi senden başka kimsem olmadı derken bu kişiyi hayatının merkezine almış ve hayatını ona göre ayarlamış bu kişiye psikolojik olarak bağımlı biriymiş geri istemiş

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

istemiş fakat olmamış. Kendine yetebilen güçlü biri olmuş daha sonra ve bu yüzden sonraki sahnede iyi ki olmadı diyor. Bu sayede kendi başına birey olabildiği için.

Görüntü 4:



Burada hepsi sorunlarını anlatıyor daha sonra dinleyici konumundaki Nil iyi ki olmadı diyerek her şeyden şikâyetçi insanları motive ediyor. Bir nevi grup terapisi de denilebilir. Ve bu sahnede insanlar beraber hareket ediyor. Birbirlerinin dans hareketlerine yardımcı olup birlikte yapıyorlar. Her şeyden şikâyet edersek, sürekli keşke dersek ve içimizdeki ve dışımızdaki kargaşayı durduramazsak narın dalda çatlaması gibi çatlarız ve o dalda çürüyüp gideriz. O yüzden hep olmayan şeylere iyi ki demeliyiz.

Görüntü 5:



İnsanlar hayatlarında olamayan durumları anlatıyorlar. Sarmaşığım tırmanmadı, sırlarım hiç saklanmadı, bir kibrit çaktım yanmadı kutuda başka kalmadı, ilaçlar verdim yutmadı, fallar baktırdım tutmadı, dediklerim hiç çıkmadı, kovaladığım kaçmadı, hevesim vardı kalmadı, benimle ekmek de banmadı diyerek hayatlarındaki kötü zamanları, olamayan durumları belirtiyorlar. Daha sonra bunlara iyi ki olmadı diyerek olayların olumlu tarafını görmeye, hayatta keşke dememeye çalışıyorlar.

Görselde ise bir güven deneyindeki gibi kendini bırakmaktadır. Birlikte olup birbirimize güvenirse bu olayları aşabiliriz gibi bir anlam çıkmaktadır. Genellikle hareketli ezgisi olan şarkı depresyonu, yalnızlığı, umutsuzluğu yenmeye yönelik yazılmıştır.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Yabancılara Dil Öğretiminde Şarkıların Kullanımı Nil Karaibrahimgil İyi Ki Şarkısı Örneği

Yapılan araştırmalarla birçok zekâ türü belirlenmiştir. Bilimsel olarak kabul edilen bu zekâ türleri şunlardır; *görsel zekâ, müziksel-işitsel zekâ, matematiksel zekâ, sözel zekâ, bedensel zekâ*. Farklı zekâ türleri insanlarda bireysel farklılıklar oluşturur. "Bireysel farklılıkların bu derece çok çeşitli olması, eğitim sisteminde çoğulcu yöntemlerin kullanılmasını zorunlu kılmıştır. Çünkü her insan, aktif olarak kullandığı zekâları ile özel bir karışıma sahiptir" (Hoerr'den aktaran Balım, Pekmez, Erdem, 2004: 14) Müziksel - işitsel zekâyâ sahip olan öğrenciler seslere daha çok hassasiyet gösterir. Bir müzik veya ses yardımıyla yapılan öğretimlerde bu öğrenciler diğer zekâ türlerine sahip olan öğrencilere oranla daha başarılı olur. Yabancılara Türkçe öğretiminde müzikli etkinlikler öğretimin kalıcı olmasını sağlar.

İşitsel-görsel yöntem müzikli etkinliklerin kullanılmasına imkân sağlayan en uygun yöntemlerden birisidir. Zira bu yöntemde; öğretim materyallerinde kullanılan, anlamayı kolaylaştıran ve çoklu ortam özellikleri içeren işitsel - görsel öğeler sıklıkla kullanılır. Bu öğeler aracılığıyla dersin önemli noktaları vurgulanır. Oluşturulan yapılar öğrencinin dikkatini çeker ve derse isteklerini artırır. Görsel ve işitsel öğelerin ön planda olması izleyenleri kısa sürede etkiler. Görme ve işitme duyularına hitap edildiği için öğrencilerde kalıcı öğrenme gerçekleşir ve dil öğreticisi hedefine ulaşır. Görsel ve işitsel öğelere örnek olarak; *kitaplar, haritalar, resimler, gerçek eşyalar ve modeller, radyo teyp, ses bantları, CD'ler, videolar* gösterilebilir. (Çangal, 2012: 12). İşitsel- görsel yöntem müzikli etkinliklerde kullanılan yöntemlerdendir.

Bebekler daha anne karnındayken 6.-7. aylarda seslere özellikle müziğe tepki verir yani bizim müzik yöntemi ile öğrenmeye başlamamız çok çok küçük yaşlarda başlamıştır.

Müzikle dil öğretimi öğrencileri rahatlatan, dinlendiren, neşelendiren bir öğretim yöntemidir. Şarkı dinleterek yapılan dil öğretiminde öğrencilerin dile olan ilgisi ve derse olan motivasyonu artar. Derste şarkı dinleyen öğrenciler dersin gayri-resmi sıkıcı havasından kurtulur rahat ve eğlenceli bir duruma geçer. Yeni bir dil öğrenmek ve o dili konuşmak insanı endişelendiren bir durumdur hata yapmaktan korkar ve yeni dili kullanmayı denemez fakat şarkı dinlenilerek yapılan bir derste yeni dil endişesini, korkusunu azaltıp eğlenceyi artırarak daha çok denemesini ve konuşma korkusunu azaltabilir.

Şarkı dinleme yöntemi ile öğrenciler kelime öğrenimi, cümle yapıları, cümle kalıplarını öğrenebilir. (Murphey 1992). Aynı zamanda şarkı dinleyerek öğrenciler dinleme yeteneklerini geliştirebilirler. Ve şarkıda söyleyen kişi sesleri, cümleleri, kelimeleri tekrar tekrar söylediği için bunların nasıl çıkarıldığını, söylendiğini öğrenmek düz metine göre daha kolay olabilmektedir.

Hiçbir metin, yazı bulunduğu kültürden, bağlamından ayrı düşünülmemektedir. Şarkılar da bizim için önemli kültür taşıyıcılarımızdan biridir. Hem klipleri hem sözleri bu şekilde kültür öğretmeyi de kolay ve eğlenceli bir yol ile yapabiliriz. Bu şekilde öğrenci sıkılmayacaktır ve öğrenmekten zevk alacaktır.

Peki, şarkılarla ilgili nasıl uygulamalar yapabiliriz?

Boşluk doldurma yapabiliriz. Öğrenci bir kere dinler ve ikincide verdiğimiz metindeki boşlukları dinlediğine göre doldurur. Düzeye göre şarkının hızını azaltabilir ya da aralarda durdurabiliriz de.

Sarmaşığım

Sırlarım saklanmadı

Biryanmadı

Kutuda başka

İ..... verdim yutmadı

Fallar tutmadı

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

..... olmadı

Dediklerim hiç

Dinletilen şarkıyla öğrencilere koro oluşturulabilir. Böylece öğrenciler hem şarkıyı ezberlerler hem de eğlenceli bir etkinlikle motivasyonları sağlanmış olur.

Şarkı yolu ile gramer kuralları sezdirilebilir.

“Fiilin zamanı nedir? Yazar neden bu zamanı seçti? Şarkı ve düz yazı arasındaki fark nedir? İyi ki şarkısındaki fiillerde çok kullanılan –ma –me eki niçin kullanılmıştır? Gibi sorular ile öğrencilere dil bilgisi sezdirilebilir.”

Şarkı ve video klip izletildikten sonra daha önce bu şarkıyı duyup duymadıkları sorulabilir. Ve şarkının başlığı hakkında çeşitli sorular sorulabilir. Şarkının video klibinde ne anlatmak istediği ve şarkı sözleri ile olan bağlantısı sorulabilir.

“Şarkıyı nerede duydunuz? Kim tavsiye etti? vb.”

Şarkıdaki bilinmeyen kelimeler bulunup klipten ve şarkı bağlamından anlamını tahmin etme etkinliği yapılabilir.

Şarkıda geçen kelime, deyim, kalıp sözler bulunarak anlamlarını tahmin ettirme yapılabilir. “Şarkıda geçen kovaladım kaçmadı sözü ne anlama gelmektedir, niçin kullanılmıştır?”

Öğrenciden dinlediği şarkıyla ilgili düşüncelerini yazması istenebilir.

“Sizce yazar niçin böyle sözler yazmıştır, bu sözlere ilham veren duygular nelerdir?” gibi sorular sorabiliriz.

Öğrencilerden şarkıya kendi fikirleri ile yeni bir müzik videosu çekmesi istenebilir.

SONUÇ

Bu çalışmada yabancılara Türkçe öğretmek için şarkıların kullanımı değerlendirilmiştir. Şarkıların çeşitli yönlerden Türkçe öğretimine uygun olduğu görülmüştür. Yabancı dilde kullanılan yöntem ve tekniklerin seçimi çok önemlidir. Öğretici sadece ezber ve anlatım olan geleneksel yöntemler yerine öğretimi ve motivasyonu güçlendiren, öğrencileri sıkmayan, birden fazla duyu organına hitap eden yöntemler kullanarak yabancı dil öğrenirlerine dersi ilgi çekici hale getirmelidir.

Müzikle dil öğretimi öğrencileri rahatlatan, dinlendiren, neşelendiren bir öğretim yöntemidir. Şarkı dinleterek yapılan dil öğretiminde öğrencilerin dile olan ilgisi ve derse olan motivasyonu artar. Derste şarkı dinleyen öğrenciler dersin gayri-resmi sıkıcı havasından kurtulur rahat ve eğlenceli bir duruma geçer. Yeni bir dil öğrenmek ve o dili konuşmak insanı endişelendiren bir durumdur hata yapmaktan korkar ve yeni dili kullanmayı denemez fakat şarkı dinlenilerek yapılan bir derste yeni dil endişesini, korkusunu azaltıp eğlenceyi artırarak daha çok denemesini ve konuşma korkusunu azaltabilir. Bu şekilde müziğin bireyin ruh sağlığına ve zihin yapısına sağladığı faydalar göz önüne alındığında yabancılara Türkçe öğretiminde müzik kullanımının fayda sağlayacağı bir gerçektir.

Öneriler:

Araştırma sonuçlarına dayalı bazı öneriler geliştirilmiştir:

- Öğrenciler dinledikleri şarkılarla boşluk doldurma yapabilir.
- Şarkıları ezberleyerek sesleri çıkarma konusunda daha iyi olabilir.
- Şarkıdaki bilinmeyen kelimeler bulunup klipten ve şarkı bağlamından anlamını tahmin etme etkinliği yapılabilir.
- Şarkı yolu ile gramer kuralları sezdirilebilir.
- Şarkı ve video klip izletildikten sonra daha önce duyup duymadıkları sorulabilir.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

- Şarkıdaki bilinmeyen kelimeler bulunup klipten ve şarkı bağlamından anlamını tahmin etme etkinliği yapılabilir.
- Şarkıda geçen kelime, deyim, kalıp sözler bulunarak anlamlarını tahmin ettirme yapılabilir.
- Öğrenciden dinlediği şarkıyla ilgili düşüncelerini yazması istenebilir.
- Sızce yazar niçin böyle sözler yazmıştır, bu sözlere ilham veren duygular nelerdir gibi sorular sorabiliriz.
- Öğrencilerden şarkıya kendi fikirleri ile yeni bir müzik videosu çekmesi istenebilir.

KAYNAKÇA

- Artuç, S. (2014). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Şiir Metinlerinden Yararlanma*. Ankara: Nobel Yayınları
- Balım, A. Pekmez, E. ve Erdem, M. (2004). *Asitler ve bazlar konusunda çoklu zekâ kuramına dayalı uygulamaların öğrenci başarısına etkisi*. Ege Eğitim Dergisi, 5 (2), 13-19.
- Çangal, Ö. (2012). *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kültür Taşıyıcısı Olarak Türküler*. Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi Yıl:2, Sayı:2
- Demirel, Ö. (2002). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Gün, M. Yalçın, Ç. , Memiş, M. (2017) İki Farklı Dilin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Temel Seviye Ders Kitaplarının Dinleme Etkinlikleri Bakımından Karşılaştırılması. *International Journal of Language Academy* ISSN: 2342-0251 DOI Number: <http://dx.doi.org/10.18033/ijla> Volume 5/7 December 2017 p. 387 / 403
- Metin, M. (2015). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi.
- Murphey (1992). *Music And Song*. Oxford University Press

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ DERS KİTAPLARINDA KÜLTÜR AKTARIMI: YEDİ İKLİM TÜRKÇE ÖĞRETİM SETİ C1 SEVİYESİ KİTABI ÖRNEĞİ

Enes GÜLEÇ

Gazi Üniversitesi, Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi, Yüksek Lisans Öğrencisi.
E-posta: enes.gulec1@gazi.edu.tr

Özet

Türkler yüzyıllar boyu etkisi devam eden büyük medeniyetler kurmuşlardır. Kurmuş oldukları bu medeniyet sayesinde çok sayıda önemli eserler ortaya koymuşlardır. Eserleri sözlü eserler ve yazılı eserler olarak incelediğimizde sözlü eserler milattan öncelere kadar uzanırken, yazılı eserlerin 7. yüzyılda ortaya çıktığı görülmektedir. Bu uzun tarihsel süreç Türk ve Türkçenin kültür bakımından da çeşitlenmesine olanak sağlamıştır. Bu zenginleşme, ilk sırada ana dili öğretimi olmak üzere yabancı dil olarak Türkçenin öğretimini de etkilemiştir. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi tarihini, bazı çalışmalar sonucunda Sümerler dönemine kadar dayandığını iddia edilse de çoğu çalışmanın ortak olarak kabul ettiği eser Kâşgarlı Mahmud'un 11. Yüzyılda yazmış olduğu Divânu Lügâti't-Türk eseridir. Araplara Türkçe öğretmek amacıyla yazılan bu eser bilhassa yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında ilk kaleme alınan ilk eseri temsil etmiş olması sebebiyle oldukça önemlidir. Ancak kurumsal olarak Türkçe öğretilmesi ise ilk defa Ankara Üniversitesi tarafından TÖMER bünyesinde 1980 yılında başlamıştır. Dil öğretimi aynı zamanda bir kültür aktarımıdır. Çünkü dilin önemli işlevlerinden biri olan kültür aktarımı, dil öğretimi sürecinde etkili olmaktadır. Dil, kültürün en önemli koruyucusu ve aktarıcısıdır. Dilin, dilsel ve kültürel bilgilerini aktarmada her ne kadar öğretmenler gerçekleştiriyor gibi görünse de etkili olan diğer bir araç da dil öğretimi için hazırlanmış kitaplardır. Bu sebeple son yıllarda ülkemizde giderek yaygınlaşan yabancılara Türkçe öğretimi alanında çok sayıda eser hazırlanmıştır. Bu bağlamdan yola çıkarak, yabancılara Türkçe öğretiminde Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan Yedi İklim Türkçe Öğretim Setindeki (C1) Türk kültürüne ait öğeler nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılarak toplu halde listelenmeye çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Yabancılara Türkçe Öğretimi, Dil, Kültür, Kültür Aktarımı.

Abstract

The Turks have found many great civilisations that effect many centuries. Thanks to the civilisations that they have built, they put a lot of remarkable works. When we Examine the works as written and oral while oral one's date back to BC it is understood that the written works emerged in 7th century. This long historical process has helped both Turks and Turkish language to vary in an aspect of culture. This enrichment has affected primarily native language teaching and also teaching Turkish as a foreign language. Even though it has been claimed that the history of the teaching Turkish as a foreign language harkened back to the Sumerian era, Divan'ı Lügati't Türk written by Kaşgarlı Mahmud in 11th century is the mostly approved one by many works. The piece that was written in order to teach Turkish to Arabs is very y important particularly because of it's been the first written work aiming teaching Turkish as a foreign language. Language teaching is also a cultural transfer. It is because that one of the important aspects of culture transfer in language is effective in the language teaching process. Language is the most important protector and deliverer of the culture. Even though the teachers seem to be the ones who transfer the linguistic and the cultural information of the language, another effective instrument is the books that is prepared to teach language. For this reason, there have been many works published for teaching Turkish to foreigners in last years. In this sense the items that belong to Turkish culture in Yedi İklim Turkish Teaching bundle (C1) prepared by Yunus Emre Institution aiming teaching Turkish to foreigners, will be tried to be listed collectively with one of the qualitative research methods, the document analysis method.

Key Words: Teaching Turkish to Foreigners, Language, Culture, Culture Transfer.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Giriş

Kültür kavramının çeşitli anlamları vardır. Kültür, bazen var olma, bazen düşünme, bazen de hissetme biçimi olarak açıklanmaktadır. Kültür, tarihi toplumsal gelişim süreci içinde, yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünüdür (TDK, 1988). Dünyada geçmişten günümüze kadar birçok millet yaşamıştır. Bu milletlerin oluşturmuş olduğu bir kültür birikimi vardır. Her milletin kendine ait kültürel değerleri bulunmaktadır. Örneğin bazı kültürlerde selamlaşma eylemi olarak sarılma, öpme gibi eylemler kullanılırken bazı kültürlerde bu eylemler normal olarak karşılanmayabilir. Tam bu noktada dil öğretimi içerisinde kültürel farklılıkların önemi ortaya çıkmaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bir yabancı, Türk kültürüne ait gelenek, görenek ve çeşitli uygulamaları öğrenemezse, iletişim kurarken büyük sıkıntılar çekebilir. Dili öğrenen kişi o dilde yanlış anlaşılacak için ve etkili bir iletişim kurmak istiyorsa dilsel kavramların karşılıklarının yanı sıra o dilin kültürünü de öğrenmek zorundadır. Dil öğretiminin temel amaçlarından birisi de dili her yönüyle öğrenen dili öğrenen kişiye aktarmaktır. Çünkü bir dili öğrenmek aynı zamanda o dili konuşan bireyler gibi yaşamaktır. Dil toplumdaki süreçlerle beraber geliştiği için öğrenilen yabancı dile hâkim olabilmenin temel şartı o toplum gibi yaşamaktır. Demircan'ın (1990: 26) da kitabında belirttiği gibi bir dili yabancı dil olarak öğrenen kişi, hedef dilin kültürel yapılarını da öğrenmesi gerekmektedir.

Dil öğretimi yapılırken, kültürel aktarımda aynı doğrultuda ilerler. Sözcük öğretimi yapılırken, temel dil becerileri geliştirilmeye çalışılırken aynı zamanda kültürel aktarım da gerçekleşir (Akkaya, 2013, s. 179). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de kültür aktarımı, kültürel miras unsurlarının öğretimiyle gerçekleşmektedir. Türk kültürü köklü bir geçmişe sahip olduğu için ve dili yeni öğrenen kişiler daha çok dil bilimsel yapıya odaklı olduklarından dolayı kültür başlığı altında öğrenciye verilebilecek olan şeyler öğrencinin dili ve kültürel yapıyı kavramasına yardımcı olacak özellikte olmalıdır. Yabancı dil öğrenenlere genel olarak kültür açısından tarih, günlük yaşam ve rutinler, alışveriş, yiyecek- içecek, gençlik kültürü (moda, müzik vb.), okul ve eğitim, aile yaşantısı, sosyal konuların öğretilmesinin uygun olduğunu kaynaklar belirtmişlerdir.

Kültür aktarımındaki en önemli iki ana başlık, öğretmenler ve ders kitaplarıdır. Ders kitaplarında kültürün yeri ve önemi ise tartışılmazdır. Çünkü kültür aktarımında öğretmenlerin payı olduğu kadar ders kitaplarındaki metinlerin de çok büyük payı vardır. Yeni bir dili öğrenen bireyler, o dilin konuşulduğu kültüre ait olan gelenek ve görenekleri en iyi metinler aracılığıyla edinebilir. Diğer yandan metinler yardımıyla öğrenilen dilin toplumuna ait günlük yaşamsal faaliyetler hakkında bilgilenmek gerekir. Hedef dilin kültürünü iyi bir şekilde kavrayan bireyin dil öğrenim süreci olumlu yönde etkilenir ve o dili etkin olarak kullanmasına zemin hazırlar.

Bu çalışmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe ders kitapları setlerinden birisi olan Yedi İklim Türkçe öğretim setinin C1 seviyesinde yer alan Türk kültürel miras unsurlarını incelemektir.

Yöntem

Araştırma Yöntemi

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden birisi olan doküman analizi modeli kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılacak konular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Corbin ve Strauss'a (2008) göre doküman incelemesi, tıpkı diğer nitel araştırma yöntemlerinde olduğu gibi anlam çıkarmak, anlayış kazanmak ve ampirik bilgi edinmek için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirmektedir (akt. Bowen, 2009). Kültürel öğeler; 1. Yemek; 2. Kültürel Söyleyişler; 3. Deyimler, Atasözleri; 4. Sanat; 5. Spor; 6. Edebiyat; 7. Giyim; 8. Eğitim; 9. Dini Bayramlar; 10. Şehirler, Tarihi yerler; 11. Ulaşım ve Haberleşme, 12. Kültürel Meslekler ve Zanaat, 13. İnanışlar ve Gelenekler olmak üzere 13 başlık altında incelenmiştir.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Sınırlılıklar

Araştırma, Yunus Emre Enstitüsünün hazırlanmış olduğu Yedi İklim Türkçe öğretim setinin C1 kitabı ile sınırlıdır.

Bulgular

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaygın olarak kullanılan, Yedi İklim Türkçe öğretim setinin C1 seviyesi kitabında bulunan öğeler aşağıda listelenmiştir.

Tablo 1: Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti Ders Kitabında Yer Alan Kültürel Öğeler

Öğeler	Seviye	Kültürel Aktarım Öğeleri	Sayfa
Spor	C1	<i>Hangi olimpiyat oyunlarında ne oldu?</i> etkinliğinde Hamza Yerlikaya rekorla şampiyon oldu örneği verilmiştir.	15
Spor	C1	<i>Hangi olimpiyat oyunlarında ne oldu?</i> etkinliğinde Türkiye 7 altın 2 gümüş madalya kazandı örneği verilmiştir.	15
Spor	C1	<i>Okuyalım, Konuşalım</i> etkinliğindeki fotoğrafta Türk Milli takım oyuncularının olduğu fotoğrafa yer verilmiştir.	19
Spor	C1	<i>Dinleyelim, cevaplayalım, işaretleyelim</i> etkinliğinde EURO 2008'e Türkiye'nin katılmış olduğu belli edilmiştir.	20
Deyimler, atasözleri	C1	<i>İşaretleyelim</i> etkinliğinde Çekler, havlu attı bile! ifadesine yer verilmiştir.	21
Deyimler, atasözleri	C1	<i>Yazalım</i> etkinliğinde eli ayağı titremek, yerinde duramamak, tüyleri diken diken olmak ifadelerine yer verilmiştir.	21
Spor	C1	<i>Okuyalım, İşaretleyelim</i> etkinliğinde 2008 Avrupa Futbol Şampiyonası metninde Türkiye'nin başarıları anlatılmıştır.	22
Deyimler, atasözleri	C1	<i>Konuşalım</i> etkinliğinde bulunan atasözlerinin günlük hayatta kullanımına örnekler verilmiştir.	31
Deyimler, atasözleri	C1	<i>Atasözleri ile Anlamlarını Eşleştirelim</i> etkinliğinde karışık sırada verilen atasözleri ve anlamlarının eşleştirilmesi istenmiştir.	31
Spor	C1	<i>Serbest okuma</i> metninde Geleneksel Bir Türk Sporunu: Matrak hakkında bilgi verilmiştir.	32
Spor	C1	<i>Değerlendirme</i> kısmında Milli Atlet Elvan Abeylegesse hakkında bilgi verilmiştir.	33
Şehirler/ Tarihi Yerler	C1	<i>Okuyalım, Konuşalım</i> etkinliğinde Pekin'den Londra'ya başlığı altında İpek Yolunun Türk Cumhuriyeti ülkelerine etkileri anlatılmıştır.	36-37
Ulaşım ve Haberleşme	C1	<i>Okuyalım, alt başlıkları yerleştirelim</i> etkinliğinde Marmaray metrosu hakkında bilgi verilmiştir.	40
Ulaşım ve Haberleşme	C1	<i>Okuyalım, alt başlıkları yerleştirelim</i> etkinliğinin anlama becerisi kısmında Marmaray metrosu hakkında sorular verilmiştir.	41
Eğitim	C1	<i>Okuyalım, İşaretleyelim</i> etkinliğinde Türk Eğitim Sistemi hakkında bilgi verilmiştir.	46
Eğitim	C1	Türkçe Öğrenim Merkezlerine Müracaatta İstenen Belgeler listenmiş şekilde öğrencilere aktarılmış.	47
Edebiyat	C1	Dinleyelim, Tamamlayalım, Cevaplayalım etkinliğinde hastalıkların Türkçe karşılıkları verilmiştir.	48
Şehirler/ Tarihi Yerler	C1	<i>Serbest okuma</i> metninde Antakya Şehri hakkında bilgi verilmiştir.	52
Kültürel Meslekler	C1	<i>Değerlendirme</i> kısmında <i>Geçmişten Günümüze Tıp</i> etkinliğinde Osmanlı Devleti'nde Sağlık eğitimi hakkında	53

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

ve Zanaat		bilgi verilmiştir.	
Edebiyat	C1	<i>Okuyalım, başlıkları yerleştirelim etkinliğinin</i> 1. kısmında Mehmet Akif Ersoy'un bir anısına yer verilmiştir.	56
Edebiyat	C1	<i>Okuyalım, başlıkları yerleştirelim etkinliğinin</i> 2. kısmında Yavuz Sultan Selimin bir anısına yer verilmiştir.	56
Edebiyat	C1	<i>Okuyalım, başlıkları yerleştirelim etkinliğinin</i> 3. kısmında Lokman Hekimin bir anısına yer verilmiştir.	56
Edebiyat	C1	<i>Okuyalım, başlıkları yerleştirelim etkinliğinin</i> 4. kısmında Neyzen Tevfik'in bir anısına yer verilmiştir.	56
Edebiyat	C1	<i>Okuyalım, başlıkları yerleştirelim etkinliğinin</i> 6. kısmında Fatih Sultan Mehmed'in bir anısına yer verilmiştir.	56
Deyimler, atasözleri	C1	<i>Eşleştirelim</i> etkinliğinde atasözleri ve deyimleri doğru anlamda kullandırma çalışması, pekiştireç olarak kullanılmıştır.	57
Kültürel söyleyişler	C1	<i>Seçelim, Yazalım</i> etkinliğinde Türk Dili hakkında önemli kişilerin düşüncelerine yer verilmiştir.	59
Kültürel söyleyişler	C1	<i>Eşleştirelim</i> etkinliğinin B ve G seçeneklerinde Türk düşünürleri hakkında sözler verilmiştir.	60
Kültürel Meslekler ve Zanaat	C1	<i>Dinleyelim, Cevaplayalım</i> etkinliğinde Aşık Şeref Taşlıova tanıtımı yapılmış, bilgi verilmiştir.	61
Edebiyat	C1	<i>Okuyalım, Bulalım</i> etkinliğinde Abdürrahim Karakoç ile yapılan röportaj aktarılmış.	62-63
Deyimler, atasözleri	C1	<i>Yeniden Yazalım</i> etkinliğinde örtük anlamları tekrar pekiştirme amaçlanmıştır.	64
Edebiyat	C1	<i>Yazalım</i> etkinliğinde ünlü edebiyatçı Sezai Karakoç fotoğrafı verilmiştir.	64
Kültürel söyleyişler	C1	<i>Konuşalım</i> etkinliğinin E ve F seçeneklerinde Mevlâna ve Peyami Sefa'ya ait cümleler verilmiştir.	65
Edebiyat	C1	<i>Okuyalım, Cevaplayalım</i> etkinliğinde Şevket Rado tarafından yazılmış bir metin aktarılmıştır.	67
Edebiyat	C1	<i>Okuyalım, Cevaplayalım</i> etkinliğinde Ümit Yaşar Oğuzcan tarafından yazılmış bir metin aktarılmıştır.	68
Edebiyat	C1	<i>Serbest Okuma</i> etkinliğinde Yunus Emre'ye ait Aşk adlı şiir verilmiştir.	70
İnanışlar ve Gelenekler	C1	<i>Değerlendirme</i> etkinliğinde Osmanlıda gelenek haline gelen Ebced hesabının nasıl yapıldığı anlatılmıştır.	71
Deyimler, atasözleri	C1	<i>Konuşalım</i> etkinliğinde dört ayak üstüne düşmek, aslan payını alma, maymun iştahlı olmak, koyun gibi davranmak deyimleri kullanılmıştır.	77
Yemek	C1	<i>Okuyalım</i> etkinliğinde sadece Türkiye'de üretilen İnci Kefali adlı balıktan söz edilmiştir.	78
İnanışlar ve Gelenekler	C1	<i>Bunları Biliyor Muydunuz?</i> etkinliğinde Türkiye'ye özgü olan Van Kedisi hakkında bilgi verilmiştir.	80
İnanışlar ve Gelenekler	C1	<i>Dinleyelim, İşaretleyelim</i> etkinliğinde Osmanlı Devleti zamanında çiçeklerin ne amaçla kullanıldığı hakkında bilgi verilmiştir.	83
Deyimler, atasözleri	C1	<i>Konuşalım, Eğlenelim</i> etkinliğinde nazlı kızlar deyimini kullanılmıştır.	85
Deyimler, atasözleri	C1	<i>Deyimlerle Anlamları Eşleştirelim</i> etkinliğinde karışık olarak verilmiş deyimleri anlamlarıya göre eşleştirilmesi istenmiş.	88
Deyimler, atasözleri	C1	<i>Konuşalım</i> etkinliğinde "İyi ağaçtan talihli dal çıkar" Mevlâna'ya ait söz verilmiştir.	88
Deyimler,	C1	<i>Konuşalım</i> etkinliğinde Meyvesiz ağaca kimse taş atmaz	88

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

atasözleri		atasözüne yer verilmiştir.	
İnanışlar ve Gelenekler	C1	<i>Serbest Okuma</i> etkinliğinde Osmanlı Devleti kültürü olan şerbet hakkında bilgi verilmiştir.	90
Eğitim	C1	<i>Okuyalım</i> etkinliğinde Türklerin kullanmış olduğu alfabelerin süreçleri anlatılmıştır.	96
Eğitim	C1	<i>Okuyalım</i> etkinliğinde ilk yazılı eser olan Orhon Yazıtları hakkında detaylı bilgilendirme yapılmış.	98
Şehirler/ Tarihi Yerler	C1	<i>Konuşalım</i> etkinliğinde Türkiye’de bulunan tarihi yerler verilerek öğrencilerin düşünceleri alınmış (Ayasofya Camii, Kapadokya, Sultan Ahmet Camii vb.)	102
Ulaşım ve Haberleşme	C1	<i>Okuyalım, Açıklayalım</i> etkinliğinde İstanbul Boğaziçi Köprüsünün yapılış ve kullanım yönünü içeren detaylı bir metin verilmiş.	104
Edebiyat	C1	<i>Dinleyelim, Tamamlayalım</i> etkinliğinde Osmanlı Padişahlarının şair olduklarını belirten ve detaylandıran bir etkinlik yapılmıştır.	106
Eğitim	C1	<i>Okuyalım, Cevaplayalım</i> etkinliğinde ünlü Türk Bilim İnsanlarında olan Kaşgarlı Mahmut, Ali Kuşçu ve Uluğ Beyden bahsedilmiştir.	108
Deyimler, atasözleri	C1	<i>Metinde Hangi Deyimler Var?</i> etkinliğine okuma metninde geçen 16 adet deyim ve atasözünü öğrenci tarafından bulunup anlamlarının açıklanması istenmiştir.	109
Eğitim	C1	<i>Tartışalım</i> etkinliğinde Harita üzerinde, kurulan Türk Devletlerini isimleri verilmiştir. Öğrencilerin kurulan Türk Devletleri hakkında yorum yapılması istenmiştir.	110
Kültürel söyleyişler	C1	<i>Serbest Okuma</i> metninde Kadeş Antlaşmasının detayları verilmiş ve bu antlaşmanın İstanbul Arkeoloji Müzesinde saklandığı anlatılmıştır.	110
Kültürel söyleyişler	C1	<i>Okuyalım, Cevaplayalım</i> etkinliğinde Sempozyum Nedir? Sorusuna açıklamalar yapılmıştır.	114-115
Kültürel söyleyişler	C1	<i>Seçelim, Yazalım</i> etkinliğinde Yunus Emre ile ilgili bir bildiri hazırlama şablonu istenmiştir.	116
Kültürel söyleyişler	C1	<i>İnceleyelim, İşaretleyelim</i> etkinliğinde Dünya Dili Türkçe Sempozyumuna yer verilmiş ve bu bağlamda sorular sorulmuştur.	118-119
Kültürel söyleyişler	C1	<i>Okuyalım, Cevaplayalım</i> etkinliğinde Yabancılara Türkçe Öğretiminde Yunus Emre Enstitüsü Modeli: Saraybosna örneği verilmiştir.	120
İnanışlar ve Gelenekler	C1	<i>Okuyalım, Cevaplayalım</i> etkinliğinde Türk-Boşnak Halk Kültürünün Ortak Unsurları metninde benzer gelenek-görenekler anlatılmıştır.	124-125
Eğitim	C1	<i>Konuşalım</i> etkinliğinde Türk Bilim Dergisinin kapağına ve Emin Kansu tarafından yazılmış olan Bilimsel Araştırma ve Yayınlarından İlkeler kitabının fotoğraflarına yer verilmiştir.	126
İnanışlar ve Gelenekler	C1	<i>Serbest Okuma</i> etkinliğinde Kültürel İlişkiler metninde Türk-Arap ortak kültürü miras hakkında benzer yönler anlatılmıştır.	128
Kültürel söyleyişler	C1	<i>Değerlendirme etkinliğinde</i> ünlü tıpçı Hulusi Behçet’in hayatı hakkında bilgi verilmiştir.	129
Kültürel söyleyişler	C1	<i>Okuyalım, Konuşalım</i> etkinliğinde Hoca’nın Hesabı adlı Nasreddin Hoca fıkrasına yer verilmiştir.	136
Kültürel söyleyişler	C1	<i>Okuyalım, Tamamlayalım</i> etkinliğinde Deli Mi Akıllı Mı? fıkrasına yer verilmiştir.	137
Kültürel	C1	<i>Okuyalım, Cevaplayalım</i> etkinliğinde Sayılar Yalan	137

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

söyleyişler		Söylemez adlı fıkra yer verilmiş ve öğrenciden fıkradan çıkarm yapılması istenmiştir.	
Kültürel söyleyişler	C1	<i>Okuyalım, Cevaplayalım etkinliğinde</i> Arabanın Hangi Lastiği Patladı? adlı fıkra yer verilmiş ve öğrenciden fıkradan çıkarm yapılması istenmiştir.	138
Deyimler, atasözleri	C1	<i>Okuyalım, Cevaplayalım etkinliğinde</i> Uçak Yolculuğu adlı fıkra yer verilmiş ve öğrenciden metinde geçen fıkralar istenmiştir.	139
Eğitim	C1	<i>Okuyalım, Cevaplayalım etkinliğinde</i> Türkiye'nin Nüfusu Açıklandı başlığı altında ülkenin yıllara göre nüfus verileri anlatılmıştır.	140
Eğitim	C1	<i>Grafikleri İnceleyelim, Soruları Cevaplayalım etkinliğinde</i> Türkiye Bursları Başvuru, Değerlendirme ve Seçim aşamalarından ve gerekli statü durumlarından bahsedilmiştir.	142
İnanışlar ve Gelenekler	C1	<i>Okuyalım, Cevaplayalım etkinliğinde</i> Kültürümüzde Sayılar başlığı altına Türk Kültüründe sayıların ne anlama geldikleri açıklanmıştır. (Bir sayısı Allah'ın teklifi ifade eder vb.)	145-146-147
Haberleşme ve Ulaşım	C1	<i>Okuyalım, Konuşalım etkinliğinde</i> Bu Sayılar Uçaklar İçin Neden Yok? başlığı altında Türk Hava Yolları tanıtılmıştır.	150
İnanışlar ve Gelenekler	C1	<i>Okuyalım, Konuşalım etkinliğinde</i> Batıl İnançlar başlığı altında Türlere ait bazı batıl inançlardan bahsedilmiştir.	151
Deyimler, atasözleri	C1	<i>Okuyalım, Yazalım etkinliğinde</i> Deyimler, Kalıp Sözler başlığı altında birçok deyim ve atasözü verilmiştir. Öğrencilerden istedikler deyim ve atasözlerini seçip, öykü oluşturulması istenmiş.	152
Eğitim	C1	<i>Değerlendirme etkinliğinde</i> “0” rakamının Harezmi tarafından icat edildiği anlatılmıştır.	153
Şehirler/ Tarihi Yerler	C1	Cumhurbaşkanlığı sarayının fotoğrafına yer verilmiştir.	155
Kültürel söyleyişler	C1	<i>Okuyalım, İşaretleyelim etkinliğinde</i> ünlü matematikçi Cahit ARF hakkında bir tanıtım yazısı kullanılmış.	156-157-158
Sanat	C1	<i>Dinleyelim, Eşleştirelim etkinliğinde</i> Barış Manço'ya ait Kazma şarkısına yer verilmiştir.	160
Eğitim	C1	<i>Okuyalım, Cevaplayalım etkinliğinde</i> El Yazısı Analizi başlığı altında Türkçe el yazısının nasıl yazılacağı anlatılmıştır.	162-163
Edebiyat	C1	<i>Serbest Okuma etkinliğinde</i> Eski Türk Edebiyatına ait olan Kıyafetname eseri tanıtılmıştır.	168
Kültürel söyleyişler	C1	<i>Değerlendirme etkinliğinde</i> Padişah I.Mahmut'a ait bir anıya yer verilmiştir.	169

Tablo 1'e göre Yemek kültürüne ait 1 öge, Kültürel Söyleşiler alanında 14 öge, Deyimler ve Atasözlerine ait 14 öge, Sanat kültürüne ait 1 öge, Spor kültürüne ait 7 öge, Edebiyat kültürüne ait 13 öge, Giyim kültürüne ait 0 öge, Eğitim kültürüne ait 11 öge, Dini Bayramlar kültürüne ait 0 öge, Şehirler ve Tarihi yerlere ait 4 öge, Ulaşım ve Haberleşme kültürüne ait 3 öge, Kültürel Meslekler ve Zanaat kültürüne ait 2 öge, İnanışlar ve Gelenekler kültürüne ait 8 öge olmak üzere toplam 78 kültürel öge tespit edilmiştir. Çakmak'ın (2019) yaptığı çalışma da ise Yedi İklim Türkçe setinin temel seviyesi olan A1-A2 kitaplarında bulunan kültürel öge sayısının, A1 seviyesinde 92 öge; A2 seviyesinde 166 öge olduğunu tespit etmiştir. İşcan ve Yassıtaş'ın (2017) yapmış oldukları çalışmada Yedi İklim Türkçe öğretim setinin orta seviye

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

olan B1-B2 seviyesinde inceledikleri kültürel öge sayısı B1 seviyesinde 232 öge; B2 seviyesinde 168 öge olduğunu tespit etmişlerdir. Bu çalışmalardan yola çıkarak Yedi İklim Türkçe öğretim setinin C1 seviyesi kitabında 80 ögenin, ortalama kültürel öge sayısının altında kaldığını göstermektedir. Yedi iklim Türkçe öğretim setinde en çok kültürel ögenin bulunduğu kısımlar okuma metinleri ve okuma metinlerinin alt etkinliklerinde bulunmuştur. Genel olarak ileri seviye olduğu için örtük anlamların çok olduğu metinler ve sözlü kültüre ait ögeler yoğun olarak kullanıldığı görülmüştür.

Sonuçlar ve Tartışma

Bu araştırmada Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan, Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan Yedi İklim Türkçe öğretim setinin C1 seviyesi kitabındaki kültürel ögeler incelenmiştir. İnceleme sonucunda Türk kültürüne ait 80 öge tespit edilmiştir. En fazla öge sayısını 14 ögeyle *Deyimler ve Atasözleri* ve *Kültürel Söyleşiler* alanı ilk sırayı çekmektedir. Ardından 13 ögeyle *Edebiyat*, 11 ögeyle *Eğitim*, 8 ögeyle *İnanışlar ve Gelenekler*, 7 ögeyle *Spor*, 4 ögeyle *Şehirler ve Tarihi yerler*, 3'er ögeyle *Ulaşım ve Haberleşme* ve *Yemek*, 2 ögeyle *Kültürel Meslekler ve Zanaat*, 1 ögeyle *Sanat* gelmektedir. Hiç kültürel öge kullanılmayan kategoriler ise *Giyim*, *Dini İnanışlar* alanlarıdır. Kültür aktarımı hakkında yapılan diğer çalışmalarda ise temel ve orta seviye kitaplarda bulunan kültürel öge sayısının, C1 seviyesi kitabından fazla olduğu bulgular kısmında belirtilmiştir. Dil öğrenim seviyesi kademe kademe arttıkça, kültürel unsur öğelerinin de artması gerekirdi ancak C1 kitabında bu konuda azalma olmuştur. Böyle bir istatistik durumunun olmaması gerekir. Çünkü kültürel unsur aktarımı/tanıtımı seviyeyle doğrudan ilişkilidir.

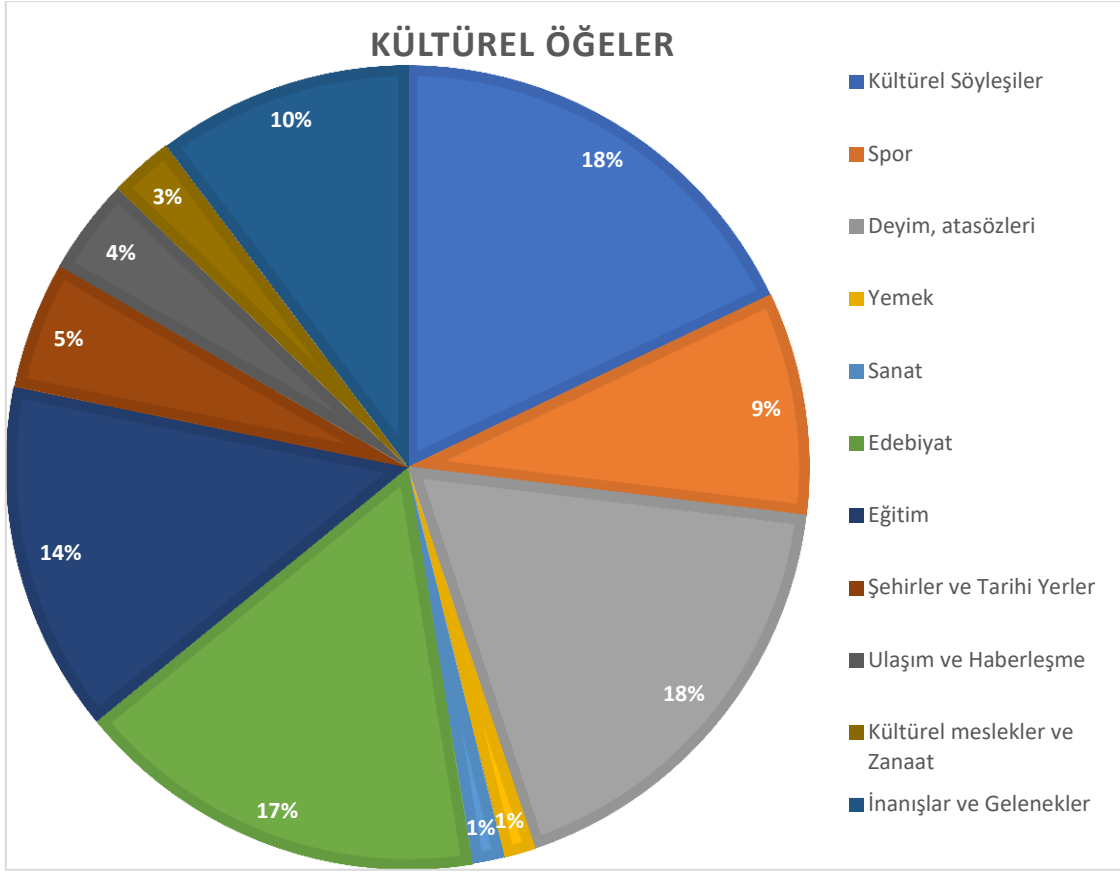
C1 seviyesinde yoğun şekilde kültürel öğelerin aktarımı/tanıtımı yapılması gereken bir seviyedir. Çünkü dili öğrenen bireyin, temel ve orta seviyede öğrendiği birikim ile bu seviyede yetkin olması gerekmektedir. Ayrıca C1 seviyesi kitabında, yapılan inceleme sonucunda öğelerinin dengeli olarak dağılmadığı ortaya çıkarılmıştır. *Deyimler ve Atasözleri* ve *Kültürel Söyleşiler* öğeleri en fazla ögeyi barındıran alanlardır. *Giyim* ve *Dini İnanışlar* alanlarında hiçbir öge aktarımı kullanılmamıştır. *Yemek* ve *Sanat* alanlarında ise 1 öge kullanılmıştır. Türk kültürü açısından her alanda eşit ya da belli bir dağılıma göre aktarma yapılırsa, öğrenciler için verimli ve iletişim kurma açısından faydalı olacaktır.

Sonuç olarak günümüzde dil öğretimi yapılırken kültürlerarası aktarım yapmak oldukça önemli bir hal almaktadır. Dili öğrenen bireyler içinde bulunduğu toplumun kültürel öğelerini tam olarak kavrayamaz ise iletişim açısından sorunlar yaşayabilir. Bu konuda eksik kalan kısımlarda öğretmenlerin devreye girmesi oldukça önemlidir. Hedef dili öğrenen bireyler tek bir yaşam biçiminin olmadığını öğrenmeli ve kendi kültürleriyle karşılaştırma yaparak bu olguları kavramalıdır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretim kaynaklarını hazırlayan yetkili kişiler, hedef kültürle farklı kültürleri karşılaştırmalıyı sağlayan altyapısal özellikleri kitaplarında bulundurmamalıdır.

Ayrıca C1 seviyesindeki kitaba ait kültürel öğelerin görülme yoğunlukları Grafik 1'de yüzdeleriyle birlikte ayrıntılı olarak gösterilmiştir.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA



Öneriler

- Kültür aktarımı/tanıtımı öğeleri dağılımı yaparken, Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metninde geçen dilin kullanım alanları da dikkate alınmalıdır. (Kişisel, kamusal alan vb.)
- Bazı kültürel öğeler öğrenciler için spesifik olabilir. Bu durumu gidermek için öğretmenlerin olayı veya tanımını iyi şekilde açıklamalı ve gerekirse canlandırmalıdır.
- Seviyelere uygun öğelerin sayısal olarak yerleştirilmesine özen gösterilmelidir. İleri düzey kitaplarda kültürel öge sayısı daha fazla olabilir.
- Kültürel öğelerin kullanıldığı kısımlarda görsel öğelerin dikkatli kullanılması gerekmektedir. Verilen görsel, aktarılmak istenen öğeyi hedef göstermelidir.

Kaynakça

- Akkaya, A. (2013). Yabancılara Türkçe öğretimi kapsamında fıkralar: Nasreddin Hoca fıkraları. *Milli Folklor*, 171-181.
- Bowen, G. A. (2009). "Document analysis as a qualitative research method". *Qualitative Research Journal*, 9(2): 27-40.
- Byram, M. ve Karen R. (1999). *Language Teachers. Politics And Cultures*. GB: WBC Book Manufacturers Ltd .
- Çakmak, C. (2019). Yedi İklim Türkçe Öğretim Setinin A1 A2 Kültür Aktarımı Açısından Değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(65), 756-763.
- Demir, A. ve Açık, F. (2011). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kültürlerarası Yaklaşım ve Seçilecek Metinlerde Bulunması Gereken Özellikler. *TÜBAR*. XXX. 51-72.
- Demircan, Ö. (1990). *Yabancı-Dil Öğretim Yöntemleri*. İstanbul: Can Ofset.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

- İşcan, A., ve Yassıtış, T. (2018). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Kültüraktarımı Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti Örneği B1 B2 Düzeyi . *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 3(1), 47–66.
- Kaplan, M. (2001). *Türk Milletinin Kültürel Değerleri*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Melanlıoğlu, D. (2008). Kültür Aktarımı Açısından Türkçe Öğretim Programları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, cilt.3, sayı.150, Sayfa: 72.
- Nurlu, M. (2019). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi*. Ankara: Ayrıntı Basım ve Yayımcılık.
- Okur, A. ve Yamaç, F. (2013). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kültürel Ögelerin Aktarımı: İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti Örneği. *The Journal Of Academic Social Science Studies*. 6(2). 1619-1640.
- Ökten, E., Kavanoz,S. (2014). Yabancı Dil Olarak Türçe Öğretimini Hedefleyen Ders Kitaplarında Kültür Aktarımı. *TurkishStudies*. Volume 9/3 Winter, p. 845-862.
- Türkçe Sözlük, (1988). *TDK Yayınları*, Ankara.
- Yıldırım, A., ve Şimşek. H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

VLADİMİR JABOTİNSKY: TÜRKLER, OSMANLI DEVLETİ'NDEKİ AZINLIKLAR VE TÜRKÇE

Vefa KURBAN

Doç. Dr., Ege Üniversitesi
vefa_rzayeva@yahoo.com

Özet

Vladimir Jabotinsky 1880-1940 yılları arasında yaşayan semitist bir gazetecidir. İsmi Siyonizm hareketiyle yakından ilişkilidir. Doğum yeri Odessa şehri olmasına rağmen hayatı farklı ülke ve şehirlerde geçmiştir. Jabotinsky'nin birçok eseri vardır. Bunlardan bir tanesi de Jabotinsky'nin 1916 yılında yazmış ve 1917 yılında Londra'da yayınlamış olduğu "Türkiye ve Savaş" adlı eseridir. "Türkiye ve Savaş" adlı eserinde Jabotinsky öncelikle I.Dünya Savaşı'nın nedenleri üzerinde durmuş, kitabın giriş sayfasında ise "Mevcut savaş şüphesiz ki Anadolu'nun kontrolünü ele almak için verilen büyük bir savaştır." ifadelerini kullanmıştır. Daha sonraki bölümlerde ise 1908 Jön Türk Devrimi'nin dünyada nasıl karşılandığı, eski Türk yönetimi ile Jön Türk Devrimi ile birlikte Türkiye'de oluşan yeni yönetimi karşılaştırmaya çalışmıştır. Devrimden sonra Osmanlı bünyesinde yaşayan gayr-ı Müslimlerle ilgili olarak ortaya çıkan yeni gelişmeler üzerinde durmuştur. Jön Türklerle Osmanlı İmparatorluğu'nun Arap, Arnavut, Ermeni, Yunan ve Slav tebaası arasındaki ilişkiler hakkında bilgi vermiştir. Yazar aynı zamanda Osmanlı İmparatorluğu sınırları içerisinde Türkçenin kullanımı konularına da değinmiş ve Türk olmayan eğitimli sınıfın pek de Türkçe bilmediklerinin altını çizmiştir. Çalışmada Siyonist bir lider olan Vladimir Jabotinsky'nin bakış açısı ile yazılmış olan "Türkiye ve Savaş" isimli kitapta yer alan Türkler, Osmanlı Devleti bünyesinde yaşayan azınlıklar ve Türkçe ile ilgili konuların üzerinde durulmuştur ve yazarın yorumları analiz edilmeye çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Vladimir Jabotinsky, Türkiye ve Savaş, Türkler, Azınlıklar, Türkçe

VLADİMİR JABOTİNSKY: TURKS, MINORITIES IN THE OTTOMAN EMPIRE AND TURKISH LANGUAGE

Abstract

Vladimir Jabotinsky is a Semitist journalist who lived between the years of 1880 and 1940. He has been closely associated with the Zionism movement. Although he was born in Odessa, he spent his life in various countries and cities. Jabotinsky produced several pieces of work including the book "Turkey and the War" which was written by Jabotinsky in 1916 and published in London in 1917. In his work titled "Turkey and the War", Jabotinsky dwells on the causes of the World War I stating in the first page of the book, "The present War undoubtedly was largely a war for the control of Asia Minor." In the following sections, he addresses how the 1908 Young Turk Revolution was received in the world and attempts to compare the older Turkish regime with the new government established in Turkey after the Young Turk Revolution. Furthermore, Jabotinsky focuses on the new developments taking place after the Revolution in relation with the non-Muslims living in the Ottoman Empire. He gives information about the relations between the Young Turks and the Arabic, Albanian, Armenian, Greek and Slavic peoples of the Ottoman Empire. Jabotinsky also refers to the use of Turkish Language within the borders of the Ottoman Empire underlining that the non-Turkish educated class actually did not speak much Turkish. The present study dwells upon the issues of Turks, minorities in the Ottoman Empire and Turkish Language as they are addressed in the book "Turkey and the War" which was written from the perspective of Vladimir Jabotinsky, a Zionist leader, and attempts to interpret the comments of the author on the aforementioned issues.

Keywords: Vladimir Jabotinsky, Turkey and the War, Minorities, Turkish Language

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Giriş

Siyonistler arasında önemli isimlerden bazıları Teodor Herzl, Vladimir Jabotinsky, Ben Gurion ve diğerleridir. Bu isimler arasında her anlamda farklılıklar olduğunu söylemek doğru olacaktır. Ancak her üçünün de otoriter liderlik özellikleri ve ortak bir amaçları vardı: ulusal bir Yahudi devleti kurmak (Zouplna,2004,s.28-49).

Çalışmada özellikle bu liderlerden birisi olan Revizyonist Siyonizm hareketinin lideri Vladimir Jabotinsky ve onun “Türkiye ve Savaş” adlı eserinin üzerinde durulacaktır. Jabotinsky’nin ideolojisinin, inanç ve faaliyetlerinin iyi anlaşılabilmesi için onun hayatının ilk dönemlerinin bilinmesi gerekmektedir.

Vladimir Jabotinsky’nin hayatı hakkında kısaca bilgi verilecek olursa, 1880 yılında Odessa’da dünyaya gelmiştir. Jabotinsky Revizyonist Siyonizm Harekatının kurucularından birisi olarak bilinmektedir. Yahudi milliyetçiliği dendiğinde akla ilk gelen önemli isimlerden birisidir (Salihoğlu,2013,s.1-13).

Odessa’da doğmuş olmasına rağmen dünyanın pek çok yerinde faaliyet göstermiştir ki, faaliyet yaptığı yerlerden birisi de Osmanlı Devleti topraklarıdır.

Jabotinsky kariyerine 1898 yılında yabancı muhabir olarak başlamıştır, ancak bir gazeteci olarak popülerliğe 1901 yılında editör yazar olarak kavuşmuştur. Jabotinsky yazılarında ve konuşmalarında Filistin’de bir Yahudi devletinin kurulması ile ilgili Siyonist görüşler ortaya koymuştur. Faaliyetinin ilk on yıllık süreci içerisinde Jabotinsky Avrupa’da bir gazeteci olarak seyahat ederken Siyonist fikirlerin tebliği ile uğraşmıştır (Biography,2019).

Vladimir Jabotinsky I.Dünya Savaşı sırasında Osmanlı Devleti’nin yıkılacağını ve bu durumdan da faydalanılması gerektiğini savunuyordu.

Vladimir İliç Lenin de “Yapıtlar” adlı eserinde şöyle diyordu: “Avrupalı emperyalistler, apaçık bir şekilde Türkiye’nin bölüşümünü amaçlayan bir politika izlemektedirler” (Potemkin,1978,s.347).

Jabotinsky’nin Teodor Herzl’den etkilendiği bir gerçektir. Ancak aralarındaki en önemli farklılıklardan birisi Herzl’in Dünya Siyonizm Örgütü’nün Osmanlı Devleti ile iyi ilişkiler içerisinde olup karşılıklı menfaatlerin korunması fikrini savunmasına rağmen Jabotinsky Batılı devletlerle işbirliği içerisinde olmayı ve hatta I. Dünya Savaşı’nda Osmanlı Devleti’ne karşı savaşmayı tercih ediyordu (Salihoğlu,2013,s.1-13). Yani, Ergün’ün de vurguladığı gibi: “Tarih boyunca daha güçlü olanın stratejik tutumu çatışma alanında, halkının ve kaynakların destekleyeceği zaman diliminde kalabilmek maksadıyla kısa sürede kesin sonuca azami/topyekün güç ile vurma üzerine kurgulanmıştır. İkincil yöntem olarak, çatışmaya sürüklenmemek ve etki alanını genişletmek veya sürekli kılmak için, komşuları veya komşularının komşuları üzerinde metis’e atfedilebilecek siyasi mühendislik eylemleri de meşru görülmüştür” (Ergün,2018,s.210).

Jabotinsky Yahudi meselesinin çözümü ile ilgili “Büyük İsrail” görüşünü yani, Kutsal toprakların Yahudilere ait olduğu fikrini savunarak beş ana ilkenin gerçekleştirilmesi gerektiği fikrini ortaya atmıştı. Bu fikirler: siyasi ve askeri güç, Büyük devletlerle ittifak, göç, Yahudilerin çoğunluğu ve son olarak da Araplarla uzlaşma yoluna gitmemek. Bu beş ilkenin hepsinin uygulanması durumunda “demir duvar” ortaya çıkacaktı (Murminov,2013,s.3).Jabotinsky’nin, uygun maddi koşullar yaratma gerekliliği konusundaki düşüncesi, Filistin’de Yahudi bir çoğunluk oluşturulması konusundaki ısrarıyla paralel ilerliyordu. Bu bakımdan, yalnızca resmi Siyonist liderlerinin taktikleriyle çelişmiyordu; iki uluslularınkinden farklı bir kültürel kimlik alternatifi sunuyordu. Bu fikir, onun yoğun politik kariyerinin son bölümünde ortaya çıkmadı. Jabotinsky, kültürel kimlik sorununu 1920’lerin ilk yarısında zaten var olan Yahudi çoğunluğu meselesiyle birleştirerek iddialarını tekrarladı. Bu, konu Jabotinsky’nin 1923 yılında “Rassvet” isimli Rus gazetesinde yayınlanan “Çoğunluk” isimli makalesinde yer almaktadır (Zouplna,2004,s.28-49).

Jan Zouplna’ya göre: “Milli bölgesel özerklik olmadan hiçbir milli kültürel özerklik (kimlik) gerçekleşemez. Ülkedeki Yahudi azınlık / parite statüsüne dayalı bir çözüme yönelik

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

herhangi bir girişim, yalnızca çevredeki Arap kültürünün hakim olduğu çevrelerin kültürlenmesine neden olacaktır. Filistin'in "genius loci (kendine özgü atmosferi)"sinin bu süreç üzerinde hiçbir etkisi yoktur tıpkı Sefarad topluluğunun durumunun gösterdiği gibi" (Zouplna,2004,s.28-49).

Jabotinsky kendisini bir burjuva temsilcisi olarak görüyordu ve şöyle diyordu: "Ben bir burjuvayım. Bir burjuvanın oğluyum. Babam da bir burjuvadır. Tanrının lütfuyla ben bir burjuvayım" (Schwartz,2016,s.391).

Vladimir Jabotinsky'nin Bazı Eserleri

Jabotinsky'nin pek çok eseri vardır. Bunlardan bazıları aşağıdakilerdir:

Jabotinsky, Z. (1927). We the Bourgeoisie. The North, May 8.

Jabotinsky, Z. (1932). Yes to Break, In E. Jabotinsky (Ed.), In a Storm (pp. 1-120). Jerusalem.

Jabotinsky, Z. (1934). The Social Redemption. In E. Jabotinsky (Ed.), Lists. Jerusalem.

Jabotinsky, Z. (1948). On the Way to a State (pp. 22-23). Jabotinsky, E: Jerusalem.

Jabotinsky, Z. (1948). The Meaning of Adventurism. Mail of the Day, August 5, 1937.

Jabotinsky, Z. (1949). Chapters in the Philosophy of the Bible. In E. Jabotinsky (Ed.), Nation and Society (pp. 183-191). Jerusalem.

Jabotinsky, Z. (1949). The Idea of the Jubilee. In E. Jabotinsky (Ed.), Nation and Society. Jerusalem.

Jabotinsky, Z. (1950). National Arbitration. In E. Jabotinsky (Ed.), Volume of Speeches, 1927- 1940. Jerusalem.

Jabotinsky, Z. (1958). You Will Not Wear Shatnez (Mix of Fabrics). In E. Jabotinsky (Ed.), On the Way to a State (pp. 69-70). Jerusalem (Schwartz,2016,s.392).

Bunların dışında Jabotinsky'nin Yahudiler arasında tanınmasına ve öne çıkmasına neden olan makalesi ise "Demir Duvar: Araplar ve Biz" adlı makalesidir.

Kendinden önce gelen Herzl gibi, Jabotinsky de büyük kitlelere ulaşmak istemişti, bunun için bazen roman yolunu da tercih etmeyi uygun görüyordu.

Siyonist standartlara göre bile edebi kalitesi vasat olan *Samson* romanı, kararsız gençliği etkilemeyi ve takip edilmesi gereken sahte, efsanevi bir kahraman modeli sunmayı amaçladı (Jabotinsky'nin diğer edebi eserleri hakkında bilgi için Stanislawski, M. Siyonizm ve Fin de Siecle'ye (Asrın Sonu) bakınız: Nordau'dan Jabotinsky'ye Kozmopolitanizm ve Milliyetçilik. Berkeley 2001). Her ne kadar Jabotinsky, sonraki hayatında olduğu gibi, o zamanlarda henüz dışlanmış olmasa da ve makaleleri (en azından bazı konulardaki) hala kendisini belli bir ölçüde kısıtladığını gösterse de, *Samson* bunlarla aynı kategoriye girmiyor. Gençliğin yerleşik düzene duyduğu güvensizliği ele alan roman, yalnızca orijinal İncil'de geçen öykülerin içeriğini yerle bir etmekle kalmaz, aynı zamanda Siyonist siyasi kültür içindeki çağdaş değerler hiyerarşisine meydan okumayı da içerir. Bu roman, yazılarında bulunabilecek en militarist ve demokratik olmayan değerleri temsil ediyor. Kariyerinin ilerideki dönemlerinden farklı olarak, Siyonist teşkilata yapılan radikal saldırılar, kendi hareketinin radikal kesimlerini pasifize etme girişimleriyle kol kola ilerlerken, *Samson*, adaletli bir atmosferde geçen idolleştirilmiş liderlik kültürünün bir öyküsüdür. Romanın Rusça orijinali, bu gerçeği, İngiliz çevirilerinden daha açık bir şekilde göstermektedir. Betarist inancı, romanda yer alan gençlerin biri tarafından şöyle açıklanır: "*Samson benim efendim. Sadece, gereksiz şeyleri yapmayan kişi özgürdür. Bu yüzden köpek, dünyada yaşayan en özgür varlıktır.*" (Jabotinsky, V. *Samson nazorei* (Nazirite Samson). Odessa 2001, s. 201.) (Zouplna,2004,s.28-49).

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Vladimir Jabotinsky ve “Türkiye ve Savaş” Adlı Eseri

Jabotinsky'nin eserlerden birisi de 1916 yılında tam da I.Dünya Savaşı'nın devam ettiği yıllarda yazdığı “Türkiye ve Savaş” adlı eseridir. Bu eser 1917 yılında Londra'da basılmıştır.

Kitap dört bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm I.Dünya Savaşı'nın amacı ve nedenlerini anlatıyor. İkinci bölümde yazar Türkiye'nin iç meselelerini, üçüncü bölümde Türkiye topraklarının bölünmesi hususundaki tartışmaları ve son bölümde ise savaşın askeri yönlerini anlatmaktadır.

Çalışmada özellikle kitapta yer alan Jabotinsky'nin Türkler, Türkiye'deki azınlıklar ve Türkçe ile ilgili yazdıklarının üzerinde durulacaktır.

Vladimir Jabotinsky ve Türkler

Jabotinsky kitabının bir bölümünde Türklerle ilgili aşağıdakileri yazıyor:

“Eğer dünyadaki insanları iyi ve kötü olarak ayırırsak Türkler kesinlikle ilk gruba dahil olur. Onlar genellikle dürüst, mütevazı, misafirperver ve cömerttirler. Askeri olarak eski ihtişamları her şeye rağmen hala mevcut. Onlar iyi devlet adamlarıdır – tabii ki artık geçerli olmayan koşullara göre. Onlarla iletişime geçip de onları sevmek pek mümkün değil. Eğer siyaset – olması gerektiği gibi - anlayışlı olmayı temel alabilseydi, bu değerli dostlar tarafından kurulmuş ve yaşatılmış olan İmparatorluğu yıkma fikri hiç kimsenin hoşuna gitmezdi. Ne yazık ki siyaset başka etkenleri temel alıyor.”(Jabotinsky, 1917, s.77-78).

Aslında bakıldığında Jabotinsky'nin Türklerle ilgili görüşleri çok net bir şekilde olumludur. Ancak son cümlesinde yer alan ifadeler dikkate alınırsa siyasetin başka etmenleri temel aldığı da belirtmesi Jabotinsky'nin Yahudi çıkarlarını düşündüğünü de ortaya koymaktadır.

Fransızca Jeune Turc kelimesinin Türkçeleşmiş hali olan Jön Türk Devrimi (Findley, 2011, s.201) sonrasında ortaya çıkan yeni durum da Jabotinsky'nin kitabında değerlendirilmiştir. Yalnız Jabotinsky Osmanlı Devleti'ndeki Jön Türklerin iktidara gelmesiyle birlikte yeni oluşan yönetimi eleştirerek:

“Yaşananlar gösteriyor ki Eski Türk ve Jön Türk rejimleri arasında neredeyse hiç fark yok. Devrimin ilk günlerinde sınırsız güce sahip olan Meclis, daha sonra köleliğe mahkum oldu. Yönetim, Abdülhamid dönemindeki kadar kötüydü.” diyor (Jabotinsky, 1917, s.78).

Jabotinsky şunları yazıyordu:

“Bu Büyük Türkiye içerisinde Türkler, nüfusun belki de altıda birini oluşturuyordu. Yine de, yalnızca bu devasa alanı fethetmekle kalmadılar – bu toprakları elde tutup yüzyıllar boyunca yönettiler. Böyle bir başarı, yalnızca kılıç gücü ile gerçekleştirilemezdi. Bu, devleti büyük ölçüde gerçekçi ve akıllıca yönetme becerisi de gerektiriyordu. Eski Sultanlar kudretli savaşçılar ve zeki yöneticilerdi – elbette kendilerince zekilerdi. Ancak, İmparatorluklarını korumak için doğal olarak ağır bir bedel ödemek zorunda kaldılar. Azınlıkta kalan Türk ırkı, tüm enerjisini iki konuya yoğunlaştırmak zorunda kaldı: savaş ve devlet yönetimi. Türk ırkının hayati değerlerinin doğal kaynağı olan üç unsur, yani köylüler, askerler ve memurlar, Türk milletinin bütün yapısını oluşturmaktadır. Devlet makinesini savunmanın ve yürütmenin ağır yükü, ticari, sınai veya entelektüel bir orta sınıfın gelişmesini imkansız hale getirdi. Bu gerçek, geçmiş ve şimdiki Türk tarihinin tüm belirleyici olaylarının temelinde yatmaktadır.”(Jabotinsky, 1917, s.106-107).

Jabotinsky Türkiye ve Savaş adlı eserinde zaman zaman kıyaslama da yapmaktadır. Bunlardan birisi dikkat çekicidir.

“Avusturya'da Almanların dilleri halka dayatıldığı için değil hem entelektüel hem de ekonomik yaşam için vazgeçilmez olduğu için tüm İmparatorlukta kullanılıyor. Türkler bu tür doğal imtiyazlara neredeyse hiç sahip olamıyorlar. Osmanlı İmparatorluğu içerisinde herhangi bir kültüre sahip tüm ırklar arasında Türkler en son ve en zayıf olanıdır.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Kültürlerinin, Hellenizm'in sonu olmayan zenginlikleriyle karşılaştırıldığında söz hakkı bile yoktur.”(Jabotinsky,1917,s.110-111).

“Ekonomik hayatta, Türk unsurunun hiçbir yeri ve hiçbir önemi yoktur. Tabii ki yaklaşık 6 milyon Türk köylüsü var; küçük esnaf ve küçük zanaatkarlar arasında, çok sayıda Türk'e rastladık. Fakat biraz daha yüksek seviyedeki ekonomik faaliyetlerde hiçbir Türk'e rastlamadık. Türkiye'de zenginlik ve sosyal nüfuzun ana kaynağını oluşturan deniz ticaretinde, Türk sermayesinin veya mantığının varlığına rastlanmamaktadır. Sermaye çoğunlukla yabancıdır; çalışanlar kısmen yabancı, kısmen Yunan, Ermeni, Yahudi, Suriyeli veya Arap'tır; ve çalışanlar en sık olarak tüm Avrupa ırklarının karışımından oluşan Levantenler denilen gruptan istihdam edilir. Bir Türk çalışana rastlamak oldukça zordur. Ayrıca Osmanlı sanayisinde az sayıdaki gelişmekte olan alanlarda - mayınlar ve tütün - sermaye yabancıdır, çalışanların hiçbiri Türk değildir.”(Jabotinsky,1917,s.115-116).

Jabotinsky ve Osmanlı Devletindeki Azınlıklar

Bilindiği üzere, Osmanlı İmparatorluğu'nda Musevi ve Hıristiyan topluluklara karşı izlenen politika aynı olmuştur, onlar arasında dinsel ve etnik açıdan bir ayırım söz konusu olmamıştır. Osmanlı bünyesindeki gayr-ı Müslimler: Sırlar, Bulgarlar, Yunanlılar, Rumlar, Museviler, Ermeniler ve diğerleri idi (Ercan,1988,s.2-4).

Osmanlılar kendi tabiiyetine geçen gayr-ı Müslimlere bir takım cemaat hakkı tanımıştır. Örneğin Ortodoks Rum Patrikliğine hem dini hem de hukuki haklar tanınmıştır. Museviler kendi havralarına kavuşmuşlardır. Ermeni cemaatinin başına patrik tayin edilmiştir. Tüm gayr-ı Müslimlere kendi dinlerini ve dillerini özgürce yaşama imkanı sağlanmıştır. Bu sayede Millet Sistemi anlayışı ile gayr-ı Müslimler Osmanlı sınırları içerisinde hoşgörü ile yönetilmişlerdir(Demirağ,2002,s.17). Millet Sistemi ifadesi ile günümüz anlamındaki şekilde milliyetler yahut milliyetçilik kastedilmeyip farklı dini gruplar kastedilmiştir(Türkkaya,1987,s.51).

Osmanlı İmparatorluğu'ndaki en kalabalık gayr-ı Müslim unsur, büyük çoğunluğu Ortodoks olan ve devlet sınırları içerisinde üç Patrikhane'ye sahip olan Rumlar idi. Sayıca daha az olan bir diğer gayr-ı Müslim unsur Ermenilerdi ki, onların da kendi Patrikhaneleri mevcuttu (Ercan,1988,s.2-4).

Prof. Dr. Yavuz Ercan Osmanlı sınırları içerisinde yaşayan gayr-i Müslimlerin coğrafi dağılışı için iki farklı tablo çizmiştir. İlki gayr-i Müslimlerin din ve mezhepsel olarak bölgesel dağılışı, ikincisi ise etnik açıdan bölgesel dağılıştır. İlk grupta yer alan gayr-ı Müslimler:

1.Hıristiyanlar

Katolikler	Katolik olmayanlar
Latinler (ayin ve ibadetlerini Latince yapan Avrupa milletleri)	Ortodokslar (Pavlaki, Thondraki, Selikian, ve Bogomiller)
Katolik Ermeniler	Gregoryenler
Katolik Gürcüler	Nasturiler
Katolik Süryaniler	Yakubiler
Kildaniler	Melkitler
Maruniler	Mandeiler
Kıptiler	
Katolik Rumlar	

2. Museviler

Rabbaniler	Karailer	Samiriler
------------	----------	-----------

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

3. Sabiiler

Gayr-ı Müslimlerin **etnik bakımdan** olan coğrafi dağılışları ise aşağıdaki şekildedir:

1. Rumlar	12. Çingeneler
2. Yunanlılar	13. Ermeniler
3. Bulgarlar	14. Gürcüler
4. Pomaklar	15. Süryaniler
5. Sırlar	16. Kildaniler
6. Hırvatlar	17. Araplar (Maruni, Melkit vs.)
7. Karadağlılar	18. Yahudiler
8. Bosnalılar	19. Romenler
9. Arnavutlar	20. Türkler (Gagavuzlar)
10. Macarlar	21. Kıptiler
11. Polonyalılar	22. Habeşler

Kaynak: Yavuz Ercan, "Türkiye'de XV. ve XVI. Yüzyıllarda Gayr-i Müslimlerin Hukukî, İctimai ve İktisadi Durumu", Belleten (1983), XLVII/188, 1127-1130

Jabotinsky Jön Türklerin iktidara gelmesiyle birlikte gayr-ı Müslimlerin hayatlarının ne şekilde değıştiğı hakkında da görüş beyan etmiştir. Ve aşağıdakileri vurgulamıştır:

"Osmanlı İmparatorluğu'nun temel özelliğı, egemen milleti olan Türklerin, nüfusun nispeten küçük bir azınlığını oluşturmasıdır. Türkiye'ye dair kesin istatistikler bulunmamakta fakat savaşın arifesinde İmparatorluğun kabaca tahmin edilen 21 milyonluk nüfusunun, 7 milyonunu Türklerin, 9 milyonunu Arapların, 1½ milyonunu Ermenilerin, 1½ milyonunu Rumların, 1½ milyonunu Kürtlerin, geri kalanını da Yahudilerin, Dürzilerin ve daha küçük kabilelerin oluşturduğı varsayılabilir. Egemen ırk, bütünüün sadece üçte birini oluşturuyordu. Yine de, bunun Türkiye tarihinde tüm zamanlarda elde edilen en tatminkar oran olduğunu unutmamalıyız. Yüz yıl önce, Osmanlı İmparatorluğu, Romanya ve Besarabya dahil olmak üzere Balkan Yarımadası'nın tamamını, Bosna-Hersek, Kıbrıs ve Girit ile Ege Denizi'ndeki tüm Adaları, Mısır, Trablusgarp ve önemsiz ölçüde olsa da şu an Güney Akdeniz kıyılarındaki Fransız Sömürge İmparatorluğu'na bağılı toprakların bir kısmını ele geçirmişti."(Jabotinsky, 1917, s.105-107).

Azınlıkların aslında ne kadar iyi durumda oldukları da Jabotinsky'nin şu satırlarından anlaşılmaktadır:

"Küçük Ermeni milleti, tuhaf alfabetini Hristiyanlık döneminin dördüncü yüzyılın sonunda icat etti. Eski edebiyatları nispeten çok zengindir; Avrupa ilmi ve edebiyatında önemli yeri olan hemen hemen her şeyin çevirisini de içeren modern edebiyatları, Türkiye standartlarının epey üzerindedir. Ermenistan'ın son yüzyılının en kötü zamanlarında bile derleyici, tercüman ve yayıncı olarak sabırla çalışmalarına asla ara vermemeleri Viyana ve Venedik'teki iki Mehitarist manastırının unutulmaz bir icraatıdır. Ermeni basını, kaliteli Rus standartları ile yarışacak düzeyde, bu çok şey ifade eden bir iltifat. Türk sahnesi bugüne kadar aslında sadece bir proje iken, Ermenilerin birinci sınıf olmasa da tiyatroları hala var."(Jabotinsky, 1917, s.112).

Jabotinsky ve Türkçe

Osmanlı Devleti bir Türk-İslam devleti idi ve bu devletin sınırları içerisinde ders müfredatı Arap dilini öğrenmeye ve anlamaya yönelik olduğundan Osmanlı'nın önemli eğitim kurumu olan medreselerde Arapça ağırlıklı eğitim veriliyordu. Buna rağmen ders anlatımında Türkçe tercih ediliyordu. Medreseden mezun olanlar Türkçenin yanı sıra Arapça ve Farsçaya da hakim oluyorlardı (Özkan, 2017, s.54).

Jabotinsky Dr. Nazım'dan ve onun görüşlerinden de kitabında bahsederek, Nazım'ın dil, millet, gelenek ve diğerkonularla ilgili görüşlerine de yer vererek bazı tespitlerde bulunmuştur. Jabotinsky şöyle yazıyor:

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

“Dr. Nazım ırkın önemini reddediyordu. Dil, millet, gelenek vs. gibi farklılıkların Osmanlı İmparatorluğu’ndaki ırklar arasında karşılıklı muvafakat sağlanarak ortadan kaldırılabilecek bir danışıklı dövüş olduğunu düşünüyordu. Bu ayrımlara ancak zulme karşı mücadele etmek zorunda kaldıkları sürece ihtiyaç duydular. “Bağımsızlık ilan edildiğinde ve herkes eşit haklara sahip olduğunda, gereksiz yabancı dillerinden vazgeçip Türkçeyi kullanmaktan memnuniyet duyacaklardır. Nitekim, gördüğünüz üzere, bu Türkçe değil - Osmanlı dili”(Jabotinsky,1917,s.96-97).

1793 yılında Osmanlı Devleti’nin Londra, Viyana, Berlin ve Paris gibi büyük şehirlerde daimi elçiliklerin açılmasıyla Batı’ya dönük aydın bürokratlar da ortaya çıkmaya başlamıştı. XIX. yüzyılın ortalarında ise artık önemli bir kariyer sağlamayı hedefleyen Genç Türkler için Avrupa dillerini bilmek bir mesele haline geldi ve bu gençler Avrupa dillerinin öğrenilmesi için çaba harcamaya başladılar (Balcı,2008,s.79).

Jabotinsky Osmanlıların kullandıkları dil olan Osmanlıcanın içinde bulunan Arapça kelimelerle ilgili bazı tespitlerde bulunarak aşağıdakileri yazmıştır: “Araplar büyük, eski bir medeniyete ve gerçekte Türklerin yetersiz entelektüel zenginliklerinin tek temelini oluşturan güçlü bir edebiyata sahiptir. Edebi Türkçe o kadar fazla Arapça kelimeyle doludur ki yalnızca öğrenilen konularla ilgili kitaplarda değil, aynı zamanda basit gazete yazılarında bile neredeyse tüm isimler genellikle Arapçadır.”(Jabotinsky,1917,s.111).

Jabotinsky Osmanlı Devleti’nin bir Türk devleti olduğunu, ancak bu devletin sınırları içerisinde kullanılan dilde Türkçenin önemli bir yer teşkil etmediğinin de altını çizer.

“Türk dili Türk İmparatorluğu’nda önemli bir yer teşkil etmez. Arap illerinde ise Türkçeye neredeyse hiç rastlanmaz: kimse bu dili bilmez, kimse bu dili umursamaz. İstanbul’da bile sadece Türklerin yaşadığı yerler dışında bu dilin neredeyse hiçbir önemi yoktur. Ticari ilişkilerde Fransızca ve İtalyanca baskın, Yunanca çok yararlı, Türkçe pek duyulmuyor. Türk olmayan eğitilmiş sınıfın ufak bir kısmı kitap okumak için, daha da ufak bir kısmı anlaşılır bir mektup yazmak için yeterince Türkçe bilmektedir. Bir gözlemci "Genel olarak, İstanbul’daki bir Hristiyan, yalnızca bir Ermeni ya da bir avukatsa Türkçe bilir" dedi ve sözleri kabaca doğru sayılabilir.”(Jabotinsky,1917,s.114-115).

Erhan Afyoncu’nun vermiş olduğu bilgilere göre ise, “İslâm Tarih, Sanat ve Kültür Araştırma Merkezi tarafından hazırlanan Osmanlı Astronomi Literatürü Tarihi’ne göre Osmanlı döneminde yazılmış 2 bin 286 astronomi eserinin 986’sı yani yüzde 43’ü Arapça, bin 58’i ise Türkçedir. Türkçe’nin yüzdesi 46’dır”. Afyoncu, aynı zamanda edebi ve bilimsel eserlerdeki Arapça ve Farsçanın etkisinin de zamanla azaldığını ve Türkçenin bir bilim dili olarak geliştiğini de vurguluyor(Afyoncu,2018).

Sonuç

Siyonizm ideolojinin ortaya çıkmasında ve gelişmesinde önemli rol oynayanlardan (Theodor Herzl, Vladimir Jabotinsky, Ben Gurion vd.) biri olan Vladimir Jabotinsky Siyonizm’e yeni bir bakış açısı getirerek Revizyonist Siyonizm’in kurucusu olarak tarihe geçmiştir. Kendinden önceki diğer büyük siyasi Siyonistler (Herzl, Nordau) gibi Jabotinsky’nin de olumlu kültürel içeriğe sahip bir vizyonu olduğunu belirtmek gerekir. Yukarıda belirtilen fikirlerin öne sürdüğü gibi, Jabotinsky’nin vizyonu, Herzl’inkinin aksine, Ahad Ha’am ve onun düşüncelerine muhalif değildir; çoğunlukla Brith Shalom grubuna ilişkin olan özerklik yorumlarına karşıdır (Brith Shalom grubu ile argümanları arasındaki bazı detaylarla ilgili olarak Vostok (Doğu) Rassvet, no 39, 26.9.1926, ve Zhivopisnyi Vostok Rassviet, no 6, 7.2.1932 makalelerine bakınız). Jabotinsky’nin İbrani dilini ne kadar coşkulu bir şekilde savunduğunu göz önünde bulundurursak Herzl ile Ahad Ha’am arasındaki kültürel kimlik konusundaki gerginliğinin temellerinden birinin eksik olduğu çok açık(Zouplna,2004,s.28-49).

Jabotinsky’nin faaliyetleri ve söylevleri Osmanlı Devleti’ni ve Türkleri de yakından ilgilendirmiştir.

XIX. yüzyılın sonlarından başlayarak Doğu Avrupa ülkeleri başta olmakla dünyanın farklı bölgelerinden Yahudiler “Siyon”a dönüş adı ile dalgalar halinde Osmanlı Devleti sınırları

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

dahilinde olan Filistin topraklarına göç etmeye başlamışlardır. Bu durum Osmanlı Devleti ile Siyonistler arasındaki ilişkilerin gerilmesine neden olmuştur. I.Dünya Savaşı'nın başlamasıyla birlikte Yahudiler açısından uygun şartlar da oluşunca göç hızlanmıştır (Özgül,2018:107-108). 2 Kasım 1917 tarihinde imzalanan Balfour Deklarasyonu ile de bu göç önemli ivme kazanmıştır (Kızıloğlu,2012,s.35-64).

İsrail Devleti'nin kurulması fikrinde önemli rol oynayan, ancak devletin kuruluşunu da göremeden hayatını kaybeden bir Siyonist'tir Jabotinsky.

Rus Yahudilerinden olan Vladimir Jabotinsky ilk başta Türkiye'ye muhabir olarak gönderilen bir gazeteci olarak bilinir. Hayatının daha sonraki dönemlerinde ise Jabotinsky Revizyonist Siyonizm hareketinin kurucularından birisi olarak dikkat çeker. Siyonist bir lider olan Vladimir Jabotinsky I.Dünya Savaşı sırasında yazmış olduğu "Türkiye ve Savaş" adlı eserinde Osmanlı Devleti'nin yıkılacağına ve bu durumdan da Yahudilerin faydalanması gerektiğinin altını çizer. Jabotinsky eserinde I.Dünya Savaşı'nın sebeplerini anlattıktan sonra Osmanlı Devleti sınırları içerisinde yaşayan azınlıklar, Türkçe ve Türklerle ilgili de bilgi vererek Türkçenin terkinde çok fazla Arapça ve Farsça kelimelerin olduğunu, ülke sınırları içerisinde yaşayan azınlıkların ise Türkçeye ihtiyaç duymadıklarını vurgular. Jabotinsky'nin aslında bazı hususlarda haklı olduğunu belirtmekle beraber, Osmanlı Devletinin bir Türk Devleti olduğunun ve Türkçenin de zamanla Arapça ve Farsçanın etkisinden kurtulmaya çalışarak bilim ve resmi bir dil olarak geliştiğinin altının çizilmesi gerekmektedir.

Kaynakça

- Afyoncu E. (2018).“Osmanlı Türkçeyi Resmi Dil ve Bilim Dili Yaptı”, <https://www.sabah.com.tr/yazarlar/erhan-afyoncu/2018/04/29/osmanli-turkceyi-resm-dil-ve-bilim-dili-yapti>.
- Ataöv T. (1987). “Azınlıklar Üstüne Bazı Düşünceler”, Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler fakültesi dergisi, cilt 42, Sayı 1, s.51.
- Balcı S. (2008). “Osmanlı Devleti'nde Modernleşme Girişimlerine Bir Örnek Lisan Mektebi”, <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/18/940/11702.pdf>, s. 79.
- Demirağ Y.(2002). “Osmanlı İmparatorluğu'nda Yaşayan Azınlıkların Sosyal ve Ekonomik Durumları”, <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/19/1270/14615.pdf>, s.17.
- Ercan Y. (1988).“Türkiye'de Azınlık Sorununun Kökeni, (Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Gayrimüslimler)”, <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/19/1335/15451.pdf>, s. 2-4.
- Ergün O. (2018).“Stratejik Bir Tercih Olarak Terörizm Terör Paralaksı”, Adnan Menderes University, Journal of Institute of Social Sciences, Vol.:5, No: 1 (pp. 205-225).
- Fındley C. V. (2011). Modern Türkiye Tarihi, İslam, Milliyetçilik ve Modernlik (1789-2007), İstanbul, çev.Güneş Ayas, Timaş Yayınları.
- <https://www.britannica.com/biography/Vladimir-Jabotinsky>, Erişim tarihi:09.10.2019.
- Jabotinsky v. (1917). Turkey and War, London.
- Kızıloğlu S. (2012).“İsrail Devleti'nin Kuruluşuna Kadar Geçen Süreçte Yahudiler ve Siyonizm'in Gelişimi", Sosyal Bilimler, 2. cilt, Sayı 1. S.35-64.
- Muminov N. (2013). “Vladimir Jabotinsky'nin Büyük İsrail Büyük İsrail Düşüncesi ve İsrail Dış Politikası”, Yüksek Lisans Tezi, Danışman Erhan Keleşoğlu, İstanbul.
- Özkan S. H. (2017).“Osmanlı Devleti'nde eğitim Dili ve Yabancı dil Meselesi”, Eğitime Bakış, Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi, Yıl 13, sayı 39,s. 54.
- Özgül E. (2018). “1917 BALFOUR DEKLARASYONU VE FİLİSTİN'E YAHUDİ GÖÇÜ”, Yüksek Lisans Tezi, Danışman: Zeki Çevik, Balıkesir,s.107-108.
- Potyemkin V. (1978).Uluslararası İlişkiler Tarihi, Başlangıçtan Bugüne Diploması Tarihi, çev.Attıla Tokatlı, İstanbul.
- Salihoğlu M. (2013). Jabotinsky, Siyonizm ve Osmanlı Devleti, Osmanlı'dan Günümüze Filistin Sempozyumu, 28-29 Kasım 2013, Ankara, Türk Tarih Kurumu.
- Schwartz D. (2016). “The Social Doctrine of Zeev Jabotinsky, from the Fathers of Zionism”, Scientific Research Publishing, Open Journal of Political Science.
- Zouplna J. (2004).“STATE-FORMING ZIONISM” AND THE PRECEDENT FOR LEADERSHIP - T. HERZL, V. JABOTINSKY AND D. BEN-GURION” Oriental Institute, Czech Academy of Sciences, ASIAN AND AFRICAN STUDIES, 13.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

MEMLUK KIPÇAK SÖZLÜK VE GRAMERLERİNDE TÜRKMENCE OLARAK KAYDEDİLEN SÖZCÜKLERDEN ÇAĞDAŞ OĞUZ LEHÇELERİNE ANLAM DEĞİŞMELERİ

Onur BALCI

Dr. Öğr. Üyesi. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Bölümü. onur.balci.ctl@gmail.com

Öz

Saussure'nin gösterge kuramı, gösteren, gösterilen ve göstergedan oluşmaktadır. Gösteren, ses veya yazı; gösterilen ise zihinde oluşan kavramdır. Bir bakıma anlam, gösterenin gösterilen tarafıdır. Yani zihinde oluşan kavram, içeriktir. Gösterenin anlam yönünü inceleyen anlambilim, genellikle sözcük anlambilimi, cümle anlambilimi ve genel anlambilim olmak üzere üç kısma ayrılır. Memluk Devleti'nin yönetiminin Türklerin eline geçmesi ile bu coğrafyada başlayan Türkçe öğrenme modası neticesinde pek çok sözlük ve gramer yazılmıştır. Bu gramerlerde genellikle ölçünlü dilin özellikleri görülse de dönemin farklı lehçelerine dair bilgiler bulmak da mümkündür. Bu lehçelerden en önemli olan iki lehçe Kıpçakça ve Türkmencedir. Kıpçakça halkın ve devlet ricalinin lehçesidir. Türkmençe ise Oğuz boylarının lehçesidir ve genellikle hakir hatta 'müstehcen' sayılmaktadır. Bu sözlük ve gramerlerde Türkmenceye/ Oğuzcaya ait pek çok sözcük ve gramer açıklaması mevcuttur. Sözlük ve gramerlerde toplamda 286 sözcük Türkmençe olarak kaydedilmiştir. Bu sözcüklerden pek çoğunu çağdaş Oğuz lehçelerinde tanımlamak mümkündür. Bazı sözcükler, sözlük ve gramerlerdeki anlamı halen korumakta iken bazı sözcüklerde anlam değişimleri gözlemlenmektedir. Bu çalışmada Memluk Kıpçak sözlük ve gramerlerinde Türkmençe olarak kaydedilen sözcüklerin çağdaş Oğuz lehçelerinde geçirdikleri anlam değişimleri incelenecektir.

Anahtar Kelimeler: Anlam, Memluk Kıpçak Sözlük ve Gramerleri, Türkmençe.

MEANINGS CHANGES FROM THE WORDS WHICH REGISTERED AS TURKMEN AT DICTIONARY AND GRAMMARS OF MAMELUKE KIPCHAK TO CONTEMPORARY OGHUZ DIALECTS

Abstract

Saussure's theory of sign consists of signifier, signified and sign. Signifier, sound or writing; signified is the concept that occurs in the mind. In a sense, meaning is the signified side of the sign. In other words, the concept that occurs in the mind is the content. Semantic, which examine the meaning aspect of the sign, are generally divided into three parts: word semantic and sentence semantic and general semantic. After the administration of the Mamluk State came into the hands of Turks, many dictionaries and grammars were written as a result of the tendency to learn Turkish in this geography. Although these grammars generally show the characteristics of the standard language, it is possible to find information about the different dialects of the period. The two most important dialects are Kipchak and Turkmen. Kipchak is the dialect of the people and the state. Turkmen is the dialect of the Oghuz tribes and is generally regarded as inferior and even obscene. In these dictionaries and grammars, there are many words and grammatical explanations belonging to Turkmen / Oghuz. A total of 286 words were recorded as Turkmen in dictionary and grammar. It is possible to witness many of these words in contemporary Oghuz dialects. Some words still retain the meaning in dictionaries and grammars. It is possible to observe changes in meaning in some words. In this study, the changes in the meaning of the words recorded in Memluk Kipchak dictionaries and grammars as Turkmen meaning changes in contemporary Oghuz dialects will be examined.

Key Words: Meaning, Memluk Kipchak Dictionary and Grammars, Turkmen

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

1. Giriş

Anlambilim, dillerdeki anlam özelliklerini inceleyen dil bilim alanıdır. Anlam ise göstergenin kavram ve içerik yönüdür. Bu nedenle dil bilim sözlüklerinde ve çeşitli anlambilim çalışmalarında anlam, genellikle birbirine yakın şekillerde tanımlanmıştır. Berke Vardar, anlamı “Dildeki bir birimin aktardığı ya da uyandırdığı kavram, tasarımlar, düşünce; içerik.” şeklinde tanımladıktan sonra anlamı dil içi bağıntıların ve bağlamın belirlediğini vurgular (2007:18). Dilbilim Sözlüğü’nde de anlam, Berke Vardar’ın tanımıyla benzer bir şekilde tanımlanmıştır (İmer vd. 2013: 26). Türkiye’de anlambilim konusunda başlı başına bir eser ortaya koyan Doğan Aksan ise anlamı şu şekilde tanımlamaktadır: “Dilde birer gösterge niteliğiyle yer alan, insanın dünya bilgisine dayalı bir takım belirleyicileri bulunan sözcüklerin belli bir bağlam ve belli bir konu içinde ilettikleri kavram.” (2009: 48). Görüldüğü üzere bu tanımlardaki ortak nokta kavram noktasıdır. Dil bilimciler bu noktada birleşmektedir.

Anlambilim, genel anlambilim, sözcük anlambilimi ve cümle anlambilimi olmak üzere üç kısma ayrılmaktadır. Sözcük anlambilimi, sözcüğün anlamını belli bir ‘bağlam’ içerisinde değerlendirmeden inceler. Cümle anlambilimi ise sözcüğün anlamını bağlam merkezli olarak incelemektedir.

Memluk Kıpçak sözlük ve gramerleri, Memluk Devleti’nin yönetiminin Türklerin eline geçmesinin ardından kaleme alınan eserlerdir. Yönetici kesimin dilini öğrenmek ve bu dilin özelliklerini ortaya koymak adına yazılan bu eserlerde dönemin Türk lehçelerine dair kayıtları da bulmak mümkündür. Bu eserler genellikle *Türk dili* veya *Kıpçakça* olarak adlandırılan Türk lehçesi üzerine yazılmıştır. Ancak o dönem ve coğrafyada mevcudiyetini sürdüren Türk lehçeleri de bu eserlerde kendilerine yer bulmuşlardır. Kıpçakçaya, Harezmi lehçesine, Türkistan ve Uygur lehçelerine, Bulgar lehçesine, Tatar lehçesine yer veren müelliflerin üzerinde özellikle durdukları bir Türk lehçesi de Türkmencedir. Eserlerde Oğuz veya Oğuzca kaydı görülmesi de Türkmenceden kastın Oğuz lehçesi olduğu anlaşılmaktadır. Bu sözlük ve gramerlerin pek çoğunda Türkmenceye dair gramer açıklamalarının bulunmasının yanında üç eserde Türkmence olarak kaydedilen sözcükler görülmektedir. “Bu eserler içinde *Kitâbü’l-İdrâk li-Lisâni’l-Etrâk, Et-Tuhfetü’z-Zekiyye fi’l-Lügati’t-Türkiyye, Kitâb-ı Mecmû-ı Tercümân-ı Türki ve Acemî ve Mugalî*’de Türkmence olarak kaydedilen toplam 286 sözcük mevcuttur. Bu sözcüklerin rakamsal dağılımı şu şekildedir: Et-Tuhfe: 143, Tercüman: 101, Kitâbü’l-İdrâk: 42” (Balci, 2019: 166).

Bu sözcüklerden pek çoğu çağdaş Oğuz lehçelerinde tanıklanabilen sözcüklerdir. Bu sözcüklerdeki anlamlardan² bazıları aynıyla yaşamaktayken bazı sözcüklerde çeşitli anlam değişimleri gözlemlenmektedir.

2. Anlam Değişimleri

Genellikle art zamanlı incelemeler sonucunda ortaya çıkan anlam değişimi “Tarihsel süreç içinde bir sözcüğün anlamında çeşitli nedenlerle ortaya çıkan, gösterge ile sözcük ya da gösterilen arasında var olan ilişkinin değişimi.” (İmer vd. 2013:27) olarak tanımlanmaktadır. Tarihsel süreçte sözcüklerde çeşitli anlam değişimlerinin görülmesi son derece doğaldır. Zira her zaman canlı bir varlık olduğu vurgulanan dilin sözcüklerinde bu canlılığa uygun olarak çeşitli anlam değişimleri görülmektedir. Ancak bu anlam değişimleri her zaman tarihsel süreçte ortaya çıkan ve art zamanlı inceleme ile tespit edilen değişimler değildir. Bir sözcük bir dilin lehçelerinde hatta ağızlarında bile farklı anlamlar barındırabilir.

Memluk Kıpçak sözlük ve gramerleri arasında Türkmenceye dair bilgi veren en yeni tarihlili sözlük ve gramer *Et-Tuhfetü’z-Zekiyye fi’l-Lügati’t-Türkiyye*’dir. Eserin yazılış zamanı tam olarak bilinmese de 1445 yılından önce yazıldığı bilinmektedir. Bu da bugünden yaklaşık

² Memluk Kıpçak dönemindeki Türkmence sözcükler ve bu sözcüklerin çağdaş Oğuz lehçelerindeki karşılıkları ve anlamları şu eserden alınmıştır: Balci, Onur (2019), *Memluk Kıpçak Sözlük ve Gramerlerinde Türkmence*, İstanbul: Kriter Yayınevi.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

olarak 600 yıl öncesine gitmektedir. 600 yılda çeşitli anlam değişmelerinin ortaya çıkması son derece normaldir.

Guiraud'a göre anlam değişmelerinin sebepleri şunlardır:

1. Tarihsel nedenler,
2. Dilsel nedenler,
3. Toplumsal nedenler,
4. Ruhsal nedenler,
5. Dış nedenler,
6. İç nedenler. (1999: 82).

Anlam değişmeleri genellikle şu alt dallara ayrılmaktadır:

- a) Anlam genişlemesi,
- b) Anlam, daralması,
- c) Anlam genelleşmesi,
- d) Anlam iyileşmesi,
- e) Anlam kötüleşmesi.

Anlam genelleşmesi, anlam genişlemesi olarak değerlendirilebilir. Bu çalışmada da bu şekilde değerlendirilmiştir. Yukarıdaki anlam değişmelerinin yanında sözcüklerin bazen başka bir anlama büründüğü de tespit edilmiştir. Dil bilim sözlüklerinde görülen *anlam kayması* terimi bu kavramı tam olarak kapsamamaktadır. Bu nedenle bu çalışmada *anlam başkalaşması* teriminin kullanılması uygun görülmüştür.

3. Türkmençe Kayıtlı Malzemeden Çağdaş Oğuz Lehçelerine Anlam Değişmeleri

3.1. Anlam Genişlemesi

Önceden dar bir anlamı karşılayan sözcüğün zaman içinde daha geniş bir anlamı karşılaması anlam genişlemesi olarak değerlendirilmektedir. Aksan, bu olayın Türkçedeki örneklerinin az olduğunu ifade ederek konu ile ilgili şu örnekleme yapılmaktadır: “Örneğin XI. yüzyılda ‘düz ve alçak yer’ demek olan *alan* sözcüğü Ar. *saha*’nın yerine kullanılarak, onun etkisiyle ‘iş, meslek, araştırma-inceleme konusu, uzmanlık’ gibi çeşitli anlamlara gelmeye başlamıştır.” (2009: 35).

Aksan, bu anlam olayının örneklerinin Türkçede az olduğunu söylese de Memluk Kıpçak döneminde Türkmençe olarak kaydedilen sözcüklerden çağdaş Oğuz lehçelerine uzanan süreçte bu değişimin pek çok örneğini görmek mümkündür. Sözcüklerin zaman içinde yan anlama, mecaz anlama sahip olması gibi sebepler bu değişimin en önemli sebepleridir. Bu değişimin örneklerini şu şekilde göstermek mümkündür:

Türkiye Türkçesi

bağır (Z30b/9): karaciğer. (بَاغِر): TT: *bağır* “Ciğer, bağırsak vb. vücut boşluklarında bulunan organların ortak adı, ahşa.” (TS, 178).

bağlı (Z35a/ 2): kilitli. (بَاغْلِي): TT: *bağlı* “1. Bir bağ ile tutturulmuş olan. 2. Gerçekleşmesi bir şartı gerektiren, vabeste. 3. Sınırlanmış, sınırlı. 4. Kapatılmış olan, kapalı.” (TS, 181).

bāzırgān (T25b/1): tüccar. (بَاذِرْغَان): TT: *bezirgan* “1. Tüccar. 2. Alışverişte çok kâr amacı güden kimse. 3. Yahudi. 4. Mesleğini sadece kazanç için kullanan kimse.” (TS, 258).

beniz (T33a/6): beniz. (بَانِيْز): TT: *beniz* “1. Yüz. 2. Yüz rengi.” (TS, 243).

boğun (Z32b/7): vücutta mafsalsal, ek yeri. (بُوْغُوْن): TT: *boğun* “Parmak, kamaş, saz vb. bitkilerin şişkince bölümü.” (TS, 294).

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

buruş- (Z10a/10): buruşmak. (بُورُوشْتِي): TT: *buruşmak* “1. Düzgünlüğü bozulmak, üzerinde kırışık ve katlamalar olmak. 2. Ağızda kekrelik duymak. 3. Tiksinmek, hoşlanmamak.” (TS, 330).

çatal (Z20b/3): çatal. (چَاتَال): TT: *çatal* “1. İki veya daha çok kola ayrılan değnek... 4. Yemek yerken kullanılan iki, üç veya dört dişli çoğunlukla metal araç. 5. Dirgen.” (TS, 399).

çeper (T14a/7): beyaz benekli. (چِپَر): TT: *çapar* “1. Sarışın mavi veya yeşil gözlü, çilli insan. 2. Kula renkli hayvan. 3. Benekli, alacalı hayvan. 4. Beyazı çok kır renkli hayvan. 5. Boz ve siyah karışımli renkli köpek.” (DS-II, 1073-1074).

dudak (T21a/8): dudak. (دُونَقْ); TT: *dudak* “1. Ağzın, dişleri örten ve dışarıya doğru az veya çok kıvrılan üst ve alt kenarlarından her biri. 2. Ağız.” (TS, 574).

egin (T21b/1): sırt, arka. (اَكِن): TT: *eğın* “1. Arka, sırt. 2. Beden, vücut. 3. Boy bos, endam.” (TS, 605).

göbek (T22a/6): göbek. (كُوبَك): TT: *göbek* “1. İnsan ve memeli hayvanlarda göbek bağının düşmesinden sonra karnın ortasında bulunan çukurluk. 2. Yağ bağlamış şişman karın.” (TS, 768).

keçe (T18a/7): keçe. (كِچَا): TT: *keçe* “1. Yapağı veya keçi kılının dokunmadan yalnızca dövülmesiyle elde edilen kaba kumaş. 2. Bu kumaştan yapılan. 3. Yere serilen halı, kilim vb. yünlü döşemelik.” (TS, 1125).

kez (T27a/15): yay gezi. (كَز): TT: *gez* “1. Okun, kirişe geçen ucundaki kertik. 2. Tüfek, tabanca vb. ateşli silahlarda namlunun gerisinde bulunan ve nişan alırken arpacıkla birlikte göz ile hedef arasında aynı doğru üzerine getirilen kertik.” (TS, 757).

kışkaş (Z19a/10): yengeç. (قِصْنَان): TT: *kışkaç* “1. Bir şeyi tutup sıkıştırmaya yarayan kerpeten, pense vb. araç. 2. Açılıp kapanan eğreti merdiven. 3. Böceklerde besin maddelerini parçalamaya ve kendilerini savunmaya yarayan organ. 4. Demircilerin kızgın demiri tuttukları maşa vb. araç.” (TS, 1166).

köstek (Z20b/12): köstek. (كُوستَاك): TT: *köstek* “1. Saat, kılıç, anahtar vb.nin ucuna takılan zincir. 2. Koşulan atların tepmesini önlemek için kuskun kayışına eklenen kayış. 3. Balık iğnesini oltaya bağlayan, bir iki karış uzunluğunda kıl veya misina parçası.” (TS, 1236)

kuyumçı (T25b/7): gümüşçü. (قُيُومچِي): TT: *kuyumcu* “Değerli metal ve taşlardan bilezik, küpe vb. süs eşyası yapan veya satan kimse, sarraf, mücevherci, cevahirci.” (TS, 1275).

külşe (Z31a/9): çörek. (كُولْشَا): TT: *külçe* “1. Külde, tepside, saçta pişen, mayasız çörek, mısır çöreği. 2. Saç ya da taş üzerinde pişirilen bazlama gibi ufak ekmeği. 3. Simit biçiminde adak ekmeği.” (DS-IV, 3034)

öğren- (Z9a/13): öğrenmek. (اُؤْغْرَانْدِي): TT: *öğrenmek* “1. Bilgi edinmek. 2. Bellemek. 3. Yetenek, beceri kazanmak. 4. Haber almak.” (TS, 1533).

yavru (T11b/1): kuş yavrusu. (يُورِي): TT: *yavru* “1. Yeni doğmuş hayvan veya insan. 2. Çocuk, evlat. 3. Bir şeyin küçüğü.” (TS, 2148).

yaz- (T35a/10): yazmak. (يَاَزْغَل): TT: *yazmak* “1. Söz ve düşüncüyü özel işaret veya harflerle anlatmak. 2. Yazı ile anlatmak, yazıya dökmek. 3. Yazar olarak görev yapmak. 4. Yazı ile bildirmek, haber vermek. 5. Bir bilim veya edebiyat eseri oluşturmak.” (TS, 2156).

yoğun (Z26b/12): yoğun, ağır, kalın. (يُؤْغُون): TT: *yoğun* “1. Hacmine oranla ağırlığı çok olan, kesif. 2. Koyu, kalın. 3. Etkisi güçlü olan, ağır (koku vb.). 4. Artmış, çoğalmış bir durumda olan. 5. Dolu, sıkı, sıkışık, çok. 6. Şişman, iri, tombul. 7. Kaba, kalın, iri (elek, iğne).” (TS, 2186).

Azerbaycan Türkçesi

bağır (Z30b/9): karaciğer. (بَاغِر): AT: *bağır* “1. Karaciğer. 2. Yürek, kalp anlamında (ADİL-I, 200).

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

bağlı (Z35a/ 2): kilitli. (بَاغْلِي): AT: *bağlı* “1. İp, zincir vs. ile bağlanmış, zapt edilmiş, bent edilmiş. 2. Kilitli, kapalı, kapağı veya kapısı kapatılmış.” (ADİL-I, 204)

beyni (İ30a/4): dimağ, beyin. (بَيْنِي): AT: *beyin* “1. Merkezi sinir sisteminin en önemli azası, bu uzvu teşkil eden kafa ile bel kemiği kanalını dolduran madde. 2. Akıl, şuur, fehim, zeka, baş.” (ADİL-I, 258).

boğ- (Z15a/3): boğmak. (بُوغْدِي): AT: *boğmaq* “1. Boğazı sıkılamakla nefes yolunu, nefesini kesmek. 2. Boğup öldürmek.” (ADİL-I, 331).

bulğan- (Z26a/3): bulanmak. (بُولْغَانْدِي) AT: *bulanmaq* “1. Duruluğunu saflığını, şeffaflığını, berraklığını yitirmek. 2. Bulanmak, batmak, kirlenmek. 3. Bozulmak, kötü olmak, karışmak.” (ADİL-I, 357).

buruş- (Z10a/10): buruşmak (بُورُوشْتِي): AT: *bürüşmāk* “1. Buruşuk hale gelmek, buruş buruş olmak, kırış kırış olmak. 2. Solmak, kuruyup dağılmak, tazeliğini yitirmek.” (ADİL-I, 373).

çatal (Z20b/3): çatal. (چَاتَال): AT: *çatal* “1. İkiye ayrılmış (dal vs.). 2. İki dişli (dirgen vb. alet); genellikle ucu ikiye ayrılmış; iki başlı (herhangi bir şey). Çengel (yemek aleti).” (ADİL-I, 451).

dānişmend (T24b/5): din bilgini. (دَانِيْشْمَنْد): AT: *danişmend* “Bilgili, âlim.” (ADİL-I, 533).

dudak (T21a/8): dudak. (دُودَق): AT: *dodaq* “1. Ağız kenarlarında bulunan, hareketli, deri ve damar bükümlerinden her biri. 2. Bir şeyin (kabin vs.) kenarı, kıyısı.” (ADİL-I, 654).

egin (T21b/1): sırt, arka. (اَكْن): AT: *eyin*: “1. Bedenin baş dışındaki bütün bölümü. 2. Kıyafet, üst baş.” (ADİL-II, 154).

keçe (T18a/7): keçe. (كَجَا): AT: *keçā* “1. Yünü dövüp basmakla hazırlanan sıkı, kalın madde. Bu tür maddeden dikilmiş, hazırlanmış olan. 2. Taranmamış, yapışmış, birbirinin içine geçmiş (saç hakkında).” (ADİL-II, 651).

kışkaş (Z19a/10): yengeç. (قِصْفَان): AT: *qışqac* “1. Rütubetli yerlerde taşların altında yaşayan sarı renkli, çatalkuyruklu uzun böcek. 2. Başında makas gibi kısırtıcı boynuzları-müdafaa aleti olan böcek. 3. Yengeç gibi hayvanların kısırtma aletleri.” (ADİL-III, 148-149).

könder- (Z38b/8): göndermek. (كُونْدَارْدِي): AT: *göndärmāk* “1. Yollamak (birine vermek, ulaştırmak için). 2. Bir şey tembihleyerek bir yere yollamak. 3. Yollamak. 4. Yazı, hareket veya sözle kendi alakasını, hissiyatını bildirmek, ifade etmek.” (ADİL-II, 261).

oğlan (Z78b/7): oğlan. (اَوْغْلَان): AT: *oğlan* “1. Cinsiyeti erkek olan çocuk. 2. Yaşı ergenliğe ulaşan ancak henüz evlenmemiş genç.” (ADİL-III, 514).

oğul (Z38a/9): oğul. (اَوْغُل): AT: *oğul* “1. Erkek cinsinden olan evlat. 2. Yaşlı insanların genç erkeklere sevgi ile seslenmesi.” (ADİL-III, 514).

öğret- (T44a/8): öğretmek. (اَكْرَت كَل): AT: *öyretmek* “1. Bilgi vermek, sanat, meslek öğretmek, talim vermek. 2. Bilmediği bir şeyi bildirmek, anlatmak. 3. Alışkanlık kazandırmak, alıştırmak. 4. Bildirmek, tanıtmak izah etmek.” (ADİL-III, 559).

şamağ (Z17b/12): damak. (طَامَاغ): AT: *damaq* “1. Ağız boşluğunun üst tarafı. 2. Ağız anlamında.” (ADİL-I, 525).

tiken (T9b/7): diken. (تِكَان): AT: *tikan* “1. Devedikeninin, kızılgülün ve başka bazı bitkilerin iğne gibi sivri uçlu kısmı. 2. Bazı hayvanların bedenini örten iğnelere her biri.” (ADİL-IV, 339-340).

yağ -(Z35b/13): yağmur yağmak. (يَاغْدِي): AT: *yağmaq* “1. Havadan kar, yağmur, dolu gibi şeylerin düşmesi, dökülmek. 2. Çok miktarda ardı arkası kesilmeden dökülmek.” (ADİL-IV, 450).

yapraq (T8a/2): yaprak. (يَبْرَق): AT: *yarpaq* “1. Ağaç vb. bitkilerin yassı ve cinslerine göre çeşitli şekilde olan yeşil renkli solunum organı. 2. Varak, sayfa.” (ADİL-IV, 545).

yaz- (T35a/10): yazmak. (يَازْغَل): AT: *yazmaq* “1. Kâğıt veya başka materyal üzerine grafik işaretler (harfler, rakamlar vb.) çizmek. 2. Bir şeyin yazılı metnini hazırlamak. 3. Bir şey

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

hakkında yazılı malumat vermek; fikrini yazılı veya matbu şekilde bildirmek, söylemek, ifade etmek.” (ADİL-IV, 566).

yoğun (Z26b/12): yoğun, ağır, kalın. (بوغون): AT: *yoğun* “1. Hacimce, genişlik itibari ile büyük, geniş olan; kalın. 2. Kalın (ses).” (ADİL-IV, 603)

Türkmen Türkçesi

bağır (Z30b/9): karaciğer. (باغر): Tüt: *bağır* “1. İnsanlarda, hayvanlarda sağ kaburganın altına yerleşmiş vücudun iç organı, ciğer. 2. Döş, kursak. (TDDS-I, 111).

banbuğ (T20b/1): pamuk. (بنبوق): Tüt: *pamuk* “1. İşlenip hazırlanan pamuk ipliği. 2. Kızlara verilen isim.” (TDDS- II, 186).

ışık (Z20b/1): ışık. (اشق): Tüt: *ışık* “1. Işık, şule. 2. Etrafı aydınlatan ışık, kandil, ateş.” (TDDS-II, 444).

oğlak (Z19b/3): oğlak. (اغلاق): Tüt: *owlak* “Keçinin, geyiğin altı aylık olmayan yavrusu.” (TDDS-II, 152).

oğlan (Z78b/7): oğlan. (اوغلان): Tüt: *oğlan* “1. Cinsiyeti erkek olan çocuk, oğul. 2. Çocuk. 3. Yeniyetme, henüz genç olan. 4. Delikanlılara genç yiğitlere çoğunlukla kızlar ve genç gelinler tarafından, karşılışınca söylenen söz.” (TDDS-II, 133).

oğul (Z38a/9): oğul. (اوغل): Tüt: *ogul* “1. Anne babanın erkek evladı, erkek çocuk, nesil, soy. 2. Yaşlı insanların gençlere ‘delikanlı, evlat’ vb. anlamlarda konuşurken söylediği söz. 3. Anne babaların kendi evlatları için kullandığı söz. 4. Çocuk, evlat.” (TDDS-II, 134).

öğren- (Z9a/13): öğrenmek. (اوكراندی): Tüt: *öwrenmek* “1. Okumak vasıtasıyla bir şeyin bilincine varmak, okuyup benimsemek, ulaşılabacak yolların hepsinden faydalanıp başarmak, iş sahibi olmak. 2. İlmi tetkik yolu ile araştırmak. 3. Dikkatlice gözden geçirmek neticesinde bir şeyi bilmek. 5. Alışmak, yatkın olmak, bilgili olmak.” (TDDS-II, 175).

öğret- (T44a/8): öğretmek. (اكرت كل): Tüt: *öwretmek* “1. Bilim vermek, birinin bir işi hünere sanatı öğrenmesini sağlamak, bilgisini artırmak. 2. Alışkanlık kazandırmak, becerikli hale getirmek. 3. Nasihat vermek, akıl vermek, söylemek.” (TDDS-II, 175).

tağ (Z17b/12): damak. (طاماغ): Tüt: *damak* “1. Boğaz. 2. Yemek, yiyecek.” (TDDS-I, 248).

yanlış- (Z27a/3): yanılmak. (يانكشتی): Tüt: *yalnışmak* “1. Yanlış hareket etmek, yanlışlık; yanlışlık yapıvermek. 2. Biri veya bir nesne hakkında yanlış düşünmek. 3. Yolunu kaybetmek, yolunu şaşırarak, yolunu değiştirmek.” (TDDS-II, 455).

yaz- (T35a/10): yazmak. (بازغل): Tüt: *yazmak* “1. Kâğıt veya başka nesnelere üzerine işaretler (harfler, rakamlar vb.) koymak. 2. Eser ortaya çıkarmak. 3. Birine bir şey hakkında yazılı haber vermek.” (TDDS-II, 476).

Gagavuz Türkçesi

boğ- (Z15a/3): boğmak. (بوغوی): GT: *buumaa* “1. Boğmak. 2. Suda boğmak.” (GTS, 44).

buruş- (Z10a/10): buruşmak. (بوروشتی): GT: *buruşmaa* “1. Buruşturmak. 2. Tereddüt etmek. 3. Eğilmek, kamburlaşmak.” (GTS, 43).

duvar (T16b/14): duvar. (دور): GT: *duar* “1. Duvar. 2. Zar. 3. Meyvenin kabuğu.” (GTS, 83).

göbek (T22a/6): göbek. (گوبك): GT: *göbek* “1. Göbek. 2. Meyvenin ortası. 3. Nehrin içindeki küçük ada.” (GTS, 105).

ısla- (Z8a/9): ıslatmak. (اصلادی): GT: *yıslamak* “1. ıslatmak. 2. Sulamak.” (GTS, 261).

tağ (Z17b/12): damak. (طاماغ): GT: *damak* “Damak, damak kemiği.” (GRS, 131).

tonan- (Z10a/6): süslenmek. (طوناندی): GT: *donanmaa* “1. Donatılmak; süslenmek. 2. Kendine çeki düzen vermek.” (GRS, 155).

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

3.2. Anlam Daralması

Anlam daralması, önceden daha geniş bir anlama sahip olan göstergenin sahip olduğu bu anlamın zamanla daralmasıdır. Aksan, isim ve fiillerde bu değişimin olabileceğini ifade etmektedir (2009:133-134).”Daralmaya maruz kalmış kelimeler daha çok varlığı gösterirken bugün sayıca az varlığı göstermektedir. Çağrışım yaptırdığı anlam alanı kısıtlanan kelimeler anlam daralmasına uğramışlardır.” (Demirci, 2013: 93). Örneğin *geyik* sözcüğü önceden ‘*bütün yabani hayvanları*’ karşılarken günümüzde belli bir hayvan türünü, ceylanı karşılamaktadır (Demirci, 2013:93). Bu değişimin örneklerini şu şekilde göstermek mümkündür:

Türkiye Türkçesi

ağça (Z41a/12): para, akça. (أفجا) TT: *akçe* “1. Küçük gümüş para, 2. Her tür madeni para.” (TS, 48).

ıvuk (T11b/13): geyik. (ايوق) : TT: *wık* “Kırlarda taşlı yerlerde yaşayan geyik.” (VHTS, <http://www.tdk.gov.tr>).

kabırçağ (Z22b/1): sandık, kutu. (كَبْرَجَقْ) TT: *kabıcak* “tahta ya da mukavva kutu.” (DS-IV, 2584).

köbürçük (Z22b/2): sandık, kutu. (كُوبُرْجُوكْ) TT: *kabıcak* “Tahta ya da mukavva kutu.” (DS-IV, 2584).

şölmek (Z11b/ 2): Çömlek. (شولماك) TT: *çömlək* “Toprak tencere.” (TS, 451).

üyük (T7a/8): tepe. (ايوك) TT: *höyük* “1. Tarih boyunca türlü nedenlerle yıkılan yerleşme bölgelerinde, yıkıntıların üst üste birikmesiyle oluşan ve çoğu kez içinde yapı kalıntılarının gömülü bulunduğu yayvan tepe. 2. Toprak yığını, küçük tepe.”

Azerbaycan Türkçesi

biz (T20b/3): bez. (بيز) AT: *bez* “Pamuktan dokunmuş kalın, beyaz parça.” (ADİL- I, 261).

halı (T17b/13): sergi, halı. (قالى) AT: *xalı* “Büyük halı.” (ADİL-II, 417)

külşe (Z31a/9): çörek. (كُولْشَا) AT: *külçä* “Yas zamanlarında helva ile dağıtılan ekmek.” (ADİL-II, 775).

şölmek (Z11b/ 2): Çömlek. (شولماك) AT: *çölmä/ çölmäg/ çölmex/ çölmey* “Ekmek pişirilen toprak kap.” (ADL-I, 110).

tonan- (Z10a/6): süslenmek (طُونَانْدِي) AT: *donatmaq* “Süslemek (ışıklarla, bayraklarla vs.)” (ADİL-I, 671).

uğul-/ uğun- (Z27a/11): bayılmak, akli başından gitmek. (أوغوندى) AT: *uğunmaq* “Genellikle gülmekten dolayı bayılmak, bayılıp gitmek şeklinde; gülmekten bayılmak.” (ADİL-IV, 400).

yaşmak (Z20b/13): yaşmak, örtü. (ياشماق) AT: *yaşmaq* “Müslüman kadınların yabancı kişilerden gizlenmek için yüzlerinin genellikle gözden aşağı bölümünü kapattıkları örtü.” (ADİL-IV, 554).

yırmağ (T7a/11): nehir. (يرماق) AT: *irmag* “Çay.” (ADİL-II, 571).

Türkmen Türkçesi

biz (T20b/3): bez. (بيز) Tüt: *bi:z* “Beyaz renkli kalın kumaş.” (TDDS- I, 159).

boğaz (Z12b/5): boğaz. (بوغاز) Tüt: *bogaz* “Yemek borusu ve nefes yollarının başladığı yer, damak.” (TDDS-I, 161).

boğun (Z32b/7): vücutta mafsalsal, ek yeri. (بوغون) Tüt: *boğun* “İnsan bedeninin, elin ayağın küçük kısımlarının birleştiği yer.” (TDDS-I, 161).

düdük (Z15b/8): düdük. (دودوك) Tüt: *tüydük* “Kamıştan yapılan, üflenerek çalınan, dilli, kadimî Türkmen çalgı aleti.” (TDDS-I, 390)

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

egin (T21b/1): sırt, arka. (أَكْب): Tüt: *eğin* “1. Kolun göğüsle birleştiği yerden boyna kadar olan aralık, gerdan. 2. Bütün bedenin üstü, üst, arka.” (TDDS-I, 340).

evlen- (Z9b/8): evlenmek. (أَوْلَانْدِي): Tüt: *öylenmek* “Gelin alıp evli barklı olmak, aile kurmak.” (TDDS-II, 180).

işeri (Z11a/11): içeri. (إِشَارِي): Tüt: *işeri* “Yaşanan yerin oturulan, eşya, pılı pırtı konulan yeri, yaşanılan evin içi.” (TDDS-I, 599).

köstek (Z20b/12, 29a/13): köstek. (كُوسْتَاكْ): Tüt: *kössek* “Atın veya eşeğin bir ön ve bir arka ayağını birbirine bağlayan iki ucu halkalı ayak bağı görünümündeki ip, bağ.” (TDDS-II, 51).

peynir (Z11b/11): peynir. (بَايِنِر): Tüt: *peynir* “Küçükbaş hayvan sütünden özel olarak katılaştırılıp sıkıştırılarak hazırlanan yiyecek.” (TDDS- II, 202).

sındu (T24b/13): makas. (سِنْدُو): Tüt: *sındu* “Halı düğümlerinin fazla kalan ipini kırmak, halının yüzünü temizlemek için kullanılan makas, kırkma aletine benzeyen uzun demir alet.” (TDDS-II, 306).

yaşmak (Z20b/13): yaşmak, örtü. (يَاشْمَاقْ): Tüt: *yaşmak* “Kadınların gelinlerin kocasının büyük kardeşlerine, kendinden büyüklere saygısından dolayı ağzının üstünü örttükları örtü, şal.” (TDDS-II, 469).

Bu anlam olayına Gagavuz Türkçesinde rastlanmamıştır.

3.3. Anlam Başkalaşması

Göstergenin önceden karşıladığı anlamdan uzaklaşarak farklı bir anlamı karşılaması olayına anlam başkalaşması veya başka anlama geçiş denir. Aksan, bu olayı başka anlama geçiş olarak nitelendirmektedir (2009:89). Bu olayı *anlam kayması* olarak değerlendiren Selçuk, Eski Türkçedeki *tütün* örneğini vermektedir. Yazar, bu sözcüğün önceden *duman* anlamına geldiğini belirtmiş, bugün ise sigaranın hammaddesi olan bitkiyi karşıladığı örneğini vermiştir (2010: 366).

İncelediğimiz sözcüklerde tespit edilen anlam başkalaşması olayları şu şekildedir:

Türkiye Türkçesi

buğlat- (Z8a/10): tütsülemek. (بُوْغْلَاتِي): TT: *buğlatmak*: “Buğuda pişirmek.” (DS-I, 780).

gülâb (T9a/12): gül. (كُلَاب): TT: *gülâp* “Gül suyu.” (DS-III, 2217).

kaç- (Z6a/7): öfkelenmek. (فَاَقْتِي): TT: *kakmak* “1. İtmek, vurmak. 2. Kakma yapmak. 3. Vurarak dar bir yere sokmak.” (TS, 1038)

kısaş (Z19a/10) : yengeç. (قِصْشَن): TT: *kısaç* “1. Demircilerin kızgın demiri tuttıkları maşa gibi bir araç. 2. Maşa. 3. Cımbız. 4. Kerpeten.” (DS-IV, 2843).

könen- (Z10a/7): bezenmek, süslenmek. (كُونَانْدِي): TT: *gönenmek* “Mutlu, mesut olmak, rahat bir hayat sürmek, sevinç duymak, sevinmek, abat olmak.” (TS, 776).

sınjar (Z89a/13): uzak için benzetme edatı. (سِنْجَان): TT: *sınar/sınjar* “1. Akraba, yakın. 2. Eşdeğer, denk. 3. Sıra, dizi/benzer.” (DS-V, 3611).

sögüt (T8b/11): dal (سَكُوت): TT: *sögüt* “Sögütgillerden, sulak yerlerde yetişen, yaprakları almaşık ve alt yüzleri havla örtülü büyük bir ağaç (Salix)” (TS, 1799).

Azerbaycan Türkçesi

älü (T8a/10): şeftali. (الو): AT: *alu/alı* “Erik, kurutulmuş buhara eriği.” (ADİL- I, 98).

buğlat- (Z8a/10): tütsülemek. (بُوْغْلَاتِي): AT: *buğlatmak*: “Buharlaştırmak.” (ADİL-I, 354)

çatal (Z20b/3): çatal. (جَاتَال): AT: *çatal* “1. İkiye ayrılmış (dal vs.). 2. İki dişli (**dirgen** vb. alet); genellikle ucu ikiye ayrılmış; iki başlı (herhangi bir şey). Çengel (yemek aleti).” (ADİL-I, 451).

enük (T12a/6): köpek yavrusu. (أَنُك): AT: *enik* “Yırtıcı, vahşi hayvan yavrusu.” (ADİL-II, 121).

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

gülâb (T9a/12): gül. (كُلاب): AT: *gülâb* “Kızılgül yapraklarının damıtılması yoluyla elde edilen kokulu sıvı, gül suyu.” (ADİL-II, 303)

sögüt (T8b/11): dal (سكوت): AT: *söyüd* “Genellikle sulak yerlerde büyüyen, dar yaprakları, esnek dalları olan ağaç veya çalı.” (ADİL-IV, 148).

Türkmen Türkçesi

buğlat- (Z8a/10): tütsülemek. (بوغلاتي): Tüt *buğlatmak* “Buharda pişirmek.” (TDDS-I, 173).

çıplak (Z24b/13): çıplak. (چىلاق): Tüt: *çıplak* “1. Soğuk havada ince giyinen, sırtında ince giyimi olan, çıplak. 2. Yalıncağ, çıplak.” (TDDS-I, 237).

eğın (T21b/1): sırt, arka. (اگن): Tüt: *eğın* “1. Kolun göğüsle birleştiği yerden boyna kadar olan aralık, gerdan. 2. Bütün bedenin üstü, üst, arka.” (TDDS-I, 340).

gülâb (T9a/12): gül. (كُلاب): *gülâ:p* “Gül suyu, gül suyundan elde edilen koku.” (TDDS-I, 503).

keçe (T18a/7): keçe. (كچا): Tüt: *keçe* “Üzerine motif işlenerek veya işlenmeden koyunun yününden özel bir yöntem ile hazırlanan ev döşegi.” (TDDS-II, 17).

kısaş (Z19a/10) : yengeç. (قىصاش): Tüt: *gısaç* “Kısaç, maşa.” (TTDS-I, 529).

kısaş (Z19a/10): yengeç. (قىصاشان): Tüt: *gısgıç* “1. Serilen kıyafetleri ipte tutmaya yarayan alet. 2. Bir nesneyi kısararak tutmaya yarayan demir alet, kısaç, maşa.” (TDDS-I, 529).

koç (T15b/10): koç. (كوج): Tüt: *goç* “1. Erkek koyun, davar. 2. Cinsiyeti erkek olan, büyük boynuzlu geyik.” (TDDS-I, 447).

könen- (Z10a/7): bezenmek, süslenmek. (كونندي): Tüt: *gönenmek* “Bir şeyden hoşlanmak, bir şeyden lezzet almak, beğenmek.” (TDDS-I, 470).

sögüt (T8b/11): dal (سكوت): Tüt: *söwüt* “Dar sivri yapraklı, esnek dallı ağaç, dal.” (TDDS-II, 281).

yügüt- (Z24a/8): öğütmek. (يُوغوتى): Tüt: *üwetmek* “Öğütmek işini başkasına yaptırmak.” (TDDS-II, 419).

zerdâlû (T8a/13): sarı erik. (زردالو): Tüt: *zerda:lı* “Erik (ağacı ve meyvesi).” (TDDS-II, 530).

Gagavuz Türkçesi

bağır (Z30b/9): karacığer. (باغىر): GT: *büür* “Böğür, yan taraf.” (GTS, 45).

bağlı (Z35a/ 2): kilitli. (باغلى): GT: *bağlı* “1. Bağlı. 2. Tutkun, kalben bağlı.” (GTS, 26).

boğazla- (16b/2): boğazlamak. (بوغازلايى): GT: *buazlamaa* “1. Sıkıştırmak. 2. Boğmak 3. Boğazını kesmek. (GTS, 41).

buğlat- (Z8a/10): tütsülemek. (بوغلاتي): GT: *buulamaa* “Buharlaştırmak.” (GTS, 44).

buruş- (Z10a/10): buruşmak. (بوروشى): GT: *buruşmaa* “1. Buruşturmak. 2. Tereddüt etmek. 3. Eğilmek, kamburlaşmak.” (GTS, 43).

göbek (T22a/6): göbek. (كوبك): GT: *göbek* “1. Göbek. 2. Meyvenin ortası. 3. Nehrin içindeki küçük ada.” (GTS, 105).

kısaş (Z19a/10) : yengeç. (قىصاش): GT: *kısaç* “Kısaç.” (GTS, 148).

kısaş (Z19a/10): yengeç. (قىصاشان): GT: *kıskıç* “1. Kısaç; mandal. 2. Kerpeten. 3. Gübre böceği.” (GTS, 148).

şa- (İ20a/4): saymak. (سندى): GT: *saymaa* “1. Saymak, hesaplamak. 2. Sanmak, düşünmek.” (GTS, 211).

sögüt (T8b/11): dal (سكوت): GT: *süüt* “Sögüt.” (GTS, 229).

yavuz (İ33a/9): Vahşi. (يوز): GT: *yavuz* “Tıknaz sığır.” (GTS, 259).

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

3.4. Anlam İyileşmesi

Önceden toplum tarafından kötü olarak nitelenebilecek bir anlama sahip olan sözcüğün zaman içinde iyi bir anlama bürünmesi olayıdır. Bu konuda en çok verilen örnek *yavuz/yabız* sözcükleridir. Bu sözcükler Eski Türkçede ‘kötü, fena’ anlamlarına gelirken günümüzde ‘gülbüz, iyi, yakışıklı’ anlamlarını barındırmaktadır. Bu sözcükteki anlam olayında tarihsel sebep açık olarak görülmektedir. Demirci, konu ile ilgili şu tespitleri yapmaktadır: “Bazen aşırılık gösteren bir durumu anlatmak için mevcut kelimelerin yetersizliği hissedilince olumsuzluk gösteren kelimeler imdada yetişir. Bu durumlarda *felaket, manyak, yaman*, bazı bölgelerde *hain* gibi kelimeler devreye sokulur.” (2013: 92). Yazar, verdiği örneklerin günümüzdeki kullanımlarında da anlam iyileşmesinin olduğunu ifade etmektedir.

İncelediğimiz sözcüklerde anlam iyileşmesi tespit edilen örnekler şunlardır:

Türkiye Türkçesi

degme (Z31a/10): değme. (دَغْمَا): TT: *değme* “1. Her, her bir, herhangi bir, gelişigüzel, rastgele. 2. Seçkin, seçme.” (TS, 486).

enük (Z12a/6): köpek yavrusu. (اَنُك): TT: *enik* “1. Kedi, köpek vb. çok memeli hayvanların yavrusu. 2. Çocuk.” (TS, 638).

emek (İ6a/21): emek, zahmet. (اَمَك): TT: *emek* “1. Bir işin yapılması için harcanan beden ve kafa gücü. 2. Uzun ve yorucu, özenli çalışma. 3. İnsanın bilinçli olarak belli bir amaca ulaşmak için giriştiği hem doğal ve toplumsal çerçevesini hem de kendisini değiştiren çalışma süreci.” (TS, 631).

kağgur- (İ7b/18): mahzun olmak. (قَائِغُرْدِي): TT: *kaygırmak* “Aldırmak, önemsemek.” (DS-IV, 2700).

yavuz (İ33a/9): Vahşi. (يَوُز): TT: *yavuz* “1. Güçlü, çetin. 2. İyi, gülbüz, güzel. 3. Kötü, fena.” (TS, 2149).

Azerbaycan Türkçesi

yavuz (İ33a/9): Vahşi. (يَوُز): AT: *yavuz* “1. Şiddetli, çok sert, yaman. 2. Maharetli, üstat.” (ADİL-IV, 560).

Türkmen Türkçesi

yapraq (T8a/2): yaprak. (يَبْرَق): Tüt: *yapraq* “1. Ağaçların dallarında ve budaklarında yazın açılıp sonbaharda dökülen, çeşitli şekillerdeki yeşil renkli yassı kısmı. 2. Gelinlerin kızların gömleklerinin önüne taktıkları yaprağa benzeyen kulplu gümüş süs eşyası, bezek.” (TDDS-II, 462).

Gagavuz Türkçesi

duvar (T16b/14): duvar. (دُوْر): GT: *duar* “1. Duvar. 2. Zar. 3. Meyvenin kabuğu.” (GTS, 83).

3.5. Anlam Kötüleşmesi

Önceden güzel anlama sahip olan bir sözcüğün zamanla daha kötü anlamı yansıtması anlam kötüleşmesi olarak tanımlanmaktadır. Bu durumun ortaya çıkmasında daha çok benzetmenin ve argonun ölçünlü dile yansımalarının etkili olduğunu belirtmek gerekmektedir. Hatta bu durum kutsal sayılan sözcüklerde dahi görülmektedir. Örneğin güzelliği ile meşhur bir peygamber olan Hz. Yusuf’un ismi tekrarlama ile kullanılınca korkmak anlamına gelmektedir.

İncelenen sözcüklerde tespit edilebilen anlam kötüleşmesi görülen sözcükler şunlardır:

Türkiye Türkçesi

burtaş- (Z26a/1): buruşturmak. (بُورْطَازْدِي): TT: *burtarmak* “1. Surat asmak. 2. Alın ve yüz buruşturmak.” (DS-I, 801)

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

döst (Farsçadan alınıp Türkmencede kullanılır) (T34a/9): dost. (دوست): TT: *dost* “1. Sevilen, güvenilen, yakın arkadaş, gönüldaş, iyi görüşülen kimse, düşman karşıtı. 2. Erkek veya kadının evlilik dışı ilişki kurduğu kimse, zamazingo. (TS, 562).

yanşık (Z33a/1): gürültücü. (یانشق): TT: *yanşak* “Geveze.” (DS-VI, 4816)

Azerbaycan Türkçesi

ķurt (İ11b/8): bōrū, kurt. (ķұрт): AT: *qurd* “Canavar.” (ADİL-III, 215).

ōyken (T22b/8): akciğer. (ايمان): AT: *ōfke* “1. Akciğer. 2. Hırs, gazap, hiddet.” (ADİL-III, 544).

Gagavuz Türkçesi

ķısķaş (Z19a/10): yengeç. (ķысқаш): GT: *ķysķyç* “1. Kıskaç; mandal. 2. Kerpeten. 3. Gübre böceği.” (GTS, 148).

büre (T12b/8): pire. (بورا): GT: *pire* “1. Pire. 2. Sınırlı, hiddetli.” (GTS, 196).

ķoç (T15b/10): koç. (ķоҗ): GT: *ķoç* “1. Koç. 2. Yaban domuzu.” (GTS, 160).

ķurt (T11b/8): bōrū, kurt. (ķұрт): GT: *kurt* “Kurt, canavar.” (GTS, 156).

Bu anlam olayının Türkmen Türkçesinde örneği tespit edilememiştir.

4. Sonuç

Yapılan incelemeler neticesinde anlam değışmesi olarak nitelendirilen anlam olaylarının tamamını Memluk Kıpçak döneminde Türkmençe olarak kaydedilen sözcüklerden çağdaş Oğuz lehçelerine uzanan süreçte görmek mümkündür. Bu anlam değışmeleri içinde en çok görülen anlam olayı anlam genişlemesidir.

Sözcüklerde görülen anlam olaylarını genellikle tüm çağdaş Oğuz lehçelerinde görmek mümkündür. Ancak Gagavuz Türkçesinde anlam daralmasının; Türkmen Türkçesinde ise anlam kötüleşmesinin örnekleri tespit edilememiştir.

Tespit edilebilen anlam değışmelerinin temel sebepleri şunlardır: *tarihsel nedenler*, *toplumsal nedenler*, *dış nedenler* ve *iç nedenler*. Örneğin *yavuz* sözcüğündeki anlam iyileşmesinin nedeni tarihsel nedenlerle açıklanabilmektedir. Gagavuz Türkçesinde *ķoç* sözcüğünün *yaban domuzu* anlamına gelmesinde coğrafyanın da dinin de etkisi görülmektedir. Bu örneği dış nedenlerden kaynaklanan anlam değışmesi içinde değerlendirmek mümkündür. Farsça asıllı olan ancak Tercüman’da Türkmençe olarak kaydedilen *dost* sözcüğünde Türkiye Türkçesinde görülen anlam kötüleşmesi argonun ölçünlü dile yansımalarıdır, yani bir dil içi nedendir. Toplumların zaman içinde yaşadığı değışimlerin anlama yansımaları olarak değerlendirilebilecek toplumsal nedenlerin de örneğini tespit etmek mümkündür. Örneğin *sımdı* sözcüğünde Türkmen Türkçesinde meydana gelen anlam daralmasının sebebi toplumsal özelliklerdir. Halının Türkmen toplumu için önemi genel olarak makas kavramını karşılayan sözcüğün anlamını halı ile ilişkilendirmiştir.

Kısaltmalar

ADİL: Azərbaycan Dilinin İzahlı Lügəti.

AT: Azərbaycan Türkçesi.

DS: Derleme Sözlüğü.

GRS: Gagavusko-Russko-Moldavskiy Slovar.

GT: Gagavuz Türkçesi.

GTS: Gagavuz Türkçesi Sözlüğü.

İ: Kitābū’l-İdrāk li-Lisāni’l-Etrāk.

T: Kitāb-ı Mecmū-ı Tercümān-ı Türkî ve Acemî ve Mugālî.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

TDDS: Türkmen Dilinin Düşündürüşli Sözlüğü.

TS: Türkçe Sözlük.

TT: Türkiye Türkçesi.

TütT: Türkmen Türkçesi.

VHTS: Veteriner Hekimliği Terimleri Sözlüğü.

Z: Et-Tuhfetü'z-Zekiyye fi'l-Lügati't-Türkiyye.

Kaynakça

- Aksan, Doğan (2009); *Anlambilim*, İstanbul: Engin Yayın Evi.
- Balci, Onur (2019); *Memluk Kıpçak Sözlük ve Gramerlerinde Türkmence*, İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Baskakov, N. A. (Redaktör) (1991), *Gagavuz Türkçesinin Sözlüğü (Akt. İsmail Kaynak, A. Mecit Doğru)*, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Baskakov, N. A. (Redaktör) (1973), *Gagavusko-Russko-Moldavskiy Slovar*, Moskva: Akademiya Naul SSSR.
- Demirci, Kerim (2013); *Türkoloji İçin Dilbilim*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Əliheydər, Orucov (Genel Redaktör), Ahundov, Ağamusa (Haz.) (2006), *Azərbaycan Dilinin İzahlı Lüğəti I-II-III-IV*, Bakı: Şərq-Qərb.
- Guiraud, Pierre (1999); *Anlambilim La Sémantique (Çev. Berke Vardar)*, İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları.
- İmer, Kamile; Kocaman, Ahmet; Özsoy, A. Sumru (2013); *Dilbilim Sözlüğü*, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Komisyon (2005), *Türkçe Sözlük*, Ankara: TDK Yayınları.
- Komisyon (2009), *Türkiye'de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü I-II-III-IV-V-VI*, Ankara: TDK Yayınları.
- Kyýasowa, G., Geldimyradow, A., Durdyýew, H. (2015), *Türkmen Dilinin Düşündürüşli Sözlüğü I-II*, Aşgabat: İlim.
- Selçuk, Engin (2010); "Anlam Değişmeleri Üzerine Bir Gruplandırma Çalışması", *Türkmen İlmî Galkınış Ve Halkara Gatnaşıkları Yolunda İlmî Makalalar Yığındısı*, S. 3, s. 365-376.
- Vardar, Berke (2007); *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*, İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları.
- www.tdk.gov.tr

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

TÜRKÜLERİN “POPÜLER MÜZİK” HALİ

Ayça AVCI

Doktor Öğretim Üyesi, Adıyaman Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
aavci@adiyaman.edu.tr

Giriş

Kültür, toplumun içinde doğan, gelişen ve aktarılan bir üründür. İnsanın dünyaya gözlerini açtığı ilk andan son nefesine kadarki sürede, gördüğü, duyduğu, yediği, kokladığı, dokunduğu kısacası deneyimlediği her şey, onun kültür edinmesinde etkin rol sahibidir. Bu nedenle denilebilir ki, insanoğlu anbean kültür aktarımına devam etmektedir. Dünyaya gözlerini yeni açan bir çocuk; dilini, dinini, yiyip-içmesini, giyinip-kuşanmasını çevresini, sosyal yaşantısını, değerlerini, normlarını vb. doğduğu ve büyüdüğü kültürün çerçevesinde öğrenir. Bu açıdan baktığımızda kültür, toplumda yaşayan insanların bütün öğrendiklerini ve paylaştıklarını kapsayan bir kavramdır. Kültür sözcüğüne Budunbilim Terimleri Sözlüğü'nün verdiği tanım üzerinden bakarsak, “Bir halkın ya da bir toplumun özdeksel ve tinsel alanlarda oluşturduğu ürünlerin tümü: Yiyecek, giyecek, barınak, korunak gibi temel gereksemelerin elde edilmesi için kullanılan her türlü araç gereç; uygulanan teknikler; düşünceler, beceriler, inançlar, geleneksel, dinsel, toplumsal, politik düzen ve kurumlar; düşünce, duyuş, tutum, davranış ve yaşama biçimlerinin topu” olarak bir tanım ile karşılaşırız. (TDK BST sözlüğü, 1973). Bu nedenle diyebiliriz ki, kültür doğuştan gelen kalıtımsal özellikler değil, sonradan kazanılan öğrenilmiş niteliklerin toplamıdır. Topluma her yeni katılan üye bunu öğrenerek geliştirir (Özkan, 2006).

Özellikle teknolojinin giderek artan imkânları sayesinde, yediden yetmişe herkes medya araçları aracılığıyla yeni durumlar ve olaylara şahitlik ederek kültür hazinesini genişletmeye devam etmektedir. Buna göre denilebilir ki, eskiden birey, kültürünü doğduğu çevrede öğrenirken şimdi medya araçları sayesinde her yerde olup bitene tanıklık ederek daha çok veriye ulaşmakta ve daha farklı kültürleri de öğrenebilmektedir. Ancak medya ve internet gibi etkenler sayesinde birçok medeniyetin yaşantısı hakkında bilgi sahibi olan özellikle Batı'da yaşayan Türk gençleri, türkülerimizden yani öz kültürümüzün müzik kültürünün temelinden uzak kalabilmektedir.

Türküler bu milletin tözüdür ve aynı zamanda sözüdür. Türkü sözcüğü, en sade haliyle “halk şarkısı” olarak tanımlanabilmektedir. Terim olarak açıklandığında türkü, Türk sözcüğünden kökünü alan ve Türk'e özgü anlamına gelen bir sözcüktür. Şemseddin Sami türküyü, “Türlere mahsus ahenkli şarkı”, Ahmet Talat Onay “Türlere mahsus ahenk ile söylenen şarkılar”, M. Fuad Köprülü “Türlere mahsus bir beste ile söylenen halk şarkısı”; olarak tanımlamışlardır (Uğurlu, 2009: 129).

Günümüzde türkülerini yeniden düzenleyerek seslendiren müzisyenlerin sayısı da giderek artmaktadır. Tüm bu müziklerin popüler kültüre yani güncel olana hizmet ettiği düşünüldüğünde yapılan bu müziklere “pop müziği” adını vermek uygun görülebilir. Pop müziğinin tanımına TDK açısından bakarsak “İngiliz ve Amerikalıların başlattıkları, hareketli, yerel motiflerden yararlanılarak yapılan, gençler arasında çok beğenilen bir müzik türü, pop.” (TDK) olarak bir tanım karşımıza çıkmaktadır. Bu tanımda dikkat çeken noktalar, “yerel motiflerden yararlanılarak yapılan” ve “gençler arasında çok beğenilen” müzik olmasıdır. O vakit denilebilir ki, türkülerin popüler kültürdeki tarzlarla yeniden seslendirilmesi pop müziğin tanımıyla denk düşmektedir. Çünkü türküler Türk halkının yerel motifidir. Kelimenin anlamı üzerinden gidildiğinde de, Latince “Populus” kelimesi de “Halk” anlamına gelmektedir. Mehmet Bahaettin TOVEN'in (1924) Yeni Türkçe Lugat'ında “Popüler” sözcüğünü nasıl tanımladığına bakıldığında da “Halkça Sevilen” anlamıyla karşılaşılmaktadır (Toven, 1924). Türkülerin pop müziği tarzında yeniden seslendirilmesi ilk algıda garipsense de türkü, pop, halk ve halka dair kavramlar biraz daha irdelendiğinde birbirleri ile bağlantıları olduğu fark edilip yadırganmasının önüne geçilebilecektir.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Popüler müzik, popüler kültür çalışmalarının kapsamına girdiği için bazı disiplinleri de ilgilendirmektedir. Örneğin “halkbilim” olarak bilinen “folklor” bu disiplinlerden biridir. Folklor, ilk olarak 1846’da William Thoms tarafından “popüler antikler” kavramını karşılamak üzere ortaya atılmış bir kelimedir (Ekici, 2000:2). Folklor sözcüğündeki folk kavramı, halkın tabanı olarak görülen köylüyü ve işçi sınıfını temsil etmektedir (Aydar, 2014:802). Dolayısıyla bahsi geçen bu iki sınıf da popüler kavramının karşılığında gelen “halkı” temsil etmektedir. Tıpkı yerel sözüyle tabir edilen Türklere özgü yemekler, el sanatları, kıyafetler gibi alanların yanında müzik de temel anlamda halkın içinde oluşan yapılarıdır. Değişerek ve dolayısıyla gelişerek günümüze kadar gelmiş olan popüler kültürün kapsamındaki folk müziğinin yani halk müziğinin oluşumunda, ‘beşeri imgelerin’ (Finkelstein, 2000:20) yaratıcısı olan köylü kimliği bulunmaktadır. Bu müziklere dünya geneli açısından “popüler müzik” olarak isim verilse de Türklere yaygın tanımı “halk müziği” olarak yerleşmiştir. İçerik anlamında birbirini besleyen bu iki kavram, ne yazık ki giderek toplum içinde farklı anlamlarla algılanmaya ve kullanılmaya başlanmıştır.

Geleneksellikten modernizme geçiş sürecinde, halk kavramı, giderek önce folk sonra da popüler kavramlarına dâhil edilmiştir. En temelde halk müziği olan tanım, “folk müziği” sonrasında “popüler müzik” olarak tanımlanmıştır. Popüler müzik de sanayi devrimi ile ortaya çıkan ideolojik kültürün 21. yy’daki ensdüstriyel kitle kültürü haline dönüştürülmesi ile giderek farklı algılar oluşturmuş ve daha çoğunlukla popüler bir meta haline getirilmiştir. Bu süreçte “popüler” tanımıyla sunulan müzik, özdeki geleneği yalın ezgilerle anlatırken, ritmin öne çıkarıldığı seri üretim ürünleri halini almıştır. Üretilen (bestelenen) müzikler, tek tip ritmik yapılar, tek tip akor sıralanışı ve birbirine benzer ezgisel gidişlere doğru varınca, neredeyse fabrikasyon müzik halini almaya başlamıştır. Bu süreçler göz önüne alındığında, popüler olgusuna ilişkin kavramlar da değişime uğramış ve popüler kavramı farklı olarak algılanmıştır.

Halk kavramının değişim süreci popüler kavramıyla da kalmamıştır. Halk, kitleyi tanımlarken kullanılıncaya, halk için üretilen popüler müzik de “kitle müziği” olarak ifade edilmiştir (Aydar, 2014:803).

Belli bir kesime hitap ettiği düşünülen ve bu nedenle kitle müziği olarak tanımlanması uygun bulunan popüler müziğin, bazı müzik ekollerine göre iyi müzik yerine konulmamasının her ne kadar popüler müziği oluşturan teknik alt yapıdan kaynaklandığı düşünülse de, halka yönelik sunulan bir müzik olmasından da kaynaklanabilir olasılıkları bulunmaktadır. Bu noktada, öncelikle “halk” kavramının tanımının irdelenmesi uygun olacaktır.

19. yüzyılda Avrupalı toplumların, kendilerini aydın, okumuş ve medeni görmeleri ile birlikte, “halk” kavramını, kendi toplumlarındaki sınıf farklılıklarını ifade etmek üzere kullandıkları görülmektedir. Burada toplumu üçe ayırarak en tepedeki okur-yazar ve medeni görülen topluluğa “seçkinler” kavramıyla; en alttaki cahil ve teknolojiden habersiz olduğu düşünülen topluluğa “primitif, ilkel veya vahşi” kavramlarıyla; iki grubun ortasında yer alan ve bu tanımların dışında kalanlara ise “halk” kavramıyla etiketleme yapılmıştır. En nihai haliyle “halk” ne tamamen üst, ne de tamamen alt tabakaya dâhil olabilmştir. Kendini “seçkin” olarak tanımlayan Avrupalı aydın kesim, kendilerindeki “özelliklere sahip olamayan kendi toplumu içindeki diğer insanları cahil, okuma-yazma bilmeyen, ancak eğitimden haberi olan, şehirde yaşamayan ancak şehre yakın bir yerde, yani taşrada oturan ve henüz medeniyeti her yönüyle elde etmemiş olan şekilde değerlendirmek suretiyle, kendinden bazı özellikleriyle farklı gördüğü bu kesim insan topluluklarını “halk” (folk) terimiyle adlandırmayı uygun görmüştür” (Ekici, 2000:3).

Avrupa’da ortaya çıkan bu kavramlara, Osman Devleti de bazı kavramlar ile eşlik etmiştir. Osmanlı Devleti’nde toplumun üst sayılan kesimi “havas”, alt sayılan kesimi de “avam” olarak tanımlanmıştır. Türk Dil Kurumu’nun tanımlamasında Avrupa’daki seçkin kavramına denk gelen havas, “kendilerini halktan ayrı ve üstün sayan, kendilerinde bir tür ayrıcalık gören kimseler, avam karşıtı” olarak, Avrupa’daki “halk” kavramına denk geldiği düşünülen avam sözcüğü de “alt tabaka, havas karşıtı.” olarak açıklanmıştır. (TDK, 2011) Özellikle 20. yüzyıldan sonra avam kavramı, “köylü” ifadesi yerine kullanılmıştır. Yönetim

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

sisteminin değişmesiyle birlikte sınıfsal farklılıklar da ortadan kalkınca geriye sadece “şehirli” ve “köylü” ifadeleri kalınca, Avrupa’yı saran “folklor” yani “halkbilim” çalışmaları Türk toplumunda da kendini gösterince, halkbilimi odağını tıpkı Avrupa’da olduğu gibi köy yaşamına ve köylüye döndürmüştür.

Seçkin ve primitif grupların ortasında olduğu düşünülen, “halk” olarak tanımlanan topluluğu köylülerin oluşturduğu düşünülmektedir. Böylece “halk” diye tabir edilen alanların içeriğini de köy ve köylü yaşamının oluşturduğu varsayılmaktadır. Bu nedenle “halk müziği” başlığı altında daima kökeni köy yaşamından, kırsal kesimden gelen türkülere yer verildiği görülmektedir.

Popüler olan müziklerin, “pop” sözcüğünün İngilizce karşılığında “patlayan” anlamına denk gelmesi nedeniyle, sadece seslendirildiği dönem içinde tabir yerindeyse patlayan yani gündeme gelen ve sonrasında önemini yitiren müzik olduğu ifadelerine sıkça rastlanmaktadır. Ancak günümüzde hala 70’lerin, 80’lerin ve 90’ların popüler şarkıları yeniden seslendirilmektedir. Çünkü bu dönemlere ait eserler Türk pop müziği için ilk eserlerdi ve üzerlerinde özel emekler vardı. Tüketici istediği zaman istediği ürüne hemen ulaşamıyordu. Teknolojik gelişmelerle Türkiye henüz karşılaşmaktaydı. Müziğin kaydedilmesi teknolojileri de bunun içindedir. Ortaya konan eserler bu nedenle profesyonellerin elinde şekil alıyordu. Bu nedenle ortaya çıkan eserler de kalıcılığını ortaya koyarak “klasikler” adını alabilmişlerdi.

Günümüzde asıl adı Batı Sanat Müziği olan, ancak toplumda genelde “klasik müzik” olarak adlandırılan müziklerin alt yapısında da müthiş bir çalışma ve emek bulunmaktadır. Batı dünyasının sanat müziği olarak ifade edilen Mozart, Beethoven, Bach, Vivaldi gibi bestecilerin eserler verdiği klasik müziğin günümüzde “klasik” kalıbına koyulmasında ve bu isimlendirmeye layık görülmesindeki en büyük etkenlerden biri son derece zahmet verilmesi, diğeri de bir eşinin daha olmayışıdır. Aslında yazıldıkları dönem içinde yine de değerleri anlaşılmayan ama günbegün kıymetleri ortaya çıkan bu eserlerin giderek bu kadar önemsenir olması da yazıldıkları zamanlardaki üretim-tüketim ilişkisinden ve bu ilişkiyi etkileyen faktörlerden kaynaklanmaktadır denilebilir. Örneğin, Mozart bir eser yazdığında bunu toplum ile paylaşabilmesi için bir konser düzenlemesi gerekmektedir. Ancak bu şekilde geniş kitlelere sesini duyurarak eserlerinin yayılmasını ve adının ünlenmesini sağlayabilecektir. Sonrasında yaptığı ve ortaya koyduğu eser ile konserine gelen halk ve müzik konusundaki otoritelerin dikkatini çekmeli ve onlara da kendini ispatlayabilmelidir. Bunun için de her seferinde farklı melodiler sunması ya da eserinde farklı oluşumlara yer verebilmelidir. Üstelik o dönemlerde dijitalleşmenin olmaması ile insanların sanat ve müzik ile daha çok ilgilenmesinden ötürü, toplum iyi bir müzik ile kötü bir müziğin ayrımını da yapabilecek yapıda sayılabileceğinden bestecilerin bu konuda daha çok dikkat etmesi de gerekmektedir. Ayrıca sözü edildiği üzere sanat ve müziğe daha fazla vakit ayrılmasından ötürü bir eserin süresi de günümüzdekilere göre ciddi oranda uzun tutulabilmektedir. Bir saatlik bir orkestra yapıtı o dönemde herkes tarafından doğal karşılanıp sabırla dinlenebilmekteydi.

Klasik müzik olarak ifade edilen Batı Sanat Müziğinin bugünlere varmasındaki etkende bilim ve müzik dünyasının katkısı görülmektedir. Müzik dünyası eserleri çözümleyerek içlerinde anlatılmak üzere gizlenen yapıları ortaya çıkardıkça, bilim dünyası da (müzik eğitim bilimleri gibi) batı sanat müziğinin insanların gelişimi için önemi ortaya koyan çalışmalar yaptıkça ve bunu birçok çalışma ile desteleyip teyitledikçe batı sanat müziği nesilden nesile aktarılmasının yanında dünya çapında kendine bir yer edinerek yayılmış ve böylece orijinalliğini koruması ile birlikte “klasik” tanımını da alabilmiştir. Öyle ise denilebilir ki, klasik tanımlamasının alınabilmesi için, müzik eseri üretirken bu işi ciddiye almanın yanında, ortaya konulan bu eserlerin de tüketici tarafından saygıyla karşılanması gerekmektedir. Bu da ikisinin arasındaki ilişkinin belli bir seviyede olması ile gerçekleşebilecektir. İşte bu kadar emekle üretim yapan üretici ve o üretilen eserleri saygı ve sabırla dinleyen tüketiciler, ne yazık ki o dönemden günümüze geldikçe çehre değiştirmişlerdir. Eskilerde sayılanların artık kalıplardan çıktığı ve üretim- tüketim dengesinin değişmesiyle ortaya çıkan ürünlerin de değişmiş olduğu daha net anlaşılabilir. Çünkü günümüzde üretilen müzikler, doğrudan üreticiden tüketiciye

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

ulaşabilmektedir. Önceki paragrafta verilen 70'ler 80'ler 90'lar müziklerinde ise üretici ürettikten sonra onlara kaydetmek için bir sürece girmektedir ve bu süreç de oldukça zahmetliydi. Ancak günümüzde aynı ritmik, melodik ve armonik yapı ile birlikte artık herkes kendi evinde birkaç donanım ile ve belki de sadece bir bilgisayar aracılığıyla kendi müziğini üretebilmektedir. İşin topluma sunulmasında da, eskiden üretici kayıtlarını bir ürün haline (plak, kaset, CD) gibi ürünlere dönüştürebilmek için maddi yatırımlar yapar ve onun satılması için bir takım da araçlar ile anlaşırdı. Günümüzde ise bu durum oldukça kolaylaşmıştır. Üretici, ürününü doğrudan kaydettiği dosya formatı halinde tutarak ve belki de bir flash belleğe (hafıza kartına) atarak birçok yere taşıyabilmektedir. Eskilerin ürünlerini tanıtma ve pazarlama için de belli yatırımlara ihtiyaçları bulunmaktaydı. Üstelik bunu sadece ülke çapında düşünerek genelde yaparlardı. Ancak günümüzde üretici, kendi ürününü aracısız bir şekilde ürettiği gibi kendi internet ortamında tanıtım kendi pazarını kendi yaratabilmektedir. Görüldüğü üzere her şeyin bu kadar hızlı bir şekilde üretilip bu kadar da çabuk tüketildiği bir süreç içerisinde ortaya çıkan ürünlerin ve ürünün yaratırken olan süreçlerin hiçbir kıymeti kalmamaktadır. Bu nedenle nasıl olsa yenisi gelecektir bakış açısıyla, yeni pop ana akım müzikleri giderek değersizleşmektedir. Ancak bu noktada müziklerin bu halde değersiz kılan da aslında üreticilerin bakış açılarıdır. Bu insanlar tarafından tutulur düşüncesiyle hareket edilerek ve özellikle maddi kaygılar içinde seri üretimle yapılan, bir önceki böyleydi o toplum tarafından beğenildi bu da onun gibi olursa tutulur denilerek benzer ürünlerin verilmesiyle şeyleşmenin müzik ürünlerine de yansımaları birlikte tıpkı insanların tüketimin kölesi olması gibi müziğin de buna alet edilmesi giderek pop müziklerini değersiz hale getirmeye başlamıştır. Ancak ilerleyen bölümlerde bu değersizleştirme diye adlandırılan tanımlamanın gerçekten de böyle olup olmadığı yeniden ele alınarak Kültürel Çalışmalar okulu düşünce yapısı altında tartışılmıştır.

Yine aynı bakış açısıyla devam edilecek olursa, giderek birbirine benzeyen müzikler arasında toplum seçici olamaz hale gelmiştir. Uğur'a göre (1991:110) artık kültüre damgasını vurmuş olan temel güdünün en geniş şekilde satışı yakalamak olduğu, en çabuk ve çok karlı hale ulaşmak sonucu haline geldiği ve bu durumda verilmiş olan değerlerin, genel geçer anlayışın yani ana akımda ne varsa onun suyuna gitmenin dışına çıkılmadığı, çıkılamayacağı; bu şekilde de gerçek sanatın anlamının 'var olandan başkayı görme, gördürebilme' becerisinden oluşan değişmez yönünün kültürel eserlerden giderek silindiği görülmektedir. Bu kadar şeyleşme düzeyine indirgenmiş müzik anlayışında her bir müzik parçasının meta halinde görülüp değersizleşmesi ile ana akım pop müzikte de bazı retro çalışmaları görülür olmuştur. Çünkü eskinin emek verilen müzikleri hala dinlenebilme gücüne hala bir derdi anlatabilme yetisine sahiptir. Bu retro çalışmalarının arasında yer alan türlerden biri de türkülerdir. Türkülerin popüler müzik kalıpları ile topluma yeniden sunulması günümüzde en sık rastladığımız ve hatta dönem dönem birçok müzik icracısının da yer verdiği albüm çalışma içeriğini oluşturmaktadır.

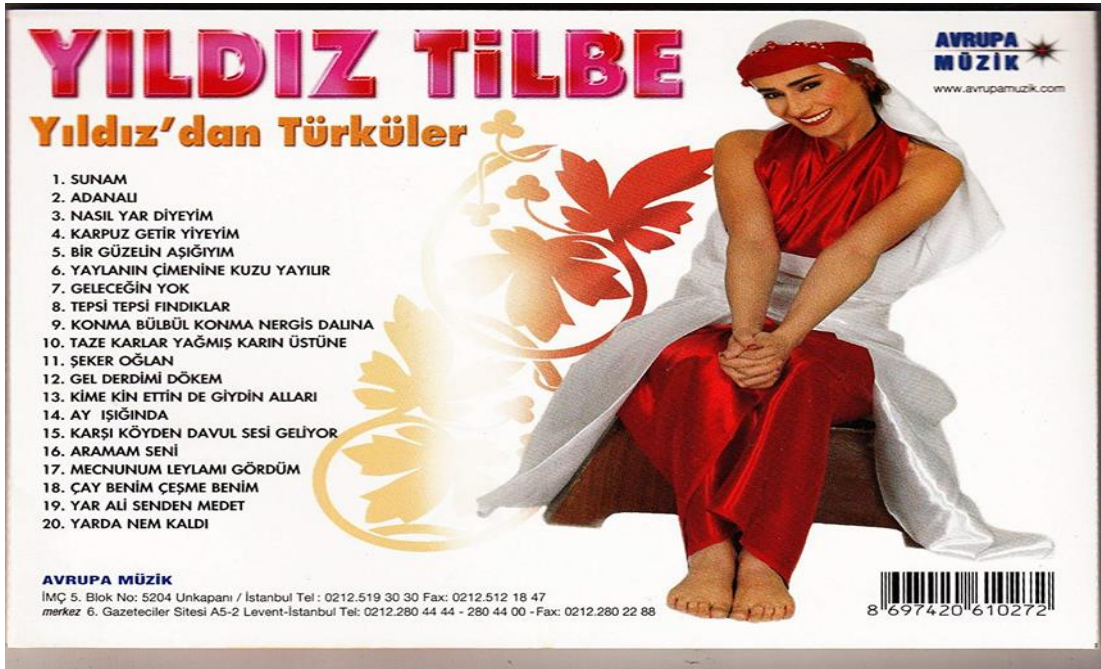
Burçin "Gitarımla Türküler Söylerim" Albümü



ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL - TARİH - COĞRAFYA

Ana akım pop içerisinde yer verilen türkü albümlerinden ilklerin sayılan ve dikkat çeken bir ürün olan "Gitarımla Türküler Söylerim" albümü 1 Ocak 2001 yılında ortaya çıkmıştır. İlk başta insanlar türkülerin bu formatına alışamadığından benimseyememesine rağmen sonraları giderek bu akıma alışır olmuşlardır. Bunun nedeni ise henüz milenyumda yeni girmiş bir toplumun üyeleri yeniliklere alışmada bugünkü kadar yatkın değildirler. Bu nedenle özellikle kültürel öğelerin içinde yer aldığı bu albüm gibi çalışmalara belli ön yargılar çerçevesinde bakmaktaydılar. Burçin isimli icracının piyasada kendine yeni yeni yer bulabilmesi için bu türkü albümüne yer vermesi de türkülerin herkes tarafından daha dinlenebilir olması sayılabilir. Ayrıca müzikte bazı gelişimlerin sağlanabilmesi için de yeniliklere de yer verilebilmesi mümkün olabilmelidir. Bu noktada Burçin, batı sazlarından yararlanarak bu albümü yaparken aslında müzik sektöründe de yeni bir pencere açmaya çalışmıştır. Tabi yukarıdaki paragraflarda da ifade edildiği üzere, her zaman dönemi içinde yapılanlar çok etki bırakmazlar ama sonrası için bir ışık tutmaları olasıdır.



Yine bir döneme damgasını vuran Yıldız Tilbe'nin de 2004 yılında böyle bir girişim ile albüm yaptığı görülmektedir. Bu doğrultuda albümün çıktığı dönemdeki gençlerin ve Yıldız Tilbe

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL - TARİH - COĞRAFYA

hayranlarının türküler konusunda dağarcıklarının bu albüm sayesinde genişlediği görülmektedir. Özellikle etnik yapıdan gelen bireylerin, kendilerini ve kültürlerine ait parçaları popüler müzik içinde de görebilmeleri sayesinde popüler müziğin kendi içinde değerlendirilmesi görüşü de daha ağır basmaya başlamıştır. Bu konunun daha net anlaşılabilmesi için konunun kültürel çalışmalar ekolü üzerinden açıklanması uygundur.

Burada örnek verilen albümlerin özellikle popüler müzikte kendini göstermiş kişilerin albümleri olmasına dikkat edilmiştir. Bilhassa aşağıda iki albümüne yer verilen Cem Adrian bu konu için biçilmiş bir kaftandır adeta. Çünkü onun türkü üzerine olan albümleri, çocuklar ve genç üzerinde son derece ses getirmiştir. Türküyü söylerken arkada piyano sesini de duyabildiğiniz bir albümün otantik olmadığı söylene de, bu albümün bir iletişim aracı olarak kullanıldığı düşünüldüğünde durum değişmektedir. Bu albümlerin birer görevi bulunmaktadır. Bu yazıda da savunulan şudur ki, bu albümler türkülerin gelecek nesillere aktarılması için birer araçtır. Bu nedenle değerlendirmeleri kendi içlerinde ve hizmet ettikleri amaç içinde olmalıdır. Bu sonda belirtilen ifadenin niçin öyle olduğu Kültürel Çalışmalar okulunun bakış açısı açıklandığında daha net anlaşılır olacaktır.

Cem Adrian'ın birinci türküler albümü



Cem Adrian'ın birinci türküler albümü



ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Yukarıda yer alan Cem Adrian albümüne dikkat edildiğinde görülmektedir ki, birçok bölgenin türküsü yer almaktadır. Yeni dönem gençleri ve özellikle z kuşağı diye adlandırılan neslin bu ve bunun gibi albümler sayesinde özlerini unutmaması sağlanabilmektedir. Bu çalışmaların farklı dönemlerde farklı icracılar tarafından da gerçekleştirildiği görülmektedir. Cem Adrian bu albümü 2008 yılına ortaya koyduktan sonra aynı çalışmayı farklı türküler ile 2014 yılında tekrarlamıştır. Bunun nedeni olarak her ne kadar icracının isteği gibi görünse de, hiçbir üretici tüketilmeyeni yapmak istemeyecektir. Cem Adrian da batı sazlarından yararlanarak sunduğu türkülerin tüketim sürecinden tatmin olarak bu çalışmasının ikinci albümü haline getirerek yinelemiştir.

Kültürel Çalışmalar Ekolü Işığında Değerlendirme

Frankfurt Okulu olarak bilinen ve Marksist teorisyenler tarafından müziğe ve sanata dair bazı eleştirilen yapılan ekol popüler müzik konusunda oldukça karamsar bir yapıya sahiptir. Bu nedenle onlar için şu anda kitlenin tükettiği müziklerin geneli kötü müziktir ve bir rızayı karşılamak üzere piyasaya sürülmüştür. Bu doğrultuda da kültürel bir yapının kapsamına girmesi ile birlikte bu hızlı üretim hızlı tüketim sürecinde hegemonyanın da yer alması sonucu bunu “kültür endüstrisi” olarak tanımlamaktadır. Çünkü onlar için artık üretilen müziklerin değeri yoktur ve bazı ideolojik güçler tarafından şekil alan, arz-talep ilişkisi içerisinde sunulan, çabuk tüketilen bir eşya konumunda fabrikalaşmış bir müzik üretim süreci bulunmaktadır. Burada fabrikalaşmış ürün denilmesindeki en büyük nedenlerden biri de sürekli aynı içeriklerin aynı form yani şarkı formunda sunulmasıdır. Çünkü Frankfurt ekolünün de keşfettiği gibi ideolojik güçler tarafından ortaya atılan bir formül ilkinde tuttuğu vakit, kültür endüstrisi olarak tabir edilen üretim mekanizması bu formülü sürekli kullanır ve tüketinceye varana kadar piyasaya aynı üründen sürmeye devam eder. Sonuç olarak üretilen bu müzikler bir çeşit toplumsal güçlendirici olmakla birlikte Adorno'ya göre de (2002: 30) aynı zamanda eğlenceye aracı olarak halka anlık zevkler vermektedir ve aynı zamanda da halkın zevkini ve estetik bakış açısını da belirleyebilmektedir.” Bu müziğin bu noktada özel bir işlevi olduğu fark edilebilmektedir. Böylece giderek güçlendirilen, belli formüllerle işlenerek mayalandırılmış bir toplum da, artık atomize edilmiş bir yapıda iken yani homojenik beğeni düzenine kavulmuşken yönetilmesi de rahat olabilecektir.

Kültürel Çalışmalar ise, baskın güçlerin üzerindeki bu odağı daha da açarak metinlerin ideolojik tutarlılıklarındaki zıtlıklara bakmaktadır. Fiske'ye (1999: 26) göre Kültürel Çalışmalar ekolü ve aynı zamanda Liberal Çoğulcular'ın görüşüne bakıldığında şu ifade karşımıza çıkmaktadır: Bir metin eğer popüler olacaksa ve bu metnin amacı okurlarına gereken şekilde seslenmek ise, egemen ideolojinin sesini içerdiği kadar aynı zamanda okurların karşıt toplumsal konularının bazı yanlarını da içermelidir. Bu tür karşıtlıklar olmadığı sürece, bir derdin anlatılmak istediğinde menzildeki okurlar ne yazık kendileri için verilen mesajı fark edemeyebilirler ve böyle olunca da üretici ve tüketici arasındaki mesaj yerini bulmayacak ve iletişim gerçekleşmemiş olacaktır.

John Fiske, popüler müziğin genelde yararlı ve olumlu yanlarına değinmektedir. Bu nedenle de popüler kültür içinde karşıt görüşlerin de olmasını, popüler kültür ile hegemonik yapıya direniş içeriklerinin de var olabileceğini, halkın bu doğrultuda bilinci ile kendine has seçimleri yapabilmesini savunmaktadır. Bu nedenle Stevenson'a göre de (1996: 89) popüler kültür ve içerikleri, düşünüldüğü gibi kültür endüstrisinin bir yapıtı değil, halk tarafından oluşan bir yapıdır.

Popüler müzik, tanımında da geçen İngiliz ve Amerikan etkisi olan, çalgılarının da o milletlerden yani batılı toplumlarınkinden seçildiği müzik çeşidi olarak görülebilmektedir. Türkülerimizin ise kendine has otantik bir yanı bulunmaktadır. Belli bölgenin kendine ait bir çalgısı vardır ve o çalgı o bölge müziğinin karakteristiğini yansıtmaktadır. Örneğin, Karadeniz ezgilerindeki kemençe, Güneydoğu Anadolu ezgilerindeki davul ve zurna ikilisi gibi...

Popüler müzik, tek başına bakıldığında kültürümüze oturup oturmaması üzerinde tartışmaya neden olabilecek yapıda olmasına karşın, kültür aktarımında kullanılacak bir

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

yapıya sahip olduğu söylenebilir. Çünkü günümüz gençleri artık daha rahatlıkla diğer ülkelerin müziklerini dinlerken, batıya da özenirken kendimize ait müziklerden de ne yazık ki uzak kalmıştır. Bu noktada yeni dönemde ortaya çıkan popüler müzik icracıları sayesinde günümüz çocuklarının ve gençlerinin türkülerimizi tanıması ve onlara ilgi duyması sağlanmıştır. Örneğin hiç türkü dinlemeyen gençler, Cem Adrian'ın yapmış olduğu albüm ile birlikte türkülerimizi dinler olmuş ve bununla birlikte seslendirmek için de motive kazanmışlardır. Bu doğrultuda popüler müziğin kültür aktarımımızdaki etkisine mutlaka değinilmesi gereklidir. Örnekler üzerinden gidilecek olursa, İzmir'in Kavakları adlı eseri Haluk Levent batılı tarzda bir düzenleme ile yeniden seslendirmiş ve bu şekilde gençlere ulaştırmıştır. Benzer durumlar marşlarımız için de geçerlidir. Konumuz dışında da olsa yer gelmişken bahsedilmesi gereklidir ki, popüler müzikte yer verilen marşlar sadece özel günler ve milli bayramlarda değil, toplumda birçok yerde seslendirilebilme şansı yakaladığı için, daha çok bilinmekte yani "popüler" olabilmektedir. Onlar zaten halka aittir. Bu nedenle popüler müzik içinde yer verilmesiyle halka ait olduklarının altı da böylece çizilmektedir. Aynı durum türkülerimiz için de geçerlidir. Türküler de halkın içinden çıkan, yarasına parmak basan, özünü anlatan, Türkiye topraklarındaki insanların hayatlarından izler taşıyan tözlerimizden biridir. Bu nedenle türkülerin halka ait olduğu açık şekilde bellidir ve türkülerin popüler müzik yapısı için de halka sunulması oldukça olağandır. Çünkü halktan geleni halka ait olan ile sunmaktır bunun adı. Bu yapılırken elbette popüler müziğin gereği tamamen batı çalgılarına yer verilmesi savunulmamaktadır. Bu noktada önemli olan şudur ki, içeriğin kendini kaybetmeden yeni bir tabakta sunulabilmesidir. Bu da demektir ki, gerek armonik, ritmik ve melodik yapı gerekse çalgı düzeni açısından türkünün gereği yapılarak popüler müzikte yer verilen türküler daha çok kesime hitap edebileceği için sonraki nesillere de kendini gösterebilecektir.

Popüler müziğin içinde yer alan türkülere kültürel çalışmalar ekolü içinde bakıldığında onların şu tezinden yola çıkılabilir: tüm dinleyici kitlelerine ulaşan müzikler, tüketicilerin algılarında, kendi yaşamlarından izler doğrultusunda yepyeni manalar bulmakta ve bu manalandırma aşamasında da kültür endüstrisi olarak belirtilen fabrikasyon çalışmalarının her zaman amaçlarına ulaşamadıkları görülmektedir. Bilindiği üzere kültür ve hatta müzik endüstrisi büyük bir ekonomik ve kültür açısından gücü elinde tutmaktadır; ancak bu alıcıların yani tüketici kesimin tamamen güçsüz olduğu anlamına yol açmamalıdır. Çünkü burada o müzik ürününe anlam veren tüketicinin kendisidir. Simon Frith'e göre piyasada yer alan kasetlerin ve CD'lerin yaklaşık olarak sadece yüzde onu para kazandırabilmektedir (McGregor 2000: 22). Müzik endüstrisi, bu nedenle etkisiz pazar olarak görüldüğü müzik endüstrisine arzu ettiği dayatmayı yapamadığından tüketicilerin müzik beğenilerini etkisi ve kontrolü altına alamamakta ve bu nedenle de sınırlayıcı ve belirleyici olamamanın zorluğunu hissetmektedir. Çünkü daima ürünün değişim değeri olarak görülen ekonomik değeri ile kullanım değeri sayılan kültürel değer arasında fark olduğu görülmektedir. Böylece denilebilir ki, müzik endüstrisi, müzik ürününün sadece değişim ani ekonomik değerini belirleyebilmekte ama kullanım yani kültürel değerini belirleyememektedir. Bu kullanım yani kültürel değerini nasıl olacağına karar veren mekanizma tüketicilerin ta kendisidir. Kültür endüstrisi her ne kadar belirleyici güç halinde görülse de, popüler kültürün ve araştırma konusu olan popüler müziğin üretim ve tüketim sürecinde hala daha bir kendinlik ve doğallık bulunabilmektedir ki buna örnek olarak tüm amatör yapısıyla hazırladığı bir müziğin popüler olduğunu gören müzisyenin o müziği daha usta bir süreçle profesyonel kayıt altında sunması sonucu aynı popülerliği yakalayamadığı görüldüğünde bu konu özetlenebilir (Kozanoğlu 2003).

Sonuç olarak, denilebilir ki, popüler kültür içinde yer alan türkülerin topluma öğretici bir yanı da bulunmaktadır. Her ne kadar Frankfurt okulu Marksist teorisyenler bunu değersiz bir müzik yapısı olarak ele alsalar da, popüler müzik Kültürel Çalışmalar okulunun da ifade ettiği üzere toplum içinde anlamlandırma ile bir iletişim aracı gücünde olabilir. Çocuklara, gençlere ve hatta belki de yurtdışında doğmuş ve büyümüş Türk vatandaşlarına kendi özlere ait türkülerin öğretilmesi, benimsetilebilmesi için popüler müzik bir iletişim aracı görevi üstlenebilir. Eğer dinleyici dinlediği türkülerin otantik yapısını merak ediyorsa zaten orijinal kayıtlara ulaşmak isteyecek ve böylece kendine has hangi çalgı hangi tavrı ile çalınıyorsa o şekilde seslendirilmiş halini bulup dinleyecektir. Burada önemli olan

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

dinleyicilere tamamen popüler müzikteki türkülerin dinleyin mesajı vermek değildir. Bakın, bunlar da kültürümüzde yer alan eserler, gelin dinleyin diyebilmek adına popüler müziği bir araç olarak kullanabilmektir.

Kaynakça

- Adorno T (2002) On The Fetish Character In Music and the Regression of Listening, The Culture Industry (Selected Essays On Mass Culture), J.M.Bernstein (ed), Routledge, London – New York
- Aydar, D. (2014) Popüler Kültür ve Müzik Üzerine, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi Cilt: 7/ 33, Issn: 1307-9581
- Ekici, M., (2000), Halk, Halk Bilimi ve Halk Bilgisi Üzerine Bir Deneme, Milli Folklor dergisi, Cilt:6, Sayı 45, Sayfa: 2-8.
- Fiske J (1999) Popüler Kültürü Anlamak, Süleyman İrvan (çev), Ark Yayınevi, Ankara.
- Kozanoğlu C (2003) Garantili Mania Olur mu?, Milliyet Popüler Kültür Gazetesi, 23.10.2003
- Mc Gregor C (2000) Pop Kültür Oluyor, Gürol Özferendeci (çev), Çiviyazıları, İstanbul.
- Özkan, H. H. (2006). Popüler Kültür ve Eğitim. Kastamonu Eğitim Dergisi, 14(1), 29 – 38.
- Uğur A (1991) Keşfedilmemiş Kıta, İletişim Yayınevi, İstanbul.
- Uğurlu, N., (2009). Folklor ve Etnografya – Halk Türkülerimiz. İstanbul: Örgün Yayınevi.
- Stevenson N (1996) Understanding Media Cultures, Sage Publishing, London
- Toven, M., B., (1924), Yeni Türkçe Lugatı, Der. Abdülkadir Hayber, Türk Dil Kurumu Yayınları, 2. Baskı.
- TDK, BSTS, (1973)
http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&view=bts&kategori1=veritbn&keli_mesec=214144
- TDK (2011) 11. Baskı <https://sozluk.gov.tr>

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

BİR YOLCULUK SERÜVENİ: VESİLETÜ’N-NECÂT

Sedanur DİNÇER ARSLAN
Dr., Kültür ve Turizm Bakanlığı

“Yola çıkmıştır, yolculuk bitmiştir.” Lukacs

Özet

Kâinat, devingen bir oluş düzeninde yaratılmıştır. Yaratılan her varlığın ortak özelliği yaşam denen bu süreçte daima seyir halinde oluşudur. Evrenin merkezindeki bireyin yolculuğu ilk nazariyede doğum-yaşam-ölüm gibi basit kademelerden ibaret olduğu izlenimi uyandırabilir. Ancak hakikat birey için bundan daha kapsamlı, daha manidar ve derunidir. Ontolojik olarak bireyin evrendeki mevcudiyeti tensel olmaktan çok tinsel özellik taşır. Birey, yolculuğunda eylemlerinden bilinçli ve sorumludur. Dolayısıyla onun yolculuğu değişim, dönüşüm, keşif, arayış, kopuş ya da kavuşma gibi belli hedeflere yöneliktir. Edebiyatta klasik zamanlardan modern zamanlara kadar olan bütün süreçlerde yaşamın “yola”, bireyin de yaşam içindeki deneyim ve yaşantıları bir “yolculuğa” teşbih edilerek işleniş, genel itibarıyla bu öz üzerine kuruludur. Yol ve yolculuk metaforlarının Klasik edebiyatta ekseriyetle tasavvufi bağlamda Tanrısal boyutta ele alındığı söylenebilir. Özellikle vak’a merkezli anlatılardan mesneviler için bu değerlendirme esas alınabilir. Mesnevilerin başkarakterleri rutin yaşamlarında mitik bir çağrının sesiyle irkilerek yolculuğa çıkar. Bol maceralı ve türlü engelli bir yolculuk onu değiştirir, olgunlaştırır ve farklı bir boyuta taşır. Yolun sonunda başkarakter vazifesini tamamlayarak nihai hedefe varır. Klasik Türk edebiyatın 15. asrına ait Süleyman Çelebi’nin yazdığı mevlid türündeki *Vesiletü’n-Necât* adlı mesnevide de Hz. Muhammed (s.a.v.) başkarakterdir. Hz. Muhammed’in (s.a.v.) doğumunun öncesi, doğumu, miracı, hicreti, ölümü Tanrısal ve mitik özellikte yolculuk aşamalarıdır. İlahî kudretle donatılan Hz. Muhammed (s.a.v.), yine İlahî dürtüyle bir serüvene başlar ve yolculuğunu tamamlar. Bu çalışmada da *Vesiletü’n-Necât* adlı eser, Hz. Muhammed’in (s.a.v.) yolculuğu bağlamında geçirdiği aşamalar, bahsedilen çerçevede irdelenecek ve değerlendirilecektir.

Anahtar Kelimeler: Mevlid, mesnevi, yol, yolculuk, yükselme, değişme

A JOURNEY ADVENTURE: VESILETÜ’N-NECAT

Abstract

The universe was created in a dynamic state order. Common properties of all creatures are that they are always in motion in a process which is called as life. At first stage the journey of the individual who is in the center of the universe may seem to be composed of simple stages such as birth, life and death. However the truth is more complicated, more meaningful and deeper. Ontologically existence of the individual in the universe is spiritual rather than physical. The individual is deliberate and responsible for his actions during his journey. Thus his journey aims at change, dynamism, discovery, search, destruction and meeting. At all stages of literature from classical times to modern times life was illustrated as path and experiences of the individual was depicted as journey. Metaphors such as path and journey were usually handled at divine level in the realm of sufism. Especially from masnavi oriented stories this evolution can be taken into consideration. Protagonists of masnavis’ set off their journey after the call of mystic voice with shaking. The journey which is full of adventure and various impediments changes, matures and takes him to a different extent. At the end of the journey the protagonist accomplishes his task and achieves his final goal. Classical Turkish literature’s 15th century has a masterpiece whose name is mevlid (*Vesiletü’n-Necat*) and this masterpiece belongs to Süleyman Çelebi. The main character of mevlid is prophet Muhammed (peace be upon him) our prophet’s before birth, birth, ascension, emigration and death are divine and mystic journey stages. Prophet Muhammed who was gifted by divine power started his journey with a divine stimulus and completed it. In this study mevlid (*Vesiletü’n-Necat*) and prophet Muhammed’s divine life will be discussed under the light of these teachings.

Key Words: Mevlit, masnavi, path, journey, ascension, transformation.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Giriş

Bireyin fiziksel ve ruhsal var oluşu bir yolculuk serüveninden ibarettir. Lukacs'ın; “Yola çıkmıştır, yolculuk bitmiştir.” (Dellaloğlu, 2017: 36) sözüne binaen birey ana rahminden itibaren yola çıkar, ölüm hadisesiyle yolculuğunu tamamlar. Artık su misali dönüşü olmayan bir yoldadır. Bu yol onu, ontolojik var oluşundan mütevellit öze dönüşü içeren sıla hasretiyle daimi bir arayışa sevk eder. Hareketlilik, arayış içinde fiziksel doğumundan farklı olarak değişir, dönüşür; yeniden doğar. Bireyin doğumu ana rahminden “ayrılma”yı; yaşam sürecinde geçirdiği aşamalar, değişimler, dönüşümler “erginlenme”yi; ölümü ise “dönüş”ü imler. Cambell’in yaptığı tanımlarla izah edilen bu süreç, “minomitin çekirdek birimi” olarak adlandırılan dairesel bir döngüdür (Cambell, 2010: 42). Bireyin iç tekâmülünü simgeleyen bu yolculuk aynı zamanda, benliğin gerçekleştirilme çabası olarak, Jung’un dediği gibi bireyselleşme süreci olarak da tanımlanabilir (Kısa, 2005: 90; Eliade, 2017: 41). Yaşam bu öz üzerine kuruludur. Her teşebbüs bir amaca hizmet eder. Hayat yolculuğun amacı ise bireyin, varlığın anlamını çözmeye, varlığını anlamlandırma merakı ve iştiahtır. Anlamlandırabilmek için bilmek gerekir. Bireyi bilmeye yönlendiren arayış eyleminin ilk adımını “kendini bilmek” oluşturur.

Tasavvufi anlamda yolculuk metaforu Mevlânâ'ya göre izah edilebilir. Mevlânâ yaşam yolculuğunu dinî ve sufi bir tecrübe olarak değerlendirir. Tanrısal yolculuk “seyr-i sülûk”tur. Mevlânâ, seyr-i sülûku “şeriat-tarikat-hakikat” üçlemesiyle açıklar. Şeriatı muma teşbih eder. Mum, bireyin mürşididir. Mumun ışığında bireyin yola düşüşü tariktir. Yola çıkıştaki hedefe varışı ise hakikattir (Küçük, 2012: 19, 20). Bireyin tariki (yolu) bir ayrışma ya da hizipleşme hareketi değil, değişim ve dönüşüm sürecidir (Küçük, 2012: 21, 63). Tarike düşen salik (yolcu), şeriat (din) vasıtasıyla hakikate (Tanrı'ya) ulaşır. Tasavvuf bir saflaşma, öze dönme hareketidir ve mutlak bir yola işaret eder. “Bir”den gelen birey sülûkla “Bir”e döner, mantığıyla bu yolda devr anlayışı hâkimdir. Görüldüğü gibi, Mevlânâ'yla Cambell’in yolculuk izahında döngüsellik söz konusudur. Mevlânâ, Jung’a yakın bir tabirle Tanrısal yolculuğu “benlik dönüşümü süreci” olarak adlandırır (Küçük, 2012: 66). Yani gerçek manada yolculuk; mutlak varlıktan koparak dünyaya bırakılan bireyin, benliğini kademe kademe dönüştürerek tekrar öz benliğine, mutlak varlığa dönmesi hareketidir.

Tasavvufi yolculuk içsel bir yolculuktur. İçsel yolculuk, bireyi özüne (yuvaya) oradan ebedî huzura götürür. Eskilerin tabiriyle “murakabe” denilen içe/öze yönelme hareketi bireyin kendilik bilincini aramasıdır. İçsel yolculukta yolcu olan birey kendinde ötekini, ötekinde kendini arayarak (Dellaloğlu, 2018: 41) esasında yine döngüsel bir yol çizer. Kendilik bilinci diye adlandırılan “öz” kavramı, *bireyin Tanrı'dan ayrılmayan tek parçasıdır* (Vaughan-Lee, 2017: 13). Özün bilincini Tanrı ile daima beraber olduğunu bilme hali oluşturur. Özün diğer diğer nefstir. Nefs, bedende ve ruhta var olduğu için evvela dünyevî zevk ve ihtiraslara meyillidir. Bu, gayet tabiidir. Ancak dönüştükçe, Tanrı'ya yaklaşarak maddî heveslerden uzaklaşır (Frager, 2010: 73). Öz'ün Jung'taki karşılığı ise bilinçaltıdır. Bilincin karanlık, öteki tarafını oluşturan bilinçaltının temel gayesi kendini gerçekleştirmektir (Kısa, 2005: 26). Demek ki tasavvufta yol, bir yöntem ya da araç olmaktan ziyade varılmak istenen sonuçla ilintilidir. Eliade, insanın Tanrılarıyla iletişim kurup yazgısına ulaşabilmesi için bir yola ihtiyaç duyduğunu (Eliade, 2017: 140) söyleyerek yolun amaca ve sonuca hizmet ettiğini vurgular. Birey kendinde var olan yol/yolları temin ve tesis ederek hakikate varır. Zaten hakikat de yolun ta kendisidir.

Yolun, bireyi özüne ulaştırabilmesi için bireysel gayret gerekir. Bu sebepledir ki özgündür, samimidir ve kutsaldır. “Aydınlanma yolu” olarak da adlandırılabilen içsel yolculukta birey zihninde ve gönlünde Tanrı'ya ulaşma istencini daima yaşattığından onun yolculuğu aynı zamanda süreklilik arz eder. Kendini bilme/gerçekleştirme yolunun temel dinamiğini “farkındalık/bilinçlilik” hali teşkil eder (Gürbüz, 2016: 15, 41). Çünkü böylece dünyevî şartların oluşturduğu yanılısamalı benliğin aşılması gerçek benliğin kazanılması mümkün olabilir.

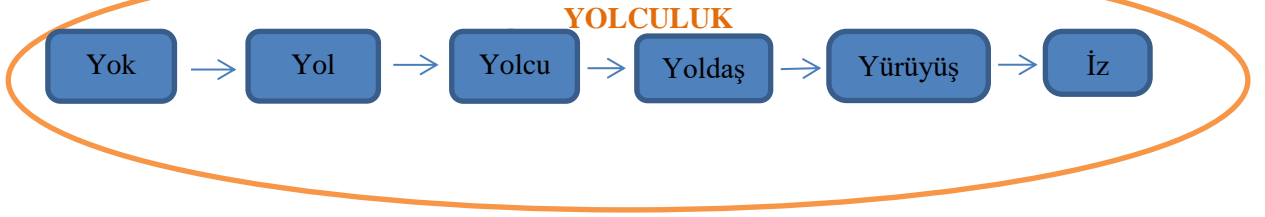
Tasavvufun ana kaynağı *Kur'ân-ı Kerîm*'dir. *Kur'ân-ı Kerîm*'de; “Ey insan! Muhakkak sen, Rabb'ine doğru çabalayıp durmaktasın.” (İnşikak, 84/6) ayetinde de vurgulandığı üzere bireyin dünya seyrindeki varış noktası “Amâ”dır. Amâ’ varlığın tecellisinin mertebesi,

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

taayyün ve tenezzül menzildir (Konevi, 2009: 24). Yani Tanrı'nın yüce izzetinin zuhur ettiği mekândır. Dolayısıyla dinsel manada yolculuklar yoktan başlayıp yoka doğru giden bir süreci ima eder. Bireyin dünyevi yolculukları bu bağlamda hiçliği ve anlamsızlığı ima eder. Bu demektir ki tasavvufi manada yolculukların merkezinde özne yoktur. Özneyi serüvene sürükleyen öncelikler vardır. O zaman yolculuk yokla başlar, yoktan sonra yol, yoldan sonra yolcu (özne) gelir. Yolcunun akabinde ise öznenin geçişini, belli bir mesafeyi anlatan yürüyüş ve yürüyüş esnasında geçilen noktalara işaret eden iz takip eder. İz, sanki yolculuğun son merhalesi gibi algılanabilir. Ancak iz, yeni baştan yoka/yokluğa dönüşebilir (İnam, 2018: 46-47-48). Bu izaha göre tasavvufi yolculuklar, belli noktalardan müteşekkil olup ebedî ve bengisarmal dönüşü simgeler.

Çizelge-1:



Yolculuklar varoluş tecrübesidir. Bireyin kendi boyutlarını kavramasıdır (Hökelekli, 2013: 143). Dinsel yolculukların özünde de bireyin kendinden yola çıkarak aşkın olana -kutsal varlığa- ulaşma esas alınır. Tanrı'nın yeryüzündeki elçileri olan peygamberler de dinsel yolculuklarda eşref-i mahlukat olan insanın en faziletlisi olarak Tanrı'ya dönüşte bireye yoldaştır. Peygamberlerin yaşamları bireye emsal teşkil ederek onu hedefe ulaştırır. İslam dininin peygamberi Hz. Muhammed (s.a.v.) de dinsel yolculuklarda Müslümana mürşittir. Müslüman, O'nun hayat deneyimlerinden esinlenerek kendi yoluna şekil verir, O'nu yoldaş edinerek doğru yolundan sapmaz. İslam dini ve tasavvuf merkezli Klasik Türk edebiyatının türlerinden mevlidler de Kur'an-ı Kerim'deki beyana göre³ diğer peygamberlerden üstün kılınan Hz. Muhammed'in doğumunu anlatarak esasen bireyin varoluş felsefesini ve yaşam serüvenini özetler. Zira dinî-ahlakî-tasavvufi mesnevilerden mevlid türünün ortaya çıkış sebebi Hz. Muhammed'in peygamberlerin en şerefli ve Allah'ın sevgili kulu olduğu düşüncesi üzerinedir (Kartal, 2014: 303).

Mevlid türünün Türk edebiyatındaki ilk eseri *Vesiletü'n-Necât* Hz. Muhammed'in mitik yolculuk serüveninin tahkiyeli anlatımıdır. Hz. Muhammed'in hayatına dair bilgileri haiz olduğundan didaktik menşeli *Vesiletü'n-Necât*, Süleyman Çelebi'nin sanatkârane yetkinliğiyle aynı zamanda lirik bir anlatıma sahiptir. Çünkü dinî tecrübeler, özü itibarıyla duygusal bir nitelik taşır (Hökelekli, 2013: 137). Bir dinsel deneyim ve dinsel yolculuk örneği olan *Vesiletü'n-Necât*'in duygularla bezenmiş olması kaçınılmazdır. Zaten bu sayede mevlid türünün şaheseri olma özelliğini muhafaza etmektedir.

1. Yokluk ve Yolun Teşekkülü: Yaratma/Yaratılma/Hz. Muhammed'in (s.a.v.) Doğumu Öncesi

Vesiletü'n-Necât "Fî Tevhîdi Bâri Sübhânehü ve Taâlâ" bölümüyle başlar. Bu bölümde Allah'ın mevcudiyeti, yüceliği ve teklîğinden bahsedilerek felsefenin temel konularından varlık sorunsalı üzerinde durulur (Çapku, 2015: 60). Varlık ve yokluk birbirine tezat kavramlardır. Yokluk, Tanrı'nın yaratılmaması ve evrendeki tüm varlıklardan evvel var olduğu anlamına gelir. Mevlânâ, yokluk bilgisini "sülûk" olarak değerlendirerek yokluğu "ilâhî kârgâh" olarak tanımlar (Küçük, 2012: 89-90). Varlık ise Tanrı'nın "ol" emriyle teşekkül eden her unsura işaret eder. Kâinat, yoktan var eden Tanrı'nın eseridir. O, yoktan

³ Bakara Sûresi'nin 253. Ayetindeki; "O peygamberlerin kimini kiminden üstün kıldık. İçlerinden bir kısmıyla konuşmuş, bir kısmını da derecelere yükseltmiştir." ifadesi Tanrı'nın peygamberlere eşit yaklaşımında olmadığını kanıtlar.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

varı inşa ettiği için yokluğu karşılar. *Vesîletü'n-Necât'ta* yokluğa ve varlığa dair şu beyitler açıklık getirir:

Cümle âlem yogiken ol var idi / Yaradılmışdan ganî cebbâr idi

Yogiken var eyleyen çün ol durur / Kudretinden cümleyi ol oldurur

Variken ol yogidi ins ü melek / Arş ü ferş ü ay ü gün hem nuh felek

Sun'ile bunları ol var eyledi / Birligine cümle ikrâr eyledi (Pekolcay, 1980: 56)

Yoktan var etmek ve varı yok etmek Tanrı'nın iradesi ve hükmü altındadır. Yani “yaratma/tekvin” yoktan vücuda getirme anlamıyla yalnız Tanrı'ya mahsus bir eylemdir. “Yaratılma” eylemi ise varlığı karşılar. *Vesîletü'n-Necât'ta* Tanrı'nın yaratma kudretinin bir emriyle gerçekleştiğini, bütün yaratılmışların O'nun kararıyla mevcudiyet kazandığını ya da yitirdiğini; dolayısıyla varlıktan önce yokluğun söz konusu olduğunu ve yokluğun Tanrı'yı karşıladığını ima eden beyitler “*Fî Beyâni Fıtrati'l-Âlem*” başlığı altında verilir:

Gerçi yokdan bunları var eyledi / Kudretin bunlarda izhâr eyledi (Pekolcay, 1980: 61)

Bir kez ol demek ile oldu cihân / Olma dirse girü yok olur hemân

Yir ü gök içre dahi her ne ki var / Oldı hak emriyle dutdı karâr

Cümle mahlûkât anun emründedür / Cümle zerrât anun ile zindedür (Pekolcay, 1980: 62)

Dünyevi yolculuklar başı ve sonu yoklukta birleşen hiçliğe işaret eder. Hiçliği ve bilinmeyi karşılayan gayb âlemidir, ezeli ve ebedi olan Tanrı'nın mekânıdır. Varlığın gaybtan gelerek dünyada başlayan seyri dairesel bir çizgide tekrar gayb âlemine intikal eder. Bu durumda gayb âlemi birlik, dirlik, aydınlık, kalıcılık ve sabitlik; dünya ise çokluk, karanlık, değişkenlik ve kırılabilirlik özelliklerini taşır (Chittick, 2008: 70). Yokluktan gelen varlığın yolculuk macerasının güzergâhının oluşumu ve nitelikleri *Vesîletü'n-Necât'ta* “togrı yol” ifadesiyle karşılanır:

*Anun ile vardılar **togrı yolu** / Halk-ı âlem ger nebiyy ü ger velî*

*Kimse ansuz **togrı yolu** varmadı / Kimse ansuz Hak yolın başarmadı*

Her kim ana irdi irdi Tanrıya / Tanrı dîdârını gördi bî-riyâ (Pekolcay, 1980: 69)

Beyitlerden anlaşıldığı üzere, varlığın yolculuğunun istikameti Tanrı'ya doğrudur. “Togrı” kelimesi hem yolun anlamını açılar hem de varılacak hedefin yönünü tayin eder. Tüm varlıkların yolu “*Ortak Öz*”ü (Martin, 2002: 54) imleyen Tanrı'ya doğrudur, kutsaldır, hakikidir. Aynı zamanda bu beyitler yolun kime hitap ettiğini beyan ederek bir araçından söz eder. Varlığın Tanrı'ya giden dinsel manadaki yolunun yolcusu aslında insandır. Yine insanın en yücesi, Tanrı'nın yeryüzündeki elçisi peygamberdir. Yani *Vesîletü'n-Necât'ta* varlık alanlarının anlam prizması (Kılıç, 2018: 12) olarak insan/birey gösterilir. Dolayısıyla insan; Tanrı'nın kendisinin idrakine varılmasını, bilinmesini istediği için yaratma gücünü kullandığı en şerefli varlık, varoluşun sırrını çözecek anahtar, dinsel yolun şifresini çözecek birincil tinsel ve tensel varlıktır.

İslam inancı çerçevesinde neşredilen *Vesîletü'n-Necât'ta* Tanrı'nın yaratma eylemini kullandığı ilk varlık olarak Hz. Muhammed'in (s.a.v.) ruhu gösterilir. Zira Hz. Muhammed (s.a.v.) Tanrı'nın yarattığı ilk insan ve diğer varlıkların yaratılmasına sebep kıldığı bireydir. Nitekim bu düşünce; “*Sen olmasaydın, sen olmasaydın bu felekleri halk etmezdim.*” (Eraydın, 2004: 96) şeklindeki hadis-i şerifle de desteklenir. Vahdet-i Vücûd felsefesine istinaden Hz. Muhammed'in (s.a.v.) varlığının yüceliği *Vesîletü'n-Necât'ta* şu dizelerle vurgulanır:

Mustafâ rûhını evvel kıldı var / Sevdi anı ol kerîm ü girdigâr

Mustafâyı kendüye kıldı habîb / Cümle dertlere hem ol oldı tabîb (Pekolcay, 1980: 64)

Hak ana viridi mükemmel eyledi / Yaradılmışdan mufaddal eyledi

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Ger olmasa idi ayân / Olmayısardı zemîn ü âsumân (Pekolcay, 1980: 65)

Hız Muhammed'in (s.a.v.) ruhunun oluşum yolculuğu tasavvufi manada Tanrı'dan olan yolculuktur, ruhun dünyaya hazırlanış sürecini simgeler (Vaughan-Lee, 2017: 154). Yolculuğun ilk parçasını oluşturan bu süreçte birey -Hz. Muhammed'in (s.a.v.) temsilinde- Tanrı'yla birlik halindedir.

Vesîletü'n-Necât'ta yokluktan (Tanrı'dan) gelip yokluğa (Tanrı'ya) giden yol; tasavvuf inancının kaideleri ışığında Tanrı'nın birliği, yüceliği ulvî sıfatlarıyla tezyin edilerek; yaratma/yaratılma, varlık/yokluk kavramlarının örtük izahı çerçevesinde gerçek dünyayla sanal dünyanın ayrımı ima edilerek çizilir. Aynı zamanda yolculuğun öznesi yolculuğa çıkmak üzere hazırlanır. Bu demektir ki Jung'un "*numinosum tecrübe*" (Kısa, 2005: 69) olarak adlandırdığı dinsel tecrübe/yolculuk, öznenin istencinden bağımsız, görünmeyen bir varlığın (Tanrı'nın) etkisiyle vuku bulur.

2. Yolun Yolcularının Belirlenmesi: Nûr-ı Muhammedî ve Hz. Muhammed (s.a.v.) / Doğum Süreci

Varoluş yolculuğunda yolun hazırlanması, yola çıkacak yolcudan öncedir. O halde yolculuğun üçüncü aşaması yolcunun belirlenmesidir. Peygamberler, Tanrı'nın yeryüzündeki elçileridir, dostlarıdır. "*Ricâlu'l-aded*" (sayı adamları) olarak yokluk âleminin habercisi özel kişilerdir, gayb adamlarıdır (Chittick, 2008: 46). Dolayısıyla İlahî tesisi ilk kuran kişilerdir. Tanrı'ya yakınlık ve tevhid inancı öncelikli olarak onlarda teessüs eder. Dinsel deneyimin ilk yolcuları olarak peygamberlerdir. *Vesîletü'n-Necât*'ta da Tanrı tarafından varoluş macerasının eyleyeni olarak en güzide insan Hz. Muhammed (s.a.v.) seçilmiş ve onun ruhu özenle terbiye edilmiştir. Hz. Muhammed'in (s.a.v.) ruhu yolculuk için hazırlandıktan sonra Nûr-ı Muhammedî'nin hazırlanması safhasına geçilir; bu da diğer bir yolculuk serüvenidir.

Nûr-ı Muhammedî, Allah'ın ilk defa ve ilk varlık olarak Hz. Muhammed'i (s.a.v.) kendi nûrundan yaratması manasına gelir ve "*hakikat-ı Muhammedî*" olarak da bilinir (Akman, 2011: 108). *Vesîletü'n-Necât*'ta Nûr-ı Muhammedî; sırasıyla *Âdem, Havvâ, Şis, Enûş, Kaynân, Mehlâyîl, Yârid, Uhnûh, Müteveşlah, Lemk, Nûh, Sâm, Erfahşed, Âbir, Fâlig, Erg, Sârug, Nâhur, Târah, İbrâhim, İsmâil*' in alınına intikal eder (Pekolcay, 1980: 72-76). Son olarak Hz. Muhammed'in (s.a.v.) alınında karar kılar:

İşbu resmile müselsel muttasıl / Tâ olunca Mustafâya müntakil

Şöyle vardı irdi ol nûr aslına / İrişince ol Muhammed alnuna (Pekolcay, 1980: 72-76)

Tanrı'nın öz mayasından bir nüve olan Nûr-ı Muhammedî'nin, kutsal elçilerden bir emanet olarak en nihayetinde Hz. Muhammed'e (s.a.v.) varması bir nevi terbiye etme/edilme süreci olarak değerlendirilebilir. Kutsal nur, peygamberlerden tevarüs ederek bir arayış yolculuğuna girer ve hakikî sahibini bulur. Arama eylemi; *kökensel, evrensel matrise duyulan bir tür özlemi ifade eder* (Eliade, 2017: 63). Nurun yolculuğu da kökenine /aslına dönmek arzusu ile arayış hareketidir ve kendi bünyesinde bir çeşit döngüsel erginlenme sürecidir.

Işık bir aydınlatma/aydınlanma vesilesidir. *Vesîletü'n-Necât*'ta takriben on beş beyitte Nûr-ı Muhammedî'nin yolculuğuna değinilmesi, Tanrı'nın habercileri vasıtasıyla tüm insanların yollarını aydınlatmak istemesine bağlanabilir.

Doğmak, dünyaya gelmektir. "Mevlid" kelimesinin lügat manasına tevafuk olarak *Vesîletü'n-Necât*, İslam dininin önderi Hz. Muhammed'in (s.a.v.) dünyaya gelişinden bahseden bir eserdir. "Gelme/geliş" kelimelerinin hareket içeren bağlamları da "yolculuk" kelimesine vurgu yapar. O halde doğum/dünyaya gelme bir yolculuk macerasıdır. *Vesîletü'n-Necât*'ta doğum yolculuğu iki ayrı şekilde aktarılır. Hz. Muhammed'in (s.a.v.) ruhunun, Nûr-ı Muhammedî'nin Hz. Muhammed'e (s.a.v.) ulaşmasından bahsedilen bölümler doğum öncesi yolculuk aşamalarıdır. Fiziksel doğum ise dünyaya varışı hedefleyen yolculuktur. Doğum öncesindeki süreçte yolcular Hz. Muhammed'in (s.a.v.) ruhu ve Nûr-ı Muhammedî'dir. Fiziksel doğumda ise yolcu, ışıktan bedensel kimliğe bürünerek dünyaya geliş seyrindeki

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

hakikî yolcu olan insana dönüşür ve Hz. Muhammed (s.a.v.) olur. Yani ruh ve ışık birleşerek maddesel bir hüviyet kazanır.

Hz. Muhammed'in (s.a.v.) doğum yolculuğu *Vesîletü'n-Necât*'ta rüya motifiyle nakledilir:

Didi bir nûr çıkdı evden nâgehân / Âşikârâ oldı cümle ins ü cân

Hem havâ üzre döşendi bir döşek / Adı Sündüs döşeyen anı melek

Üç âlem dahî dikildi üç yire / Her birisi aydayın nire yire

Magrîb ü maşrıkdâ ikisi anun / Biri damında dikildi Kâbenün

Bildüm anlardan ki ol halkun yegi / Kim yakîn oldı cihana gelmegi

Çünkü bu işler bana oldı yakîn / Ben evümde otururken yalnızın

Yarlıp dıvar çıkdı nâgehân / Üç bile hûrî bana oldı âyân

Çevre yanuma gelip oturdılar / Mustafâyı birbirine muşdılar

İrdiler hûrîler bölük bölük buğûr / Yüzleri nûrından evüm doldı nûr

Didiler oğlun gibi hiçbir oğul / Yaradılalı cihân gelmiş degül

Kimse görmeye bunun gibi ayâl / Şöyle gökçek itmiş anı Zü'l-celâl (Pekolcay, 1980: 85-86)

Bu beyitlerde “rüya” bir tür ulak vazifesi görür. Kutsal yol göstericinin sesi olarak (Çetin, 2010: 259) haber verir, öğüt verir, uyarır (Bruhl, 2016: 103). *Vesîletü'n-Necât*'ta doğum öncesinde Âmine annenin gördüğü bu rüya doğum yolculuğunun habercisidir. Dizelerdeki akış ve anlatış bile rüya içinde bir yolculuk olduğunu sezdirir. Rüya içinde, rüyalara özgü imgesel motiflerle Hz. Muhammed'in (s.a.v.) doğum yolculuğu nakledilir. Bu yolculukta da yolcu Hz. Muhammed'tir (s.a.v.).

Vesîletü'n-Necât'ta rüyanın akabindeki beyitlerde yoktan var eden, ezeli ve ebedî olan Tanrı'nın emriyle Hz. Muhammed (s.a.v.), dünya hayatının yolcusu olarak hazırlık evresi geçirir:

Hak Taâlâ emr kıldı ol gice / Hep yaradılmış kılalar ziyneti

Didiler Rıdvâna hem tîz durma dur / Hoş bezen hûr u kusûr ü cenneti

Kim bu gice ol habîb-i Hak gelür / Hem yagar halk üzre Hakkun rahmeti

Ehl-i cennet hûrî vü gilmâ kamu / Saçularla kılun ana ragbeti

Tanrıdan Cebrâile emr oldı yap / Tamu kapusun götürgil heybeti

Hem vuhûş ile tuyûra kıl haber / Bu gice gözden gidersin gafleti (Pekolcay, 1980: 87)

Anlatılarda yolculuklar; olağandışı, alışılmamış ve şaşırtıcı bir hâl alabilir (Doğan, 2008: 74) Hz. Muhammed'in (s.a.v.) ana rahminden dünyaya geliş yolculuğu da *Vesîletü'n-Necât*'ta mucizevî, mübalağalı ve sembolik bir üslupla nakledilir. Doğum anı “su”, “kuş” ve “ışık” motifleriyle bezenir. Su; akıcılığı, arılığı, tezliği imler. Varlığı temizleyen, yenileştiren esrarlı bir güce sahiptir (Korkmaz, 1998: 96). Işık; mitolojik ve dinsel bağlamda Tanrı'nın bir lütfü, aydınlatma ve aydınlanma vesilesidir. Kuş ise uçmak özelliğiyle Tanrısal bir anlam taşır; yükselerek, Tanrı'dan yeryüzüne bilgi aktaran habercidir, kutsaldır. *Vesîletü'n-Necât*'ta “akkuş”tan bahsedilir. Kuşun renginin beyazlığı da yine duruluğu, lekesizliği ve günahsızlığı imler. Hz. Muhammed'in (s.a.v.) kan olmadan doğması da doğum yolculuğunun temizliğine ve lekesizliğine göndermedir:

*Susadum **su** diledüm içmelige / Virdiler bir şişe dolu şerbeti*

*Sonra gark oldı vücudum **nûr** ile / Bürüdi beni o **nûrun** ismeti*

*Geldi bir **akkuş** kanadile benüm / Arkamı sıgadı kuvvetle katı*

Dogdı ol sâatde ol şâh-ı rüsül / Kim anunla buldı âlem zulmeti

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

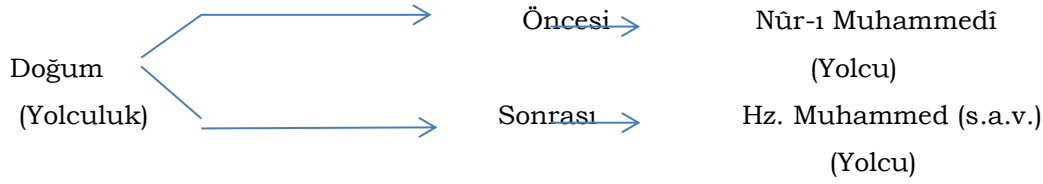
Görmedi agrı vü **su kan** anası / Çekmedi bir zerre andan zahmeti

Yir vü gök gulgule doldı ser-te-ser / Geldi ol **nür** gitdi âlem zulmeti (Pekolcay, 1980: 88)

Yolculuklar bir dürtünün itkisiyle başlar. Bu dürtü simgesel bağlamda bir çeşit “haberci” ya da “maceraya çağrı” olarak adlandırılabilir (Campbell, 2010: 65). Simgesel düzlemdeki bu çağrının habercileri, içten gelen aşama dürtülerinin dıştaki simgesel biçimleri olarak ortaya çıkarlar (Gökeri, 1979: 72). Dolayısıyla *Vesiletü'n-Necât*'ta Hz. Muhammed'i (s.a.v.) doğum yolculuğuna yönlendiren itici güçler ya da haberciler olarak simgesel bağlamda “rüya” ve “kuş” imgeleri gösterilebilir. Bu imgeler, yolcuya kutsal yolculuğun başlayacağını muştular.

Vesiletü'n-Necât'ta doğum esnasındaki sembolik değerler, yolculuğun başlayacağına dair işaretler verilerek, İslamî açıdan tüm insanlığın temsilcisi olarak Hz. Muhammed (s.a.v.) yolculuğa hazırlanır. Böylelikle yolculuğun öznesi tayin edilmiş olur.

Çizelge-2:



3. Yürüyüşün Başlaması: Yoldaşın Belirlenmesi / Yükselme: Miraç / Mekân Değiştirme: Hicret

Yolculuğun beşinci aşamasını “yürüyüş” teşkil eder. Yürüyüş, amaca doğru adım adım almayı karşılar. Yol; koşarak, yutarak, sindirmeden alınırsa yolculuk manasını yitirir; ancak sükûnetle, sindirerek alınırsa anlam kazanır. Yürüyüş hareket içerir. Hareket, mesafe kat etmek ve değişim/dönüşüm için elzemedir. Yolcu yolda yürümeye başladığı anda kendi özünden yeniden doğacaktır.

3.1. Yoldaşın Belirlenmesi

Yolcu, yürüyüşünü gerçekleştirmesi için yoldaşa ihtiyaç duyar. Yoldaş, yolcunun yolunu beraber aldığı arkadaşı aynı zamanda ona yön tayin eden/edecek varlıktır. *Vesiletü'n-Necât*'ta “Cebrâil” ve “Burak” Hz. Muhammed'e (s.a.v.) yolculuğunda rehberlik eden varlıklardır. “Cebrâil” Tanrı ile Hz. Muhammed (s.a.v.) arasında tesisi kuran Tanrı'nın sesidir. Yani Tanrı'nın buyruklarını yerine getirmekle vazifelidir. Bu durumda *Vesiletü'n-Necât*'ta yolcu yoldaşlarını kendisi değil, Tanrı seçmiştir.

Cebrâil'in adı, *Vesiletü'n-Necât*'ta ilk olarak Hz. Muhammed'in (s.a.v.) doğumu esnasında geçer. Tanrı'nın ona ilk emri, ulu insanın doğumunun gerçekleşmesi için cehennemin kapılarını kapatmasıdır:

Tanrıdan **Cebrâile** emr oldı yap / Tamu kapusın götürgil heybeti (Pekolcay, 1980: 87)

Cebrâil, Hz. Muhammed'e (s.a.v.) doğum yolculuğundan itibaren eşlik eder. Ancak bu bölümdeki vazifesi, eşlik etmek ya da yönlendirmekten ziyade yolculuğun önündeki engelleri ortadan kaldırmaktır. *Cebrâil*'in yoldaşlığı yolu/yolculuğu kolaylaştırarak vuku bulur.

Cebrâil, ikinci ve aslı vazifesini Hz. Muhammed'in (s.a.v.) miraç yolculuğunda gerçekleştirir. Tanrı'nın ikinci emrini yerine getirerek, *Burak*'la birlikte Hz. Muhammed'i (s.a.v.) Tanrı'ya doğru yönlendirir. Kahramanlar, yolculuklarının başlangıcında ekseriyetle maceraya çağrıyı reddederler. Bu durumda olumlu eylem gücünü yitirerek kurtarılacak bir kurbana dönüşür (Campbell, 2010: 73). Ancak Hz. Muhammed (s.a.v.), miraç ve rihlet yolculuğunda çağrıya dönüt verir. Çünkü o, varolduğu ilk andan itibaren tüm insanlığın timsali, kutsanmış bir kahramandır. Bu sebeple Tanrı'nın emrine itaatle yükümlüdür.

Miraç yolculuğunda, Hz. Muhammed'in (s.a.v.) tüm insanlığa nur olduğu gibi, *Cebrâil* de yaratılış mayasına uygun olarak Hz. Muhammed'e nur olur. Onun yolunu aydınlatır, önünü açar, yolculuğunu asan kılar.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Anda nâgehân ol yüzi ak / Cebrâil cennetden irgürdi Burak

Tur berü gel yâ Muhammed tiz didi / Kim seni Hak Hazretine ündedi

Turdu fi'l-hâl Mustafâ-yı meh-rû / Cebrâil katına vardı ilerü

Cebrâil tartdı Burak bindi ana / Hoş yöneldi yürüdi Hakdan yana

Aldı gitdi Mustafâyı Cebrâil / Önüne düşdi ana oldu delil (Pekolcay, 1980: 110)

Miraç yolculuğunda Hz. Muhammed'e (s.a.v.) diğer yoldaş *Burak*'tır. *Burak* bir rehber olmaktan ziyade bir araçtır. Yukarıdaki iki beyitten de anlaşılacağı üzere *Burak*'ın, *Vesiletü'n-Necât*'ta Hz. Muhammed'in miraç gecesi binekliğini yapan, yolculuğunu sağlayan genel bir motif olduğu anlaşılır. Aynı zamanda *Burak* kelimesinin “parıldamak, şimşek çakmak” anlamına gelen Arapça *berk* kelimesinden türetilmiş olup renginin saf ve parlak oluşu veya çok hızlı hareket edişi sebebiyle bu adı almasına (Ürkmez, 2015: 177) binaen ışığı ve tezliği imlediği anlaşılır. O halde *Burak*, Hz. Muhammed'in (s.a.v.) yolculuğuna ivme kazandıran ve yine yolunu aydınlatan bir yoldaş olduğu çıkarımı yapılabilir.

Vesiletü'n-Necât'ta *Cebrâil*'in Hz. Muhammed'e (s.a.v.) son yoldaşlığı, onun ölüm yolculuğunda yokluk imgesi Tanrı'ya dönüşüdüredir. *Cebrâil*, ölüm arifesindeki Hz. Muhammed'in (s.a.v.) Tanrı'dan taleplerini Tanrı'ya bildirmekle vazifelidir. Son olarak da “kara tonlar” giyerek ölüm haberini Hz. Muhammed'e (s.a.v.) iletir. Yani hem elçi hem habercidir:

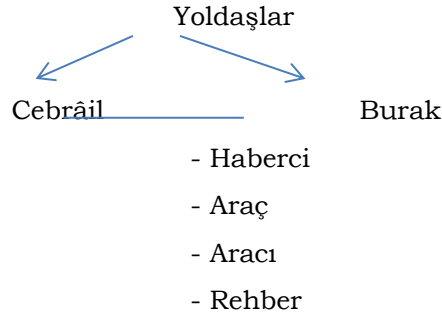
İşbu hâ içreyken irdi Cebrâil / Didi kim sana selâm itdi Celil

Sordı hâlünü dahi hem ol Çalap / Sor habibüm ne kılur didi taleb (Pekolcay, 1980: 144, 145)

Kara gussa tonların geymişdi ol / Anı eyle göricek sordı Resül

Didi Cebrâile i kardeş niçün / Kara gussa ton ile geldün bugün (Pekolcay, 1980: 147)

Çizelge-3:



3.2. Yükselme: Miraç

Miraç kelimesi lügatte “merdiven, göğe çıkma” anlamlarına gelir (Devellioğlu, 2000: 651); Hz. Muhammed'in (s.a.v.) hayatında vukubulan en derunî hal ve olaylardan biridir. Müslümanların kat edebilecekleri veya kazanabilecekleri yol ve imkânlarla ışık tutması açısından önemlidir (Kara, 1998: 25). Zira Hz. Muhammed'in (s.a.v.) hayatında bir dönüm noktasıdır.

Miraç da özünde yolculuk barındırır. Çünkü bir yerden bir yere geçiş/yer değiştirme/hareket söz konusudur. Hz. Muhammed'in (s.a.v.) gerçekleştirdiği en ulvî yolculuktur ki yoklukla vuslata erdiği ilk andır ve bir milattır (Küçük, 2012: 771). Milattır; çünkü Hz. Muhammed (s.a.v.) bu yolculuktan dönüşte bir tinsel arınma yaşar. Öyleyse miraç yolculuğunun bir öncesi bir sonrası olmak üzere iki cephesi vardır. Miraç yolculuğunun öncesindeki yol dünyevî iken sonrası uhrevîdir. Öncesinde akıl, fehm ve vehm devrededir; sonrasında akıl, idrak ve izan devre dışı kalır (Çapku, 2015: 62). *Vesiletü'n-Necât*'ta miraç bahsinde bu olağan dışı hallere şu dizelerde rastlanır:

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Yolda çok dürlü acâib gördi hem / Geldi Kudse irdi vü urdı kadem

Gördiler nurdan urulmuş nerdüban / Bil oradan oldılar göge revân

Ol gök ehli cümle karşı geldiler / Mustafâya dürlü ikrâm kıldular

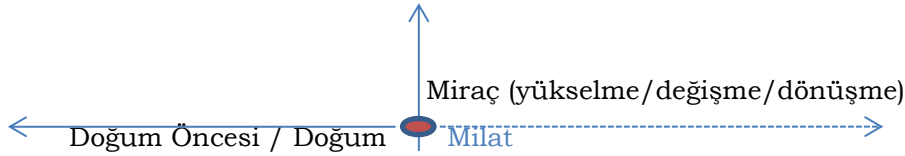
Göklerün kangısına girdise ol / Her birinde çok acâ'ib gördi bol

Arş u kürsîyi görüben ol hoca / Geçdi yetmiş bin hicâbı ol gice

Hakkı gördi Mustafâ bî-keyf ü kem / Hak durur bu sözleri ben kim direm (Pekolcay, 1980: 110,111, 114, 115)

Miraçtaki yolculuk dikey yöndedir ve kelimenin anlamına münasip olarak yükseliş içerir. Hz. Muhammed (s.a.v.)'in miraçtan önceki yolculuğu ise yatay boyuttur yüzeyseldir ve düzdür. Yani her bireyin yaşamında olabilecek hadiselerden ibarettir. Bu da tasavvufî bağlamda yorumlandığında, miraç yolculuğunun kâmil insanlara özgü olduğunu kanıtlar. Mucizevî haller, daha ziyade miraçla birlikte ortaya çıkar. *Vesîletü'n-Necât*'taki sıradışı durumların miraç yolculuğu bahsinde daha ziyade yer alması, Hz. Muhammed'teki (s.a.v.) değişim/dönüşümün sinyallerini verir. Hz. Muhammed (s.a.v.) bilinçdışına yaptığı miraç yolculuğuyla ruhanî olarak boyut değiştirir. Manevî boyuta yükselerek manevî olgunlaşmanın zirvesine varır. Başka bir deyişle psişenin bilinçdışı yüzünü deneyimleyerek kökensel/değişmeyen/mutlak olan gerçek öze ulaşır.

Çizelge-4:



Miraç yolculuğunda aklın ve bedenın devre dışı kaldığı iması edebî bir üslupla *Vesîletü'n-Necât*'ta şöyle nakledilir:

Akl tavusu açdı girü perr ü bâl / Tâ ki cevlânile göstere cemâl

Fikr sahrâsı içine girdi hoş / Cân semen-zârında cevlân kıldı uş

Urdı ma'nî perrini birbirine / Tâ ki nakş u reng-i fikret görüne

Taldı dil bahrine hem gavvâs-vâr / Buldı anda nice dürr-i şâhvâr

Aldı aşk bâzârna geldi anı / Ana âşık müşterî gelsün kanı (Pekolcay, 1980: 108)

Bu dizelerde Hz. Muhammed'in (s.a.v.) miraç yolculuğunu aşk ve aşkın tecelligâhı gönül ile deneyimleyeceği iması yapılır. Aynı vurgu miraç bahsinin sonunda da yapılır:

Anda ol irdüğine hiç akl u fehm / İrmedi ırmeyiserdür cümle vehm (Pekolcay, 1980: 115)

Hz. Muhammed (s.a.v.) ruhuyla yaptığı bu yolculukla ileri derecede derinlik kazanır ve lahutî sırlara mazhar olur. Bireyin ancak ölümden sonra amellerinin ve ruhunun üzerinde semalara çıkabileceği (Düzenli, 2001: 43) miraç yolculuğu, Hz. Muhammed'de (s.a.v.) ölümden evvel nasip olmuştur. *Vesîletü'n-Necât*'ta Hz. Muhammed'in bu ayrıcalığı, gök ehli aracılığıyla şöyle beyan edilir:

Bu kerâmetler ki Hak viridi sana / Virmedi hiç kimseye öndin sona (Pekolcay, 1980: 112)

Vesîletü'n-Necât'ta Hz. Muhammed'in (s.a.v.) yükseliş yolculuğu "nurdan bir merdiven" benzetmeliğiyle başlatılır. "Merdiven" hem miraç kelimesinin anlamına münasip hem de yükselmek için bir araç olması gerekçeleriyle kullanılmış olabilir. Merdivene uygun sıfat olarak "nûr" kelimesinin tercihi ise yine aydınlanmaya, İlahî sıfatlara ve yaratılış özüne göndermedir:

Gördiler nûrdan urulmuş nerdüban / Bil oradan oldılar göge revân (Pekolcay, 1980: 111)

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Miraç bahsi *Kur'ân-ı Kerîm*'de *Necm Suresi*'nin 1-18 ayetlerinde geçer. Necm, yıldız manasına gelir (Develioğlu, 2000: 185). Yıldızların geceleyin gökyüzünü aydınlatarak kandil vazifesinin görmeleri, bu özelliğinden dolayı insanların talihi üzerinde tesirleri olmaları, onlara kılavuzluk etmelerinden hareketle, yine ışığın ve ışık sembollerinin yolculuktaki önemine işaret yapılır. Zira *Vesîletü'n-Necât*'taki ışık ve sembolleri, Hz. Muhammed'in yolculuklarının yol göstericisidir.

Hz. Muhammed'in (s.a.v.) *Vesîletü'n-Necât*'ta semaya yükselirken acayip hadiselerle tanıklık ederek yetmiş bin perde geçmesi ve son durak Sidretü'l- müntehâya varması, mistik deneyiminin kademeleridir. Mistik deneyimdir; çünkü mistik deneyim özünde görünmeyen dünyaya ait varlıklarla bağlantı kurmak manasına gelir (Levy Bruhl, 2016; 32). Hz. Muhammed (s.a.v.) miraç yolculuğuyla; ansızın vuku bulan, aşkın ve içkin varlığın görünüşlerini yansıtan dünyanın bütün olarak algılanabilmesini sağlayan mistik tecrübenin zirvesini yaşar (Hökelekli, 2013: 328). Hz. Muhammed'in (s.a.v.) mistik yolculuğu şu beyitlerle neticelendirilir:

Hak Taâla Hazretine irdi ol / Hak ne kim gösterdi ise gördü ol

Bî-hunîf ü lafz u savt ol Pâdişâh / Mustafâya söyledi bî-iştibâh

Hakkı gördü Mustafâ bî-keyf ü kem / Hak durur bu sözleri ben kim direm

Hakdan her maksûdını buldı tamâm / Menziline döndü girü ol hümâm (Pekolcay, 1980: 115)

Yükseliş yolculuğu, Hz. Muhammed'e (s.a.v.) Mutlak Varlık tarafından tavzif edilen sorumluluklarla nihayete erer. Hz. Muhammed'in (s.a.v.) aldığı sorumluluklar, deneyimlediği hadiseler onun değişim ve dönüşümünün sebepleridir. Zira namaz gibi tüm ibadetlerden Hz. Muhammed'in (s.a.v.) üzerinden tüm insanlığın sorumlu tutulması benlik dönüşümünün gerçekleşmesi içindir (Küçük, 2012; 69). *Vesîletü'n-Necât*'ta değişim ve dönüşüm mevzuu sezdirilerek anlatılır.

Vesîletü'n Necât'ta miraç yolculuğunun gidiş- aşamalar- dönüş düzeni şeklinde kendi içinde tamamlandığı görülür. Yine bu yolculukta da döngüsellik söz konusudur. Çünkü Hz. Muhammed'in (s.a.v.) yola çıktığı yerle yolu tamamladığı yer aynıdır: dünyadır. Hz. Muhammed (s.a.v.) dünyadan ayrılıp merdiven misali aşama basamaklarını tek tek tırmanarak gayb âlemini müşahade eder ve dünyaya geri döner.

3.2. Mekân Değiştirme: Hicret

Yolculuk özünde mekân değiştirmek manasını taşır. Yer değişikliği, bir mekânın geçmiş gibi sayılan yerleşik alışkanlıklarına başka bir yerden bakarak onun nasıl bir yanılısama olduğunu görmeyi sağlar. Böylelikle Nietzsche'nin dediği gibi; "*yanılısama olduğunu unuttuğumuz yanılısamalar olan hakikat*"e ulaşılır (Bostancı, 2018: 60). Hicret kelimesi *memleketten memlekete göç* (Develioğlu, 2000: 368) anlamına gelir. Muhammed'in (s.a.v.) göç yolculuğu da bir tebdil-i mekân hareketiyle gerçeği arayış eylemidir.

Zahirî manada Hz. Muhammed'in (s.a.v.) Mekke'den Medine'ye göçü olan hicret eylemi, bätini manada bireyin bulunduğu manevî noktadan bireysel tecrübesiyle akli, zihni ve hissi melekelerini kullanarak ayrılması ve başka bir yere/özüne varmasıdır. Özü/mutlak gerçeği arayış ihtiyacından doğan ruhsal hicretler bireyin olgunlaşmasına, değişmesine ve dönüşmesine vesile olur.

Vesîletü'n-Necât'ta Hz. Muhammed'in (s.a.v.) miraç yolculuğu dünyadan gayb âlemine doğru bir yükseliş hareketi iken hicret yolculuğu dış dünyadan bireyin iç dünyasına yükselme hareketi olarak yorumlanabilir. Tanrısal yükseliş daha manidar ve özel olduğu için miraç, zirveyi teşkil eder. Yani miraç yolculuğunda Tanrı direk deneyimlenirken hicret yolculuğunda dolaylı olarak deneyimlenir. Her ikisi de değişim ve dönüşüm vesilesi olarak yücelik ihtiva eder. Miraç yolculuğunda Hz. Muhammed (s.a.v.) değişmiş ve dönüşmüş olarak dünyaya, hicret yolculuğunda ise bedene döner. Bedenin yolculuğu ise ölümler gerçekleşir.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Çizelge-5:



Hz. Muhammed'in (s.a.v.) tüm insanlığın temsilcisi özel birey olarak Hak'tan aldığı sorumlulukları halka iletmek için yaptığı hicret yolculuğu *Vesiletü'n-Necât*'ta şöyle ifade edilir:

Emr-ı Hakkı halka bildürdi tamâm / Dîn-i İslâ buldı eksüksüz nizâm

Her neyi kim kullara Hak kıldı farz / Hem salâtdan gayrı anda oldu arz (Pekolcay, 1980: 117)

4.İz / Sonun Başlangıcı Olan Yolculuk: Ölüm

Ölüm, fiziksel manada ruhun bedeni terk etmesi şeklinde yüzeysel bir tanımlamanın haricinde dinsel ve tinsel olarak yeniden doğuşu imler. Her birey için büyük uyanışı ifade eder (Chittick, 2008). Çünkü ölüm hadisesi tek gerçekliğin yokluk olduğu bilgisini verir. Tasavvufi manada birey, fiziki dünyada ölmeden önce öler; tüm sahip olduğunu sandığı ama olmadığı sanal variyetini terk ederek onları yoktan var eden yokluk ötesinin hâkimini Tanrı'yı özümser. O halde ölüm iki türdür: Fiziksel ölüm ve tinsel ölüm. Her ikisi de sona değil başlangıca işaret eder. Ancak fiziksel ölümün bir başlangıç olabilmesi tinsel ölümün gerçekleşmesine bağlıdır.

Anlamli yolculukların hepsi bir geçiş sürecidir ve her geçilen yerde bir iz kalır (İnam, 2018: 48). Ölüm bu yolculuklardan kalan son iz gibi görünse de ölümden sonrasına atılan adımın ilk izidir. Yani ölüm yoktan var edilen hakikatin sanal görüngüsü olan dünyadaki yolculukların bıraktığı son iz, aynı zamanda ölümden sonra yokluğa giden yolda bırakılan ilk izdir.

Dünyadaki her şey ebedidir ancak sürekli değildir. Ebedî olması yoktan var edilmesinden, sürekli olmaması var edilirken varlıklarına sınır konulmasından ileri gelir. Dolayısıyla bireyin yaşam yolculuğu sürekli şekil değiştiren bir güce sahiptir ve ölüm yolculuğu da bu değişimin hareketidir (Martin, 2002: 80). Bu manada ölüm yolculuğu bir boyut değiştirme ve dönüşüm sürecidir.

Vesiletü'n-Necât'ta ölüm yolculuğunun sinyali hicret bahsinin sonunda verilir. Hz. Muhammed'in (s.a.v.) yaşamının sona erdiği mekân Medine'dir. Medine, Hz. Muhammed'in (s.a.v.) fiziki dünyadaki son noktası, uhrevî dünyadaki ilk noktasıdır.

Anda turdu anı idindi makam / Anda oldu âhur-ı ömri tamâm (Pekolcay, 1980: 117)

Hz. Muhammed'in (s.a.v.) ölüm yolculuğunda iki yoldaşı vardır: *Cebrâil* ve *Azrâil*. *Cebrâil* ölüm habercisi, *Azrâil* ölümü eyleyendir. *Cebrâil* Hz. Muhammed'in (s.a.v.) son arzularını Tanrı'ya ulaştırmak, *Azrâil* ise ölüm hadisesini gerçekleştirmek için vardır:

Nâgehân ol peyk-i Hazret Cebrâil / İrdi vü didi selâm itdi Celil (Pekolcay, 1980: 147)

Cebrâil geldükde sonra emrile / Anda gelmiş idi **Azrâil** bile

Didi gelmişem ziyâret itmege / Dahi kabz-ı nîh idüben gitmege (Pekolcay, 1980: 147)

Vesiletü'n-Necât'ta ölümün bir bitiş, son ya da kötü bir hadise olmadığı; çünkü ölümlle yeni bir başlangıcın olacağı kullanılan ifadeler de sirayet eder: Örneğin ölümle ilgili; "yolumu ecel almak (488), kara gussa tonların geymek (614), kabz-ı nîh itmek (623), cânın Hakk'a teslim itmek (643), hümâ kuşu çü pervâz eylemek, sefer eylemek" ifadeler kullanılır. Hz. Muhammed'in (s.a.v.) yaşam yolculuğu ecelin karalar bürünerek ruhunu alması ve bir kuş

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

misali Tanrı'ya ulaştırmasıyla sona ermiştir. Yaşamın ve ölümün yol ve yolculukla ilintili olduğu iması yapılıdır.

Ölümün dünyevi varoluşun sonu olduğu ve tüm varlıklar için geçerli olduğu gerçeği şu beyitlerde çok net vurgulanır:

Her ne denli çok yaşarise kişi / Âkıbet ölmek dürür anun işi

Bilüriken kim ölürüz âkıbet / Çürüyüp toprak oluruz âkıbet (Pekolcay, 1980: 161-162)

Vesiletü'n-Necât'ta Hz. Muhammed'in ölüm yolculuğunun ardından tüm insanlığa sesleniş mahiyetinde; öteki dünya, hazırlık, nefsi terk etme, Tanrı'ya dönme vurgusu yapılarak yolculuğun doğru yolu (hidayeti) bularak değer kazanacağı söylenir. Tüm yolculukların nihai hedefi Tanrı'ya varıştır. Ölüm yolculuğu sadece hayat yolunun son noktası, tekrar Tanrı'ya ulaştıran yeni bir yolun ilk noktasıdır.

Sonuç

Varoluşsal düzen yol/yolculuk temi üzerine kuruludur. Doğum-yaşam-ölüm şeklinde çizilen yol, tüm varlıklar için geçerli bir süreçtir ve düzdür. Ancak tüm varlıklardan üstün kılınan insanlar için ikincil bir yol söz konusudur. Bu yol dairesel bir sistemdir. Sistemin dünya tarafı varlığı, dünya ötesi yokluğu imler. Bireyin doğum öncesiyle başlayan dünya yolculuğu ölüm sonrasında yeniden doğuşla sona erer. Ancak yolculuk süresince birey, türlü sorumlulukları vardır. Bütün yolculuklarda olduğu gibi, varoluşsal yolculuklarda da varış hedefi söz konusudur. Hedefe varış, kendisine yüklenen bu sorumlulukları yerine getirmekle mümkündür. Tasavvufi bağlamda varoluşsal yolculukta bireyin en büyük sorumluluğu, doğum öncesinde kendisine Tanrı'dan bir parça olarak bırakılan yaratılış özüne ulaşmaktır. Birliği/öncesizliği/sonrasızlığı/yokluğu simgeleyen Tanrı'yı erginlenme/olgunlaşma/ değişim/dönüşüm süreçleriyle özünde yakalamaktır. Bu sebepledir ki dünya yolculuklarında birey sürekli bir arayış peşindedir. Arayış yolculuğunda bireye farklı şekillere bürünerek eşlik eden, yol gösteren, haber veren yoldaşlar ya da uyarıcılar söz konusudur. Bu yoldaş/yoldaşların çağrısı ve beraberliğinde birey varoluşsal yol ve yolculuk macerasını tamamlar ve ölümle mutlak varlığa, değişmeye, hakikate varır.

15. asırdaki mevlid örneği *Vesiletü'n-Necât* da, Hz. Muhammed (s.a.v.) üzerinden, tüm insanlığın varoluşsal seyrinin/yolunun yolculuğunu anlatır. İslam dininin akidelerine bağlı kalınarak oluşturulan *Vesiletü'n-Necât*'ta Hz. Muhammed'in (s.a.v.) doğum öncesi, doğumu, miracı, hicreti ve rihleti gibi hayatına dair her aşama yol ve yolculuk ayrıntıları içerir. Buna göre Hz. Muhammed'in (s.a.v.) yolculuğu özünde tüm insanlığın yolculuğudur. Yatay çizgide hayatın rutin yolculuğu anlatılırken dikey çizgide Hz. Muhammed'in (s.a.v.) iniş çıkışları, yer değiştirmeleriyle ancak kâmil insanın geçirebileceği hayat yolculuğu anlatılır. Yani O'nun yatay yolculuğu dış/tekdüze/genel yaşamı, dikey yolculuğu iç/değişken/özel yaşamı imler.

Sonuç olarak *Vesiletü'n-Necât*'ın Hz. Muhammed (s.a.v.) üzerinden tüm insanlığa telkini; bireyin ben'den yola çıkarak aşamalar yolculuğuyla daimi bir arayış ve değişimlerle içlerindeki Tanrısal öz'ü yakalamaları ve sürgün edildikleri dünyadan öz vatana ulaşmalarıdır.

Kaynakça

- Akman, M. (2011). Hakikat-i Muhammedî Düşüncesi ve Bu Düşüncenin Referanslarını Aktaran İki Kaynak ve Müellifleri. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 107-131.
- Bostancı, N. (2018). Bir Yer Değiştirme ve Yanılsama Olarak Yolculuk. İbrahim Şahin ve Deniz Depe (Ed.), *Bir Metafor Olarak Yol ve Yolculuk* (s. 59-68), İstanbul: Doğu Kütüphanesi.
- Bruhl, L. (2016). *İlkel Toplumlarda Mistik Deneyim ve Simgeler* (Çev. Oğuz Adanır). Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Cambell, J. (2010). *Kahramanın Sonsuz Yolculuğu*. İstanbul: Kabalıcı Yayınları.
- Chittick, W. (2008). *Varolmanın Boyutları*. İstanbul: İnsan Yayınları.
- Çapku, A. (2015). Süleyman Çelebi'nin Mevlidine Felsefi Bir Bakış. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 2, 59-66.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

- Çetin, Ö. (2010). Jung Psikolojisinde Rüya. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 19, 2, 249-269.
- Dellaloğlu, B. F. (2018). Yolcu Yolunda Gerek. İbrahim Şahin ve Deniz Depe (Ed.), *Bir Metafor Olarak Yol ve Yolculuk* (s. 35-42), İstanbul: Doğu Kütüphanesi.
- Devellioğlu, F. (2000). *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lûgat*. Ankara: Aydın Kitabevi.
- Doğan, A. (2008). *Dönüşüm Sürecindeki İnsanın Sembolik Seyahati ve Hüsn ü Aşk Örneği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi. Elazığ.
- Düzenli, Y. (2001). Sembolizm Açısından İsrâ ve Miraç'a Yeni Bir Yaklaşım Denemesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2,1, 31-48.
- Eliade, M. (2017). *Arayış* (Çev. Cem Soydemir). Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Eraydın, S. (2004). *Tasavvuf ve Tarikatlar*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.
- Fragar, R. (2010). *Kalp, Nefs ve Ruh* (İbrahim Kapaklıkaya). İstanbul: Gelenek Yayınları.
- Gökeri, A. İ. (1979). *Arketiplere Dayanan Yeni Bir İnceleme Yönteminin Tanıtılarak İngiliz ve Türk Edebiyatında Bazı Romans ve Epik Niteliğindeki Yapıtlara Uygulanması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi DTCF. Ankara.
- Gürbüz, A. (2016). *Zen ve Tasavvuf Işığında Kendini Bilmenin Yolu*. İstanbul: İnsan Yayınları.
- Hökelekli, H. (2013). *Din Psikolojisi*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı.
- İnam, A. (2018). Hiç İçinden Yolculuk. İbrahim Şahin ve Deniz Depe (Ed.), *Bir Metafor Olarak Yol ve Yolculuk* (s. 35-42), İstanbul: Doğu Kütüphanesi.
- Kara, M. (1998). Mirâc Mirâciyye ve Bursalı Safiye Hatun'un Vakfiyesi. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7, 7, 25-40.
- Kartal, A. (2014). *Doğunun Uzun Hikâyesi*. İstanbul: Doğu Kütüphanesi Yayınları.
- Kılıç, S. (2018). Benliğin İnşası. İstanbul: İnsan Yayınları.
- Kısa, C. (2005). *C. G. Jung'da Din ve Bireyselleşme Süreci*. İzmir: İzmir İlahiyat Vakfı Yayınları.
- Konevi, S. (2009). *Tasavvuf Metafiziği*. İstanbul: İz Yayıncılık.
- Korkmaz, R. (1998). Dede Korkut Hikâyelerindeki Su Kültünün Mitik Yorumu. *Türk Kültürü*, 418, 91-98.
- Küçük, O. N. (2014). *Mevlânâ'ya Göre Manevî Gelişim*. İstanbul: İnsan Yayınları.
- Martin, C. L. (2002). *İnsanın Yolu*. Ankara: Phoenix Yayınları.
- Pekolcay, N. (1980). *Mevlid (Vesiletü'n-Necât)*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Ürkmez, E. (2015). *Türk-İslâm Mitolojisi Bağlamında Mi'râç Motifi ve Türkiye Kültür Tarihine Yansımaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Ankara.
- Vaughan-Lee, L. (2017). *Kalbin Dönüşümü* (Çev. Sema Krebs). İstanbul: İnsan Yayınları.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

FETHALİ KAÇAR'IN ÇAĞATAY TÜRKÇESİ SÖZLÜĞÜNDE YER ALAN MOĞOLCA VEYA TÜRKÇE-MOĞOLCA ORTAK VE BENZER SÖZCÜKLER ÜZERİNE

Dr. Farhad Rahimi

Tebriz, farhad_rahimi2007@yahoo.com

Özet

Kuzey-Doğu Türkçesinin ikinci dönemi olan Çağatay Türkçesi, Doğu Türklerinin 13. yüzyılın başlarından 20. yüzyılın başlarına kadar kullanılmaya devam eden yazı dilidir. Nevayî'nin ölümünden sonra, onun eserlerinin kolayca okunması için, İslam dünyasının her bir köşesinde çeşitli sözlükler yazılmaya başlandı. Genellikle Osmanlı imparatorluğu, İran, Azerbaycan, Hindistan ve Türkistan'da yazılan ve Türk dilinin gelişmesi tarihi için çok büyük bir değere sahip olan bu sözlükler bir sözlükçülük ekolu oluşturmuştur. İran sahasında da Ali Şir Nevayî'nin eserlerini anlamak üzere birçok Çağatay Türkçesi sözlüğü düzenlenmiştir. Bunlardan bir tanesi Fethali Kaçar tarafından 1861'de İran'da yazılmış ve Çağatay Türkçesi-Farsça bir sözlük olan Luğat-ı Etrâkiyye'dir. Bu çalışmada inceleme konumuz olan sözlükte yer alan Moğolca veya Türkçe-Moğolca ortak ve benzer sözcükler üzerinde durulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Çağatay Türkçesi, Çağatay Türkçesi Sözlükleri, Nevayî, Moğolca, Fethali Kaçar, Luğat-ı Etrâkiyye, İran, 19. yüzyıl.

ON MONGOLIAN OR TURKISH-MONGOLIAN COMMON AND SIMILAR WORDS OF THE FETHALİ KACHAR'S CHAGATAI TURKISH DICTIONARY

Abstract

Chagatai Turkish, the second period of the North-East Turkic language, is a writing language that the Eastern Turks continue to use from the beginning of the 13th century until the beginning of the 20th century. After Nevayî's death, various dictionaries began to be written on every corner of the world of Islam, so that his works could easily be read. These dictionaries, written mostly in the Ottoman Empire, Iran, Azerbaijan, India or Turkestan and having a great value for the history of Turkish language development have created a lexicographical schools. Also in the Iran field many Chagatai Turkish dictionaries were arranged to understand the works of Ali Şir Nevayî. One of them was Luğat-ı Etrâkiyye, written by Fethali Kaçar in 1861 in Iran and is a Chagatai Turkic-Persian dictionary. This study focuses on the common and similar words of Mongolian or Turkish-Mongolian in the dictionary which is the reviewing position.

Key Words: Chagatai Turkish, Chagatai Turkish Dictionaries, Nevayî, Mongolian, Fethali Kachar, Luğat-ı Etrâkiyye, İran, 19th century.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

1. Fetğ-‘Alî Kaçar'ın Sözlüğü

Fetğ-‘Alî Bin Kelb-‘Alî Bin Mürşid Kılı Bin Fetğ-‘Alî Kaçar-ı Kazvîni tarafından Nâsiruddîn Şâh adına (hük. h. 1264-1313) 1861'de İran'da yazılmış ve Çağatay Türkçesi-Farsça bir sözlük olan bu eserin adı, *Luğat-ı Etrâkiyye'dir*. İran'da beş nüshası vardır. Thury ve Romaskeviç nüshaları ile birlikte toplam yedi yazma nüshası bilinmektedir.

İran kitaplıklarında şu nüshalar bulunmaktadır (Dirayeti, 1389: 1056):

1. Tahran-Melik Milli Ktp. (*Meğâlîd-i Türkiyye*) (**ML**): nr. 396/1, 350 yaprak, istinsahı: h. 1280 (Efşar, Danişpejuh, 1363: 20-21).
2. Tahran-Milli Ktp. (*Luğat-ı Etrâkiyye*) (**M1**): nr. F-1835, 427 yaprak (Envar, 1371: 286), istinsah: h. 1279 Ağmed bin İsmâ'îl el-Ğüseynî.
3. Tahran-Milli Ktp. (*Behcetü'l-Luğat*) (**M2**): nr. F-1836, 420 yaprak, istinsahı: h. 13. yüzyıl (Envar, 1371: 287).
4. Kum-Merkez-i İhya-yı Miras-ı İslami Ktp. (*Meğâlîd-i Türkiyye*) (**İH**): nr. 4343, 352 yaprak, istinsah: h. 1280 (Eşkeveri, 1388: 406-407).
5. Tahran Üniversitesi-İlahiyat Fakültesi Ktp. (*Luğat-ı Etrâkiyye*) (**TÜ**): nr. B-150, 241 yaprak (Hücceti, 1345: 3-4), istinsah: h. 1278.

2. Eserde yer alan Moğolca veya Türkçe-Moğolca ortak/benzer sözcükler

Başvurulan eserlerin sayfa numarası genellikle yay ayrıç içinde bulunan ilk sayıyla, yayınlarda verilen beyit veya bölüm numarası ise ikinci sayıyla belirtilmiştir.

Abaga (آباغا) “amca; [babasından sonra saltanat tahtına çıkan ve] Hülegü Han bin Tolı Han bin Çengiz Han'ın [büyük] oğlunun adı. [Hülegü Han'ın amcasının adını taşıdığı için bu adla anılmıştır]”. Bk. AŞ-Atalay (1), CC (1)// SG: Abaga/Abaka (95)// Alt.Tr (19), Krgz.Tr (1): Aba// Tatar.Tr: Abıy (19)// Derleme: Abaka// Moğ-Les: Abaga/Avga (4).

Orda (أورده) “sultanların haremi”. Bk. SG (241), NS (25a)// **Ardu/Ordu** (أردو-أردو) “sultanların çadırı”// SG: Ordu (241)// DLT: Ordu “beyin oturduğu kent; in” (777)// Kzk.Tr: Orda “yönetim merkezi; saray” (417)// Krgz.Tr: Ordo “hanın karargâhı; in” (598)// YUyg.Tr: Orda “yuva; ocak; orta çağlardaki Türk yerleşim merkezleri” (297)// Moğ-Les: Ordu(n)/Ord “hükümdarın yaşadığı yer; saray; çadır” (964).

Altun (التون) “altın”. Bk. SG (170), DLT (549), CC (7), YUyg.Tr (11)// Krgz.Tr: Altın (30)// Moğ-Les: Alta(n)/Alt(an) (53).

Aba (آبا) “[cet, büyük baba]; Kâbil vilayetinde bir yer adı”. Bk. SG (آبا) (95)// DLT: Aba “baba” (538)// Alt.Tr: Aba “baba; büyük baba; büyük babanın ağabeyi; amca; anne; büyük kız kardeş” (19)// Mlk.Tr: Appa “dede” (86)// Moğ-Les: Abu/Ab/Av/Äv “baba; büyük baba” (8).

Av (آو) “av, şikâr”. Bk. SG (181), Tatar.Tr (30), Özb.Tr (61), Trkm.Tr (37)// DLT: Aw/Av (564)// CC (208), Mlk.Tr (420): Uv// Krgz.Tr: Anğ/Uu (33/788)// YUyg.Tr: Aij/O(v) (13/300)// Moğ-Les: Aba/Av/Ang/An(g) (3/70).

Ağa (آغا): “büyük kardeş, ağabey, aka”. Bk. AŞ (8b), SG (149), CC (2), Krgz.Tr (9), Mlk.Tr (70), Tatar.Tr (21), YUyg.Tr (4), Trkm.Tr (22)// Alt.Tr: Ağaçak/Aka (21/22)// Moğ-Les: Aha/Ah (95).

Arılıb (آرئيب) “temizlenmiş, arınmış”// AŞ (5b), SG (116): Arımağ/Arılmağ// DLT: Arı-/Arın- (554/555)// CC: Arın- (11)// Krgz.Tr: Arıl- (44)// Moğ-Les: Arıl-/Arıla-/Arigud-/Ariuda- (85/84).

Adun (آدون) “Moğ. at sürüsü, yıldı”. Bk. SG (115), NS (180a)// Moğ-Les: Adugu(n)/Adagu(n)/Adün (18).

Adunçı (آدونچی) “at çobanı, yıldı, yıldı bekçisi”. Bk. SG (115), NS (180a)// Moğ-Les: Aduguçi(n)/Adüç(in) (18).

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Aygır (أبيغير) “aygır at”. Bk. SG (194), Krgz.Tr (65), YUyg.Tr (24)// DLT: Aēgır/Aygır (540/566)// Moğ-Les: Acirga(n)/Acarga (99).

Acarga/Acırğa (أجرغه-أجرغه) “Moğ. erkek”// SG: Acırğa “Moğ. erkek, Arapçası: fağl (فحل) (111)// NS: Acırğa “Moğ. erkek” (179b)// DLT: Aēgır “aygır” (540)// SL: “yaban turpu, Arapçası: fücl (فجل) (5)// Alt.Tr: Acırğı “aygır” (20)// Mlk.Tr: Acır “aygır” (67)// Tr.Tr: Acırğa “yaban turpu, turp”// King: Acırğa “aygır” (216, 199B/6)// Moğ-Les: Acirga(n)/Acarga “aygır, erkek at; erkek hayvan” (99).

Añsumlamak (أخسوملاماق) “sarhoş olmak, esrimek; sarhoş olup arbede yapmak”// SG: Añsumlamak/Aqsumlamak (113)// Moğ-Les: Agsumna-/Agsamna-/Agsomla- “kudurmak; ayaşlık edip gürültü çıkarmak” (24-25).

Añsum/Aqsum (أخسوم-أقسوم) “çok sarhoş, çok esrik, arbede yapan sarhoş kişi”// BL: Aqsum “pişman” (11a)// AŞ: Aqsum “pişman” (10a); Añsum “çok sarhoş, çok esrik” (4b)// SG: Aqsum/Añsum “çok sarhoş, çok esrik” (114)// DLT-Yazma: Añsuij/Añsum “arbede yapan sarhoş kişi” (71)// Moğ-Les: Agsum/Agsam “azgınlık, kızgınlık, delilik; azgın, ateşli; şiddetli; cesur” (24).

Añta (أختا-أخته) “iğdiş edilmiş hayvan”// SG: “iğdiş edilmiş at, Fârsî’de: çekilmiş kılıç veya çekirdeği çekilmiş meyve gibi çekilmiş olan her şey” (114)// Krgz.Tr: Akta “iğdiş at” (15)// YUyg.Tr: Axta “iğdiş” (6)// Trkm.Tr: Agta “iğdiş, iğdiş edilmiş” (25)// Moğ-Les: Agta/Agta “iğdiş, iğdiş edilmiş” (25).

Añtacı/Añtıcı (أختاجی-أختجی) “yedek atı yularından tutup getiren seyis, yedekçi; ahır beyi, imrahor”// AŞ: Añtacı (أختجی) “ahır beyi, imrahor” (4a)// SG: Añtacı (أختاجی) “yedek atı yularından tutup getiren seyis, yedekçi” (114)// Moğ-Les: Agtaçı(n)/Agtaç/Agtaçın “at bakıcısı, at uzmanı, seyis, atçı” (25).

Adırğan (أديرغان) “Moğ. tepe, yığın, küme”. Bk. SG (115)// Alt.Tr: Adırğan “Moğ. tepeler” (21)// Kzk.Tr: Adır “dağdan küçük, tepeden büyük yükselteler” (27)// Krgz.Tr: Adır “tepemsi yer, küçük tepeler” (9)// YUyg.Tr: Ėdir “tepe ve kır” (121)// Trkm.Tr: Adır “tepeler, tümsekler” (22)// Moğ-Les: Adar “eğri; pürüzlü”; Adarga “pürüzlü ve engebeli arazi” (16).

Argadamaq (أرغاداماق) “aldatmak”. Bk. AŞ (6a), SG (124), Moğ-Les (83)// DLT: Ar- (553).

Asıg (أسينغ) “fayda, yarar, kazanç”. Bk. SG (139)// AŞ: Asıg/ık (8a)// DLT: Asıg (559)// CC: Asıh/Azıh/Azık (13)// Derleme: Asıg/Assı// Moğ-Les: Asıg/Aşıg (91).

Arıg (أرينغ) “arı, temiz; saf, duru”; **Arı** (أرى-أرى) “arı, temiz; duru”// AŞ (5a), SG (129): Arıg/ık// DLT: Arrıg/Arıg “temiz” (556)// CC: Arı/Arov “arı, saf, temiz; suçsuz; kutsal” (10/11)// Alt.Tr: Aru “arı, temiz” (29)// Krgz.Tr: Aruu “arı, temiz; suçsuz; namuslu; güzel; sevimli” (50)// Mlk.Tr: Aruv “saf, temiz; güzel” (90)// YUyg.Tr: Ėriğ “arı, temiz; suçsuz” (126)// Moğ-Les: Arıg “arı, saf, temiz, berrak” (84); Arıgun/Arıun “arı, saf, temiz, berrak; arılık, saflık, temizlik; suçsuz; iffetli; kutsal” (85).

Arpa (أرپا) “arpa; [Sulşān Ebū Sa’id’den sonra İrān saltanatı tahtına çıkan ve] Çengiz kuşağından bir padişah olan Arpa Han”. Bk. SG (126), DLT (556), CC (12), Kzk.Tr (51), Krgz.Tr (18), Mlk.Tr (89), Tatar.Tr (27), YUyg.Tr (17), Trkm.Tr (33)// Alt.Tr: Arpa (27)// Moğ-Les: Arbay/Arvay (79).

Asramaq (أسراماق) “korumak, saklamak”; **Isramaq** (إيسراماق) “korumak, saklamak”// AŞ: Asra-/Isramaq (7a/24b)// BL: Asra-/Isramaq (9b/28b)// SG: Asramaq/ğ (136)// CC: Asra- (14)// Kzk.Tr: Asıra- (53)// Krgz.Tr: Asra-/Asıra- (52)// Mlk.Tr: Asıra- (91)// YUyg.Tr: Asrimaq (18)// Moğ-Les: Asara-/Asra- (90).

Araj (أرانك) “güçlülük, zor, ancak; zorluk”// Krgz.Tr: Araj “ancak, zor, güçlülük”; Araj can “zayıf; bitkin” (41)// Özb.Tr: Ėrāng “güçlülük” (5)// YUyg.Tr: Aran “zor, güç” (15)// Moğ-Les: Aran/Aray “pek az, oldukça az; zar zor, epeyce; biraz; güçlülük; ancak” (78/77).

Alkamaq (ألقاماق) “dua etmek; hayır dua etmek”. Bk. SG (165), AŞ (11b)// DLT: Alka- “övmek; lanetlemek” (548); Arka- “lanetlemek” (555)// Alt.Tr: Alka- “hayır dua etmek; teşekkür

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

etmek” (24)// Krgz.Tr: Alka- “kutsamak; hayır dua etmek” (28)// Moğ-Les: Alaga(n)/Alga “aya”; Alagada-/Algada- “alkışlamak” (43).

Ağaça (أغاچه) “begüm ve hanım dışındaki [aşağı mertebeli] kadınlar”. Bk. SG (149)// Alt.Tr: Akacıj “hanımefendi” (22)// YUyg.Tr: Ağıçem “abla; bayan” (4)// Moğ-Les: Aga/Agā “bayan, hanım, hanımefendi; eş” (19).

Arık (أریق) “ark, arık, su kanalı, su yolu; [ırmak]”// AŞ: Arık/ğ “su yolu” (5b)// SG: Arık/ğ “ırmak” (129)// DLT: Arık “ark, ırmak” (554)// Kzk.Tr (52), Krgz.Tr (44), Mlk.Tr (88), Tatar.Tr (27), Trkm.Tr (33): Arık “ark, su kanalı”// YUyg.Tr: Ēriķ “arık, su kanalı” (126)// Moğ-Les: Arug “ark, karık” (87).

Alik (ألیک) “Moğ. ala, alaca”. Bk. SG (171)// Moğ-Les: Alag (43).

Aksın (أقسین-أقسین) “oynak ve hoyrat at”. Bk. SG (155)// Moğ-Les: Agsum/Agsam/Agsun/Agsan “azgınlık, kızgınlık, delilik; azgın, ateşli; şiddetli; cesur”; A. mori “azgın at” (24/25).

Aldaramak (ألداراماق) “heyecanlanmak; ızdırap ve acı çekmek”. Bk. SG (163)// AŞ: Aldara- “ızdırap çekmek; infial, gücenmek, aldırma; etkilenmek; kendini kaybetmek, kendinden geçmek” (11a)// Krgz.Tr: Aldıra- “şaşalamak, apışmak; güçten düşmek, gevşemek” (25); Alcı- “yanılmak; bunamak; saçmalamak” (22)// Mlk.Tr: Alca- “şaşırmak, yanılmak” (78)// YUyg.Tr: Aldirimaķ [~Aşuķmaķ] “acele etmek” (9); Alcimaķ “aklını kaybetmek; çıldırmak” (8)// Trkm.Tr: Alcıra- “şaşırmak” (28)// Derleme: Aldırmak “eziyet çektirmek; yormak, hamlatmak”// Moğ-Les: Alda- “yitirmek, kaybetmek; kontrolü kaybetmek; yanılmak” (47); Aldara-/Aldra- “gevşemek, çözülmek; kurtulmak, bırakılmak; kaybolmak, yok olmak; gücünü veya cesaretini kaybetmek, bedence zayıflamak” (49); Alca- “acı çekmek, dayanmamak”; Alciya-/Aljā- “yorgun düşmek; üzülme; başı derde girmek” (55).

Ala bula (ألا بولا) “alaca renkli, alaca bulaca, alacalı bulacalı; [mecaz anlamda: karışık]”. Bk. SG (168), Krgz.Tr (18), YUyg.Tr (8)// Moğ-Les: Alag bulag (43).

Alaķ bulaķ (ألاق بولاق) “karmakarışık, allak bullak”. Bk. SG (169), Tarama (7)// Moğ-Les: Alag bulag (43).

Al (أل) “gül rengi, kızıl, al”. Bk. SG (167), DLT (546), CC (4), Kzk.Tr (38), Trkm.Tr (27), Moğ-Les (42)// YUyg.Tr: Hal (147).

Alp/Alp “kahraman, yiğit, alp”// SG (169), Krgz.Tr (30), YUyg.Tr (11): Alp// DLT: Alp/Alpagut (549)// CC: Alpavut “asker” (6)// Alt.Tr (24), Kzk.Tr (43), Tatar.Tr (24): Alp// Moğ-Les: Alba(n) “zor, zorlama, baskı; görev; vergi, haraç” (45); Albagud “görevli” (46).

Algür “yavaş, ağır; sessiz”. Bk. SG (171), NS (181b), King (310, 205D/13)// Moğ-Les: Algur/Algür/Alagur (50).

Aha (أهه) “savaşlarda atın alınına takılan çelik ayna”. Bk. SG (182/1401), VA (27: aija a. güzgüsi raşşende mihr), MU (T777b/5: أهه), MU-Külliyat-Yazma2 (572: أهه)// Kzk.Tr: Oqa “sırma, gümüş ve altınla işleme, süsleme” (409)// Krgz.Tr: Oka “sırma” (588)// Mlk.Tr: Oka “sırma, şerit” (308)// YUyg.Tr: Uķa “sırma, şerit” (435)// Moğ-Les: Oki/Ohi “bir nesnenin üstündeki süs; sembol; zirve; ilk” (948); Ugulca/Ugalc/Ugalca “sarmal süs veya donanım” (1333); Duhu/Duh “alın; atın alınındaki yıldız işareti” (441).

Adak (أداق-أداق) “aday, namzet; sözlü, nişanlı, yavuklu; ayak; Türkistān'da bir yerin adı”// AŞ: “adak, nezir; vakit, mevsim; Türkistān'da bir yerin adı” (4b-5a)// SG: “Türkistān vilayetlerinden olan Endicān şehri; bebeklerin yürüyebilmesi için kullandığı bir ağaç; aday, namzet; sözlü, nişanlı, yavuklu”. SG yazarı, Rūmī yazarın verdiği “vakit, mevsim” anlamının yanlış olduğunu belirtmiştir (114-115)// DLT: Aēak/Ayak “ayak” (566)// CC: Ayak “ayak” (17)// Alt.Tr: Adak “son” (3); Ayak “ayak” (30)// Krgz.Tr: Ada “son, uç” (7); Ayak “ayak; son” (62)// Mlk.Tr: Ayak “ayak; son” (98-99)// YUyg.Tr: Adak “son” (3); Ayak “ayak; son” (23-24)// Moğ-Les: Adag “son, uç, sınır; geçen, geçmiş; ırmağın aşağısı veya ağzı” (14).

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Ayık/Ayığ (أبيق-أبيغ) “ayı”. Bk. AŞ (16a), SG (195), Sİ (123, 1124), LT (74, 804)// DLT: Aëig/Ayig/Apa (541/566/553)// CC: Ayu (19)// Krgz.Tr: Ayuu (72)// YUyg.Tr: Èyik (128)// Moğ-Les: Ötege/Ötög (1007).

Ötege (أوتكه) “Moğ. ayı”. Bk. SG (211-212), NS (179a), King (222, 199C/20)// Moğ-Les: Ötege/Ötög (1007).

Ap (آپ) “tek başına anlam ifade etmez. Başka sözcüğün başına gelerek tamlık ve katıksızlık bildirir: ap aç ‘apak, bembeyaz’ gibi”. Bk. SG (95)// DLT: Ap/Ep “pekiştirici ses tekrarı” (553)// Krgz.Tr: Ap “pekiştirici ilk hece tekrarı” (36)// Moğ-Les: Ab “pekiştirici ilk hece tekrarı” (1).

Ebüke/Öbüke/Abu (أبو-أبو-أبو) “cet, büyük baba”// SG: Abu/Aba/Ebüke/Öbüke (96/198)// CC: Öbüge “dede” (149)// Alt.Tr: Öbökö “ata; aile” (142)// Moğ-Les: Aba/Abu/Av/Äv/Ebüge/Övög “ata; dede, büyük baba” (8/461).

İmel (إيميل) “Moğ. eyer”. Bk. SG (411), NS (182a), King (289, 205A/18)// Moğ-Les: Emegel/Emeel (497).

Ebker/Èger “dolaş, dön, dolan; dolaştır, döndür”// Moğ-Les: Ebke-/Evhe- “bükmek” (457); Ebkere-/Evhre- “dolanmak, kıvrılmak” (458).

Abusun (أبوسون) “kız kardeş, bacı”. Bk. SG (388)// Kzk.Tr: Abısın “elti” (23)// Krgz.Tr: Abısın “gelin; elti” (2)// Derleme: Abuş “abla”// Moğ-Les: Abisun/Avisan “ertilik” (7).

Ebüsün “Moğ. yulaf, ot, saman”// NS (179a), King (257, 202B/24): Ebesün// Moğ-Les: Ebesü(n)/Övs(ön)/Ebüsü(n) “ot, saman, çimen, bitki” (456).

Arsalan/Arslan (أرسلان-أرسلان) “aslan; bir burç adı”// SG: Arsalan/Aslan (127)// DLT (557), CC (12), Alt.Tr (28), YUyg.Tr (17), Trkm.Tr (33): Arslan// Kzk.Tr: Arıstan (52)// Krgz.Tr: Arıstan (48)// Mlk.Tr: Aslan (91)// Tatar.Tr: Arıslan (27)// Moğ-Les: Arslan/Arsalan (87).

Uruğ/Uruk (أوروغ-أوروغ) “Moğ. sülale, uruk, soy sop, akraba”. Bk. FV (660), AŞ (44a), SG (242)// DLT: Uruğ “her şeyin tanesi; tohum” (923)// CC: Uruk/Uruh “uruk, ahfad, çocuk, nesil” (207)// Krgz.Tr: Uruk “tohum; soy, kabile; cins” (785)// YUyg.Tr: Uruk “tohum; soy” (438)// Trkm.Tr: Uruğ “soy, uruk” (649)// Moğ-Les: Uruğ/Urag “evlilik akrabalığı; soy; cenin” (1364).

Aral (أرال) “su ortasında olan kara parçası, ada”. Bk. SG (125), Kzk.Tr (48), Krgz.Tr (40), YUyg.Tr (15), Moğ-Les (77).

Ernek (أرنك) “parmak; Ħ`ârezm'de bir dağ adı”. Bk. SG (128)// DLT: Ernek/Erijek (643)// Alt.Tr: Ergek/Erkek “başparmak” (84)// Moğ-Les: Erekey/Erhiy “başparmak” (513).

Arusun (أروسون) “Moğ. deri”. Bk. SG (128)// NS (180a), King (213, 199A/21): Arusun// Moğ-Les: Arasu(n)/Aris(an)/Arisu(n)/Siri(n)/Şir (79/1112).

Arun (أرون) “Moğ. iyi, hoş; arı, temiz”. Bk. SG (129), NS (181a)// Moğ-Les: Arigun/Ariun (85).

Osru (أسرو) “çok, bol, aşırı”// SG: أسرو (Ebrü vezninde) (139)// AŞ: أسرو (7a)// CC: Asru/Astru/Astri (14)// Moğ-Les: Asuru/Asar “çok, pek çok, aşırı” (92).

Algün (ألغون) “[Moğ.] küçük dağ”. Bk. SG (171), King (247, 201C/11)// NS: Alğun (181b)// Derleme: Algun “tepe, tümsek”.

Ekke/Eke (أكه) “Özbekler arasında: büyük kardeş, ağabey, aka; [hala]”// SG: Eke “ağa'nın değiştirilmiş biçimidir. Turan Özbekleri arasında yaygındır: ağabey; büyük hala” (156). Bk. TB (86, H192a/1: Sulşan Bëgimni eke dër idim)// DLT: Eke “abla” (635)// CC: Egeçi “hala” (59)// Kıpçak (TZ): Eke “hala” (71)// Özb.Tr: Äkâ “ağabey” (4)// YUyg.Tr: Aka “ağabey” (6)// Derleme: Eke “ağabey”// Moğ-Les: Eke/Eh “anne, annelik” (485).

Elencik (ألنجيك) “Çengiz Ħan'ın üçüncü atası Kâbul Ħan'ın adı; [Moğ.] halka iyi bakan; [Bazı tarihlere göre] üçüncü cet”. Bk. SG (171)// Kzk.Tr: Eleij “merak, telaş” (138)// Krgz.Tr: Eleij “dikkat” (327)// Moğ-Les: Elünçeg/Elençeg/Elünçe/Elenç “babanın dedesi; babanın büyük annesi” (495).

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Amıdun (أمیدون) “[Moğ.] diri, canlı”. Bk. SG (172), NS (182a)// King: Amidu (261, 202C/29)// Moğ-Les: Amidu/Amid/Amitan (60/62).

Antutay (انتوتای) “Moğ. tatlı”. Bk. SG (175)// King: Amtatay (265, 203C/2)// Moğ-Les: Amtatay/Amtatu (63).

Anda (اندا-آنده) “başka aşiretten kız alan aşirete denir. [Kız veren aşirete Kuda denir]; Moğ. sevgi için kardeş, amca ve dayı gibi sözcüklerin yerine kullanılır”. Bk. NS (48b)// SG (175): Anda (اندا و آنده)// Derleme: Anda “kardeş”// Moğ-Les: Anda/And “yeminli kardeş, kan kardeşi, arkadaşı” (68).

Öndür (اوندور) “büyük; kalın; yüksek”// AŞ (53b), SG (309), NS (182a): “yüksek”// Krgz.Tr: Öndür “dere, vadi, havza; hepsi tamamen”; Öndür boyum “tepemden tırnağıma kadar” (610)// Azb.Tr: Hündür “yüksek, uzun” (476)// Moğ-Les: Öndür/Öndör “yüksek, uzun; yükseklik” (993).

Inağ (ايناق) “sohbet arkadaşı, dost”// SG: Inağ/ğ (421)// AŞ: Inağ/ğ (36a)// CC: “sadık” (79)// Krgz.Tr: Inak “temiz, halis; yakın dost” (353)// YUyg.Tr: İnağ “dost; barışsever” (176)// Moğ-Les: İnağ/Yanag “sevgili; çok sevilen; seven; arkadaşı; iyilik, sevgi; yoldaş, nöker; Cengiz Hanın yakınları ve dostları” (654).

Ürüj (اورونج) “parlak, aydınlık, ışıklı”// SG: Avruj “parlak, aydınlık, ışıklı; açık ve bulutsuz hava” (181)// DLT: Ürüj “beyaz” (934)// Krgz.Tr: Ürüj: Ürüj-baraj “şafak” (797)// Moğ-Les: Ür/Üür “tan, şafak” (1560).

Avultaş (اويلتاش) “komşu”// SG: Avul “göçebelerin konak yeri”; Avultaş “komşu” (181-182)// Alt.Tr: Ayl “aile; çadır; köy; oba”; Ayıltaş “komşu, köydeş” (31)// Krgz.Tr: Ayl “avul (obalar yığınağı)”; Ayıltaş “aynı köyden olan” (66)// Mlk.Tr (96), YUyg.Tr (23): Avul “köy”// Derleme: Avul “ağıl; el, kabile”// Moğ-Les: Ayl “aile, ev halkı; ev bark; konu komşu; çadırlar topluluğu, yerleşke, köy” (33).

Oba (وبا) “göçebelerin küçük çadırları, oba; [göçebelerin konak yeri, oba]; Herât'a bağlı bir köyün adı”. Bk. SG (198)// DLT: “kabile” (770)// Trkm.Tr: “köy” (481)// Moğ-Les: Obag/Obug/Ovog/Omug/Aymag “boy, kabile” (935/936/34).

Oymağ “boy, kabile, oymak”. Bk. SG (324); **Omağ** (اوماق) “oymak, kabile. *Oğuz-nâme* kaydına göre Oğuz Han'dan sonra büyük oğlu [Gün Han] tahta çıkınca eğlence meclisi kurup babasının cariyelerinden doğmuş torunları ve seçkinlerinden yirmi dört kişi, otağın dışına yerleştirdi. Bunlardan on ikisi çadırın kapısında oturdular, on ikisi de şehzadelerin atlarına baktılar. Bu yirmi dört kişinin soyundan gelenlere ‘uruk, soy, akraba’ anlamına gelen Omağ denildi”. Bk. AŞ (53a), SG (301), ŞT (82a/14)// Krgz.Tr: Aymak “ülke” (69)// YUyg.Tr: Aymağ “kabile” (25)// Moğ-Les: Obag/Obug/Ovog/Omug/Aymag “aile, boy, kabile” (935/936/34).

Oba (اوبه) “Moğ. tepe, küme, yığın”. Bk. FV (665), CC (142), Kzk.Tr (405), Mlk.Tr (307)// Moğ-Les: Obuga(n)/Ovoo (936).

Opa “kadınların yüzlerine sürdükleri aklık, üstübeç”. Bk. SG (198)// DLT: Opu (777)// Kzk.Tr: Opa “pudra” (414)// Krgz.Tr (784), YUyg.Tr (438): Upa “pudra; üstübeç”// Moğ-Les: Ou/Oo/Oua/O “pudra; yüz pudrası” (977).

Öbüçin (اوبوچين) “Moğ. hastalık; yorgunluk”. Bk. SG (/b/ ile) (198)// King: Ebeçin (273, 204A/6)// Moğ-Les: Ebedçi(n)/Övçin “hastalık, illet; ağrı, acı; çılgınlık, delilik” (455).

Öbüçte (اوبوچته) “Moğ. hasta; yorgun”. Bk. SG (198)// Moğ-Les: Ebedçitey/Övçtey “hastalıklı”; Ebedçite(n)/Övçtön “hastalar” (455).

Öbül (اوبول) “Moğ. kış”. Bk. SG (198), King (201A/21)// Moğ-Les: Ebül/Övöl (461).

Otağa (اوتاغه) “kuş tüyü; savaşlarda başlığa takılan tüy, tuğ, çelenk”. Bk. AŞ (39), SG (211), Tarama (164), Trkm.Tr (493)// Moğ-Les: Otaga/Otuga(n)/Otgo “rütbeyi belirten tavus kuşu tüylü şapka” (976).

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Otuç (أوتوچى) “Moğ. kırıkçı, sınıkçı”. Bk. SG (212)// DLT (779), CC (148): Otaçı “tabip, otacı, otçu”// Kzk.Tr: Otaşı “kırıkçı, sınıkçı, çıkıkçı” (420)// Moğ-Les: Otuçi(n)/Otaçi(n)/Otoç “doktor, hekim” (976).

Ucur (أوجور) “zaman, vakit, sıra, an; fal veya rüyanın gerçekleşmesi”// SG: Ucur/Uçur “vakit, zaman; fal veya rüyanın gerçekleşmesi” (223)// AŞ: Uçru “yakın zaman” (40a)// Alt.Tr: Uçur “an, fırsat; anlam, içerik” (191)// Krgz.Tr: Uçur “vakit, an, fırsat; durum; mevsim” (780)// Trkm.Tr: Uçur “zaman, vakit, çağ; yön, istikamet” (643)// Moğ-Les: Ucur/Ujig “şimdi, şimdiki zaman, şimdiki durum” (1376); Uçir “son çekim edatı: neden, sebep; için, amacıyla, sonucunda; durum; ilke; kural; fırsat; anlam; özet; soyut, yalın” (1324-1325).

Uçramak (أوچراماق) “uğramak, yakalanmak, maruz kalmak, karşılaşmak”. Bk. AŞ (40b), SG (219), Trkm.Tr (642)// Krgz.Tr: Uçura- (780)// YUyg.Tr: Uçrimak (434)// Moğ-Les: Uçira-/Uçra-/Uçara- (1325).

Uçkun (أوچقون) “ateş kıvılcımı, uçkun”. Bk. AŞ (40a)// SG (222), Trkm.Tr (642): Uçgun// CC (204), Krgz.Tr (779), YUyg.Tr (434): Uçkun// Moğ-Les: Oçi(n)/Oç (938).

Öçkü (أوچكو) “keçi”. Bk. AŞ (42b), SG (/c/ ve /g/ ile) (222)// DLT: Eçkü (632)// CC (59), Alt.Tr (80), Krgz.Tr (320), Mlk.Tr (190): Eçki// YUyg.Tr: Öçke (303)// Moğ-Les: İsig(e)/İşig/Esige “genç keçi” (665).

Ürgüdemek/Ürgülemek/Ürgüder (أورگوداماك-أورگولاماك-أورگودار) “uyuklamak, pinekleme”. AŞ: Ürküre- (42b)// SG: Ürgüdemek/Ürgülemek. SG yazarı, AŞ'de verilen maddenin yanlışlığını da belirtmiştir (236). Bk. FŞ (163, XVII/5), FŞ-Özb (XVII), Külliyat-Yazma-TB (507)// Alt.Tr: Ürgüle- (198)// Krgz.Tr: Ürgülö- (796)// YUyg.Tr: Ügdüme (444)// Trkm.Tr: İrkil- (383)// Moğ-Les: Üргеle- (1563).

Örlemek (أورلاماك) “yükselmek, yukarı çıkmak”. Bk. AŞ (45a), SG (237), Kzk.Tr (431), Derleme// Krgz.Tr: Ördö- (614)// Mlk.Tr: Örele-/Örle- (317/318)// YUyg.Tr: Örlimek (307)// Moğ-Les: Ergü-/Örgü-/Örgö- “kaldırmak, yükseltmek” (517).

Oğar (أوقار) “Fârsi'de küleng denen bir kuş, [turna kuşu]. Bu kuşun tüyleri başlığa takılır”. Bk. SG (265)// Arat-Babür: Ukar “balıkçıl” (491, Yıl.932/H280b)// Tarama: Oğar “balıkçıl” (160)// Sami: Oğar “başında ok biçiminde sorgucu bulunan çöl balıkçılı” (212)// Kzk.Tr: Oqqağar “çelik yelek” (1410)// Tr.Tr: Okar “telli balıkçıl”// Moğ-Les: Uhar “karabatak; karatavuk” (1375).

Üdür/Ödür (أودور-أودور) “Moğ. gün, gündüz”. Bk. SG (226), NS (179b), King (235, 200C/19)// Moğ-Les: Edür/Ödör/Üdür “gün; gündüz” (470); Üde/Üd “öğle, gün ortası” (1535).

Ürkmek (أوركماك) “ürkmek”// SG: Ürkmek/Hürkmek (233/1271)// DLT (934), Krgz.Tr (796): Ürk-// Özb.Tr (145), Azb.Tr (477): Hürk- (145)// YUyg.Tr: Hürküme/Ürküme (158/446)// Moğ-Les: Üрге-/Ürege-/Ürgü- (1562).

Ürgütür/Ürkütür (أورگوتور) “ürkütür”; **Hürgütme/Hürkütme** (هورگوتماک) “ürkütme”// SG: Ürkütme/Hürkütme (234)// DLT (934), Krgz.Tr (796): Ürküt-// Özb.Tr.İzahlı: Hürkit-(II/711)// YUyg.Tr: Hürkütme/Ürkütme (158/446)// Azb.Tr: Hürküt- (477)// Moğ-Les: Üргеge-/Ürgee- (1563).

Uran (أوران) “Moğ. meslek, sanat, zanaat; Türkler kendi boylarını bulmak için onlara bu sözle (meslek adıyla) seslenirler”. Bk. SG (240)// Kzk.Tr: Uran “slogan, nara” (586)// Krgz.Tr: Uraan “savaşa davet nidası; şiar, parola” (785)// Moğ-Les: Uran/Ur(an) [-Tr. Uz(an)] “sanatçı, usta, zanaatçı; sanat, zanaat, ustalık; ustaca, uzmanca; kurnaz; sanatlık” (1355).

Orçın (أورچين) “Endicân ve Kâşğar gibi bölgelerin yönetim bölümleri, sancak”// SG: “Endicân ve Kâşğar gibi bölgelerin yönetim bölümleri. Nitekim Semerqand, Buḥārā, Kābil ve Azerbaycan'ın Naḥcivan'ında tümen, Hindüstan'da pergene ve Rüm'da sancağ denir” (241)// Arat-Babür: Urçın (291, Yıl.910/H131b)// Krgz.Tr: Oorçun/Orçun “çokluk, bolluk; çok, bol; toptan” (595/598)// Moğ-Les: Orçim/Orçin “çevrede, civarda, yaklaşıq; çevre, etraf” (963).

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Urgaçı (أورغاجی) “dişi”. Bk. SG (241)// DLT: Uragut “kadın” (923)// Kzk.Tr: Urgaşı (586)// Krgz.Tr: Urgaçı (785)// Trkm.Tr: Urkaçı (649)// Moğ-Les: Urgaçın “dişi baştankara” (1358).

Örkebçi “Moğ. dikiş yüksüğü”. Bk. SG (241), King (288, 205A/7)// Moğ-Les: Erekeybçi/Erhiyvç/Erekebçi/Erkeybçi/Erkebçi “süs veya koruyucu olarak takılan başparmak yüzüğü” (512/523).

Örge (أوركا) “padişah çadırı”. Bk. SG (241)// Alt.Tr: Örgö/Örgöö “saray, tapınak” (144)// Krgz.Tr: Örgö/Örgöö “dügün obası (evi)” (614)// Moğ-Les: Öргеge(n)/Örgüge(n)/Ergüge(n)/Örgöö “prensın çadırı; han sarayı” (1000).

Örgesün (أوركسون) “[Moğ.] diken”. Bk. SG (241), NS (180a), King (253, 202A/26)// Moğ-Les: Örgesü(n)/Örgös/Örgüsü(n)/Örgegüsü(n) (999).

Örğen/Örken (أوركان) “kalın ip, urgan. [Ona Argamçı da denir]”. Bk. SG (241)// DLT: Örgen/Ukrük/Urku/Urük (789/919/923)// CC (152), Azb.Tr (621): Örken// Alt.Tr: Arkan/Armakçı (28)// Krgz.Tr: Arkan/Argamcı/Ukuruk (46/43/781)// YUyg.Tr: Arkan/Ağamça (50/430)// Trkm.Tr: Urgan (649)// Derleme: Örken/Örğen// Moğ-Les: Urgan(n)/Urgan/Ugurga/Argamci/Argamj (1358/83)// **Örken** “atın beline bağlanan kuşak, kolan”. Bk. DLT (789), Derleme.

Orn/Orun (أورن-أورون) “yer, mekân, orun; karşılık, bedel, ivaz”. Bk. AŞ (43a/43b), SG (242/243)// DLT (778), CC (147), YUyg.Tr (298): Orun “yer”// Krgz.Tr: Orun “yer, mahal; yerinde, işe yarayan; ordu; yatak” (601)// Trkm.Tr: Orun “yer; mevki; yerine” (491-492)// Moğ-Les: Oru/Or “yer; yatak; boş yer; alan; yol; iz, kalıntı; temel, temel konu; rahim, döl yatağı” (967); Orun/Oron/Oru/Ġacar “yer; bölge, ülke, mahal, yerleşim yeri, alan, toprak, kara parçası; mevki; kurum, kuruluş; merkez; iş, vazife, memuriyet, resmi durum” (973-974).

Erük “padişah ordusunun bir yerde duraklaması”; **Örük** (أوروك) “duraklama, bir yerde durup dinlenme, bir yerde bir süre kalma”// SG: Erük/Örük “ordunun bir yerde duraklaması, ordunun durup dinlenmesi” (129/243)// DLT: Örüğ “bir yerde bir süre kalma” (791)// Kzk.Tr-Oraltay: Eröv (78)// Krgz.Tr: Örgü/Örgüül/Örünü “mola, dinlenme” (614/616)// Derleme: “bir şeyin yapılması için verilen süre”// Moğ-Les: Örüğ “dinçlik, rahat, huzur” (1003).

Osâl (أوسال) “kusur, ihmal; ihmal edilmiş, yitik”. Bk. AŞ (47a), SG (254-255)// DLT: “bir işte gafil olan” (778)// CC: “tembel, ihmalkâr” (147)// Kzk.Tr: “dayanıksız, güçsüz, zayıf, gevşek” (418)// Krgz.Tr: Osol “kötü, fena; zayıf” (601)// YUyg.Tr: “kötü” (299)// Moğ-Les: Osâl/Osul/Osol “ihmal, dikkatsizlik, aksilik; kaza; hata, yanlış” (975)// Derleme: “kötü, bayağı; zayıf, işe yaramaz”.

Oğulcamağ (أوغولجاماق) “tazim etmek, ululamak”. Bk. SG (260)// **Olcaşmağ** (أولجاشماق) “tazim etmek, ululamak. Şöyle ki bir dizini yere ve elini başının üstüne koyarak bir büyüğün dizini öperler ve böyle bir tazim yöntemine Moğul geleneğinde **Olcaş** denir; hediye geçirmek”// SG: Ölçemek/Ölçeşmek (291)// AŞ: اولجاشيب (49b). Bk. GN (52, 607)// Doerfer: Ulca- (50)// Moğ-Les: Agulca-/Ülca- “karşılaşmak; buluşmak; birleşmek, kavuşmak; karşılamak”; Agulcarin (GT) “armağan, buluşma veya karşılaşmalarda verilen hediye” (28).

Uğması (أوحمسى) “Moğ. şikayet, arzuhal; sunmak; göstermek; anlatmak”. Bk. FV (665: اوحمسى) “Moğ. ‘arza-dâşt”// Moğ-Les: Uha-/Uhamsira- “anlamak, bilmek, kavramak”; Uhal/Uhamsar/Uhamsiral/Uhamci “anlama, bilme, kavrama”; Uhagul-/Uhûla- “anlatmak”; Uhagamsug/Uhâmsag “anlayışlı”; Uhu-/Uha- “birinin yanlışını ortaya çıkarmak” (1372/1373/1374/1375).

Ügü (أوكو) “geceleri gözleri parlayan ve çarh (çakırdoğan) kuşuna benzer bir kuş, [baykuş]”. Bk. SG (273)// BR-TDK: Ükü “baykuş” (792)// DLT: Ügi/Ühi “baykuş” (930)// CC: Ügü “baykuş” (210)// YUyg.Tr: Üke “baykuş” (444)// Alt.Tr: Ükü “puhu kuşu; baykuş” (794)// Kzk.Tr: Üki “puhu kuşu” (596)// Krgz.Tr: Ükü “puhu kuşu; baykuş” (794)// Mlk.Tr: Uku

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

“baykuş” (717)// Trkm.Tr: Hüvi “puhu kuşu” (359)// Derleme: Öğü/Uğu/Puğu “baykuş”// Moğ-Les: Uguli/Üli “baykuş” (1333).

Ögülge (أوكولگا) “bağış, ihsan; armağan, ödül”. Bk. SG (274)// Moğ-Les: Öggülge/Ögölgö/Öggülte “verme, borç”; Öglige/Öglög “bağış, armağan” (987).

Ögün (أوكون) “Moğ. içyağı”. Bk. SG (274), NS (181a), King (211, 199A/4)// Moğ-Les: Ögekü(n)/Ööh (985).

Ulamak/Ulumaq (أولماق-أولوماق) “köpek ve çakal ulumak”// SG: Ulumek/Uluşmek (282)// AŞ (52a), CC (205), Alt.Tr (193), Krgz.Tr (782): Ulu-// DLT: Ulı- (920)// Tatar.Tr: Ula- (303)// YUyg.Tr: Ulimağ (436)// Trkm.Tr: Uvla- (651)// Moğ-Les: Uli- (1345).

Olca (أولجا) “kazanç; savaşta düşmandan ele geçirilen mal, ganimet”. Bk. SG (298), YUyg.Tr (295), Trkm.Tr (486)// CC: Olça “savaş ganimeti” (146)// Krgz.Tr: Olco “ganimet” (589)// Moğ-Les: Olca/Olc “kazanç, gelir; savaş esiri; ganimet, yağma, çapul; buluş; bulgu, buluntu” (954).

Ula “Moğ. yüksek dağ”. Bk. SG (297)// NS: “dağ” (181b)// Moğ-Les: Agula(n)/Ül(an) “dağ” (27).

Ölceytü (أولجايتو) “Moğ. uğurlu, meymenetli, kutlu, mübarek, bereket sahibi; Sulşāniye'nin kurucusu ve Arğun bin Abağay bin Hülegü Han'ın oğlunun adı; Ölcey, Kazan Han'ın kızı ve şehzade Besşām'ın eşinin adıdır. Ona Ölcey Kutluğ denirdi”. Bk. SG (298), Doerfer (52)// Moğ-Les: Ölcey/Ölciy “uğur, iyi talih, mutluluk”; Ölceytü/Ölceyey/Ölciyey “hayırlı, mutlu, talihli, şanslı” (990).

Öleij (أولنك) “yeşil alan; çimenlik; çayır, çimen; sebze, yeşillik; yeşil ot”. Bk. AŞ (49b), SG (298-299), HE (107, XIX/9), FŞ (166, XVII/52)// Alt.Tr: Ölöj “ot, kuru at” (143)// Krgz.Tr: Ölöng “bir tür bitki” (609)// YUyg.Tr: “ot, bitki” (304)// Trkm.Tr: “otluk, çimenlik yer” (503)// Moğ-Les: Öleng/Ölön “çim; yumuşak çimen; gür çimen; yeşil çimen; çalılık, fundalık” (988).

Ulus (أولوس) “halk, topluluk”. Bk. AŞ (53a), SG (299), GS (495, 679/4)// DLT: Uluş “köy; şehir” (921)// Alt.Tr: “ulus, halk, insanlar” (193)// Krgz.Tr: Ulut “millet” (783)// YUyg.Tr: “halk; vatan” (436)// Trkm.Tr: “halk, millet” (646)// Moğ-Les: Ulus/Uls “halk, ulus, millet; devlet; ülke; şehir; hanedan” (1346).

Ölüge (أولوكه) “Moğ. beşik”. Bk. SG (300), NS (181b)// Moğ-Les: Ölügey/Ölgiy (989).

Ölüm (أولوم) “deve sütünün köpüğü”. Bk. SG (300), Trkm.Tr-Hamzayev// Moğ-Les: Örüme/Öröm “kaynamış sütün üstündeki köpük; süt tozu” (1004).

Ömüdü (أومودون) “[Moğ.] pantolon”. Bk. SG (301), NS (182a)// DLT: Üm (932)// Krgz.Tr: Şım (686)// Moğ-Les: Ömüdü(n)/Ömd (991).

Ösmek (أوسماک) “büyüme, yetişme; gelişme”// SG: Toğğan u ösge yirim déb olma miğnet astıda (254). Bk. CC (152), Alt.Tr (144), Kzk.Tr (432), Krgz.Tr (616), Mlk.Tr (318), YUyg.Tr (307), Trkm.Tr (507), Moğ-Les (1005).

Usun (أوسون) “Moğ. su”. Bk. SG (255), NS (181a), King (245, 201B/27)// Moğ-Les: Usu(n)/Us (1368).

Ünen (أونان) “Moğ. doğru, yalansız”. Bk. SG (309), NS (182b), King (308, 205C/44), Moğ-Les (1557).

Oyan/Uyan (أويان-أويان) “dizgin, gem, yular. Ona Tizgin de denir”. Bk. SG (323)// DLT: Yügün (992)// CC: Yügen (236)// Alt.Tr: Üygen (199)// Kzk.Tr: Jügen (188)// Krgz.Tr: Cügön (236)// YUyg.Tr: Jügen/Yügen (188/472)// Trkm.Tr: Uyan (651)// Derleme: Uyan/Oyan/Ügen/Yügen// Moğ-Les: Uyaga(n)/Uyā “yular” (1337); Cüg/Züg “yön, yan” (1672).

Öyle (أويله) “öğle vakti”. Bk. SG (324), Trkm.Tr (512)// DLT: Öyle/Özle (794)// Moğ-Les: Üde/Üd (1535).

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Üyle “Moğ. iş; meslek”. Bk. SG (324), NS (181b), King (309, 205D/9)// Moğ-Les: Üyle/Üyl (1541).

Otağ (اوتاغ) “otağ, çadır; oda”// SG: Otağ/Otağ/(Rûmî)Oda “oda” (211)// DLT: Otag “çadır” (779)// Krgz.Tr: Otoo “çadır” (602)// Mlk.Tr: Otov “oda” (313)// YUyg.Tr: Otağ/Otav “çadır” (299)// Trkm.Tr: Otag “oda” (493)// Moğ-Les: Otug/Otog “kabile, boy” (976).

Unğan (اونغان) “Moğ. at veya eşek yavrusu”// SG (309), NS (182b): Unğan// King: Unğan (216, 199B/13)// Moğ-Les: Unagan (1350).

Oymak “dikiş yüksüğü”. Bk. SG (324), CC (149), Kzk.Tr (407), Mlk.Tr (313), YUyg.Tr (301), Trkm.Tr (498)// Alt.Tr (142), Krgz.Tr (604): Oymok// Moğ-Les: Oyu- “dikmek” (947).

Oylanmak (اويلانماق) “düşünmek”. Bk. SG (320), Kzk.Tr (407), YUyg.Tr (301), Trkm.Tr (498)// Krgz.Tr: Oy “düşünce” (603); Oylu-/Oylo- “düşünmek” (604)// Moğ-Les: Oy “akıl, bilgi; hafıza”; Oyla-/Oylo- “anlamak” (944).

Uc “uç; bir şeyin başı veya kuyruğu”. Bk. SG (221), Azb.Tr (752)// DLT (915), CC (204), Krgz.Tr (778), YUyg.Tr (434): Uç// Moğ-Les: Uçig “ipin ucu” (1324); Ücügür/Ücüür “uç” (1570); Uguça/Üç “kuyruk sokumu kemiği; kıç, sağrı; but” (1333).

Uca (اوجا) “arka, sırt; [mecaz anlamda] sınıllanacak yer, dayanak noktası; [Rûm Tr: kıç, sağrı]”; **Uça** (اوجا) “arka, sırt; omuz ve kanadın çıkıntısı. Cıgatay eli geleneğine göre tavuk, koyun veya kuzu pişirilecek olursa, uça kısmı yemeğin üzerine konarak konuğa verilir. Bu kısımlar olmazsa meclis sahibinin cimriliği anlamına gelir ve o yemeğe değer verilmez”// AŞ: Uça “arka; omurga kemiği” (41b/42a)// SG: Uca “arka, sırt; [mecaz anlamda] sınıllanacak yer, dayanak noktası; (Rûm Tr.) kıç, sağrı” (221)// DLT (915), CC (204): Uça “sırt”// Alt.Tr: Uça “sırt; yan; hayvanın arka bölümünün eti, kuyruk sokumu” (191)// Kzk.Tr: Uşa “kesilen hayvanın yenilebilecek kısımlarının tümü; sağrı” (589)// Krgz.Tr: Uça “kuyruk sokumu kemiği; kıç; arka kısım (palto, ceket)” (778-779)// YUyg.Tr: Uça “sırt, arka; omuz” (434)// Trkm.Tr: Uca “kuyruk sokumu kemiği” (642)// Tr.Tr: Uca “kuyruk sokumu kemiği, pöç”// Derleme: Uca “but; oturak yeri, kıç”// Moğ-Les: Uguça/Üç “kuyruk sokumu kemiği; kıç, sağrı; but” (1333).

İçe (اچچا) “Moğ. iye, sahip, efendi”// SG (339), NS (179b): Èce// Moğ-Les: Ecen (535).

Elçi (ايلچى) “elçi, ulak, haberci”. Bk. FV (666)// CC: Elçi “elçi” (61)// Krgz.Tr: Elçi “sefir; elçi; haberci” (325)// Moğ-Les: Elçi(n) “haberci; elçi, sefir” (488).

İmğa (ايمغا) “dağ keçisi”. Bk. SG (410-411)// Derleme: İma “ovalarda yaşayan büyük geyik”// Moğ-Les: İmaga(n)/Nimagan/Yamā “keçi” (653).

Ayalğu (ايلغو) “nağme söylenirken yapılan metler (uzatmalar); güzel ses, nağme”. Bk. AŞ (14a), SG (193)// Moğ-Les: Aylad-/Aylda- “söylemek; bilmek” (33); Aya “ses, nağme, ezgi, melodi; telaffuz, söyleyiş” (36); Ayalgu “nağme, ezgi, melodi; ses perdesi; makam; oynak şarkı; telaffuz; (AT) söz” (38).

İtelgü (ايتالگو) “çarğ kuşu (çakırdoğan)”// SG: Ütelgü/İtelgü (212/335)// Krgz.Tr: İtelgi “bir nevi doğan, falco lainarius” (373)// YUyg.Tr: İtelgü “muymul (delice doğan) kuşu” (181)// Trkm.Tr: Ütelgi “gece uçan yırtıcı bir kuş türü” (657)// Tr.Tr: Ötleği “bir cins kartal”// Moğ-Les: İtelgü “şahin, bozdoğan; (AT) bir doğan türü” (667).

İtavun (ايتاؤون) “Moğ. keklik”. Bk. SG (335), NS (179a), King (229, 200B/6)// Moğ-Les: İtagu/Yatū (666).

İdi kut (ايدى قوت) “kut sahibi; Çengiz Han zamanında Uygur hâkiminin adı”. Bk. SG (341), CT-Musevi (2307)// Doerfer (1936): İdi qut (< Iduq qut)// MGT-Temir: İdu’t “Uygurların başkanı” (262)// DLT: İeuk “mübarek” (655)// Krgz.Tr: İyık “kutsal; uğurlu” (362)// Moğ-Les: Udugan/Udgan/Udagan/İdugan “kadın şaman; ebe” (1328).

İrganmak (ايرغانماق) “sallanmak, kımıldamak, ırganmak, ırganlanmak”. Bk. SG (346), AŞ (22b)// DLT: İrgal- “sallanmak”; İrgan- “sarsılmak” (657)// CC: İrgal- (80)// Krgz.Tr: İrga-

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

/İrğal-/İrğan- (358)// Trkm.Tr: Iran- (364)// Moğ-Les: İragala-/Yarāla-/İrala-/İragatu-
“dalgalanmak” (659).

İrmek/İrmağ (ايرماق-ايرماق) “ermek, varmak, erişmek; erdirmek, ulaştırmak”. Bk. SG (341)//
AŞ: Êr- “ermek, erişmek” (22b)// Tatar.Tr: İriş- “ulaşmak” (120)// YUyg.Tr: Êriş- “ulaşmak”
(126)// Moğ-Les: İre- “ulaşmak” (660).

İkirer ikirer (ايرير ايرير) “ikişer ikişer”. Bk. TE-Özb (Dāvūd b. İşā)// SG: İkirer “iki tane”
(388)// Moğ-Les: İkere/İher/İkire “ikiz” (641).

Er (ار) “kişi; erkek; yiğit; koca”// **Êr** “koca, eş”. Bk. AŞ (22b), SG (348-349)// DLT: Er
“adam” (640); Eren “adamlar; yiğitler” (642)// CC: Er “er, erkek” (64)// Krgz.Tr: Er “koca;
erkek; yiğit”; Ereen/Erese “erginlik” (336)// Moğ-Les: Ere/Er “er, adam, erkek; koca; yiğit”
(511); Aran “er, adam, erkek; kişi, kimse, insan” (78).

İrlamak/Yırlamak (ايرلاماق-ايرلاماق) “şarkı söylemek, ırlamak, yırlamak”// SG: (Rümi)İrlamak
(348); Yırlamak (1380)// AŞ: Yırla- (188b)// DLT: Ir/Yır “gazel, şarkı, türkü” (656); Yırla-
“ırlamak” (973)// CC: Ir “şarkı”; İrla- “ırlamak” (80)// Krgz.Tr: Ir “şarkı, şiir” (356); İrda-
“şarkı söylemek, ırlamak” (358)// Mlk.Tr: Cır “şarkı” (151); Cırla- “ırlamak” (152)// Moğ-
Les: İragu/Yarū “yır, melodili ses, hoş ses” (659).

Êrteij (ايرتايك) “sabahın ilk vakti”. Bk. SG (349)// Alt.Tr: Erten “yarın” (85)// Kzk.Tr: Erteij
“yarın; gelecek” (143)// Krgz.Tr: Erteij “yarın; sabah” (339)// Derleme: Erten/Ertan “Sabah,
güneşin doğduğu zaman”// Moğ-Les: Erte(n)/Ert(en) “erken; erkenden” (527).

Êrteki/Êrte geçgen/Êrte/Êrte çağ/Êrtek (ايرتايك-ايرتايك چاغ-ايرتايك) “önceki; önce”.
Bk. AŞ (20b)// SG: Êrte “önce; önceki; ilk vakit; sabahın ilk vakti”; Êrteki “önceki; eski”
(349)// DLT: Erte/İrte “sabahın erken saati” (643)// CC: Erte “ilk; vakitli; önceki; eski;
sabah”; Ertegi “erken” (68)// Alt.Tr: Erte “erken”; Ertegi “eski” (85)// Kzk.Tr: Erte “erken;
eskiden, önceden”; Ertegi/Ertek “masal” (143)// Krgz.Tr: Erte “erken; eski”; Ertesi “ertesi
gün; yarın sabah” (339)// Trkm.Tr: Erte/Ertir “yarın; sabah” (204)// Moğ-Les:
Erte(n)/Ert(en) “erken, erken çağ, eski zaman; erkenden, eskiden, daha önceden”;
Erteki/Erteh “eski” (527).

İrdem (ايردام) “askerlik yordamları, silahşorluk mahareti”; “fen, maharet”. Bk. AŞ (21b), SG
(349)// DLT: Erdem/Erēm “terbiye; erdem; iyi iş” (641)// CC: Erdem “erdem” (64)// Moğ-
Les: Erdem “bilgi, bilim; hüner, sanat, yetenek; akıl; erdem, yararlılık” (510).

İrğı (ايرغى) “zamkından müshil yapılan bir tür ağaç”. Bk. SG (351)// Dehhuda: İrğı (Tr.)//
Alt.Tr (88), YUyg.Tr (178): İrğay “hanımeli”// Kzk.Tr: İrğay “kızılıcak ağacı” (665)// Krgz.Tr:
İrğay “kuş kirazı” (358)// Moğ-Les: İraguy/Yarguy “anemon çiçeği” (659).

Erke (اركه) “naz, kırıtma, işve; küstahlık”; **Êrke** (ايركه) “naz, kırıtma, işve”// AŞ: Erke “naz,
işve; küstahlık” (6a); Êrke “ördek” (21a)// SG: Êrke “naz, işve; ördek” (352)// Alt.Tr (84),
Kzk.Tr (142), Krgz.Tr (338), Mlk.Tr (194), YUyg.Tr (115), Derleme: Erke “şımarık, nazlı”//
Moğ-Les: Erke/Erh “inatçı, istekli, söz dinlemez, ters, kaprisli, şımarık; inatçılık, dikbaşlılık”
(522-523).

İs (ايس) “koku”. Bk. SG (370)// AŞ: İs “koku” (23a)// DLT: İş “is, kurum” (658)// Kzk.Tr: İyis
“koku” (212); Is “is, duman lekesi” (666)// Krgz.Tr: İs “marsığın zehirli kokusu” (372); İş “is;
tütsü” (361)// Tatar.Tr: İs “koku; pis koku; duman, is; iz” (120)// YUyg.Tr: İs “koku;
duman” (178)// Trkm.Tr: Is “koku” (365)// Moğ-Les: İsü/İs “is, kurum” (666).

Ayağ/Ayağ (اياق-اياق) “kadeh, içki bardağı”. Bk. AŞ (16a), SG (193)// DLT: Ayak “kap, çanak,
sahan, Türk kabı; kadeh” (566)// Krgz.Tr: Ayak “fincan, çanak” (62)// Tatar.Tr: Ayağ
“kadeh, bardak” (31)// YUyg.Tr: Ayağ/Ayağ “büyük bardak, çanak, kâse” (23/24)// Moğ-
Les: Ayaga(n) “bardak, çanak, tas, yemek tabağı” (37).

İlmağ (ايلماق) “dikkate almak, göz önünde bulundurmak, ilgilenmek; [almak; tutmak]”// AŞ:
İlmağ/İlmek “iliştirmek; iltifat etmek” (32a)// SG: İlmağ “almak; tutmak; dikkate almak”
(390)// DLT: İl- “(diken vb. takılıp) çekmek” (664)// CC (82), Mlk.Tr (228): İlin- “takılmak”//
Krgz.Tr: İl- “takmak, iliştmek, asmak”; Közgö il- “görmek, farkına varmak, itibar etmek”

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

(366)// Tatar.Tr: Èl- “takmak, iliştiirmek; asmak” (83)// YUyg.Tr: İlmağ “asmak” (175)// Trkm.Tr: İl-/İliş- “ilişmek; tutmak; ele geçmek” (374/375)// Moğ-Les: Elgü-/Ölgö-/Ölgü- “takmak, iliştiirmek” (492).

İlbaramağ (إلباراماق) “sıcak sudan vücut kızarıp kabarmak; [haşlanmak]”. Bk. AŞ (32a), SG (395)// Kzk.Tr: Ilbıra- “iyice pişmek, kıvamına gelmek; yavaş hareket etmek” (663)// Alt.Tr: Ilbıra- “haşlamak, pişirmek; gevşemek”; Ilbirat- “haşlatmak; gevşetmek” (87)// Moğ-Les: Ulbara-/Ulburu- “kaynatılmak, pişirilmek; yumuşamak, yorulmak, tükenmek” (1345).

İlgamağ (إلغاماق) “hızlı at koşturmak, ılgar etmek; inceden inceye araştırmak, denetlemek”. Bk. SG (399)// Krgz.Tr: İlğa- “seçmek, ayırmak” (352)// YUyg.Tr: İlğimağ “seçmek, ayırmak” (174)// Trkm.Tr: İlga- “koşmak” (362)// Moğ-Les: İlga-/Yalga- “ayırmak, seçmek, fark etmek, anlamak, sezmek; incelemek, analiz etmek” (649); İla-/Yala- “fethetmek, zaptetmek; yenmek; üstesinden gelmek, baskın çıkmak” (642).

İlgavçı (إلغاوچی) “hızlı at koşturan, ılgar eden. [İlgağuci'nın kısaltılmış biçimidir]”. Bk. SG (403)// Krgz.Tr: İlğoo “seçme” (352)// Trkm.Tr: İlgav “koşu” (362)// Moğ-Les: İlgağçı/Yalgağçı “ayıran, seçen” (650).

Èmgenmek (ايمگنماک) “sıkıntı çekmek, eziyet çekmek, zahmet çekmek, emek çekmek”. Bk. SG (407), AŞ (34a)// DLT (638), Trkm.Tr (200): Emge-/Emgen-// CC: Emgen- (62)// Krgz.Tr: Emgekten- (330)// Tatar.Tr: İmgen- (118)// Derleme: Emen-// Moğ-Les: Emgeni-/Emgene- (498).

Èmgeg/Èmgek (ايمگک) “emek, sıkıntı, meşakkat, zahmet, eziyet”// SG: Èmgek (411)// AŞ: Emgek/Èmgek (12a/33b)// DLT (637), CC (62), Krgz.Tr (329), YUyg.Tr (112), Trkm.Tr (200): Emgek// Moğ-Les: Emgeg (498).

İlçigen (إلچيگن) “Moğ. eşek”. Bk. SG (402), NS (/c/ ile) (181b), King (216, 199B/11)// Moğ-Les: Elcige(n)/İljig/İljgen (495).

Èij (اينک) “yüzün allığı; [yanak]; çene; gül”// AŞ (36a), SG (422): “yanak”// DLT: Eij “yanak” (640); Öij “nesnenin rengi; ön” (787)// Krgz.Tr: Öij “yüz, çehre, beniz (yüz rengi); renk” (611)// YUyg.Tr: Eij “renk; yüz rengi” (114); Öij “yüz, çehre, sima; yüz rengi” (306)// Trkm.Tr: Äij “alt çene kemiği” (191); Öij “ön” (504)// Moğ-Les: Öngge(n)/Öngö “renk, boya; bet, beniz; yüz; dış görünüş” (994).

İnek “inek”. Bk. SG (422), CC (83), Krgz.Tr (369), YUyg.Tr (176)// DLT: İngek (666)// Moğ-Les: Üniye(n)/Ünee (1559).

İlek (ايلاک) “elek”. Bk. SG (401)// DLT: Elge- “elemek” (636)// CC: Elek (61)// Krgz.Tr: Elek/Elgek (326/327)// YUyg.Tr: Eglek (110)// Tatar.Tr: İlek (117)// Moğ-Les: Elkeg/Elheg (494).

İg (اينک) “ipek gibi şeyleri eğirmekte kullanılan araç, iğ”. Bk. SG (385), Derleme// DLT: İg/İk/Yig/Yik (661/974)// Krgz.Tr: İyik (374)// YUyg.Tr: Jik/Yik (183/468)// Trkm.Tr: İk (372)// Moğ-Les: İg (641).

Èllik “ellik, kabile ile ilgili; [itaat etme, uyma, bağlanma]”; Bk. SG (403-403)// **İli** (إلى) “itaat etme, uyma, bağlanma”. Bk. FV (666)// **İl** “itaat eden, bağlanan, boyun eğen, uyan, uysal”; **Èl** “el”; **Èl/İl** “halk; ahali; kabile, oba; grup, bölük”// SG: Èl “el; halk; ahali; grup, bölük; itaat eden, uysal” (401); Èllik “ilî, bağlanma, itaat etme” (403-404)// DLT: İl “barış; ülke” (664)// CC: El “millet; memleket” (61); Ellik “barış” (62)// Kzk.Tr: El “halk, millet; memleket, yurt” (137); Eldik “halka özgü; birlik beraberlik, barış” (138)// Krgz.Tr: El “kabile birliği; soy; kabile; halk, millet; ahali; memleket; devlet; soydaş” (324)// Tatar.Tr: İl “halk, ahali; ülke, memleket, devlet; yer, vatan; köy; barış, dostluk” (117)// Trkm.Tr: İl “el, insanlar, halk; ülke, memleket, diyar” (374)// Moğ-Les: El/İl “uyuşma, anlaşma, uyum, barışıklık, rahat; birlik, birleşme; müttefik, birleşik, dost” (487).

Esen (ايسن) “esen, sağ, sağlam, sağlıklı”. Bk. SG (139)// **Èsen** (ايسن) “sağ, sağlam, esen”. Bk. SG (370), YUyg.Tr (126)// DLT (644), Krgz.Tr (340), Moğ-Les (530): Esen.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

En “en, genişlik”. Bk. SG (421)// DLT (665), Trkm.Tr (377): İn// Krgz.Tr: En (330)// YUyg.Tr: Eij/En (114)// Moğ-Les: Eng (506).

İşgey/İşigey (ایشکای-ایشیکای) “Moğ. keçe”// SG: İşigey (378-379)// Moğ-Les: İsegey/Esgiy/Esegey (664).

İgermek (ایکارماک) “dolaşmak, dönmek”; “dolaştırmak, döndürmek”. Bk. AŞ (29a), SG (382)// **Egerür** (ایکارور) “dolaştırır, döndürür”; “dolaşır, döner, dolanır”. Bk. AŞ (28b), SG (382)// **Eijirdi** (انکیردی) “etrafına duvar çekti, çevirdi”. Bk. AŞ (13a)// DLT: Egir- “kuşatmak, çevirmek” (634)// **İgirmek** (ایگیرماک) “dolaştırmak, döndürmek; ip eğirmek”. Bk. SG (380)// AŞ: “dönmek” (29a)// DLT (634), CC (60), Trkm.Tr (194): Egir-// Krgz.Tr: İyir- (375)// YUyg.Tr: Eğirmek/İgirmek (122/172)// Moğ-Les: Egere-/Eere- “dönmek; döndürmek; eğirmek” (475); Ebke-/Evhe- “bükmek” (457); Ebkere-/Evhre- “dolanmak, kıvrılmak” (458).

İçe (ایچا) “büyük kız kardeş, abla”// SG: Ece (339)// DLT: Eçe (632)// Krgz.Tr: Ece/Eceke (320)// Derleme: Ece/İce// **Ekci** (اکجی) “büyük kız kardeş, abla. **Ekeci** sözcüğünün kısaltılmış biçimidir”// AŞ: Ekeci (اکجی) (10b)// AŞ-Maarif: Ekci (اکجی) (10)// **İgec** (ایکاج) “abla”; **İgeci** (ایکاجی) “büyük kız kardeş, abla. Ona Apa da denir”// SG: Egeçi (385)// AŞ: Ekeci/Ėgeci (10b/29b)// DLT: Eke “abla”; Ekeç “kız kardeş gibi akıllılık gösteren küçük kız” (635)// CC: Egeçi “hala” (59)// Mlk.Tr: Egeç (190)// Özb.Tr.İzahlı: Egäçi (II/438)// Krgz.Tr: Ece/Eceke (320)// YUyg.Tr: Eğiçe/İgiçi (121/172)// Trkm.Tr-Hamzayev: Ekeci/Eceke// Derleme: Egeç/Egeçi// Moğ-Les: Egeçi/Egç “büyük kız kardeş” (472); Eke/Eh “anne, annelik” (485).

Ircaymadı (ایرجایمادی) “gülerken dişlerini göstermedi, sırtımadı; [gülerken dişleri görünmedi]”// SG: Ircaymadı “gülerken dişleri görünmedi” (344)// Alt.Tr: Irçay- “diş göstermek, bütün ağızıyla gülmek” (88)// Kzk.Tr: Irjaqta-/Irjaijda-/Irji-/Irjiijda- “sırtıtmak” (666)// Krgz.Tr: Ircay- “sırtıtmak”; Ircayt- “sırtıttırmak” (357)// YUyg.Tr: İlcaymağ “gülümsemek” (174)// Moğ-Les: İrcay-/Yarcay-/Arcay- “dişlerini göstermek; ortaya çıkmak” (664/88).

Eleke (ایلکه) “Moğ. ciğer”. Bk. SG (402)// Moğ-Les: Elige/Eleg “karaciğer; bağır” (493).

İmrag (ایمراغ) “istenen, sevilen; sevgili”. Bk. SG (410); GS (134, 151/7), Külliyyat-Yazma-TB (40: امراغ)// DLT: Amrak “temiz ve sıcak” (550)// CC: Amrak “sevgili, aziz” (8)// Alt.Tr: Amıraak “barışçıl, dost” (25)// YUyg.Tr: Amrağ/İmrağ “sevgi” (12/176)// Moğ-Les: Amrag/Amrag/Amurag “sevgi, aşk, tutku; sevgili, sevilen, sevimli” (58/65).

İmgen (ایمکان) “Moğ. kadın”. Bk. SG (411)// NS (182a), King (266, 203B/7): Ėmegen (ایمه کن)// CC: Emegen “yaşlı kadın, kocakarı” (62)// Alt.Tr: Emegen “saygıdeğer kadın; karı, eş; yaşlı kadın” (82)// Krgz.Tr (Rad.): Eme “kocakarı” (329)// Mlk.Tr: Emegen “dev” (192)// Moğ-Les: Eme/Em “kadın, eş; dişi” (496); Emegen/Emgen “yaşlı kadın” (497).

İnelmek (اینالمک) “ısrar etmek, ayak diremek; [inlemek]”. Bk. SG (413)// Tatar.Tr: İnel- “yalvarmak, yakarmak” (119)// Moğ-Les: Enel-/Enele- “acı çekmek; üzülmek; inlemek, ağlamak” (505).

İncü (اینجو) “padişaha ait olan mülkler ve köleler; padişahın yerleri ve adamları”. Bk. AŞ (35a), SG (421-422)// Tarama: İnçü “esir, kul” (116)// CC: Ençi “mülkiyet, mal” (63)// Alt.Tr: İnce “arazi parçası” (90)// Kzk.Tr: Enşi “çocuk evlenirken mal mülkten verilen pay; pay; sorumluluk, borç” (140)// Krgz.Tr: Ençi “mirastan pay; pay; mülkiyet” (331)// Mlk.Tr: Ençi “özel; bağımsız” (192)// Özb.Tr.İzahlı: İncü “padişah tarafından verilen topraklar” (I/328)// Trkm.Tr: İnci “armağan olarak verilen küçük ev hayvanı” (377)// Moğ-Les: İngci/İnci/İnj “mehir, çeyiz; çeyiz olarak verilen köle” (657).

İçi (ایچی) “kadın”. Bk. TM (219, T722b/9), TM-Özb (Hümây), Külliyyat-Yazma2 (730), Külliyyat-Yazma-TB (1212)// DLT-Atalay: Eçi (اجی) “yaşlı kadın” (IV/167)// DLT: Eşiler/Eşler/İşler “kadın” (647)// Krgz.Tr: Ece “daha yaşlı karı” (320)// Tr.Tr: Ece “güzel kadın; kraliçe”// Trkm.Tr: Ece “kadına saygı sözü” (192)// Moğ-Les: Egeçi/Egç “daha yaşlı kadın” (472).

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Ėvürmek (أبؤورماك) “evirmek, döndürmek”. Bk. SG (423), AŞ (36b)// DLT: Ewür- “ters çevirmek” (651)// Alt.Tr: Ebir- “atrafını çevirmek” (79)// Trkm.Tr: Övür- (511)// Moğ-Les: Ebke-/Evhe- “bükmek” (457); Ebkere-/Evhre- “dolanmak, kıvrılmak” (458).

İngen (اينكان) “deve; dişi deve”// SG: İngen/İnen (423)// DLT (666), Kzk.Tr (671), Krgz.Tr (369): İngen “dişi deve”// YUyg.Tr: İjgen “deve” (177)// Moğ-Les: İngge(n)/İnge(n) “dişi deve” (657).

Erk (أرك) “kalelerin ortasında yapılan kale”. Bk. AŞ (5b), SG (128)// **Ėrk** (أيرك) “ihtiyar, irade; güç, erk; kalelerin ortasında yapılan yüksek kale”. Bk. AŞ (21a), SG (351)// BR-Muin: Erg “büyük kalenin ortasında yapılan küçük kale” (107)// Arat-Babür: Erk “kale, iç kale” (662)// DLT: Erk “emrin geçerliliği, otorite” (642)// CC: Erk “erk, güç, kuvvet; arzu, istek, irade” (64-65)// Kzk.Tr: Erik “erk, irade, iktidar, istem; hak, hukuk” (144)// Krgz.Tr: Erk “irade, hürriyet” (338)// Özb.Tr.Alt: Ėrg “saray; kale” (72)// YUyg.Tr: Erk “özgürlük” (115)// Trkm.Tr: Erk “irade, istem; kararlılık, sebat; rahatlık” (203)// Moğ-Les: Erke/Erh “hak, ayrıcalık; güç, otorite, yetki” (522).

Bavarçı/Bavurçı (باورچی-باورچی) “aşçı”// Anendrac (I/380), Amid: Bavarçı// SG (462), Arat-Babür (638), Doerfer (82): Bavurçı// Moğ-Les: Bagurçı(n) (115).

Bar (بار) “var, mevcut; varlık”. Bk. SG (434-435), AŞ (56a), DLT (573), CC (23), Krgz.Tr (86), YUyg.Tr (30)// Moğ-Les: Baraga(n)/Barā “varlık, nesne” (131).

Bayır (باير) “bayır, yokuş, yamaç”// SG: “taşra, kır; çöl; düz olmayan kır, engebeli bozkır” (463)// Kzk.Tr: Bavray “dağın aşağı tarafı, etek” (82)// Krgz.Tr: Boor “dağ yamacı” (129-130)// Trkm.Tr: “bayır, yokuş” (54)// Moğ-Les: Bagu-/Bū- “inmek; durmak; yerleşmek, kamp kurmak” (113); Baguri/Buyr “bayır, düzlük; yerleşim yeri” (115); Bay- “olmak, var olmak, yaşamak, kalmak, durmak, oturmak; sahip olmak” (115-116); Bayri/Bayr “yerleşim yeri, mesken; bulunma yeri” (121); Bayça/Bayç “sarp kayalık, uçurum; çetin arazi” (116).

Baranğar (بارانگار) “Moğ. ordunun sağ kanadı; [sağ kol, sağ taraf]”// SG: “Moğ. sağ taraf. Bahravun ġar (sağ kol)'in değiştirilmiş biçimidir” (438)// Derleme: Birangar// Moğ-Les: Baragun gar/Barūn gar “sağ el, sağ kol; ordunun sağ kanadı” (134).

Bars (بارس) “kaplandan daha küçük, atlayan ve evcilleştirilip avlanmakta kullanılan bir hayvan, pars. Fārsi'de yüz denir; Türk takviminde kaplan yılına Bars il (pars yılı) denir”. Bk. SG (436), DLT (575), Krgz.Tr (90), YUyg.Tr (30), Moğ-Les (141).

Bağlağan (باغلاغان) “bağlanan, bağlanmış; [bağlamış]”. Bk. AŞ (58a), SG (449), DLT (570), CC (21)// Krgz.Tr: Bayla- (102)// YUyg.Tr: Bağlımağ (27)// Moğ-Les: Bagla- (110).

Baydu (بايدو) “Çengiz'in hanlarından birinin adı. **Geyhātu Ėn**'dan sonra İrān'da saltanat tahtına oturdu”. Bk. SG (463), CT-Musevi (2929)// Moğ-Les: Gay “talihsizlik, kötü şans; sıkıntı; felaket” (548); Hatagu/Hatū “katı, sert, sağlam, güçlü, eğilmez; kaba; acımasız; sıkı; bağlı, sadık” (1455).

Baltu (بالتو) “balta, nacak; eyere asılan savaş baltası”. Bk. SG (460), AŞ (59a)// DLT: Baldu (572)// CC (22), Krgz.Tr (85), YUyg.Tr (29), Moğ-Les (128): Balta.

Bay (باي) “varlıklı, zengin”. Bk. SG (463), DLT (579), CC (27), Krgz.Tr (100), YUyg.Tr (32)// Moğ-Les: Bayan (122).

Batu (باتو) “Moğ. sert, katı; Sayın Ėn adıyla tanınan Türk hanlarından birinin adıdır. Coci Ėn bin Çengiz Ėn'in oğludur”. Bk. SG (430)// Moğ-Les: Batu/Bat “sert, katı, sağlam, güçlü, yıkılmaz; güvenilir, sadık, vefalı, içten; namuslu” (145).

Bag (باغ): “bağ, ip”. Bk. SG (453), DLT (569), CC (20), YUyg.Tr (27)// Kzk.Tr: Bav (82)// Krgz.Tr: Boo (129)// Moğ-Les: Bag “bağ, salkım, demet; takım; yığın” (106).

Bağam (باغام) “eğrilmiş duvarı korumak için konan destek ağacı, direk, payanda, destek”. Bk. SG (453)// Krgz.Tr: Bakan (80)// Mlk.Tr: Bagan/Bagana (108)// Alt.Tr (33), Kzk.Tr (71), Tatar.Tr (33), Moğ-Les (107): Bağana.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Bal (بال) “bal; [baldan yapılan içki, bal içkisi]”. Bk. SG (459), DLT (571), CC (22), Krgz.Tr (81), YUyg.Tr (28), Moğ-Les (124).

Balçak (بالچاق) “kılıcın kesici kısmıyla sapı arasındaki enine konulan demir, balçak, barçak”. Bk. SG (460), NŞ (580, 583/4)// Krgz.Tr: Baldak “balçak, kılıç kabzasının siperi; koltuk değneği” (83)// Trkm.Tr: Balcak “kılıç kabzası” (45)// Moğ-Les: Bari- “tutmak, yakalamak, kavramak; ele geçirmek” (136); Baldag/Bardag “kılıç kabzası; topuz, baston vb. sapı” (128/135).

Balığ (بالیغ) “şehir; vilayet”. Bk. SG (460)// DLT: Balık “kale, şehir; çamur” (572)// Moğ-Les: Balgasu(n)/Balgas “şehir, kasaba; yıkıntı, eski bir şehrin yeri, ören yer” (128).

Peteke (پتکه) “havsala, kuş kursağı ve taşılığı”. Bk. SG (430), Trkm.Tr (527)// Kzk.Tr: Bötege (94)// Krgz.Tr: Bötögö (140)// Moğ-Les: Betege(n)/Beteg/Beteke/Betegi/Beteki (161).

Bahşı (بخشی) “yazan, yazıcı, kâtip, münşi; okuyan, şarkıcı; cerrah, yaralara bakan kimse”. Bk. AŞ (56a), SG (430)// CC: Bakşı “yazıcı” (22)// Krgz.Tr: Bakşı “hekimlik taslayan; şaman” (81)// YUyg.Tr: Baxşı “hekim, otacı; yazıcı, tahsildar; ozan; meraklı” (28)// Trkm.Tr: Bagşı “türkücü, saz şairi, ozan” (44)// Moğ-Les: Bagsi/Bagş “eğitmen, hoca; bilgili lama; usta, uzman; sekreter, kâtip” (110).

Buhârâ (بخارا) “bir ünlü şehrin adı. Bu sözcük, bilim ve sanat anlamına gelen buhâr'dan türetilmiştir. Moğul dilinde bilim ve sanat topluluğu anlamına gelir”// BR-TDK: Buhâr “bilim; erdem” (96)// Moğ-Les: Buhar/Buhâr “tapınak, manastır” (229).

Burgu (بُورغُو) “içi boş boynuzdan bir üfleme çalgısı; burularak suyun gelmesini sağlayan alet, çeşme musluğu”// SG: “içi boş boynuzdan bir üfleme çalgısı; çiranın vanası; tüfeğin içinden mermi ve pamuğu çıkarmaya yarayan ve milin başına takılan vana; karın ağrısı; doğum sancısı” (484)// DLT: Borguy “üfürülen boru” (594)// CC: Burgu “boru (müzik aleti)” (42)// Tatar.Tr: Birği “boru, borazan” (42)// Özb.Tr.İzahlı: Burğu “boru, borazan” (I/154)// Tr.Tr: Boru “borazan”// Derleme: Boru “söğütten çıkarılan düdük”; Burgu “diş ağrısı; ishal; musluk”; Buru “sancı, buruntu, buru; çeşme musluğu”// Moğ-Les: Burguy “pipo temizlemek için kullanılan tel parçası” (221); Büriye(n)/Büree “borazan, boru” (240).

Bürünmek (بُورُونْمَاك) “bürünmek”// SG: Burunmağ (479)// DLT: Bürün- (607)// Krgz.Tr: Bürkön- (156)// Trkm.Tr: Büren- (91)// Moğ-Les: Büri-/Büre- “bürümek, örtmek, kuşatmak, kaplamak” (239).

Bürgemek/Bürkemek (بُورَكْمَاك) “başını örtmek, başını bürümek”// SG: Bürkemek (479)// AŞ (66b): Bürke- (/k/ ile)// Kzk.Tr: Bürke- “örtmek, bürümek” (101)// Krgz.Tr: Bürkö- “örtmek, kapatmak” (155)// YUyg.Tr: Bürkimek “örtmek; kaplamak” (55)// Moğ-Les: Bürke-/Bürkü- “bürümek, bürünmek, bulutlanmak; örtmek, kaplamak; saklamak, gizlemek”; Bürkü/Bürh “yaz şapkası” (242).

Börk (بُورَك) “Moğ. başlık, börk”. Bk. FV (667), SG (484), DLT (598), CC (40), Krgz.Tr (139), YUyg.Tr (51)// Moğ-Les: Bürkü/Bürh (242).

Pertik/Bertik (پرتیک-بیرتیک) “kemik çatlaması”// SG: Bertik (436)// DLT: Bert- “bertmek, yaralamak, kırık görülmeyecek biçimde kırmak” (583)// Derleme: Bertik “bertik, incinmiş, burkulmuş; incinme, burkulma”; Pertik “incinen yerlerde olan şiş”// Moğ-Les: Berte- “bertilmek, incinmek”; Bertege “bertik, bertilme, hasar” (160).

Buğu (بُغُو-بُغُو) “erkek ceylan; erkek dağ sığırı”. Bk. NS (55b)// AŞ (68a), SG (499): “erkek ceylan”// Krgz.Tr (141), Moğ-Les (210): “erkek geyik”// Derleme: “yabani inek; ceylan; erkek geyik”.

Begter (بگتر) “demirden örülmüş savaş giysisi”// SG: Bekter/Pekter/Katlav (458/547)// BR-Muin (293): Begter (Muin: “Türkçedir”)// Moğ-Les: Begter/Begçe/Begçi “elbisenin altına giyilen zırh” (150).

Murçal (مورچال) “kale kuşatma sırasında çevresine kazılan hendek; orduyu korumak amacıyla çevresine yapılan hendek, siper”. Bk. SG (1446)// AŞ: “kale burcu, kale kulesi” (177b)// BR-Muin: Mürçäl “kale kuşatılırken çevresinde kazılan çukur” (2049)// Amid: “Tr. kale ve

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

düşmana doğru yer altından kazılan delik”// Krgz.Tr: Mөлçör “belirlenmiş nokta, sınır” (572)// Mlk.Tr: Burçu “bahçe duvarı” (129)// **Bolcar/Bulcar** (بُلْجَار-بُولْجَار) “ordunun toplanması için belirlenen yer”. Bk. AŞ (69a), SG (519)// Kzk.Tr: Murşa “imkan, fırsat” (388)// Krgz.Tr: Bolco- “tahmin etmek; önceden tayin ve tarif eylemek”; Bolcol “belirlenen müddet, vade, süre; tarif, tayin; ölçü” (127); Mөлçör “belirlenmiş nokta, sınır” (572); Murça “boş vakit” (575)// Mlk.Tr (125), Derleme: Bolcal “süre”// Mlk.Tr: Murcar/Mulcar “sedir, çoban yatağı” (302)// Özb.Tr: Molcäl “hedef, tasarı” (57)// YUyg.Tr: Bolcimağ “tahmin etmek, varsaymak”; Bolca/Bolcal “tahmin, varsayım” (47); Bulcar “ikametgah” (52); Molca/Mölçer “tasarı; nişan alma” (274/276)// Moğ-Les: Bolca-/Bolco-/Bolcu- “üzerinde anlaşmak; atamak, tayin etmek; önceden kararlaştırmak, önceden düzenlemek; tahmin etmek, kestirmek”; Bolcar/Bolcor/Bolcuga(n)/Bolcaga/Bolcoo “kararlaştırma, sözleşme, süre; randevu” (191); Bolcul/Bolcol “anlaşma” (192); Bolulçağa “imkan, fırsat” (190).

Bulağ (بُلَاغُ-بُولَاغُ) “kaynak, pınar, bulak; burnu çatlak olan at”. Bk. SG (518)// AŞ (69b), CC (41), YUyg.Tr (52): “pınar”// DLT: Bulak at “geniş sırtlı, kısa boylu at” (600)// Krgz.Tr (143), Moğ-Les (213): “bulak, pınar; sıracı hastalığı”.

Beneg/Benek (بَنَك) “içki içtikten sonra yüzde beliren iz”// SG: Benek (461)// DLT: Benek “tane” (582)// Trkm.Tr: Menek “benek, leke” (454)// Moğ-Les: Mengge/Menge “leke; ben, benek; iz, işaret” (838).

Buğa (بُوْغَا) “boğa, erkek dağ sığırı”. Bk. SG (498)// DLT (599), Krgz.Tr (141), Kzk.Tr (97): Buğa// CC: Boga (36)// Trkmn.Tr: Buga (85)// Moğ-Les: Buha/Buh (229).

Buta (بُوْتَا) “bitki; fidan; [boyu kısa olan dallı ve yapraklı ağaç; çalı]; ipek kumaş gibi şeylere dokunan nakışlar ve çiçekler; amaç, nişan alınacak yer, ok hedefi”. Bk. SG (474)// DLT: Butak/Butık “budak” (605)// CC: Butak “dal” (43)// Krgz.Tr: Buta “çalı; çalılık; ok menzili; nişan, hedef; (Rad.) bir kumaş adıdır”; Butak “dal, budak” (149)// Derleme: Puta “çam fidanı; budak, budaklı ağaç; nişan alınacak yer”// Moğ-Les: Buta/But/Butu “çalı, çalılık, çalı çırpı, fundalık; demet, yığın, küme, öbek; salkım” (227).

Botum/Botam (بُوْتُوْم-بُوْتَاْم) “çocuğum, yavrum”// **Bota** “yavru; deve yavrusu, potuk”. Bk. AŞ (64b), SG (474)// DLT: Botuk/Botu “deve yavrusu” (596)// Kzk.Tr: Bota/Botağan “deve yavrusu; çocuklara söylenen sevgi sözü” (93)// Krgz.Tr: Boto “deve yavrusu” (133)// YUyg.Tr: Bota “köşek, deve yavrusu” (49)// Trkm.Tr: Botla- “deve doğurmak” (80)// Derleme: Bot/Bota/Botuk “deve yavrusu”// Moğ-Les: Botuga/Botugu(n)/Botgo “deve yavrusu” (197).

Böke (بُوْكَا) “güreşçi, yiğit, böke”. Bk. SG (505), YUyg.Tr (50)// DLT: Böke “büyük yılan” (597)// Alt.Tr: Bökö (44)// Krgz.Tr: Bökö (137)// Moğ-Les: Böke/Böh “güreşçi, pehlivan” (203); Mogay/Mogoy “yılan” (846).

Butramak (بُوْتَرَامَاق) “dağılmak, perişan olmak, saçılmak, yayılmak”. Bk. AŞ (64a), SG (471)// Moğ-Les: Butara-/Butra- (227).

Bürgüt (بُوْرْكُوْت) “karakuş, kartal, tavşancıl”. Bk. AŞ (66b), SG (484), Özb.Tr.Alt (127), Trkm.Tr (91)// Krgz.Tr: Bürküt (156)// Moğ-Les: Bürgüd/Bürged (239).

Buğur (بُوْغُوْر) “iki hörgüçlü deve, buğur, buğra”. Bk. SG (499)// DLT: Bugra “erkek deve” (599)// Trkm.Tr: Bugra (85)// Moğ-Les: Bugura/Bür “erkek deve” (211).

Bulgar (بُوْلْغَار) “bular, bulaştırır”. Bk. SG (519), AŞ (70a), DLT (601), CC (41), Krgz.Tr (144), YUyg.Tr (52)// Moğ-Les: Bulha- (219).

Bulğag/Bulğak (بُلْغَاغ-بُلْغَاق) “karışıklık”. Bk. AŞ (69b), SG (519), DLT (601), CC (41), Alt.Tr (45)// Moğ-Les: Bulag “karışık, bulanık” (213).

Béz “bez, pamuklu bez”// **Böz** (بُوْز) “pamuklu bez”. Bk. AŞ (67a), SG (488), DLT (598), CC (40), Krgz.Tr (140)// YUyg.Tr: Bez/Böz (37/51)// Trkm.Tr: Biz (75)// Moğ-Les: Bös (205).

Bos “Moğ. kalk!”. Bk. SG (490), NS (183a), Moğ-Les (196).

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Bus “pusu kur, pus!”. Bk. SG (489), Trkm.Tr (89)// DLT: Bus-/Büs- (604)// Moğ-Les: Bugsi-/Bugşi- (210).

Böyük/Biyik (بُيُوك) “büyük, yüce, ulu; yüksek”// SG (557), Alt.Tr (41): Biyik// AŞ (59b), Trkm.Tr (62): Beyik// DLT: Bedük/Beëük “büyük, yüce” (580)// CC: Beyik “büyük, yüce” (31)// Kzk.Tr (89), Krgz.Tr (124), Mlk.Tr (124): Biyik “yüksek”// YUyg.Tr: Büyük “büyük” (55)// Azb.Tr: Böyük “büyük” (109)// Moğ-Les: Būdügün/Büdüün/Bidügün “büyük” (232).

Bübük (بُيُوك) “kuş ibiği”; **Hüpüşek** (هُيُوشَك) “çavuş kuşu, ibibik”; **İbik** (اِبِك) “[Rüm Tr.] ibik, horoz gibi kuşların başındaki taç”; **Übük** (اُيُوك) “ibik, kuşların başındaki taç”; **Bübüş** (بُيُوش) “çavuş kuşu, ibibik, hüthüt”// SG: بويوش “ibibik” (464-465); Übük/Püpük (اوبوك-پوپوك) “kuş ibiği; ibibik” (198/465); İbik (elif ve /b/ esre ile) (اِبِك) “Rüm Tr. ibik, kuşların başındaki taç” (325); Hüpüşek “ibibik” (1268)// AŞ: بويوك “kuş ibiği” (64a)// BR-Muin: Püpeş/Püpü/Püpe/Püpek/Bübek/ Bübü/Bübe/Bübüye “ibibik kuşu” (312/424/425)// DLT: Üpüp/Üpgük “çavuş kuşu” (933)// Krgz.Tr: Üpüp “hüthüt” (796)// Özb.Tr.İzahlı: Papışhāk “ibibik” (I/598)// YUyg.Tr: Pöpük “saçak”; Pöpüşek “saç tutamı, perçem” (326); Höppüp/Hüpüp “ibibik” (158)// Trkm.Tr: Hüpük “ibik”; Hüypüypik “ibibik” (359)// Azb.Tr: Pipik “ibik” (636)// Derleme: Pupuş “perçem, saç tutamı”; Übük “ibik”; Übübük/Hübbük “ibibik”; İbik “ibik; ibibik”// Moğ-Les: Būbegelcin/Bübügelcin/Böbegelcin “ibibik” (231); Öbelcin/Ögelcin “ibik, sorguç, tüy tutamı; ibibik kuşu” (979); Öbüg/Övüg “ibik, tepe, sorguç, perçem (kuşlarda)” (981).

Bortak/Bortag (بورتاق-بورتاغ) “inişli çıkışlı sarp yol, çukurlu yol”. Bk. AŞ (66a)// SG: Bortak/Bortag/Çatgal (483/782)// Moğ-Les: Bartaga(n)/Bartā “şiş, kabarcıklı; pürüzlü arazi; parçalanmış memleket; tümsek, tepecik; aşınmış iri kaya parçası; tehlikeli yer” (142); Bur “çamurlu; bulanık, belirsiz, karanlık” (220); Burtag “kir, pislik; kirli, pis” (222).

Boğ (بوغ) “dışkı”. Bk. DLT (593), CC (36), Krgz.Tr (125)// YUyg.Tr: Poğ (325)// Moğ-Les: Bog (176).

Burunduruk (بُوروندوروك) “burunduruk, yavaşa, devenin burnuna geçirilen dizgin; önder, kumandan”. Bk. SG (485)// DLT: Burunduk “dizgin, burunluk” (603)// Kzk.Tr: Murındıq “burunsak, burunluk; önder, lider” (388)// Krgz.Tr: Muruntuk “burunsalık” (576)// Mlk.Tr: Burunduk/Burunduruk “yular, burunluk” (130)// Trkm.Tr: Burunluk/Burunsa “burunduruk, burunsak” (89)// Moğ-Les: Buruntag/Burantag/Buruntug “burunduruk” (224).

Buhsamak (بُوخساماق) “boğuna boğuna ağlamak, hıçkıra hıçkıra ağlamak; sevgilinin ayrılık acısından ağlamak”. Bk. AŞ (65b), SG (475)// DLT: Boxsa- “bir işi kerhen (istemeyerek) yapmak” (596)// Moğ-Les: Bugsa- “kızgın veya küskün olmak; sıkılmak; somurtmak” (210).

Bordamak (بورداماق) “semirtmek, semizletmek, şişmanlatmak”// AŞ: “semirtmek, semizletmek” (66a)// Krgz.Tr: Bordo- “hayvanı beslemek” (131)// YUyg.Tr: Bodimağ/Bordimağ “semirtmek, beslemek” (46/48)// Moğ-Les: Borda-/Bordo-/Bordu- “semirtmek, semizletmek” (193).

Bitmek (بیتماک) “bitki bitmek, çıkıp yetişmek; yara iyileşmek, yara kapanmak; yapılmak; bitmek, tükenmek; türemek, ortaya çıkmak”. Bk. SG (526)// **Bütme** (بُوتماک) “bitki bitmek, çıkıp yetişmek; yara iyileşmek, yara kapanmak; yapılmak; bitmek, tükenmek; inanmak, güvenmek, kabul etmek; [türemek, ortaya çıkmak]”. Bk. SG (465)// AŞ: “bitmek, sona ermek; yara iyileşmek; bitki bitmek; inanmak” (64a-64b)// DLT: “inanmak, ikrar etmek; doğrulanmak; yara kapanmak; ses kısılmak; bitki bitmek; yavru doğmak; yaratılmak” (608)// CC: Bit- “bitmek, yetişmek, büyümek” (35)// Kzk.Tr: Bit- “bitmek, tükenmek; hazır hale gelmek; iyileşmek; bitmek, yetişmek, büyümek; ortaya çıkmak, peyda olmak” (105)// Krgz.Tr: Büt- “bitirmek; bitmek; bitki bitmek; çıkıp yetişmek; belirlemek; onulmak” (156-157)// YUyg.Tr: Bitmek/Pütme “bitmek; iyi olmak, et bağlamak” (45/329)// Moğ-Les: Büte- “örtülmek, kaplanmak; yara kapanmak, yara iyileşmek; hava kapalı olmak; boğulmak; bunalmak” (244); Bütü-/Büte- “bitmek; oluşmak; yapılmak, gerçekleşmek; başarılmak” (245).

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Bütün (بۆتۈن) “doğru, sağlam, bütün”. Bk. SG (474), DLT (608), CC (44), Krgz.Tr (157)// YUyg.Tr: Pütün (329)// Moğ-Les: Bütün/Büten (246).

Büdrümek/(Rümi)Büdrümek (بۆدرۈمەك) “kafa üstü yere düşmek”. Bk. SG (476/478)// Tarama: Büdür-/Büdre-/Büdiri- “sendelemek” (42)// Trkm.Tr: Büdre- “sürçmek, ayağı takılmak” (90)// Moğ-Les: Büdre-/Büdiri-/Büdre- “tökezlemek, sürçmek” (233).

Budal (بۇدال) “yer, mekân”. Bk. SG (478)// Moğ-Les: Bagu-/Bü- “inmek; durmak; yerleşmek, kamp kurmak”; Bagudal/Büdal “durak, kamp; duraklama” (113).

Büdine/Bödene (بۆدینه-بۆدنه) “bildircin. Kerek de denir”// AŞ (65b), SG (478), Kzk.Tr (94), Mlk.Tr (127): Bödene// Alt.Tr (44), Krgz.Tr (136): Bödönö// Tatar.Tr: Büdene (49)// Özb.Tr.İzahlı: Bedänä (I/94)// YUyg.Tr (50), Derleme: Bödüne// Trkm.Tr: Bedene (56)// Moğ-Les: Bödüne/Büdne (233).

Buran/Burağan/Boran/Borağan (بۇران-بۇراغان-بۇران-بۇراغان) “şiddetli kar ile fırtına”. Bk. SG (482)// Alt.Tr: Borogon “kar fırtınası” (43)// Kzk.Tr: Boran “tipi, kar fırtınası, boran” (92)// Krgz.Tr: Boroon “tipi, kar kasırgası” (132)// Mlk.Tr (126), YUyg.Tr (48): Boran “burağan, fırtına”// Tr.Tr: Burağan “güçlü esen rüzgâr”; Bora “genellikle arkasından yağmur getiren sert rüzgâr”; Boran “rüzgâr, şimşek ve gök gürültüsü ile ortaya çıkan sağanak yağışlı hava olayı”// Derleme: Boran “sis, duman, şiddetli kar, fırtına, kasırga; şiddetli yağmur, sağanak”; Buran “şiddetli kar, fırtına, kasırga”; Borağan “bora, fırtına”// Moğ-Les: Boruga(n)/Boroo(n) “yağmur” (194).

Burcın/Borcın “dişi ceylan”. Bk. SG (483), AŞ-Hüccetiye (114)// Krgz.Tr: Buurcun “genç buğra” (150)// Derleme: Burçin “dişi geyik”// **Burçın/Borçın** (بۇرچین-بۇرچین) “dişi ördek”. Bk. SG (483), AŞ-Hüccetiye (114), AŞ (67a), MU (T777a/25), MU-Külliyat-Yazma2 (572)// Moğ-Les (GT): Borçin “bir ördek türü” (193); Boru/Bor “boz, kır” (194); Boruççin/Boroguççin “boz, bozca (dişi hayvan)” (195).

Bosağa (بوساغه) “eşik, kapı eşiği”. Bk. AŞ (67b), Kzk.Tr (92), Mlk.Tr (126)// SG: “kapının eşiği. Büse-gâh'ın değiştirilmiş biçimi olmalıdır” (490-491)// Krgz.Tr: Bosogo (133)// YUyg.Tr: Bosuğa (48)// Moğ-Les: Bosuga/Bosgo (196).

Bösün (بوسون) “Moğ. bit”. Bk. SG (491), NS (183a), King (224, 200A/7)// Moğ-Les: Bögesü(n)/Böös(ön) (200).

Buşmağ (بۇشماق) “zarar gelmek; üzülmek; [kızmak]”// AŞ: “kızmak; darılmak, incinmek; rahatsız olmak” (68a)// SG: “zarar gelmek” (491)// DLT: “sıkılmak, bıkmak” (604)// Krgz.Tr: Buşman “acı, tasa” (149)// Mlk.Tr: Buşman/Buşuv “üzüntü, tasa” (131)// YUyg.Tr: Puşmağ “sıkılmak” (327)// Moğ-Les: Bugsa-/Bugsi-/Bugşi- “kızmak” (210).

Boğmağ (بوغماق) “boğmak”. Bk. SG (496), DLT (592), YUyg.Tr (46)// Krgz.Tr: Buu- (149)// Moğ-Les: Bogu-/Boo- (177).

Bolğan (بولغان) “olan; olmuş; olmak”. Bk. SG (520), AŞ (70b), DLT (593), CC (36), Krgz.Tr (126), YUyg.Tr (47), Moğ-Les (182).

Bulğan “Moğ. samur”. Bk. SG (520), NS (184a), King (199C/27), YUyg.Tr (52)// Moğ-Les: Bulaga(n)/Bulga(n) (213).

Boğcama (بوغچامه) “bohça”. Bk. SG (498)// DLT: Bog (592)// Kzk.Tr: Boqşa/Boqjama (TDK)// Krgz.Tr: Bokço (125)// Özb.Tr.İzahlı: Boğcamä (I/167)// YUyg.Tr: Boğça/Boxça (46)// Moğ-Les: Bogça/Bogçu/Bogç (176).

Buğday (بۇغداي) “buğday”. Bk. SG (498), DLT (599), CC (41), YUyg.Tr (52), Trkm.Tr (85)// Krgz.Tr: Buuday (149)// Moğ-Les: Buguday/Büday (210).

Boğun (بوغون) “insan vücudunda ve ağaç gövdesinde bulunan boğum, eklem, mafsalsal”. Bk. SG (499), DLT (593), Özb.Tr (14), Trkm.Tr (76)// CC: Bogum/Bovum (36)// Kzk.Tr: Buvın (96)// YUyg.Tr: Boğum (46)// Moğ-Les: Bogumi/Boomi “boğum, ilmik” (179).

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Bögrek (بوكراك) “böbrek”. Bk. SG (505)// DLT: Bögür (597)// Krgz.Tr: Böyrök (140)// YUyg.Tr: Börek (51)// Moğ-Les: Bögere/Böör (200).

Bögürtgen (بوكورتكن) “bögürtlen”. Bk. SG (505)// YUyg.Tr: Bölcürgen (50)// Azb.Tr: Böyürtken (109)// Moğ-Les: Bögeregene/Böörölgönö (200).

Bölek/Bölük (بولاك-بولوك) “bölük, takım, küme”// SG: Bölek/Bölük (520)// DLT: Bölük (598)// Krgz.Tr: Bölök/Bölük “parça, kısım, bölüm” (138)// Mlk.Tr: Bölek/Bölük (127)// Trkm.Tr: Bölek (83)// Moğ-Les: Bülüg/Büleg (237).

Böltü böri/Bölte böri (بولتو بوري-بولته بوري) “sırtlan, yeledi kurt”. Bk. SG (519)// Moğ-Les: Börtü/Börte/Bört “boz; çizgili, benekli, çilli”; Börtü/Börte/Bört çinua “boz kurt” (205).

Boy (بوي) “insanın uzunluğu, boy; endam; boy otu, çemen otu”. Bk. SG (524)// DLT: Boē “insanın uzunluğu, boy” (591); Boy “çemen otu” (596)// CC: “vücut” (39)// Krgz.Tr: “bedenin uzunluğu; endam; süre; uzunluk; kıyı” (134)// YUyg.Tr: “vücut, gövde, boy; kenar, kıyı” (49)// Moğ-Les: Boda/Bod “cisim, beden, fizik; nesne; öz, madde, özdek” (173).

Boyamak (بوياماق) “boyamak”. Bk. SG (521), CC (39)// DLT: Boēu- (591)// Krgz.Tr: Boyo- (135)// YUyg.Tr: Boyumaq (50)// Moğ-Les: Budu-/Buda- (208).

Boyaq “boya”. Bk. SG (524), AŞ (70b), YUyg.Tr (49)// DLT: Boēug (591)// CC: Boya (39)// Krgz.Tr: Boyok (135)// Moğ-Les: Budug/Budag (208).

Bögse/Bökse (بوكسا) “belden yukarı bölüm; [gövdenin aşağı kısmı]”. Bk. AŞ (68a), SG (505)// DLT: Bökseg “kadının gerdanı; göğsün üst kısmı” (597)// Kzk.Tr: Bökse “uyluk, kalça” (94)// Krgz.Tr: Böksö “dağ eteği; gövdenin aşağı kısmı; tam değil, kenarlara kadar” (137)// Mlk.Tr: Böksüm/Böksün “gövde” (127)// Moğ-Les: Bögse(n)/Bögs “arka taraf, geri, kış, kışa yakın kısım, kalça, but, kaba et” (201).

Bügreyib (بوكرايب) “bükülmüş, eğilmiş”// AŞ: Bügreyib (68b)// SG: Bükreyib (503)// DLT: Bükri “kambur” (606)// CC: Bükürü “bükük, eğri” (44)// Alt.Tr: Bükrel- “eğilmek, bükülmek” (47)// Kzk.Tr: Bükir “kambur”; Bükirey- “kamburlaşmak, beli bükülmek” (100)// Krgz.Tr: Bükür “kambur”; Büküröy- “kamburlaşmak” (154); Büköl- “bükülmek” (153)// Mlk.Tr: Büklen- “katlanmak” (47)// Derleme: Bükürü/Bükre/Bügrü “kambur”// Moğ-Les: Böküy-/Böhiy-/Bökey- “bükülmek, kamburlaşmak”; Böküger/Böhgör “bükük, kambur” (203).

Bilig (بيليك) “[bilgi; anlayış; bilim; bilinen, belli; öğüt, doğru yolu gösterme, öğretme]”. Bk. AŞ (63a), DLT (588)// SG (555), CC (32), Kzk.Tr (103): Bilik// Moğ-Les: Bilig/Bileg (167).

Berk (بیرک) “pek, sağlam, dayanıklı, berk”. Bk. SG (537), AŞ (61b)// DLT (581), CC (29): Bek/Berk “muhkem, sağlam, sıkı”// Krgz.Tr: Bek “sağlam, pek; muhkemce; gayet” (104)// YUyg.Tr: Berk “sağlam; kilitli” (35)// Moğ-Les: Beki/Beh “pek, güçlü, sıkı, sağlam, sert, katı” (153); Berke/Berh “berk, pek, güç, çetin, zor; yüklü, zahmetli; karmaşık, önemli, ciddi, tehlikeli; güçlük, zorluk; sıkıntı, zahmet” (159-160).

Bel (بيل) “bel, kemer”. Bk. SG (553)// DLT (586), Trkm.Tr (67): Bil// CC (28), Krgz.Tr (105), YUyg.Tr (34), Moğ-Les (154): Bel.

Bilgü (بيلگون) “alamet, nişan, belgi, iz, belirti, damga; bilge, bilgili”// AŞ: “alamet, nişan; bilinecek nesne” (63a)// SG: “damga, nişan, alamet; mecaz anlamda: ok nişanı; mahlas, takma ad” (554)// DLT: Belgü “işaret, alamet” (582)// Kzk.Tr: Belgi “işaret, im, damga, alamet” (86)// Krgz.Tr: Belgi “alamet, nişane, damga, işaret, yol işareti” (106); Bilgi/Bilgiç “haberdar; bilgiç; akıllı; kılavuz” (120)// YUyg.Tr: Belge “belge, işaret” (35)// Moğ-Les: Belge/Beleg “belge, işaret, alamet, belirti, iz, sembol; kehanet, önceden kestirme, fal” (157).

Bikın (بيکين) “böğür, boş böğür”. Bk. SG (545), DLT (585)// Krgz.Tr: Mıkın “yan, fileto” (564)// YUyg.Tr: Bikın “böğür, yan; fileto” (41)// Trkm.Tr: “kalça” (64)// Moğ-Les: Miha(n) “et, vücut, beden” (844).

Bilek (بيلاک) “hediye, armağan”. Bk. SG (553)// DLT: Bilek/Belek (587)// Krgz.Tr (106), Derleme: Belek// Moğ-Les: Beleg (156).

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Beserek/Biserek (بِسْرَك-بِسْرَك) “güçlü ve melez deve, beserek”// SG: Besrek/Bisrek (442/540)// Tarama: Beserek/Biserek (31)// Derleme: Beserek/Besrek/Biserek// Moğ-Les: Besereg/Besreg “melez, kırma, karışık; melez hayvan veya bitki” (161).

Ƙızıl palçığ (قیزیل پالچینگ) “[Rüm Tr.] kızıl balçık”. Bk. SG (1154)// DLT (572), Krgz.Tr (83): Balçık “balçık”// CC (22), YUyg.Tr (29): Balçuğ “balçık”// Trkm.Tr: Palçık “balçık” (516)// Moğ-Les: Balçig “balçık” (127).

Biçin (بیچین) “maymun”. Bk. SG (530), DLT (586)// Krgz.Tr: Meçin (559)// Trkm.Tr: Bicin (65)// Moğ-Les: Beçi(n)/Biçi(n)/Meçi(n) (150).

Sonuç

Fetğ-‘Alı Bin Kelb-‘Alı Bin Mürşid Ƙulu Bin Fetğ-‘Alı Ƙacar-ı Ƙazvini tarafından 1861'de İran'da yazılmış ve Çağatay Türkçesi-Farsça bir sözlük olan bu eserin adı Luğat-ı Etrakiyye'dir. Bu çalışmada inceleme konumuz olan sözlükte yer alan Moğolca veya Türkçe-Moğolca ortak ve benzer sözcükler tespit edilmeye çalışılmıştır. Sözlükte Moğolca olduğu belirtilen sözcükler bulunduğu gibi Moğolca olduğu belirtilmeyen bir hayli Moğolca sözcük de bulunmaktadır. Bunun dışında sözlükte Moğolca ve Türkçe ortak ve benzer kelimeler ile ses denklikleriyle eşleşen birçok sözcük de yer almaktadır.

Kısaltmalar

Ar.	Arapça
Bk.	Bakınız
cm	santimetre
Fa.	Farsça
h.	hicri
hük.	hüküm sürdüğü tarih
hızl.	yayına hazırlayan
Ktp.	Kütüphanesi
Moğ.	Moğolca
nr.	numara
s.	sayfa
ş.	şemsi
TDK	Türk Dil Kurumu
Tr.	Türkçesi
vb.	ve başka
vs.	ve saire
yay.	yayınları

Kaynaklar

‘Alı Şir Nevāyi (20 cilt) (1987-2003). Taşkent: Özbekistan SSR Fenler Akademiyası. **Eser-Özb** Abik, Ayşehan Deniz (1993). *Alı Şir Nevāyi'nin Risaleleri Tarih-i Enbiya ve Hükema, Tarih-i Müluk-i Acem, Münşeat: Metin Gramatikal İndeks-Sözlük (2 cilt)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. **TM** Abik, Ayşehan Deniz (2006). ‘Alı Şir Nevāyi Ĥamsetü'l-Müteğayyirîn. Ankara: Seçkin. **HM** Abuşka. Kum-Hüccetiye Medresesi Ktp., nr. 488/1 el yazması. **AŞ-Hüccetiye** Abuşka. Tahran-Daru'l-maarif-i Büzürg-i İslami Ktp., nr. 531 (Sebt-i Mali nr. 66532) el yazması. **AŞ-Maarif**

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

- Akdoğan, Yaşar (1999). *Azerbaycan Türkçesi'nden Türkiye Türkçesi'ne Büyük Sözlük*. İstanbul: Beşir. **Azb.Tr**
- Ali Şir Nevai: *Vakfiyye* (1926). Bakü: Azer Neşir. **VA**
- Altay, Nurullah (1386). *Özbek Tili Sözlüğü*. Afganiztan: Global Partners. **Özb.Tr.Alt**
- Arat, Reşit Rahmeti (2006). *Gazi Zahîreddin Muhammed Babur: Baburnâme*. İstanbul: Kabalıcı. **Arat-Babür**
- Arikoğlu, Ekrem (2005). *Örnekli Hakasça-Türkçe Sözlük*. Ankara: Akçağ. **Hak.Tr**
- Atalay, Besim (1970). *Abuşka Lugati veya Çağatay Sözlüğü*. Ankara: Ayyıldız Matbaası. **AŞ-Atalay**
- Atalay, Besim (1986). *Divanü Lugâti't-Türk*. cilt I-IV, Ankara: TDK. **DLT-Atalay**
- Ayeti, Abdu'l-Muhammed (ş.1372). *Tahrir-i Tarih-i Vassaf*. Tahran: Pejuhişgah-ı Ulum-ı İnsani ve Mutalaat-ı Fergengi. **Vassaf-Ayeti**
- Azferî. *Ferhenf-i Azferî*. Kum-Astan-ı Mukaddes-i Kum Ktp., nr. 488 el yazması. **Azferî**
- Bâbü. *Bâbü-nâme*. Tahran-Melik Milli Ktp., nr. 137-6205 (Arat'ın kullandığı Haydarabad el yazması nüshası). **TB-Yazma-H**
- Bâbü. *Tüzük-i Bâbüri*. Tahran-Melik Milli Ktp., nr. 2948 el yazması. **TB-Yazma-ML**
- Bâbü. *Vakâyi'-i Bâbüri*. Tahran-Gülistan Ktp., nr. 2249 el yazması. **TB-Yazma-Gülistan**
- Behbutov, Sefi (1999-2003). *Azerbaycan Dialektoloji Lügati*. cilt I-II, Ankara: TDK. **Azb.Tr.Ağz**
- Borovkov, A. K. (1961). *Bedâ'i' Al-Luğat: Slovar Şâli' İmânî Geratskogo K Soçineniyam Alişera Navoi*. Moskova: Akademiya Nauk SSSR İstitut Narodov Azil. **BL**
- Budagov, Lazar (1869-1871). *Sravnitelny Slovar Turetsko Tatarskix Nareçiy*. cilt I-II, Peterburg. **Budagov**
- Burhan, Muhammed Hüseyin Bin Halef-i Tebrizî (ş.1342). *Burhan-ı Katı*. cilt I-V, hzl. Muhammed Muin, Tahran: İbn-i Sina Kitabçısı. **BR-Muin**
- Canpolat, Mustafa (1995). *Ali Şir Nevayî: Lisânü's-Şayr*. Ankara: TDK. **LT**
- Clauson, Sir Gerard (1960). *Sanglax: A Persian Guide to the Turkish Language by Muhammad Mahdî Xân*. London. **Cl**
- Clauson, Sir Gerard (1972). *An Etymological Dictionary of Pre-Thirteenth-Century Turkish*. London: Oxford Üniversitesi.
- Dehuda, Ali Ekber (ş.1377). *Lügat-Name-yi Dehuda*. Tahran: Müessese-yi Çap ve İntilarat-ı Danişgah-ı Tahran. **Dehuda**
- Devellioğlu, Ferit (2007). *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lügat*. Ankara: Aydın Kitapevi. **Devellioğlu**
- Dilçin, Cem (1983). *Yeni Tarama Sözlüğü*. Ankara: TDK. **Tarama**
- Dinçer, Leman (1970). *Luşfi Kitâb-ı Gül Nevrüz*. Yayımlanmamış Mezuniyet Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü. **GN**
- Dirayeti, Mustafa (ş.1389). *Fihristvare-i Dest-niviştha-yı İnan (Dena)*. cilt 8, Tahran: Kitabhane, Müze ve Merkez-i Esnad-i Meclis-i Şura-yı İslami.
- Dirks, W. (2005). *Uzbek/English Dictionary*. The Central Asian Heritage Group. **Özb.Tr-Dirks**
- Doerfer, Gerhard (1963-1975). *Türkische und Mongolische Elemente im Nuepersischen*. Band I-IV, Wiesbaden: Franz Steiner Verlag GMBH. **Doerfer**
- Efşar, İrec, Danişpejuh, Muhammed Taki (ş.1363). *Fihrist-i Nüşaha-yı Hattı-yi Kitabhane-yi Milli-yi Melik*, cilt 5, *Mecmuaha ve Cönkha*. Tahran: Hüner.
- Envar, Abdullah (ş.1371). *Fihrist-i Nüsah-ı Hattı-yi Kitabhane-yi Milli-i İnan*. cilt 4, Tahran: Kitabhane-yi Milli-i İnan.
- Eraslan, Kemal (1993). *'Alî Şir Nevâyî: Mîzânu'l-Evzân (Vezinlerin Terazisi)*. Ankara: TDK. **Mİ**
- Eraslan, Kemal (1996). *'Alî Şir Nevâyî: Nesâyimü'l-Mağabbe Min Şemâyimi'l-Fütüvve I (Metin)*. Ankara: TDK. **NM**
- Eraslan, Kemal (2001). *'Alî Şir Nevâyî: Mecâlisü'n-Nefayis I (Giriş ve Metin)*. Ankara: TDK. **MN**
- Erbay, Fatih (2008). *W. Radloff'un 'Opit Slovarya Tyurkskih Nareçiy' Adlı Eseri ve Eserde Geçen Çağatay Türkçesine Ait Kelimelerin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. **Radloff**
- Ercilasun, Ahmet Bican (2014). *Akkoyunlu, Ziyat, Kâşgarlı Mahmud: Dîvânu Lugâti't-Türk*. Ankara: TDK. **DLT**
- Eren, Hasan (1999). *Türk Dilinin Etimolojik Sözlüğü*. Ankara: Bizim Büro.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

- Eşkeveri, Ahmed Hüseyini (ş.1388). *Fihrist-i Nüshaha-yı Hattı-yı Merkez-i İhya-yı Miras-ı İslami*. cilt 10, Kum: Vefa.
- Et-Tuğfetü'z-Zekiyye fi'l-Luğati't-Türkiyye*. İstanbul Beyazıt Ktp. Veliyüddin Efendi Bölümü, nr. 3092 el yazması. **TZ**
- Fazilov, Ergaş (1985). *Ali Şer Nevaiy Asarlari Tilining İzahli Lugati*. cilt I-IV, Taşkent 1983-.
Fazilov
- Fazlu'llāh Hān 'Amūzāde-yi Seyf Hān. *Fazlu'llāh Hān Luğati*. Tahran-Melik Milli Ktp., nr. 379/1 el yazması. **FL**
- Fetğ-'Alī Kaçar-ı Kaızvini. *Behcetü'l-Luğat*. İran-Tahran Milli Ktp., nr. F-1836 el yazması. **M2**
- Fetğ-'Alī Kaçar-ı Kaızvini. *Etrākiyye*. İran-Tahran Üniversitesi-İlahiyat Fakültesi Ktp., nr. B-150 el yazması. **TÜ**
- Fetğ-'Alī Kaçar-ı Kaızvini. *Lüğat-ı Etrākiyye*. İran-Tahran Milli Ktp., nr. F-1835 el yazması. **M1**
- Fetğ-'Alī Kaçar-ı Kaızvini. *Meķālīd-i Türkiyye*. İran-Kum-Merkez-i İhya-yı Miras-ı İslami Ktp., nr. 4343 el yazması. **İH**
- Fetğ-'Alī Kaçar-ı Kaızvini. *Meķālīd-i Türkiyye*. İran-Tahran Melik Milli Ktp., nr. 396/1 el yazması. **ML**
- Fuzūli. *Külliyāt-ı Dīvān-ı Fuzūli*. Horşid Matbaası, 1315. **Fuzuli-Divan**
- Çakim Muğammed Hōyi. *Hulāsa-yı 'Abbāsi*. Tahran-Meclis Ktp., nr. 855 (Sebt nr. 13670) el yazması. **HA**
- Golden, Peter B. (2000). *The King's Dictionary*. Leiden-Boston-Köln: Brill. **King**
- Gözütok, Avni (2008). *Haydar Tilbe: Mahzenü'l-Esrār*. Erzurum: Fenomen. **ME**
- Grönbech, K. (1992). *Kuman Lehçesi Sözlüğü: Codex Cumanicus'un Türkçe Sözlük Dizini*. çev. Kemal Aytaç, Ankara: Kültür Bakanlığı. **CC**
- Gülensoy, Tuncer (2007). *Türkiye Türkçesindeki Türkçe Sözcüklerin Köken Bilgisi Sözlüğü*. Ankara: TDK.
- Gültekin, Mevlüt, Yoldaş, M. Asif (2002). *Afganistan Özbekçesi-Türkçe Sözlük*. Ankara: Nobel. **Özb.Tr.Gültekin**
- Gürsoy, E., Duranlı, N. M. (1999). *Altayca-Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK. **Alt.Tr**
- Halef-i Tebrizi, Muhammed Hüseyin (2000). *Burhān-ı Katı*. çev. Mütercim Âsım Efendi, hzl. Mürsel Öztürk, Derya Örs, Ankara: TDK. **BR-TDK**
- Hamzayev, M.Ya. (1962). *Türkmen Diliniñ Sözlüğü*. Aşgabat: Türkmenistan SSR İlimler Akademiyası. **Trkm.Tr-Hamzayev**
- Has Hacib, Yusuf (2008). *Kutadgu Bilig*. çev. Reşit Rahmeti Arat, 2. basım, İstanbul: Kabcacı. **KB**
- Hücceti, Muhammed Bakır (ş.1345). *Fihrist-i Nüshaha-yı Hattı-yı Kitabhane-yi Danişkede-yi İlahiyat ve Maarif-i İslami-yi Danişgah-ı Tahran*. denetleme: Muhammed Taki Danişpejuh, Tahran.
- Hüseyini, 'Abdür-Reşid (ş.1337). *Ferheng-i Reşidî*. cilt I-II, hzl. Muhammed Abbasi, Tahran: Barani Kitaplığı. **Reşidi**
- İncü Şirāzi, M. C. H. (ş.1351). *Ferheng-i Cihāngiri*. cilt I-II, hzl. Rahim Afifi, Meşhed: Danişgah-ı Meşhed. **Cihāngiri**
- Kaçalin, Mustafa (2011). *Niyāzi: Nevāyî'nin Sözleri ve Çağatayca Tanıklar (el-Luğātu'n-Nevāiyye ve'l-İstişhādātu'l-Çağatāiyye)*. Ankara: TDK. **AŞ**
- Kadri, Hüseyin Kazım (1927-1945). *Türk Lüğati*. cilt I-IV, İstanbul. **Kadri**
- Karaağaç, Günay (1997). *Lutfi Divanı: Giriş-Metin-Dizin-Tıpkıbasım*. Ankara: TDK. **LD**
- Karaörs, Metin (2006). *'Alī Şir Nevāyi: Nevādirü's-Şebāb*. Ankara: TDK. **NŞ**
- Karasoy, Yakup (1998). *Şiban Han Dīvānu (İnceleme-Metin-Dizin-Tıpkıbasım)*. Ankara: TDK. **ŞD**
- Kâşgarlı Mahmud. *Dīvānu Luğati't-Türk*. İstanbul-Millet Ktp., nr. 4189 el yazması. **DLT-Yazma**
- Kaya, Önal (1996). *'Alī Şir Nevāyi: Fevāyidü'l-Kiber*. Ankara: TDK. **FK**
- Koç, Kenan, Bayniyazov, Aybek, Başkapan, Vehbi (2003). *Kazak Türkçesi Türkiye Türkçesi Sözlüğü*. Ankara: Akçağ. **Kzk.Tr**
- Kut, Günay (2003). *'Alī Şir Nevāyi Garā'ibü's-Şigar: İnceleme-Karşılaştırmalı Metin*. Ankara: TDK. **GS**
- Lessing, Ferdinand (2003). *Moğolca-Türkçe Sözlük*. cilt I-II, çev. Günay Karaağaç, Ankara: TDK. **Moğ-Les**

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

- Magrúfova, Z. M. (1981). *Özbek Tilining İzahlı lúgati*. cilt I-II, Moskova. **Özb.Tr.İzahlı**
- Mírzá Mehdi Hân Esterâbâdî. *Senglâh*. İran-Tahran Milli Ktp., nr. F-1141 el yazması. **SG**
- Mírzá Mehdi Hân Esterâbâdî. *Senglâh*. Kum-Feyziye Medresesi Ktp., nr.10/2 el yazması. **SG-Feyziye**
- Mírzá Mehdi Hân Esterâbâdî. *Senglâh*. Tahran Üniversitesi-Merkez Ktp., nr. 4919 el yazması. **SG-Tahran**
- Mírzá Mehdi Hân Esterâbâdî. *Senglâh*. Tahran-Meclis Ktp., nr. 860 (Sebt nr. 14120) el yazması. **SG-Meclis**
- Muğammed Pâdşâh, Münşî. *Anendrac*. cilt I-III, İran-Tahran Meclis Ktp., nr. 3938-3940 taş basması. **Anendrac**
- Naşîrî, Abdu'l-Cemîl. *Kitâb-ı Türki*. Tahran Üniversitesi-Merkez Ktp., nr. 8336 el yazması. **NS**
- Necip, Emir Necipoviç (2008). *Yeni Uygur Türkçesi sözlüğü*. çev. İklil Kurban, 2. baskı, Ankara: TDK. **YUyg.Tr**
- Nevâyi, 'Alî-şîr (1289/1872). *Mahbûbu'l-Kulûb*. İstanbul: Matbaa-yı Amire. **MK-Amire**
- Nevâyi, 'Alî-şîr. *Dîvân-ı Ğazaliyyât-ı Nevâyî*. İran-Tahran Meclis Ktp., nr. 15229 el yazması. **Divan-Yazma**
- Nevâyi, 'Alî-şîr. *Hâmse-yi Emîr 'Alî-şîr Nevâyî*. İran-Tahran Meclis Ktp., nr. 214629 taş basması. **Hamse-Taşbasma**
- Nevâyi, 'Alî-şîr. *Külliyât-ı Nevâyî*. cilt I, Fransa-Milli (*Paris Bibliotheque Nationale*) Ktp., nr. 316 el yazması. **Külliyat-Yazma1**
- Nevâyi, 'Alî-şîr. *Külliyât-ı Nevâyî*. cilt II, Fransa-Milli (*Paris Bibliotheque Nationale*) Ktp., nr. 317 el yazması. **Külliyat-Yazma2**
- Nevâyi, 'Alî-şîr. *Külliyât-ı Nevâyî*. Tebriz-Milli Ktp., nr. 3582 el yazması. **Külliyat-Yazma-TB**
- Oraltay, Hasan, Yüce, Nuri, Pınar, Saadet (1984). *Kazak Türkçesi Sözlüğü*. İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı. **Kzk.Tr-Oraltay**
- Orucov, Aliheyder (2006). *Azerbaycan Dilinin İzahlı Lûgeti*. cilt I-IV, Bakı: Şerq-Qerb. **Azb.Tr.İzahlı**
- Ölmez, Zuhâl Kargı (1993). *Mahbûbü'l-Kulûb (İnceleme-Metin-Sözlük)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. **MK**
- Ölmez, Zuhâl Kargı (1996). *Ebulgazi Bahadır Han: Şecere-i Terâkime (Türkmenlerin Soykütüğü)*. Türk Dilleri Araştırmaları Dizisi: 3, Ankara. **ŞT**
- Öner, Mustafa (2009). *Kazan-Tatar Türkçesi Sözlüğü*. Ankara: TDK. **Tatar.Tr**
- Özönder, Sema Barutçu (2011). *'Alî Şîr Nevâyî: Muğâkemetü'l-Luğateyn (İki Dilin Muhakemesi)*. 2. baskı, Ankara: TDK. **MU**
- Paasonen, H. (1950). **Çuvaş Sözlüğü**. Ankara: TDK. **Çuvaş.Tr**
- Rahimi, Farhad (2014). Çağatay Türkçesi Edebiyatı Üzerine Bir Bibliyografya Denemesi. *Turkish Studies*, 9 (3), Ankara, s. 1157-1218.
- Rahimi, Farhad (2017). İran Kitaplıklarında Bulunan Çağatay Türkçesi Sözlükleri. *Teke Dergisi*, sayı 6/4, s. 2067-2079.
- Rahimi, Farhad (2018). Çağatay Türkçesi Sözlükleri Bibliyografyası. *Teke Dergisi*, sayı 7/1, s. 69-104.
- Rahimi, Farhad (2018). *Fethali Kaçar'ın Çağatay Türkçesi Sözlüğü*. Ankara: Akçağ.
- Rahimi, Farhad (2018). Fethali Kaçar'ın Çağatay Türkçesi Sözlüğü Üzerine. *Teke Dergisi*, sayı 7/2, s. 663-704.
- Rahimi, Farhad (2018). Fethali Kaçar'ın Çağatay Türkçesi Sözlüğünün Sözcük Bilimi Açısından Değerlendirilmesi. *Teke Dergisi*, sayı 7/3, s. 1472-1499.
- Rahimi, Farhad (2019). Abuşka Sözlüğündeki Yanlışlar Üzerine. *Teke Dergisi*, sayı 8/3, s. 1293-1312.
- Rahimi, Farhad (2019). Fethali Kaçar'ın Çağatay Türkçesi Sözlüğünün Sözlük Bilimi Açısından Değerlendirilmesi. *Teke Dergisi*, sayı 8/1, s. 53-92.
- Räsänen, M. (1969). *Versuch eines Etymologischen Wörterbuchs der Türksprachen*. Helsinki.
- Reşide'd-dîn Fażlu'llâh Hemedânî (ş.1373). *Câmiu't-Tevârih*. cilt I-IV, hzl. Muhammed Revşen, Mustafa Musevi, Tahran: Elbürz. **CT-Musevi**
- Sabir, Muhammed (1961). *Ali Şîr Nevâi'nin İlk Mesnevisi Hayretü'l-Ebrar Hakkında Araştırmalar: Edisyon Kritik-İmlâ-Dil Hususiyetleri ve Lûgatçe*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Türkiyat Enstitüsü nüshası). **HE**

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

- Sami, Şemseddin (1317). *Kamus-i Türkî*. İstanbul: İkdâm Matbaası. **Sami**
- Sarıca, Bedri (2014). *Çağatayca-Farsça manzûm bir Lûgat Nisâb-ı Türkî*. Ankara: Grafiker.
- Starostin, S. A., Dybo, A. V., Mudrak, O. A. (2003). *An Etymological Dictionary of Altaic Languages*. Leiden/Boston: Brill.
- Şavk, Ülkü Çelik (2011). *‘Ali Şîr Nevâyî: Leylî vü Mecnûn*. 2. baskı, Ankara: TDK. **LM**
- Şemsiyev, Parsa, İbrahimov, Sabircan (1972). *Ali Şer Nevaiy Asarlari Lugati*. Taşkent. **Şemsiyev**
- Şen, Mesut (1993). *Gazi Zahirüddin Muhammed Bâbur: Bâburname Giriş-Metin (Kâbil Ve Hindistan Bölümleri)-Açıklamalı Dizin*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. **TB**
- Şeyh Süleyman Efendi (1298). *Lûgat-i Çağatay ve Türkî-yi Osmani*. I. cilt, İstanbul: Mehran Matbaası. **SL**
- Tavkul, U. (2000). *Karaçay-Malkar Türkçesi Sözlüğü*. Ankara: TDK. **MLk.Tr**
- TDK (1993). *Derleme Sözlüğü*. cilt I-IX, 2. baskı, Ankara: TDK. **Derleme**
- TDK (2009). *Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK. **Tr.Tr**
- Tekin, Gönül Alpay (1994). *‘Ali Şîr Nevâyî Ferhâd ü Şîrin: İnceleme-Metin*. Ankara: TDK. **FŞ**
- Tekin, T., Ölmez, M., Ceylan, E., Ölmez, Z., Eker, S. (1995). *Türkmençe-Türkçe Sözlük*. Türk Dilleri Araştırmaları Dizisi: 18, Ankara. **Trkm.Tr**
- Temir, Ahmet (1986). *Moğolların Gizli Tarihi*. 2. baskı, Ankara: TTK. **MGT-Temir**
- Toparlı, Recep, Çögenli, M. S., Yanık, N. H. (2000). *Kitâb-ı Mecmû-ı Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mugalî*. Ankara: TDK. **TA**
- Toparlı, Recep (1992). *İrşâdü'l-Mülûk ve's-Selâtin*. Ankara: TDK. **İM**
- Toparlı, Recep (2007). *Kıpçak Türkçesi Sözlüğü* (2. baskı). Ankara: TDK. **Kıpçak**
- Tören, Hatice (2001). *‘Ali Şîr Nevâyî Sedde-i İskenderî: İnceleme-Metin*. Ankara: TDK. **Si**
- Tural, Güzin (1993). *Ali Şîr Nevâyî, Seb‘a-i Seyyâre Metin-Dizin*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. **SS**
- Türkay, Kaya (2002). *‘Ali Şîr Nevâyî: Bedâyi‘u'l-Vasâş Üçünçü Dîvân*. Ankara: TDK. **BV**
- Vambéry, Herrmann (1867). *Çagataische Sprachstudien [Çağatayca Dil Araştırmaları]*. Leipzig. **Vambéry**
- Vaššâf, ‘Abdu’llâh. *Târîh-i Vaššâf (Ferheng-i Vaššâf bölümü)*. İran-Tahran Meclis Ktp., Sebt nr. 2221 taş basması (Bombay, h. 1269). **FV**
- Vaššâf, ‘Abdu’llâh. *Târîh-i Vaššâf*. İran-Tahran Meclis Ktp., Sebt nr. 2221 taş basması (Bombay, h. 1269). **Vassaf**
- Yaman, E., Mahmud, N. (1998). *Özbek Türkçesi-Türkiye Türkçesi ve Türkiye Türkçesi-Özbek Türkçesi Karşılıklar Kılavuzu*. Ankara: TDK. **Özb.Tr**
- Yıldırım, Talip (2010). *Hüseyin Baykara Dîvânı: İnceleme-Metin-Dizin-Tıpkıbasım*. İstanbul: Hat. **HBD**
- Yudahin, K. (1988). *Kırgız Sözlüğü*. çev. Abdullah Taymas, Ankara: TDK. **Krgz.Tr**
- Yücel, Bilal (1995). *Bâbü Dîvânı (Gramer-Metin-Sözlük-Tıpkıbasım)*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi. **BD**

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

SAFEVİ İDARESİNDE HINUSLU KABİLESİ

Mehmet Dağlar

Dr. Öğrt.Üyesi, Iğdır Üniversitesi, Fen- Edebiyat Fakültesi Tarih bölümü
mehmetdaglar34@gmail.com

Özet

Safevilerin kuruluşunun öncesinden başlayarak askeri ve siyasi anlamda destekçileri olan çeşitli kabileler devletin kurumsallaşmasında etkin rol oynamışlardır. Çoğunluğu Anadolu kökenli olan bu kabilelerin Safevi şahlarına yakınlıkları ve şahların bu kabilelere olan tavrı değişmiştir. Safevi Devletine bağlılığa göre şekillenen Kızılbaşlık ideolojisi Resmi mezhep olan Şiilikle Hınıslu kabilesi de Safevi Devleti kurulmadan önce bağlılığını bildiren ve çeşitli görevler üstlenen bir kabiledir. Ancak İran'da Şiiliğin yerleşmesinin sonucu olarak gözden düşmeye başlamıştır. Kızılbaş aristokrasi içerisinde yer almasına rağmen mezheplerinden dolayı devletin resmi ideolojisine aykırı oldukları gerekçesiyle arka plana itilmişlerdir. Bu çalışmada Hınıslu kabilesinin Safevi Devleti içerisinde aldıkları görevler, konumları ve devletin tuttuğu tavıra odaklanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Safevi Devleti, Hınıslu Kabilesi, İran.

HINUSLU TRİBE IN THE SAFEVİ ADMINISTRATION

Abstract

Starting from the establishment of the Safavids, various tribes, who had military and political supporters, played an active role in the institutionalization of the state. The closeness of these tribes, mostly of Anatolian origin, to the Safavid kings and the attitude of the shah to these tribes changed. The ideology of Kizilbash, which is shaped by devotion to the Safavid State, is the tribe of Shi'ism and Hynislu, the official sect, and a tribe that declares its loyalty and undertakes various tasks before the Safavid State is established. However, as a result of the establishment of Shi'ism in Iran began to fall out of favor. Although Kizilbas was a member of the aristocracy, they were pushed to the background because they were against the official ideology of the state because of their sects. This article focuses on the tasks, positions and attitude of Hınıslu tribe within the Safavid State.

Key Words: Safavid State, Hınıslu Tribe, Iran.

GİRİŞ

Safevi Devletinin kuruluşundan önce Anadolu'ya gelen Şeyh Haydar ve Şeyh Cüneyd'in etrafına toplanan Erdebil tekkesine bağlı müritler çeşitli zümrelerden meydana gelmiştir. XV. yüzyıl içerisinde Erdebil şeyhlerinin siyasi faaliyetlerini arttırmaları Anadolu'da bulunan birçok kişinin teveccühünü görmelerine sebep olmuştur. Safevilerin kuruluşuna gidecek süreç içerisinde hareketin asıl gücünü oluşturan topluluklar daha sonra Safevi askeri sınıfını oluşturan unsurlar olmuşlardır⁴. Ancak Kızılbaş olmanın koşulunun yalnızca mürşid-i kâmil olan Şaha sadakatle bağlı olmak mı olduğu veya Safevi askeri aristokrasisi içerisinde yer alan bütün kabilelerin bu kategoriye dâhil edilip edilmediği kesin olarak anlaşılmamaktadır. Tapper'a göre Kızılbaş aşiretleri tek bir soydan gelmiyorlardı. Dışarıdan gelenlerin katılımına açıktı. Türk- Moğol kabilelerinde olduğu gibi çeşitli köklerden gelen insanlardan oluşan karmaşık ve farklı dokuda insan topluluklarıydı. Bazıları Türkmen değildi, İran kökenli veya diğer etnik unsurlardan oluşmaktaydı. ⁵ Safevi Devletinin yönetim yapısı Dergâh ve Divan olarak iki ana kategorideydi. Devletin askeri gücü yani kılıç ehli, Kızılbaş kabilelere dayalıydı. Kızılbaş kabilelerin liderleri vilayetlerin başında bulunan yöneticilerdi. Politik ve askeri işlerde Anadolu'dan göçen ve devletin kuruluşunda söz sahibi

⁴ Safevi Devletinin Kuruluşu ile ilgili olarak Bkz. Faruk Sümer, *Safevilerin Kuruluşu ve Gelişmesinde Anadolu Türklerinin Rolü*, Ankara 1999, s.1-2; Mustafa Eravcı, "Safevi Hanedanı", *Türkler*, C.6, Ankara, 2002; Walter Hinz, *Uzun Hasan ve Şeyh Cüneyd: XV. Yüzyıl'da İran'ın Milli Bir Devlet Haline Yükselişi*, Çev: Tevfik Bıynkloğlu, Ankara, 1948.

⁵ Richard Tapper, *İran'ın Sınır Boylarında Göçebeler: Şahsevenlerin Toplumsal ve Politik Tarihi*, Çev: F. Dilek Özdemir, Ankara, 2004, s.84.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

olan kabileler ön plandaydı. Askeri aristokrasinin başı Emirül-ümeraydı. Kızılbaş kabilelerin sorumlusu olarak görev yapardı. Askeri birlikler Korcıbaşı denilen görevlinin sorumluluğundaydı⁶. Devletin kurucu unsurları olan Kızılbaş Türkmenlerin en başından itibaren askeri gücü oluşturmaları Kızılbaşlık tabirinin daha çok bu anlamda kullanıldığını göstermektedir.

Safevi Devletinin kuruluşunda ana gövdeyi oluşturan Kızılbaş Türkmen kabilelerinin Şah İsmail döneminden itibaren dini ve siyasi olarak tasfiye edilmeye başlaması Kızılbaşların tepkisini de ortaya çıkarmıştır. Devletin kurumsallaşması ve resmi mezhep olan İmamiyye Şiiliğinin İran'da yerleşmeye başlaması devletin Kızılbaşlara olan ihtiyacını ortadan kaldırmıştır. Kızılbaşların yerine yerli unsurların tercih edilmesi tasfiye sürecini hızlandırmıştır. Safevilerin ikinci hükümdarı Şah Tahmasb (1524-1576) döneminin ilk on yıllık evresinde Kızılbaşların hâkimiyetine geçici olarak son verilse de Tahmasb'ın vefatından sonra yeniden Kızılbaşların gücü ortaya çıkmıştır. Şah Abbas'a kadar geçen süre içerisinde ikinci bir istikrarsızlık süreci başlamıştır.⁷

I. Safeviler ve Hınıslular

Safevi Devletini kuran Anadolu kökenli Türk boyları Şah İsmail'in Erzincan'da yanına gelerek destek veren zümrelerden oluşmaktaydı. Bu Kızılbaş kabilelerin önde gelenleri Ustacalı, Rumlu, Tekelü, Zulkadr, Şamlu denilen kabilelerdi. Ustacalılar Sivas, Amasya civarından gelen Türkmenler, Rumlular Sivas, Tokat, Amasya köylerinden, Tekeliler Anatolya'da buluna Teke sancağından, Zulkadr kabilesi ise Yozgat, Maraş, Elbistan bölgesinden gelen Türkmenlerden Şamlular ise Sivas ile Halep arasında göç eden Türkmenlerden oluşmaktaydı. Bu türkmen kabilelerin dışında kalan Sümer'in ikinci sırada gelen zümreler olarak bahsettiği Varsak, Çepni, Turgutlu, Bayat, Bozcalu, Arapgırlu, Çemişgezeklü ve Hınıslu denilen kabileler bulunmaktaydı.⁸ Devleti kuran unsurların Kızılbaşlar olması hasebiyle '*Devlet-i Kızılbaş*' tabiri Safevi Devleti'ni ifade eden önemli bir tabirdi. Ancak Safevi Devleti'nin hizmetine giren her oymak Kızılbaş kabul edilmiyordu. Kızılbaş olarak adlandırılan kabileler devlet içerisinde önemli görevlere getirilerek imtiyazlar elde ediyordu. Kızılbaş olmayanlar bazı imtiyazlardan mahrum bırakılarak önemli makamlara getirilmiyordu.⁹ Kızılbaş kabilelerin liderleri vilayetlerin başında bulunan yöneticilerdi. Politik ve askeri işlerde Anadolu'dan göçen ve devletin kuruluşunda söz sahibi olan kabileler ön plandaydı. Askeri aristokrasinin başı Emirül-ümeraydı. Kızılbaş kabilelerin sorumlusu olarak görev yapardı. Askeri birlikler Korcıbaşı denilen görevlinin sorumluluğundaydı. Vekillik makamı da Kızılbaş kabilelerinin elindeydi. Şah İsmail'in ilk Vekili aynı zamanda lalası olan Şamlu Hüseyin Beğ'dir. Şah İsmail Türkmen emirlere karşılık bir denge unsuru olarak kullanmak için 1508-1524 tarihleri arasında 5 Fars vekil görevlendirdi. Ancak bu duruma tepki gösteren Kızılbaşlar bu vekillerden 2'sini öldürdüler.¹⁰

Safevilerin Osmanlılarla olan savaşlarında sınır bölgesindeki Kürtlere karşı kendi tarafına çektiği Hınıslu kabilesi Sümer'e göre Kürt menşeli olmasına rağmen Aygüt, Kara Güne, Deli Budak gibi Türkçe isimler almaları Türkleşmiş olduklarını gösterir.¹¹ Anonim Tarih-i Kızılbaşıye'ye göre Hınıslu boyunun kökeni Karahisar'a bağlı Hınıs Tercan'dır. Ancak bahsedilen Karahisarın tam olarak neresi olduğu hakkında bir bilgi bulunmamaktadır.¹² Safevilerde Hınıslu kabilesine ilk olarak Şeyh Haydar döneminde rastlanmaktadır. Şeyh Haydar'ın emirlerinden Aygüt oğlu İlyas Bey Hınıslu kabilesindedir.¹³ Özellikle Şah Abbas'a

⁶Roger Savory, "The Safavid Administrative System", *The Cambridge History Of Iran*, Volume 6, Edited By Peter Jackson, Newyork 1986, s.353-355.

⁷Mehmet Dağlar, Safevilerde Fetret Devri: II. İsmail ve Muhammed Hudabende Dönemlerinde Kızılbaş Hâkimiyeti (1574-1587), *Türk Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 3/1, 2018, (51-65)

⁸ Faruk Sümer, *Oğuzlar (Türkmenler): Tarihleri- Boy Teşkilatı- Destanları*, 5. Baskı, İstanbul, 1999, s.174; Tufan Gündüz, *İlişkiler Bir Şii/Katolik Oruç Bey Bayat/ İranlı Don Juan*, İstanbul, 2014, s.32-33.

⁹ Faruk Sümer, " I. ve II. Abbas Devirleri", *Türk Dünyası Araştırmaları Dergisi*, Sayı:69, Aralık, 1990, s.10-11.

¹⁰ Savory, "The Safavid Administrative System", s.359.

¹¹ Sümer, *Safevilerin Kuruluşu*, s.53

¹² Anonim, *Kızılbaşlığın Tarihi (Tarih-i Kızılbaşıye)*, Tercüme ve Notlar: Şefaattin Deniz- Hasan Asadi, İstanbul, 2015, s.42

¹³ Sümer, *Safevilerin Kuruluşu*, s.53

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

kadar olan önemli Kızılbaş kabilelerin içerisinde Sünni olarak bilinen Hınıslu kabilesinin adının geçmemesi ve korçibaşılık görevinde Hınıslu kabilesinden kimsenin olmaması Kızılbaş kabileler tanımlamasına hangi kabilelerin girdiği konusunu açıklığa kavuşturmamıştır.¹⁴ Morton bu durumu Safevilere teveccüh gösteren zümrelerin tamamının Kızılbaş olarak adlandırılmasını ve bunların hepsinin tek bir yapı arz ettiğinin şüpheli olduğunu söyleyerek açıklamıştır.¹⁵

Şah Tahmasb'ın Osmanlı ile mücadeleleri esnasında Anadolu'nun harap edilmesinde Hınıslu kabilesinden beyler de yer almıştır. H.959 yılında Anadolu'ya gelerek her yeri harap etmesi esnasında Masum bey Safevi, Ali sultan Tekelü ile birlikte Erciş'e yöneldiler. Şemseddin Han Muş ovasına ve Ahlat'a, Kayıtmış sultan Hınıslu ve Allah Kulu Bey içik oğlu Adilcevaza yöneldiler. Masum Bey Erciş'te Osmanlılardan 30 kişiyi katletti. Hınıslu Kayıtmış beyin yardımcılarıyla Safevilerin bu seferinde Van, Gevaş, Hoşab ve Elbak kaleleri harap edildi. Kayıtmış Bey Hınıslu özellikle Osmanlıların Pasin beyi ile mücadelesinde ön plana çıkmıştır.¹⁶ Devletin kurumsallaşmasıyla birlikte Sünni oldukları gerekçesiyle bazı kabileler de gözden düşmeye başlamış askeri ve siyasi aristokrasiden tasfiye edilmişlerdir. Sünni olması hasebiyle Kürt kökenli Hınıslu oymağı ile birlikte "Mürted" (*kelime-i Ridde gofte budend*) olmakla suçlanan Aka Cemalî adlı emir Alamut kalesine götürülerek Hınıslularla birlikte katli edilmiştir.¹⁷ Diğer taraftan Hınıslu kabilesi Osmanlı sınırında bulunan diğer Kürt beyleri tarafından da Kızılbaşlarla birlikte olmakla suçlanmıştır. Şah Tahmasb'a mektup yazarak Osmanlı-İran sınırındaki Eleşkird hakimi Niyaz Beyi aşırı davranışlarından dolayı şikayet eden Osmanlı taraftarı beyler şöyle demişlerdir: "Eğer Kızılbaşlık yolu gelenek ve edep olarak Pazukili, Hınıslu ve Çemişgezeklilerinki gibiyse onlara Müslüman demek mümkün değildir".¹⁸ Bunun üzerine Şah Tahmasb Hınıslu kabilesinden Maksut Bey'i ve sınırdaki bazı beyleri görevden alarak Hınıslılardan bir kısmını katlettirmiş ve Maksut Bey de Alamut kalesine hapsedilmiştir.¹⁹ Hınıslu kabilesinden Hüseyin Can Beg adlı kişinin de Dergah-ı Muallada etkili devlet adamlarından olduğu görülmektedir. Şah Tahmasb'ın vefatından sonra yaşanan iktidar çekişmelerinde ve Haydar Mirza'nın katledilmesinden sonra gelişen olaylarda Hınıslu Hüseyin Can Beg de bulunmuştur.²⁰ Şah Muhammed Hudabende döneminde Osmanlı Devleti Lala Mustafa Paşa'yı Azerbaycan seferi için görevlendirdiği sırada Hınıslulardan Hüseyin Han Osmanlı Devleti ile mücadele etmiştir. Hoy ve Selmas vilayetlerini ele geçirmesi için görevlendirilen Hüsrev Paşa, Urmiye üzerine yürümüş ve oranın hakimi Hınıslu Hüseyin Han'ı yakalayıp Van'da katletmiştir.²¹ 1590 senesinde ise Şah Abbas'ın Kızılbaş siyasetinden çekinen Hınıslu Budak Beğ Tekelü, Şamlu ve Türkmen emirlerle birlikte Fars emirül ümerası Yakup Han'a sığınarak Şah Abbas'ın gazabından kurtulmaya çalışmıştır. 1606 yılında ise Hınıslu kabilesi lideri olan Hınıslu Seyyidi Sultan Hoy kalesi muhafızı olarak Şah Abbas devrinin önemli emirlerinden biri olmuştur.²²

SONUÇ

Safevi Devletinin kurulması ve gelişmesinde önemli roller oynayan kabilelerin devletin istikrarlı bir yapıya kavuşmasından sonra göz ardı edilmeye başlanmıştır. Kızılbaş kabilelerin girdiği çatışmalarla iktidara sahip olma düşünceleri Şahların iktidara geçmesinde etkili olmalarına sebep olmuştur. Safevi Devletinin resmi mezhebi olan Şiiliğe aykırı davranan ve şahın otoritesini zedeleyen Kızılbaşlarla mücadele edilerek Kızılbaş

¹⁴ Şah Abbas'ın Şahsevenleri oluşturduğu zamana kadar Korçibaşılık yapan Kızılbaşlar için Bkz. Masashi Haneda, "Safevi Hassa Birliklerinin Tekamülü", Çev İlker Külbilge, *Cihannüma Tarih ve Coğrafya Araştırmaları Dergisi*, Sayı: II/1, 2016, s.136-137.

¹⁵ Alexander H.Morton, *The Chub-ı Tariq and Qızılbaş Ritual in Safavid Persia*, *Etudes Safavides*, Ed: Jean Calmard Paris- Tehran, 1993, s.227.(225-245)

¹⁶ Rumlu, *Ahsenü't Tevarih*, s.1350.

¹⁷ Kumî, *Hülasetü't Tevarih*, s.455.

¹⁸ Şerefhan, C.1, s.365.

¹⁹ Şerefhan, C.1, s.365.

²⁰ Molla Celaleddin Muhammed Müneccim Yezdi, *Tarih-i Abbasi ya Ruzname-i Celal*, Neşr: Seyfullah Vahid, 1366, s.30

²¹ Şerefhan, *Şerefname*, s.221-222.

²² Sümer, *Safevilerin Kuruluşu*, s.196.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

kökenli olmayan kabilelerin ön plana çıkarılmasına özellikle Tacik, Çerkez, Gürcü gibi kavimlerden kişilerin etkin olmalarına yol açmıştır. Safevilerin resmi mezhep olarak ilan ettiği Şiiliği yerleştirme çabaları Kızılbaş askeri aristokrasisi içinde olan ancak Sünni olan Hınıslu kabilesini de etkilemiştir. Mürted olmakla suçlanan ve takibat altına alınan Hınıslular devlet kademesinde önemli mevkilere gelemeyerek arka planda kalan kabilelerden olmuştur. Bunun yanı sıra özellikle Osmanlı Devleti ile yapılan savaşlarda ve sınır boylarında görevlendirilerek İran'ın iç politikasında etkili olabilecek seviyeye gelememişlerdir. Hınıslu kabilesi Safevi Devletinin uzun süren hakimiyeti süresince devlete ilk dönemlerinden itibaren hizmet etmesine rağmen istediği şekilde merkezi kuvvette yer bulamamıştır. Askeri aristokraside yer alan önemli görevlerden Korçıbaşı, Emirü'l Ümera, Halifetü'l hülefa gibi önemli görevler Kızılbaş kabileler arasında dağıtılırken Hınıslu kabilesinden beyle küçük çaplı idari görevlere getirilmiştir.

KAYNAKÇA

- ANONİM, Kızılbaşlığın Tarihi (Tarih-i Kızılbaşıyye), Tercüme ve Notlar: Şefaattin Deniz-Hasan Asadi, İstanbul, 2015,
- BİTLİSİ, Şerefhan, Şerefname, Çev: Abdullah Yegin, C. 1, İstanbul 2014.
- DAĞLAR, Mehmet, Safevilerde Fetret Devri: II. İsmail ve Muhammed Hudabende Dönemlerinde Kızılbaş Hâkimiyeti (1574-1587), Türk Tarihi Araştırmaları Dergisi, 3/1, 2018, 51-65
- ERAVCI, Mustafa "Safevi Hanedanı", Türkler, C.6, Ankara, 2002
- HANEDA, Masashi, "Safevi Hassa Birliklerinin Tekamülü", Çev İlker Külbilge, Cihannüma Tarih ve Coğrafya Araştırmaları Dergisi, Sayı: II/1, 2016, 125-150
- HASAN-I RUMLU, Ahsenü't Tevarih, Cild-i Süvvem, Neşr: Abdülhüseyin Nevai, Tahran: İntişarat-ı Esatir, 1389, s. 1310.
- HİNZ, Walter, *Uzun Hasan ve Şeyh Cüneyd: XV. Yüzyıl'da İran'ın Milli Bir Devlet Haline Yükselişi*, Çev: Tevfik Bıyıklıoğlu, Ankara, 1948.
- KADI AHMED EL-KUMÎ, Hülâsatü't Tevarih, Cild-i Evvel, Neşr: İhsan İşraki, Tahran: İntişrat-ı Danişgah-ı Tahran, 1383.
- MÜNECCİM YEZDÎ, Molla Celaleddin Muhammed, Tarih-i Abbasi ya Ruzname-i Celal, Neşr: Seyfullah Vahid, 1366.
- MORTON, Alexander H, The Chub-ı Tariq and Qızılbaş Ritual in Safavid Persia, Etudes Safavides, Ed: Jean Calmard Paris- Tehran, 1993, 225-245
- SAVORY, Roger "The Safavid Administrative System", The Cambridge History Of Iran, Volume 6, Edited By Peter Jackson, Newyork 1986, 353-355.
- SÜMER, Faruk, Oğuzlar (Türkmenler): Tarihleri- Boy Teşkilatı- Destanları, 5. Baskı, İstanbul, 1999.
- SÜMER, Faruk, Safevilerin Kuruluşu ve Gelişmesinde Anadolu Türklerinin Rolü, Ankara 1999.
- SÜMER, Faruk, " I. ve II. Abbas Devirleri", Türk Dünyası Araştırmaları Dergisi, Sayı:69, Aralık, 1990, 9-32
- TAPPER, Richard, İran'ın Sınır Boylarında Göçebeler: Şahsevenlerin Toplumsal ve Politik Tarihi, Çev: F. Dilek Özdemir, Ankara, 2004.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

10. YÜZYIL İSLAM COĞRAFYACILARINDA: HORASAN BÖLGESİNİN İLMİ, KÜLTÜREL VE SOSYAL VE REFAH DURUMU

Yunus Arifoğlu

Arş.Gör.Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, ynsarfglu@gmail.com

Özet

10. yüzyılda merkezin gücünün zayıflamasından dolayı yerel otoritelerin hüküm sürdükleri bölgeler öne çıkmaya başladı. Bölgeler, hem merkezin sahip olduğu o bütünlük avantajından istifade ettiler hem de merkezin kendi işlerine pek karışmamasını bir fırsat bildiler. 10. yüzyılda bu bölgelerden birisi de Horasan idi. Bu bölge bu yüzyılda önemli gelişmeler gösteren nadir yerlerdendi. Burasının bir kesişme noktasında yer alması, doğu-batı ve kuzey-güney eksenindeki yollarla bağlantılı olması zenginleşmesinde önemli bir sebep olduğu gibi, farklı kavimlerin buraya gelmesini sağlamakta ve onları Horasan kimliği potasında eritmekteydi. Horasan, ticaret yollarıyla bağlantılı olması ve sahip olduğu üretim gücünden dolayı hem bölgeden çıkan hem de dışardan getirilen ürünlerin sergilenmiş olduğu gelişmiş çarşılarla sahipti. İlim faaliyetlerinin gerçekleşebilmesinde önemli etken iktisadi kaynaktır. Horasan bölgesi iktisaden gelişmiş olmasından dolayı da ilim adamlarını buraya çekmekteydi. Sosyal, iktisadi ve ilmi gelişmeler bölgeyi canlı ve hareketli bir yer haline getirmekteydi. Bu çalışmada 10. yüzyıl İslam coğrafyacılarının vermiş oldukları bilgiler çerçevesince bu yüzyılda bölgedeki; ilmi, kültürel ve sosyal ve refah durumu incelenmiştir. Çalışmada bölgede üretim ve ticaretle kazanılan zenginliğin yansımalarına odaklanılmıştır. Bu anlamda, nakdi değişimin kullanılması, evlerin konumu, şehirlerin peyzajı, buradaki ilmi ve kültürel faaliyetler çalışmanın hedefleri arasındadır.

Anahtar Kelimeler: Horasan, İlim, Kültür, Sosyal, Refah

KHORASAN REGION IN 10TH CENTURY ISLAM GEOGRAPHERS: SCIENTIFIC, CULTURAL, SOCIAL AND PROSPERITY STATUS

Absract

In the 10th century, due to the weakening of the power of the center, the regions began to stand out. The regions both benefited from the centre's integrity advantage and also take advantage of not to interfere in its own affairs. In the 10th century, one of these regions was Khorasan. Khorasan was one of the rare places in this century showing significant developments. The fact that the region was located at an intersection and connected with the roads on the east-west and north-south axis was an important reason for its enrichment. This caused different tribes to come here. The tribes who came here fused under the identity of Khorasan. Since Khorasan was connected with trade routes, many products have been brought to the markets in this region. At the same time, the bazaars developed thanks to the production power. An important factor in carrying out scientific activities is the economic resource. The Khorasan region has attracted scientists due to its economic development. Social, economic and scientific developments made the region a lively and active place. In this study, in the context of information provided by Islamic geographers of the tenth century; scientific, cultural, social and prosperity status were examined. The study aimed to reflect the wealth acquired through production and trade in the region. In this sense, the use of money, the location of houses, the landscape of cities, scientific and cultural activities are among the objectives of the study.

Keywords: Khorasan, Science, Culture, Social, Prosperity

Giriş

Ortaçağ'da Horasan'ın, güney batı ve batısında Fars bölgesi, kuzey batısında Taberistan, kuzeyinde Hârizm toprakları, kuzey doğuda Maveraünnehir'in bir kısmı, doğuda Maveraünnehir ile Huttel, güney doğuda Hindistan ile Sicistan ve güneyde ise Sicistan ile Kirman olarak adlandırılan bölgeler arasında yer almaktaydı (İstahri, 1967: 253; Hudûdu'l-Âlem, 2008: 56; İbn Havkal, 1939: 426).

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

10. yüzyılda Horasan, dünyanın mamur ve meskûn bölgesi olarak övülmekteydi. Bölge, Farslar ve Türklerin yaşayıp kaynaştığı bir coğrafya haline gelmişti. Selçuklu öncesinde bölgenin önemli iki şehrinden Merv ve Belh Türklerin yoğun yaşadığı yerlerdendi. Herat'ta da Akhunlar'dan beri Halaç Türkleri yaşardı. Horasan Türk tarihinin, toplumunun, dini ve tasavvufi anlayışının yerleştiği bir bölge olmuştur (İstahri, 1967; Makdisî, 1992).

Bir şehirdeki sosyal hayatın gelişmişlik seviyesi iktisadî gelişmişlikle paralel düzeydedir. Şehirlerin ticaret potansiyelleri ve tüketimi sosyal gelişmelere sebep olurdu. İlmi ve sosyal gelişmeler şehirlerde meydana gelirdi. Medeniyetin birikimi de şehirler sayesinde mümkündü. İktisadî hayatın gelişmişlik düzeyi şehirlerdeki ilmi ve sosyal hayat temelinde belirlenmekteydi. 10. yüzyılda İslam dünyasında bulunan birkaç yüz binlik şehirlerden birkaçı Horasan'da idi. Bu şehirlerde İslam dünyasının her şehrinden insan akışı olmaktadır. Bu nedenle bölge şehirlerinin; ilmi, kültürel, sosyal ve refah düzeyleri iyi konumdaydı (İbn Hurdazbih, 2008; Yakubî, 2002; İstahri, 255-275; İbn Havkal, 440-448, Makdisî, 293-340; Ebu Dülef, 2017; İbn Rüşteh, 2018; Lombart, 167).

1. 10. Yüzyıl İslam Coğrafyacılarında: Horasan Bölgesinin İlmi, Kültürel ve Sosyo-Ekonomik Durumu

Coğrafyanın fiziki yapısı, iklimsel durumu, rüzgârların yönü, güneşin az veya çok yansıması, yağmurların düşüşü insanın yapısını ve mizacını şekillendirirdi. Bunların yanı sıra şehrin konumu, diğer bölgelere olan yakınlığı, kavşak bir noktada yer alması da, o şehir insanının karakterini belirleyen önemli unsurlardandı. İnsan mizacını etkileyen bir başka ayırıcı da, ticaretti. Ticaret sayesinde şehir insanların mizacı yumuşak olmakta ve öteki ile iletişimde açık hale gelmektedir (İbn Haldun, 2016; Montesque, 2017).

Horasan bölgesi de sahip olduğu konumu, iklimi ve topografyasıyla burada yaşayan insanların mizacını belirlemiştir. Makdisî Horasan halkının davet ehli olmalarından bahsetmektedir. Onlar ticaret ve ilim ehli olmakla bilinirlerdi. İffetli, ahlakları düzgün ve hukuka uygun yaşarlardı (Makdisî, 1992: 294). Ortaçağ'da doğurganlıkta özellikle erkek çocuk isteği hâkimdi. Horasan'da doğurganlık oranı iyi konumdaydı. Bu bölge insanı zanaatkârlıkta öne çıkan, hünerli kimselerdi. Horasan bölgesinde yaşayan insanların karakterleri iktisadî, ilmi ve sosyal hayata da yansımış onu renkli hale getirmiştir.

Bölge insanının fizikleri hakkında mükemmel ifadesinde bulunmaktadır. Horasan insanları; uzun boylu, güzel çehreli ve güzel hatlı olup, endamları yerindeydi. Süsleri güzellikti. Sakallı, bıyıklı ve gür seslilerdi. Onlar cesaret, güzellik, zekilik ve soyluluk gibi sıfatlarla da övülmüşlerdir. Dilleri mükemmeldi. Azimli ve kalpleri temizdi (Makdisî, 1992: 293).

Burada bulunan zor ve çetin coğrafyaya sahip Sarvan gibi yerleşim yerlerinin insanı sert ve kaba olurken, ticaret yollarının geçtiği Vervalic gibi şehirler ötekiyle iletişimde olduklarından nazik bir yapıya sahiplerdi. Coğrafya fiziki koşullarına göre akımlar yaratmıştı. Bu sebeple bölgenin bazı yörelerinde hariciler bulunurken, etkileşim oranları yüksek olan ve toplumsal zemini geçmişten beri çeşitliliğe sahip olan yerleşim birimlerinde harici benzeri akımlar yerleşmemiştir (İstahri, 1967).

Bölge şehirlerinden Merv insanların hımbıl ve alaycılığında bahsedilmektedir. Belh insanı hakkında; karakterli, mizacı oturmuş, zeki, ileri görüşlü, fedakar, ve kabiliyetli, sosyal anlamda iyi, ilişkiler kuran, sağlıklı, zanaatkarları hünerli ifadeleri kullanılmaktadır (Makdisî, 1992: 301-302, 311). Cüzcan halkı cömert, dini, ilim ve dirayet sahibidir (Makdisî, 1992: 298). Benchir halkı için; sarı kırmızı renkli, ahmak ve fesat olduklarından bahsedilmektedir (İbn Havkal, 1939: 452). Esfizar halkı harici, sünnidirler. Sarvan dağlık bölgedir. İnsanları kibirli oldukları kadar savaşçıdır. Aynı zamanda bu yöre insanı için hırsız, kavgacı, güvenilmez hunhar ifadeleri kullanılmaktadır. Bunların sürekli asabiyet kavgası yaptıkları ifade edilmektedir (*Hudûdu'l-Âlem*, 2008: 62)

1.1. İlmi, Sosyal ve Kültürel Hayat

10. yüzyılda bölgenin ilmi potansiyeli yüksekti. Bölgenin en önemli şehirlerinden birisi olan Nişâbü, bu yüzyılda İslam dünyasının her bir tarafından gelen ilim adamlarını

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

ağırlamaktaydı. Şehirde farklı bölgelerden gelen edipler, fakihler, toplanmış ve bundan dolayı şehirden önemli ölçüde ilim adamı yetişmiştir. Şehir fıkıh yönüyle öne çıkmaktaydı. Buranın fakihlerinin mertebeleri de haliyle yüksekti (İbn Havkal, 1939: 434; Makdisî, 1992: 323). Bu şehirde musiki gelişmişti. Buradaki bestekârlar aynı zamanda müzik eğitimi de verirdi. Farklı bölgelerden insanlar bu sebeple şehre gelir, burada musiki eğitimi alırlardı. Burada meşhur bestekârlardan Barbud adında bir şahıs yaşamaktaydı. Bu kişi Nişâbü’r’da müzik eğitimiyle uğraşmaktaydı (Makdisî, 299-300).

Merv şehrinde farklı mezheplere ait fakihler, ayrı ayrı camilerden ilim halkaları oluşturmuşlardı. Buranın da edipleri ve fakihleri sahip oldukları ünden dolayı İslam dünyasında bilinmekteydi. Tabakat kitaplarında bunlardan çokça bahsedilmektedir. Merv’den Abbasi devletinin bürokrasisinde yer alan kâtipler, valiler ve yüksek rütbeli komutanlar çıkmıştır. Merv halkı felsefeyle de ilgilenirdi (Makdisî, 1992: 311).

Belh önemli ilim merkezlerinden birisiydi. Buradaki fakihlerinin mertebesi yüksekti. Şehir halkı kültürlü, ilme düşkün, özellikle fıkıh iyi konumdaydı. Bu şehir bunların yanı sıra süvarilik ve tasavvuf beşiğidi olarak anılmaktaydı (Makdisî, 1992: 301-302). Herat insanı kültürlü, belagatlı, sıcakkanlı ve ilim sahipleriydi (Makdisî, 1992: 307).

Herat’ta 10. yüzyılda Mecusiler hala yaşıyorlardı (İstahri, 1967). Her şehirde farklı mezhepler bulunsa da, ameli mezhepleri şafii ve hanefiydi (Makdisî, 1992: 323). 10. yüzyılda bu şehir insanı sahip olduğu konumuyla diğer şehirlere karşı üstündü. Eşrafı ve imamları diğer şehir eşrafına karşı daha itibarlıydı. Halkı samimi, alicenap, eğlenceye düşküdü (Makdisî, 1992: 314-315). Herat insanı kültürlü, belagatlı, sıcakkanlı ve ilim sahibidir. Bununla birlikte varoşları için; kavgalı, şerir, huzursuz, hırlı gibi tersi sıfatlar kullanılmıştır (Makdisî, 1992: 307).

Horasan şehirlerinin sosyal hayatı camilerde geçmekteydi. (İbn Havkal, 1939: 448). Cuma günleri camilerde buzlu su ikramı yapılırdı (Makdisî, 1992: 327). Nişâbü’r ve havalisinde fakihler, taylesan giyerlerdi. Başkan olan kişi taylesanın pilesini aşağı sarkıtırdı. Fakihler zaman zaman taylesanın önü açık bir cüppe giyerlerdi. Sarık üzerine aldıkları taylesanın pilesini de aşağı sarkıtırlardı (Makdisî, 1992: 328).

Merv’de de fakihler taylesan giyerlerdi. Orta yaşlı fakihler taylesanın ucunu omuzlarının bir kenarına atarlar, başlarına fakih seçtiklerinde ona taylesan giydirirlerdi. Eşraf ve önde gelen tacirler de taylesan giyerdi (Makdisî, 1992: 328). Merv’de bayram namazı kimi zaman geniş bir meydana açık alanda kılınırdı. İslamiyet öncesinde Buda dininin Belh’te yerleşmesiyle birlikte şehir din ve kültürün merkezi olmuştu (Makdisî, 1992: 301, 302, 311).

1.2. Bölgenin Refah Durumu

Horasan şehirlerinin ticaret yollarında yer alması bölgenin refah payına önemli ölçüde katkı sağlamıştır. Bölgede tarımsal üretimde, tahılların yanı sıra, pamuk, şeker, keten gibi sanayi ürünleri ekilmekteydi. Yine bölge sanayindeki üretim de bölgenin refahını etkilemekteydi (Arifoğlu, 2018).

Horasan para kullanımı noktasında iyi bir konumdaydı. Bölgenin her bir tarafında alışverişte para kullanılmaktaydı. Bölgede gümüş bolluğundan dolayı burada çoğunlukla dirhem kullanılmaktaydı. Burada değeri düşük veya sahte dirheme rastlanılmazdı şeklinde ifadeler, paranın yaygınlığı konusunda önemli fikir vermektedir (İstahri, 1967: 156; Makdisî, 1992: 302).

Bölge şehirlerinde çoğunlukla peyzaj düzenlenmiş, merkezler güzelleştirilmiş mahallelerin, binaların ve şehir içindeki kanalların etrafında çeşit çeşit süs ağaçları dikilmişti. Bölgede idarecilerin yazlık olarak kullandığı şehirler vardı. Bunlardan birisi Enbar’dı. Evlerin çoğu çamurdandı. Taş ve ahşap evlere de rastlanılmaktaydı. Mermer ise köşk, villa ve sarayların süslenmesinde kullanılmaktaydı (İstahri, 1967; *Hudûdu’l-Âlem*, 2008: 62)

Nişâbü’r’un suyu güzel, evleri geniş, düzenli, süslü, iç ve dış mimarileri yapılmış, hamamlar temiz, pis koku yoktu (Makdisî, 1992: 314-315). Burada cüzzam bilinmezdi (Makdisî, 1992: 323). Yine şehrin eğlence hayatı canlıydı (Makdisî, 1992: 300). Ünlü bir komutanın Nişâbü’r

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

hastanehanelerinde kalmak için gücünün yetmeyeceğinin ifadesi de burada oluşan refah konusunda fikir vermektedir. Nişâbü'r şehri de tıp alanında önde gelmekteydi. İran tıbbının gelişiminde bu şehrin de önemli katkısı olmuştur (Makdisî, 299-300). Nişâbü'r'un güzelliğinin yanı sıra varoşlarında; Şiiler ve Kerramiler sürekli mücadele halindeydi. Fakihler sürtüşüyorlardı. Bu durum da iktisadi faaliyetleri etkilemekteydi (Makdisî, 1992: 314-315). Yine şehrin varoşlarında sokaklar pis, hanları kötü ve fiyatlar yüksekti (Makdisî, 1992: 314-315).

Nişâbü'r'a bağlı yerlerden Beyhak, güzel manzaralı köylere sahipti. Kuvayn kalabalık bir nüfusa sahip ve üretkendi (Makdisî, 1992: 318). Nesa'da fanatizm şehrin iktisadını etkilemekteydi. Nişâbü'r'un Mazul yöresinde Büştekan köyünde kıymetli villalar vardı. Amr b. Leys Horasan valisi olduğu dönemde bu köyü satın almak istese de buna parası yetmemiştir (Makdisî, 1992: 317-318).

Merv, güzel, zarif ve yoğun nüfusluydu (Makdisî, 1992: 311). Tıpta önde gelirdi. İran tıbbına öncülük etmiştir. Burası bereket diyarıydı. Hamamları çok temiz olup, etli köftesi meşhurdu (Makdisî, 1992: 311). Evler kerpiçtendi (İbn Havkal, 1939: 435-436). Şehrin bir başka tarafı, varoşları, düzensizlik, bakımsızlık ve karışıklık içindeydi (Makdisî, 1992: 311).

Belh yöresindeki şehirlerin nüfus yoğunlukları fazla, işleri genişti (Makdisî, 1992: 301-302). Belh yerleşim alanı güzel ve refah seviyeleri iyi durumda, fiyatlar düşük, caddeler genişti. Evler alçıyla süslenmiş, pazarlar ahşap ile nakışlanmıştı. Belh Toharistan' yöresinde bir şehir olan Talikan'da fiyatlar düşük, istenilen her türlü ürün ucuza alınabiliyordu. Enderap'ta mesire alanları vardı. Benchir dirhem yaygın kullanılır, kalp paraya pek rastlanmazdı (Makdisî, 1992: 296-322).

Herat yöresindeki şehirlerde evler taştan yapılmış olup, bunlar dekore edilmişti. Burada iç ve dış mimariye önem verilmekteydi. Herat'ın bir küçük bir kasabası olan Ferkerd'de bile halkın refah seviyesi iyiydi (Makdisî, 1992: 298-307).

Sonuç

Bir bölgenin coğrafyası, suyu, havası, toprağı ve iklimi oranın sakinleri üzerinde önemli belirleyicilerdendir. Bunlar insanı şekillendirir. Dini yorum, hukuk anlayışı, idare ve inanılan şeyler bir ölçüde bu belirleyiciler esasınca biçimlenir. Horasan bölgesi de sahip olduğu konumu, iklimi ve topografyasıyla burada yaşayan insanların mizacını belirlemiştir. Burada bulunan zor ve çetin coğrafyaya sahip Sarvan gibi yerleşim yerlerinin insanı sert ve kaba olurken, ticaret yollarının geçtiği Vervaliç gibi şehirler ötekiyle iletişimde olduklarından nazik bir yapıya sahiplerdi. Coğrafya fiziki koşullarına göre akımlar yaratmıştı. Bu sebeple bölgenin bazı yörelerinde hariciler bulunurken, etkileşim oranları yüksek olan ve toplumsal zemini geçmişten beri çeşitliliğe sahip olan yerleşim birimlerinde harici benzeri akımlar yerleşmemiştir.

10. yüzyılda bölgenin ilmi potansiyeli yüksek olduğu görülmektedir. Bölge bu yüzyılda İslam dünyasının her bir tarafından gelen ilim adamlarını ağırlamaktaydı. Edipler, fakihler, toplanmış ve bundan dolayı Horasan şehirlerinde önemli ölçüde ilim adamı yetişmiştir. Bölge şehirleri fıkıh yönüyle öne çıkmaktaydı. Nişâbü'r'da musiki gelişmişti. Belh süvarilik ve tasavvuf beşiğidiydi.

Horasan'ın sahip olduğu coğrafya avantajlar sunduğu gibi dezavantajlara da sahiptir. Buradaki şehirlerdeki sosyal hayatın gelişmişlik seviyesi iktisadî gelişmişlikle paralel bir şekilde gelişmiştir.

Horasan para kullanımı noktasında iyi bir konumdaydı. Bölgenin her bir tarafında alışverişte para kullanılmaktaydı. Burada değeri düşük veya sahte dirheme rastlanılmaması paranın kullanımı ve nakdi değerinin önemi konusunda fikir vermektedir.

Bölge şehirlerinde çoğunlukla peyzaj düzenlenmiş, merkezler güzelleştirilmiş mahallelerin, binaların ve şehir içindeki kanalların etrafında çeşit çeşit süs ağaçları dikilmişti. Buna karşın şehirlerin varoşlarında sokaklar pis, hanlar kötü ve fiyatların yüksek olduğu görülmektedir. Şehirdeki kargaşa da ekonomik durumu olumsuz etkilemekteydi. Örneğin

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Şiiler ve Kerramilerin mücadele halinde olduğu, fakihlerin sürtüştüğü ve fanatizmin hâkim olduğu yerleşim birimlerinde ekonomik hayatın bozulduğu görülmektedir.

Kaynakça

- Ebu Dülef, (2017). *İran Seyahatnamesi*, (S. Gündoğdu, Çev.). İstanbul: Kronik Yayınları.
- Hudûdu'l-Âlem Mine'l-Meşrik ile'l-Mağrib*, (2008). (A. Duman & M. Ağarı, Çev.). İstanbul: Kitabevi Yayınları.
- İbn Havkal, (1939). *Suretu'l-Arz*, thk. E.J. Brill, Leiden: Leiden University Press.
- İbn Hurdazbih, (2008). *Yollar ve Ülkeler*, çev. Murat Ağarı, İstanbul: Kitabevi Yayınları.
- İbn Rüsteh, (2018). *el-A'lâku'n-Nefise (Dünya Coğrafyası)*, çev. A. F. Eker, Ankara: Ankara Okulu Yayınları.
- İstahrî, (1967). *Mesalik ve Memalik*, nşr. M. J. de Goeje, Leiden: Leiden University Press.
- Lombart, M. (2002). *İslam'ın Altın Çağı*, çev. Nezih Uzel, İstanbul: Pınar Yayınları.
- Makdisî, (1992). *Ahsenu't-Tekâsim fî Marifeti'l-Ekâlim*, ed. Fuat Sezgin, Frankfurt: Tarihu'l-Ulumu'l-Arabiye.
- Yakubî, İbn Vazih Ahmed b. İshak b. Cafer, (2002). *el-Buldan*, Beyrut: Darü'l-Kitabi'l-İlmiyye.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

TÜRKÇE ÖĞRENEN POLONYALI ÖĞRENCİLERİN KONUŞMA KAYGILARINA YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA

Serkan İPEK

Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı,
Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Bilim Dalı, Ankara, Türkiye.
serkanipek86@gmail.com.

İhsan KALENDEROĞLU

Prof. Dr., Gazi Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara,
Türkiye. ihsankalender@hotmail.com.

Özet

Bu çalışmanın amacı Varşova Yunus Emre Enstitüsünde Türkçe öğrenen Polonyalı öğrencilerin konuşma kaygılarını belirlemektir. Bu amaç çerçevesinde, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Polonyalı öğrencilerin sınıf içi, sınıf dışı ve genel konuşma kaygı düzeyleri belirlenmiş ve çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmiştir. Tarama modelinin kullanıldığı araştırmada Varşova Yunus Emre Enstitüsünde farklı düzeylerde Türkçe öğrenen 84 öğrenciye ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında incelenen veriler, Woodrow (2006) tarafından geliştirilen, Melanlıoğlu ve Demir (2013) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılarak Türkçeye uyarlanan “Konuşma Kaygısı Ölçeği” ile araştırmacı tarafından hazırlanan ‘Kişisel Bilgi Formu’ndan elde edilmiştir. Varşova Yunus Emre Enstitüsünde farklı seviyelerde Türkçe öğrenen kursiyerlerin sınıf içi, sınıf dışı ve genel konuşma kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği bu çalışmada, öğrencilerin Türkçe konuşurken düşük düzeyde kaygı duydukları söylenebilir. Araştırma, Polonyalı öğrencilerin öğrenim durumlarına göre sınıf içi, sınıf dışı ve genel konuşma kaygı düzeylerinde anlamlı bir farklılık olduğunu, öğrenim durumunun arttıkça konuşma kaygısının azaldığını göstermiştir. Öğrencilerin cinsiyetleri, yaşları, Türkçe öğrenme sebepleri ve Türkçe öğrenme süreleri ile Türkçe konuşma kaygıları arasında ise anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Anahtar Kelimeler: Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi, Konuşma, Kaygı, Konuşma Kaygısı.

GİRİŞ

Teknolojinin hızla geliştiği XXI. yüzyıl dünyasında mesafelerin pek bir önemi kalmamıştır. Gelişen teknoloji sayesinde dünyanın bir ucundaki bir kişi diğer ucundaki başka bir kişiyle anında iletişime geçebilmekte veya saatler içerisinde o ülkeye ulaşabilmektedir. Ülkeler ve kişiler arası iletişimin ve hareketliliğin bu denli hızlanması doğal olarak insanları başka bir dil öğrenmeye sevk etmiş, neticede çok dil bilenlerin sayısı artmıştır. Aslında çok dillilik kavramı, son yıllarda üye ülkeler arasında birliği sağlamak ve kültürel alanlarda ortak adımlar atabilmek amacıyla özellikle Avrupa Konseyi Bakanlar Komitesi tarafından alınan tavsiye niteliğindeki kararlarda da vurgulanmaktadır. Bu kararlar Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi’nde (DİAOÖÇ) şu şekilde ifade edilmiştir:

- Avrupa’daki dil ve kültür çeşitliliği, korunması ve geliştirilmesi gereken ortak ve değerli bir hazinedir; bu dil ve kültür çeşitliliğinin, bir engel olmaktan çıkıp, karşılıklı anlaşmayı sağlayabilecek zenginleştirici bir kaynak haline getirilmesi, eğitim alanında çok çaba gerektirir.
- Farklı anadillerine sahip olan Avrupalılar arasında, iletişim ve etkileşimi kolaylaştırmak, Avrupa’daki hareketliliği artırmak, ortak anlayış ve iş birliğini teşvik etmek, önyargı ve ayrımcılığın üstesinden gelebilmek, modern Avrupa dillerini daha iyi bilmekle mümkündür.
- Üye ülkeler, modern dil öğretim ve öğrenimindeki ulusal ilkelerini saptayıp geliştirerek, Avrupa genelinde sürekli iş birliği ve eşgüdümüne ilişkin sözleşmelerle politik önlemler açısından daha çok yakınlaşma sağlayabilirler (2013, s. 12).

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Alınan tavsiye niteliğindeki kararlarda da görüldüğü üzere Konsey tarafından birlikteliğin sağlanması ve Avrupalı olma bilincinin yerleştirilmesi amacıyla özellikle çok dillilik ve kültürlülük önemsenmekte ve desteklenmektedir. Avrupa Komisyonu'nun kurucu üyeleri arasında yer alan Türkiye'de, söz konusu çerçeve metin Milli Eğitim Bakanlığınca tercüme edilmiş, 2001 yılında Türkçe olarak yayımlanmıştır. Metnin Türkçeye çevrilmesiyle Türkiye'de ve yurt dışında Türkçe öğreten kurumlar, bu metin doğrultusunda programlarını güncellemiş ve ders materyallerini hazırlamıştır.

Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi, ana dil ve yabancı dil olarak Türkçenin eğitimi ve öğretimine yeni bir boyut kazandırmış, dil bilgisi öğretimine dayalı geleneksel anlayışın eksikliğini ortaya koymuştur. Bundan dolayı eğitim ve öğretimde dil becerilerinin geliştirilmesi gerektiği anlayışı ağırlık kazanmıştır. Bu doğrultuda dil eğitiminin ve öğretiminin amacı okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesi olarak belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde dil becerilerini geliştirmek için çeşitli materyaller hazırlanmış ve bunlar öğrencilerin istifadesine sunulmuştur. Her ne kadar materyaller hazırlansa ve çalışmalar yapılırsa da henüz Türkçeyi öğretme konusunda istenilen başarı elde edilmiş değildir. Bu durumun ortaya çıkmasında çok çeşitli sorunlar etkili olmaktadır. Bu sorunlar, kimi zaman öğretmenden kimi zaman materyalden veya eğitim ortamından kimi zaman ise öğrenciden kaynaklanabilmektedir. Şüphesiz dil öğretimini engelleyen bu unsurların hepsi üzerinde ayrı ayrı çalışma yapılması gerekmektedir. Ancak bu çalışmada konu kapsamı daraltılarak özellikle konuşma becerisinin gelişimini sekteye uğratan konuşma kaygısı üzerinde durulmuştur.

Bilindiği üzere konuşma, canlı varlıklar arasında, iletişim kurması için insanoğluna bahşedilen bir özelliktir. “En yalın anlamıyla kişiler arasında bilgi, duygu, düşünce, istek ve hayallerin aktarılması anlamına gelen iletişim, toplum içinde yaşayan insanın, kendisini doğru, güzel ve etkili bir şekilde anlatabilmesi için mutlaka gerekli olan bir süreçtir” (Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2013, s. 1). Konuşma ise bu süreçte en çok ihtiyaç duyulan dil becerisidir.

Günlük hayatımızın vazgeçilmez bir becerisi olan konuşma Güncel Türkçe Sözlük'te, “1.Konuşmak işi, 2. Görüşme, danışma, müzakere, 3. Dinleyicilere bilim, sanat, edebiyat vb. konularda bilgi vermek için yapılan söyleşi, konferans” (TDK, 2019) olarak tanımlanmaktadır. Konuşma üzerine çalışmalar yapan bilim insanları ise konuşmanın farklı şekillerde tanımını yapmaktadır. Bu tanımlar şu şekilde ifade edilebilir: “Konuşma, düşüncelerin, duyguların ve bilgilerin seslerden oluşan dil aracılığıyla aktarılmasıdır.” (Demirel, 1999, s. 40). Kantemir (1999) konuşmayı, “düşünce, fikir, duygu ve hayallerimizi, dinleyicilerimize iletmek için, kelimeleri iyi seçebilmekten, ses ve vücut hareketlerimizden yararlanmak” (s. 51) olarak tanımlarken Kurudayıoğlu (2013) ise “insanların birbiriyle ilişkilerini düzenlemede, birbirlerinin duygularını ve davranışlarını etkilemede en etkili araç olmuştur ve değerinden bir şey kaybetmemiştir.” (s. 3) şeklinde görüşlerini ifade etmiş, konuşmanın iletişimsel boyuttaki önemine dikkat çekmiştir. Calp (2010) ise konuşmanın “zihin ve kas gücünün devreye girdiği psikomotor bir beceri olmanın yanı sıra insanlar arasında anlaşmayı sağlayan en etkili araç” (s. 191) olduğunu dile getirmiştir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde diğer dil becerileri gibi konuşma becerisinin de geliştirilmesi önemlidir. Ancak bu becerinin geliştirilmesinde diğer becerilere oranla daha çok çaba sarf edilmesi gerekmektedir. Özellikle yurt dışında Türkçe öğretiminde bu iş bir kat daha zor olmaktadır. Çünkü Türkiye'de Türkçe öğrenenlerin aksine yurt dışında Türkçe öğrenenlerin kendilerini ifade etme, öğrendiklerini günlük hayata aktarma vb. imkânları sınırlıdır. Bir de buna sınıfta öğretilenlerin gerçek iletişim ortamlarında öğrencilerin işine yaramaması, problemlerin çözümünde kullanılamaması eklendiğinde süreç daha da zorlu bir hâl almaktadır. Böyle bir durumda öğrenci öğrendiklerini kullanamadığı için dil öğretimine karşı motivasyonunu kaybetmekte ve önyargılar geliştirmektedir. Bunun bir adım ötesinde de öğrencinin konuşmaya karşı kaygı düzeyi artmaktadır.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Kaygı, psikolojik bir durum olmakla birlikte etkileri fiziksel boyutta da gözlenebilen bir durumdur. “Kaygıyı ilk olarak Freud (1936) kuruntu, gerginlik, endişe ve fizyolojik uyarılmayı içeren hoş olmayan duygusal durum olarak tanımlamıştır.” (Han, 2009; Spielberg ve Reheiser, 2004’ten aktaran Altunkaya, 2017, s. 60). İlerleyen dönemlerde araştırmacılar kaygı kavramı üzerine çalışmalar yürütmüş ve bu terimi farklı şekillerde tanımlamışlardır. Güncel Türkçe Sözlük’te söz konusu kavram, “1. Üzüntü, endişe duyulan düşünce, tasa, 2. Genellikle kötü bir şey olacakmış düşüncesiyle ortaya çıkan ve sebebi bilinmeyen gerginlik duygusu” (TDK, 2019) olarak tanımlanırken, Özdemir ve Gür (2011) tarafından “Kişinin bir uyarana karşı karşıya kaldığında yaşadığı, bedensel, duygusal ve zihinsel gelişimlerle kendini gösteren bir uyarılmışlık durumudur.” (s. 40) biçiminde ifade edilmiştir. Ünlü (2001) ise kaygıyı, “üzüntü, sıkıntı, korku, başarısızlık duygusu, acizlik, yargılanma gibi heyecanların birini veya birçoğunu içerebilen, sonunun ne olduğunu bilmeksizin duyulan belli belirsiz bir korkudur” (s. 92) şeklinde tanımlamıştır. Spielberg (1972) göre kaygı, “stres yaratan durumların oluşturduğu üzüntü, algılama ve gerginlik gibi hoş olmayan duygusal ve gözlenebilir tepkiler olarak tanımlanmaktadır” (Aktaran, Büyüköztürk, 1997, s. 1). Dolayısıyla kaygı kişiyi rahatsız eden bir olay veya duruma karşı ortaya çıkan bir tepkidir. Örneğin insanlar “işlerin iyi gitmediğini veya belki bir durumun pek hoş bir şekilde sonuçlanmayacağını anladıkları zaman kaygılanırlar. Kaygının nasıl oluştuğu, nedenleri ve kaynakları birey tarafından bilinmez fakat kaygı bireyin farkına vardığı ve varlığından hoşlanmadığı bir duygudur (Ültaş, 2005, s. 8).

Kaygının ifade edilen bu olumsuz özelliklerine rağmen bazen de insanları uyaran ve onların motivasyonunu artıran bir etkiye sahip olduğu araştırmacılar tarafından vurgulanmaktadır. Tekindal (2009) dozunda bir kaygının öğrencinin motivasyonunu artırabileceğini öne sürmüştür. “Kişinin yaralanma, acı, cezalandırılma, ayrılık, düş kırıklığı gibi durumlara karşı kendisini hazırlaması kaygının uyarıcı özelliğine; tedbir alması, olumsuzluklar yaşanırda daha kolay atlatması koruyucu özelliğine ve başarısız olma endişesi ile kendini daha çok çalışmaya sevk etmesi ise motive edici özelliğine verilebilecek örneklerdir” (Akgün, Gönen ve Aydın, 2007). Bundan dolayı belirli bir düzeyde kaygının kişinin motivasyonunu olumlu yönde etkilediği söylenebilir. İfade edilen bu olumlu ve olumsuz etkilerinden hareketle araştırmacılar kaygının yabancı dil öğretiminde etkili olup olmadığını, etkili ise bunun dil öğretimine ne derecede yansıdığını merak etmişler ve bu doğrultuda çalışmalarını yönlendirmişlerdir. Öner ve Gedikoğlu (2007) özellikle Gardner ve MacIntyre’nin (1993) yapmış oldukları çalışmalarla kaygının dil öğretiminde etkili bir kavram olduğunu ortaya çıkardıklarını bildirmektedir. Bu çalışmanın yanı sıra Özdemir (2012, s. 40) de Gardner ve MacIntyre’nin görüşüne destek vermiş ve yabancı dil kaygısının, genel kaygı kavramından ayrı tutulması gerektiğini ifade etmiştir.

Yabancı dil kaygısı; Horwitz ve arkadaşları (1986) tarafından geliştirilen Yabancı Dil Kaygı Ölçeği’nin uygulanması ile sınıflandırılmıştır. Buna göre yabancı dil kaygısı iletişim, sınav ve olumsuz değerlendirilme korkusu olmak üzere üç başlığa ayrılmaktadır:

İletişim kaygısı, olgunlaşmış olan görüş ve düşüncelere sahip, ancak hedef dilde henüz olgunlaşmamış olan iletişim becerilerine sahip bireyler tarafından yaşanır. Akademik değerlendirilme sürecinde ortaya çıkan sınav kaygısı, sınavlarda başarısız olma korkusu olarak tanımlanmaktadır. Son olarak, olumsuz değerlendirilme korkusu, düzgün bir sosyal izlenim bırakmada başarılı olamayan yabancı dil öğrencilerinin başkaları tarafından yapılan değerlendirilmelerden kaynaklanan bir korkudur (Horwitz ve Young’tan aktaran Aydın ve Zengin, 2008, s. 84).

Yabancı dil kaygısı ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde kaygıyı ortaya çıkaran birden çok nedenin olduğu görülmektedir. Bu nedenleri Boylu ve Ülker (2015), öğrencilerin “dile karşı tutumu, öğrendiği yabancı dildeki yeterlik seviyesi, dil öğrenmeye yönelik kişisel yeteneği, başarısızlık durumlarında olumsuz değerlendirilme korkusu gibi etkenler etkili olurken öğrenciden bağımsız olarak da öğretmenin tutumu, dil sınavları, dil öğrenme ortamı ve yabancı dil öğrenmenin zorluğu” (s. 15) olarak sıralamışlardır. Melanlıoğlu ve Demir (2013, s. 393) ile Aydın (1999) tarafından yabancı dilde konuşma kaygısının sebepleri dört ana başlık altında toplanmıştır:

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

1. Kişisel nedenler (konuşma becerisine yönelik algı, konuşma becerisinde sınıf arkadaşlarından daha kötü olduğu düşüncesi ve değerlendirmelerin olumsuz olacağı düşüncesi),
2. Kişisel beklentilerin yüksek olması (konuşmasının mükemmel olmasını istemesi),
3. Öğrenmeye yönelik inanışlar (konuşurken yanlış yapma, kelime bilgisi vb.),
4. Öğretmenin sınıf yönetimi (öğrencilerin hatalarına yaklaşımı vb.).

Yabancı dil öğretiminde pek çok faktörün olumlu veya olumsuz anlamda etkili olduğunu söyleyen Baş (2014), bunların zihinsel, kültürel ve duyuşsal kaynaklı olabileceğini ifade etmektedir. İşte ifade edilen bu faktörler arasında duyuşsal özellikte olan kaygı dil öğretiminde ayrı bir öneme sahiptir. Bu konuda, özellikle öğrencide var olan kaygının başarı ve performans üzerindeki etkisine dair, pek çok araştırmacı da (Horwitz, 1991; Djigunovic, 2006; Sertçetin, 2006; Doğan, 2008; Öner, 2008; Tallon, 2009; İşcan, 2011; Tran, 2012; Yoğurtçu ve Yoğurtçu, 2013) çalışmalar yaparak kaygının öğretim üzerindeki etkisini ortaya koymuştur.

Kaygı, yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde olumsuz bir etkiye sahip olabilmektedir. Çoğu zaman konuşmaya karşı geliştirilen önyargılar, kişisel inançlar bu kaygıyı tetiklemekte sonuç olarak konuşma kaygısı ortaya çıkmaktadır. “Konuşmaya karşı geliştirilen bir tepki olan konuşma kaygısı; üzüntü, kızgınlık, korku şeklinde duygusal ya da kalbin hızlı atması ve terleme şeklinde de fiziksel olarak kendini gösterebilir” (Melanlioğlu ve Demir, 2013, s. 392).

Öğrencilerde oluşan konuşma kaygısının, yaşantılar sonucu oluştuğu, söylenebilir. Öğrencinin geçmişte yaşadığı bir başarısızlık sonucunda öğretmeni tarafından azarlanması veya sınıftaki diğer öğrenciler tarafından alay edilmesi gibi birçok sebep kaygının oluşmasına neden olarak gösterilebilir. Bu ve benzeri olaylara maruz kalan bir öğrencinin bu türden bir tepki geliştirmesi ise doğaldır. Çünkü böyle bir durumda öğrenci huzursuzluk hissetmekte ve kendini koruma ihtiyacı duymaktadır. Bu ihtiyaç neticesinde öğrenci kendini olumsuz pekiştirmekte, mümkün olduğunca konuşma yaptırılacak ortamlardan kaçınmaktadır. Sonuç olarak konuşma kaygısı yaşayan öğrenciler;

- “Konuşma becerisini gerektiren durumlardan korkarlar,
- Olumsuz eleştiriler alacakları düşüncesiyle konuşmalarının değerlendirilmesinden endişelenirler,
- Konuşmaktan mümkün olduğunca kaçınırlar,
- Konuşmada zorlandıklarında kendilerini kötü hissederler” (Melanlioğlu ve Demir, 2013, s. 393).

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde konuşma kaygısı ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında, Sallabaş'ın (2012) Ankara Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi Taksim şubesinde öğrenim gören C Seviyesi (Yüksek Türkçe) öğrencileri üzerine “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Değerlendirilmesi” başlıklı bir çalışma yaptığı görülmektedir. Yurt dışında Türkçe öğrenenlerin konuşma kaygılarıyla ilgili olarak Bosna Hersek üzerine Boylu ve Çangal'ın (2015), İran üzerine ise Şen ve Boylu'nun (2015) çalışma yaptığı, Türkçe öğrenen Polonyalı öğrencilerin konuşma kaygılarına yönelik bir çalışmanın olmadığı görülmüştür. Araştırmanın bu yönüyle özgün olduğu ve alana katkı sunacağı söylenebilir.

Tespit edilen bu eksiklikten hareketle araştırmanın amacı Varşova Yunus Emre Enstitüsünde Türkçe öğrenen Polonyalı öğrencilerinin konuşma kaygılarını belirlemek, olarak saptanmıştır. Araştırmanın amacından hareketle şu alt problemlere cevap aranmıştır:

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

1. Türkçe öğrenen Polonyalı öğrencilerin konuşma kaygı düzeyleri nedir?
2. Türkçe öğrenen Polonyalı öğrencilerin cinsiyetlerine göre konuşma kaygı düzeyleri arasında farklılık var mıdır?
3. Türkçe öğrenen Polonyalı öğrencilerin öğrenim durumlarına göre konuşma kaygı düzeyleri arasında farklılık var mıdır?
4. Türkçe öğrenen Polonyalı öğrencilerin Türkçe öğrenme sebeplerine göre konuşma kaygı düzeyleri arasında farklılık var mıdır?
5. Türkçe öğrenen Polonyalı öğrencilerin Türkçe öğrenme sürelerine göre konuşma kaygı düzeyleri arasında farklılık var mıdır?
6. Türkçe öğrenen Polonyalı öğrencilerin yaşlarına göre konuşma kaygı düzeyleri arasında farklılık var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada Polonya Varşova Yunus Emre Enstitüsünde Türkçe öğrenen temel ve orta seviye öğrencilerinin konuşma kaygı düzeylerini belirlemek ve öğrencilerin demografik özelliklerine göre konuşma kaygı düzeyleri arasında farklılık olup olmadığını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu amaç bağlamında yapılan araştırma tarama modeli niteliğindedir. Karasar'a (2009, s. 77) göre, tarama modeli var olan bir durumu olduğu şekli ile ifade eden bir araştırma yaklaşımıdır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Varşova Yunus Emre Enstitüsü bünyesinde temel ve orta seviyede Türkçe öğrenen 85 öğrenci oluşturmaktadır. Bu dönemde Varşova Yunus Emre Enstitüsüne Türkçe öğrenmek için gelen öğrencilerin hepsine ölçek uygulandığından evrenden örneklem seçilme yoluna gidilmemiştir. Öğrencilerin demografik özelliklerine yönelik frekans ve yüzde dağılımları Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1

Yabancı Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

	Kategoriler	F	%
Cinsiyet	Erkek	20	23,5
	Kız	65	76,5
Öğrenim Durumu	Lise	5	5,9
	Lisans	60	70,6
	Lisansüstü	20	23,5
Türkçe Öğrenme Sebebi	Boş Zamanlarını Değerlendirmek için	46	54,1
	Kendisini Geliştirmek için	10	11,8
	Eşi veya Arkadaşı ile Türkçe Konuşmak için	12	14,1
	Yurt Dışında Öğrenim Görmek için	5	5,9
	Türkiye'ye Gitmek için	2	2,4
Türkçe Öğrenim Süresi	Türk Kültürünü Tanımak için	10	11,8
	1-3 Ay	32	37,6
	4-6 Ay	9	10,6
	7-9 Ay	9	10,6
	10-12 Ay	8	9,4
Yaş	12 Ay ve Üstü	27	31,8
	18-26	53	62,4
	27-35	22	25,9
	36-44	6	7,1
Toplam	45 ve Üstü	4	4,7
		85	100,0

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Tablo 1’de araştırmanın çalışma grubunu oluşturan yabancı öğrencilerin demografik özelliklerine göre frekans ve yüzde dağılımları görülmektedir. Tabloda cinsiyete göre 20 (%23,5) erkek ve 65 (%76,5) kız öğrencinin bulunduğu görülmektedir. Öğrenim durumlarına göre 5 (%5,9) lise mezunu, 60 (%70,6) lisans mezunu ve 20 (%23,5) lisansüstü mezunu olan öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilerin Türkçe öğrenme sebeplerine göre dağılımları incelendiğinde, boş zamanlarını değerlendirmek için Türkçe öğrenen 46 öğrenci (%54,1), kendisini geliştirmek için Türkçe öğrenen 10 öğrenci (%11,8), eşi veya arkadaşı ile Türkçe konuşmak için Türkçe öğrenen 12 öğrenci (%14,1), yurt dışında öğrenim görmek için Türkçe öğrenen 5 öğrenci (%5,9), Türkiye’ye gitmek için Türkçe öğrenen 2 öğrenci (%2,4) ve Türk kültürünü tanımak için Türkçe öğrenen 10 öğrenci (%11,8) bulunduğu görülmektedir. Öğrencilerin Türkçe öğrenme sürelerine göre dağılımları incelendiğinde, 1-3 ay 32 (%37,6), 4-6 ay 9 (%10,6), 7-9 ay 9 (%10,6), 10-12 ay 8 (%9,4), 12 ay ve üstü 27 (%31,8) öğrencinin olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yaş düzeylerine göre dağılımları incelendiğinde ise 18-26 yaş aralığında olan 53 (%62,4) öğrenci, 27-35 yaş aralığında olan 22 (%25,9) öğrenci, 36-44 yaş aralığında olan 6 (%7,1) öğrenci, 45 ve üstü yaş aralığında olan 4 (%4,7) öğrenci bulunmaktadır. Genel itibarıyla araştırmaya katılan ve çalışma grubunu oluşturan 85 (%100,0) öğrenci bulunmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında Polonyalı öğrencilerin demografik özelliklerini ortaya çıkarmak için hazırlanan beş maddelik (cinsiyet, öğrenim durumu, Türkçe öğrenme sebebi, Türkçe öğrenme süresi ve yaş) “Kişisel Bilgi Formu” ve öğrencilerin konuşma kaygı düzeylerini tespit eden “Türkçe Öğrenen Yabancılar İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği” olmak üzere iki adet veri toplama aracı kullanılmıştır. Woodrow (2006) tarafından geliştirilen, Melanlıoğlu ve Demir (2013) tarafından Türkçeye uyarlanarak geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan, “hiç kaygılanmam, biraz kaygılanırım, orta derecede kaygılanırım, fazla kaygılanırım ve çok fazla kaygılanırım” şeklinde olumsuzdan olumlu ifadeye doğru giden, 1-5 arasında puanlanabilen, 5’li Likert tipi, 12 maddelik “Türkçe Öğrenen Yabancılar İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği” araştırma kapsamında kullanılmıştır. Araştırmacılar söz konusu ölçeği Türkçeye uyarlama sürecinde Gazi Üniversitesi TÖMER’de öğrenim gören 75 öğrenciden veri toplamıştır. Veriler üzerinde Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmış ve orijinal ölçekteki gibi sınıf dışı kaygı ve sınıf içi kaygı olarak iki alt faktörlü yapıya ulaşılmıştır. Madde geçerliğine kanıt olarak madde toplam test korelasyonları hesaplanmıştır. Analiz sonucundan madde test korelasyonlarının 0,55 ile 0,72 arasında değiştiği saptanmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı hesaplanmış ve ölçeğin sınıf içi konuşma kaygısı ve sınıf dışı konuşma kaygısı olmak üzere 2 faktörden oluştuğu, sınıf içi konuşma kaygısının .90; sınıf dışı konuşma kaygısının .93 olduğu ve toplamda .91 güvenilir bulunduğu görülmüştür.

Verilerin Analizi

Öğrencilere uygulanan konuşma kaygısı ölçeği ile toplanan veriler SPSS-21 paket programına işlenmiştir. Verilerin dağılımları incelendiğinde uç değer gösteren hiçbir veriye rastlanmamıştır. Ölçeğin iki alt faktörü ve geneline ilişkin çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 aralığının dışında olduğu görülmektedir. Türkçe öğrenen öğrencilerin demografik özelliklerine göre ölçeğin alt boyutlarından ve genelinden aldıkları ortalama puanlar arasındaki farklılığa bakmadan önce, veri dağılımının parametrik veya nonparametrik özellik gösterip göstermediğine karar vermek için normallik ve Levene homojenlik testleri yapılmıştır. Normallik varsayımının sınanmasında kullanılan Kolmogorov-Smirnov Z testi, parametrik olmayan bir yöntem olup örneklem dağılımı ile birim normal dağılımını karşılaştırır ve örneklem dağılımının normal olup olmadığı hakkında hipotez testine dayalı olarak bilgi verir (Baykul ve Güzeller, 2014, s. 491). Bu bağlamda normallik varsayımının sınanmasında Kolmogorov-Smirnov istatistiğine dayalı yorumları dikkate alınmanın dışında çarpıklık ve basıklık gibi verinin kendisini direkt olarak yansıtan istatistikleri de dikkate almak gerekir. Tablo 2’de normallik varsayımının test edilmesi için incelenen çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 aralığının dışında dağılım sergilediği görülmektedir. Normallik varsayımının bir ölçüsü olarak çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile +1 aralığında olmasının kabul edilebileceği ifade edilmektedir (Morgan, Leech, Gloeckner & Barrett, 2004,

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

s. 50). Aynı zamanda Tablo 2’de yer alan Kolmogorov-Smirnov Z testine ilişkin alt faktörler ve ölçeğin geneline ait hesaplanan istatistiklere bağlı anlamlılık değerlerinin $p<,05$ ’den küçük olmasından dolayı konuşma kaygısı ölçeğinin iki alt faktörü ve geneli için normallik varsayımının karşılanamadığı, parametrik test varsayımlarının karşılanamamasından dolayı öğrencilerin demografik özelliklerine göre puanlar arası karşılaştırmalarda nonparametrik istatistik yöntemlerinin tercih edildiği görülmektedir. İki örneklemin (grup) birbirinden bağımsız olması, bağımlı değişkenlerin aralık veya oran ölçek düzeyinde ölçülmüş olması, normallik ve homojenlik varsayımlarının sağlanması parametrik test varsayımlarını karşılamaktadır (Köklü, Büyüköztürk ve Bökeoğlu, 2007, s. 152-161). Öğrencilerin ölçeklerden aldıkları puan dağılımlarına ilişkin Kolmogorov-Smirnov Z testi sonuçları, çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 2’de görülmektedir.

Tablo 2

Öğrencilerin Ölçeğin Alt Boyutlarından ve Genelinden Aldıkları Puanların Normalliğine İlişkin Kolmogorov-Smirnov Z Testi, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

N=85	Kolmogorov-Smirnov Z Testi	p	Çarpıklık	Basıklık
Sınıf Dışı Konuşma Kaygısı	,115	,007*	1,060	1,256
Sınıf İçi Konuşma Kaygısı	,143	,000*	1,059	1,042
Konuşma Kaygısı Ölçeğinin Geneli	,136	,001*	1,062	1,224

* $p<,05$

Türkçe öğrenen Polonyalı öğrencilerin cinsiyetlerine göre konuşma kaygısı ölçeğinin alt faktörleri ve geneline ilişkin kaygı düzeyleri arasındaki farklılığa parametrik olmayan test istatistiklerinden Mann-Whitney U-Testi analizi ile bakılmıştır. Öğrencilerin öğrenim durumları, Türkçe öğrenme sebepleri, Türkçe öğrenme süreleri ve yaşlarına göre konuşma kaygı ölçeğinin alt faktörleri ve geneline ilişkin kaygı düzeyleri arasındaki farklılığa parametrik olmayan test istatistiklerinden Kruskal-Wallis H Testi ile bakılmıştır ve anlamlı farklılık olması durumunda kategoriler arasındaki farklılığın kaynağını bulmak için ikili karşılaştırmalarda Mann-Whitney U Testi analizi yapılmıştır. Konuşma kaygısı ölçeğinin alt faktörleri ve geneline ilişkin öğrencilerin konuşma kaygılarının ne düzeyde olduklarına ise betimsel istatistikler (ortalama, standart sapma, minimum değer ve maksimum değer) ile bakılmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmanın bulgularına ve yorumlarına yer verilmiştir.

1. Türkçe öğrenen Polonyalı öğrencilerin konuşma kaygı düzeyleri nedir?

Polonyalı öğrencilerin konuşma kaygı ölçeğinin alt faktörleri ve geneline ilişkin kaygı düzeylerine ait betimsel istatistikler Tablo 3’te verilmiştir:

Tablo 3

Öğrencilerin Konuşma Kaygı Ölçeğinin Alt Faktörleri ve Geneline İlişkin Kaygı Düzeylerine Ait Betimsel İstatistik Sonuçları

	N	Minimum	Maximum	\bar{X} (Ortalama)	S
Sınıf Dışı Konuşma Kaygısı	85	5,00	25,00	10,17 (2,03)	4,23
Sınıf İçi Konuşma Kaygısı	85	7,00	34,00	14,85 (2,12)	6,11
Konuşma Kaygısı Ölçeğinin Geneli	85	12,00	59,00	25,01 (2,08)	9,93

Aralıklar (5-1) / 5=0,80 Kriter: 1,00-1,79=Çok Düşük; 1,80-2,59=Düşük; 2,60-3,39=Orta; 3,40-4,19=Yüksek; 4,20-5,00=Çok Yüksek

Tablo 3 incelendiğinde Türkçe öğrenen Polonyalı öğrencilerin konuşma kaygısı ölçeğinin alt faktörleri ve geneline ilişkin kaygı düzeylerinin ne olduğu görülmektedir. “Sınıf Dışı Konuşma Kaygısı” alt faktörüne ilişkin Polonyalı öğrencilerin minimum kaygı düzeylerinin 5,00 ve maksimum kaygı düzeylerinin 25,00, kaygı düzeyi toplam puan ortalamalarının ise $\bar{X}=10,17$ (S=4,23) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin sınıf dışı konuşma kaygısı madde

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

puanı ortalamasının yani alt faktör puanın faktörü oluşturan madde sayısına bölünmesi ile ortaya çıkan ortalamanın 2,03 olduğu ve konuşma kaygısı ölçütleri ile karşılaştırıldığında öğrencilerin düşük düzeyde sınıf dışı konuşma kaygısına sahip olduğu görülmektedir. “Sınıf İçi Konuşma Kaygısı” alt faktörüne ilişkin Polonyalı öğrencilerin minimum kaygı düzeylerinin 7,00, maksimum kaygı düzeylerinin 34,00 ve kaygı düzeyi toplam puan ortalamalarının $\bar{X}=14,85$ ($S=6,11$) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin sınıf içi konuşma kaygısı madde puanı ortalamasının yani alt faktör puanın faktörü oluşturan madde sayısına bölünmesi ile ortaya çıkan ortalamanın 2,12 olduğu ve konuşma kaygısı ölçütleri ile karşılaştırıldığında düşük düzeyde sınıf içi konuşma kaygısına sahip olduğu görülmektedir. Konuşma kaygısı ölçeğinin geneline ilişkin Polonyalı öğrencilerin minimum kaygı düzeylerinin 12,00 ve maksimum kaygı düzeylerinin 59,00 olduğu ve kaygı düzeyi toplam puan ortalamalarının $\bar{X}=25,01$ ($S=9,93$) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin konuşma kaygısı madde puanı ortalamasının yani genel puanın ölçeği oluşturan madde sayısına bölünmesi ile ortaya çıkan ortalamanın 2,08 olduğu ve konuşma kaygısı ölçütleri ile karşılaştırıldığında düşük düzeyde konuşma kaygısına sahip olduğu görülmektedir.

2. Türkçe öğrenen Polonyalı öğrencilerin cinsiyetlerine göre konuşma kaygı düzeyleri arasında farklılık var mıdır?

Türkçe öğrenen Polonyalı öğrencilerin cinsiyetlerine göre konuşma kaygı düzeyleri arasındaki farklılığa ilişkin istatistikler Tablo 4’te verilmiştir:

Tablo 4

Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Konuşma Kaygı Ölçeğinin Alt Faktörleri ve Geneline İlişkin Kaygı Düzeylerine Arasındaki Farklılığa Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Sınıf Dışı Konuşma Kaygısı	Erkek	20	10,60	4,41	46,00	920,00	-,63	,532
	Kız	65	10,03	4,21	42,08	2735,00		
Sınıf İçi Konuşma Kaygısı	Erkek	20	16,25	6,76	49,55	991,00	-1,36	,174
	Kız	65	14,42	5,89	40,98	2664,00		
Konuşma Kaygısı Ölçeğinin Geneli	Erkek	20	26,85	10,57	48,60	972,00	-1,16	,245
	Kız	65	24,45	9,73	41,28	2683,00		

*p<,05

Tablo 4 incelendiğinde Türkçe öğrenen Polonyalı öğrencilerin cinsiyetlerine göre konuşma kaygısı ölçeğinin geneli ve alt faktörlerine ilişkin kaygı düzeyleri arasında farklılık olup olmadığına bakılmıştır. “Sınıf Dışı Konuşma Kaygısı” alt faktörüne ilişkin Polonyalı öğrencilerin cinsiyetlerine göre sınıf dışı konuşma kaygıları arasında $Z=-,63$, $p=,532>,05$ ’e göre anlamlı farklılık olmadığı yani öğrencilerin cinsiyetlerine göre sınıf dışı kaygı düzeylerinin birbirine denk olduğu görülmektedir. “Sınıf İçi Konuşma Kaygısı” alt faktörüne ilişkin Polonyalı öğrencilerin cinsiyetlerine göre sınıf içi konuşma kaygıları arasında $Z=-1,36$, $p=,174>,05$ ’e göre anlamlı farklılık olmadığı yani öğrencilerin cinsiyetlerine göre sınıf içi kaygı düzeylerinin birbirine denk olduğu görülmektedir. Konuşma kaygısı ölçeğinin geneline ilişkin Polonyalı öğrencilerin cinsiyetlerine göre konuşma kaygıları arasında $Z=-1,16$, $p=,245>,05$ ’e göre anlamlı farklılık olmadığı yani öğrencilerin cinsiyetlerine göre konuşma kaygı düzeylerinin birbirine denk olduğu görülmektedir.

3. Türkçe öğrenen Polonyalı öğrencilerin öğrenim durumlarına göre konuşma kaygı düzeyleri arasında farklılık var mıdır?

Türkçe öğrenen Polonyalı öğrencilerin öğrenim durumlarına göre konuşma kaygı düzeyleri arasındaki farklılığa ilişkin istatistikler Tablo 5’te verilmiştir:

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Tablo 5

Öğrencilerin Öğrenim Durumlarına Göre Konuşma Kaygı Ölçeğinin Alt Faktörleri ve Geneline İlişkin Kaygı Düzeylerine Arasındaki Farklılığa Ait Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

	Öğrenim Durumu	N	Ortalama	S	Sıra Ortalaması	X ²	p	Anlamli Fark (İkili Karşılaştırma)
Sınıf Dışı Konuşma Kaygısı	Lise	5	15,00	1,87	73,90	8,46	,015*	1>2, 1>3
	Lisans	60	9,97	4,57	40,71			
	Lisansüstü	20	9,55	2,68	42,15			
Sınıf İçi Konuşma Kaygısı	Lise	5	20,40	4,28	68,30	6,63	,036*	1>2, 1>3
	Lisans	60	14,93	6,49	43,02			
	Lisansüstü	20	13,20	4,42	36,63			
Konuşma Kaygısı Ölçeği	Lise	5	35,40	5,68	71,40	7,24	,027*	1>2, 1>3
	Lisans	60	24,90	10,62	41,92			
	Lisansüstü	20	22,75	6,67	39,15			

*p<,05 Kategoriler: Lise=1, Lisans=2; Lisansüstü=3 İkili Karşılaştırma Analizi=Mann-Whitney U Testi

Tablo 5 incelendiğinde Türkçe öğrenen Polonyalı öğrencilerin öğrenim durumlarına göre konuşma kaygısı düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığı incelenmiştir. “Sınıf Dışı Konuşma Kaygısı” alt faktörüne ilişkin öğrencilerin öğrenim durumlarına göre konuşma kaygıları arasında $X^2=8,46$, $p=,015<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık lise öğrenim durumuna sahip öğrencilerin sınıf dışı konuşma kaygılarına ait sıra ortalamalarının, lisans ve lisansüstü öğrenim durumuna sahip öğrencilerin sınıf dışı konuşma kaygılarına ait sıra ortalamalarından daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Polonyalı öğrencilerin öğrenim seviyeleri arttıkça sınıf dışı Türkçe konuşma kaygı düzeylerinin düştüğü görülmektedir.

“Sınıf İçi Konuşma Kaygısı” alt faktörüne ilişkin öğrencilerin öğrenim durumlarına göre konuşma kaygıları arasında $X^2=6,63$, $p=,036<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık lise öğrenim durumuna sahip öğrencilerin sınıf içi konuşma kaygılarına ait sıra ortalamalarının, lisans ve lisansüstü öğrenim durumuna sahip öğrencilerin sınıf içi konuşma kaygılarına ait sıra ortalamalarından daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Polonyalı öğrencilerin öğrenim seviyeleri arttıkça sınıf içi Türkçe konuşma kaygı düzeylerinin düştüğü görülmektedir.

Konuşma kaygısı ölçeğinin geneline ilişkin öğrencilerin öğrenim durumlarına göre konuşma kaygıları arasında $X^2=7,24$, $p=,027<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık lise öğrenim durumuna sahip öğrencilerin konuşma kaygılarına ait sıra ortalamalarının, lisans ve lisansüstü öğrenim durumuna sahip öğrencilerin konuşma kaygılarına ait sıra ortalamalarından daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Polonyalı öğrencilerin öğrenim seviyeleri arttıkça Türkçe konuşma kaygı düzeylerinin düştüğü görülmektedir.

4. Türkçe öğrenen Polonyalı öğrencilerin Türkçe öğrenme sebeplerine göre konuşma kaygı düzeyleri arasında farklılık var mıdır?

Türkçe öğrenen Polonyalı öğrencilerin Türkçe öğrenme sebeplerine göre konuşma kaygı düzeyleri arasındaki farklılığa ilişkin istatistikler Tablo 6'da verilmiştir:

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Tablo 6

Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Sebeplerine Göre Konuşma Kaygı Ölçeğinin Alt Faktörleri ve Geneline İlişkin Kaygı Düzeylerine Arasındaki Farklılığa Ait Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

	Türkçe Öğrenme Sebepleri	N	Ortalama	S	Sıra Ortalaması	X ²	p
Sınıf Dışı Konuşma Kaygısı	Boş Zamanlarını Değerlendirme İçin	46	10,54	3,97	46,28	8,66	,123
	Kendisini Geliştirmek İçin	10	10,80	6,18	42,05		
	Eşi veya Arkadaşı ile Türkçe Konuşmak İçin	12	7,75	2,93	27,71		
	Yurt Dışında Öğrenim Görmek İçin	5	8,00	2,65	30,30		
	Türkiye'ye Gitmek İçin	2	14,50	7,78	60,50		
	Türk Kültürünü Tanımak İçin	10	10,90	3,76	50,05		
Sınıf İçi Konuşma Kaygısı	Boş Zamanlarını Değerlendirme İçin	46	14,93	5,30	44,93	4,54	,475
	Kendisini Geliştirmek İçin	10	15,90	9,33	40,35		
	Eşi veya Arkadaşı ile Türkçe Konuşmak İçin	12	12,75	7,51	30,58		
	Yurt Dışında Öğrenim Görmek İçin	5	13,80	4,44	43,10		
	Türkiye'ye Gitmek İçin	2	19,00	9,90	54,25		
	Türk Kültürünü Tanımak İçin	10	15,60	4,55	49,35		
Konuşma Kaygısı Ölçeği	Boş Zamanlarını Değerlendirme İçin	46	25,48	8,80	45,41	6,23	,285
	Kendisini Geliştirmek İçin	10	26,70	15,30	41,20		
	Eşi veya Arkadaşı ile Türkçe Konuşmak İçin	12	20,50	10,34	28,79		
	Yurt Dışında Öğrenim Görmek İçin	5	21,80	6,38	38,10		
	Türkiye'ye Gitmek İçin	2	33,50	17,68	57,00		
	Türk Kültürünü Tanımak İçin	10	26,50	7,72	50,40		

*p<,05

Tablo 6 incelendiğinde Polonyalı öğrencilerin Türkçe öğrenme sebeplerine göre konuşma kaygısı ölçeğinin alt faktörleri ve geneline ilişkin kaygı düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığına bakılmıştır. “Sınıf Dışı Konuşma Kaygısı” alt faktörüne ilişkin öğrencilerin Türkçe öğrenme sebeplerine göre kaygı düzeyleri arasında $X^2=8,66$, $p=,123>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Anlamlı farklılık olmamasına rağmen, Türkiye'ye gitmek için Türkçe öğrenmek isteyen öğrencilerin sınıf dışı konuşma kaygı düzeylerinin yüksek olduğu ve eşi veya arkadaşı ile Türkçe konuşmak için Türkçe öğrenmek isteyen öğrencilerin sınıf dışı konuşma kaygı düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir.

“Sınıf İçi Konuşma Kaygısı” alt faktörüne ilişkin öğrencilerin Türkçe öğrenme sebeplerine göre kaygı düzeyleri arasında $X^2=4,54$, $p=,475>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Anlamlı farklılık olmamasına rağmen, Türkiye'ye gitmek için Türkçe öğrenmek isteyen öğrencilerin sınıf içi konuşma kaygı düzeylerinin yüksek olduğu ve eşi veya arkadaşı ile Türkçe konuşmak için Türkçe öğrenmek isteyen öğrencilerin sınıf içi konuşma kaygı düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir.

Konuşma kaygısı ölçeğinin geneline ilişkin öğrencilerin Türkçe öğrenme sebeplerine göre kaygı düzeyleri arasında $X^2=6,23$, $p=,285>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Anlamlı farklılık olmamasına rağmen, Türkiye'ye gitmek için Türkçe öğrenmek isteyen öğrencilerin konuşma kaygı düzeylerinin yüksek olduğu ve eşi veya arkadaşı ile Türkçe konuşmak için Türkçe öğrenmek isteyen öğrencilerin konuşma kaygı düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir.

5. Türkçe öğrenen Polonyalı öğrencilerin Türkçe öğrenme sürelerine göre konuşma kaygı düzeyleri arasında farklılık var mıdır?

Türkçe öğrenen Polonyalı öğrencilerin Türkçe öğrenme sürelerine göre konuşma kaygı düzeyleri arasındaki farklılığa ilişkin istatistikler Tablo 7'de verilmiştir:

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Tablo 7

Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Sürelerine Göre Konuşma Kaygı Ölçeğinin Alt Faktörleri ve Geneline İlişkin Kaygı Düzeylerine Arasındaki Farklılığa Ait Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

	Türkçe Öğrenim Süreleri	N	Ortalama	S	Sıra Ortalaması	X ²	p
Sınıf Dışı Konuşma Kaygısı	1-3 Ay	32	10,25	4,41	43,33	2,71	,607
	4-6 Ay	9	10,78	3,60	48,72		
	7-9 Ay	9	11,78	6,67	46,72		
	10-12 Ay	8	8,13	3,04	30,69		
	12 Ay ve Üstü	27	9,93	3,52	43,11		
Sınıf İçi Konuşma Kaygısı	1-3 Ay	32	15,44	7,39	42,89	4,63	,328
	4-6 Ay	9	14,56	1,88	47,89		
	7-9 Ay	9	18,56	7,80	55,44		
	10-12 Ay	8	11,75	3,99	31,50		
	12 Ay ve Üstü	27	13,93	4,75	40,76		
Konuşma Kaygısı Ölçeği	1-3 Ay	32	25,69	11,43	42,86	4,00	,406
	4-6 Ay	9	25,33	4,82	49,22		
	7-9 Ay	9	30,33	14,34	52,39		
	10-12 Ay	8	19,88	5,94	30,56		
	12 Ay ve Üstü	27	23,85	7,93	41,65		

*p<,05

Tablo 7 incelendiğinde Polonyalı öğrencilerin Türkçe öğrenme sürelerine göre konuşma kaygısı ölçeğinin alt faktörleri ve geneline ilişkin kaygı düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığına bakılmıştır. “Sınıf Dışı Konuşma Kaygısı” alt faktörüne ilişkin öğrencilerin Türkçe öğrenme sürelerine göre sınıf dışı konuşma kaygısı düzeyleri arasında $X^2=2,71$, $p=,607>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Anlamlı farklılık olmamasına rağmen 10-12 ay ve 12 ay ve üstü Türkçe öğrenimine devam eden öğrencilerin sınıf dışı konuşma kaygılarının daha düşük olduğu görülmektedir.

“Sınıf İçi Konuşma Kaygısı” alt faktörüne ilişkin öğrencilerin Türkçe öğrenme sürelerine göre sınıf dışı konuşma kaygısı düzeyleri arasında $X^2=4,63$, $p=,406>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Anlamlı farklılık olmamasına rağmen 10-12 ay ve 12 ay ve üstü Türkçe öğrenimine devam eden öğrencilerin sınıf içi konuşma kaygılarının daha düşük olduğu görülmektedir.

Konuşma kaygısı ölçeğinin geneline ilişkin öğrencilerin Türkçe öğrenme sürelerine göre konuşma kaygısı düzeyleri arasında $X^2=4,00$, $p=,406>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Anlamlı farklılık olmamasına rağmen 10-12 ay ve 12 ay ve üstü Türkçe öğrenimine devam eden öğrencilerin konuşma kaygılarının daha düşük olduğu görülmektedir.

6. Türkçe öğrenen Polonyalı öğrencilerin yaşlarına göre konuşma kaygı düzeyleri arasında farklılık var mıdır?

Türkçe öğrenen Polonyalı öğrencilerin Türkçe yaşlarına göre konuşma kaygı düzeyleri arasındaki farklılığa ilişkin istatistikler Tablo 8'de verilmiştir:

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Tablo 8

Öğrencilerin Yaşlarına Göre Konuşma Kaygı Ölçeğinin Alt Faktörleri ve Geneline İlişkin Kaygı Düzeylerine Arasındaki Farklılığa Ait Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

	Yaş	N	Ortalama	S	Sıra Ortalaması	X ²	p	Anlamlı Fark (İkili Karşılaştırma)
Sınıf Dışı Konuşma Kaygısı	18-26	53	8,94	3,21	36,81	13,96	,003*	1<4, 1<3, 2<4
	27-35	22	10,82	4,04	47,59			
	36-44	6	13,33	5,35	58,50			
	45 ve Üstü	4	18,00	5,60	76,50			
Sınıf İçi Konuşma Kaygısı	18-26	53	13,79	5,64	38,55	7,87	,049*	1<4
	27-35	22	15,00	4,97	46,18			
	36-44	6	17,17	7,36	52,58			
	45 ve Üstü	4	24,50	8,74	70,13			
Konuşma Kaygısı Ölçeği	18-26	53	22,74	8,41	37,68	11,16	,011*	1<4, 1<3, 2<4
	27-35	22	25,82	8,71	46,75			
	36-44	6	30,50	12,26	54,83			
	45 ve Üstü	4	42,50	13,70	75,13			

*p<,05 Kategoriler: 18-26=1; 27-35=2; 36-44=3; 45 ve Üstü=4 İkili Karşılaştırma Analizi=Mann-Whitney U Testi

Tablo 8 incelendiğinde Polonyalı öğrencilerin yaşlarına göre konuşma kaygısı ölçeğinin alt faktörleri ve geneline ilişkin kaygı düzeyleri arasında farklılık olup olmadığına bakılmıştır. “Sınıf Dışı Konuşma Kaygısı” alt faktörüne ilişkin öğrencilerin yaşlarına göre sınıf dışı konuşma kaygıları arasında $X^2=13,96$, $p=,003<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık 18-26 yaş düzeyine sahip olan öğrencilerin sınıf dışı konuşma kaygılarının 36-44, 45 ve üstü yaş düzeyine sahip öğrencilerin sınıf dışı kaygı düzeylerinden daha düşük olmasından ve 27-35 yaş düzeyine sahip olan öğrencilerin sınıf dışı konuşma kaygılarının, 45 ve üstü yaş düzeyine sahip öğrencilerin sınıf dışı konuşma kaygılarından daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır.

“Sınıf İçi Konuşma Kaygısı” alt faktörüne ilişkin öğrencilerin yaşlarına göre sınıf içi konuşma kaygıları arasında $X^2=7,87$, $p=,049<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık 18-26 yaş düzeyine sahip olan öğrencilerin sınıf içi konuşma kaygılarının 36-44 yaş düzeyine sahip olan öğrencilerin sınıf içi konuşma kaygı düzeylerinden daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır. Konuşma kaygısı ölçeğinin geneline ilişkin öğrencilerin yaşlarına göre konuşma kaygıları arasında $X^2=11,16$, $p=,011<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık 18-26 yaş düzeyine sahip olan öğrencilerin konuşma kaygılarının 36-44, 45 ve üstü yaş düzeyine sahip olan öğrencilerin konuşma kaygı düzeylerinden daha düşük olmasından ve 27-35 yaş düzeyine sahip olan öğrencilerin sınıf dışı konuşma kaygılarının, 45 ve üstü yaş düzeyine sahip öğrencilerin sınıf dışı konuşma kaygılarından daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır. Polonyalı öğrencilerin yaş düzeyleri arttıkça sınıf içi, sınıf dışı ve genel konuşma kaygılarının anlamlı farklılık yaratacak düzeyde arttığı görülmektedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Yapılan bu çalışma ile Türkçe öğrenen Polonyalı öğrencilerin Türkçe konuşma kaygı düzeyleri belirlenmeye çalışılmış ve Türkçe konuşma kaygıları demografik bakımından değerlendirilmiştir. Bu kapsamda araştırma:

- ❖ Polonyalı öğrencilerin sınıf içinde, sınıf dışında ve genel olarak belli bir düzeyde konuşma kaygısı duyduğunu ancak bu kaygının düşük düzeyde olduğunu,
- ❖ Polonyalı öğrencilerin cinsiyetlere göre sınıf içi, sınıf dışı ve genel konuşma kaygılarının birbirine denk olduğunu,

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

- ❖ Polonyalı öğrencilerin öğrenim durumlarına göre sınıf içi, sınıf dışı ve genel konuşma kaygılarında anlamlı bir farklılık olduğunu, öğrenim durumunun arttıkça konuşma kaygısının azaldığını,
- ❖ Polonyalı öğrencilerin Türkçe öğrenme sebeplerine göre sınıf içi, sınıf dışı ve genel konuşma kaygılarında anlamlı bir farklılık olamamasına rağmen Türkiye'ye gitmek için Türkçe öğrenmek isteyen öğrencilerin sınıf içi ve sınıf dışı konuşma kaygı düzeylerinin yüksek olduğunu, eşi veya arkadaşı ile Türkçe konuşmak için Türkçe öğrenmek isteyen öğrencilerin sınıf dışı konuşma kaygı düzeylerinin düşük olduğunu,
- ❖ Polonyalı öğrencilerin Türkçe öğrenme sürelerine göre sınıf içi, sınıf dışı ve genel konuşma kaygılarında anlamlı bir farklılık olamamasına rağmen, 10-12 ay ve 12 ay ve üstü sürelerde Türkçe öğrenimine devam eden öğrencilerin sınıf içi ve sınıf dışı konuşma kaygılarının daha düşük olduğunu,
- ❖ Polonyalı öğrencilerin yaş düzeyleri arttıkça sınıf içi, sınıf dışı ve genel konuşma kaygılarının anlamlı farklılık yaratacak düzeyde arttığını ortaya çıkarmıştır.

Çalışmada elde edilen cinsiyetin sınıf içi, sınıf dışı ve genel konuşma kaygı düzeyinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucu, Doğan (2008), Sallabaş (2012), Sevim (2014), Melanlıoğlu ve Demir (2013), Boylu ve Çangal (2015), Şen ve Boylu'nun (2015) çalışmalarıyla benzerlik göstermektedir. Polonyalı öğrencilerin sınıf içi, sınıf dışı ve genel konuşma kaygılarının düşük düzeyde olmasına rağmen ileride oluşabilecek konuşma kaygılarını önlemek adına aşağıdaki öneriler verilebilir.

ÖNERİLER

Yabancı dil sınıflarında kitaplardaki etkinliklerin dışında münazara, hazırlıklı, hazırlıksız konuşma, sunum yapma, tekerleme, bilmece vb. farklı türdeki konuşma etkinliklerine yer verilebilir. Bu etkinlikler, sınıfın ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak bireysel ya da grup çalışması şeklinde düzenlenebilir.

Konuşma becerisinin geliştirilmesinde dramanın rolü yadsınamaz. Derslerde konuşma becerisi, soru-cevap biçiminde tek düze ilerlememeli, öğrenciyi ders boyunca aktif tutan dramadan ve diyaloglardan olabildiğince faydalanılmalıdır. Bu sayede öğrencinin konuşma kaygısını, korkusunu yenmesine zemin oluşturulabilir.

Öğrencinin konuşma becerisinin geliştirilmesinde öğretmen önemli bir etmendir. Öğretmenlerin iletişim becerilerinin güçlü ve diksiyonun düzgün olması, öğrencileri cesaretlendirmesi, hatalara karşı her zaman anlayışlı olması gerekmektedir.

Öğretmen, sınıftaki her bir öğrenciyi konuşması için imkân vermelidir. Bu anlamda öğretmen bütün sınıfa söz hakkı tanımalı, özellikle konuşmaktan hoşlanmayan ve çekingen davranan öğrencilerin üzerinde daha fazla durmalı ve onların gelişimlerini yakından takip etmelidir.

Bütün becerilerin birbiri ile yakın bir ilişki içerisinde olduğu unutulmamalıdır. Konuşma etkinlikleri hazırlanırken, okuma, dinleme, yazma ve dil bilgisi etkinliklerinden de yararlanılmalıdır.

Özellikle temel seviyede Türkçe öğrenen öğrenciler için sesli okuma çalışmaları yaptırılmalı ve telaffuz hatalarına anında dönüt verilmelidir. Bu sayede iyi konuşan, kelimeleri doğru bir şekilde kelimeleri telaffuz eden öğrencinin kendine olan güveni artar ve kaygı düzeyi azalır.

Konuşmanın sosyal bir boyutunun olduğu göz ardı edilmemelidir. Nitekim öğrenci tek başına yazar, okur, dinler ama konuşamaz. Bu doğrultuda öğrencilerin birbiriyle kaynaşmasını sağlayacak uygulamalara önem verilmelidir. Konuşma becerisinin gelişimi, iletişim becerilerinin gelişimi ile doğru orantılıdır. Bu bağlamda tematik konuşma konuları hazırlanabilir: hastanede, markette, bankada, üniversitede vb.

Öğrencilerin telaffuzunda zorlandıkları harfler, kelimeler öğretmen tarafından defalarca tekrar edilmelidir. Bu konuda özellikle temel seviyede öğretmenin sabırlı olması

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

gerekmektedir. Derse başlamadan, soru cevap tekniği ile öğrenci konuşturulmalı ve onların konuşma motivasyonu artırılmalıdır. Bu sayede dersin başlangıcında öğrenci kendini daha rahat hissedebilmektedir. Özellikle yurt dışı özelinde düşünüldüğünde sınırlı ölçüde konuşma imkânına sahip öğrenciler için bu uygulama çok önemlidir.

Öğretmen, öğrencilerini Türkçe film ve video izlemesi, farklı türde Türkçe müzikler dinlemesi yönünde teşvik etmelidir. Öğrencilerin dinleme etkinliklerinden sonra telaffuz hatalarında azalmanın olduğu görülmektedir. Hataların azalması ise konuşma kaygısını azaltacaktır.

Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Polonyalı öğrencilerin sınıf içi, sınıf dışı ve genel konuşma kaygıları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Yapılacak farklı çalışmalarda okuma, konuşma ve yazma becerilerine ait kaygı durumları incelenebilir ve elde edilen sonuçlar konuşma kaygısının sonuçları ile karşılaştırılabilir.

KAYNAKLAR

- Akgün, A., Gönen, S., & Aydın, M. (2007). İlköğretim fen ve matematik öğretmenliği öğrencilerinin kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(20), 283-299.
- Altunkaya, H., & Erdem, İ. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okuma kaygıları ve okuduğunu anlama becerileri. *Sakarya University Journal of Education*, 7(1), 59-77.
- Aydın, S., & Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: bir literatür özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1), 81-94.
- Baş, G. (2014). Lise öğrencilerinde yabancı dil öğrenme kaygısı: nitel bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(36), 101-119.
- Baykul, Y., & Güzeller, C. O. (2014). *Sosyal bilimler için istatistik: SPSS uygulamalı* (2. Baskı). Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş. (1997). Araştırmaya yönelik kaygı ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 3(4), 453-464.
- Calp, M. (2010). *Özel eğitim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel.
- Çangal, Ö., & Boylu, E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Bosna Hersekli öğrencilerin konuşma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(1), 349-368.
- Demirel, Ö. (1999). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Djigunovic, J. M. (2006). Language Anxiety and Language Processing. In S. H. Fostercohen, M. M. Krajnovic, & J. M. Djigunovic (Eds.), *EUROSLA Yearbook*, 6(1), 191-212.
- Doğan, A. (2008). Lise öğrencilerinin İngilizce öğrenimlerini etkileyen yabancı dil kaygısı. *Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi TÖMER Dil Dergisi*, 139, 48-67.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. A. (1991). Foreign language classroom anxiety. (eds. E. K. Horwitz & D. J. Young), In *language anxiety: from theory and research to classroom implications* (pp. 27-36). New Jersey: Englewood Cliffs.
- İşcan, A. (2011). The effect of language learning anxiety on the learner of turkish as a second language: The Case of Jawaharlal Nehru University, India. *Educational Research and Reviews*, 6(8), 586-591.
- Kantemir, E. (1995). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Engin.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Ankara: Nobel.
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş., & Bökeoğlu, Ç. Ö. (2007). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem.
- Kurudayıoğlu, M. (2013). *Konuşma eğitimi*. İstanbul: Kriter.
- Melanlıoğlu, D., & Demir, T. (2013). Türkçe öğrenen yabancılar için konuşma kaygısı ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(3), 389-404.
- Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W., & Barrett, K. C. (2004). *SPSS for introductory statistics: use and interpretation*. Psychology Press.
- Öner, G. (2008). *Ortaöğretim öğrencilerinin yabancı dil öğrenimlerini etkileyen etmenler*. Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

- Öner, G., & Gedikoğlu, T. (2007). Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce öğrenimlerini etkileyen yabancı dil kaygısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 144-155.
- Özdemir, E., & Gür, H. (2011). Matematik kaygısı-endişesi ölçeğinin (MKEÖ) geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 39-50.
- Sallabaş, M. E. (2012). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 7(3), 2199-2218.
- Sertçetin, A. (2006). *Türk ilköğretim öğrencileri arasında yabancı dil sınıf kaygısı*. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Sevim, O. (2014). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 18(60), 389-402.
- Şen, Ü., & Boylu, E. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 13-25.
- Tallon, M. (2009). Foreign language anxiety and heritage students of Spanish: a quantitative study. *Foreign Language Annals*, 42(1), 112-137.
- Tekindal, S. (2009). *Duyuşsal özelliklerin ölçülmesi için araç oluşturma*. Ankara: Pegem.
- Temizyürek, F., Erdem, İ., & Temizkan, M. (2013). *Konuşma eğitimi (sözlü anlatım)*. Ankara: Pegem.
- Tran, T. T. (2012). A review of Horwitz, Horwitz and Cope's theory of foreign language anxiety and the challenges to the theory. *English Language Teaching*, 5(1), 69-75.
- Ünlü, E. (2007). İlköğretim okullarındaki üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutum ve ilgilerinin belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 129-148.
- Yoğurtçu, K., & Yoğurtçu, G. (2013). Yabancı dil olarak Türkçenin öğreniminde kaygının akademik başarıya etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 1115-1158.
- Üldeş, İ. (2005). *Öğretmen ve öğretmen adaylarına yönelik matematik kaygı ölçeği geliştirilmesi ve matematik kaygısına ilişkin bir değerlendirme*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

ÇORUM OSMANCIKLI HALK ŞAİRİ ÂŞIK ALİ ACIK'IN MİRACNAMESİ

Rabia Betül GÜREL

Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Enstitüsü Doktora Öğrencisi
rbgurel16@hotmail.com

Zeki GÜREL

Dr. Öğr. Üyesi, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler
Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Teknikokullar-ANKARA
zekigurel@gazi.edu.tr

Özet

Âşık Ali Acık, Çorum'un Osmancık ilçesinde 1914 tarihinde dünyaya gelmiş yine aynı ilçede 1984 yılında vefat etmiştir. Babası Çanakkale şehitlerindedir. On yaşına geldiğinde annesini de kaybetmiştir. Hiçbir eğitim almamıştır. Okuma yazmayı kendi gayretleriyle öğrenmiştir. İlk gençlik çağında Bedriye adlı bir kıza âşık olmuştur. Bu kızın kendisine verilmemesi üzerine başına pek çok olaylar gelmiştir. Bunlardan biri de iki ayağının da dizlerinin altından tirenin altında kalarak kesilmesi olmuştur. Âşık Ali Acık, bu olaydan sonra Topal Ali olarak anılmış ve tanınmıştır. Seyyar gazetecilikle başladığı iş hayatını daha sonra Osmancık'ta gazete bayii olarak devam ettirmiştir. İlk şiirlerini âşık olduğu kız Bedriye için söyleyen/yazan Ali Acık, bu şiirlerinin halk arasında dolaşmaya başlamasıyla Âşık Ali olarak tanınmıştır. İlerleyen zamanlarda beşerî aşk şiirlerinin yerini sosyal konular ve İlâhî aşk almıştır. Âşık Ali Acık'ın İslâmî Türk Edebiyatı içinde değerlendirebileceğimiz şiirleri arasında “münacat”, “Niyazname”, “Naat” ve “Miraçname” tarzında şiirleri bulunmaktadır. Âşık Ali Acık, şiirlerini iki defterde toplamıştır. Her iki defter de Arap Harfli Türkçe elyazmasıdır. Biz bu bildirimizde Âşık Ali Acık'ın 2. Defterinde yer alan Miraç-ı Nebi başlıklı şiirini eski harflerden yeni harflere aktararak ilk defa bu şekilde dikkatlere sunmuş olacağız.

Anahtar Kelimeler: Âşık Ali Acık, Miraçname, Âşık Ali Acık'ın Miraçnamesi

Âşık Ali Acık Hayatı Sanatı Eserleri

Ali Acık, 1 Temmuz 1914 tarihinde Osmancık'ta Kızılırmak Mahallesinde dünyaya gelmiştir. Âşık Ali Acık'ın nüfusta soyadı “Acık” olarak yazılıdır. Babası Çanakkale şehitlerinden Ahmet Efendidir. Annesinin adı ise Alime'dir.

Ali Acık, kimsesiz bir çocuk olarak büyümüştür. Hiç tahsili yoktur yani herhangi bir okula gitmemiştir. On yaşında iken annesini de kaybetmiştir. Henüz çocuk denecek bir yaşta iken ilk gençlik çağlarında komşularından bir kadının ineklerini güderek/otlatarak hayatını devam ettirmeye çalışmıştır. Onun aşk macerası da bu süreçte başlar.

Hayvanlarını güttüğü kadın, ücret vermemek için “kızımı sana vereceğim” aldatmacasına kanan Ali, bu süreçte komşu kızına delicesine âşık olur ve bu kızın ilerde kendi eşi olacağı ümidine kapılır. Bu ümitle inekleri ücretsiz otlatmaya da devam eder. O böylesine güzel hayaller kurarken kızın anasının:

-“Ben bir çobana kız mı veririm.” Kızım da:

-“ Kala kala sana mı kaldım?”

Diye yüz çevirmesi, Ali'nin gönül yangınına sebep olur. Kızın adı Bedriye'dir. Âşık Ali, Bedriye'ye yandığı tarihi şöyle not düşmüştür: “Bedriye'ye yandığı m tarih 1.6.1931” Bu süreçte şiirler söylemeye başlar. Onun hece vezni ile söylediği şiirleri gönlündeki ateşli ışığın yansımalarıdır. Cevdet Saraçer'in de dediği gibi “Bu yüzden gönül şiirleridir dudaklarından dökülen, kâğıda yansıyan” (Saraçer, 226). Bundan sonra onun adı Âşık Ali'dir.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Âşık Ali:

-Eh çobana vermezler de, belki bir zenaat sahibine verirler.

Diye düşünür, çobanlığı bırakıp berber çırağına başlar. Berberliği öğrenir. Bu sefer Berber Ali olarak sevdiği kızın kapısına dayanır, ana-kız yine olumsuz cevap verirler. O, umudunu yitirmez. Âşkın tutuştuğu gönülle şu şiir dökülür dudaklarından:

Aşkın ateşi ile yanyor gönlüm
Sevdiğim bendene merhamet eyle
Sevmekten dönmüyor bu gönlüm
Sevdiğim halime merhamet eyle

Beni öldürmek midir senin muradın
Dillerde söylenir dolanır adın
Cennet hürisinden tatlıdır tadın
Sevdiğim halime merhamet eyle

Çektiğim cevr-i cefalar çoktur
Sen gibi güzel cihanda yoktur
Zülüflerin hancer kirpiğin oktur
Sevdiğim halime merhamet eyle

Beddua ederim görmezsin cennet
Ne olur Ali'ye eylesen himmet
Yetmez mi çektiğim dert ile mihnet
Sevdiğim halime merhamet eyle

Âşık Ali, ağlamasının inlemesinin ve dil dökmesinin fayda vermeyeceğini anlayınca sevdiği kızı kaçırmaya karar verir ve bu kararını da uygulamaya koyar; fakat bu işte de başarısız olur. Aileyi tehdit etmeye başlayınca da sevdiği kızı ailesi İzmit'te bir akrabasının yanına yollarlar. Âşk ferman dinlemez derler ya! Âşık Ali de sevdiğinin peşinden İzmit'e gitmeye karar verir. Ama âşık Ali'nin cebinde tek bir meteliği bile yoktur. Yine de yollara düşer ve Osmancık-Tosya-Çankırı-Ankara yolunu yaya olarak yürür. Yürümekte direnince de ayaklarının altı patlar. Ankara'dan İzmit'e gitmenin tek yolu tiren yolculuğudur. Fakat Âşık Ali de tirene verecek para yoktur. Ankara'da Etimesgut Tren İstasyonunda hareket halindeki tirene kaçak binmek isterken kendini yukarı çekemez ve iki ayağı da raylarda kalır ve her iki ayağı da ayak bileklerinden kopar. Ankara Numune Hastanesine kaldırılan Âşık Ali'nin iki ayağı da diz kapaklarının altından kesilir. Hastanede kırk gün yatar. Ayaklarını tren kazasında kaybettiği tarihi kendisi defterine şöyle not düşmüştür: "Ayaklarımı tren kestiği tarih 25.10.1935" Tedavisi bittikten sonra Osmancık'a döner. Artık dizleri üstünde sürünmek zorunda kalan biridir. Önce kendi çabası ile kendine takma bacaklar yapar. Sonra da Türk Kızılay'ı kendisine ortopedik ayaklar yaptırır. Daha sonra da oturduğu yerden sürebileceği bir bisiklet verirler. İşte bu bisiklet Âşık Ali'nin hayatında yeni bir dönemi de başlatır. O, bu bisiklet ile seyyar gazeteciliğe başlar. Teselliye Allah (C.C)ta arar:

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Atlayıp trene binmekte iken
Hareket edip gitmekte iken
Düşünce ayağımı kesmekte iken
Derdim arttı bana dermân Yarabbî
Gözlerimden akar alkan Yarabbî
Derdim arttı bana dermân Yarabbî

Âşık Ali'nin artık sadece kalbi yaralı değil vücudu da yaralıdır. Irak da olsa, imkânsız da olsa yârinin yanına varmak arzusu devam etmektedir, kendi gidemese de sevdiğini davet etmektedir:

Yeter bu bendeni ağlatma bari
Acı da gel, afet-i devrânım güzel
Gözyaşımı sel edip çağlatma bari
Rahmeyle âteş-i süzânım gel

Sevdiğim bu ilden firar eyledi
Gidip gurbet elde karar eyledi
Ali'nin yurdunu mezar eyledi
Sensiz makber olsun mekânım güzel

Acımam kahredip genç yaşıma
Ölünce gel otur kabrim başına
Yaz bu mısraları mezar taşıma
Çünkü ben sevdana kurbanım güzel

Âşık Ali, ayaklarını aşkı uğruna yitirmiştir ya, bu arada bir umuda kapılır. Ayaklarını yitirdiği için sevdiği kızın ona acıyacağını sanır ve beklenmedik bir anda sevdiğiyile karşılaşır ve sevdiğim senin uğruna ayaklarımı verdim gözlerimi de vermeye razıyım deyince sevdiği kızla aralarında şöyle bir atışma olur:

Kız:
Allah aldı senin ayaklarını
Alır iki gözün bil ki muhakkak
Olmasın kimseler sen gibi yalak
Acep sen kendini insan mı sandın

Âşık Ali:
Eyleme sevdiğim beddua böyle
Kaderin işidir Mevlâ'ya söyle

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Kudretin var ise sen de kör eyle
Ben de senin gibi insanım güzel

Türk Halk Edebiyatındaki örneklerden anlıyoruz ki, aşk adamı sadece söyletmez, diyar diyar da gezdirir. Âşık Ali'de de böyle seyreder hayat. Nihayet Âşık Ali, bu aşkın sonunun olmadığını anlar. Bu arada sevdiği kız da başka biriyle evlenmiştir. Âşık Ali de; halk deyiminde olduğu gibi bağına taş basar ve beşeri aşkın yerine Allah sevgisini bina eder gönlünde. Ve o sevgi ile şöyle der:

Sükût eyle sen de ey Ali dilin
Nene lazım sana nettüğü elin
Diyor ki Hâkk bize: “Siz bana gelin”
Ne yüzle gideriz isyanımız var.

Âşık Ali Acık da nihayet kendisine bir yuva kurar. 1 Temmuz 1913 Osmancık doğumlu Hatice Hanımla evlenir. Âşık Ali evlilik tarihiyle ilgili şu notu düşmüştür: “Topal Ali Evlendiği tarih 27. 9. 194”. Âşık Ali'nin bu evlilikten iki kızı olur. Kızlarından Cevriye (Osmancık 01.06.1942), Rifat Çıplak ile evlenir. Âşık Ali de damadı Rifat çıplak ile gazetecilik işini daha da ileri götürür ve Osmancık'ın tek gazete bayii onlardır artık. Âşık Ali, bu dükkânda çalışırken 6 Kasım 1984 tarihinde vefat etmiştir. Mezarı Osmancık'ta Koyun Baba Mahallesinde Ömer Durukan Mezarlığındadır.

Osmancıklı Âşık Ali Açık'ı çok sevmiştir. O da Osmancıklıları çok seviyordu. Onu tanıyan herkes ondaki insan sevgisine bizzat şahit olmuştur. Âşık Ali'nin evi Koyun Baba Mahalle sinde Arefet Tepe Çamlığına bitişik bir yerdedi. Osmancık Belediyesi bir vefa örneği sergileyip burada bir caddenin adını “AŞIK AKİ ACIK CADDESİ” koymuştur.

Osmancıklı Âşık Ali Acık Ehli Tariktir

Ankara'da yaşayan Osmancıklı şair Sırrı Çağlar, 13 Ocak 1970 tarihinde Âşık Ali'ye yazıp imzaladığı “Uyan Âşık Ali Uyan” başlıklı şiirinin bir yerinde O'na şöyle seslenmektedir:

Mecazî Aşk'ı terk eyle,
Hakikî aşkı fark eyle,
Vücudu aşka gark eyle
Uyan Âşık Ali uyan,
Aşk oduna hiç durma yan.

Mecnun bulunca Mevlayı,
Dilden bıraktı Leyla'yı,
Terk etme gel bu sevdayı,
Uyan Âşık Ali uyan,
Aşk oduna hiç durma yan.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Bedriye'yi artık bırak,
Yaksın seni hakikî aşk,
Yolda kalma aman çırak,
Uyan Âşık Ali uyan,
Aşk oduna hiç durma yan.

Öğüt verir sana ÇAĞLAR,
Kendi aşktan yanar, ağlar,
Kalbi, Hakk'a bu aşk bağlar,
Uyan Âşık Ali uyan,
Aşk oduna hiç durma yan.

Sırrı çağların dediği gibi de olmuştur; Âşık Ali Acık, tıpkı “Leyla ile Mecnun” mesnevisinde olduğu gibi beşerî aşktan İlahî aşka bir geçiş sergilemiş ve şiirlerinde İslâmî Türk Edebiyatının türlerini de kaleme almıştır.

Osmancıklı Âşık Ali Acık'ın tarikat ehli olduğunu ve intisap ettiği/bağlandığı tarikatın da Nakşibendî olduğunu, şairin “Sükût Hali” başlıklı şiirinin 6. Ve 7. Dörtlüklerinde açıkça görmekteyiz:

Sükût ehli olur daima selamet
Sükût ile kardeş eyle ikamet
Süküttan buldular yüce keramet
Nakşibendî gibi piryanımız var.

Sükût tarikidir bu Nakşibendî
Sükûtle olurdu daima kendi
Sükût olsun diye ederdi pendi
Böyle bir sultana inanımız var

Osmancıklı Âşık Ali Acık'ın “Ahvali Murşit” başlıklı şiirinin hemen başında;

Cihanı serteser gezdim
Seni Hakk'a tabip buldum
Bütün dertlerime derman
Seni şimdi tabip buldum

Dediği mürşidinin nereli ve kim olduğunu da yine bu şiirinden öğreniyoruz. Osmancık'ta 12 Ekim 1933 tarihinde kaleme aldığı dokuz dörtlükten meydana gelen bu şiirin dördüncü kıtasında Âşık Ali'nin mürşidinin Sivashlı olduğunu öğreniyoruz:

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Sivas dağlarını deldim

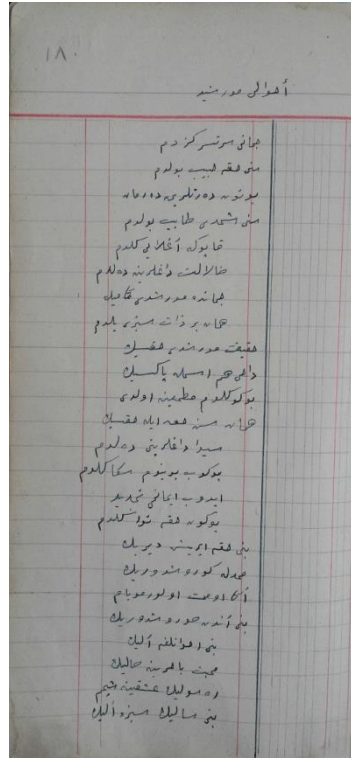
Büküp boynum sana geldim

Edip imanımı tecdit

Bu gün Hakk'a neva geldim.

Âşık Ali, bu şiirinin altına şöyle bir not düşmüş: “Bunu yazan Çorum vilayetinin Osmancık Kazasından Kızılırmak mahallesinden Ali Acık'tır. Bundan 25 sene evvel Sivas'ta Şeyhi bulunan Merhum ve mağfur Yusuf Efendi Hazretlerine iftirak ve iştiyak hasretile yazdığı rica ve niyaznamesidir. Ali Acık Halk şairi, yazıldığı tarih 12/10/1933 Osmancık”

Söz konusu şiirin altına düşülen bu nottan hem Âşık Ali'nin şeyhinin adını hem de bu mürşide ne zaman intisap ettiğini/bağlandığını öğreniyoruz. *Âşık Ali, 1.Defter/Ahval-i Mürşid şiiri şöyledir:*



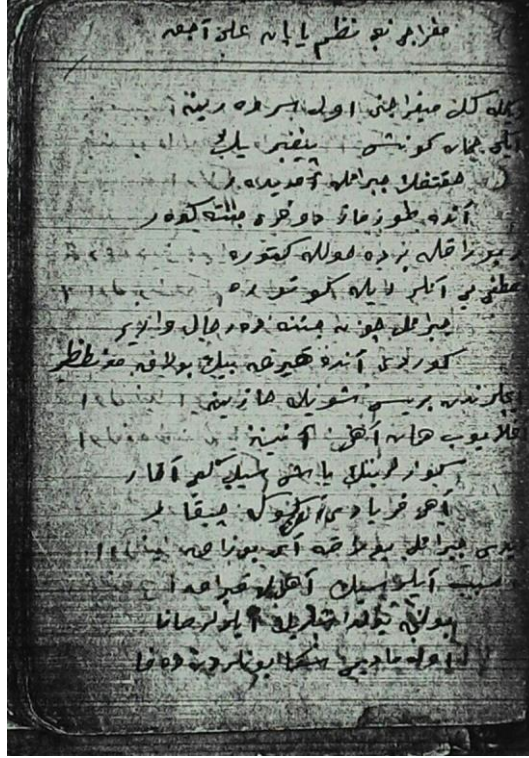
Âşık Ali Acık'ın Eserleri ve Miraçnamesi

Osmancıklı halk şairi Âşık Ali Acık'a ait 2. Defter, 16X11 cm ebadında olup birinci hamur/beyaz kâğıt çizgili bir defterdir. Defterde Âşık Ali tarafından sayfaların üstüne Arapça rakamlarla sayfa numaraları verilmiştir. Defterin tamamı Arap Harfli Türk Alfabeti ile ve Âşık Ali'nin kendi el yazısıyla mavi mürekkepli dolma kalem ile yazılmıştır.

Bu defterde yer alan ilk şiir “Mirac-ı Nebi”dir:

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL - TARİH - COĞRAFYA



MİRAC-I NEBİ

Dinle gel miracını o Server'in
İki cihan güneşi Peygamber'in

Hak Teâlâ Cebrail'e emreder
Anda durmaz doğru cennete gider

Bir Burak'la bir de hülle getire
Mustafa'yı anlar ile götürü

Cebraîl çün cennete derhal varır
Gördü orda kırk bin Burak muntazır

İçlerinde birisi şöyle hazin
Ağlayıp heman eder ahı enin

Gözlerinin yaşı sel gibi akar
Ahı feryadı anın göğe çıkar

Dedi Cebrail Burak'a ey Burak
Eyliyorsun ne sebep ahı firak

Bunca yoldaşların eylerler sefa
Olmadı mı sana bunlardan vefa?

Ne sebep ağlarsın sen bana söyle gil?
Sen bu hale beni vakıf eylegil

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Ola ki derdine derman oluram
Hakk'ın emri ile ilaçın buluram

Ol Burak kim şöyle bir ah eyledi
Derdini Cibriile derhal söyledi

Cennet içre gezer iken ben heman
Bir nida erdi kulağıma ayan

Ol nida kulağıma erdi benim
Ol zamandan yanıyor canı tenim

Ol nida kim şöyle bir nida idi
Ya Muhammet sen şefaak kıl dedi

Ol nidadır beni bir hoş eyleyen
Hazreti Âdem'in onu söyleyen

Ol Muhammed Hazretine âşıkım
Aşkına hem sözlerime sadıkım

Dedi kırk bin yıldır ağlarım
Anın aşkı ile yüreğim dağlarım

Gerçi cennette görürsün sen beni
Narı firkat yaktı bu canı teni

Ol Burak'a dedi Cebrail emin
Çun Habibe seni götürmem hemin

Gel seni maksuduna erdireyim
Ol Habibi ben sana bildireyim

Kimse aşkın nişanı olsa eğer
Bir gün olur maksada tabut erer

Ol Bura'ğa vurdu bir nurdan eğer
Bir licamı var zebercettir meğer

Ol eyerle bu licamı ey aziz
Methetmekte dilimiz olsun aciz

Aldı Cebrail Burak'ı tuttu yol
Geldi kapuda bağırdı ya Resul

Senin için âlemi halk eyledi
Var Habibime selam eyle dedi

Hak seni davet edibdir ey Habib
Sen olupsun cümle dertlere tabib

İşte getirdim Bura'ğı muntazır
Hazreti Hakk'a gidelim ol hazır

Göklere seni alıp götürerim
Anda olan işlerin bitireyim

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Bu gece mahbubuna hem eresin
Ol Cenabı Kibriya'yı göresin

Bu gece cümle melaikeler sana
Muntazırdır cümlesi önden sona

Dürlü hikmetleri anda göresin
Hazreti Hakk'a hemanden iresin

Hem cehennemler kapandı bu gece
Göreceksin anda hikmeti nice

Ya Resulullah seni götürüyüm
Ol Cenabı Hakk'a yetireyim

Rahnetellil Âleminsiz çünkü sen
Seni görmek istiyor hep insi cin

İzzeti Rifatleri hem göresin
Sana hadim cümle mahlûk bilesin

Cebrail çün bunları bir bir ayan
Ol Resul'e cümlesin etti beyan

Raviler şöyle rivayet eyledi
Ol Resulullah dahi böyle söyledi

Cebrail geldikte uykuda idim
Abdest alıp öyle varayım dedim

Abdest almak eyledikte ben murat
Zahir oldu anda hem bir pak'i zat

Bir elinde yakut ibrik oturur
Hem yeşil zümrüt leğen anda durur

Der ki rıdvandır bu benim gördüğüm
Abdest almak için hazır durduğum

Ol leğen şöyle bir şule verir
Ne şuledir o şuleyi kim bilir

Hem dahi ibrikteki Kevser suyu
Tebdil eder ol su her dürlü huyu

Aldığımda abdesti anda tamam
Eğnine nurdan libas oldu ayan

Hazreti Âdem'den evvel bu libas
On sekiz bin yıl mukaddem idi has

Ol libası halk ediledenberi
Kırk bin melek tazim eder her biri

Her birinin kırk bin ağzı var meğer
Cümlesi de temelli tesbih çeker

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Hem getirirler selât ile selam
Hiç birisi söylemez gayrı kelam

Bir rivayet dahi şöyle dediler
Bazılar da bunu teyit ettiler

Ol Resulullah'ın ol dem de heman
Yardılar karnın orda ol zaman

Mai zemzemden getirmiş Mikail
Bu şerefe kimse olmadı nail

Yudular karnını anda serverin
İki cihan güneşi Peygamber'in

Hep uyuşuk kanlarını attılar
Hem yerine miski anber kattılar

Böylece ol şahı tezyin ettiler
Ol mübarek kalbi Tahir ettiler

Karnının sığadılar anda heman
Ol mübarek karnı anda ol zaman

Kalmadı hem ol yaradan bir eser
Çünkü kudret bıçağı anı keser

Kudretullahdır bu işler cümlesi
Bize lazım bunları hak bilmesi

Şunu dahi dedi hem Fahri Cihan
Neylediler bana hem olsun ayan

Cebrail hem geydirir bana libas
Cümlesi nurdur birbirinden has

Hem kuşattı belime nurdan kemer
Ol kemer hem cümle âlemi değer

Verdi elime dahi bir kamçı hem
Ne idi ol kamçıyı size diyem

Hem yeşil zümrüt idi ol kamçı bil
Bunu vafsetmek bize kabil değil

Ayağıma verdi bir zümrüt nalin
Nuri lem'an eyledi pek de celil

Dediler anda hem melekler bana
Müjde olsun ya Resulullah sana

Hak seni davet edipdir bilesin
Göklerinde nice hikmet göresin

Arş'ı kürsde çok durur ulu melek
Çok acayıp görececek korka yürek

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Ol acayıpleri gördükte heman
Havf ü hşy et gelmez asla ol zaman

Anın için karnını hem yardılar
Havf ü haşyet kanlarını aldılar

Vardılar anda Burak'ın yanına
Sevinç geldi ol Burak'ın canına

Ol Burak'ı orta yere aldılar
Cümlesi de ana hayran oldular

Ol Burak'ı şöylece vasf eyledi
Fahri Âlem bunu böyle söyledi

Hem kanatları kızıl yakut anın
Kamaşıyor gözü ana bakanın

Ol Burak'ın ayağı altın meğer
Hem fesih lisan bilir sanki şeker

Göksü dahi kırmızı yakut imiş
Fahri Âlem bunu böyle demiş

Yıldırım gibi gidiser ol Burak
Farkı yoktur ana hiç yakın ırak

İstedığı yere bir anda varır
Anı gören insi cin hayran kalır

Cebrail çü Burak'ı çekti heman
Ol binek taşına anı ol zaman

Ol Resulullah ona binmek diler
Çün Burak hem şöyle serkeşlik eder

Ol Habibe çün Burak anda heman
Der seni bindirmezem olsun avan

Anda yetmiş bin melaik bu sözü
Ol Burak'a çevirirler hep yüzü

Sen ne küstahlık edersin ey Burak
Bunca yıllar eyler iken sen firak

Sen bu mahbubuna hem ermişsin
Ol Resulu paki ayan görmüşsün

Nedir senin böylece küstahlığın
Ne sebeptir böyle söz atmaklığın

Böyle bir sultan sana binmesine
Razı olman işlerin hep tersine

Ol Burak iddi Resule ey Habib
Sen olursun cümle dertlere tabib

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Hâşâ küstah değilim ben ya Resul
Seni gördüm âşık oldum şöyle bol

Bir muradım vardır sen şahıma
Bir meded kıl sen benim bu ahıma

Ol muradım hâsıl olmasa eğer
Ta kıyamet haşredeki işim biter

Ol muradım şu durur benim heman
Bu muradımı size edem beyan

Çem kıyamet haşrolunca gelesin
Anda dahi ben Burak'a binesin

Hem Muhammed Hazretinden ol Burak
Aldı sözü kalmadı firak

Anda yetmiş bin melaikler heman
Bu işe vakıf oldular hep ayan

Böylece bazı tekellüm ettiler
Ol Burak'a binip andan gittiler

Mekke'den ayrıldı ol dem Burak
Mescid-i Aksa oldu ana durak

Enbiya ervahı anda geldiler
Ol Resul'un hoş cemalin gördüler

Merhaba hoş geldiniz ey sultanımız
İki cihan içre hem bürhanımız

Hakteala vayh eder anda ana
İlli rekât kıl namazı sen bana

İki rekât kıldılar anda namaz
Eylediler dahi Hakk'a hoş niyaz

Enbiya ervahı ettiler kıyam
Anda dahi cümle söz oldu tamam

Hem Resulullah Burak'a biniser
Göklere andan urucu ediser

Çun yola devam ettiler bir zaman
Sağı soldan çok seda oldu ayan

Ya Muhammed dur deyi hep bağırır
İns ü cinli cümle böyle çağırır

Sordu Cebrail'e hem Fahri Cihan
Çağrışanlar kimdirir eyle beyan

Cini ifritler sedası ol seda
Onlara sen eyleme asla nida

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Etiler yola devamı bir zaman
Hem görürler onda hobca bir zenan

O karyı görenin akli şaşar
O karıda cümle mahlukat yaşar

Dedi ol karyı dahi bilelim
Bu karının sırrına hem erelim

Cebrail dedi hemendem ya Resul
O karı dünyadır anı bilmiş ol

Ümmetine böyle Ahsen görünür
O'na uyan kişi gaflet bürünür

Bu karıdır ümmetini kandıran
Çünkü anın işleri cümle yalan

Bu karyıya iltifat etmemeli
Ana uyup radına gitmemeli

O karyı geçtiler tezce heman
İleri vardılar anda bir civan

Ol civanın nuru kem'an eylemiş
Ya Muhammed dur biraz anda demiş

Durdu anda ol Resul ba safa
Ol civan da oğlum merhaba

Hemdahi ol yiğide verdi selam
Bu yiğitle eyledi çokça kelam

Ol civanı dahi geçtiler heman
Bu yiğidi sordu hem Fahri Cihan

Dedi kimdir ol civan hem ya emin
Anı dahi bana şerh eyle hemin

Cebrail çun anı eddi ayan
Ol Resule şöylece etti beyan

Dini İslâm'a işaret ol yiğit
Dini İslâm yollarında yürü git

Dini İslâm böyle ahzendir heman
Dini İslâm' la olalım her zaman

Söyleşirken bir yere hem girdiler
Bir cemaat vardı anda gördüler

Ol cemaat ekin ekerler idi
Cebrail'e kimdir hem bunlar dedi

Bu kişiler ektiği ekinlerin
Her birisi ne verir anı bilin

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Her birisi yüz tane verir
Sıkleti bilinmez anın ne gelir

Bu kişiler hak için mallarını
Hak yolunda infak etti varını

Bunları da geçtiler anda yine
Anda dahi bir bölük âdem yine

Bunların başını melekler ezer
Geri anın heyetini hem düzer

Bunlara böylece azap oluyor
Cebrail'e bunları da soruyor

Bunlar anlardır namazı kılmadı

Hem dahi nice hikmet gördüler
En nihayet sitreye hem erdiler

Cebrail'in durağıdır ol makam
Bu makamda yolları buldu hitam

İndi anda ol Burak'tan çün Habib
Hazreti Allah'a oldu pek garip

Ref olur anda hicaplar cümlesi
Hakk'ı gördü ol Habib'in didesi

Çün mekândan münezzehdir ol İlah
Dedi dahi ol Habib'e ulu şah

Ey Habibim ne dilersen iste sen
Yok dimezem her ne dersen sana ben

Padişahlar padişahı böyle der
Hem Muhammed Hazretlerini söyletir

Der Muhammed Hazreti ey Padişah
Ümmetimi mağfiret et ya İlah

Ümmetimin günahı gayeten çok
Bu huzura gelmeye yüzleri yok

Ümmetimi dilerim senden heman
Anlara etme azabı el aman

Ümmetim çün ben muzaffer olayım
Anlar için her ne dersen kılayım

Böylece Hak'tan bizi diledi ol
Der Habibim ol Resul'un Lütfi bol

Ümmetini mağfiret ettim senin
Rahat olsun cism ile canı tenin

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Elli vaktin beş vakite indirir
Ol Habibe lütfunu hem bildirir

Davet et kullarımı gelsin bana
Ümmetini hem bağışladım sana

Göz açıp yumunca hem fahri cihan
Ümmetinin evine döndü heman

Cümle eshabı gelip görüştüler
Ol habibin ayağına düştüler

Sen gibi Sultana ümmet olmuşuz
Ümmet olmakla saadet bulmuşuz

Kıl şefaata ay bizim Sultanımız
İki cihan içre hem bürhanımız

Cümlemiz isyanımızı bilmişiz
Boynumuz büküp kapına gelmişiz

Ol Muhammed hürmeti çün İlah
Mağfiret et sen de bizi ulu şah

Bizi Gaffar olan isme bağışla
Keremler kanisin lütfini işle

Günahımız bağışla ya İlahi
Ki sensin padişahlar padişahı

Ol Habibin Mustafa hürmetine
Kıl inayet hem anın ümmetine

Bizi iman ile göçür bu ilden
İdelim zikrini canı gönülden

Götürüp bizleri kabre koyunca
Gelip Münkir, Nekir sual sorunca

Hitabına anın cevap edelim
Geçip andan selametle gidelim

Varalım mahşere Yarab selamet
Liva altında duralım temamet

Hisabımız dahi asan görülsün
Beratımız elimize verilsin

Edip pervaz sıratı hem geçelim
Varıp Kevser şarabını içelim

Bize andan cemalin gösteresin
Hisapsız nimeti uzma veresin

Bunda hem sözlerimiz buldu hitam
Ver selavat ol Habibe suphuşam

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

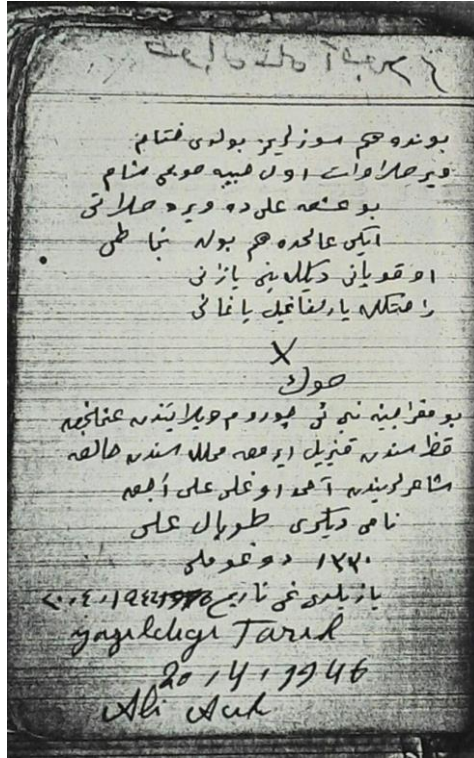
DİL – TARİH – COĞRAFYA

Bu Âşık Ali de verse selavat
İki âlemde bula hem necatı

Okuyanı dinleyeni yani yazanı
Rahmetinle yarlığa kıl ya Gani

Bu şiir defterin 26. Sayfasında sona ermektedir. Şiirin altına şöyle bir not düşülmüştür:

“Not: Bu Mirac-ı Nebiyi Çorum vilayetinde Osmançık kazasında Kızılırmak Mahallesinde halk şairlerinden Ahmet oğlu Ali Acık namı diğer Topal Ali 1330 Doğ. Yazıldığı tarih 20.4.1946 Ali Acık:



Sonuç

İslâm Peygamberi Hazreti Muhammed'in Mirac'a çıkma hadisesini konu edinen manzum eserlere "Miraçname" adı verilmektedir. Bu eserlere "miraciye" de denilir. Daha çok kaside yahut mesnevî biçimindedirler. Kur'an-ı Kerim'de İsrâ Suresinde konu edilen miraca göre İslâm Peygamberi Hazreti Muhammed (S.A.V.), Mescid-i Haram'dan Mescid-i Akşa'ya götürülmüş, oradan Burak denen bir vasıta ile göğe yükseltilmiş ve Melekût âlemine ulaştırılmıştır. Bu yükseliş sırasında Hz. Muhammed göğün muhtelif katlarında çeşitli hadiselerle karşılaşmış, kendisinden önce gelen peygamberlerin ruhaniyetleriyle görüşmüş, Cennet'i Cehennem'i görmüş ve yine bir anda Mekke'ye dönmüştür. Miraçnamelere genellikle Mevlit kitaplarında rastlanır. Türk-İslâm Edebiyatında Süleyman Çelebi, Yunus Emre başta olmak üzere pek çok şairimiz miraçname söylemiş/yazmıştır (Kaya, 2010:535). Osmançıklı Âşık Kadriya'nın da bir Mevlit yazıp yayınladığını biliyoruz. Yukarıdaki örnekten de anlıyoruz ki, Osmançıklı Halk şairlerinden Âşık Ali Acık da miraçname yazarlarımız arasındadır.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

KAYNAKÇA

- Akosman, Abdullah, “Osmancıklı Âşık Ali Acık”, **Anadolu Sanat Dergisi**, İstanbul, Şubat 1985, Yıl: 1, Sayı: 2, s.8.
- Anadolu Sanat Dergisi Osmancıklı Âşık Ali Özel Sayısı**, İstanbul, Şubat 1985.
- “Âşık Ali Açık”, **Yurt Ansiklopedisi**, İstanbul 1982, Cilt: 3, s. 2092, Anadolu Yayıncılık.
- Âşık Ali Açık’ın Eski Harfli elyazması iki defteri**- Zeki Gürel arşivi.
- Arıncı, Halil Rifat, **Çorum ve Havalisi Şairleri**, Ankara 1992, Ankara Üniversitesi Basımevi.
- “Âşık Ali Acuk”, Cevdet, Saraçer, **Tarihsel Doku İçinde Unutulan Bir Kent Osmancık**, İstanbul y.t.y., s. 226-228.
- Başaran, Özdemir, **Tarihi İle Osmancık**, Ankara 1974.
- Büğrü, Ayşegül “Izdırap Dolu Günler”, **Anadolu Sanat Dergisi**, İstanbul, Şubat 1985, Yıl: 1, Sayı: 2, s.8.
- Celepoğlu, Ayşegül “Ali Açık”, **Türk Dünyası Edebiyatçılar Ansiklopedisi**, 2. Baskı, Ankara 2002, Cilt: 1, s. 115, Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Kültür Merkezi Yayını.
- Celepoğlu, Ayşegül “Ali Açık”, **Türk Dünyası Edebiyatçılar Ansiklopedisi**, Ankara 2000, Cilt: 1, s. 100, Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Kültür Merkezi Yayını.
- Çevrim, Bilal “Fâniden Bâkiye Yol Bulan Bir Halk Şairi: Osmancıklı Âşık Ali”, **Yeni Çağrı Dergisi**, İstanbul, Haziran 1984, Sayı: 24, s.3-4
- Çevrim, Bilal “Fâniden Bâkiye Yol Bulan Bir Halk Şairi: Osmancıklı Âşık Ali”, **Anadolu Sanat Dergisi**, İstanbul, Şubat 1985, Yıl: 1, Sayı: 2, s.6, 11.
- Çevrim, Şehri “Ali Dayı”, **Anadolu Sanat Dergisi**, İstanbul, Şubat 1985, Yıl: 1, Sayı: 2, s.8.
- Çıplak, İsmail “Ali Baba”, **Anadolu Sanat Dergisi**, İstanbul, Şubat 1985, Yıl: 1, Sayı: 2, s.8.
- Çorum İl Yıllığı 1967**, Ankara 1968, Çorum Valiliği yayını.
- Çorum İl Yıllığı 1973**, Ankara 1974, Çorum Valiliği yayını.
- “Çorum”, **Yurt Ansiklopedisi**, İstanbul 1982, Cilt: 3, s. 2093, Anadolu Yayıncılık.
- Ercan, Abdullah, **14. Yüzyıldan Günümüze Çorumlu Şairler**, İstanbul 1991, Hitit Festivali Komitesi Yayını.
- Haykır, Mehmet “Osmancıklı Âşık Ali”, **Anadolu Sanat Dergisi**, İstanbul, Şubat 1985, Yıl: 1, Sayı: 2, s.8.
- Gürel, Nazlı Rânâ-Zeki Gürel “Osmancıklı Âşık Abdülkadir Uslu (Kadriyâ)”, **Folkloristik Prof. Dr. Dursun Yıldırım Armağanı**, Yayın Sorumluları: Metin Özarslan-Özkul Çobanoğlu, Ankara 1998, s.225-240,
- Gürel, Zeki “Üsküplü İki Divan Edebiyatı Şairi ve Peygamber Sevgisi”, **Hilâl İslâmî Kültür ve Haberler Dergisi**, Üsküp-MAKEDONYA, Aralık 2015, S.: 126, s.: 20-21.
- Gürel, Yrd. Doç. Dr. Zeki “Miraç Kandili ve Makedonya Türk Edebiyatında Bir Miraçname Yazarı Kemâl Aruçi”, **Hilâl İslâmî Kültür ve Haber Dergisi**, Mart 2016.
- Kaya, Dr. Doğan, **Ansiklopedik Türk Halk Edebiyatı Terimleri Sözlüğü**, 2. Baskı, Ankara 2010, Akçağ Yayınları.
- Miraç, Labib, **Osmancıklı Âşık Ali**, İstanbul 1986, 30 s.
- Mirveç, Lâbib “Âşık Ali”, **Anadolu Sanat Dergisi**, İstanbul, Şubat 1985, Yıl: 1, Sayı: 2, s.3-4.
- Pekolcay, Dr. Neclâ-Selçuk Eraydın, **İslâmî Türk Edebiyatı**, İstanbul 1975, İrfan Yayınevi.
- Saraçer, Cevdet, **Tarihsel Doku İçinde Unutulan Bir Kent Osmancık**, İstanbul y.t.y., Dört Renk Ltd. Şti. Yayını.
- Şık, Dursun “Ali Dayı”, **Anadolu Sanat Dergisi**, İstanbul, Şubat 1985, Yıl: 1, Sayı: 2, s.8.
- Ünvermiş, Hayati “Ali Baba”, **Anadolu Sanat Dergisi**, İstanbul, Şubat 1985, Yıl: 1, Sayı: 2, s.5.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

KUZEY MAKEDONYA LEKTÜR-OKUMA KİTAPLARI LİSTESİNDE YER ALAN TÜRKİYELİ YAZARLAR VE KİTAPLARI

Rabia Betül GÜREL

Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Enstitüsü Doktora Öğrencisi
rbgurel16@hotmail.com

Zeki GÜREL

Dr. Öğr. Üyesi, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler
Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Teknikokullar-ANKARA
zekigurel@gazi.edu.tr

Özet

Makedonya Cumhuriyeti, 1990 yılından sonra dağılan Yugoslavya Devletinden sonra bağımsızlığına kavuşmuştur. Makedonya Cumhuriyeti, 2019 yılı başı itibariyle Makedonya Meclisinin aldığı bir kararla artık uluslararası arenada Kuzey Makedonya Cumhuriyeti olarak anılmaktadır. Kuzey Makedonya'nın Yugoslavya Devletinin bir parçası olduğu zamanlarda daha devletin ilköğretim ve lise seviyesindeki eğitim öğrencileri için zorunlu lektür-okuma kitabı listesi oluşturduğunu görüyoruz. Kuzey Makedonya'da lektür-okuma kitapları listesi demek bizim Türkiye'deki 100 temel Eser listesi demek gibi bir şeydir. Bu konuda bizim ulaşa bildiğimiz en eski liste 1988 tarihli bir listedir. Bu liste; daha önceki listelerin Makedonya Eğitim ve Bilim Bakanlığı tarafından 1988 yılında resmîyet kazandırılan Ders Plan ve Programlarındaki listedir. Bu liste 2019 yılında güncellenerek yeni bir liste oluşturulmuştur. Biz bildirimizde her iki listede de yer alan kitapların ve yazarlarının adlarını her seviye için ayrı ayrı vererek bunların içinde Türkiyeli yazarlara ve kitaplarına dikkatleri çekeceğiz. Sonuçta da hâlihazırda Kuzey Makedonya'da Türkçe eğitim gören çocukların lektür-Okuma kitapları probleminin neler olduğunu ve bu problemlerin aşılması için nelerin yapılması gerektiğini ilgili ve yetkililerin dikkatlerine sunacağız.

Anahtar Kelimeler: Kuzey Makedonya, Lektür-Okuma kitapları, Kuzey Makedonya'da Lektür-Okuma kitapları, Kuzey Makedonya'daki Lektür-Okuma Kitapları listesinde Türkiyeli yazarlar ve kitapları

Giriş

İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra kurulan Yugoslavya Devletinde; Türkler, Arnavutlar, Boşnaklar, Makedonlar, Sırlar, Hırvatlar, Ulahlar, Romenler gibi pek çok millete mensup insanlar bir arada yaşamaktaydı. Yugoslavya Devlet Başkanı Tito, farklı milletlerden oluşan Yugoslavya vatandaşlarını bir arada kardeşçe ve dostluk içinde yaşatmanın yollarını ararken, bütün vatandaşlarının yeni nesillerine yönelik olarak ilköğretimde ve ortaöğretimde ortak bir lektür/okuma kitapları listesi oluşturmuş ve bu kitapların halkların dilerinde yayınlanarak bütün halkların çocukları tarafından mutlaka okunmalarını zorunlu kılmıştır. Söz konusu kitap listesi oluşturulurken Yugoslavya halklarının tamamının edebiyatlarından seçme eserlerin yanı sıra Türkiye başta olmak üzere diğer dünya ülkelerinden eserleri de bu listeye dâhil ettirmiştir. Türkiye'nin böyle bir uygulamaya ancak 2005 yılında "100 Temel Eser" uygulamasıyla geçtiğini de burada belirtmeliyiz.

Makedonya Cumhuriyeti, 1990 yılından sonra dağılan Yugoslavya Devletinden sonra bağımsızlığına kavuşmuştur. Makedonya Cumhuriyeti, 2019 yılı başı itibariyle Makedonya Meclisinin aldığı bir kararla artık uluslararası arenada Kuzey Makedonya Cumhuriyeti olarak anılmaktadır. Kuzey Makedonya'da bizim ulaşabildiğimiz en eski lektür/okuma kitapları listesi 1995 tarihini taşımaktadır.

Makedonya Eğitim ve Bilim Bakanlığı'nın 1995 Yılında Kabul Ettiği Ders Plan ve Programındaki İlköğretim Lektür-Okuma Kitapları Listesi

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

İlköğretim I. Sınıf

1. İlhami Emin-Şiirli Alfabe
2. Olivera Nikolova-ZokiPoki
3. Necati Zekeriya-Güzel nedir Çirkin Nedir?
4. Grim Kardeşler-Hikâyeler
5. **Türkiye edebiyatından seçmeler**

İlköğretim II. Sınıf

1. Enver Tuzcu-bahar ve Çocuk
2. Necati Zekeriya-Eski satın Alırım
3. Şükrü Ramo-Hoşgeldiniz
4. A.S. Puşkin-Balıkçı ve Balığın Öyküsü
5. **Türk Edebiyatından bir eser-Seçmeli**

İlköğretim III. Sınıf

1. Necati Zekeriya-Orhan
2. **Fazıl Hüsnü dağlarca-Açıl Susam Açıl**
3. Hasan Mercan-Körağanın Sokağı
4. Slavko Yanevski-Şekerli Öykü
5. Luis Karol-Alis harikalar Ülkesinde
6. **Türkiye Edebiyatından bir eser-Seçmeli**

İlköğretim IV. Sınıf

1. Necati Zekeriya-Orhan
2. **Fazıl Hüsnü dağlarca-Açıl Susam Açıl**
3. Hasan Mercan-Körağanın Sokağı
4. Slavko Yanevski-Şekerli Öykü
5. Luis Karol-Alis harikalar Ülkesinde
6. **Türkiye Edebiyatından bir eser-Seçmeli**

İlköğretim V. Sınıf

1. Necati Zekeriya-Ağaçlar Konuşabilseydi
2. **B.C. Gökay-Türk Masalları**
3. Edmondo de Amiçis-Çocuk kalbi
4. Video Podgoreç-Beyaz Çingene
5. Ezop, Krilov, La Fontanie-Masallar
6. **Üzeyir Gündüz-Pembe Kızın ölümü**
7. **Nazen Aslan-Masallar ve Hikâyeler**

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

8. **Zeki İyisan-Gerçek Hikâyeler**

9. **Perihan Karayel-Düşlerin Dili**

10. **Ahmet Yaşar Yıldızoğlu-Çilli Zeynep**

İlköğretim VI. Sınıf

1. Fahri Kaya-Hoşcakalın

2. Avni Abdullah-Ana Yüreği

3. G. Popovski-Kırmızı El

4. Adem Gaytani-Çiçekten Çiçeğe

5. Carls Dickens-Oliver Twist

6. Hevrioto B. Stom-Tom Amcanın Kulubesi

7. Şiirler-Seçmeler

8. **Yusuf Akgül-dede korkut Hikâyeleri**

9. **Hızır Ovacık-Fesleğen**

11. **A.Yıldız Yaşaroğlu-Paketlerin Esrarı**

12. Öğretmen ve öğrencilerin seçecekleri bir eser.

İlköğretim VII. Sınıf

1. **Sabahattin Ali-Sırcalı Köşk**

2. İlhami Emin-Seçme Şiirler

3. **Ömer Setfettin-Bomba**

4. Vlado Malevski-Kırmızı El

5. N. Gogol-Taras Bulba

6. Mark Tven-Tom Soyver

7. **Refik Halit Karay-Memleket Hikâyeleri**

8. **Reşat Nuri Güntekin-Anadolu Notları**

9. Avni Engüllü-Hikâyeler

10. **Cahit Sıtkı Tarancı-Şiirler**

11. **Abdullah Kozanoğlu-Dağlar Delisi**

12. Öğretmen ve Öğrenciler tarafından seçilecek bir eser

İlköğretim VIII. Sınıf

1. **Aziz Nesin-Şimdiki Çocuklar Harika**

2. **Fahri Kaya-Nazım Hikmetten Seçmeler**

3. N. D. Ülkü- Kara İsmet

4. Necati Zekeriya-Eski Sokağın Çocukları

5. Viktor Hugo-Gavroş

6. Blaje Koneski-Bağlar

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

7.Cahit Kulebi-Şiirler

8.Nihal Atsız-Bozkurtlar

9-Cengiz Dağcı-Yurdunu Kaybeden Adam

10:Sevinç Çokum-Bizim Diyar

11.Makedonya Türk Yazarlarından seçme hikâyeler

12.Öğretmen ve öğrencilerin seçecekleri bir eser

Amaçlar:

Makedonya Eğitim ve Bilim bakanlığı'nın1988 Türkçe Dersi Taslak Programı'nda her sınıf için ayrı ayrı lektür-Okuma kitapları listesi verilmiştir. Bu listelerle birlikte öğretmenler için sınıflara göre amaçla ilgili şu uyarı yapılmıştır:

İlköğretim birinci kademe için her sınıfa:

- 1.Okul kitaplığında gereken kitapları bulabilmek için öğrencileri bilgilendirmek ve kitabı kendi başına okuyabilmesi için yönlendirmek.
- 2.Kitabı kendi başına okuyabilmek, inceleyebilmek ve ilginç, güzel tümceleri defterde not edebilmek alışkanlığını kazandırmak.
- 3.Öğretmenin seçimine göre beş eseri işlemek. Bunlardan 3-4 eseri Türk edebiyatından seçmelidir. Bu sınıftan itibaren, okunacak eserlerle ilgili not alma defteri uygulama alışkanlığı yaratabilmek; (Not defterinde başlangıç olarak, kitabın adı, yazarın adı ve içeriği)
- 4.Öğretmen verilen lektür listesinden işlenmek için beş eser seçmelidir. Bu eserlerden en az 3-4 tanesi Türk edebiyatından alınması gerekmektedir. Bu sınıftan itibaren öğrencilere okunan kitapla ilgili not alma becerileri kazandırılacaktır.
- 5.Lektür listesinden en az altı eser işlenmeli (Bunlardan en az dört eser Türk edebiyatından seçilmelidir) Öğrenciler okul, varsa sınıf kitaplıklarından nasıl yararlanabileceklerine dair pratik uygulama yapılacaktır.
- 6.Bu sınıfta en az altı eser işlenmelidir. Bu eserlerden en az dört eser Türk edebiyatından seçilmelidir. Öğretmen ve öğrencilerin seçecekleri bir eseri işleyebilmek.
- 7.Verilen lektür listesinden en az altı eser işlenmelidir. Bunlardan en az dört eser Türk edebiyatından seçilmelidir. Kitaba ve okumaya karşı sevgi aşlamak; okudukları eserle ilgili tutum alabilmek; Bir eser öğretmen ve öğrenciler tarafından seçilecektir. Öğrencilerde dipnot, sözlük, ansiklopedi, her türlü başvuru ve kaynak eserden yararlanma yeteneği kazandırıp geliştirmek
- 8.Kitap sevgisini geliştirerek boş zamanlarını kitap okuyarak değerlendirebilme alışkanlığını kazandırmak. Lektür listesinden en az altı eser işlenmelidir. Bunlardan en az dördü Türk edebiyatından seçilmelidir. Bir eser öğretmen ve öğrenciler tarafından seçilecektir.

Kazanımlar:

Makedonya Eğitim ve Bilim bakanlığı'nın1988 Türkçe Dersi Taslak Programı'nda her sınıf için ayrı ayrı lektür-Okuma kitapları listesi verilmiştir. Bu listelerle birlikte öğrenciler için ise sınıflara göre şu kazanımlar öngörülmüştür:

- 1.Kendi başına kitap okuyabilmeli.
- 2.Kendi başına kitapları okuyabilmeli, inceleyebilmeli, beğenilen ve güzel cümleleri seçebilmeli, sorular sorabilmeli ve sorulara cevap verebilmeli.
- 3.Kitap okuma için sevgi ve ilgi yaratabilmeli; okunulan kitap ile ilgili temel bilgileri not alabilmeli; kişi, olay ve sebep-sonuç bağlantısını saptayabilmeli.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

4.Kitap okuma sevgisi yaratabilmeli; kitapla ilgili kısa not alabilmeli; okunan eserler hakkında konuşabilmeli; kahramanları ve olaylar hakkında konuşabilmeli.

5.Kitap okuma sevgisi yaratabilmeli; Sınıf ve okul kitaplıklarından yararlanabilmeli.

6.Lektür listesinde öngörülen eserlerin işlenmesinde öğrenciler kendi başına okuyup yorumlayabilmesi için yeteneklendirilmelidir.

7.Kitap sevgisini geliştirmeli, boş zamanlarda kitap okuyarak değerlendirme alışkanlığını kazanmak ve onlar hakkında tutum ve düşüncelerini belirtebilmeli; Öğrencilere sözlük, ansiklopedi, her türlü başvuru ve kaynaklardan yararlanma yeteneğini kazandırıp geliştirebilmeli.

8.Edebi eserleri inceleyebilmeli, yorumlayabilmeli ve gereken notları çıkarabilmeli; türlü kaynaklardan yararlanabilmeli.

Lıstana Lektırına Turskı Nastaven Jazık (2015 Yılında Yapılan Güncellemede İlköğretim İçin Lektür-Okuma Kitapları Listesi):

2.Odde/2. Sınıf

- 1.İlhami Emin-Şiirli Alfabe
- 2.Necati Zekeriya-Güzel nedir? Çirkin Nedir?
- 3.Olivera Nikoleva-ZokiPoki
- 4.**İbrahim Alaettin Gövsa-Çocuk Şiirleri**
- 5.Nasrettin Hoca Fıkraları
- 6.**Eflatun Cem Güney-En Güzel Türk Masalları**
- 7.V. Bonseles-Arı maya
- 8.Akıllı Keloğlan

3.Odde/3. Sınıf

- 1.Enver Tuzcu-Bahar ve Çocuk
- 2.Necati Zekeriya-Eski Satın alırım, yeniler satarım
- 3.Türk Masalları
- 4.İlhami Emin-İlk Dost
- 5.Cani Rodari-Telefondan Masallar
- 6.Boşko Smaçkovski-Hikâyeler
- 7.**Zahir Güvenli-Tilkinin Romanı**
- 8.Enver baki-Beş Kardeş
- 9.Nasrettin Hoca-Resimli Fıkralar
- 10.**Ali Akbaş-Gökte Ay Portakaldır**

4.Odde/4. Sınıf

- 1.Necati Zekeriya-Orhan
- 2.Avni Engüllü-Dört Mevsim
- 3.Stoyan Tarapuza-Şiirler
- 4.**Mustafa Ruhi Şirin-Masallar**

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

5.Fazıl Hüsnü Dağlarca-Açıl Susam Açıl

6.Şükrü Ramo-Şiirler

7.Tahsin Yücel-İki Peri Kızı

8.Türk Masalları

9.Nasrettin Hoca-Fıkralar

5.Odde/5. Sınıf

1.Nusret Dişo Ülkü-Çocukların Elleri

2.Gligor Popovski-Hikâyeler

3.H.K. Andersen-Masallar (seçmeler)

4.Muzaffer İzgü-Uçtu Uçtu Ali Uçtu

5.Hasan Mercan-Kiçik Ali

6.Ali Akbaş-Şiirler

7.Türk Masalları-Seçmeler

8.M. farukGürtunca-Afacan

9.Lütfü Seyfullah-Küçük Tiyatro

6.Odde/6. Sınıf

1.Necati Zekeriya-Ağaçlar Konuşabilseydiler

2.B.C. Gökay-Türk Masalları

3.Edmondo de Amiçis-Çocuk Kalbi

4.Video Podgorec-Beyaz Çingene

5.Ezop, Krilov, La Fonten-Masallar

6.Üzeyir Gündüz-Pembe Kızın ölümü

7.Nazen Aslan-Masallar ve Hikâyeler

8.Zeki İyisan-Gerçek Hikâyeler

9.Perihan karayel-Düşlerin Dili

10.Ahmet yaşar Yıldızoğlu-Çilli Zeynep

11.Gündüz Aydın-Çocuk Bahçesi

7.Odde/7. Sınıf

1.Fahri Kaya-Hoşcakalın

2.Avni Abdullah-Ana Yüreği

3.AdemGaytani-Çiçekten Çiçeğe

4.Çarls Dikens-Oliver Tvist

5.Harieta B. Stou-Tom Amcanın Kulubesi

6.Şiirler-Seçmeler

7.Yusuf Akgül-Dede korkut Hikâyeleri

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

8. **Hızır Ovacık-Fesleğen**

9. Mehmet Şakir-Orhandan Sesleni

10. **Yıldız Yaşaroğlu-Paketlerin esrarı**

11. Öğretmen ve Öğrencilerin Sececeği Bir Eser

8. Odde/8. Sınıf

1. İlhami Emin-Seçme Şiirler

2. **Ömer Seyfettin-Bomba**

3. N. Gogol-Taras Bulba

Makedonya Eğitim ve Bilim Bakanlığı'nun 1988 Yılında Kabul Ettiği Ders Planı ve Programındaki Lise Lektür-Okuma Kitapları Listesi

Lise-1

1. Sofokles-Antigon

2. Bokoçic-Dekameron

3. Şekspir-Romeo ve Juliyet

4. Petrarka-Şarkıcı/Konsonyer

5. Servantes-Don Kişot

6. Molier-Tartüf

6. Viktor Hugo-Pariste Notr Dam Kilisesinin Çancısı

7. August Şenca-Köy Ayaklanması

8. Grigor Prliçev-Otobiyografisi

9. **Orhan Kemal- Ekmek savaşı**

10. **Yaşar Nabi-Dünya Edebiyatından En Güzel Öyküler**

Çalışma Ödevleri:

Edebiyat/yazın ve lektür öğretiminde şu çalışma ödevlerin gerçekleşmesi gerekiyor:

-Öğrencilere edebiyat/yazın sanatını öğretmek.

-Bunlara, edebiyat/yazın tür ve cinslerini tanıtmak

Lise-2

1. N. V. Gogoly-Müfettiş

2. A. P. Cehov-Öyküler

3. Gustav Flober-Madam Bovari

4. Çek London-Martin İdn

5. Koço Raçin-Şiirler

6. İvo Andriç-Lanetli Avlu

7. Petar Koçiç-Mahkeme Önünde Kunduz

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

8. **Nurullah Ataç-Denemelerinden Seçmeler**

9. **Talip Apaydın-Tütün Yorgunu**

10. **Sabahattin Eyüpoğlu-Sanat hakkında denemeler**

11. **Memduh Şevket Esendal-Temiz Sevgiler**

12. **Sevgi Soysal-Hapishaneden izlenimler**

Çalışma Ödevleri:

-Öğrencileri, gerçekliğin/realizmin çağdaş edebiyat ile iki dünya savaşı arasında edebiyatların başlıca özellikleri ve temsilcileriyle tanıtmakla birlikte, dünyada sosyalizm düzeninin kurulmasıyla ilgili proletaryanın yürütmüş olduğu savaşından esinlenen edebiyat ile Millî Türk edebiyatıyla da yakından tanıtmak;

-Yukarıda adı geçen bu edebiyatlara düşen yapıtların öğrenciler tarafından iyice kavrayabilmeleri ve değerlendirmeleri yetisi geliştirilmelidir;

-Anılan dönemlerde Türk, Yugoslav ve Dünya yapıtlarının özelliklerini öğrencilere açıklayıp, bunlara yanaştırmak. Bu özellikleri kaynaklı Türk edebiyatına yakınlaştırmakla birlikte, ayrı ayrı edebiyat konuları, motifleri ve yönelmeleri bunlar arasında var olan ayrılıkları, incelenecek olan yapıtlarda bellek, kavramak ve değerlendirmek hususunda öğrencilerin yetisini iyice geliştirmek;

Lise-3

1. Dostoevski-Suç ve Ceza

2. Yosunari Kavabata-Karlar Ülkesi

3. Markes-Yüz Yıl Yalnızlık

4. Ranko Marinkoviç-Şiirler

5. Vlado Malevski-Öyküler

6. Blaje Koneski-Nakışçı Kız

7. Enver Cerceku-Taş Kıvılcımları

8. **Ahmet Arif-Hasretinden Prangalar eskittim**

9. **Halikarnas Balıkçısı-Günaydın Akdeniz**

10. **Sami Karagöz-Sam amca**

11. **Cahit Kulebi-Şiirler/Seçmeler**

Çalışma Ödevleri:

Yazın ve lektür öğretimi derslerine şu çalışma ödevlerinin gerçekleştirilmesine dikkat sunulacaktır:

-Türk edebiyatından çağdaş eserlerin dolaysız ve sıkı bir temas ile bağ kurmalarında öğrencileri gerektiği ölçüde yetiştirmek YSFC ulus-ve halkların yazınıyla yakından tanıştırdığı gibi, dünya yazınında yaratılan değerli eserleriyle de tanışıp, bunları yaratıcı ve eleştirel bir biçimde değerlendirmede yeteneklendirmek gerekecektir;

-Öğrencilerden bilinçli okur yaratmak ödevini gerçekleştirirken edebiyatın (yazının) tanınmış eserleri yoluyla bunlarda kardeşlik, birlik, beraberlik ve hak eşitliği duygularını geliştirmek ve YSFC olan yurtlarına karşı derin sevgi ve saygı duygularını yaratmak;

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

-Öğrencileri HJS gelenekleriyle tanıştıırıp, yazın yapıtları yoluyla bunları devrimsel bilincini yaratıp yükseltmek;

-Öğrenciler, incelemesini yapmış oldukları sanatsal yapıtların ideolojik ve estetik değerlerini değerlendirmek, bunların eleştirisel, kuramsal ve tarihi dönemlerine de gereken önemi sunmalarını öğretmek;

-İncelenmiş olan sanat yapıtların ideolojik mesajlarını doğru dürüst bir biçimde kavramalarını öğretmek;

Lise-4

- 1.Artur Miller-Bütün Oğullarım
- 2.Herman Hese-Demiyan
- 3.Sergey Esenin-Şiirler
- 4.Gane Todorovski-Şiirler
- 5.Vladan Desniça-İvan Galeb'in Baharı
- 6.Mak Dizdar-Şiirler
- 7.Adem Gaytani-Şiirler
- 8.İlhami Emin-Şiirler
- 9.**Bekir Yılmaz-Kırmızı vagon**
- 10.MSC de yaşayan Türk halkı şiirinden seçmeler.

Çalışma Ödevleri:

Yazın ve lektür öğretimi derslerine özellikle şu ödevlerin gerçekleşmesine dikkat sunulacaktır:

-Öğrencileri çağdaş Türk edebiyatı, YSFC ulus ve halkların ve dünya edebiyatı seçme yapıtlarıyla yaratıcı, eleştirisel ve analitik bir bağ kurmalarına ve yazınların yapıtlarını yaratıcı bir biçimde değerlendirmeleri hususunda yeteneklendirmek gerekecektir.

Makedonya Eğitim ve Bilim Bakanlığı'nın hâlihazırda yürürlükte olan Liseler için Türk Dili ve Edebiyatı Dersi için lektür/okuma kitapları listesi ise şöyledir:

- 1.**Halikarnas Balıkçısı-Günaydın Akdeniz**
- 2.**Şinasi-Şair Evlenmesi**
- 3.**Cahit Kulebi-Şiirlerinden Seçmeler**
- 4.**Orhan veli Kanık-Şiirlerinden Seçmeler**
- 5.**Ömer Seyfeddin-Yüksek Ökçeler**
- 6.**Orhan Kemal-Ekmek Kavgası**
- 7.Blaje Koneski-Nakışçı Kız
- 8.Charles Dickens-Oliver Twist
- 9.Aleksandar Dumas-Kamelyalı Kadın
10. **Evliya Çelebi-Seyahatname'sinden Seçmeler**
- 11.seçme
- 12.Seçme

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

- 13.M. Dostoevski-Suç ve Ceza
- 14.N.V. Gogol-Müfettiş
- 15.A. Çehov-Hikâyeler
- 16.G. Flober-Bayan Bovari
- 17.C. London-Martin İdn
- 18.Koço Rasin-Şiirler
- 19.M. Şevket Esendal-Temiz Sevgiler**
- 20.Kemal Tahir-Göl İnsanları**
- 21-Talip Apaydın-Tütün Yorgunu**
- 22.Sabahattin Eyüpoğlu-Sanat hakkında Denemeler**
- 23.Seçme
- 24.Seçme

Bu listedeki kitaplar, liseler için hazırlanan ve Kuzey Makedonya’da hâlen liselerde okutulan Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarında “Lektür” başlığı altında yer almaktadır. Lektür çalışması ile ilgili de öğretmen ve öğrencilerden şunlar istenmektedir:

-Okuma yılı esnasında en az 7 (yedi) eser, belli bir amacı olması şartıyla plânlı bir şekilde incelenmelidir.

-Lektür dersinde değişik edebiyat ve türlerden eserlerin seçilip işlenmesine dikkat edilmelidir.

-Lektür derslerinde tarih, dil tarihi, edebiyat tarihi, edebiyat kuramı, müzik ve resim sanatı ve diğer derslerle bağlantı kurmaya özellikle dikkat edilmelidir. (Gürel, 2005:267; Hasan,2003:310)

Kuzey Makedonya’da Türkçe Eğitimin En Önemli Problemlerinden biri Lektür/Okuma kitapları:

1990’lı yılların başında Yugoslavya Devletinin dağılmasıyla bağımsızlığını ilân eden Kuzey Makedonya’da ders kitapları gibi lektür/okuma kitapları da yıllarca yeni baskılar yapmamıştır. Müfredatların Makedonya Eğitim ve Bilim Bakanlığınca güncellenmesinden sonra açılan konukurlar/yarışmalar sonrasında Türkçe ders kitaplarının yeni müfredatlar çerçevesinde hazırlatırılıp/yazdırılıp/çevirilerinin yaptırılıp yayımlanması kısmen sağlanmıştır. Ama hâlâ Türkçe ders kitapları eksikliği önemli bir problem olarak Kuzey Makedonya’da devam etmektedir.

Lektür/Okuma kitaplarına gelince, bu kitapların son baskıları en son 1987 yılında yapılmış olup piyasada da bulunmamaktadırlar. Ekonomik olmadığı gerekçesiyle de yeni baskıları yapılmamaktadır.

MATÜSİTEB adına Genç Makedonyalılar Elmek (E-mail) Grubu ve namik Efendi Derneği tarafından Makedonya’nın başkenti Üsküp’te Tefeyyüz İlkokulunda 20 Aralık 2003 tarihinde düzenlenen “Makedonya Türk Eğitiminde Sorunlar ve Muhtemel Çözümler Paneli”nde tartışılan ve gündeme getirilen konulardan biri de Türkçe lektür/okuma kitapları meselesiydi. Panel sonunda ittifakla kabul edilen 24 maddenin 1.maddesinde:

“Ana dilimiz Türkçe, yabancılaşmadan korunabilmek için çocuklarımızın sığınabileceği en güvenilir ve sağlam kaledir. Bir toplumda yaşayan azınlık çocuklarının anadillerini öğrenmek Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesinin 30. Maddesi gereği insanî bir haktır. Dilimiz kimliğimizdir” Denilmektedir.

Sonuç bildirisininin 12. Maddesinin C.bendi ise lektür/okuma kitapları ile ilgilidir:

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

“Türkçe lektür kitaplarının 1987 yılından beri basılmamasını, yurt dışından Türkçe lektür kitaplarının getirilmesi konusunda çıkartılan zorlukları da bu devletin sadık vatandaşları olarak anlamakta zorlanıyoruz.”

Sonuç bildirisine imza koyanlar; Yrd. Doç. Dr. Zeki Gürel (Çocuk Edebiyatçıları Birliği genel başkanı-Türkiye/Kiril Metodi Üniversitesi Türkoloji Bölümü öğretim üyesi-Makedonya), Mr. Fadil Hoca (Kiril Metodi Üniversitesi Türkoloji Bölümü öğretim üyesi-Makedonya), Bedri Nurettin (Makedonya Eğitim ve Bilişim Bakanlığı Eğitim Danışmanı), Sıdıka Ağa (MATÜSİTEB Makedonya Türk Sivil Teşkilatlar Birliği Başkanı, öğretmen), Zerrin Abbaz (Pedagog, Tefeyyüz İlkokulu-Makedonya), Ahmet Nafi İbrahim (PançePoposki Lisesi edebiyat öğretmeni-Gostivar/Makedonya), Hayati Şaban (Namik Efendi Eğitim Kültür Sanat ve Spor Derneği Başkanı-Yukarı Banisa/Makedonya), Esfer Ali- Genç Makedonyalılar E-mail grubu Yöneticisi Gostivar/Makedonya).

Düzenleyenler, bildiri sunanlar ve dinleyenler adına sonuç bildirisine imza koyanların son cümleleri ise; Makedonya’da Türkçe konusunda oldukça önemli ve hayatidir: “Uluslararası İnsan Hakları Bildirgesi, Makedonya Cumhuriyeti Anayasası, Ohri Çerçeve Antlaşması ile garanti altına alınmış olan Türkçe eğitim hakkımızla kullanmamız konusundaki kararlılığımızı; öncelikle Devletimizin yetkililerine, kamuoyuna ve başta Türkiye olmak üzere bütün dünyaya bu panel vesilesiyle bir kere daha duyuruyoruz.”

Söz konusu bu panelde alınan kararlardan bazılarının hayata geçirilmiş olmasını memnurlukla karşılıyoruz. Ancak lektür /okuma kitapları meselesinde herhangi bir adımın atılmadığı da gözlemlerimiz arasındadır. Kuzey Makedonyalı velilerden, öğrencilerden ve öğretmenlerden gelen konuyla ilgili şikâyetlere duyarsız kalamayan Yeni Balkan Yayınevinin çıkarttığı **Bahçe Balkanlar’da Çocukların Türkçe Sevinçi** çocuk dergisi öncülüğünde konu ile ilgili istişarelerde bulunulmuştur. Yapılan istişareler sonucunda Makedonya’da Türkçe lektür/okuma kitapları listesinin güncellenerek kitapların basılıp Türkçe eğitimdeki öğretmen ve öğrencilerle buluşmasının sağlanması için Bahçe dergisi öncülüğünde bir Makedonya çapında bir imza kampanyası düzenlenerek konunun Makedonya Devlet yetkililerine iletilmesine karar verilmiştir. Söz konusu imza kampanyasının üst yazısı şöyledir:

“MAKEDONYA’DA TÜRKÇE EĞİTİMDE LEKTÜR OKUMA KİTAPLARI MESELESİNE ÇÖZÜM ARAYIŞI

Ebeveynler olarak; öğretmenlerimizden ve velilerden gelen uyarı ve ikazları, istekleri de dikkate alarak bir girişimde bulunmuş oluyoruz.

Makedonya’da Türkçe Eğitimde Lektür/Okuma kitapları meselesine çözüm arayışı kapsamında velilerle yapılan görüşmeler sonucunda lektür kitapları listesinin değişen dünya şartlarına göre yenilenmesine ve yeni oluşturulacak listede yer alan kitapların bir an önce yayınlanarak okul kütüphanelerinde öğretmen ve öğrencilerin ellerinde olmalarının sağlanması, biz Makedonya’da yaşayan ve Türkçe eğitime gönül ve destek veren anne-babaların (velilerin) öncelikli meselelerinden biridir.

Bu amaçla Makedonya çapında bir imza kampanyası başlatmış bulunuyoruz. İlgili ve yetkililerin bizim bu haklı isteğimize duyarsız kalmamalarını dileriz.

Makedonya’da Türkçe Eğitimdeki lektür/okuma kitapları meselesinin bir an önce çözüme kavuşturulmasını istiyoruz.

Adı Soyadı

Şehir

İmza

Tarih”

2016 yılı Aralık başı itibariyle başlatılan bu imza kampanyasına katılanlardan toplanan imzalara istinaden bir de lektür/okuma kitapları listesi hazırlanıp dikkatlere sunulmuş ve tartışmaya açılmıştır. Bu listede bulunan kitaplar şunlardır:

I-Dünya Edebiyatı

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

- 1.Küçük Prens-Antoine de Saint Exupery
- 2.Oliver Twist-Charles Dickens
- 3.Alice Harikalar Ülkesinde-Lewis Carrol
- 4.Güliver'in Gezileri-Jonathan Dwift
- 5.Define Adası-Robert Lois Stevenson
- 6.Tom Sawyer-Mark Twain
- 7.Andersen Masallarından Seçmeler
- 8.Beydeba'dan Seçmeler
- 9.Ezop Masallarından Seçmeler
- 10.La Fontaine'den Seçmeler
- 11.Pinokyo-Carlo Colledi
- 12.Yaşlı Adam ve Deniz-Ernes Heminway
- 13.Polyanna-Elenor Porter
- 14.İnsan Ne İler Yaşar-Leo Tolstoy
- 15.Çocuk Kalbi-Edmondo Amicis
- 16.Robinson Cruseo-Daniel Defo

II.Makedonya Türk Edebiyatı

- 1.Enver Tuzcu'dan Seçmeler
- 2.Fahri Kaya'dan Seçmeler
- 3.İlhami Emin'den Seçmeler
- 4.Esat Bayram'dan Seçmeler
- 5.Nusret Dişo Ülkü'den Seçmeler
- 6.Avni Engüllü'den Seçmeler
- 7.Orhan-Necati Zekeriya
- 8.Avni Abdullah'tan Seçmeler
- 9.Enver Ahmet'ten Seçmeler
- 10.Recep Bugariç'ten Seçmeler
- 11.Şükrü Ramo'dan Seçmeler
- 12.Fahri Ali'den Seçmeler
- 13.Sabit Yusuf'tan Seçmeler
- 14.Lütfü Seyfullah'tan Seçmeler
- 15.Makedonya Kadın Şair ve Yazarlarından Seçmeler

III.Çocuk Dergileri

- 1.Balkanlar'da Çocukların Türkçe Sevinci Bahçe
- 2.Kardelen
- 3.Sevinç(Yeniden yayınlanması halinde)

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

4.Tomurcuk(Yeniden yayınlanması halinde)

IV. *Balkan Edebiyatları*

- 1.Makedon Edebiyatından Seçmeler
- 2.Arnaut Edebiyatından Seçmeler
- 3.Boşnak Edebiyatından Seçmeler
- 4.Kosova Türk Edebiyatından Seçmeler
- 5.Batı Trakya Türk Edebiyatından Seçmeler
- 6.Bulgaristan Türk Edebiyatından Seçmeler
- 7.Gagauz Türk Edebiyatından Seçmeler
- 8.Romanya Türk Edebiyatından Seçmeler

V. *Türk Dünyası Edebiyatı*

- 1.Türk Dünyasından Masallar
- 2.Türk Dünyasından Şiirler

VI. *Çağdaş Türk Edebiyatı (Türkiye)*

- 1.Çocuk Şiirleri-İbrahim Alaettin Gövsa
- 2.Altın Işık-Ziya Gökalp
- 3.Ömer Seyfeddin'in Hikâyelerinden Seçmeler
- 4.Şermin-Tevfik Fikret
- 5.Dede Korkut Hikâyeleri
- 6.Nasreddin Hoca Fıkraları
- 7.Mevlana'nın Mesnevisinden Semeler
- 8.Türk Masallarından Seçmeler (Eflatun Çem Güney, Tahir Alangu, Pertev Naili Boratav)
- 9.Cumhuriyet Devri Çocuk Hikâyelerinden Seçmeler
- 10.Cumhuriyet Devri Çocuk Şiirlerinden Seçmeler
- 11.Yürek Dede İle Padişah-Cahit Zarifoğlu
- 12.Bozkurtlar-Hüseyin Nihal Atsız
- 13.Fazıl Hüsnü Dağlarca'dan Seçmeler
- 14.Benim Küçük Dostlarım-Halide Nusret Zorlutuna

VII. *Halk Edebiyatı/Folklor*

- 1.Tekerlemelerden Seçmeler
- 2.Türkçe'de Deyimlerden Seçmeler
- 3.Türkçe'de Atasözlerinden Seçmeler
- 4.Türk Ninnilerinden Seçmeler

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

5.Türkülerimizden Seçmeler

6Türk Manilerinden Seçmeler (Bakınız: Ek-1)

Makedonya’da, *Balkanlar’da Çocukların Türkçe Sevinçi Bahçe* dergisinin öncülüğünde başlayan bu istişare ve tartışma “**Makedonya’da Türkçe Eğitimindeki Sorunlar ve Çözüm Önerileri Çalıştayı**”nın düzenlenmesine vesile olmuştur. Söz konusu liste ve toplanan imzalar da çalıştaya sunulmuştur.

24-25 Aralık 2016 tarihinde Makedonya’nın başkenti Üsküp’te Continental Otel’de Makedonya Cumhuriyeti Eğitim ve Bilim Bakanlığı ile Yunus Emre Enstitüsü’nün organizasyonu olarak düzenlenen bu çalıştaya TİKA’da destek vermiştir.

Türkiyeden de katılanların olduğu (Prof. Dr. Yaşar Hacısalihoğlu, Salahattin Kurulcan, Yrd. Doç. Dr. Sabri Can Sannan, Ahmet Şenol Deniz, Ulaş Şentürk, Ümit Ateşer, Suat Nurkan, Salih Manastırlı, Recep Varol, Rıdvan Durmaz, Semih Güler, Zafer Günay, H. Cesurhan Taş, Mehmet Şirin, Ufuk Çoşkun, Serdal Varol, Gülay Hacısalihoğlu, Süleyman Erdem) bu çalıştayda Makedonya’da yaşayan Türklerin eğitim sorunları; okul öncesi, orta öğretim ve yüksek öğretim alanlarını kapsayacak şekilde Makedonya’daki bütün eğitim paydaşlarının katılımıyla tartışmaya açılmış, komisyonlarda tartışılan sorunların çözüm önerileri hazırlanan sonuç bildirisinin katılımıyla oylanmasının ardından ilgililere sunulmak üzere son halini almıştır. 36 Maddeden meydana gelen bu sonuç bildirisinin 8. Maddesi de Lektür/okuma kitaplarıyla ilgilidir:

“8.Türkçe eğitimin lektür kitapları listesinin güncellenerek bu kitapların basımının sağlanması.” (Bakınız: Ek-2 A,B,C).

Kuzey Makedonya Eğitim ve Bilim Bakanlığı “**Makedonya’da Türkçe Eğitimindeki Sorunlar ve Çözüm Önerileri Çalıştayı**”nda yer alan bu maddenin gereğini yapmış ve 2017-2018 Eğitim Öğretim yılı sonunda söz konusu listeyi güncelleyerek ilgililerin dikkatine sunmuştur. Söz konusu listede yer alan kitaplar şunlardır:

KUZEY MAKEDONYA EĞİTİM VE BİLİM BAKANLIĞI OKULLAR İÇİN

TÜRKÇE LEKTÜR/OKUMA KİTAPLARI

II. Sınıf

Zorunlu

1.Harfler Ne Yer?-Necati Zekeriya

2.Çirkin Ördek Yavrusu-Andersen

Seçmeli

3.Şiirli Alfabe-İlhami Emin

4.Çocukların Elleri-Nusret Dişo Ülkü

5.Zoki Poki- Olivera Nikolova

6.Peri Masalları-Grim Kardeşler

III. Sınıflar

Zorunlu

7.Sinek ile Araba-Fabl, Birçok yazardan seçme, Editör: Lençe Miloşevska

7.**Altın Işık-Ziya Gökalp**

Seçmeli

8.Küçük Balıkçı-Lütfü Seyfullah

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

9. Kuş Sesi-Şükrü Ramo
10. Bizim Sokağın Çocukları-Necati Zekeriya
11. Mete-Avni Engüllü
12. Şeker Hikâyesi-Slavko Yanevski
13. Balıkçı ve Altın Balık-Aleksandar Puşkin
14. Ayı Winnie ile Pooh- Alan Aleksandar Mille

IV. Sınıflar

Zorunlu

15. Peter Pan- James Malthaw Danle
16. Orhan-Necati Zekeriya

17. Üç Nasihat-Ömer Seyfettin'den Seçme

Seçmeli

18. Tavşan ile Kırlangıç-Ezop'tan Masallar
19. Küçük Hanım-Fahri Kaya
- 20. Rüya-Nasrettin Hoca'dan hikâyeler (fıkra)**
- 21. Tüccar ile Papağan-Mevlâna'nın Mesnevisinden Seçmeler**
22. Robin Hood-Howard Byla
23. Oz Büyücüsü-Lyman Frank

V. Sınıflar

Zorunlu

24. Alis Harikalar Ülkesinde- Lewis Corrol
- 25. Peri Kızı İle Çoban- Orhan Seyfi Orhon**
- 26. Çocuk Şiirleri- İbrahim Alaettin Gövsa**
- Seçmeli**
- 27. Evvel Zaman İçinde- Eflatun Cem Güney**
- 28. Az Gittik Uz Gittik- Pertev Naili Boratav**
- 29. Sevdalı Bulut- Nazım Hikmet**
- 30. Cenap Şehabettin'den Güzel Sözler**
31. Pinokyo- Carlo Collodi
32. Köpek Oteli- Lois Duncan
33. Pippi Uzun Çorap- Astrid Lindgren

VI. Sınıf

Zorunlu

34. Robinson Crusoe- Daniel Defoe
- 35. Evliya Çelebi'nin Seyahatnamesi'nden Seçmeler**

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

36.Mevlânâ'nın Mesnevisi'nden Seçmeler

37.Yer Altında Bir Şehir- Kemalettin Tuğcu

Seçmeli

38.Vehbi Cem Aşkun'dan Seçme şiirler

39.Heidi- Johanna Spyri

40.Deniz Güneş'ten Seçmeler

41.Değirmenimden Mektuplar- Alfons Dode

42.Ömeri'n Çocukluğu- Muallim Naci

43.Define Adası- Robert Louis Stevenson

44.Pal Sokağı Çocukları- Ferenc Molnar

45.Beyaz Çingene Çocuğu- Vidoe Podgorec

VII. Sınıf

Zorunlu

46.Denizler Altında 20 000 Fersah- Juel Wern

47.Tom Soer'in Maceraları- Mark Twain

48.Yalnız Efe- Ömer Seyfettin

49.Şermin- Tevfik Fikret

Seçmeli

50.Anadolu Hikâyelerinden Seçmeler

51.Ömer Seyfettin Hikâyelerinden Seçmeler

52.Kara ismet-Nusret Dişo Ülkü

53.Keloğlan Masalları-Tahir Alangu

54.Havaya Uçan At- Peyami Safa

55.80 Günde Devri Âlem- Jule Wern

56.Polyanna-Elanor Porter

57.Çiçekten Çiçeğe- Adem Gaytani

VIII. Sınıf

Zorunlu

58.Hocklebery Finn- Mark Twain

59.Küçük Prens- Antoine de Saint Exupery

60.Osmancık- Tarık Buğra

61.Sait Faik Abasıyanık Hikâyelerinden Seçmeler

Seçmeli

62.Mehmet Akif Ersoy'un Safahat'ından Seçmeler

63.Arif Nihat Asya'nın Şiirlerinden Seçmeler

64.Anadolu Notları- Reşat Nuri Güntekin

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

- 65.Bitmeyecek Öykü- Michael Ende
- 66.Yürüyen Köşk Hikâyesi
- 67.Güliver'in Gezileri- Jonathan Swift
- 68.Dünya Şiirleri Antolojisi'nden Seçmeler
- 69.Dünya Klasikleri Antolojisi'nden Seçmeler

IX. Sınıf

Zorunlu

- 70.Vahşetin Çağrısı- Jack London
- 71.Tanzimat Dönemi'nden Türk Hikâyeleri Antolojisi**
- 72.Vatan Yahut Silistre- Namık Kemal**
- 73.Şimdiki Çocuklar Harika- Aziz Nesin**
- Seçmeli**
- 74.Palanga- Ahmet Rasim**
- 75.Son Şiirler- Nusret Dişo Ülkü
- 76.Tanrı Misafiri- Reşat Nuri Güntekin**
- 77.Kaptan Halime-Rıfat Ilgaz**
- 78.Çağlayanlar-Ahmet Hikmet Müftüoğlu**
- 79.Yaşlı Adam ve Deniz- Ernest Hemingway
- 80.İnsan ne İle Yaşar- Lev Tolstoy
- 81.Henr Porter ve Felsefe Taşı- C.K. Rowling

Sonuç

Yugoslavya zamanından başlayarak; Yugoslavya'nın dağılmasından sonra 1991'de kurulan Makedonya Cumhuriyeti ve 2018'de Kuzey Makedonya adını alan Makedonya'da ilköğretim ve liselerde Türkçe eğitimde yer alan Lektür/okuma kitaplarının listelerini ulaşılabildiğimiz kadarıyla verdik. Söz konusu listelerde yer alan Türkiye Türklerine ait yazarların kitaplarının varlığı da dikkatimizi çekti. Şimdi bu listelerde yer alan Türkiyeli yazarlar ve kitaplarının listesini verelim:

Makedonya Eğitim ve Bilim Bakanlığınca 1995 Yılında Kabul Edilen Müfredatta Türkiyeli Yazarlar ve eserleri

- 1.Türkiye edebiyatından seçmeler
- 2.Fazıl Hüsnü dağlarca-Açıl Susam Açıl
- 3.Türkiye Edebiyatından bir eser-Seçmeli
- 4.Türkiye Edebiyatından bir eser-Seçmeli
- 5.B.C. Gökay-Türk Masalları
- 6.Üzeyir Gündüz-Pembe Kızın ölümü
- 7.Nazen Aslan-Masallar ve Hikâyeler
- 8.Zeki İyisan-Gerçek Hikâyeler
- 9.Perihan Karayel-Düşlerin Dili

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

- 10.Ahmet Yaşar Yıldızoğlu-Çilli Zeynep
- 11.Yusuf Akgül-dede korkut Hikâyeleri
- 12.Hızır Ovacık-Fesleğen
- 13.A.Yıldız Yaşaroğlu-Paketlerin Esrarı
- 14.Sabahattin Ali-Sırcalı Köşk
- 15.Ömer Setfettin-Bomba
- 16.Refik Halit Karay-Memleket Hikâyeleri
- 17.Reşat Nuri Güntekin-Anadolu Notları
- 18.Cahit Sıtkı Tarancı-Şiirler
- 19.Abdullah Kozanoğlu-Dağlar Delisi
- 20.Aziz Nesin-Şimdiki Çocuklar Harika
- 21.Fahri Kaya-Nazım Hikmetten Seçmeler
- 22.Cahit Kulebi-Şiirler
- 23.Nihal Atsız-Bozkurtlar
- 24:Sevinç Çokum-Bizim Diyar

Listana Lektürna Turskı Nastaven Jazık (2015 Yılında Yapılan Güncellemede İlköğretim İçin Lektür-Okuma Kitapları Listesi):

- 1.İbrahim Alaettin Gövsa-Çocuk Şiirleri
- 2.Nasrettin Hoca Fıkraları
- 3.Eflatun Cem Güney-En Güzel Türk Masalları
- 4.Türk Masalları
- 5.Zahir Güvenli-Tilkinin Romanı
- 6.Nasrettin Hoca-Resimli Fıkralar
- 7.Ali Akbaş-Gökte Ay Portakaldır
- 8.Mustafa Ruhi Şirin-Masallar
- 9.Fazıl Hüsnü Dağlarca-Açıl Susam Açıl
- 10.Tahsin Yücel-İki Peri Kızı
- 11.Nasrettin Hoca-Fıkralar
- 12.Muzaffer İzgü-Uçtu Uçtu Ali Uçtu
- 13.Ali Akbaş-Şiirler
- 14.Türk Masalları-Seçmeler
- 15.M. Faruk Görtunca-Afacan
- 16.B.C. Gökay-Türk Masalları
- 17.Üzeyir Gündüz-Pembe Kızın ölümü
- 18.Nazen Aslan-Masallar ve Hikâyeler
- 19.Zeki İyisan-Gerçek Hikâyeler
- 20.Perihan karayel-Düşlerin Dili
- 10.Ahmet yaşar Yıldızoğlu-Çilli Zeynep

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

21. Gündüz Aydın-Çocuk Bahçesi
22. Yusuf Akgül-Dede korkut Hikâyeleri
23. Hızır Ovacık-Fesleğen
24. Yıldız Yaşaroğlu-Paketlerin esrarı
25. Ömer Seyfettin-Bomba
26. Orhan Kemal- Ekmek savaşı
27. Yaşar Nabi-Dünya Edebiyatından En Güzel Öyküler
28. Nurullah Ataç-Denemelerinden Seçmeler
29. Talip Apaydın-Tütün Yorgunu
30. Sabahattin Eyüpoğlu-Sanat hakkında denemeler
31. Memduh Şevket Esendal-Temiz Sevgiler
32. Sevgi Soysal-Hapishaneden izlenimler
33. Ahmet Arif-Hasretinden Prangalar eskittim
34. Halikarnas Balıkcısı-Günaydın Akdeniz
35. Sami Karagöz-Sam amca
36. Cahit Kulebi-Şiirler/Seçmeler
37. Bekir Yılmaz-Kırmızı vagon
38. Şinasi-Şair Evlenmesi
39. Cahit Kulebi-Şiirlerinden Seçmeler
40. Orhan Veli Kanık-Şiirlerinden Seçmeler
41. Ömer Seyfeddin-Yüksek Ökçeler
42. Orhan Kemal-Ekmek Kavgası
43. Evliya Çelebi-Seyahatname'sinden Seçmeler
44. M. Şevket Esendal-Temiz Sevgiler
45. Kemal Tahir-Göl İnsanları
46. Talip Apaydın-Tütün Yorgunu
47. Sabahattin Eyüpoğlu-Sanat hakkında Denemeler

Kuzey Makedonya Eğitim ve Bilim Bakanlığının en son listesinde bulunan Türkiyeli yazarlar ve eserleri şöyledir:

1. Altın Işık-Ziya Gökalp
2. Üç Nasihat-Ömer Seyfettin'den Seçme
3. Rüya-Nasrettin Hoca'dan hikâyeler (fıkra)
4. Tüccar ile Papağan-Mevlâna'nın Mesnevisinden Seçmeler
5. Peri Kızı İle Çoban- Orhan Seyfi Orhon
6. Çocuk Şiirleri- İbrahim Alaettin Gövsa
7. Evvel Zaman İçinde- Eflatun Cem Güney
8. Az Gittik Uz Gittik- Pertev Naili Boratav

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

9. Sevdalı Bulut- Nazım Hikmet
10. Cenap Şehabettin'den Güzel Sözler
11. Evliya Çelebi'nin Seyahatnamesi'nden Seçmeler
12. Mevlânâ'nın Mesnevisi'nden Seçmeler
13. Yer Altında Bir Şehir- Kemalettin Tuğcu
14. Vehbi Cem Aşkun'dan Seçme şiirler
15. Deniz Güneş'ten Seçmeler
16. Ömeri'n Çocukluğu- Muallim Naci
17. Yalnız Efe- Ömer Seyfettin
18. Şermin- Tevfik Fikret
19. Anadolu Hikâyelerinden Seçmeler
20. Ömer Seyfettin Hikâyelerinden Seçmeler
21. Keloğlan Masalları-Tahir Alangu
22. Havaya Uçan At- Peyami Safa
23. Osmancık- Tarık Buğra
24. Sait Faik Abasıyanık Hikâyelerinden Seçmeler
25. Mehmet Akif Ersoy'un Safahat'ından Seçmeler
26. Arif Nihat Asya'nın Şiirlerinden Seçmeler
27. Anadolu Notları- Reşat Nuri Güntekin
28. Tanzimat Dönemi'nden Türk Hikâyeleri Antolojisi
29. Vatan Yahut Silistre- Namık Kemal
30. Şimdiki Çocuklar Harika- Aziz Nesin
31. Çağlayanlar-Ahmet Hikmet Müftüoğlu
32. Palanga- Ahmet Rasim
33. Tanrı Misafiri- Reşat Nuri Güntekin
34. Kaptan Halime-Rıfat Ilgaz

Görülüyor ki, Kuzey Makedonya'da Türkiyeli yazarlar ve eserlerinden pek çok kitap onların lektür/okuma kitapları (bizdeki 100 Temel eser benzeri liste) listesine dâhil edilmiştir. Şimdi soru şu: Bizim 100 Temel eser listemizde Kuzey Makedonya Türk Edebiyatından veya Makedonyalı herhangi bir şair veya yazarların kitaplarından niçin bir tane bile eser bulunmamaktadır? (Bakınız: Ek-3. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı 100 Temel Eser Listesi). Bizdeki 100 Temel Eser Listesinde; Makedonya Türk Edebiyatının Dünya klasiği sayılan ve eserleri pek çok dile çevrilip yayımlanan Necati Zekeriya'nın *Orhan* isimli eseri niçin olmasın? (Gürel, 2017: 62-79).

Bu listelere göre 2018 öncesinde Kuzey Makedonya'da Türkçe eğitimde Lektür/okuma kitapları listesinde Türk Dünyası edebiyatlarından sadece bir eser yer almıştır. O da Kırım Tatar Türklerinden *Cengiz Dağcı'nın -Yurdunu Kaybeden Adam* adlı romanıdır. Son listede ise Türk Dünyasından hiçbir yazar ve eseri bulunmamaktadır.

Kuzey Makedonya'da eğitim sürecinde lektür-Okuma kitaplarının öğrenciler tarafından okunması zorunludur. Öğretmenler derslerinde bu kitaplar üzerinde öğrencileriyle birlikte çalışma yapmak zorundadır. Sene içinde yapılan imtihanlarda her sınıf için lektür

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

kitaplarından da sorular çıktığı gibi özellikle okul bitirme imtihanlarında lektür kitaplarından mutlaka sorular sorulması gerekmektedir.

Kuzey Makedonya’da lise son sınıfa kadar eğitim mecburidir ve parasızdır. Eğitim ve Bilim Bakanlığı ders kitaplarını basmakta ve ücretsiz olarak öğrencilere sene başında dağıtmaktadır. Türkçe eğitimde ise hâlâ ders kitabı eksikliği ciddi bir problem olarak ortadadır. Devlet Türkçe eğitimdeki öğrencilerin sayısının azlığını bahane ederek zorunlu eğitim için bile Türkçe ders kitaplarını basmakta yavaş davrandığı gibi Türkçe eğitim için öngördüğü lektür-okuma kitaplarını ise hiç basmamaktadır. Özel yayınevleri de ekonomik olmadığı gerekçesiyle bu kitapların basımını yapmamaktadır. Bütün bu hususlar, Kuzey Makedonya’da Türkçe eğitim alan öğrenciler için olumsuz sonuçlar doğurmaktadır.

Şimdi buradan bir duyuru yapmak istiyoruz: Kuzey Makedonya’da Türkler adına siyaset yapan partilerin, MATÜSİTEB Makedonya Türk Sivil Toplum Teşkilatlar Birliği’nin bu işin takipçisi olması gerekmektedir. Ortada bir insan hakları ihlali vardır. Türkiyelilere gelince, Kuzey Makedonya’da pek çok etkinlik (restorasyon faaliyetleri, iftar yemeği, düğün, sünnet, giyecek dağıtmak, seralar kurmak,... gibi) gerçekleştiriyorlar. Bunları hepsi yerinde, güzel ve faydalı işler elbette ki. Ama Kuzey Makedonya’da Türkçe biterse her şeyin biteceğini de göz ardı etmemeliyiz demek de boynumuzun borcudur. Destek verin, söz konusu kitapları hazırlayalım, Kuzey Makedonya’da bastıralım ve Kuzey Makedonya’da Türkçe eğitimin işini kolaylaştırarak ses bayrağımız Türkçenin Balkanlarda kıyamete kadar dalgalanmasını sağlayalım. Unutmayalım ki; Türkiye Cumhuriyetinin kurucusu Makedonyalı Mustafa Kemal Atatürk’ün de dediği gibi “TÜRKÇE DEMEK TÜRK DEMEKTİR!..”

KAYNAKÇA

- Gürel, Nazlı Rânâ-Zeki Gürel (2005). **Türk Dili ve Edebiyatı Lise-II**, Üsküp, Prosvetno Delo Ad Yayını.
- Gürel, Nazlı Rânâ (2017). “Makedonya Türk Çocuk Edebiyatında Bir Dünya Klasığı Necati Zekeriya”, **Kırmızı Gülün Alı Var Makedonya Yazıları**, Üsküp-Makedonya, Yeni Balkan Yayınları.
- Gürel, Nazlı Rânâ (2017). “Sevin Alil: Edebiyatsız Bir Millet Dilsiz İnsan Gibidir”, **Kırmızı Gülün Alı Var Makedonya Yazıları**, Üsküp-Makedonya, Yeni Balkan Yayınları, s.333-334.
- Hasan, Hamdi-Hayati Yavuzer-Zeki Gürel (2003). **Türk Dili ve Edebiyatı Lise-III**, Üsküp, Prosvetno Delo Ad Yayını.
- Hasan, Hamdi-Zeki Gürel (2004). **Türk Dili ve Edebiyatı Lise-IV**, Üsküp, Prosvetno Delo Ad Yayını.
- “Makedonya Türk Eğitiminde Sorunlar ve Muhtemel Çözümler Paneli Sonuç Bildirisi” (2005). **Dere Dinde, Dilde, fikirde, İşte Birlik Dergisi**, Yukarı Banisa-Gostivar/Makedonya, Namik Efendi Derneği yayını, Yıl: 3, Sayı: 4, s.30-32.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Ek-1

DİKKAT!

1. Yedi / (7) başlık altında hazırlanan bu lektür/okuma kitapları listesi Makedonya'daki ilkokullar için düşünülmüştür.
2. Bu liste hazırlanırken Yugoslavya Zamanında ve Makedonya kurulduktan (bağımsızlığını ilan ettikten) sonraki resmî lektür listeleri taranmıştır.
3. Halihazırda Türkiye'de geçerli olan ilköğretim Okulları için 100 Temel Eser listesi de taranmıştır.

Hazırlanan bu ortak listede Makedonya'daki Türk çocuklarının; birlikte yaşadıkları halklara yabancılaştırmadan, Balkanların ve Dünyanın bir zenginliği oldukları bilincine kavuşturmak, Anavatan Türkiye ile olan ilişkilerini sağlamlaştırmak, Türkçenin ve anadilinin zenginliğine, güzelliğine vakıf olmalarını sağlamak, kültürel bakımdan zenginleştirmek bediiyat (sanat ve güzellik, estetik) açısından duyarlı ve güçlü bireyler olarak çağdaş dünya vatandaşı olmaları amaçlanmıştır.

İlköğretimdeki derslere ve ders kitaplarına ilave olarak hazırlanan bu liste uzmanlar tarafından tartışılarak olgunlaştırılmalı ve bir nihayi liste hazırlanarak kitapların bir an önce yayınlanması sağlanmalıdır diye düşünüyorum...

27 Kasım 2016
Yrd. Doç. Dr. Zeki Gürel (*)

- (*)
1. Bahçe Dergisi Editörü
 2. Çocuk Edebiyatçıları ve Sanatçıları Birliği Kurucu Başkanı
 3. TÜRK – AY BİR Türk Dünyası Aydınlar ve Yazarlar Birliği Kurucu Başkanı
 4. Balkan Yazarlar Birliği Kurucu Üyesi
 5. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Çocuk Yayınları Danışma Kurulu Üyesi

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL - TARİH - COĞRAFYA

Ek-2/A

Makedonya'da Türkçe Eğitimi, Sorunları ve Çözüm Önerileri Çalıştayı
24 -25 Aralık 2016 - ÜSKÜP

Birinci Gün Programı: 24 Aralık 2016 Cumartesi

Oturum	Saat		Süre (DK)	Kapsam	Koordinatör / Oturum Lideri
Kayıt ve Kabul	09:00	10:00	60 DK	Katılımcıların Kaydı ve Kabul Edilmesi	Kayıt Masası
Açılış Oturumu	10:00	10:10	10 DK	Protokol Konuşması	
	10:10	10:20	10 DK	Protokol Konuşması	
	10:20	10:30	10 DK	Protokol Konuşması	
Öğretmen ve Görevlilerin Masalara Yerleşmesi 10:30 - 10:45					
I. Seans	10:45	12:15	90 DK	Atölye Çalışması	Sorunların Tespit Edilmesi
	I. MASA		İlköğretim		
	II. MASA		Lise		
	III. MASA		Üniversite		
Serbest Zaman ve Kahve Molası 12:15 - 12:30					
II. Seans	12:30	14:00	90 DK	Atölye Çalışması	Öncelikli Sorunların Belirlenmesi
	I. MASA		İlköğretim		
	II. MASA		Lise		
	III. MASA		Üniversite		
Öğle Yemeği ve Serbest Zaman 14.00 - 15.30					
III. Seans	15:30	17:00	90 DK	Atölye Çalışması	Çözüm Önerileri
	I. MASA		İlköğretim		
	II. MASA		Lise		
	III. MASA		Üniversite		
Akşam Yemeği ve Serbest Zaman 19:00					

İkinci Gün Programı: 25 Aralık 2016 Cumartesi

Kahvaltı 09:00 - 10:00					
Kapanış Programı	10:00	10:10	10 DK	Protokol Konuşması	
	10:10	10:20	10 DK	Protokol Konuşması	
	10:20	10:30	10 DK	Protokol Konuşması	
	10:30	12:00	90 DK	Öncelikli Sorunlara Çözüm Önerileri	
	12:00	13:00	60 DK	Katılım Belgelerinin Takdimi ve Toplu Fotoğraf Çekimi	
	Öğle Yemeği ve Ayrılış 13:00				

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL - TARİH - COĞRAFYA

Ek-2/B

* *
*

Balkan coğrafyasında Türkçenin binlerce yıllık eğitim dili geçmişinin bilincinde olarak:

İş bu bildirmede belirtilen sorunların dışında Türkçe eğitiminin daha başka sorunlarının olduğu da bir gerçektir. Bilim adamlarının, öğretmenlerin, sivil toplum teşkilatı temsilcilerinin, velilerin, ulusal ve uluslararası gözlemcilerin iştiraki ile gerçekleştirilen bu çalıştayın sonuç bildirisi Makedonya devletinin başta Eğitim ve Bilim Bakanlığı olmak üzere ilgili kurumlarına ulaştırılmalıdır.

Başta Türkiye olmak üzere konu ile ilgili ulusal ve uluslararası bütün kurumlara duyurulmalıdır. Bu amaçla bildirinin Türkçe, Makedonca, Arnavutça ve İngilizce olarak basın yayın organlarında yer almasının sağlanmalıdır.

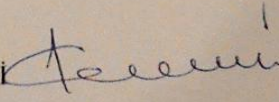
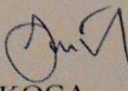
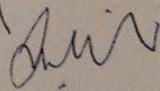
Makedonya'daki Türkçe eğitimin sorunlarının çözüme kavuşturulabilmesi için bu sonuç bildirisinde yer alan hususların ve çalıştay raporlarının takibinin yapılabilmesi için bu çalıştay ve benzerlerinin her yıl yapılarak geleneksel bir boyut kazanması sağlanmalıdır.

Hayırlara vesile olması dileğiyle kamuoyuna ve ilgililere saygıyla duyurulur.

Üsküp

25 Aralık 2016

İmza

1. Muhittin KAHVECİ 
2. Emel RECEP
3. Furkan PURDE
4. İlker YUSUF
5. Yrd. Doç. Dr. Zeki GÜREL 
6. Yrd. Doç. Dr. Selçuk Kürşad KOCA 

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU DİL - TARİH - COĞRAFYA

Ek-2/C


Република Македонија
Министерство за образование и наука
M.C. Eğitim ve Bilim Bakanlığı


YUNUS EMRE
ENSTİTÜSÜ


TİKA

Katılım Belgesi

Sayın: Şeki GUREL

Makedonya'da Türkçe Eğitimi, Sorunları ve Çözümleri
Çalıştay'na katılımınız ve katkılarınızdan dolayı
teşekkür ederiz.


M.C. Eğitim ve Bilim Bakanlığı
Taliim ve Terbiye Kurumu
Müdürü KAHVECİ


Uskup Yunus Emre Enstitüsü
Müdürü Vekili
Ruel KORKMAZ


T.C. Başbakanlık
Türk İşleri ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı
Üsküp Program Koordinasyon Ofisi Koordinatörü
Teoman TIRVAKİ

20 - 23 Eylül 2017 / Üsküp

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Ek-3-A T.C. Millî Eğitim Bakanlığı 100 Temel Eser Listesi

MEB 100 temel eser listesi (ilköğretim)

İlköğretim Okullarında Okutulacak 100 Temel Eser, Türkiye Cumhuriyeti 59. Hükümeti Millî Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) ilköğretim kurumlarındaki öğrencilere hem Türkçe dersi müfredatı ile ilişkilendirilerek okutulması hem de boş zamanlarını değerlendirmek üzere öncelikle baş vurabilecekleri kaynak eserler olarak tavsiye edilmesi için derlenmiş edebi eserlerdir ^[1] Yaklaşık bir yılda hazırlanan bu liste, Millî Eğitim Bakanı Doç. Dr. Hüseyin Çelik tarafından 15 Temmuz 2005'te kamuya açıklanmış, 4 Ağustos 2005'te yayımlanan bir genelgeylede 81 ilin valiliklerine duyurulmuştur ^{[1][2][3]}

Esasen 5., 6., 7. ve 8. sınıflara yönelik olarak ve "Türk edebiyatı", "Hazırlanacak eserler" ve "Dünya edebiyatı" başlıkları altında derlenmiş olan kitapların seçiminde, aynı bakanlığın ortaöğretim için yapmış ve 19 Ağustos 2004'te bir genelgeyle kamuya duyurmuş olduğu 100 Temel Eser çalışmasında olduğu gibi, tartışma konusu olmaması için "Türk Edebiyatı" başlığı altında yaşayan yazarların eserlerine yer verilmemiştir ^{[1][2][3]}. Ayrıca, kamuya ilk açıklanan listede sonradan değişikliğe gidilmiştir ^[4]

"Dünya Edebiyatı" kitapları arasında yer alan, Antoine de Saint-Exupery'nin Küçük Pren ve "Türk Edebiyatı" kitapları arasında yer alan ve İbrahim Zeki Burdurlu'nun listede yer alan iki eserinden biri olan Anılarda Öyküler çıkarılmıştır. Çıkarılanların yerine, "Mehmet Âkif Ersoy'dan Seçmeler" ve "Necip Fazıl Kısakürek'ten Seçmeler" adlı eserler eklenmiştir.

"Türk Edebiyatı" kitapları arasında yer alan *Barbaros Hayreddin Geliyor* adlı kitap, 2012 yılında bir Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenin başvurusu değerlendirilerek "müstehcen ifadelerin yer aldığı, çocukları şiddete özendirildiği" gerekçesiyle 2012'de listeden çıkarılmıştır ^[5]

"Türk Edebiyatı" kitapları arasında yer alan *Yonca Kız* adlı kitap, Edirne Roman Eğitim Gönüllüleri Derneği'nin de içinde yer aldığı Sivil Toplum Kamu Diyalog gurubunun girişimleriyle ^{[6][7]} içeriğinde öğrenci seviyesine uygun olmayan davranış ve olumsuz ifadelerin yer aldığı gerekçesiyle listeden çıkarılmıştır.

Tartışmalar[değiştir | kaynağı değiştir]

MEB'in ücretsiz dağıtmayacağı ve piyasadan temin edilecek olan İlköğretim Okullarında Okutulacak 100 Temel Eser'in kamuya açıklanmasının ardından, eserlerin listeye dahil edilme kriterleri, dahil edilen ve ilköğretime yönelik olarak hazırlanan (çeviri vb.) eserlerin nitelikleri vb. konularda çeşitli tartışmalar yaşanmış ve yaşanmaktadır. Bunlar şöyle özetlenebilir:

Listedeki eserleri çok sayıda yayınevini hazırlaması ve piyasaya sürmesiyle birlikte, standart olmayan içeriğe sahip çok sayıda sürümün ortaya çıkması ve bunlardan çeviri eserlerde eksiltme, indirgeme ya da ideolojik uyarlama ve/veya söylem bulunabiliyor ^{[8][9][10][11]}.

bilmece, deyim ve mâni içerenlerde ise küfür ve argo kullanılabiliyor olması ^{[12][13][14][15]}

Listenin hazırlanması sırasında, bu çalışma için oluşturulmuş olan kurula MEB tarafında baskı yapıldığına yönelik iddiaların ortaya çıkması ^{[16][17][18][19]}

Listede, "polemik konusu olmaması için", "Türk Edebiyatı" başlığı altında yaşayan yazarların eserlerine yer verilmemesi ^[18]

Bu tartışmalara MEB, basın açıklama ve duyurularıyla katılmıştır ^{[20][21]}

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Ek-3-B T.C. Millî Eğitim Bakanlığı 100 Temel Eser Listesi

Eserler[değiştir | kaynağı değiştir]
Kamuoyuna ilk açıklandığı haliyle eserlerin listesi şöyledir:
Türk edebiyatı[değiştir | kaynağı değiştir]
Dede Korkut Kitabı
(İlköğretim İçin Uyarlama)
Mevlana'nın Mesnevisinden Seçme Hikayeler
(İlköğretim Çocukları İçin Seçme Hikayeler)
Karagöz ile Hacivat
(İlköğretim İçin Seçme Hikayeler)
Vatan Yahut Silistre (Namık Kemal)
Ömer'in Çocukluğu (Muallim Naci)
Gulyabani (Hüseyin Rahmi Gürpınar)
Şermin (Tevfik Fikret)
Altın Işık (Ziya Gökalp)
Yalnız Efe (Ömer Seyfettin)
Çocuk Şiirleri (İbrahim Alaattin Gövsa)
Hep O Şarkı (Yakup Kadri Karaosmanoğlu)
Peri Kızı ile Çoban Hikayesi (Orhan Seyfi Orhon)
Uluc Reis (Halikarnas Balıkcısı)
Damla Damla (Ruşen Eşref Ünaydın)
Bağrıyanık Ömer (Mahmut Yesari)
Domanic Dağlarının Yolcusu (Şükûfe Nihal)
Evvel Zaman İçinde (Eflatun Cem Güney)
Cumhuriyet Öncesi Yazarlardan Çocuklara Hikayeler (Mehmet Seyda)
Gururlu Peri (Mehmet Seyda)
Akın (Faruk Nafiz Çamlıbel)
Havaya Uçan At (Peyami Safa)
Benim Küçük Dostlarım (Halide Nusret Zorlutuna)
Sevdalı Bulut (Nazım Hikmet)
Kuklacı (Kemalettin Tuğcu)
Yer Altında Bir Şehir (Kemalettin Tuğcu)
Arif Nihat Asya'dan Seçme Şiirler (Arif Nihat Asya)
Sait Faik Abasıyanık'tan Seçme Hikayeler
Koçyiğit Köroğlu (Ahmet Kutsi Tecer)
Az Gittik Uz Gittik (Pertev Naili Boratav)
Aritmetik İyi Kuşlar Pekiyi (Cemal Süreya)
Çocuklara Şiirler (Vehbi Cem Aşkun)
87 Oğuz (Rakım Çalapala)
Yonca Kız (Kemal Bilbaşar)^[**çıkartıldı]
Bitmeyen Gece (Mithat Enç)
Halime Kaptan (Rifat Ilgaz)
Gümüş Kanat (Cahit Uçuk)
Vatan Toprağı (Mükerrem Kamil Su)
Barbaros Hayrettin Geliyor (Feridun Fazıl Tülbentçi)^[*çıkartıldı]
Eşref Saati (Şevket Rado)
Nasreddin Hoca Hikayeleri (Orhan Veli)
İnci'nin Maceraları (Orhan Kemal)
Allı ile Fırını (Oğuz Tansel)
Tiryaki Sözleri (Cenap Şahabettin)
Keloğlan Masalları (Tahir Alangu)
Billur Köşk Masalları (Tahir Alangu)

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Ek-3-C T.C. Milli Eğitim Bakanlığı 100 Temel Eser Listesi

Osmancık (Tarık Buğra)
Balım Kız Dalım Oğul (Ceyhun Atuf Kansu)
Falaka (Ahmet Rasim)
Bir Gemi Yelken Açtı (Ali Mümtaz Arolat)
Uç Minik Serçem (Necati Cumalı)
Memleket Şiirleri Antolojisi (Osman Atilla)
Ülkemin Efsaneleri (İbrahim Zeki Burdurlu)
Anılarda Öyküler (İbrahim Zeki Burdurlu) ^[çıkarıldı]
Aldı Sözü Anadolu (Mehmet Önder)
Göl Çocukları (İbrahim Örs)
Miskinler Tekkesi (Reşat Nuri Güntekin)
Tanrı Misafiri (Reşat Nuri Güntekin)
Ötlegen Kuşu (Halil Karagöz)
Anılar Ordusu (Bekir Yıldız)
Yankılı Kayalar (Yılmaz Boyunağa)
Yürekdede ile Padişah (Cahit Zarifoğlu)
Serçe Kuş (Cahit Zarifoğlu)
Bir Küçük Osmancık Vardı (Hasan Nail Canat)

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Ek-3-D T.C. Millî Eğitim Bakanlığı 100 Temel Eser Listesi

Dünya edebiyatı
Küçük Prens (Antoine de Saint-Exupery) [çıkarıldı]
Şeker Portakalı (Jose Mauro de Vasconcelos)
Oliver Twist (Charles Dickens)
Alice Harikalar Ülkesinde (Lewis Carroll)
Gülliver'in Gezileri (Jonathan Swift)
Define Adası (Robert Louis Stevenson)
Robin Hood (Howard Pyle)
Tom Sawyer (Mark Twain)
Ezop Masalları
Andersen Masalları I-II
Üç Silahşörler (Alexandre Dumas, père)
La Fontaine'den Seçmeler
Pinokyo (Carlo Collodi)
Seksen Günde Devr-i Âlem (Jules Verne)
İnci (roman) (John Steinbeck)
Beyaz Yele (René Guillot)
Peter Pan (James Matthew Barrie)
Uçan Sınıf (Erich Kastner)
Yağmur Yağdıran Kedi (Marcel Aymé)
Ölümsüz Aile (Natalie Babbitt)
Yaşlı Adam ve Deniz (Ernest Hemingway)
Mutlu Prens (Oscar Wilde)
Şamatalı Köy (Astrid Lindgren)
Momo (Michael Ende)
Heidi (Johanna Spyri)
İnsan Ne İle Yaşar (Leo Tolstoy)
Sol Ayağım (Christy Brown)
Hikayeler (Anton Çehov)
Değirmenimden Mektuplar (Alphonse Daudet)
Pollyanna (Eleanor Porter)

Hazırlanacak eserler

Tekerlemeler
Türkçe'de Deyimler
Türk Atasözlerinden Seçmeler
Türk Bilmecelerinden Seçmeler
Türk Ninnilerinden Seçmeler
Türkülerden Seçmeler
Türk Manilerinden Seçmeler

[çıkarıldı] * Listenin ilk yayınlanışında bulunmasına rağmen, sonradan çıkarılmış olan eserler. Yerlerine, "Mehmet Akif Ersoy'dan Seçmeler" ve "Necip Fazıl Kısakürek'ten Seçmeler" adlı eserler eklenmiştir.

[çıkarıldı] * Bir Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenin başvurusu değerlendirilerek "müstehcen ifadelerin yer aldığı, çocukları şiddete özendirildiği" gerekçesiyle 2012'de listeden çıkarıldı.

[**çıkarıldı] * "İçeriğinde öğrenci seviyesine uygun olmayan davranış ve olumsuz ifadelerin yer alması" gerekçesiyle 2014 yılında listeden çıkarıldı.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

GELENEK VE MODERNİZM BAĞLAMINDA SARI TRAKTÖR ROMANINDAKİ ‘TRAKTÖR’ SİMGESİ

Gülçin Tuğba NURDAN

Hacettepe Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Yeni Türk Edebiyatı Anabilim Dalı,
Doktora Öğrencisi. gulcintugbanurdan@gmail.com

Özet

Köy sorunları ve köy hayatını anlatan romanlar köy romanı veyahut köy edebiyatı algısını doğurmuştur. Köy Enstitülerinde yetişen bir öğretmen olan Talip Apaydın, Türk edebiyatında köy romanları ile varlığını kanıtlamış yazarlardandır. Talip Apaydın'ın ilk romanı olan ve 1958 yılında yayınlanan Sarı Traktör romanı köy romanı içerisinde yenilikçi tutumu destekleyen bir noktada yer almaktadır. Köye gelen traktör, tarımda makineleşmeye geçiş sürecini yani yeniliği temsil eder. Her yeniliğe olduğu gibi traktöre de tepkili olan bir köy halkı ve bu yenilik, modernlik karşısında geleneksel tarım yöntemlerinin sakil kalması durumu temel olarak işlenmektedir. Yeni olan her şeye olan önyargılı tutum Sarı Traktör romanında da görülmektedir. Fakat romanda modernite gibi traktör de büyük ilgi görmekte ve geleneksel tarım yöntemlerine kıyasla özellikle gençlerin gözdesi olmaktadır. Bu durumda köy halkından daha yaşlı olan anne babaların geleneği temsil ettiğini söyleyebiliriz. Gelenek ile modernizmin kıyaslandığı romanda aynı zamanda yazar köyde çağdaş bir öğretmenin görev yapması ile de moderniteyi desteklemiş ve Köy Enstitülerine de bir göndermede bulunmuştur. Bu noktada da Köy Enstitüsü yazar Apaydın'ın yeniliğin yanında olması ve köy halkını, toplumu eğitme amacı olduğunu görmekteyiz. Yazar bu tutumunu realist bir bakış açısıyla okurlara sunmaktadır. Tarım üzerinden yeniliğin, modernitenin vurgusunu yapan Talip Apaydın, köhne zihniyet eleştirisini Sarı Traktör romanında traktör simgesi ile vermektedir.

Anahtar Kelimeler: Sarı Traktör, Köy Enstitüsü, traktör, modernleşme, tarımda yenilik

Giriş

1958 yılında yayımlanan Sarı Traktör romanı Talip Apaydın'ın ilk romanıdır. Yazar bu romanından sonra da köye ve köylünün hayatına eserlerinde yer vermeye devam etmiştir

¹. Yazar roman dışında da birçok türde eserler vermesine rağmen bu türler arasında en büyük önemi de romana vermiştir. Döneminin oldukça verimli yazarlarından olan Talip Apaydın (1926-2014) hayatının son dönemlerine kadar yazmayı sürdürmüştür. Döneminin çalışkan yazarlarından olan Talip Apaydın hakkında, Sarı Traktör romanı hakkında ve hatta Köy enstitüleri ve burada yetişmiş yazarlar hakkında yapılmış birçok çalışma da bulunmaktadır². Fakat hiçbir çalışmada Sarı Traktör romanının Türk edebiyatındaki önemine değinilmemiştir. Bu çalışmada incelemeye çalışacağız.

“Köy romanı” olarak nitelendirilen köy gerçeklerini, köylü ve sorunlarını ele alan roman türü ilk olarak edebiyatımızda Mizancı Mehmed Murad'ın “Turfanda Mı Yoksa Turfanda Mı?” romanı ile görülmeye başlar. Bu romanda köy gerçekleri ve sorunlarına çok değinilmese de köye yer vermesi, Anadolu'ya ilk kez geçilmesi açısından edebiyatımızda önemli bir konumda yer almaktadır.

¹ Yarbükü (1959), Emmioğlu (1961), Ortakçılar (1964), Ferhat ile Şirin (1965, halk romanı), Define (1972), Yoz Davar (1973), Toz Duman İçinde (1974), Tütün Yorgunu (1975), Kente İndi İdris (1981), Vatan Dediler (1981), Köylüler (1991)

²Altınkaynak, Hikmet, (1977), *Edebiyatımızda 1940 Kuşağı*, İstanbul: TYS Yayınları.

Bayrak, Mehmet, (1978), *Köy Enstitüsü Yazarlar, Ozanlar*, Ankara: Töb-Der Yayınları.

Bayrak Mehmet, (2000), *Köy Enstitüleri ve Köy Edebiyatı*, Ankara: Özge Yayınları.

Günay, Güner, (2010), “Sarı Traktör Romanı ve Talip Apaydın”, *Türktarım*, S.195, s.80-82.

Kahraman, Nazlı, (2010), Köy Enstitüsü Mezunu Mahmut Makal, Fakir Baykurt, Talip Apaydın'ın Romanlarında Köyde Eğitim Sorunu, Yüksek Lisans Tezi. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi.

Özberk, Feyziye, (2012), Ortakçının Oğlu Talip Apaydın, İstanbul: Kaynak Yayınları. Gibi.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

İlerleyen zamanlarda özellikle Cumhuriyet'in ilk yıllarında köy ve çevresi edebiyatımıza daha çok görülmüş, köylünün yaşadığı sorunlar üzerinde daha çok durulmuştur. Reşat Nuri'nin eserleri ve özellikle Çalıkuşu ile zirveye ulaşan köy edebiyatı ve yazarların köy sorunlarına yer vermesi edebiyatımızda bir dönüm noktası olmuştur.

Bu dönem köy sorunlarını ele alan yazarların romanlarında genel olarak ele aldığı sorunlar toprak paylaşımı, sulamada yaşanan problemler, geleneksel tarım yöntemlerinin zorluğu, televizyon, traktör gibi gelişen teknolojinin köylünün hayatına girişi, ırgatlık, yoksulluk, eğitimsizlik, doktorsuzluk, bilgisizlik, işsizlik, açlık,...gibi konular olmuştur. Bu sorunlar çerçevesinde ele alınan romanlar "köy romanı" veya "köy edebiyatı" anlayışını doğurmuştur.

1940-60'lı yıllara gelindiği zaman, köyün edebiyatımızda daha çok yer aldığı görülmektedir. Bu yıllarda aydınlarımızın köye bu kadar önem vermeleri şüphesiz ki Köy Enstitüleri'nin kuruluşu ile alakalıdır. Enstitülerle birlikte geri kalmış köylerimiz ve köylümüzün sorunları ortaya çıkmıştır. Bu enstitülerde yetişen yazarlarımızın çoğu genellikle köy kökenli oldukları için onların sorunlarını ve eksiklerini daha iyi görebilmişlerdir. Yazarımız Talip Apaydın da köy kökenli Köy Enstitüleri'nde yetişmiş bir aydındır.

Talip Apaydın'ın Yetiştirdiği Köy Enstitüleri

Öğretmen yetiştirmek üzere 17 Nisan 1940 yılında kurulan Köy Enstitüleri proje olarak tamamen Türkiye'ye aittir. Hemen o yıllarda hazırlanan 3803 sayılı yasa tasarısı olarak TBMM'ne getirilmiş ve Mart 1940'da da Komisyona verilmiştir. Böylece 3803 sayılı yasa Köy Enstitüleri Kanunu haline gelmiştir.

Köy Enstitüleri Yasasının çıkmasından sonra Eskişehir-Çifteler, İzmir Kızılcıllu, Kırklareli, Kastamonu-Gölköy öğretmen okulları, Köy Enstitüsü adını almıştır. Her enstitü, birkaç ili sorumluluk alanı içine alarak yurdun her yanına eşit bir şekilde dağılmıştır. Enstitüler büyük arazilerin olduğu, tarım yapılabilecek, daha çok da doğayla zorlu bir savaşımı gerektirecek köy koşullarına uygun alanlarda öğrencilerin zorlukları aşabilme, savaşım gücü edinmeleri için kentlerden uzak yerlerde oluşturulmuştur. Enstitülerin hedefi, parası ve eğitimi olmayan köy çocuklarını alıp hayata kazandırmaktır. Bu şartlar gözetilerek ilk aşamada 20'ye yakın Köy Enstitüsü kurulmuştur. Anadolu'nun eğitimsizliği ve bilinçsizliğine karşı açılan Köy Enstitüleri, dönemin Cumhurbaşkanı İsmet İnönü'nün önderliğinde, Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel tarafından açılmıştır. Enstitülerin kurulmasında ve ülke genelinde yayılmasında İsmail Hakkı Tonguç'un da ismine yer vermek gerekir. Tonguç, Enstitüler için canla başla çalışmış ve özellikle de kız çocuklarının eğitilmesine önem vermiştir. Eğitimde atılan bu büyük adımın temelleri Cumhuriyetle atılmıştır. İlk başta karma eğitim sistemine geçen Türkiye Devleti, adım adım kendi eğitim politikasını oluşturmayı amaçlamıştır.

Enstitüler kurulmadan önce yapılan yeniliklerde sadece şehir ve şehir hayatı kıstas alınıyordu. Ve tarım toplumu olan bir ülkenin köylüleri ve köy hayatına dair sorunları yok sayılıyordu. Dönem itibarıyla son derece eğitimsiz ve bilinç düzeyi aşağılarda olan köylünün eğitimi enstitüler kurulana kadar sadece okuma-yazma öğretilerek sağlanıyordu. Bu bakımdan o döneme kadar köylünün hayatında pratik bilgi eksikliği görülmektedir. Köylünün eğitiminde sadece köylüye okuma-yazma öğretmenin yeterli olmayacağı fikri üzerinden oluşturulan Köy Enstitüleri bu bakımdan köylüye sadece eğitim öğretimi vermeyi amaçlamaz, aynı zamanda tarım ve hayvancılıkla ilgili köylüleri aydınlatmayı da amaçlamıştır.

Köy Enstitüleri tam olarak Atatürk'ün ruhuna uygun onun hayat görüşünün bir anlamda doğal uzantısı olarak kurulmuş farklı unsurları içeren kurumlardır (Şengör 2001:139). Atatürk'ün aydınlığı ışığında yetiştirilen, yetiştirilmeye çalışan eğitimciler bu dönemde tek yönlü değildir. Bu enstitülerde yetiştirilen eğitimciler aynı zamanda birer aydındır. Bu çok yönlü aydınları yetiştiren Köy Enstitülerini de tek amaçlı düşünmemek gerekmektedir. Bu kurumlarda çeşitli amaçlar için türlü özelliklerde insanlar yetiştirilmektedir. Bu anlamda Hasan Ali Yücel daha çok siyasal açıdan, İsmail Hakkı Tonguç da eğitim kurumları ve bunları uygulaması bakımından Köy Enstitüleri için önemli kişilerdir. Enstitülerde yetiştirilen aydınların öğrendikleri pratiklere bir örnek vermek gerekirse, teorik bilginin

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

yanında inek sağmayı, insanları hijyenini, tarım verimliliği üzerine pratikleri gibi köyün gündelik hayatına dair bilgilere de hâkim oluyorlardı.

Dönemin ilkokul mezunu çocukları bu okullara alınarak öğretmen yetiştirmek amaçlanmıştır. Yetiştirilen bu öğretmenlerin köylere giderek gelecek nesilleri eğitmeleri hedeflendiği için oluşturulan bu döngü ile Anadolu'nun eğitimsiz köyleri için bir çıkış yolu olacağı düşünülmüştür.

1945 yılında Köy Enstitüleri hakkında devlet için faydalı olamayan bireylerin yetiştirildiği propagandaları yapılarak enstitüleri kapatma kampanyaları başlatılmıştır. Nihayet yapılan bu propagandalar başarılı olmuş ve 1954 yılında da enstitüler kapatılmıştır.

Burada ana konumuz enstitü olmadığı için maalesef çok fazla değinemeyeceğiz fakat enstitülerin zihniyet olarak oldukça modernist bir politika izlediği vurgusunu da yapmadan geçmemek gerekmektedir.

Tam burada 1958 yılında yayımlanan *Sarı Traktör* romanına baktığımız zaman; romanın kahramanı Arif, babasının geniş topraklarında geleneksel yöntemlerle tarım yapan bir gençtir. Tarımla uğraşırken de aklında hep iki şey vardır. Bunlardan birincisi sevdiği kız Emine, diğeri ise arkadaşı Ali ve Kör Mehmet'in sahip oldukları traktörlerdir. Babası yeniliklere açık bir insan olmadığı için maddi durumu olduğu halde traktör almaya bir türlü cesaret edemez ve tarla işlerini öküz ve atlarla yürütür. Eski yöntemlerle tarla işleri hem yavaş olmakta hem de çalışanı daha çok yormaktadır. Bu durum da giderek Arif'i sınırlandırmakta ve hırslandırmaktadır. Fakat babasını da bir türlü ikna edemez.

Bir gün yaşlı baba İzzet Ağa hastalanır ve Ankara'ya hastaneye kaldırılır. Bir aydan daha uzun bir süre hastanede yatan adam bu süreçte çok düşünür ve traktör almaya ikna olur. Bu süreçte Arif de babasının yokluğunu hissetmekte, tarla ve hayat karşısında ne kadar tecrübesiz olduğunu anlamaktadır. Sağlığın her şeyden önemli olduğunu anlayan baba hastaneden çıkar çıkmaz traktör alma işlemlerini başlatır. Tarımda makineleşme henüz yeni olduğundan dolayı traktör almak da için de önce sıraya girilmektedir. Bu sıra bekleme sürecinde ise Arif'in içi içine sığmaz, günler geçmek bilmez. Arif için çok uzun süren bir bekleyişten sonra bir kış günü traktörü alırlar. Satış yerindeki sürüş öğretene görevli ile birlikte köye dönen Arif o gece heyecandan uyuyamaz. Gece boyunca inip traktörü inceler, cam kenarında sabahın olmasını bekler. Sabah olunca traktöre binme hayalini kuran Arif'in içindeki isteği gece boyunca yağın kar da durduramaz. Bir süre endişeli bekleyişten sonra karın dinmeyeceğini anlayan Arif, küreği alarak sokağa iner ve yoldaki karı küremeye başlar. Soğukta evlerinden köyün önüne kadar kar küreyen Arif'i durdurmak mümkün değildir. Babasının azarlamalarına bile aldırmayan Arif en sonunda emeline ulaşır ve traktörü sürebilecek kadar bir alan oluşturur. Roman ise sabahın olması ve Arif'in traktörü çalıştırması ile biter.

Tarımda Makineleşme

Romanda bahsi geçen "sarı" traktör tamamen realizm akımının etkisiyle romana yansımaktadır. O yıllarda Türkiye'ye gelen Amerikan menşeli olup 1955 yılında Atatürk Orman Çiftliği'nde montaj edilen "Minneapolis Moline" marka sarı bir traktör vardır. Romanda da bu traktörü görmekteyiz. Talip Apaydın bu traktörü romanında realizm akımının da etkisiyle birebir yansıtmıştır.

Arif'in traktör hevesini romanın ilk satırlarından itibaren görmeye başlarız. Arkadaşı da onun bu hevesini daha da kamçılacak şekilde anlatmaktadır:

"*Oho... O da iş mi yahu? Araba sürmekten kolay. İş direksiyonda. Dönülecek yerde kıvracaksın işte. Durmak isteyince, gazı kesip aha şu ayağınla şuraya basacaksın.*" Zink diye durdular. "*Yürümek isteyince ağır ağır şu pedala dayanacaksın.*" Yürüdüler." (Apaydın, 2015: 17).

Arkadaşı Ali'nin traktör sürüşünü gören Arif:

"*Arif'in içi bir tuhaf oldu. Hiçbir şey düşünemiyor gibiydi. Kendi harmanlarına döndü. Düvene inip atları yürüttü gene. Şimdi hiç kimildanıyorlar gibi geliyordu ona. Can sıkıcı bir işti bu.*

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Atlarla öküzlerle düven sürülür de, iş mi ürerdi? İçi usançla dolmuştu sanki. Babasına baktı. Hiçbir şey olmamış gibi kafasını düvene eğmiş, imballı değneği öküzlere uzatıyordu. Arif sıkıntıdan çatlayacak gibiydi. Kendileri varlıklıldılar. Neden bir traktör almıyorlardı? Atlarla falan böyle çocuk oynacağı gibi harman mı sürülürdü? Yakup'un Ali harmana ikinci sapı seriyordu işte. Kendilerinden önce onu da eritecekti kesin. Zarar bunun neresindeydi?” (Apaydın, 2015: 41).

Traktörün henüz yeni ve bilinmeyen bir alet olması, ona yabancı olan köylünün kafasında ilk başta büyük tereddütler uyandırmıştır. Romanda bu durum Arif'in babası İzzet Ağa'nın traktör almaktan korkması üzerinden okurlara sunulmuştur. Burada babanın traktör (teknoloji) almaktan korkması da Arif ve babası arasındaki kuşaklar arası anlayış farklılıklarını da gözler önüne sermektedir. Baba İzzet Ağa gelenekten yana iken, oğul Arif teknolojiyi, yeniyi kullanmaktan yanadır. Yazar bu durumu babayı kötülemeden/olumsuzlaştırmadan okurlara sunmaktadır. Hatta babanın bu korkularını da beslediği kültür dolayısıyla normal gösterir:

“Kaç kere dedim sana, aklını böyle şeylere takma. Kolay mı sanıyorsun traktör almayı? İki gün üstüne binmeye benzemez o. Yarın bir tarafı kırıldı mı, dilinden anlayan yok, dışından anlayan yok. Ne edeceksin o zaman?”

“Niye kırılırsın, iyi kullanınca?”

“Kırılır ya, Allah yapısı mı bu? İzzet Ağa durdu. “Biz köylüyüz oğlum” diye ekledi. “O deee, zenginler için belki iyi. Ustalar ayağında, hatırın olur, bilmem neyin olur, traktör de alırsın, her bir şey de alırsın. Biz köylüyüz. Kasabalar, şehirler uzak. Bu gâvur malından anlayan yok, eden yok. Ovanın yüzünde bozulur, kalırsa ne dersin o zaman?”” (Apaydın, 2015: 21).

Yukarıdaki örnekte de görüldüğü gibi yazar aslında babanın korkularına tarafsız bir şekilde yer vermeye çalışmıştır. Geleneksel tarım yöntemlerinde köylü kendini daha güvende hissetmektedir. Zira bilgisiz olan köy halkının yeni bir aletin dilini çözmekte de korkması dönemin şartları düşünüldüğünde oldukça olağandır.

Yeni olan her şey gibi traktör de ilke başta kullanılan toplumda büyük ilgi çekmiştir. Makineye, teknolojiye, yeniliğe duyulan hayranlık romanda Arif üzerinden anlatılmaktadır. Arif'in traktör alması için babasına günlerce dil dökmesi, traktörü sevdiği kız olan Emine'den bile daha çok düşünmesi onun traktöre olan hayranlığını gözler önüne sermiştir. Hatta traktör alabilmek için düğününü hiç düşünmeden erteler. Burada Emine'yi ikinci plana atan Arif'in makineye, yenileşmeye olan sevgisi ağır basmaktadır.

Romanın yazıldığı dönem de düşünüldüğü zaman seri üretimin olmaması ise en büyük sorunlardan bir tanesidir. Talip Apaydın Sarı Traktör romanında buna da değinmiştir. Babasını traktör almaya ikna eden Arif, bu sefer de traktör için sıra bekler:

“Traktör de alacağız. Hasan Bey'le gidip baktık. Hazırda yok ama, yakında İstanbul'dan gelecekmiş. Adımızı falan yazdırdık. Hasan Bey kefil oluyor. Pancar parasını oraya yatıracağız gayri, öyle görünüyor.” (Apaydın, 2015: 149).

Romanın sonunda traktöre kavuşan Arif'in hayranlığı çevresindekiler için alay konusu olsa da hiç aldırış etmez. Hiç üşenmeden ve yorulmadan gece boyu kar küremesi sırf o traktöre binebilmek içindir:

“Arif bir şey anlamadan kalabalığa baktı. Ne konuşulduğunu anlamıyordu. Kahkahayla gülüyordu oradakiler. Arif de onlara bakıp sarı sarı güldü.

“Sarı Traktör, Sarı Traktör” diye bağırانlar oldu.” (Apaydın, 2015: 189)

Romanın Arif'in traktöre binmesi ile bitişi eksiklik olarak görülmelidir. Çünkü okur traktörün kahramanımız olan Arif'in hayatını ve toplumsal şartlarını nasıl değiştirdiği ve değiştireceği ile ilgi romanda herhangi bir fikir sahibi olamaz. Bu yönden sadece tarımda teknolojiyi kullanmadan yana bir tutum sergileyen Talip Apaydın'ın teknolojinin getirdiği olumlu ve olumsuz yönlere değinmez. Bu yönüyle yazarın sadece görüşlerini dile getirdiği, bu görüşleri derinleştiremediğini söylemek mümkündür.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Talip Apaydın romanlarında ele aldığı toplumun uğraşları üzerinde dikkatle durmuştur. Çoğunlukla köy hayatını ve köylüyü anlatan yazar, romanlarında yaptığı gözlemler sayesinde köylüyü ve köylünün sorunlarını gerçekçi bir gözle anlatır. Sarı Traktör'de tarımda ilerleyen teknolojiye faydalanmayı anlatırken; Yarbükü'nde toprak sulamanın sıkıntılarına; su paylaşımlarındaki zorluklara; Yoz Davar romanında ise yine köylü hayatını ve çobanlığı anlatır. Bu bakımdan sorunları gerçekçi gözle anlatan yazar için parçası olduğu toplumun sıkıntılarına ayna tuttuğunu söyleyebiliriz.

Romanı incelerken önemli ve atlanmaması gereken bir nokta da romandaki öğretmen karakteridir. Arif'in babasını traktör almaya ikna etmeye çalışanlar arasında öğretmen de vardır. Zaten traktör alındıktan sonra öğretmenin memnun, hoşnut tavrı ile de teknolojiyi desteklediğini gösterir. Talip Apaydın tarafından yol gösterici bir konumda çizilen bu karakter yazarın düşüncelerini, yani doğruları söylemekle yükümlüdür. Bu noktada yazarın Köy Enstitülerinde yetişen yenilikçi öğretmenlere göndermede bulunduğunu söyleyebiliriz.

Yazarın roman kurgusunda ve işlenen sorunlarda gerçekçi olduğunu söyleyebiliriz. Bunu bir örnekle desteklemek gerekirse romanda askerlik çağı gelmiş gençlerin yaşadığı o süreci düşünebiliriz. Askerliğe alınmadaki kurallar, askerliğe kimin erken kimin geç alınacağı gibi bilgiler ediniriz.

Yazarın romanda gerçekçi bir bakış açısıyla verdiği bir diğer nokta da köy halkını olduğu gibi çizmesidir. Fakir, eğitim seviyesi çok iyi olmayan, ulaşım imkanları kısıtlı olarak yaratılan köy ortamı ve köy halkı, 1960'lı yılların Anadolu köylerini yansıtmaya bakımdan önemlidir. Yazar bunu romanda kasabaya ve Ankara'ya ulaşımın zorluğu ile, kahramanlarının kıyafetlerini tasvir ederken, para sıkıntısı yaşayan insanlar üzerinden okuyucuya sunulmuştur. Fethi Naci romanın kişisiz bir roman olduğunu dile getirdikten sonra şu notları düşmüştür:

“Talip Apaydın'ın anlattığı kişiler yok mudur köyde? Vardır. Öyle köylüler vardır, öyle öğretmenler vardır. Ama onların roman kişileri olabilmeleri için o kişilerin kişilikleri olması gerek, yazarın onları kişiliklerine uygun olarak konuşturması, birbirleriyle kendi kendileriyle çatışma göstermesi gerek. Onları dışarıdan tanımakla yetinmemesi, kendi içinde de yaşatması gerek. Yoksa o kişiler, birtakım düşünceleri ya da gerçekleri belirtmeye yarayan araçlar durumuna düşer.” (Naci, 2015: 412).

Bu noktada Fethi Naci'ye katılmamak mümkün değildir. Roman sadece babaya karşı yenilikçi, makineyi desteklemek amacıyla diğer kişilerin sesini duyurmaktadır. Bu şahısların romanda başka herhangi bir misyonu yoktur zaten. Bu noktada özellikle kadın kahramanlara (Arif'in annesi, kız kardeşi gibi) dikkat etmek gerekirse onları oldukça edilgen bir şekilde verilmiştir. Varlıkları ile yoklukları bir olan kadınların romanda sadece ev işlerinde, tarla işlerinde, anne sözünü dinlememe ve hatta tersleme noktasında erkek kahramanlar tarafından ezildiğini görmekteyiz. Bu konu için feminizm okuması yapılarak daha sağlıklı eleştiriler yapmak mümkündür.

Toplumcu gerçekçi bir yazar olan Talip Apaydın, Sarı Traktör romanında toplum için gerekli olanı, köyü kalkındıracak ve daha az zamanda daha çok verim sağlayacak olanı, 'traktör'ü desteklemiş ve bunu okurlara roman vasıtasıyla duyurmuştur. Realizm akımı doğrultusunda yazılan romanda gözlemler, mekân tasvirleri, köylünün durumu gerçekliğe bağlı kalınarak yazılmıştır. Fakat Talip Apaydın dış görünümünde okura sunduğu gerçekliği, yarattığı kahramanların karakter ve psikolojilerine değinerek iç gerçeklikte gösteremez.

“ Biliyor musun, bir gün hep alacağız bu mereti ama nazlanıyoruz işte. Bu zamanda öküze möküzle rençberlik mi yapılır?” (Apaydın, 2015: 30).

Bu konuşma sırasında Arif heyecan içerisindedir. Ve babası artık ben çalışmam dediğinde *“...Altımda traktör olduktan sonra, ben hepsinin hakkından gelirim.”* (Apaydın, 2015: 149) ifadesini kullanarak heves ve heyecanını göstermektedir.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

SONUÇ

Toparlamak gerekirse, gerçekçi bir bakış açısıyla yazılan Sarı Traktör romanı yazıldığı dönemin toplumsal sorunlarından biri olan tarımda makineleşmeyi konu almıştır. Roman sanatsal açıdan değerli görülmesine de köylünün eşik atladığı bir döneme ışık tutar. Fakat Talip Apaydın romanda köylünün sorunlarına, yaşadığı sorunlara ve buhranlara çok fazla değinmez. Sadece yenileşmenin köye gelmesine değinir. Bu teknolojik adımdan sonra köylünün hayatının nasıl değişeceğine, yaşanan kolaylık ve zorluklara, teknolojinin tarımı nasıl ve ne yönde değiştirdiği konularına değinmez. Bu noktada romanın eksik roman olduğunu söyleyebiliriz.

Sarı Traktör'ü teknik açıdan değerlendirdiğimiz zaman da roman oldukça zayıf kalmaktadır. Sadece diyalog anlatım tekniğini kullanan Talip Apaydın diğer anlatım tekniklerini kullanarak roman kahramanlarına derinlik katmamıştır. Bu bakımdan kişileri oldukça zayıf olmakla birlikte romanda sadece gölge olarak varlardır. Yaratılan kişiler Talip Apaydın'ın fikrine, yani makineleşmeyi destelemek amacıyla, figüran olarak var olmuş ve karakter özelliği taşımayan kişilerdir. Mekan olarak da derin bir tasvirin yapılmadığı gözlemlenmektedir. Sadece Ankara'ya yakın Özeler Köyü'nde geçen romanı toprak ekim biçim yerlerinden bahsedilir. Fakat bu bahis de yine detaylı tasvirlerle okurlara sunulmaz. Tasvir ve betimleme açısından oldukça zayıf olarak değerlendireceğimiz Sarı Traktör edebi değer açısından oldukça zayıf olarak değerlendirilmektedir.

Sonuç olarak Talip Apaydın'ın ilk romanı olan Sarı Traktör, tarımda makineleşme üzerine yazılmış bir romandır. Roman teknolojinin köye girişi, dönem itibarıyla o teknolojiyi (traktörü) elde etmedeki prosedürleri işler. Yeni bir konuya değinmesi, köylünün hayatına değinmesi bakımından önem taşısa da, Talip Apaydın'ın bu değindiği konuları tam anlamıyla romanında işleyemediği görülmektedir. Bu açıdan da roman zayıf olarak değerlendirilebilir.

KAYNAKÇA

- Aktaş, Şerif (2005). Roman Sanatı ve Roman İncelemesine Giriş. Ankara: Akçağ Yayınları.
Altınkaynak, Hikmet (1977). Edebiyatımızda 1940 Kuşağı. İstanbul: TYS Yayınları.
Apaydın, Talip (2015). Sarı Traktör. İstanbul: Literatür Yayıncılık.
Bayrak, Mehmet (1978). Köy Enstitülü Yazarlar, Ozanlar. Ankara: Töb-Der Yayınları.
Bayrak, Mehmet (2000). Köy Enstitüleri ve Köy Edebiyatı. Ankara: Özge Yayınları.
Günay, Güner (2010). Sarı Traktör ve Talip Apaydın. Türktarım, S. 195, s. 80-82.
Kaplan, Ramazan (1997). Cumhuriyet Dönemi Türk Romanında Köy. Ankara: Akçağ Yayınları.
Kahraman, Nazlı (2010). Köy Enstitüsü Mezunu Mahmut Makal, Fakir Baykurt, Talip Apaydın'ın Romanlarında Köyde Eğitim Sorunu. Yüksek Lisans Tezi. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
Naci, Fethi (1981). Türkiye'de Roman ve Toplumsal Değişme. İstanbul: Gerçek Yayınevi.
Naci, Fethi (2015). Yüz Yılın 100 Türk Romanı. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
Özberk, Feyziye (2012). Ortakçının Oğlu Talip Apaydın. İstanbul: Kaynak Yayınları.
Özdemir, Emin (1982). Talip Apaydın İle Söyleşi. Gösteri, S. 16, s.11-12.
Taner, Refika-Bezirci, Asım (1973). Seçme Romanlar. İstanbul: Hür Yayınevi.
Uçarol, Tuncer (2004). Çağdaş Türk Dili Belgeligi: Şair, Öykücü, Romancı Talip Apaydın. Çağdaş Türk Dili, S.202, s. 516-526.
Yalçın, Alemdar (2011). Siyasal ve Sosyal Değişmeler Açısından Çağdaş Türk Romanı (1946-200). Ankara: Akçağ Yayınları.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

TÜRKÇEDEN OSMANLICAYA CEP KILAVUZU'NDA EYLEMLER: TÜRETKENLİK ÜZERİNE BİR İNCELEME

Işıl AYDIN ÖZKAN

Dr., Sinop Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü.
isilaydin86@gmail.com

Özet

Türkçeden Osmanlıcaya Cep Kılavuzu (=CK), temelleri on dokuzuncu yüzyılın ortalarına dayanan ve 1932'de Türk Dili Tetkik Cemiyeti'nin kuruluşuyla birlikte kapsamlı bir hal alan dilde sadeleşme ve özleşme sürecinin bir ürünüdür. Bu süreçte özellikle Arapça ve Farsça sözcüklere Türkçe karşılık bulmak amacıyla yapılan tarama, derleme ve türetme/üretme çalışmalarının bir sonucu olarak 1935'te yayımlanan küçük bir sözlük olan CK, aynı zamanda, yine aynı yıl yayımlanan *Osmanlıcadan Türkçeye Cep Kılavuzu*'nun (=OTCK) da indeksi niteliğindedir. CK ve OTCK'da yabancı kökenli sözcüklere bulunan Türkçe karşılıkların büyük bir bölümü günümüzde de kullanılmaya devam etmektedir. Ancak bir o kadar sözcük ise Eski Türkçe sözvarlığından aktarıldığı, artık kullanımda olmayan bir ekle türetildiği, standart Türkçeden uzak bir ağızdan ya da diğer Türk dillerinden geldiği için dilde tutunamamış ve unutulmuştur. Dilde bir birimden yeni biçimler meydana getirmek için yapılan türetme işlemine ve bu işlemin ilgili birimler için söz konusu olan niteliğine ve niceliğine *türetkenlik* adı verilir. Bu çalışma kapsamında CK ve OTCK'da yer alan 1029 adet eylem soylu maddebaşı fişlenmiş ve bu maddebaşlarından 193 tanesinin *Güncel Türkçe Sözlük*, *Derleme Sözlüğü* ve *Tarama Sözlüğü*nde bulunmadığı belirlenmiştir. Bildiride bu eylemlerin hangi biçimbirimlerle türetildiği belirlenecek ve bu biçimbirimlerin türetkenlik oranı araştırılacaktır.

GİRİŞ

Türk Dil Devriminin başlangıcı 1932'de Türk Dili Tetkik Cemiyeti'nin (=TDTC) kuruluşuna dayansa da dilde sadeleştirme ve özleştirme hareketinin temelleri Tanzimat Döneminde atılmıştır. Dil bilinci ve sade dil konusu II. Meşrutiyet döneminde daha da önem kazanmış, özellikle Yeni Lisancılar, *Genç Kalemler Dergisi* aracılığıyla dilde sadeleşme düşüncesini uygulamaya koymada başarılı olmuşlardır.

Sade dil konusu yazı devriminden önce de gündeme getirilmiş ve bu kapsamda öncelikle halk ağzından söz derleme çalışmalarının yapılması düşünülmüş ve bu çalışmalar 1920'de Maarif Vekaleti tarafından başlatılmıştır.

Cumhuriyet'in ilanı ve ulusal birliğin sağlanmasından sonra, 1928'e kadar alfabe sorunu üzerinde durulmuş, bu sorunun çözümüyle ilgili çalışmalar yapmak, Türk dilinin mevcut durumunu ve olanaklarını belirlemek üzere 23 Mayıs 1928'de dokuz üyeden oluşan bir Dil Encümeni oluşturulmuştur (Lewis, 2016: 53). 1 Kasım 1928'de Latin kökenli Türk alfabesi kabul edilerek Harf Devrimi gerçekleştirilmiştir.

1929 ve 1931 yılları arasında Dil Encümeni, 1920'de Maarif Vekaleti tarafında başlatılan halk ağzından söz derleme çalışmalarını devam ettirmiştir (İmer, 1976: 85). Ancak bu çalışmalar 12 Temmuz 1932'de TDTC'nin kuruluşuna kadar çok da verimli olmamış ya da Encümen'e, belirlenen sade dil hedefini gerçekleştirmek için gerekli imkanlar sağlanamamıştır (sürecin ayrıntıları ve konuyla ilgili anekdotlar için bkz. Lewis, 2016: 71). TDTC, Türk dilinin köklerini, diğer dillerle ilişkilerini, dilin bugünkü durumunu ve gelişmesi ile ilgili gereksinimlerini araştırmak ve ortaya koymak için 26 Eylül 1932'de Birinci Türk Dil Kurultayı'nı toplamıştır. Bu kurultayda sunulan tezlerde Türk diliyle ilgili bir çok öneri ve çalışma konusu öne sürülmüştür. Bunlardan bazılarını şöyle sıralayabiliriz: Türk dilinin eski dillerle ve Hint-Avrupa dil ailesine mensup dillerle karşılaştırılması; tarihsel gelişiminin tespit edilerek karşılaştırılmalı bir dilbilgisinin hazırlanması; diğer Türk dillerindeki

¹Bugünkü adıyla Türk Dil Kurumu.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

sözcüklerin derlenmesi ve bir Türk dilleri sözlüğü ile temel bir Türkçe sözlük yazılması vb. (İmer, 1976: 85).

Tüm bu önerilerin gerçekleştirilebilmesi için öncelikle belli bir sözcük varlığının belgelenmesine gereksinim duyulduğundan, TDTC ilk olarak üç yöntem benimsemiştir: tarama, derleme ve anket yöntemleri. Yabancı sözcüklerin halk ağzında var olan karşılıklarının derlenmesine 21 Kasım 1932 tarihli bir Bakanlar Kurulu kararıyla başlanmıştır (Aksan, 1972: 224). Bunun yanı sıra çeşitli yazma ve basma eserler taranıp bu eserlerde yer alan Türkçe sözcükler tespit edilmeye çalışılmıştır.

Türk Dili Kurultayı Müzakere Zabıtlarında verilen bilgiye göre, ülke genelinde yürütülen derleme çalışmalarında 1934 yılının ortalarına kadar gelen fişlerin sayısı 129792'dir. Ayrıca 150 adet yazma ve basma eser taranmış, buradan tespit edilen sözcüklere anket yoluyla kaydedilen sözcükler de eklenmiştir (1934: 24)². Taranan ve derlenen sözcükler, 1934'te *Osmanlıcadan Türkçeye Söz Karşılıkları Tarama Dergisi* (=TD) adıyla yayımlanmıştır.

18-23 Ağustos 1934'te toplanan İkinci Türk Dili Kurultayında, TD hakkında birtakım haklı eleştiriler yapılmıştır. Yabancı kökenli bir sözcüğün halk dilinde ve ağızlardaki karşılığı ile diğer Türk dillerindeki karşılıklarının saptanması, Türkçe için hangi karşılığın seçileceği konusunda bir kararsızlığa neden olmuştur. Kimi maddebaşlarının ayrı ayrı sözcüklerle anlatılan birden çok kavramın karşılığı olarak önerilmesi bir kullanım sorunu yaratmıştır. Bu da tarama ve derleme çalışmalarıyla ortaya konulan sözcük varlığının yeterli bir değerlendirmeden geçirilemeden yayımlandığının bir göstergesi olmalıdır. TD'de tespit edilen sıkıntılar nedeniyle bu yayında yer alan sözcüklerin bir kısmı ayıklanmıştır ve kalan sözcükler *Osmanlıcadan Türkçeye Cep Kılavuzu* (=OTCK) ve *Türkçeden Osmanlıcaya Cep Kılavuzu* (=CK) adlı çalışmalarla halkın kullanımına sunulmuştur. İmer, bu iki küçük esere dilde daha çok tutunabileceği düşünülen sözcüklerin alındığını belirtir (İmer, 1976: 87). Bu çalışmaların cep kılavuzu şeklinde hazırlanmasının sebebi her ihtiyaç duyulduğunda kolayca taşınması ve pratik kullanımın amaçlanmasıdır. CK'nin başında yer alan *Türk Dil Kurumunun Bildirisi* adlı giriş yazısında da bu kılavuzların halk için yazı yazmak isteyen yazarların Osmanlıca yazıdan Türkçe yazıya geçmelerini kolaylaştırmak amacıyla hazırlandığı belirtilmektedir (CK, 2017: VII). Gerçekten de TDTC'nin kurulmasıyla planlı bir hal alan ve hızlanan dilde sadeleşme süreci, bu sözlükler ve kılavuzlar aracılığıyla halka yayılmış, önerilen birçok sözcüğün kullanım alanı bulmasıyla, o dönem, yabancı sözcüklerin oranında büyük bir düşüş sağlanmıştır (Bu durumu destekleyen çalışmalar için bkz. Heid, 2001; Lewis, 2016).

Bahsi geçen TD, OTCK ve CK'de, yabancı sözcüklerle ifade edilen kavramlara bulunan Türkçe karşılıkların büyük bir bölümü günümüzde de hala kullanılmaya devam etmektedir: Arapça *âbide* karşılığı olarak *anıt*, *idrâk* karşılığı olan *anlayış*, *sefir* karşılığı olan *elçi*, *zıt* sözcüğünün karşılığı olan *karşıt* vb. Ancak bir o kadar sözcük ise Eski Türkçe sözcük varlığından aktarıldığı, artık kullanımda olmayan bir ekle türetildiği³, standart Türkçeden uzak bir ağızdan ya da diğer Türk dillerinden geldiği için tutanamamış, diğer bir deyişle kullanıma ya hiç girmemiş ya da kullanımdan düşmüştür.

AMAÇ

Bu çalışmada CK'da yer alan eylemlerin belirlenmesi ve bu eylemlerden bugün *Güncel Türkçe Sözlük* (=GTS), *Tarama Sözlüğü* (=TS) ve *Derleme Sözlüğü* (=DS) yer almayanların, diğer bir deyişle, kullanıma hiç girmeyenlerin ya da kullanımdan bir sebeple düşenlerin, türetkenlik açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Dilde bir birimden yeni biçimler meydana getirmek için yapılan türetme işlemine ve bu işlemin ilgili birimler için söz konusu olan niteliğine ve niceliğine türetkenlik⁴ adı verilir

² Müzakere Zabıtlarına internet üzerinden erişim sağlamak için bkz.:

<http://katalog.tdk.gov.tr/resource?itemId=20137&dkymId=527>

³ Dil Devrimi sürecinde Türkçe sözcükler üretmek için yeniden canlandırılmış biçimbirimlerle ilgili bir inceleme için bkz. Lewis, 2016, Karışımın Unsurları.

⁴ Türetkenlikle ilgili ayrıntılı bilgi veren bir çalışma için bkz. Erdem, 2016.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

(Uzun, 2006: 147). Türetkenlik, Türkiye Türkolojisinde *üretkenlik*, *sıklık*, *işleklik* gibi terimlerle de ifade edilmektedir.

Türetkenlik, son yıllarda, özellikle, *gerçek sözcükler* olarak nitelendirilen, kullanımda olan yapıları ya da o birimden türetilebilecek, dilbilgisellik ölçütüne uygun, *olası* ya da *potansiyel sözcükleri* belirlemeye ve ölçmeye dayalı araştırmaların konusu olmuştur (Erdem, 2016: 172). Ancak bir dil biriminin türetim sürecinde ne kadar sözcük türettiği, o dil biriminin artzamanlı türetim gücünün de belirlenebilmesini sağlar.

Bir yapının türetkenlik sürecinin belirlenmesi, türetim aşamasında, bu yapılarla ilgili kategorik, sesbilgisel, anlamsal ve sözdizimsel sınırlılıkları da ortaya koyar. Bu bağlamda, geleneksel bir yöntem de olsa, tarihi metinleri incelerken, bu metinlerin sözlüklerinden hareketle bir türetkenlik belirleme çalışmasının yapılması Türk dilinin tarihsel dönemlerindeki sözlükselleşmiş yapıların ve bu yapıların biçimbilgisel ve anlamsalbilgisel özelliklerinin de anlaşılmasına yardımcı olur. Aynı zamanda bir dönemin ya da sözlüğün sözcükleri üzerinde yapılan bir türetkenlik araştırması, o dönem ya da sözlüğe ait kimi sözcüklerin bugün neden kullanımda olmadığına dair ipuçları da verebilmektedir.

YÖNTEM

Biz bu çalışmada CK'yi esas alarak, CK'de bulunan eylemleri tespit ettik ve fişledik. Birleşik eylemleri farklı bir çalışma konusu olarak ele almak gerektiğini düşündüğümüzden onları ayrı olarak değerlendirmeye karar verdik. Öncelikli amacımız fişlediğimiz eylemlerin kaç tanesinin bugün GTS, TS ve DS'de yer almadığını belirlemektir. Bu sebeple fişlediğimiz eylemleri TDK'nin ağ sayfasında yer alan GTS, TS ve DS'de aradık. Hangi sözcüğün hangi sözlük ya da sözlüklerde yer aldığını belirleyerek fişler üzerine kaydettik. Bu sözlüklerin hiçbirinde yer almayanları ise "YOK" etiketiyle işaretledik. Sonrasında YOK etiketli eylem gövdelerini tespit ettik ve eylem gövdesini oluşturan biçimbirimler üzerinden bir türetkenlik incelemesi yaptık.

BULGULAR

Giriş bölümünde yazılma nedenlerinden kısaca bahsettiğimiz CK ve OTCK'de toplam 8753 maddebaşı bulunmaktadır (Öztürk, 2019: 15). Araştırma konumuz CK ile sınırlı olduğundan bundan sonra vereceğimiz veriler CK ile ilgili olacaktır. Yapılan fişlemede CK'da 1029 tane eylem soylu maddebaşı olduğunu görülmüştür. Bu maddebaşlarının alfabetik dağılımı Tablo 1'de gösterilmiştir:

Tablo 1: CK'de yer alan eylem soylu maddebaşlarının alfabetik dağılımı

Maddebaşı/Sözlük	GTS	TS	DS	GTS, TS	GTS, DS	TS, DS	GTS,TS, DS	YOK	TOPLAM
A	7	-	7	3	23	2	23	14	79
B	26	1	4	3	16	-	25	17	92
C	3	-	-	-	1	-	-	3	7
Ç	13	-	1	-	8	-	14	4	40
D	16	1	1	4	29	4	16	12	83
E	9	1	2	2	11	1	11	7	44
F	2	-	-	-	-	-	-	-	2
G	18	1	4	3	14	3	11	6	60
Ğ	-	-	-	-	-	-	-	-	0
H	9	-	-	-	4	-	-	5	18
I	1	-	1	-	2	-	2	1	7
İ	9	1	4	1	6	1	5	8	35
J	-	-	-	-	-	-	-	-	0
K	35	1	6	5	30	-	26	13	117
L	-	-	-	-	-	-	-	2	2

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

M	4	-	-	-	-	-	-	2	6
N	2	-	-	-	-	-	-	-	2
O	7	-	2	-	5	-	9	4	27
Ö	7	1	2	1	7	1	4	19	42
P	7	1	-	-	3	-	2	-	13
R	-	-	-	-	-	-	-	1	1
S	31	1	3	5	16	1	20	23	100
Ş	7	-	-	-	-	-	-	4	11
T	21	1	5	0	14	-	9	12	62
U	6	1	-	3	6	1	15	13	45
Ü	12	-	-	-	-	-	-	4	16
V	-	-	1	-	1	-	2	3	7
Y	31	2	4	9	17	1	27	17	108
Z	3	-	-	-	-	-	-	-	3
								T.:193	T: 1029

Bu inceleme sonrasında tespit ettiğimiz 1029 tane sözcükten 193 tanesinin bugün GTS, TS, ve DS'de bulunmadığı gözlemlenmiştir. Bu maddebaşlarının alfabetik dağılımı da Tablo 2'de yer almaktadır:

Tablo 2: CK'de yer alan YOK etiketli eylem maddebaşlarının alfabetik dağılımı

Maddebaşı/Sözlük	YOK
A	14
B	17
C	3
Ç	4
D	12
E	7
F	-
G	6
Ğ	-
H	5
I	1
İ	8
J	-
K	13
L	2
M	2
N	-
O	4
Ö	19

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

P	-
R	1
S	23
Ş	4
T	12
U	13
Ü	4
V	3
Y	17
Z	-
	T.:193

TOCK'da yer alan ve bugün kullanılmayan eylem soylu sözcükler incelendiğinde bu eylemlerin şu on sekiz biçimbirimle türetildiği gözlemlenmiştir: +A-, -A-, -ce-, +DA-, -DXr, +I-, -I-, -GA-, -GX-, -GXr-, +lA-, -(X)n-, -(X)r-, +sA-, -sA-, +sXrA-, -(X)ş-, -(X)t-.

Biçimbirimler türetim sayısı açısından incelendiğinde en çok türetim yapan biçimbirimin addan eylem yapım biçimbirimi +lA- olduğu görülmüştür. En az türetim yapan biçimbirimler ise eylemden eylem yapımı işlevinde kullanılan -A-, addan eylem yapım işlevini üstlenen +I- ve Türk dilinin hiçbir döneminde bu tip bir türetimine rastlamadığımız eylemden eylem yapan -ce-'dir. Bu biçimbirimlerin toplamda kaç kere türetim yaptığı Tablo 3'de gösterilmektedir:

Biçimbirim	Türetim Sayısı	Biçimbirim	Türetim Sayısı
+lA-	90	-I-	3
-(X)n-	30	-GX-	3
+A-	24	-(X)r-	2
-(X)t-	19	-GXr-	2
-(X)ş-	19	+sXrA-	2
-GA-	11	-A-	1
-DXr-	11	+I-	1
+sA-	7	-ce-	1
-sA-	7		
+DA-	6		

Tablo 3: CK'deki YOK etiketli maddebaşlarında biçimbirimlerin toplam türetim sayısı

Taban türüne göre türetim sayısı incelendiğinde addan eylem türetim sayısının 130, eylemden eylem türetim sayısının 109 olduğu belirlenmiştir.

Addan eylem türeten biçimbirimler +lA-, +A-, +sA-, +DA-, +sXrA- ve +I- olmak üzere altı tanedir. Bu biçimbirimlerle yapılan türetim sayısı Tablo 4'te verilmiştir:

Tablo 4: Addan eylem türeten biçimbirimlerin türetim sayısı

Addan Eylem Türeten Biçimbirimler	Türetim Sayısı
+lA-	90
+A-	24
+sA-	7
+DA-	6
+sXrA-	2
+I-	1

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

+IA-: Addan eylem yapan +IA- biçimbirimi, Türk dilinin hemen hemen her döneminde işlevini korumuş bir biçimbirimdir. CK'de tespit ettiğimiz YOK etiketli maddebaşlarında da türetkenliği en yüksek biçimbirim odur. Uzun vd.'nin TS'nin 7. Baskısını temel alarak 1992'de yaptığı çalışmaya göre +IA-, Türkçenin en işlek ilk beş türetim biçimbirimi arasında, türettiği 840 sözcükle, +IXk, +IX ve +CX'dan sonra dördüncü sırada gelmektedir (Uzun vd., 1992). CK'deki YOK etiketli sözcüklerin toplam türetim sayısına bakıldığında +IA-'nın, 90 sözcükle en türetken biçimbirim olduğu belirlenmiştir. Genellikle Arapça ve Farsçadan alınma sözcüklerde bir yüklemleştirici görevini üstlense de bu biçimbirimle her an yeni sözcükler türetilmektedir. CK'de de biçimbirimin yalnızca *cumla-* "toplanmak" (CK, 70), *harapla-* "tahrip etmek" (CK, 148) gibi yabancı kökenli sözcüklere değil, *açıla-* "araştırmak" (CK, 3), *benzetle-* "taklit etmek" (CK, 49) gibi sözcüklerde görüleceği üzere Türkçe kök ve gövdeler üzerine de gelerek türetim yaptığı tespit edilmiştir. Kimi sözcüklerde eylem tabanına +IA-'dan sonra -(X)n-, -(X)ş-, -(X)t- ve -DXr- biçimbirimlerinin getirildiği de gözlemlenmiştir: *ahlaklan-* (CK, 7), *hızlaştır-* "acele ettirmek" (CK, 152), *sulaş-* "sıvı durumuna geçmek" (CK, 265) vb.

+A-: Adlardan geçişli ya da geçişsiz eylemler türeten bir biçimbirimdir. *ağza-* "ağza almak" (CK), *yöne-* "irşad etmek" (CK, 331) vb.

+sA-: Türkiye Türkçesinde çok az sözcükte bulunan bu biçimbirime CK'de 7 tane YOK etiketli sözcükte rastlanmıştır. Atalay, bu biçimbirimin sözcüklere "arzu, dilek, bulmak, geçmek, duymak vb." anlamlar kattığını belirtir (Atalay, 1946: 132). *aşağsa-* "alaya almak" (CK, 26), *şomsa-* "uğursuz saymak" (CK, 272) vb.

+DA-: Ad ve sıfatlardan geçişsiz eylemler türeten bir biçimbirimdir. CK'de *orunta-* "temsil etmek" (CK, 221), *önürdeş-* "rekabet etmek" (CK) vb. YOK etiketli sözcükleri türettiği görülmüştür.

+sXrA-: Orhon Türkçesinde "bir şeyden yoksun olmak" anlamında addan eylem türeten ve *elsire-* "devletsiz olmak, devletsiz kalmak", *kağansıra-* "hakansız olmak, hakansız kalmak" gibi örneklerde (Tekin, 2003: 88) yer alan +sXrA- biçimbirimi zaman içerisinde kullanımdan kalkmasına rağmen CK'de YOK etiketli 2 maddebaşında yeniden canlandırılmıştır: *malsırat-* "istimlak etmek" (CK, 209) *umsıra-* "hayalleri yıkılmak" (CK, 293).

+I-: Ad ve sıfatlara gelerek eylem türeten bu biçimbirimin Türkiye Türkçesinde olduğu gibi CK'de de türetkenliğinin az olduğu gözlemlenmiştir. Biçimbirimin YOK etiketli sözcüklerde yalnızca 1 türetim yaptığı görülmüştür: *arsı-* "müdahale etmek" (CK, 18).

Eylemden Eylem Türeten Biçimbirimler	Türetim Sayısı	Eylemden Eylem Türeten Biçimbirimler	Türetim Sayısı
-(X)n-	30	-I-	3
-(X)t-	19	-GI-	3
-(X)ş-	19	-(X)r-	2
-GA-	11	-GXr-	2
-DXr-	11	-A-	1
-sA-	7	-ce-	1

Tablo 5: Eylemden eylem türeten biçimbirimlerin türetim sayısı

Tablo 5'te görüldüğü üzere CK'deki YOK etiketli sözcüklerde saptadığımız eylemden eylem türeten biçimbirimler -(X)n-, -(X)t-, -(X)ş-, -GA-, -DXr-, -sA-, -I-, -(X)r-, -GXr-, -A- ve -ce- olmak üzere on iki tanedir. Bu biçimbirimlerin türetkenlik sayısı da yine Tablo 5'te verilmiştir. CK'deki YOK etiketli maddebaşlarının türetim sürecinde rol alan yapıların büyük bir çoğunluğunu çatı biçimbirimleri oluşturmaktadır.

-(X)n-: CK'deki YOK etiketli maddebaşları incelendiğinde, eylemden eylem yapan biçimbirimler arasından türetkenlik oranı en yüksek olanın bu biçimbirim olduğu görülür. Biçimbirimin işlevine bakıldığında 26 sözcükte edilgenliği, 4 sözcükte ise dönüşlülüğü işaretlediği belirlenmiştir. *asığlan-* "faydalanmak" (CK, 24), *bağın-* "uymak, tabi olmak" (CK, 36), *burun-* "buruşmak, kasılmak" (CK, 65), *hazlan-* "hoşlanmak" (CK 150), *rahatlan-* "rahat etmek" (CK, 239) vb.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

-(X)t-: Yaygın bir ettirgenlik biçim birimi olan *-(X)t-*'nin de CK'deki YOK etiketli maddebaşları incelendiğinde türetim sürecinde işlek olduğu belirlenmiştir: *doysat-* “doymak” (CK, 100), *ekit-* “insaf etmek” (CK, 110), *kavşıt-* “kavuşturmak” (CK, 185) vb.

-(X)ş-: İşteşlik biçim birimi *-(X)ş-*'nin de CK'deki YOK etiketli sözcüklerin türetiminde aktif bir rol oynadığı gözlemlenmiştir: *dengeş-* “denkleştirmek” (CK, 90), *gerçeleş-* “tahakkuk etmek” (CK, 130), *husımlaş-* “akraba olmak” (CK, 152) vb.

-GA-: Bu biçim biriminin Eski Türkçede eylemlere eklenen seyrek bir biçim birim olan *-GAR-* biçim biriminin sonundaki /r/ sesinin düşürülmesiyle türetildiği görüşündeyiz. CK'deki YOK etiketli kimi sözcüklerde de bu biçim birim eylemden eylem türetme işlevini üstlenmiştir: *batka-* “iflas etmek” (CK, 43), *değişke-* “değiştirmek, değişiklik yapmak” (CK, 88), *savga-* “müdafa etmek” (CK, 247) vb.

-DXr-: CK'deki YOK etiketli maddebaşları incelendiğinde ettirgenlik biçim birimi *-DXr-*'nin türetkenlik oranının da yüksek olduğu görülmüştür: *denestir-* “karşılaştırmak” (CK, 90), *hızlaştır-* “acele ettirmek” (CK, 152) vb maddebaşlarında bu biçim birim karşımıza çıkmaktadır.

-SA-: Türkiye Türkçesinde addan eylem türeten bu biçim birimin CK'de hem addan eylem hem de eylemden eylem türettiği gözlemlenmiştir. CK'deki YOK etiketli maddebaşlarında bu biçim birimin eylemden eylem türetme işlevine rastladığımız sözcüklerden bazıları şunlardır : *dursa-* “tatil etmek” (CK, 120), *kaçınsa-* “yalandan bahaneler bularak bir işten kaçmak” (CK, 174), *tutsa-* “tevkif etmek” (CK, 286).

-I-: Eylemin gösterdiği hareketin daha kuvvetli bir biçimde yapıldığını belirten (Eker, 2003: 294) bu biçim birim hem Türkiye Türkçesinde hem de CK'de YOK etiketli maddebaşlarının türetim sürecinde işlek değildir: *esi-* “ilham etmek” (CK, 118) vb.

-(X)r-: Ettirgenlik biçim birimi *-(X)r-*'nin CK'deki YOK etiketli maddebaşlarının türetim sürecinde diğer çatı biçim birimlerinin aksine işlek olmadığı görülür: *boşar-* “terhis etmek, tahliye etmek, serbest bırakmak” (CK, 59) vb.

-GXr-: Eski Anadolu Türkçesi dönemine ait bir ettirgenlik biçim birimi olan ve Türkiye Türkçesinde kullanılmayan *-GXr-* biçim birimin CK'deki YOK etiketli maddebaşlarından ikisinde türetimi sağladığı görülmüştür: *belgirt-* “tayin etmek” (CK, 47), *bilgirt-* “bilgilendirmek, tebliğ etmek” (CK, 53).

-A-: Bu biçim birimin de eylemin anlamını kuvvetlendirdiği belirtilmiştir (Eker, 2003: 294). CK'deki YOK etiketli maddebaşlarının türetiminde işlek bir biçim birim değildir. Tek örnekte karşımıza çıkar: *ayra-* “ayrı tutmak” (CK 32).

-ce-: Bu biçim birimin eylemden eylem yapma işlevinde Türk dilinin herhangi bir döneminde rastlanmamıştır. Ancak CK'deki YOK etiketli 1 maddebaşında bu sözcüğün eylemden eylem türettiği belirlenmiştir: *yetince-* “telafi etmek” (CK, 326).

SONUÇ

Dilde sadeleşme ve özleşme düşüncesinin temel amacı Türkçeyi Arapça ve Farsçadan alınmış sözcüklerden kurtarmak ve var olan her türlü kavramı açıklayacak ve ifade edecek bir seviyeye ulaştırmaktı. Bu süreçte bunu gerçekleştirmek için yapılan çalışmalar sonucunda ortaya çıkan CK'de yer alan birçok sözcüğün bugün hala kullanıldığı görülmektedir. Bu çalışmalarda tespit edilen, türetilen ya da üretilen bir grup sözcüğün ise ya hiç kullanıma girmediği ya da çeşitli sebeplerle dilin konuşurları tarafından benimsenmediği belirlenmiştir.

Bu çalışmada CK'de yer alan bugün kullanımdan düşmüş eylem soylu maddebaşlarının hangi biçim birimlerle türetildiği incelenmiş ve bu inceleme sonucunda söz konusu sözcüklerin on sekiz biçim birimle türetildiği belirlenmiştir: +A-, -A-, -ce-, +DA-, -DXr, +I-, -I-, -GA-, -GX, -GXr-, +IA-, -(X)n-, -(X)r-, +sA-, -sA-, +sXrA-, -(X)ş-, -(X)t-

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

KAYNAKÇA

- Aksan, D. (1972). Bir Sözlük. Türk Dili Dergisi. XXVII/254: 224.
- Atalay, B. (1946). Türkçede Kelime Yapma Yolları. İstanbul: İbrahim Horoz Basımevi.
- CK = (2017) Türkçeden Osmanlıcaya Cep Kılavuzu. Ankara: TDK Yayınları.
- DS = Derleme Sözlüğü. www.sozluk.gov.tr
- Eker, S. (2003). Çağdaş Türk Dili. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Erdem, M. (2016). Türkçede Türetkenlik ve Türetkenliği Ölçme Yöntemleri. Türkbilig (32). 169-180
- GTS = Güncel Türkçe Sözlük. www.sozluk.gov.tr
- Heid, U. (2001). Türkiyede Dil Devrimi. İstanbul: IQ Kültür Sanat Yayıncılık.
- İkinci Türk Dili Kurultayı (1934). Müzakere Zabıtları ve Tezler.
- İmer, K. (1976). Dilde Değişme ve Gelişme Açısından Türk Dil Devrimi. Ankara: TDK Yayınları.
- Lewis, G. (2016). Trajik Başarı Türk Dil Reformu. İstanbul: Çeviribilim Yayınları.
- Öztürk, A. Ö. (2019). Din İnkılabının Türkçenin Sözvarlığına Etkileri. Ankara: TDK Yayınları.
- Tekin, T. (2003). Orhon Türkçesi Grameri. İstanbul: Sanat Kitabevi.
- TS = Tarama Sözlüğü. www.sozluk.gov.tr
- Uzun, N. E., Uzun, L. S. vd. (1992). Türkiye Türkçesinin Türetim Ekleri. Ankara: Şirin Kirtasiye.
- Uzun, N. E. (2006). Türetim Eklerinin Türetkenliğini Ölçme Önerileri Üzerine. 20. Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildirileri içinde (s. 147-159). İstanbul: Maltepe Üniversitesi Yayınları.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

TÜRKİYE’DE EĞİTİM ALAN YABANCI UYRUKLU ÖĞRENCİLERİN KÜLTÜRLENMESİ VE ADAPTASYONU ÜZERİNE NİTEL BİR ARAŞTIRMA

Gülnare HÜSEYNLİ

Ankara Üniversitesi, gulnare.huseynli0@gmail.com

Özet

Bu çalışma farklı kültürel değerlere sahip yabancı uyruklu öğrencilerin kültürlenme düzeyleri, adaptasyon süreçleri ve karşılaştıkları sorunları belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Nitel araştırma yaklaşımından kültür analizi araştırma deseni kullanılmıştır. Çalışmada “yarı yapılandırılmış görüşme formu” kullanılarak elde edilen veriler endüktif içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırma grubunu Türkiye’nin başkenti Ankara’ya yüksek lisans ve doktora eğitimi almak maksadı ile gelen yabancı uyruklu öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu belirlemek için “amaçlı örneklem” yöntemlerinden biri olan “homojen” örneklem kullanılmıştır.

Kültürlenme bireyin yeni bir kültüre adapte olma süreci olarak tanımlanmaktadır. Bireylerin farklı kültürlere mensup bireylerle uzun süreli teması sonucunda kültürel, davranışsal ve psikolojik değişimler oluşmaktadır. Farklı inanç ve kültürlere sahip bireyler arasında kültür etkileşimi mikro ve makro düzeyde kültürel değişimlere yol açmaktadır. Adaptasyonu bireyin farklı kültürlerdeki bireylerle ilişki kurması ve farklı kültürel yaşama uyum sağlaması olarak nitelendirdiğimizde kültürlenme ile büyük ölçüde ilişkili olduğu görülebilmektedir. Adaptasyon bireyin yeniliğe ve değişime açık olması, sorunlarla başa çıkabilmesi, sabırlı davranışları sonucu farklı kültürlere veya kendi gelenek ve kültürüne alışma süreci olarak ta ifade edilebilmektedir. Adaptasyon ve kültürlenmenin ortak yanları ve aralarındaki ilişki kültürlerarası adaptasyon kavramının oluşmasına sebep olmaktadır.

Bu eksende, bu çalışmada kültürlenme, kültürler arası stratejiler, adaptasyon, yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye’de uyum süreci, kültürlenmesi ve yaşadıkları sorunlar incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kültürlenme, Adaptasyon, Kültürlenme Stratejileri, Psikolojik Kültürlenme.

Abstract

This study is carried out to determine the acculturation strategies, adaptation processes and problems of foreign students with different cultural values. In the study ethnography research design which is one of the qualitative research approach is used. In this study, the data obtained by semi-structured interview form are analyzed by inductive content analysis technique. The research group is foreign students who are doing master and PhD in Ankara where is capital of Turkey. Homogeneous sampling, one of the purposeful sampling methods, was used to determine the research group of the study. Acculturation is defined as the process of adapting an individual to a new culture. Cultural, behavioral and psychological changes occur as a result of long-term contact of individuals with people belonging to different cultures. Cultural interaction between individuals with different beliefs and cultures leads to cultural changes at the micro and macro levels. When we define adaptation as an individual's relationship with people in different cultures and adaptation to different cultural life, it can be seen that it is largely related to acculturation. Adaptation can also be expressed as the process of adaptation to different cultures or to their own traditions and culture as an individual is open to innovation and change, can cope with problems and be patient. The common aspects of adaptation and acculturation and the relationship between them lead to the formation of the concept of intercultural adaptation. In this context, in this study acculturation, acculturation strategies, adaptation, adaptation process, acculturation and experienced problems of foreign students in Turkey are examined.

Keywords: Acculturation, Adaptation, Acculturation strategies, Psychological Acculturation.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

GİRİŞ

Kültürleşmenin klasik tanımı Redfield, Linton ve Herskovits tarafından yapılmıştır. Redfield ve arkadaşlarına göre (1936) kültürleşme farklı kültür gruplarının sürekli temas halinde bulduklarında gruplardan birinin veya her ikisinin orjinal kültür düzeyinde değişikliklere başlamaya başladığında ortaya çıkan olayları kapsamaktadır. Zamanla kazanılan değişimler çapraz kültürel uyum ve etkileşim sonucu oluşsa da gruplardan birinde daha fazla değişim meydana gelmektedir.

Her bir birey ve toplum diğerlerinden kültürel, davranışsal ve sosyoekonomik düzey olarak farklılık göstermektedir. Artık günümüz toplumları eskisi gibi izole olmuş değil, kültürel yönden çoğulcu, farklı kültürlerden etkilenmiş durumda olmaktadır. Kültürler arası uzun süreli temas yeni değerler kazandıran yaratıcı bir süreç oluşturmaktadır. Ticari, politik ilişkilerin yanı sıra göç, geçici ikamet, savaş sonucu askari işgal, yurtdışında iş ve eğitim gibi durumlar kültürleşmeye sebep olan önemli faktörlerdir. Psikolojik kültürleşme hem sahip olduğu kültürün değişiminden hem de farklı grupların kültürel etkisinden doğrudan etkilenen bireylerde meydana gelen değişimlerden oluşmaktadır. Kültürel değişim ise farklı bir grubun üyelerinin diğer farklı grubun etkisiyle kültürel yönden karşılıklı veya tek taraflı değişime uğraması olarak gözlemlenmektedir. Kültürel değişim daha çok gruplar arası gerçekleşse de psikolojik kültürleşme bireyin psikolojisinde ortaya çıkan bir değişimi içermektedir. Hem psikolojik hem de kültürel değişim ilk başlarda stresli ve zaman alan bir süreç olmaktadır (Bekman & Koç, 2018, s. 247, 248). Bu stresli süreç zamanla alışmaya ve karşılıklı uyuma dönüşebilmektedir. Türkiye toplumlarında da Türklerin yurtiçi ve yurtdışı ikamet değişimleri, Türkiye'ye göçlerin hızla artması ve Türkiye'de eğitim gören yabancı uyruklu öğrenciler etkisi kültürleşmeye yol açabilmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı Türkiye'de eğitim alan yabancı uyruklu öğrencilerin kültürleşme düzeylerini, adaptasyon süreçlerini ve öğrencilerin karşılaştıkları sorunları incelemektir.

Yapılan araştırma ile aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Türkiye'de eğitim alan yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye'yi seçme sebepleri nelerdir?
2. Adaptasyon sürecinde hangi konularda zorluk veya kolaylık yaşamışlar?
3. Türk kültürünü benimseme de zorluk yaşamışlar mı?
4. Dil farklılıkları veya benzerliği adaptasyon sürecinde ve kültürleşmede rol oynamakta mıdır?
5. Kültür farklılığı veya benzerliği adaptasyon sürecinde ve kültürleşmede rol oynamakta mıdır?
6. Yabancı uyruklu öğrencilerin kültürleşmelerinde kültürleşme stratejilerinden hangisi daha yaygın olmaktadır?
7. Yabancı uyruklu öğrencilerle Türklerin birbirlerine karşı tutumları adaptasyon sürecinde ve kültürleşmede kendini nasıl yansıtmaktadır?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin analizi açıklanmıştır.

Araştırma Deseni

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden kültür analizi (etnografya/ethnography) deseni kullanılmıştır. Kültür analizi hem bireysel algı ve davranışın hem de toplumsal değerler, normlar gibi kültürel unsurların tanımı ve analizi için kullanılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018, s. 67). Bu bağlamda, kültür analizi insan topluluğuna ve kültürüne vurgu yapmaktadır. Kültür analizi yapılırken araştırmacının birebir katılım sağlayacağı, gruplarla

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

vakit geçirebileceği ortamlarda güvene dayalı, ayrıntılı ve derinlemesine bir çalışma yürütmesi gerekmektedir (Merriam, 2018, s. 27).

Çalışma Grubu

Araştırmanın amacına uygun olarak, çalışma grubunu Ankara iline yüksek lisans ve doktor eğitimi almak maksadı ile gelmiş yabancı uyruklu öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde nitel araştırma yöntemlerine uygun olarak amaçlı örneklem yöntemlerinden homojen örnekleme türü kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme araştırmanın amacına bağlı kalarak bilgi açısından zengin durumların belirlenerek derinlemesine araştırma yapılmasını sağlamaktadır. Grup içi değişimin en aza indirilmesini temel alan homojen (benzeşik) örneklem türü ise benzeşik bir alt grubun veya durumun belirlenerek çalışmanın burada yapılması olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz , & Demirel, 2018, s. 92, 94).

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak “yarı yapılandırılmış görüşme formu” kullanılmıştır. Görüşme formunda ilk olarak öğrencilerin demografik verileri ile ilgili sorular, ardından ise çalışmanın amacına yönelik hazırlanan esas kapalı ve açık uçlu sorular yer almıştır. Araştırma boyunca bu alanda daha önce çalışma yapmış olan, araştırmada yer almayan öğrencilerle akran bilgilendirmesi yapılmıştır. Veri toplama aracında yer alan sorulara bilimsel araştırma yöntemleri dersi veren iki hocanın görüşleri alınarak son şekli verilmiştir. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerle ayrı ayrı derinlemesine görüşme (in-depht interview) yapılmıştır. Derinlemesine görüş gereksinimlerin değerlendirmesi, program geliştirme, konu tespiti, strateji planlama dahil birçok çeşitli amaçlar için kullanılan bir nitel veri toplama tekniği olarak tanımlanmaktadır. Derinlemesine görüşmeler daha az insandan daha çok bilgi derinliği ortaya çıkaran sorular sormayı hedeflediğimiz durumlar için uygun görülen bir teknik olmaktadır (Guion, Diehl, & McDonald, 2001, s. 1). Görüşme yapılmadan önce katılımcılara çalışmanın amacı ile ilgili bilgi verilmiş, ses kaydı yapabilmek için izin alınmıştır. Yüz yüze gerçekleştirilen görüşmede tüm önemli konular araştırılincaya kadar katılımcı dinlenilmiş, gözlem yapılmış ve görüşmeler sesli olarak kaydedilmiştir. Veri toplama aracında (görüşme formu) yer alan sorular aşağıda belirtilmiştir.

1. Eğitim için Türkiye'yi seçme sebepleriniz nelerdir? Lütfen anlatınız.
2. Türkiye ile ilgili ilk izlenimleriniz nedir? Lütfen anlatınız.
3. Türkiye ile ilgili şuanki izleniminiz nedir? Lütfen anlatınız.
4. Türk öğrencilerle bir sorun yaşadınız mı (yaşadıysanız sizde bıraktığı etkiler nelerdir)? Lütfen anlatınız.
5. Üniversite ortamında bir sorun yaşadınız mı (yaşadıysanız sizde bıraktığı etkiler nelerdir)? Lütfen anlatınız.
6. Adaptasyon sürecinde zorluk yaşadınız mı?
7. Adaptasyon sürecinde hangi konularda zorluk yaşadınız? Lütfen anlatınız.
8. Dil konusunda sıkıntı yaşadınız mı? Lütfen anlatınız.
9. Türk kültürünü benimsemede zorluklar veya kolaylıklar yaşadınız mı? Lütfen anlatınız.
10. Kendi kültürünüzden ortak değerler bulabildiniz mi? Lütfen anlatınız.
11. Bakış açınızda herhangi bir değişim oldu mu? Lütfen anlatınız.
12. Türkiye'de en fazla kimlerle zaman geçiriyorsunuz?
13. Etrafınızda kendi ülkenizden birileri var mıdır (yoksa olmasını ister misiniz)?
14. Türklerin size karşı tutumları nasıl? Lütfen anlatınız.
15. Sizin Türklere karşı tutumlarınız nasıl? Lütfen anlatınız.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

16. Ülkenize geri dönmeyi mi yoksa Türkiye’de kalmayı mı daha çok istiyorsunuz?

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde sesli olarak kaydedilen veriler yazılı hale getirilmiş, nitel yöntemler için kullanılan betimsel ve endüktif içerik analizi yolu ile değerlendirilmiştir. Betimsel analiz yolu ile özetlenen veriler içerik analizi ile daha derin analize tabi tutularak düzenlenmesi yapılmıştır. Bu bağlamda, içerik analizi verilerin tanımlanmak ve verilerin içerisindeki gerçekleri ortaya çıkarmak için kullanılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018, s. 242). Endüktif içerik analizi açık kodlama, kategori oluşturma ve soyutlamayı içeren bir içerik analiz tekniği olmaktadır. Açık kodlama elde edilen bilgi ve başlıkların yazılmasıdır. Daha sonra kodlamalar yapılarak kategoriler oluşturulmaktadır. Endüktif içerik analizinde elde edilen bilgilerin kodlanmasıyla tümevarımsal olarak genel temalar oluşturulmaktadır (Elo & Kyngas, 2008, s. 109, 110).

Görüşme sonucu elde edilen veriler betimsel analiz kullanılarak bireylerin cevaplarından doğrudan alıntı yapılarak değerlendirilmiştir. Betimsel analizin ardından verilerin daha derinden incelenmesi için endüktif içerik analizi kullanılmıştır. Endüktif içerik analizi yapılırken elde edilen veriler göz önünde bulundurularak çalışmanın amacına uygun kodlamalar yapılmış, temalar oluşturulmuş ve son olarak bulgular kısmında yorumlanmıştır. Araştırmanın geçerliğini ve güvenilirliğini sağlamak amacı ile bilimsel araştırma dersi veren ve araştırmaya katılmayan iki hocadan görüşleri alınarak onay denetlemesi yapılmıştır.

Kültür, Kültürlenme, Kültürler Arası Stratejiler

Kültür

Çok eskilere dayanan insan toplumlarında görülen ve günümüze kadar varlığı sürdürülen kültür sosyal psikolojide belirli insan topluluklarının inançlarını, davranışlarını, iletişim tarzlarını ihtiva eden yaşam tarzı olarak, antropolojide ise bir toplumun kendine özgü özelliklerini, çeşitli sosyal sürecin birleşimini kapsayan insan ve toplum kuramı olarak belirtilmiştir (Şeker, 2005, s. 40). Rice kültürü toplumlarda insanlar tarafından belirli amaçları doğrultusunda oluşturulan değerler, inaçlar, tutumlar ve farklı anlamlı semboller olarak tanımlanmıştır. Kültürün diğer bir tanımı ise bir toplumu kendine özgü şekillendiren, topluma özel bir çevre olma imkanı kazandıran kural ve sorumlulukların oluşturduğu bir bütün olarak belirlenmiştir. Triandis kültürü insanlar tarafından oluşturulmuş ve uygulanan bir yaşam tarzı olarak tanımlanmıştır. Solomon Triandis’in bu tanımından yola çıkarak kültürü toplumun kişiliği olarak vurgulamıştır (Şerif, 2014, s. 3).

Kültürlenme

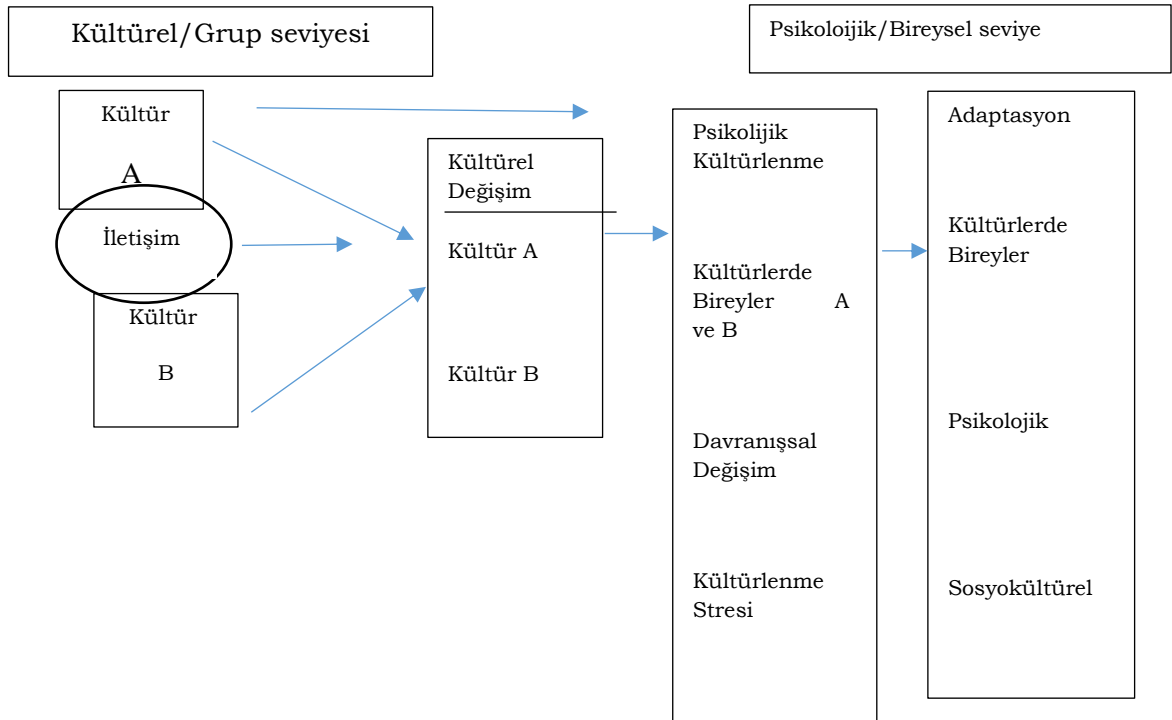
Kültürlenme farklı bir grup üyesinin diğer bir grup üyesiyle teması sonucunda kültürel ve psikolojik değişimi içermektedir. Ticari, politik ilişkilerin yanı sıra göç, geçici ikamet, savaş sonucu askari işgal, yurtdışında iş ve eğitim gibi durumlar kültürlenmeye sebep olan önemli faktörlerdir (Bartlett Lasley, 2017, s. 110). Redfield kültürlenme sürecine psikolojik bir boyut kazandırmıştır. Teske ve Nilson ise ilk olarak kültürlenmenin tamamen psikolojik olduğuna dair bir bakış açısı oluşturmuşlardır. Bu yazarlara göre kültürlenme, davranış kalıplarını, toplumsal normları, kurumsal değişiklikleri ve en önemlisi değerleri içermektedir. Teske ve Nilson araştırmalarını yaparken çeşitli kültür üyelerinin nasıl uyum sağladıklarına dair psikolojik analizler ileri sürmüşlerdir. (Padilla & Perez, 2003, s. 37) Psikolojik kültürlenme hem sahip olduğu kültürün değişiminden hem de farklı grupların kültürel etkisinden doğrudan etkilenen bireylerde meydana gelen değişimlerden oluşmaktadır. Kültürel değişim ise farklı bir grubun üyelerinin diğer farklı grubun etkisiyle kültürel yönden karşılıklı veya tek taraflı değişime uğraması olarak gözlemlenmektedir. Hem psikolojik hem de kültürel değişim ilk başlarda stresli ve zaman alan bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Bu stresli süreç zamanla alışmaya ve karşılıklı uyuma dönüşebilmektedir (Bekman & Koç, 2018, s. 247, 248). Kısaca kültürlenme farklı kültürlerin karşılaşması ve teması sonucunda bireylerin ya da toplumların birbirlerinin kültürlerinden etkilenmesi olarak bilinmektedir (Şeker, 2005, s. 41). Yukarıda belirtildiği gibi kültürlenme

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL - TARİH - COĞRAFYA

süreci zor ve stresli bir süreç olmaktadır ve bu durum bireyin psikolojisini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Kültürlenme sürecine geçiş evresi bir değişim evresidir ve kendisi de üç evreden oluşmaktadır. İlk evreyi oluşturan ayrılma evresinde birey sosyal rolüyle ilişkisini kesmektedir. İkinci evrede artık içinde bulunduğu yeni role adapte olur ve değişmeye başlar. Son evre olan birleşme evresinde ise birey yeni rolü ile bütünleşmiştir. Bireylerin kültürlenme süreçlerinde geldikleri toplumun özellikleri dikkate alınması gereken önemli bir unsurdur. Bireyler buldukları toplumun kültürel yapısı ile şekillenirler. Bu yüzden de bireyin dahil olduğu toplumun kültürel özellikleri ile sahip olduğu toplumun kültürü arasında büyük farklılık ve uyumsuzluk bulunursa kültürel mesafe artar ve bu durum bireyin kültürlenmesinde olumsuz etkiler oluşturabilir (Ramin & Ögülmüş, 2016, s. 91).

Berry ve Sam (2010, s. 473) kültürlenmeyi daha derinden anlayabilmek için temas halinde olan iki veya daha fazla grup arasındaki bireysel ve grup seviyesinde meydana gelen kültürlenmeyi özetleyen ve ilişkilendiren bir çerçeve oluşturmuşlardır (şekil 1). Bu çerçevenin yanı sıra iki orjinal kültür grubunun temasa geçmeden önceki temel özelliklerini anlamak ve dikkate almak kültürlenmeyi tanımlamak açısından gereklidir. Bireylerin veya grupların kültürlenmesi onlara toplumda sosyokültürel ve psikolojik nitelikler kazandırmaktadır. Bu bağlamda, temas halinde olan iki kültürel topluluk arasındaki iletişim ilişkilerinin doğasını ve kültürlenme sırasında ortaya çıkan kültürel değişimi anlamak çok önemlidir. Bu değişimler birey veya gruplarda basit davranış değişimlerinden (konuşma, giyinme, yeme biçimleri) daha sorunlu davranış biçimlerine (belirsizlik, kaygı bozukluğu, depresyon, stres) yol açabilmektedir.



Şekil 1. Kültürlenmeyi kavramlaştırmak ve incelemek için bir çerçeve (Sam & Berry, 2010, s. 474).

Kültürler Arası Strateji

Kültürlenme kavramı birey ve toplumun farklı kültürlerle uzun süreli teması sonucunda meydana gelen davranışsal ve psikolojik değişimler olarak tanımlanmaktadır. İnsanlar sürekli farklı kültürler içerisine girerler ve değişimler yaşarlar. İnsanlar arasındaki sosyal etkileşimin devamlılığı nedeniyle değişim her zaman devam eder. Lakin kültürlenme farklı bireylerde farklı sonuçlar gösterebilmektedir. Bireylerin tutumlarına bağlı olarak kültürlenmede çeşitli yollar tanımlanmıştır. Birincisi bireyin veya grubun kendi kalıtsal

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

kültürünü ve kimliğini korumak istediği durumdur. İkincisi ise bireylerin kendi gruplarının dışında başka gruplarla iletişim kurmak, onların toplumuna katılmak istediği durumdur. Berry (1974) bu iki temel durumu göz önünde bulundurarak asimilasyon, entegrasyon, ayrılma ve marjinalleşme olarak adlandırdığı dört kültür stratejisini benimsemiştir.

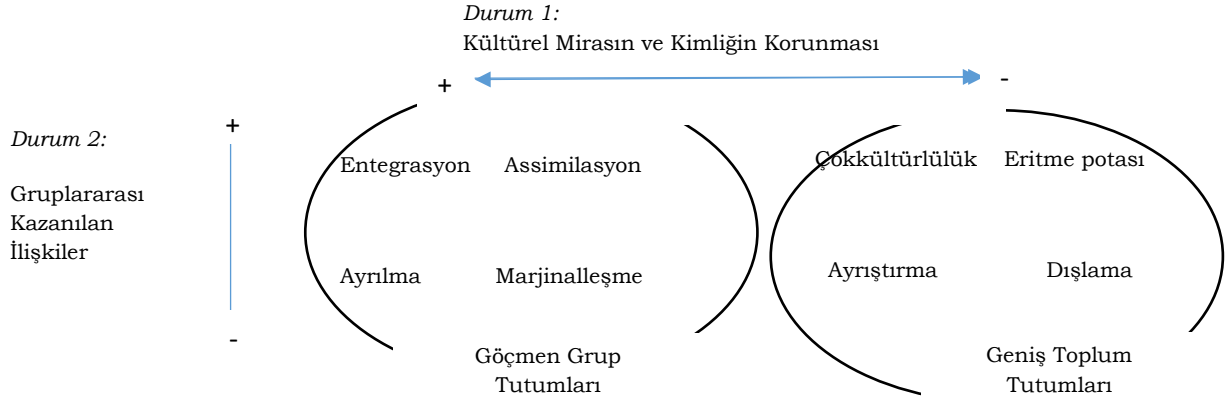
Bireyler kendi kültürel özelliklerini sürdürmek istemeyip farklı kültürlerle etkileşime girmek istiyorsa bu *asimilasyon* olarak tanımlanmaktadır. Bu stratejide birey veya etnik gruplar yaygın ve genel hedeflerin peşinden koşarak daha geniş toplumla kimliğini kazanma kararı almaktadır. Göçmen topluluğun yeni toplumun hedeflerini, kültürünü kabul etmeye istekli olduğu durumlarda gönüllü asimilasyon meydana gelmektedir. Asimilasyonun diğer bir boyutu ise zorunlu asimilasyondur. Bu stratejide bireyin ya da grubun kültürünü bırakma kararının daha büyük toplum tarafından dayatılması ve mecbur bırakılması nedeniyle gönüllü asimilasyondan tamamen farklılık göstermektedir. Bireylerin hem kendi kültürlerini sürdürmek isteyip, hem de diğer kültürlerle etkileşime geçmesi ise entegrasyon (bütünleşme) stratejisi olarak isimlendirilmektedir. Kültürel açıdan farklı grupların serbest ve düzenli şekilde birleşmesi, bazı ortak hedefler tarafından motive edilmektedir. Seçim özgür olduğu için birey bir gruptan diğerine geçebilmektedir (Berry, 1974, s. 19, 20) Birey kendine özgün kültür özelliklerini sürdürüp, diğer kültürlerle etkileşime girmekten kaçınıyorsa *ayrılma*, ne kendine özgü kültürünü ne de diğer kültürleri sürdürmek istemiyorsa *marjinalleşme* stratejisi olarak tanımlanmaktadır (Balta, 2018:489).Yapılan çalışmalarda Türk gençlerinin başka göçmen gençlerle kıyaslandığı zaman kendi kültürlerine daha fazla bağlı kaldıkları gözlemlenmiştir (Bekman & Koç, 2018, s. 250, 255).

Hem etken (geniş toplum) grubun üyeleri hem de azınlık grubun üyeleri temas sonucunda kültürlenmeye mazruz kalmaktadır. Kültürlenmenin gerçekleştiği çoğu durumlarda bireylerin tutum ve davranışlarında değişimler gerçekleşmektedir (Saygın & Hasta, 2018, s. 317). Bourhis ev sahibi ve göçmen grup arasında oluşan kültürlenme ilişkilerini dikkate alarak Berry'nin stratejilerini geliştirmiş, geniş toplumun (ev sahibi toplum) kültürlenme zamanı gösterdikleri kültürlenme yönelimlerini bütünleşme, asimilasyon, ayrıştırma (segregasyon) ve dışlama (exclusion) olarak belirlemiştir (şekil 2). Geniş toplumun göçmen topluma kıyasla daha fazla avantaja ve güce sahip olması nedeniyle göçmen toplumun kültürlenmesinde geniş toplumun büyük etkisi olmaktadır. Ev sahibi toplum ayrıştırma veya dışlama yönelimi gösterirse ve bu sebepten göçmen toplum ayrımcılığa maruz kalırsa, kültürlenme sürecinde ayrılma veya marjinalleşme stratejisini benimsemektedir. Her iki kültürel toplumun uyumlu ve olumlu davranışları bütünleşme veya asimilasyon stratejisine sebep olmaktadır (Horenczyk, Lahri, Sam, & Vedder, 2013, s. 206, 207).

Ward'a göre (1999, s. 423-425) uyum (adaptasyon) kültürlenme sürecinin bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Adaptasyon bireysel düzeyde psikolojik ve sosyo-kültürel uyum olarak ikiye ayrılmaktadır. Yukarıda belirtildiği gibi kültürlenmenin psikolojik ve sosyo-kültürel etkileri uyum sürecine aynı orantıda etki etmektedir. Stres ve yaşanan uyum problemleri bireysel ve toplumsal düzeyde etkisini göstermektedir. Özellikle ayrılma ve marjinalleşme yüksek seviyede kültürel stresle ilişkilidir. Uyum sürecinde yaşanan zorluklar yeni bir kültürde ikamet süresi, dili öğrenme becerisi, ev sahibi toplumla ortak kültürel değerlerin olup olmaması gibi değişkenlere bağlı olmaktadır. İlk başlarda ortaya çıkan uyum problemleri zamanla azalma göstermektedir. Özellikle ortak kültürel değerlere sahip gruplar arasında psikolojik sıkıntılar daha az olmaktadır.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA



Şekil 2. Etnokültürel gruplarda ve daha büyük toplumlarda kültürlenme (Berry, 2001, s. 618).

BULGULAR

Öğrencilerle yapılan görüşmeler, araştırmanın amacına uygun olarak değerlendirilmiştir. Görüşmeye katılan öğrencilerin demografik özellikleri, yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim için Türkiye'yi seçme sebepleri, Türkiye'de uyum süreçleri, dil ve kültür farklılıklarının veya benzerliklerinin uyum ve kültürlenme süreçlerine etkileri, kültürlenme stratejilerinden hangisinin daha yaygınlık gösterdiği, Türklerle iletişimin onların adaptasyon ve kültürlenme süreçlerine nasıl yansıdığı incelenerek, bulgular kısmında yer almıştır.

Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Ankara'da gerçekleştirilen saha araştırması sürecinde yapılan görüşmeler yabancı uyruklu yüksek lisans ve doktora öğrencileri olmak üzere toplam 10 kişiyi kapsamaktadır. Katılımcıların vatandaşı olduğu ülkeler Tayvan, Azerbaycan, Kazakistan, Gürcistan, İran, Irak, Fas, Cezayir olmaktadır. Görüşmeye katılan öğrencilerin 6'sı kadın, 4'ü erkektir. Katılımcıların 10 'u da bekarıdır. Yaş dağılımının 22 (1 kişi) ve 34 (1 kişi) arasında değiştiği görülmektedir. Görüşme yapılan öğrencilerin Türkiye'de bulunduğu müddet 1,5 ve 7 yıl arasında değişmektedir. Katılımcılardan hiçbirinin çalışmadığı, bazılarının burslu olduğu, bazılarının kendi imkanları ile eğitim aldığı saptanmıştır.

Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Eğitim İçin Türkiye'yi Seçme Nedenleri

Yapılan araştırma sonucunda elde edilen bilgiler göz önünde bulundurularak yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim için Türkiye'yi seçme sebepleri "coğrafi yakınlık", "dil ve kültürel yakınlık", "din yakınlığı", "burs imkanları", "daha iyi eğitim olanakları", "Türk dili ve kültürünü öğrenme isteği", olmak üzere 6 tema üzerinde değerlendirilmiştir. Bu nedenler katılımcılardan bir tanesi **NA27**'in cevaplarında da görülmektedir:

"Türkiye'yi seçme sebeplerimden birincisi Türkiye ve ülkemizin sınır, komşu devlet olması. Maddi açıdan da gidip gelmek çok kolay. Uçakla gidip gelme imkanımız olmadıkta bile kara yolları ile gidip gelme imkanımız vardır. Kendi imkanlarımla bunları sağlaya bileceğimi düşündüm. Din ve dil açısından yakınlık konusunu dikkate aldım. Ayrıca ortak kültürel değerlerimiz de mevcut. Yabancılık çekmeyeceğimi düşündüm.... Eğitim açısından da kendi ülkemle kıyasladığımda daha önde olduğunu göz önünde bulundurdum. Hem de Türkiye'ye karşı sevgi oluşmaya başlamıştı içimde. O yüzden de gelip Türkiye'de yaşayıp gözlemleyerek hayal ettiğim gibi bir Türkiye var mı onu merak ettim".

Coğrafi yakınlık

Katılımcıların eğitim için Türkiye'yi seçme sebeplerinde coğrafi yakınlığın esas belirleyicilerden biri olduğu görülmektedir. Türkiye'ye komşu olan ülkelere gelen

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

öğrencilerin bu belirleyici sebebi göz önünde bulundurarak seçim yaptıkları saptanmıştır. Katılımcıların kendi ülkelerine daha yakın coğrafya seçmelerinin, ülkelere gidip gelme imkanlarının daha kolay olmasının, coğrafi yakınlığın sağladığı bazı ortak ve benzer değerlerin mevcudluğunun onlar üzerinde oluşturduğu psikolojik bir rahatlama ve olumlu bakış açısından kaynaklandığı görülmektedir. Çalışma grupundan dört öğrenci eğitim için Türkiye'yi seçme nedenlerinin coğrafi yakınlığa dayandığını şöyle dile getirmiştir:

“Birincisi Türkiye bize komşu ülke. Bizim ülkede atanmak için yurtdışı eğitim şart, bu yüzden de yurtdışında eğitim alma kararı aldım. Komşu ülkelere birini seçmem gerekti. Annem yalnız olduğu için ona yakın olmam gerekti. Hem bunları yapıp hem de hedeflerimi gerçekleştire bilmek için Türkiye'yi seçtim” (TB34).

“Birinci nedenim coğrafi yakınlık. Coğrafi yakınlığın adaptasyon sürecimi daha kolay geçirmeme ve bir sorun yaşamamama sebep olacağını düşündüm. Hava durumumuz, iklim şartlarımız bile benzer” (MN32).

“Eğitim için Türkiye'yi seçme nedenlerimden ilki coğrafi yakınlık oldu ... Türkiye'den başka ülkelerde de eğitim alma şansım vardı. Hatta İngiltere'de bile yüksek lisans eğitimi alma imkanım olmasına rağmen ülkeme ve aileme daha yakın olmak için, coğrafi yakınlığı dikkate alarak Türkiye'yi seçtim”(MB27).

“Türkiye ile ülkem komşu devletler. Maddi açıdanda gidip gelmek çok kolay. Uçakla gidip gelme imkanımız olmadıkta bile kara yolları ile gidip gelme imkanımız vardır. Kendi imkanlarımla bunları sağlaya bileceğimi düşündüm” (NA27).

Dil ve kültürel yakınlık

Katılımcıların eğitim için Türkiye'yi seçme nedenlerinin temelini oluşturan bir diğer belirleyici olarak dil ve kültürel yakınlık teması saptanmıştır. Türkiye'de kendi kültürlerinden ortak değerler bulabilmek katılımcıların adaptasyon süreçleri ve psikolojik durumları üzerinde etkili olmaktadır. İster dil yakınlığı, isterse de kültür yakınlığı katılımcıların kolay uyum sağlama, daha az zorluk yaşama ve eğitimlerinde daha başarılı olma gibi olumlu izlenimlerle Türkiye'yi seçmelerine sebebiyet vermiştir. Aşağıda katılımcıların eğitim için Türkiye'yi dil ve kültürel yakınlık nedenlerinden dolayı tercih ettiklerine dair ifadeleri yer almaktadır:

“Dil ve kültürel açıdan yakınlık konusunu dikkate aldım. Yabancılaşmaktan korkmeme yardımcı oldu” (NA27).

“Dil ve kültürel yakınlığın daha kolay bir uyum süreci geçirmeme sebep olacağını düşündüm. Ortak kültürel değerlerimiz var. Bunları da dikkate alarak Türkiye'yi tercih ettim” (MN32).

Bu iki katılımcı dışında diğer katılımcılar içerisinde de dil ve kültürel yakınlığı dikkate aldıklarını dile getiren öğrenciler mevcut olmaktadır.

Burs imkanları

Coğrafi yakınlık, dil ve kültürel yakınlık gibi nedenlerin yanı sıra katılımcıların eğitim için Türkiye'yi seçme nedenlerinin temel belirleyicilerinden biri de Türkiye Cumhuriyeti'nin yabancı uyruklu öğrenciler için sağladığı eğitim bursu olanağı olmaktadır. Özellikle Türkiye'de eğitim almak istemelerine rağmen maddi imkanları el vermeyen katılımcıların bu şansı sağlamalarında burs imkanlarının katkısı açıkça görülebilmektedir. Türkiye'nin devlet üniversitelerinde eğitim alma, sigorta, barınma imkanlarını sağlayan eğitim bursu diğer nedenlerle birlikte katılımcıların eğitim için Türkiye'yi seçmelerinde etkili olan nedenler arasında olmaktadır. Katılımcılar eğitim için Türkiye'yi seçme nedenlerinden bir diğerinin burs imkanları olduğunu şöyle ifade etmişlerdir:

“Yurtdışında eğitim alabilmem için burs bulmam gerekti. Maddi olarak ailem destek veremeyecekti. Babamı kaybettim çünkü. Annem da hastaydı. Herşeyi kendim yapmak zorundaydım. Hem okumam hem çalışmam hem de anneme bakmam gerekiyordu. Burs araştırdım. Türkiye Bursları programını buldum çok hoşuma gitti bu burs fırsatı çünkü”

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

herşeyi karşılıyordu. Eğitim, konaklama, sigorta, kendini geliştirmek için çeşitli programlar... Bu sebeplerden dolayı burs imkanları hoşuma gitti. Başvuru yaptım ve kazandım” (TB34).

Türkiye Cumhuriyeti'nin yabancı uyruklu öğrencilere sağladığı burs olanaklarının katılımcıların Türkiye'de eğitim alma şansını daha da yükselttiği görülmektedir. Burs kazanan öğrencilerin yanı sıra kendi imkanlarıyla okuyan öğrencilerin eğitim için Türkiye'yi seçme sebepleri din, dil yakınlığı, iyi eğitim alma olanakları olarak belirlenmiştir.

Daha iyi eğitim olanakları

Görüşmeler sonucunda ortaya çıkan diğer bir husus da yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye'de daha iyi bir eğitim alma imkanlarını elde etme fırsatlarının olmasıdır. Daha iyi bir eğitim alma ve kendini geliştirme fırsatı kazanmak amacıyla Türkiye'ye eğitim göçü gerçekleştiren katılımcılardan ikisinin düşünceleri aşağıda şu şekilde yer almıştır:

“Türkiye ile birlikte başka üç ülkeye daha burs kazanmıştım. Avrupa ülkelerinden, İtalya, Çek Cumhuriyeti, Polonya ülkelerini de kazanmıştım. İtalya'da kazandığım bölüm Avrupa Siyaseti idi, bana uymuyordu. Seçim olarak Türkiye kaldı. Ayrıca Siyasetin ana vatanı Amerika olsa da Türkiye'de de siyaset yeteri kadar kaliteli öğretiliyor diye biliyordum. Kendimi alanımda geliştirebileceğimi düşünerek Türkiye'yi seçtim” (NA22).

“Eğitim için Türkiye'yi seçme sebepim bölümün Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi olduğu için en iyi Türkiye'de eğitimimi geliştirebileceğimi düşündüm. Ayrıca Türkiye'de eğitimin daha iyi olduğunu düşünüyordum. Burada kendimi daha ileriye taşıyabileceğime inanıyordum” (ZK30).

Daha uzak coğrafyalardan gelen katılımcıların Türkiye'yi seçme nedenlerinin temelini oluşturan etkenler sırasında ise din yakınlığı veya Türk dili ve kültürünü tanıma isteği olduğu görülmektedir.

Din yakınlığı

Çalışma grubunda dini inancının aynı olması nedeniyle Türkiye'yi seçen kişilerden biri düşüncelerini:

“Türkiye'de eğitimin iyi olduğunu duymamın yanı sıra dinimizin aynı olması da buraya gelme kararımı etkilemişti. Dini bayramlarımız çok küçük farklılıkları çıkarsak, benzerdir ” diyerek savunmuştur.

Dini inançları ve bayramlarının ortak olmasının Türkiye'de adaptasyon sürecini olumlu etkileyebileceği yönünde izlenimlere sahip olduğu görülmektedir.

Türk dilini ve kültürünü öğrenme isteği

Çeşitli kaynaklardan Türkiye ile ilgili bilgiler edindiğini vurgulayan görüşmeciler Türkiye'yi daha yakından tanımak, Türk dilini ve kültürünü kaynağından öğrenmek istediklerini belirtmişlerdir. Katılımcılardan biri düşüncelerini aşağıda belirtilen ifadeleriyle doğrulamıştır:

“Bizim ülkede Türkiye'ye ilgili fazla bilgi edinmemiş çok insana rastlayabilirsiniz. Hatta Osmanlı İmparatorluğu'ndan sonraki Türkiye ilgili çok kişinin bilgisi hiç yoktur. Benim ve arkadaşımın da Türkiye ile ilgili fazla bilgilerimiz yoktu. Biz de Türk dilini ve kültürünü en iyi ve doğru şekilde Türkiye'de yaşayarak öğrenebileceğimizi kararlaştırdık” (JY32).

Dil ve Kültür Benzerliğinin veya Farklılığının, Adaptasyon ile Kültürlenme Sürecinde Etkisi

Katılımcılar içerisinden yakın coğrafyalardan gelen ve ortak kültürel değerlere sahip öğrencilerin Türkiye'de adaptasyon ve entegrasyon süreçlerinde daha uzak coğrafyadan gelen ve kültür farklılıklarına sahip olan öğrencilerin adaptasyon ve entegrasyon süreçlerine nazaran daha kolaylıklar yaşadıkları görülmektedir. Daha uzak coğrafyadan gelen ve

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

kültürel farklılıklara sahip katılımcıların adaptasyon ve entegrasyon süreçlerinin daha zor geçtiği saptanmıştır. Lakin uzak coğrafyalardan gelen katılımcılarda ayrılma veya marjinalleşme saptanmamıştır. Bu durum kültürel farkın büyüklüğüne ve coğrafyanın uzaklığına bakmaksızın katılımcıların Türkiye’de entegra olmalarının mümkünlüğünü kanıtlamaktadır. Dil ve kültür farklılığının adaptasyon sürecine daha çok zaman açısından etkili olduğu belirlenmiştir. Benzer dil ve kültürlere sahip katılımcıların adaptasyonu daha kısa süre ihtiva ederken, farklılık gösteren katılımcılarda bu sürenin daha uzun olduğu saptanmıştır. Dil ve kültür farklılığının adaptasyon ve kültürlenme sürecine etkisi ile ilgili yorumlar aşağıda yer almaktadır:

“Kültürümüz, dilimiz çok farklı bunun zorluklarını yaşadığımız zamanlar oldu. Bazen bizim bu kadar farklı olmamıza çok açık olmayabiliyorlar. İlk geldiğimizde sıkıntılar ortaya çıkmaya başlamıştı, farklılığın bizi etkilediğini görebiliyorduk. Yemek kültürümüz çok farklı. Pişirme şekli, tatları çok farklı. Bu bizi olumsuz yönde etkilemişti.... Kültür değişikliği tabiki etkili oldu alışık olmadığımız şeylerle karşılaşılıyorduk... Bunun dışında tabiki dil sorunu yaşadık. Özellikle akademik Türkçe konusunda çok zorlandık. Bazen Türklerle anlaşmakta, veya düşüncemizi Türkçe anlatmakta zorluk yaşıyorduk. Aldığımız dil eğitimi bize yeterli gelmiyordu. Normal günlük konuşabiliyorduk ama akademik alanda zorlanıyorduk ve hala dil konusunda çok zorlanıyoruz... Dil ve kültür farklılığı sebebi ile alışmamız zaman aldı. Hala bazı sorunlar yaşıyoruz. Ama zaman geçtikçe Türkiye’ye alışmaya başladık. Zamanla Türk yemeklerini sevmeye başladık. Bazı kültürel değişimler daha hoş gelmeye başladı. Bizim kültürümüzde kucaklaşma, tokalaşma yoktur. Ama artık arkadaşlarımla hep kucaklaşıyorum. Bu çok güzel bir kültürmüş. Herkes birbiri ile tokalaşıyor ve kucaklaşıyor. Türk insanı çok sıcakkanlı ve samimiymiş. Bizim kültürde biri bizden yardım isterse o zaman yardımcı oluyoruz. Ama burada yardım istemesen bile insanlar hemen yardımcı olmaya çalışıyorlar. Bizim ülkemizde eve misafir çağırıyoruz. Ama burada artık arkadaşlarımızı evimize davet ediyoruz, evimizde misafir ağırlamayı öğrendik... Kendi kültürümü yaşatarak ve Türk kültürüne alışmaya başlayarak yaşamımızı sürdürüyoruz... İş imkanımız olursa Türkiye’de yaşamayı düşünürüz” (CY33).

“Kültürlerimiz ve dilimiz arasında farklılıklar daha çok. İlk başlarda Türkçe’yi iyi bilmiyordum. Zar zor anlatıyordum derdimi. Lakin zamanla yavaş yavaş alışmaya başladım. Misafirperverlik, yardımseverlik, anne baba saygısı, akrabalık ilişkileri, bayramlara önem vermek, evlere misafir çağırarak, hediyeleşme bunlar bizim kültürde de olduğu için ortak bazı değerler bulmaya başladım. Bu durum da alışmama yardımcı oldu. Artık Türk kültürüne tamamen alıştım” (TB34).

“Dilimiz ve kültürümüz Türk kültürü ile yakın. Ama arada tabiki farklar elbette var. Bu farklılıkların beni etkilediği zamanlar oldu. Geleneksel bayramlarımız burada kutlanmadığı için o günlerde bir boşluk hissediyordum. Kimse bayram neşesinde olmuyordu oysaki o gün bizde herkes tatlı bir telaş içinde olur. Ama dil ve kültür açıdan benzerliklerin fazla olması sayesinde çabuk alıştım. Hem kendi kültürümü yaşıyorum hem Türk kültürünü yaşıyorum. Yemek yerken biz çok çatal kullanmazdık. Ama burdaki gibi alıştım. Artık çatalla yiyorum. Çorbaya alıştım böyle şeylerim değişti. Kötü olmayı tuttum, kötü olanı bıraktım buradaki iyi şeylere alıştım. Topumdaki normlara burdaki gibi uymaya çalışıyorum artık. Bazı şeylere uyuyorum. Rica da bulunmayı burdaki gibi öğrendim. Karşık kültürlerle yaşıyorum” (MN32).

Dil ve kültür farklılığı katılımcıların adaptasyon süreçlerini keskin bir şekilde olumsuz yönde etkilememiştir. Lakin ortaya bazı uyumsuzluk ve anlaşmazlıkların çıkmasına sebep olduğu, katılımcıların uyum süreçlerinde zorlandıkları, adaptasyonlarının zaman aldığı saptanmıştır. Yapılan görüşmeler sonucu dil ve kültür farklılıklarının fazla olduğu coğrafyalardan gelen katılımcıların bu farklılıklara rağmen bütünleşme stratejsi gösterdiği belirlenmiştir. Ortak kültürel değerlere ve dile sahip ülkelerden gelen katılımcılarla yapılan

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

görüşmeler sonucu, öğrencilerin (ayrılma örneği hariç) kültür ve dil benzerliklerinden dolayı Türkiye'ye daha kolay ve kısa sürede adapte olduğu, uyum süreçlerinde çok fazla sorun yaşamadıkları saptanan bulgular arasında olmaktadır.

Türkiye’de Karşılaştıkları Sorunlar

Katılımcılarla yapılan görüşmelerin içerik analizi ile çözümlenmesi sonucunda öğrencilerin Türkiye’de eğitim aldıkları süre içerisinde karşılaştıkları sorunlar, “barınma sorunları”, “dil sorunları” olmak üzere iki temayı içermektedir.

Dil sorunu

Türkiye’de eğitim aldığı sürece dil konusunda sorunlar yaşayan katılımcılar düşüncelerini aşağıdaki gibi belirtmişler:

“Tabiki... Özellikle Türkçe konusunda zorluk yaşadım. Dil hazırlık sınıfında çok iyi Türkçe öğrenemedim. Bu konuda sorun hem bende hem de hocalardaydı. Konuşma ve dil bilgisinde bir eksiklik kaldı bende. Türkçe konusunda hazırlık sınıfı ve okuldaki Türkçe’nin çok farkı var. İlk günlerde derse giderken hoca konuşuyor ve ben hiçbirşey anlamıyordum. Burda sıfırdan başka bir dille eğitime başladım. Datora okuduğum için hoca “Sen PhD öğrencisisin herşeyi bilmen gerekiyor” diyordu. Bu sıkıntılar yüzünden zor şeyler yaşadım. Sinirlendiğim şeyler de oldu. Ülkeme geri dönmeye karar vermiştim. Başka dilde başlıyorsun özellikle kimya bölümünde çok zor birşeydir bu. Tamamen farklı dillerde eğitim almıştım. Bildiğim bütün kavramları değiştirmem lazımdı. Kitaplar beni çok zorladı. İki bin sayfalık kitaplardı hiç alışık değildim. Slaytlardan sayfası az olan kaynaklardan okumaya çalışıyordum. En büyük sıkıntıyı dil konusunda yaşadım” (FE28).

“Aslında ilk geldiğimde dil konusunda zorluk yaşadım. Benim ana dilim farklı ve üniversite dönemlerinde fransızca eğitim aldık. Problem şudur ki Türkler herhangi başka bir dil konuşmuyorlar. Sadece Türkçe konuşuyorlar. O yüzden çok zorlandım. Özellikle de iletişim konusunda zorluk yaşadım. Heleki ilk üç ay çok zorlandım. Türkçe ile benim dilim çok farklı tabi. Dilbilgisi çok farklı iki dil. Zorluk yaşamam normaldi. Herhangi bir ülke de olsa zorluklar çıkar tabiki. Bunlar normal geliyordu bana o yüzden de alışmaya başladım”(SF29).

“Dil konusunda yaşadığım zorluk yüzünden derslerde sorunum oldu. Yaşadığım ülkede zorunlu eğitim aldığım Türkçeyle çok farklı olduğu için zorlandım burada. Altı , sekiz ay gibi bir süre dil hazırlığı için yetersiz kaldı. Konuyu ele almakta zorluklar yaşadım. Dil tam olarak oturmuyordu. Hazırlık yılında aldığımız Türkçe derslerle akademik Türkçe çok farklı. Bizim aldığımız Türkçe dersler akademik alanda ilerlememize yetecek düzeyde değildi” (SM30).

Türkçe’ye akraba olmayan dillerin konuşulduğu ülkelerden gelen katılımcılar dil konusunda zorluklar yaşadıklarını vurgulamışlardır. Özellikle eğitimlerinin başlarında akademik Türkçe’yi öğrenme ve düşüncelerini aktarma konusunda yaşadıkları sorunlardan bahsetmişlerdir. Aldıkları hazırlık derslerinin üniversitedeki akademik dili kullanmada eksik kaldığı konusunda yapılan yorumlar katılımcıların özellikle belirttikleri konular arasında yer almaktadır.

Barınma sorunu

Yapılan görüşmelerde, katılımcıların özellikle Türkiye’ye geldikleri ilk dönemlerde barınma ile ilgili bazı zorluklar yaşadıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Yurtlarda odalarının fazla kalabalık olması ve yemeklerin kalitesinin beklenenin altında olması katılımcıların belirttikleri konular arasında yer almaktadır. Yurt imkanları görüşme yapılan katılımcıların hepsinin ortak sorununu oluşturmaktadır. Aşağıda katılımcılardan birinin barınma sorunu ile ilgili ifadeleri yer almaktadır:

“Yurt konusuna da değinmek isterim. Yurt çok sıkıntı oldu benim için. Çok dar ve çok kalabalıktı. O kadar kişi aynı odada bu gerçekten zor bir durum. Bu duruma alışamadım. Yurt yemekleri beni çok rahatsız ediyordu. Bazen yiyemiyordum. En

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

sonunda eve çıkmak kararı aldım. Hatta eve çıktıktan sonra Türk yemeklerinin aslında ne kadar güzel olduğunu farkına varmaya başladım” (CY33).

Yapılan görüşmeler sonucunda katılımcılar içerisinde 1 öğrencinin gönüllü asimilasyon, 1 öğrencinin ayrılma ve diğer öğrencilerin ise bütünleşme (entegrasyon) kültürlenme stratejileri gösterdiği saptanmıştır. Katılımcılar arasında marjinalleşme stratejine örnek bulunamamıştır. Kültürlenme stratejilerinden entegrasyonun daha fazla görüldüğü belirlenmiştir. Türkiye’de eğitim alan yabancı uyruklu katılımcıların çoğu hem kendi kültürlerini koruyup hem de Türk kültürüne uyum sağlamışlardır. Katılımcının asimilasyon örneği olduğu aşağıda belirttiği yorumlarla saptanmıştır:

“Türkiye’yi Türk ve müslüman ülkelerinin öncüsü olarak görüyordum, görüyorum ve göreceğim. Türk dünyasının diğer toplulukları gibi bizler de Türkiye’yi filmlerden, müziklerden takip ediyorduk. Türkiye’yi Ana vatan, akraba gibi görüyorduk. Oğuz Türklerinin çoğu bizim topraklarda da var. Türkiye’yi Türk dünyasının bir koleksiyonu gibi görüyoruz. Türkiye’ye karşı küçüklüğümden beri içinde bir sevgi vardı ve halen var. Hayallerimi gerçekleştirdiğim için mutluyum. Hedeflerime bir adım daha yaklaştım. Geldikten sonra daha çok olumlu şeyler yaşadım. Yaşadığım iyi olumlu şeylerde yüzde olarak dikkate alırsak daha çok oldu. Olumsuz şeyler tabiki yaşadım ama gözardı ede biliyorum o sorunları. Türk kültürünü benimsedim. Türk dili, edebiyatı ve kültürü ile hobbi olarak ilgileniyordum. Ortak değerleri bularak benimsemeye başladım. Türk kültürünü benimseyip sevdiğimi söyleyebilirim. Ortak bir iletişim dili gereklidir bence bize” (SM30).

Asimilasyon bireyin veya grubun kendi kültürel özelliklerini istemeyip etkin grubun kültürel özelliklerini gönüllü şekilde kabul etmesi olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda, katılımcının görüşleri dikkate alınarak asimilasyon örneği olduğu belirlenmiştir.

Yukarıda belirtilen yorumlar da dikkate alınarak farklı ülkelerden gelen katılımcıların yaşadıkları bazı farklılıklara rağmen Türkiye’de bütünleşme stratejisini benimsedikleri belirlenmiştir. Diğer bulguların cevaplarını oluşturan yorumlar bütünleşmeye varılacak sonuç niteliğinde değerlendirilmektedir.

Görüşme yapılan katılımcılar arasından bir öğrencinin ayrılma stratejisini benimsediğine dair örnek cümleler aşağıda yer almıştır:

“Türkçeyi hiç kullanmıyorum. İngilizce ders alıyorum, günlük konuşmada kendi dilimi kullanıyorum. Bazı insanlar evet kabul etmiyorlar. Türkiye’desin neden Türkçe konuşmuyorsun diye söyleniyorlar. Ama bu çok az karşılaştığımız birşey. Hatta kendi dilimi konuşuyorum diye “Ne kadar güzel konuşuyorsun” diye güzel geri dönüşler alıyorum. Bazen anlatmada sorunlar yaşadığım oluyordu. Ama sabırlı davranıp sonuna kadar anlatmak istediğimi kendi dilimde açıklamaya çalışıyorum... Aslında tam olarak Türk kültürünü benimsedim mi bence hayır. Etkilenmemeye onlar gibi davranmamaya özen gösteriyorum... Olumlu şeylerinde farkındayım. Tam olarak onları da paralel uygulamasam da aklımda tutacağım olumlu şeyler de var... Çok az ortak değerler bulabildim kendi kültürümle. Ortak değerlerden kadınlara karşı davranışlarda görebildim... Çok değişim oldu mu kişiliğimde, evet diyemem. Ama empati kurmayı daha çok öğrendim burada. Bunu da olumlu olarak değerlendirmiyorum... Aslında tamamen samimi olmak istediğim insanlar tabiki kendi ülkemendir. Kendi ülkemin insanı ile daha yakın daha samimi oluyorum, olmasını da istiyorum... Türkiye’den gittiğimde aklımdaki pozitif şeyler, hatıralar negatifden daha çok olacak tabiki. Birinci dönemi dikkate alırsak hayatım tam negatife yönelmişti. Düşüncelerim çok negatifti. İkinci dönemden sonra çok insan girdi hayatıma. Bana Türkiye’ye iyi taraflarından bakmamı sağladılar. Herşeyi gerçekçi, olduğu gibi kabul edip pozitif yaşamak mümkün... Tabiki ülkeme geri dönmeyi düşünüyorum. Ama bunu da belirteyim ki Avrupada’da okusaydım yine de kendi ülkeme dönmeyi düşünürdüm. Çünkü yüksek lisansa başlamadan önce kendime söz vermişim nerde okursam okuyayım ülkeme geri döneceğim, çünkü önceki yurtdışına giden gençlerimiz

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

ülkemize geri dönmedikleri için problemlerimiz oluşmaya başlıyor. Beyin göçü oluyor. Değerli insanlar kaybolup gidiyor. Bu yüzden de gelişim sağlayamıyoruz. Tek bir insan bir şeyi değiştiremez belki ama en azından kendi borcumu yerine getirmiş olacağım. Herhangi bir Avrupa ülkesinde veya Türkiye’de iş bulamamaktansa, kendi ülkemde işsiz olmam beni daha az üzer. Bu durumu tercih ederim” (NA22).

Sonuç

Katılımcılarla yapılan derinlemesine görüşme sonucu elde edilen bulgulara bir diğer örnek katılımcıların bakış açılarında meydana çıkan değişimler olarak belirlenmiştir. Katılımcılar Türkiye’de eğitim aldıkları süre içerisinde empati kurmayı, sabırlı olmayı, kendi ayakları üzerinde durmayı ve sorunlara karşı güçlü bir duruş sergilemeyi öğrenerek yeni davranışlar edindiklerini, olaylara karşı bakış açılarında değişimler sezdiklerini vurgulamışlardır. Hem farklı bir ülkede hem de yalnız yaşamının etkisiyle bakış açılarında bazı değişimlerin olduğu sağtanmıştır. Türkiye’nin içerdiği kültürel değerlerin katılımcılarda meydana getirdikleri değişimler açıkça görülebilmektedir. Görüşülen iki katılımcı bu değişimleri daha katı ve sert karakterlere kazandıkları için olumsuz yönde değerlendirmiştir.

Katılımcıların belirttikleri bilgilere dayanarak etkin grubun (Türk halkının) dışarda tutma (segregasyon) ve dışlamadan (exclusion) daha ziyade bütünleşme ve asimilasyon kültürlenme yönelimleri gösterdikleri saptanmıştır. Etkin grubun bütünleşme yönelimleri katılımcıların da bütünleşme stratejilerini benimsemesine sebebiyet vermiştir. Yapılan görüşmelerde bireylerin zamanla sosyo-kültürel problemlerinin giderek azaldığı gözlenmiştir. Ayrıca bütünleşme yöneliminde olan katılımcıların asimilasyon ve ayrılma yöneliminde olanlardan daha az psikolojik sıkıntı gösterdikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin psikolojik ve sosyokültürel uyumu etkin grupla benzer dil ve kültürlere sahip olmaları ile ilişkili şekilde ilerlemiştir.

Görüşmeciler eğitim aldıkları süre içerisinde üniversitede hocaların her zaman onlara yardımcı olmaya çalıştıklarını, anlayışlı tavırlar sergilediklerini belirtmişler. Türkiye’de daha çok kamu kurumlarında gerginlik, stres yaşadıklarını vurgulayan katılımcılar bunun sebebini başka ülkenin kanun ve kurallarına aşına olmamalarına bağlamışlardır. Devlet kurumlarının yabancı bir öğrenci için her zaman biraz gerginlik yarattığını, bunun da her devletin kendine özgü sisteme sahip olmasına, kuralların devlet ve milletlere göre değişim göstermesine bağladıklarını dile getirmişlerdir.

Görüşmede iştirak eden öğrencilerin çoğu Türkiye ile ilgili ilk izlenimlerinin Türk dizilerinde, reklamlardan olduğunu belirtirken, İslam ülkelerinden gelen öğrencilerin Türkiye’yi daha demokratik daha özgür bir ülke olarak, diğer inançlara sahip bireyler ise daha kapalı, katı kuralları olan bir ülke olarak bildiklerini vurgulamışlardır. Daha uzak coğrafyalardan gelen katılımcılar ülkelerinde Türkiye’yi tanımayan veya yalnız tanıyan insanların çok olduğundan behsetmişlerdir. Ülkelerinde Türkiye’yi daha yakından ve doğru şekilde tanıtmayı bir vazife edineceklerini görüşmeler sırasında belirtmişlerdir. Yakın coğrafyalardan veya dil ve kültürel benzerliklere sahip ülkelerden gelen katılımcılar da Türkiye ile ilgili medyadan elde ettiklerin bilgilerin çok doğru olmadıklarını, Türkiye ile ilk izlenimleriyle şuan ki izlenimlerin arasında büyük farkların olduğunu dile getirmişlerdir.

Yapılan araştırmanın ortaya çıkardığı diğer bir sonuç ise Türkiye’de eğitim alan katılımcılarla Türk öğrenciler arasında iletişimde kopukluğun mevcudluğu olarak belirlenmiştir. Katılımcılardan birkaçı eğitim aldıkları süre içerisinde Türk öğrencilerle iletişim kuramamış, bazı öğrenciler ise çok az iletişim kurmayı başarmıştır. Katılımcılardan sadece biri Türk öğrencilerle daha fazla zaman geçirmeyi tercih ettiğini belirtmiştir. Yapılan görüşme sonucu öğrencilerin büyük bir kısmı farklı ülkelerden eğitim amacı ile Türkiye’ye gelen öğrencilerle zaman geçirmeyi tercih ettiklerini ve etraflarında yabancı uyruklu öğrencilerin daha fazla bulunduğunu vurgulamışlardır. Bazı katılımcıların kendi ülkelerinden olan öğrencilerle daha fazla zaman geçirdikleri ve etraflarında kendi vatandaşlarının daha çok olduğuna dair cevapları saptanan bulgular arasında yer almaktadır. Görüşmeye katılan yabancı uyruklu öğrencilerle Türk öğrencilerin iletişim ve

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

arkadaşlık bağlarının zayıflığı çalışmanın ortaya çıkardığı bulguları oluşturmaktadır. Katılımcılar arasından ayrılma stratejisi gösteren öğrencinin verdiği cevaplar dikkate alınarak Türk öğrencilerle iletişimsizliğinin ayrılma stratejisinde etkili olan nedenlerden biri olarak belirlenmiştir. Öğrenciler arasındaki ilişkilerin zayıflığı katılımcıların adaptasyon süreçlerine olumsuz yönde yansımaktadır. Bu bağlamda, Türkiye’de eğitim alan yabancı uyruklu öğrencilerle Türk öğrencilerin iletişimlerini güçlendirmek ve arkadaşlık bağlarını geliştirmek için adımların atılması ve ayrıca akademik Türkçe’nin daha derinden öğretilmesi için daha etkili yöntemlerin oluşturulması gerekli görülmektedir.

Kaynakça

- Bartlett Lasley, M. M. (2017). Culture in acculturation: Refugee youth’s schooling experiences in international schools in New York City . *International Journal of Intercultural Relations*, 109-119.
- Bekman, S., & Koç, A. (2018). *İnsan Gelişimi Aile ve Kültür*. İstanbul: KÜY.
- Berry, J. W. (1974). Psychological Aspects of Cultural Pluralism: Unity and Identity Reconsidered. *Hawaii Univ., Honolulu. East-West Center.* , 17-22.
- Berry, J. W. (2001). A psychology of immigration. *Journal of Social Issues Vol. 57, No. 3*, 615-631.
- Berry, J. W. (2001). A Psychology of Immigration. *Journal of Social Issues*, 615-631.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz , Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Elo, S., & Kyngas, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 107-115.
- Guion, L., Diehl, D. C., & McDonald, D. (2001). *Conducting an in-depth interview*. McCarty Hall, FL: University of Florida Cooperative Extension Service: Institute of Food and Agricultural Sciences, EDIS.
- Horenczyk, G., Lahri, I., Sam, D., & Vedder, P. (2013). Mutuality in Acculturation Toward an Integration. *Zeitschrift für Psychologie* , 221(4):205.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel Araştırma. Desen ve Uygulama için Bir Rehber*. Ankara : Çev.edit: Salahattin Turan. Nobel Yayıncılık.
- Padilla, A., & Perez, W. (2003). Acculturation, Social Identity, and Social Cognition: A New Perspective. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences, Vol. 25 No. 1,* 35-55.
- Ramin, A., & Ögülmüş, S. (2016). Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Kültürlenme Düzeylerinin İncelenmesi. *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2146-4622.
- Sam, D. L., & Berry, J. W. (2010). Acculturation: When Individuals and Groups of Different Cultural Backgrounds Meet. *Association For Psychological Science*, 472-481.
- Saygın, S., & Hasta, D. (2018). Göç, Kültürleşme ve Uyum. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar- Current Approaches in Psychiatry* , 312-333.
- Şeker, D. (2005). *Kente Göç Etmiş Bir Örneklemede Bireycilik Topluluk Eğilimleri ve Değerleri Açısından Kültüre Uyum (Kültürlenme) Süreçleri*. İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Psikoloji Anabilim Dalı.
- Şerif, K. (2014). *Kültürlenmenin Tüketici Etnosentrizmi Üzerine Etkisini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı.
- Ward, C., & Deuba, A. (1999). Acculturation and adaptation revisited . *Journal of cross-cultural psychology*, 422-442.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇENİN ÖĞRETİMİNDE GÖSTERGEBİLİMİ "BEDEN DİLİ"

Manolya OMAR

Gazi Üniversitesi-Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Bilim Dalı-Doktora Öğrencisi
manolyamsaatci92@gmail.com

Giriş

İnsanların birbiriyle anlaşmak için kullandıkları doğal diller, davranışlar, çeşitli jestler (el-kol-baş hareketleri), sağır-dilsiz alfabesi, görüntüler, trafik işaretleri, bir kentin uzamsal düzenlenişi, bir müzik yapıtı, bir resim, bir tiyatro gösterisi, bir film, reklam afişleri, moda, yazınsal yapıtlar, çeşitli bilim dilleri, tutkuların düzeni, bir ülkedeki ulaşım yollarının yapısı, bir mimarlık düzenlemesi, kısacası bildirişim amacı taşıyan taşımaların her anlamlı bütün çeşitli bildirimlerden oluşan bir dizgedir (GUİRAUD, 1994).

Tarihçe

Çağdaş göstergebilimin kuruluş temelleri 20.yy'ın başlarında atılmaya başlamıştır. Amerikalı filozof Peirce (1839-1914) ve İsveçli dilbilimci Saussure (1857-1913) neredeyse eşzamanlı olarak, birbirlerinden habersiz şekilde çağdaş göstergebilimin temellerini atmışlardır (Çağlar, 2012).

Göstergebilim, anlam evrenini çözümlenmeyi amaçlar: Anlam oluşumu, anlam yaratmak, anlamlandırmak gibi soyut durumun dizgeleştirilmesi, açığa çıkarılması gibi konular anlamla ilgili ilk akla gelenlerdir. Bu bakımdan anlamla ilgili her şey göstergebilim alanına girer.

Saussure, göstergebilimi göstergelerin toplum içindeki yaşamını inceleyecek bilim olarak tasarlamıştır.

Saussure'a göre dil, kavramları belirten bir göstergeler dizgesidir. Onun için de, yazıyla, sağır-dilsiz alfabesiyle, kutsal nitelikli simgesel törenlerle, bir toplumda incelik belirtisi sayılan davranış biçimleriyle, askerlerin bildirişim belirtmeleriyle karşılaştırılabilir. Ancak dil bu dizgelerin en önemlisidir.

Saussure göstergebilimin temellerini ölümünden sonra öğrencileri tarafından verdiği konferanlardan derlenen "Genel Dilbilim Dersleri" adlı eserde ortaya atmıştır.

Saussure'un temellerini attığı göstergebilimin kurulması gecikmeli olmuştur. Roland Barthes 1964'te, göstergebilim ilkeleri başlıklı incelemesini, şunu ortaya koyarak sunabilmektedir: "Göstergebilim henüz kurulmamış olduğundan, bu inceleme yöntemi hiçbir el kitabı olmaması da şaşırtıcı değil. Dahası, geniş kapsamlı olması gereği, göstergebilimin öğretim konusu olabilmesi için, bu dizgelerin gözle görülür duruma getirilmesi gerekir (Barthes, ?).

Saussure'un gösterge tanımını büyük ölçüde sarsan isim Derrida'dır. Derrida, göstergenin tanımı ve sınırı konusunda Saussure'den ayrılır: Saussure'e göre gösterge, gösteren ve gösterilenden oluşur. Gösteren ve gösterilen, ona göre, bir kağıdın iki yüzü gibidir. Kağıt yırtılırsa, iki taraf da yırtılır. Derrida tam bu noktada Saussure'e karşı çıkar ve gösterilenin Saussure'un anladığı şekilde gösterene bağlı olamayacağını söyler. Çünkü ona göre anlam sınırlandırılmaz.

Varolan bir gösterge "Bir yandan geçmişteki izi kendinde korur, diğer yandan da kendisinden başka bir şeyle ilişki kurar ve gelecek ögre ile ilişkisinin iziyle oyulur" (Derrida, 1968:53).

Derrida'ya göre bilinen ile sezilen farklı şeylerdir. Ona göre anlam sürekli ertelenir, anlamdan istikrardan söz edilemez, anlam sabitlemez.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

“Her gösterge, her kavram okuyucusunu bir başka kavrama, bir başka anlama göndererek anlamı öter: Anlam sınırlandırılmaz”(Uçan, 2008: 475).

Filozof Charles Peirce (1839-1914), bütün olguları kapsayan, mantıkla yakından ilişkili bir göstergeler kuramı tasarlamış ve bu alanı “semiyotik” olarak adlandırmıştır. Peirce göstergeleri üçlükler şeklinde tanımlar. Bunlar;

- 1) Görüntü göstergesi (ikon): Nesnesiyle arasında ilişkisi olan göstergedir (Atabek ve tabek, 2007:70)
- 2) Belirti (İndex): Nesnesi ortadan kalktığında kendisini gösterge yapan özelliği hemen yitirecek olan ama yorumlayan bulamadığında bu özelliği yitirmeyecek olan göstergedir (Rıfat, 1992:21).
- 3) Sembol (Symbol): Yorumlayan olmadığında kendisini gösterge yapan özelliği bulunmayan göstergedir.

Göstergebilimde Beden Dili

Beden dili insanın ilk anlaşma aracı ve ilk dili olmuştur. Bedenlerin dili aracılığı ile insanlar; duygularını, düşüncelerini, isteklerini, ihtiyaçlarını ve ruhsal zenginliklerini başka insanlarla paylaşmışlardır (Baltaş ve Baltaş, 2001: 111).

Beden dilimizin ortaya koyduğu davranışlar, konuştuğumuz kişilere ruh halimiz hakkında bilgi verir ve insanlarla konuşup konuşmama isteğimiz, dinleyip dinlememek veya destekleyip desteklememe niyetimizi anlatır.

Beden dili, iç dünyayı doğrudan yansıtma özelliğine sahiptir. “İnsan birisine gözleriyle sıcak, parlak, sevinçli, soğuk bakabilir ve birisini bakışlarıyla aşağılayabilir, kendisinin emin olmadığını belli edebilir (Schober, 1999: 57).

Bedenimiz olmaksızın bizler hiçiz ve benlik kavramı da anlamsızdır. Biz ne isek bedenimiz sayesinde oyuz. Bedenimiz ruhumuzun eldivenidir. İçimizdeki tüm kıpırtılar, duygular, heyecanlar, arzular bedenimiz sayesinde kendilerini ifade ederler.

Bedenimizin ifadeleri olarak adlandırdığımız aslında içsel hareketlerimizdir. Kendimizi ve çevremizi sadece bedenimiz sayesinde algılayabiliriz (Molcho, 200: 25).

Beden dilini bilinçli ve etkin şekilde kullanarak olayları dramatize edebilmek eğitim-öğretim sürecinde, öğrencilerin dikkatini çekmede, soyut ifadeleri somutlaştırmada, vurgulamalarda ya da mesajların anlaşılabilirliğini yükseltmede öğretmenin beden dili önemli rol oynar (Çalışkan ve Yeşil; 2005: 201).

İstanbul Teknik Üniversitesi, Mapuder tarafından düzenlenen “Beden Dilimizin Sesi Yoktur Ama Etkisi Çılgık Gücündedir” adlı seminerde, sosyolog ve kişisel gelişim uzmanı Burhan Ulucanlı katılımcılara beden dilinin verdiği mesajları öğretmenin yanında şöyle söylüyor; “Konuşulan sözler sizi kandırabilir fakat beden dili kandıramaz. Beden dili iç dünyamızın dışa yansımadır. Özde ki doğruluk sözde ki yalanlarla çatışmaya girerek beden dilimizle deşifre ediliyor. Bu yüzden beden dilini bilmek büyük avantaj.”

Jestler ve mimikler diğer kişilere görsel sinyaller gönderen hareketlerdir. Bir jestten söz edilebilmesi için yapılan hareketin bir başkası tarafından görülmesi ve yaşadığımız duygu ve düşünceyle ilgili bir bilginin karşıdaki kişiye iletilmesi gereklidir. Jest ve mimikler, düşünce ve duygularımızı destekleyen, onları somutlaştıran hareketlerimizdir.

Tiyatroya Özgü Jest ve Mimikler

İzleyicileri hoşnut etmek için sanatçıların kullandıkları jestlerdir. Teatral mimiklerin oluşturulmasında esas olarak iki teknik söz konusudur. Bunlardan birinde, aktör rolünü oynayacağı karakteri bütün ayrıntıları ile izler ve onun hareketlerini ve ifadelerini taklit eder. Diğerinde ise, yansıtacağı duygusal tonu yakalar ve o duygu durumuna girerek, bu duygudaki insan davranışlarını kendiliğinden ortaya koyar.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Artistler esas olarak bu iki tekniği birlikte kullanırlar. Özellikle pandomim sanatçıları teatral mimiklerle sanatlarını icra ederler.

Günümüzde bu mimikleri günlük yaşantılarına aktarmış birçok kişi hayatı bir tiyatro gibi oynayarak yaşar. Bu tür insanlar renkli kişilikleri ile çevrelerine çok sayıda kimseyi toplarlar...

Sözel Olmayan Beden Dili

□ Örneğin; toplantı salonuna giren bir adam; “Merhaba, sizi gördüğüme sevindim” dediğinde, bu sözel iletişimidir. Sözel olmayan iletişim ise; konuşulmayan mesajlardır.

□ Örneğin; toplantı salonuna giren adam, içinden şöyle bir düşünce geçirmiş olabilir: “Bu toplantıya gelmektense, kendi büromdaki masamda olmak isterdim.” içinden geçirdiği bu düşünce onun jestlerine yansımış olabilir. Göz teması, sizin tepkileri algılayışınızı sağlar.

Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Beden Dilinin Kullanımı

1. Öğrencilerin anlamadıkları ya da merak ettikleri bir konuda rahatlıkla soru sorabilecekleri bir iletişim ortamı oluşturmak. Bu sebeple öğrenci anlamadığında kızgın bir yüz ifadesi, öfkeli ve sabırsız, suçlayıcı bakışlar, alay eden bir tavır öğretimin tamamen engellenmesi demektir.

2. Yabancılarla Türkçe öğretiminde etkili olarak kullanılacak görsel ve işitsel araçlar: video filmi, televizyon, bilgisayar vb. Görsel araçlar ise: ders kitapları, posterler, yazı tahtaları vs.

3. Öğrenme sürecine ne kadar duygu katılırsa öğrenme o oranda kolaylaşır ve kalıcı olur. Dolayısıyla daha çok duygu için aktif bir beden dili kullanımı gerekmektedir.

4. Öğretmen dersi olabildiğince ayakta organize etmeli/anlatmalıdır. Bu öğrencinin ilgisini canlı tutar.

5. İletişimde ilk dakikalar çok önemlidir. Dolayısıyla dostça, empatik, sıcakkanlı bir tanışma eğitimin daha sonrası adına da öğretmen ile öğrenci arasında sağlıklı bir iletişimin kurulmasına zemin hazırlayacaktır.

6. Sınıfta istenmeyen durumlar karşısında daha çok gözleri kullanmak, etkili bakışlarla ne istenildiğini anlatmak doğru iletişim adına çok önemlidir.

7. Bir konu anlatılırken, bir soru sorulurken göz teması kurmak iletişim açısından mutlaka gereklidir. Ancak konuşmanın gereksiz yere uzatılmasının istenilmediği durumlarda gözleri başka yere çevirmek “bu kadar yeter” mesajının en etkili verilmiş halidir.

8. İletişim kuracağımız insanların ülkesi, cinsiyeti de beden dili açısından önemlidir.

9. O an içinde bulunan beden şeklinin, kişinin psikolojik durumunu etkilediği ortaya konmuştur.

10. Vücudumuzdaki en etkili organımız ellerimizdir. Anlatımı güçlendirir, dikkati üzerine çeker.

11. Doğru mesajların doğrudan görüleceği en temel organ ayaklardır. Öğrencinin derse ilgisini rahatlıkla ortaya koyar.

12. En doğru dinleme pozisyonu, konuşan öğrenciye doğru yönelmiş ve hafifçe öğrenciye doğru eğilmiş bir vücut ile hafif yana eğilmiş bir baş ve gülümseyen yüz ifadesidir (İzğören, 2011, 42).

Kaynaklar

ATABEK, G. ve ATABEK, Ü. (2007), *Medya Metinlerini Çözümlemek. İçerik, Göstergibilim ve Söylem Çözümleme Yöntemleri*, Ankara: Siyasal Kitabevi.

BALTAŞ, Z. ve BALTAŞ, A., 2001, *Bedenin Dili*, Remzi Kitapevi, İstanbul.

BARTHESES, R. (1976), *Göstergibilimin Temelleri*, Ankara: Kültür Bakanlığı.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

- ÇAĞLAR, Bilgehan. *EUL Journal of Social Sciences (III:II) LAÜ Sosyal Bilimler Dergisi* December 2012 Aralık.
- ÇALIŞKAN, N. ve YEŞİL, R., 2005, EğitimÖğretim Sürecinde Öğretmenin Beden Dili, G.Ü. KEF Dergisi, Cilt 6 (Sayı:1) *Dergisi, Düşüncede, Sanatta, Edebiyatta Modernizmden Postmodernizme Özel*.
- DERRIDA, Jacques. (1968), “La Différence”, *Théorie d’Ensemble* içinde, Paris: Seuil.
- GUİRAUD, Pierre. *Göstergebilim, İmge yayınları, 2. Baskı, Ankara, 1994, Çev. Mehmet YALÇIN*.
- İZGÖREN, A. Ş. (1999). Dikkat Vücudunuz Konuşuyor. Ankara: Kardelen Ofset.
- MOLCHO, S., 2000, Beden Dili, (Çev: E. Tulin Batır), İstanbul: Gün Yayıncılık.
- RIFAT, M. (1992), *Göstergebilimin ABC’si*. İstanbul: Simavi Yayınları. *Sayısı* içinde, Sayı: 138-139-140, s.467-488, Ankara: Hece Yayınları.
- SCHOBER, O. 1999. Beden Dili, (Çev: Süeda Özbent), İstanbul: Arion Yayınevi.
- UÇAN, Hilmi. (2008), “J.Derrida ve Dil Bağlamında Postmodernizm”, *Hece Dergisi, Düşüncede, Sanatta, Edebiyatta Modernizmden Postmodernizme Özel Sayısı* içinde, Sayı: 138-139-140, s.467-488, Ankara: Hece Yayınları.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

KLÂSİK ŞERHLERİN METODOLOJİSİ

Mustafa Yasin BAŞÇETİN

Arş. Gör. Dr., Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi,
Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Araştırma Görevlisi, mybascetin@ybu.edu.tr

Özet

Klâsik şerhlerde, metinleri daha anlaşılır kılmak amacıyla, şârihlerin bilgi ve kabiliyetleri oranında farklı izah yöntem ve uygulamaları görülür. Farsça klâsik şâirlerin şiirlerine yazılan şerhlere bakıldığında, bu metinlerde filolojik izahların ağırlıkta olduğu görülür. Bu tür şerhlerde, öncelikle kaynak metin verilir. Daha sonra ise, kelimelerin ek-kök, dil bilgisi izahları yapılarak farklı kaynaklardan alıntılarla yorumlamalar ve metinde yer alan telmihlerin izahı yapılır. Bununla birlikte, klâsik şerhlerde genel olarak benimsenmiş bir tertip düzeni vardır. Buna göre; besmele, hamdele ve salvele bölümlerini, eserin şerh sebebinin ifade edildiği “sebeb-i teşrih” bölümü takip eder. Daha sonra ise, şerh edilen kaynak beyitler yazılır ve ardından şerh metni verilir. Klâsik şerh metinlerinin izah kısımlarında, genellikle beyitler mısralara ve kelimelere ayrılarak alınmaktadır. Bu nedenle, ilk aşamada kelime ve dil bilgisi açıklamaları yapılır. Birçok klâsik şerhte şârihler, metinde geçen kelimelerin veznini belirtip farklı anlamlarını izah etmişlerdir. Bazı şârihler, kelimenin Arapça, Farsça ve Türkçedeki anlamlarını aktarırken hadis başta olmak üzere akâid, astronomi, belâgat, coğrafya, dil bilgisi, felsefe, fıkıh, hadis, inşâ, kelâm, lügât, mantık, siyâset, tarih, tasavvuf, tefsir, tezkire, tıp, gibi farklı alanlarda yazılmış kitaplardan; divânlar, mesnevîler ve bazı mensur edebî metinlere kadar birçok farklı eserden kaynak gösterilerek şerhe dayanak oluşturulur. Öte yandan beyitte yer alan manâya göre menkıbeler, hikâyeler ve tarihî olaylar nakledilir. Yine şerh edilen beyitteki anlama benzer başka bir şâirin *Divânı*’ndan örnekler verildiği de görülmektedir. Metinle alâkalı veya alâkasız çok geniş malumat ve izahattan sonra, kaynak metin farklı bir dilde yazılmışsa şârih, “mahsül-ı beyt”, “mahsül manâ”, “takdir-i manâ” vs. ifadelerle beyti Türkçe olarak anlamlandırır. Çalışmada klâsik Farsça Eserlere yazılan şerhler bağlamında tespit edilen şerh yöntemleri örnekler üzerinden ele alınacaktır.

Anahtar Kelimeler: Divân Edebiyatı, Klâsik İran Edebiyatı, Klâsik Şerhler, Metodoloji.

METHODOLOGY OF CLASSICAL COMMENTARY TEXTS

Abstract

Different explanatory methods and applications are seen in proportion to the knowledge and abilities of the commentaries in order to make the texts more comprehensible, in the classical commentaries. When we look at the commentaries written in the poems of Persian classical poets, it is seen that the philological explanations are predominant in these texts. In such comments, source text is given first. Then, suffix-root, grammatical explanations of the words are made and interpretations with quotations from different sources and explanations of the suggestions in the text are made. However, in classical commentaries there is a generally adopted layout. According to this; besmele, hamdele and salvele sections, the reason for the commentary of the work is expressed in the “reason of commentary” section is followed. After that, couplets are written from the commented source text and commentary text is given after the couplets. In the explanatory parts of the classical commentary texts, couplets are often dealt with by verse verses and words. Therefore, in the first stage, word and grammar explanations are made. In many classical commentaries, the commentaries stated the meter and the different meanings of the words in the text. Some commentaries, while transferring the meanings of the word in Arabic, Persian and Turkish. books written in fields such as construction; diwan, Mesnevî and some prose literary texts from the reference to many different works are based on the commentary is formed. On the other hand, according to the meaning in the couplet, the narratives, stories and historical events are conveyed. It is also seen that another poet who is similar to the meaning in the commented couplet is given examples from the Diwan. If the source text

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

is written in a different language after a very wide information and explanation related to the text, the word, “result of couplet”, “result meaning”, “eventuality of meaning” etc. patterns, makes the meaning of couplets in Turkish. In this study, the commentary methods determined in the context of commentaries written in Classical Persian Works will be examined through examples.

Keywords: Diwan Literature, Classical Iranian Literature, Classical Commentaries, Methodology.

Giriş

Arapçada “ش ر ح” sülasi kökünden, fâili: şârih, cem’i: şürûh olup (Ahterî, 2009:926) Batı’da “commentary” kelimesiyle karşılanan, “şerh”e sözlüklerde, “açma, ayırma, yarma, genişletme, parçalara ayırma” gibi anlamlar verilmiştir (Nâcî: 497; Sâmi, 2007: 773; Redhouse, 2009: 458; Devellioglu, 1999: 991). Kelime anlamının ötesinde, bir edebiyat terimi olarak bizi asıl ilgilendiren manâlarına dâir şu bilgiler yer alır: “Bir eseri izah, beyân ve tefsir etmek için söylenen sözler, bir kitabın ibâresini kelime kelime açıp izah ederek yazılan kitap; müşkil, şüpheli ve gizli sözlerini ortaya çıkarmak; Bir şeyin gizli ve anlaşılması zor olan inceliklerini izah ve tefsir için söylenen sözler ve bu amaçla yazılan eserler; metnin sırlarını, inceliklerini açıklama ve yorumlamak; bir eserin zorluklarını açıklamak, beyân etmek (Nâcî, 2006: 497; Ahterî, 2009: 926; Devellioglu, 1999: 991; Redhouse, 2009: 458). Bu klâsikleşmiş tanımlamalardan anlaşılacağı üzere şerh, daha iyi anladığını iddia edenlerin daha iyi anlatma çabasıdır, denilebilir. Özetle şerhte bir anlama ve anlatma durumu söz konusudur.

Genel anlamda yapısal olarak mufassal ve mücmel olarak ikiye ayırabileceğimiz klâsik şerhlerde her ne kadar benzer uygulamalar ve yöntemler kullanılmış olsa da her şârihin kendi tarz, anlayış ve üslûbuna; muhâtabın seviyesi, şârihin konumu ve amaca göre farklı metotlar kullandığı görülür. Bu metotlar, şârihin, metni açıklarken kullanmış olduğu anlatım ve çözümleme teknikleridir.

Klâsik şerhlerin önemli bir kısmını oluşturan Farsça klâsiklere yazılan şerhlere bakıldığında, Mevlânâ (ö. 672/1273), Feridüddin Attâr (ö. 618/1221), Abdurrahman Mollâ Câmî (ö. 898/1492), Hâfız-ı Şirâzî (ö. 792/1390 [?]) gibi şâirlerin yanı sıra, Sâ’ib-i Tebrizî (ö. 1087/1676 [?]), Şevket-i Buhârî (ö. 1111/1700) ve Urî-i Şirâzî (ö. 999/1591) gibi Sebki-Hindî şâirlerinin şüirlerine Abdullah Salâhî-i Uşşâkî (ö. 1197/1783), Abdülmecid Sivâsî (ö. 1049/1639), Adnî Receb Dede (ö. 1688), Ebubekir Nusret Efendi (ö. 1208/1793), Hâcibî (ö. 1240/1824), Hakim Seyyid Mehmed Efendi (ö. 1184/1770), Himmetzâde Abdî (ö. 1122/1710), İsmâil Hakkı Bursevî (ö. 1137/1725), İsmâil Rusûhî-i Ankaravî (ö. 1041/1631), Lâmiî Çelebi (ö. 938/1532), Mehmed Esad Dede (1843-1911), Mehmed Murâd Nakşibendî (1788-1848), Mehmed Şâkir Efendi (ö. 1860), Müstakimzâde Süleymân Efendi (ö. 1202/1788), Neşâtî Ahmed Dede (ö. 1085/1674), Rodosizâde Muhammed Efendi (ö. 1113/1701), Sarı Abdullah Efendi (ö. 1071/1660), Südi Bosnevî (ö. 1007/1599 [?]), Sürûri Efendi (ö. 969/1562), Şem’î Efendi (ö. 1011/1602-1603 [?]), Şeyh Mehmet La’lî Fenâyî (ö. 1701), Murtazâ Trabzonî Efendi (ö. ?) önemli şârihler tarafından şerhler yazılmıştır. Şerh metinlerinde, şârihler, metinleri daha anlaşılır kılmak için, bilgi ve kabiliyetleri çerçevesinde, farklı izah yöntem ve uygulamaları geliştirmişlerdir. Klâsik şerh metinlerindeki yöntemlere ilişkin Tunca Kortantamer, “Bu metinlerde filolojik izahların ağırlıkta olduğu görülür. Bu tür şerhlerde, öncelikle kaynak metin verilir. Daha sonra ise, kelimelerin ek kök vs. dil bilgisi izahları yapılır. Farklı kaynaklardan alıntılarla fikirler desteklenir. Metinde yer alan telmihlerin izahı yapılır.” ifâdeleriyle, klâsik şerh metinlerinin metodolojik yapısını kısaca özetler (Kortantamer, 1994: 2-3). Bununla birlikte, klâsik şerhlerde genel olarak benimsenmiş bir tertip düzeni vardır. Bu düzene göre, besmele, hamdele ve salvele bölümlerini, eserin şerh sebebinin ifâde edildiği “sebeb-i teşrih” bölümü takip eder. Daha sonra ise, şerh edilen kaynak metinden beyitler yazılır; altında şerh metni yer alır. Klâsik şerh metinlerinin izah kısımlarında, genellikle beyitler mısralara ve kelimelere tecziye edilerek ele alınır. Bu nedenle, ilk aşamada kelime ve dil bilgisi açıklamaları yapılmaktadır. Birçok klâsik şerhte, metinde geçen kelimelerin vezni belirtilip farklı anlamları izah

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

edilmiştir. Bazı şerhlerde, kelimelerin Arapça, Farsça ve Türkçedeki karşılıkları aktarılırken çeşitli sözlüklerden kaynak gösterilmiştir. Kur'ân ve hadis başta olmak üzere tefsir, hadis, fıkıh, kelâm, akâid, tasavvuf, felsefe, mantık, tıp, astronomi, coğrafya, tarih, tezkire, siyaset, dil bilgisi, lügât, belâgat, inşâ gibi alanlarda yazılmış kitaplardan; Dîvân, Mesnevî ve bazı mensur edebî metinlere kadar birçok kitaptan kaynak gösterilerek şerh metni delillendirilir (Dağlar, 2007: 294-95). Şerhlerde çok sık kullanılan, çeşitli manzum-mensur eserlerden dayanak göstermeye dayalı bu yöntem, “istişhâd” da denilmektedir. Ayrıca beyitte yer alan manâya göre menkıbeler, hikâyeler ve tarihî olaylar nakledilir. Yine şerh edilen beyitteki anlama benzer başka bir şâirin *Dîvânı*'ndan örnekler verildiği de görülmektedir. Son olarak bazı şerhlerde çok geniş malumat ve izahattan sonra, kaynak metin farklı bir dilde yazılmışsa, şârih, “*bendeye lâzım olan budur ki*”, “*bunda hisse budur ki*”, “*bunda tenbîh budur ki*”, “*hâsıl manâ budur ki*”, “*mahsûl manâ*”, “*mahsûl-ı beyt*”, “*mana budur ki*”, “*netice-i kelâm budur ki*”, “*pes âkile lâzım olan budur ki*”, “*pes mâlûm oldu ki*”, “*pes mübtedî ve mukallide lâzımdır ki*”, “*sâlike lâzımdır ki*”, “*takdir-i manâ*”, “*tenbîh eyler ki*”, “*zübde-i kelâm*” vs. ifâdelerle, beyti Türkçe olarak tercüme eder.

Klâsik şerhler bazı hususlarda modern şerhlerden ayrılmaktadır. Klâsik dönemde yazılan şerh eserleri ile XX. asırdan sonra yazılmaya başlanan şerhlerin en önemli farklarından biri, şerhin amacıdır. Özellikle Cumhuriyet Devri'nden sonra Osmanlı Türkçesi ile yeni nesiller arasında oluşan kopukluk, modern şerhlerin amacını da etkilemiştir. Ayrıca, modern hayatla birlikte sosyal hayatta meydana gelen değişimler, kültürel kopuşu da beraberinde getirmiştir. Bu nedenle, modern şerhlere bakıldığında, şerhlerin dilsel ve kültürel birleşmeyi de sağlamaya çalıştıkları görülür. Ayrıca bazı modern şerhlerdeki şiiri beyit beyit şerh etmek yerine bir bütün olarak ele alan “bütüncül yaklaşım”ı klâsik şiire uygulamak, pek mümkün değildir. Klâsik şiirde beyit bütünlüğü esasken, Sebki Hindî örneğinde olduğu gibi şiirin, birbirinden bağımsız beyitlerden oluştuğu hatta bütünlüğün mısraya kadar indirildiği görülmektedir. Bu sebeple her şiire tam anlamda genelleyici ve tek bir bakış açısı ile değil, farklı yöntemlerle bakmak gerekmektedir. Bu yönüyle şârihlerin şiirin yazıldığı dönemin sosyo-kültürel hayatına olan hâkimiyeti ve aynı zamanda şâir olan şârihlerin şiire bakış açıları ve yorumlamalarının ve kullandıkları metotların açıkça görülebilmesi açısından klâsik şiir şerhleri son derece önemlidir.

Çalışmada Farsça klâsik eserlere yazılmış olan;

1. Ebubekir Nusret Efendi'nin *Sâ'ib-i Tebrîzî Dîvânı Şerhi*
2. Hâcîbî'nin (Hacı Sâlih-zâde) *Şerh-i Yûsuf u Zelîhâ'sı*
3. Hakim Seyyid Mehmed Efendi'nin *Şerh-i Dîvân-ı Şevketi*
4. İsmâil Hakkı Bursevî'nin *Şerh-i Pend-i Attâr'ı*
5. İsmâil Rusûhî-yi Ankaravî'nin *Şerh-i Mesnevî'si*
6. Mehmed murâd Nakşibendî'nin *Mâ-Hazâr* adlı Pend-nâme Şerhi
7. Mehmed murâd Nakşibendî'nin *Şerh-i Kasâ'id-i Mevlânâ Şevketi*
8. Muhammed Esad Dede'nin *Mesnevî Şerhi*
9. Muhammed murâd Nakşibendî *Hülâsatü's-Şürûh* isimli *Mesnevî* şerhi
10. Salih bin Yusuf bin *Mustafa Şerh-i Dîvânçe-i Firişte'si*
11. Sarı Abdullah'ın *Şerh-i Mesnevî Cevâhir-i Bevâhir-i Mesnevî'si*
12. Sûdî-i Bosnevî'nin *Şerh-i Dîvân-ı Hafız'ı*
13. Sûdî-i Bosnevî'nin *Şerh-i Gülistân'ı*
14. Sûdî-i Bosnevî'nin *Şerh-i Bostân'ı*
15. Sürûri'nin *Şerh-i Şebistân-ı Hayâl'i*
16. Sürûri'nin *Şerh-i Dîvân-ı Hâfız'ı*

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

17. Şem’î Şem’ullâh’ın *Şerh-i Divân-ı Hâfız*’ı
18. Şem’î Şem’ullâh’ın *Şerh-i Subhatül-Ebrâr*’ı
19. Şem’î Şem’ullâh’ın *Şerh-i Mantıku’t-Tayr*’ı
20. Şem’î Şem’ullâh’ın *Mesnevî Şerhi*
21. Şem’î Şem’ullâh’ın *Şerh-i Divân-ı Şâhî’si*
22. Şem’î Şem’ullâh *Şerh-i Pend-nâme’si*
23. Tellizade Vehbî’nin *Urfî-i Şirâzî Divânı Şerhi*
24. Yunus Edip’in *Şerh-i Divân-ı Şevketi*

bağlamında on altı temel şerh metodu tespit edilmiştir. Belirlenen metotlar şu şekildedir:

1. Belâgat-Retorik İzahları

Klâsik şerhlerde belâgat ve retoriğe dâir izahlara rastlanmaktadır. Yeri geldikçe vezin, kafiye, nazım şekli, edebî sanatlar vb. gibi metinde örneği bulunan konularla ilgili bazı kısa edebiyat bilgileri verilerek okuyuculara bu örnekler üzerinden açıklamalar yapılmıştır. Bu kısımları aşağıdaki başlıklar içerisinde incelemek mümkündür.

1.1.Kafiye İzahları

Kafiye ile ilgili olarak şerhlerde farklı değerlendirmeler ve açıklamalar yapılmaktadır. Kafiyeye dâir bilgilendirme amaçlı teorik izahların yanı sıra farklı okunuşları olan bazı kelimelerin kafiyeden dolayı tercih edilen okunuşları ifâde edilmiştir:

- “*Dimişk feth-i mîmle fasîhdür. Likin bunda kâfiyeden ötri kesr-i mîm’le okınur.*” (Verim, 2014: 30)
- “*Malûm ola ki kavâfide vâki olan elfâzun harf-i ahîr-i asliyyesine revî ıstılâh iderler ve mâ-kablinde harf-i sahîh-i sâkine harf-i kayd derler. Ol da on harfe mahsûsdur -ki birisi nûndur-ki pes mādâm ki harf-i revî sâkindür, kaydun mâ-kablinde olan hareketün ihtilâfî câiz degüldür. Ammâ revî harf vasl gelmek sebebiyle müteharrik olsa ihtilâf câizdür.*” (Yılmaz, 2009: 241).

1.2.Vezin İzahları

Bazı şerhlerde yeri geldikçe vezinle ilgili değerlendirmelerde bulunulmuş ve bazı aruz terimleri ismen zikredilmiş bazen de mısraların vezne uyması için yapılan uzunluk-kısalık, ses düşmesi, hareke durumları gibi uygulamalar gösterilmiştir.

- “*Lutf bunda tâ’nun zammesi ile okunmak gerek **vezn için.***” (Verim, 2014: 32).
- “*Nebvedeşde bâ sakindür **vezin içündür.***” (Keyik, 2001: 120).
- “*Bu nazm bu **bahr-i kâmilün üçüncü arûz [ve] darbındandır.** Yanî arûz ve darbu mücezzevdür. Yanî her mısraı iki mütefâilün gelür. İllâ dördüncü mısraun evveli muzmer gelür, yanî müstefîlün*” (Yılmaz, 2009: 239).

1.3.Edebî Sanatlara dâir İzahlar

Şerhin önemli noktalarından birini teşkil eden edebî sanat izahları, kaynak beyitlerde yer alan sanatların izahları ve bu izahlardan hareketle bazen ismen bazen de terim olarak edebî sanata dair yapılan açıklamalar şeklindedir. Bunun yanı sıra şârihler beyitlerde yer alan sanat unsurları arasındaki ilişkileri de ortaya koymuşlardır. Öte yandan metinlerde yer alan edebî sanat izahlarından anlaşıldığı üzere klâsik dönemde edebî sanatların tanımı net değildir. Örneğin beyitte geçen kapalı istiâre örneğine birçok yerde kinaye denilmiştir.

- “***San’at-ı tarsî** odur ki mısra-ı sâninün kelimâtı mısra-ı evvelün kelimâtına münasib ola.*” (Soleimanzadeshekarab, 2019: 49).
- “*Surh ile bakf siyeh ile âyet hoşdur. Surh vakfe göredür. Siyeh âyete göredür. **Leff ü neşr-i gayr-ı müretteb** tariki ile.*” (Çınarcı, 2011: 84).

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

- “Gül açılmaktan ve gence bozulmaktan **kinâyedür.**” (Yılmaz, 2004: 50).
- “Bu beytde güzel **ihâm u teşbîh vardır.**” (Kızıllıtaş, 2019: 44).

1.4.Nazım Şekillerine dâir İzahlar

Klâsik şerhlerde kaynak metnin nazım şekillerinin isimlendirilmesi hususunda yer yer açıklamada bulunulduğu görülür. Aşağıdaki örneklerde rubâî ve müzeyyel gazel hakkında beyitlerin şerhi esnasında bilgi verilmiştir.

- “Bu beytde gam ve hem ictimâ-ı lafzdan hâlî degül. Zirâ Arabîde hemm mîm-i müşeddedle gam manâsınadır. Malûm ola ki **bu iki beytün ictimâından bir rubâî hâsıl olur.**” (Yılmaz, 2009: 242)
- “Ya’ni murâd, şâhun asrını ve zamânını medhdür ve bu asl gazel, zımındaki bir kimesneyi medh ideler. Ol gazele **gazel-i müzeyyel** dirler ve memduhu olan Şâh Ekber’dür ki beyân ider.” (Gözütok, 2017: 111).

2.Bilinen Kelime ve Mefhumların İzahı veya Okuyucuya Bırakılan Şerh

Klâsik şerhlerde daha önce açıklanan, herkes tarafından bilinen veya yapılan izahın yeterli görüldüğü kelime, ibâre, durum ve mefhumlar izah edilmeyip “erbâbına malûmdur”, “marûftur”, “meşhûrdur”, “zikri mürûr itmîşdür”, “ehline ma’lûmdur”, “defa’âtile zikri mürûr itmîşdür”, “bunca izahat ehl-i ukûle kâfidür” gibi ifâdelerle bunların zaten bilindiği veya daha önce açıklandığı vurgulanarak tekrar açıklama yoluna gidilmediği görülür.

- “Şîrînin şüretin taşdan çıkarmışdır, Ferhâd nice tîşeye başında yer vermesin. Ya’ni himmet-i merdâne ile mahbûbunun nakşını taşdan izhâr eden muayyen şâdına baş üzre yer vermek çok degildir. **Kıssa-i Ferhâd cümlelerin malûmudur.**” (Ünlü, 2001: 182).
- “Mezâd Arabîdür ki **meşhûrdur.**” (Dağlar, 2009: 104)
- “Zirâ nev-’arûsı mevçgâh-ı hûna çekegeldükleri **cümleye âşikâr bir keyfiyettür.**” (Başçetin, 2019: 77).

Aşağıda yer alan örneklerde gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra bundan kıyas eyle, denilmek suretiyle şerhin devamı okuyucunun muhayyilesine bırakılmış ve metin üzerine düşünmesi sağlanmıştır:

- “Vâveylâ bizlere ki bu sıfatla muttasıf olan mahbûb bizümle ceng itmek tablın urdu. **Var başımuza gelen ahvâli bundan kıyâs eyle.**” (Gözütok, 2017: 96).
- “Ezdâd, zidd’uñ cem’idür. Meselâ âteş ile bârûd ve kar ile güneş ve hâk ile bâd ve ecel ile sıhhat ve zehr ile şeker **ve kîs aleyhi’l-bevâkî.**” (Başçetin, 2019: 116).

3.Dayanak Gösterme (İstişhâd)

Şerh metinlerinde yapılan açıklamalar farklı yöntemlerle delillendirilmiştir. Bu amaçla kelime açıklamalarında âyetlerden, hadislerden, şiirlerden ve çeşitli lügâtlardan istifade edilmiştir. Genellikle kelime izahları için sözlüklerin kaynak olarak gösterildiği görülür. Bu uygulama okuyucunun anlayamadığı düşünülen kelimelerde yapılmaktadır.

3.1.Lügâtlar

Şerhlerde, kelimelerin lügât anlamları verilirken birçok lügâte müracaat edildiği görülür. Farsça, Arapça ve Türkçe lügâtlar kelime anlamları ve farkları için kaynak olarak kullanılmıştır. Bazen çeviriden önce bazen de çeviriden sonra, açıklanmasının daha yararlı olacağını düşünülen kelimelerin, Türkçe anlamını lügâtlar kaynak gösterilmek suretiyle verilmiştir.

- “Nüdemâ: Zâhir budur ki bunda nüdemâ ola, musâhibler manâsına ola ammâ **lügâtlerde** bu cem bulunmadı. Belki “nedîm” bâde musâhibine dimişler ve cem’i nuddâm gelür kesr-i nûnla dimişler.” (Yılmaz, 2009: 255).

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

- “Kem-bâz **lügât-ı Farisîde** oyunda üstâd olmayana dirler. Mâh kem-bâziliginden senün ile hübluk nerdüni oynadı.” (Çınarcı, 2011: 92).

Aşağıda yer alan örneklerde *Bahrü'l-Garâyib*, *Lügât-ı Şâhidî*, *Lügât-ı Nîmetullâh* gibi lügât isimleri zikredilerek dayanak gösterilmiştir:

- “Engilyun İncil’dür. Müşkilât-ı Mesnevî nakli ile ammâ **Bahrü'l-Garâyib**’de tersâlar içinde bir muteber kitâbdur diyu beyân olunmuşdur.” (Dağlar, 2009:132).
- “Zîrâ kalb hazine-i Allâh’dur; velâkin mugaffel olmamağla bir şeyi yok gibi görünüyor. Niteki **Şâhidî** merhum **lügâtında** buyurmuşdur.” (Aktan, 2008: 139)
- “Be-dest bâş tîz ol manâsına istimâldur. Egerçi **Nîmetullah lügâtında** vâki olmuşdur.” (Soleimanzadeshekarab, 2019: 67).

3.2.Manzum Unsurlar

Klâsik şerhlerde muteber şâirlerin veya meşhûr anonimleşmiş manzum ifâdelerin şerhe dayanak olarak kullanıldığı da görülür. Şerh edilen eserlerin Farsça olması sebebiyle istîshâd kaynaklarının çoğu Fars edebiyatındandır. Bu alıntılmalarda nadiren kaynak belirtilmiştir.

- “Ruk’a-yı ta’vîz’den murâd kağıd pâresidür ki dermân için anda âyât-ı kerîmeden yâ ed’iyeden yâ tîlsmâtdan ba’zı nesne yazılmış ola egerçi ba’zı mahalde hamâyil manâsına hem gelür niteki **Bustân’un** bu beytinde vâkidür **beyt**:

Ger endîşe bâşed zi-hasmet gezend

Be-ta’vîz-i ihsân zebâneş bübend

Eğer düşmanın ziyanından korkuyorsan, ihsan muskasıyla onun dilini bağla.” (Şahin, 2012: 55).

- “Hiç hiç bunda ziyâde makbûl manâsınadur ve **Gülistân’un** bu beytinde zemm içündür. **Beyt**:

În şikem bî-hüner-i hiç hiç

Sabr ne-dâred ki bisâz u hiç” (Dağlar, 2009: 131).

- “Yâ’ni insân-ı kâmil olmadım demekdir. Zîrâ kemâl, mebde u me’âdını ve bu âleme gelince menâzil ü merâtibini sülûk ile reyü’l-ayn görmek ve müşâhade etmektir ve bilmeyen insân-ı kâmil degildir. Niteki **Hazret-i Mısrî** kuddisesırruhu buyurur. **Beyt** :

Kanden gelür yolun senin yâ kande varur menzilin

Nerden gelip gitdiğini anlamayan hayvân imiş” (Aktan, 2008: 216).

3.3.Âyetler

Klâsik şerhlerde, gerek kaynak metinde işaret edilen gerekse konuyla ilgili ileri sürülen görüşleri desteklemek amacıyla “*Bu manâ bu âyet-i kerîmeden rüşendür*”, “*Âyet-i kerîmede mezkûrdur*”, “*nazm-ı celilde...*”, “*Bu âyet-i kerîmenin ma’nâsı şâmil olur*”, “*âyet-i kerîme mantûkunca*”, “*Hak Teâlânun kavlinde*” gibi ifâdelerle iktibas edilen çok sayıda âyetten yararlanıldığını görülür. Ancak nakledilen âyet ve hadislere kimi zaman anlamı fazla değiştirmeyecek eklemeler veya çıkarmalar yapılmıştır. Bazen de benzer âyetler birbirine karıştırılarak verilmiştir. Bu âyetler bazen âyetin birkaç kelimesi, bazen de tamamına yakını alınmak suretiyle yapılmıştır.

Klâsik şerhlerde anlatılan ve izah edilen durumu desteklemek için de sık sık âyetlerden iktibas yoluna gidilmiştir. Bazı durumlarda ise kaynak eserde asıl kastedilen anlamın bir âyet olduğu vurgulanırken âyetler zikredilmiştir. Yani genel olarak âyetlerin büyük çoğunluğu anlatılan durumu örneklendirmek ya da şahit göstermek amacıyla zikredilmiştir.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

- “Zîrâ eski takvîm işe yaramaz takvîm lügâtta sûret manâsınadır **niteki bu âyet-i kerîme anı beyân ider. Lekad halakne’l insâne fî ahseni takvîm**”¹ (Metin, 2014:9).
- “Duâ-yı hâksârân mîkoned imdâd şâhân-râ
Ki bâd-ı şehper-i mûrî keşed taht-ı Süleymân-râ
Ya’nî pâdşâhların kuvvet u şân u şevketi ancak hâksâr-ı fukarânın du’ası vü bî-pâyân re’âya-yı fukarasının imdâdındandır pâdşâhların şân u şevketleri fukarâ du’asından olmaya alâmet temellük-ı âvâz-ı Süleymân’ın taht havâda tayerân ederken zemîne indirmesi gibi **Süleymân ile mûrîn hikâyesi kelâm-ı kadîmde mezkûr u mestûrdur âyet yâ eyyuhâ’n-nemlu’d-duhûlü mesâkinikum**”² (Kızıldaş, 2019: 19-20).
- “Elâ yâ eyyuhâ’s-sâki edir ke’sân ve nâvilhâ elâ harf-i istiftâhdır. **Niteki âyet-i kerîmede vâki’dır: Elâ inne evliyauillâhi lâ-havfun aleyhim velâhum yahzenüne**”³ (Morkoç, 1994: 49).

3.4.Hadisler

Hadisler de tıpkı âyetler gibi klâsik şerhlerde dayanak gösterme ve örneklendirme amacıyla zikredilen önemli kaynaklardandır. “Nitekîm Hazret-i Nebî Aleyhi’s-Selâm buyurdu.”, “Bu âyet-i kerîmeye işâretdür.”, “Bu âyet-i kerîmeden bu manâ zâhirdür.”, “Bu hadîs-i şerîfe işâretdür.”, “Bu manâ bu hadîs-i kudside rûşen ü zâhirdür.”, “Resûlallâh aleyhi’s-selâm buyurmuşdur.”, Mislü hadîs-i kudside vârid olmuşdur.” gibi ifâdelerle hadislerden alıntılama yapılmak suretiyle şerhe delil gösterilmiştir.

- “Âftâb yedinci yer gibi karz yüki altunda kalmışdur. Murâd Habîb-i Ekrem olmak rûşendür. **Levlâke levlâk lemâ halaktu’l-eflâk⁴ hasbınca** cümle mevcûdât anun için vücûda gelmişdür.” (Soleimanzadeshekarab, 2019: 75).
- “Hiç şeksiz anun pâk nûr idi. **Niteki bu hadîsden bu manâ rûşendür: Evvelu mâ halakallâhu nûri⁵**” (İnce, 2012: 177).
- “Be-hâl-i Hindûveş bahşem Semerkand u Buhârâ-râ

Anun Hindû benine bağışlayım Semerkand ve Buhârâ’yı murâd budur ki anun hasenâtnun bir hakirine wâz dünyâ ve âhîret olur ve illâ kendüsi mertebe-i melekîyyet bulur. **Zirâ Hadîs-i Kudside ki; “Eyyühe’s-şâbb ü et-târik ü şehvetehu li-eclî ente indî bi-menzileti melâiketi”** (Oğuz, 1988:66).

4.Diğer Şârihlere Yöneltilen Eleştiriler (Reddiyeler)

Klâsik şerhlerde zaman zaman diğer şârihler tarafından yazılan şerhlerde yer alan yorumlar yeterli bulunmayıp bazen isim zikredilerek bazen de isim zikredilmeden eleştiri ve değerlendirmelerde bulunulmuştur. Bu duruma örnek olarak Şem’î, Sürûri’den sonraki ikinci kişi olarak Hâfız *Divân*’ını şerh etmiş ve Sürûri’nin yaptığı şerhi okuduğu, şerhinde Sürûri’nin eserinden yararlandığı ve yeri geldikçe söz konusu yazar hakkında eleştiride bulunduğu görülür. Şem’î: “Sürûri Efendi”, “Sürûri rahmetullah”, “Sürûri efendinin muhtârı” gibi ifâdelerle ona olan saygısını da göstermiştir. Az da olsa yerine göre de “Hatâ-yı fâhiş etmişdür”, “Galat yapmışdur” gibi olumsuz ifâdelere de yer vermiştir. Bazen de Sürûri’nin ismini zikretmeden “bazı kimse” diyerek eleştiride bulunmuştur (Soleimanzadeshekarab, 2019: 75). Sûdî’nin, *Gülistân Şerhi*’nde kendi zamanında veya ondan önce yazılmış olan diğer *Gülistân* şerhlerini incelediği ve metinde bu yorumlarla aynı fikirde olmadığı hususları sıklıkla dile getirdiği görülmüştür (Yılmaz, 2019: 283). Bosnevî, kendisinden önce *Bostân*’a şerh yazmış olan Sürûri ve Şem’î’nin şerhlerini incelemiş, onların şerhlerinde eksik veya

¹ “Biz, gerçekten insanı en güzel bir biçimde yarattık.” (Tin/95: 4)

² “Ey karıncalar hadi meskenlerinize girin.” (Neml/27:18)

³ “Bilesiniz ki Allah dostlarına asla korku yoktur; onlar üzüntü de çekmeyecekler.” (Yunus/10: 62)

⁴ “Sen olmasaydın bu alemleri yaratmazdım.” (Kudsi Hadis)

⁵ Allah, her şeyden önce benim nurumu yarattı. (Kudsi Hadis)

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

yanlış bulduğu yerleri şerhinde ifade etmiştir. Şerh edeceği eser üzerine başka şârihlerin kendisinden önce yazdığı şerhleri bu kadar detaylı ve titiz bir şekilde incelemiş olması, Sûdî-i Bosnevî'nin şârihlik kimliğinin ve şerhinin kıymetini arttırmaktadır. Öte yandan reddiyelerinde kimi zaman alaycı ve iğneleyici bir üslûp kullandığı görülen Sûdî-i Bosnevî'nin Şem'î'ye dâir olan reddiyelerinde daha sert bir tavır takındığı görülmektedir (Açar, 2018: 58-59). Diğer önemli bir şârih Ankaravî, şerhinde *Mesnevî*'yi kendinden önce şerh eden Sürûrî ve Şem'î'nin şerhlerini tenkit etmekte, onların vermiş oldukları anlamları değerlendirmektedir. Bu değerlendirmelerin çoğunda, söz konusu şârihlerin *Mesnevî* beyitlerine verdikleri anlamı, bu beyitler hakkında yaptıkları yorumları beğenmez, onların yanlışlığına vurgu yapar ve bazen de gerekçelerini ortaya koyarak kendi düşüncesinin doğruluğunu savunur. Ancak bazı beyitlerin şerhinde Sürûrî ve Şem'î'nin şerhlerini değerlendirirken olumsuz kanaat bildirmemiştir. Ankaravî'nin Şem'î'ye göre Sürûrî' şerhini daha fazla beğendiği görülür. Müellif tenkitleri esnasında bu iki şârihin isimlerini çoğu zaman beraber anar ve her ikisinin şerhlerini birlikte değerlendirir. Ancak birkaç yerde söz konusu şârihlerin şerhlerini tek tek değerlendirdiği de olmuştur (Taştan, 2009:77).

Genel olarak, anlam, imlâ, nüshalar ve verilen bilginin yanlışlığıyla ilgili reddiyelerde bulunulmuştur. Şârihlerin reddiyelerdeki üslûpları farklılık göstermekle birlikte, genellikle "...diyen *habt-ı aşvâ* eylemiş", "...eylemek *cünûndan nâşidür*", "*Bilmezmiş*", "*Hatâ-yı fâhişdür*" "*İftira eylemiş*", "*İsâbet eylememiş*", "*Manayı eyi bağlamamış*", "*Taksir eylemiş*", "*Yanından söylemiş*" vb. gibi ifâdelerle dile getirilmiştir.

- "*Der-yâb, fi'l-i emr-i müfred-i muhâtabdur der-yâbîdenden. Der-yâften'den diyenler isabet etmediler. [Redd-i İbni Seyyid Ali ve Sürûrî]. Lafz-ı müştarekdür anlamağla ve tedârük beyninde. Anla ve tedârük eyle dimekdür. İrişmek ve anlamak ve duymak manâsınadır diyen eksük söylemiş [Redd-i İbni Seyyid Ali]. Fehm eyle diyen de kezâlik [Redd-i Sürûrî]*" (Yılmaz, 2008: 284).
- "*Bu beytin şerhinde şârihler gûnâ gûn şerhler yazmışlardır, iltifât olunmayıp verilen manâ güzelce zabt oluna.*" (Erkan, 2010: 21).
- "*Bu sözün bu kelâma münâsebeti yokdur ve bu beytün şerhinde Sürûrî'den gayrı hatâ eylemiş çokdur. Lâkin bu zikr olunan üslûbdan gayrıya mesâg yokdur.*" (Taştan, 2009: 78)
- "*Bîmârî-i rişte dirler, bir dürlü hastalıkdur âdemün bedeninde iplik gibi bir nesne çıkar, kırılacak olursa degmede halâs olmaz, Yemen'de ve Basra'da çok olur, Sürûrî Efendi rahimallâhu te'âlâ bunda hatâ itmişdür.*" (Açar, 2008: 61)
- "*Ba'zı kimse der-yâbend-i sâvide dürr okurlar dal'un zammesi ile ammâ hatâ-yı fâhişdür.*" (Soleimanzadeshekarab, 2019:87).

5.Dil bilgisi (Gramer) İzahları

Klâsik şerhlerde metnin Türkçeye çevrilmesi, edebî sanatların bulunması, anlam izahları vs. gibi uygulamalar dışında, çoğu kez okuyucuları aydınlatmak amacıyla gramer açısından değerlendirmelerde ve izahlarda bulunulmuştur. Hemen hemen bütün şerhlerde görüldüğü üzere, mısranın yahut beytin anlamı verilmeden önce metnin kelime tahlili yapılır ve cümlelerin gramatikal özelliklerinden bahsedilir. Bu tahliller sırasında kullanılan kelimelerin hemen hepsi bir gramer terimidir. Bu gramer terimleri genellikle Arapça ve Farsça terimlerdir. Farsça beyitlerde geçen kelimelerin ilk olarak genellikle dil bilgisi özellikleri üzerinde durulmaktadır. Kelimelerin cümlede dil bilgisi açısından hangi görevde oldukları, ek ve kök bilgileri verilerek, sözlükler kaynak gösterilerek Arapça ve Türkçe karşılıkları açıklanmaktadır. Ayrıca, kelimelerin hareketleri belirtilerek okunuşları izah edilmektedir. Bazı durumlarda şârih izah ettiği unsurların Türkçe karşılığını da vermektedir. Bu özelliğiyle, şerh metinleri, Arapça ve Farsça öğrenimi için önemli bir kaynak teşkil etmektedir. Öte yandan Osmanlı medrese geleneğinde şerh metinlerinin dil öğreniminde kullanıldığı bilinmektedir.

Tercüme yapma şerhlerin önemli bir aşamasıdır. Farklı bir dilde yazılmış esere tercüme ve şerh yazabilmek için de o dilin gramer hususiyetlerine hâkim olmak gerekmektedir. Bu

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

sebeple şârihler yeri geldikçe beyitlerde geçen bazı gramer hususiyetlerine değinmiş ve bazı izahatta bulunmuşlardır.

5.1.Farsça Gramer İzahları

Cem, emr, gâyib, harf-i tenbîh, hâzır, tasgîr, mâzî, muzâri, muhâtab, müfred, mütekellim, nidâ, şart, tahfif, tesniye, teşdid, vâsf-ı terkîbî gibi birçok dil bilgisi konusunun kuralları, işlevleri ve şerh edilen metinler içerisinde hangi anlam ve fonksiyonlarda kullanıldıklarına dâir detaylı açıklamalar yapılmıştır.

- “Teft fi’l-i mâzî olur “reft” **fi’l-i mâzî müfred müzekker gâyibdür.**” (Tanyıldız, 2010: 371).
- “Ufted, **fi’l-i muzari’dür**, düşer manâsınadır.” (Gözitok, 2017: 97).
- “Elem-âşub **vâsf-ı terkîbîdür.**” (Yılmaz, 2004: 47).
- “Hân u hân **harf-i tenbîhdür** âgâh u âgâh ol manâsınadır ki bunda zinhâr u zinhâr manâsınadır.” (Dağlar, 2009: 110).
- “Me-kon **neh-yi hâzırdur.**” (Verim, 2014: 35).

Yukarıda yer alan örneklerin yanı sıra gramer terimleri zikredilmeden kelimelerin ve terkiplerin tercüme edilmesi şeklinde dil içi çeviri metodu ile dil bilgisi öğretimi yapılmıştır.

5.2.Arapça Gramer İzahları

Şerhlerde, kaynak metindeki Arapça beyit ve ibârelerin şerhinde dil bilgisi konusunda açıklamalar yapılmıştır.

- “**Min, harf-i cerr** müteallıkıyla sıfatıdır rahmeten’ün...” (Tanyıldız, 2010: 77).
- “**İllâ, harf-i istisnâdur** ba’de kelâm-i mûcib vâki olmuşdur, müstesna olan kudretdür. (Gözitok, 2017: 153).
- “**Mün’im, ism-i mefûldur** ki mün’im-i aleyh takdîrindedür.” (Soleimanzadeshekarab, 2019: 35).

6.Edebî Tenkit

Tarlan’ın, edebî tenkit eserin estetik güzelliği konusunda yargı bildirir. Halbuki metinler şerhi eseri anlamaya çalışır. Yolu nesnelidir, neticeleri objektif maddelerdir. Okuyanın zevkine müdahalede bulunmaz ve kesinlikle esere güzel, çirkin vasıfları vermez. Bir bilim adamı tarafsızlığıyla eseri tahlil eder, (Tarlan, 1981:192) ifâdelerinin aksine klâsik şerhlerde eser hakkında beğeni-eleştiri ifâdeleri ve subjektif değerlendirmelerde bulunduğu görülür. Şârihler arasındaki ihtilaflar ve reddiyeler bunun önemli bir göstergesidir. Öte yandan şârihler, beğendikleri gazel ve beyitleri açıklarken “*Beyt-i pür-güher*”, “*Bu beyt beh beh âferîne deger*”, “*Bu beyt mezâk-ı şâ’îrânede müstahsendür*”, “*Bu beytine söz olmaz*”, “*Bunda meziyyet ziyâdedür*”, “*Bundan a’lâ mazmûn olmaz*”, “*Çendân münâsib degildür*”, “*Güzelce tahayyül eylemiş*”, “*Güzîde vü müşkilât ebyâtlarındandır*”, “*Hayli ra’nâdur*”, “*Hayli rengîn beytdür*”, “*Hem letâfet-i manâ ve hem vezne mutâbık*”, “*Hûb mazmûndur*”, “*Hub vâki olmuşdur*”, “*Mâşâşallâhu Ta’âlâ ne güzel görışdür*”, “*Muhassin vâki olmuşdur*”, “*Ne dakik beytdür*”, “*Ne hoş ta’bîrdür*”, “*Ne münâsib vâki oldı*”, “*Sürme ta’bîrinden pervâz ne ra’nâdur*”, “*Şâ’îrâne bir hoş edâdur*”, “*Temam yerindedür*”, “*Vâkı’en ism-i Bîsûtûn âsmâna ne ra’nâ ism olur*”, “*Yabana atılacak söz degildür*”, “*Ziyâde müşkilterin ebyâtlardandır*” gibi ifâdelerle bunu belirtmişlerdir. Kimi zaman ise şiir bilgilerine de olan güvenle bazı şârihlerin kaynak beyitte kullanılan sözcükler, benzetmeler, mazmunlar ve vezin ile ilgili değerlendirmelerde buldukları görülür.

Görüldüğü gibi kaynak beyitler edebî sanatlar, beyitdeki anlam ve mazmunların bütünlüğü açısından şârihler tarafından değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Her ne kadar bu eleştiriler ve değerlendirmeler, modern anlamdaki tenkit anlayışına göre oldukça basit olsa da, şerh edilen metinlerin edebî tenkit ve belâgat açısından da değerlendirildiğini göstermesi açısından önemlidir.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

- “*Lâkin merhûmun nazmında bir hâlet buldum ki zâyirçe-i harfiyyeye benzer. Meselâ bu beytinde bâb lafzını isti'mâl-i murâd itmiş. Ana münâsib elfâzdan vakt ve rûz u şeb ve dîde bu kelimâtın rabtası virildikde şuhûletle mevzûn ve selîs ola düşer.*” (Gönel, 2004: 1004).
- “*Zira sana âşık oldum. Sen bütsin. Egerçi kâbil-i te'vîl ise de bir mazmûn için böyle hezeyânı irtikâba ne hâcet?*” (Göllü, 2018: 996).
- “*Bu beyt çendân latîf görünmedi.*” (Başçetin, 2019: 85).

7.Farklı Nüshalardan Faydalanma

Klasik şerh metinlerinde, kaynak metin olarak tek bir metni esas aldığı gibi bazı şârihler farklı nüshalara ulaşarak bu nüshalar arasında bir değerlendirme yaparak en güvenilir olanı şerhte kullandıkları görülmüştür. Bu yönüyle bir tür edisyon kritik örneği göstermişlerdir. Şerh içerisinde şârihlerin kullandıkları ifâdelerden farklı nüshaları görüp görmediği anlaşılabilir. Ancak güvenilirliğine emin olduğu tek bir nüshayı tercih ederek şerh yapan bir şârihin metninde, nüsha farklarıyla ilgili değerlendirmelere rastlanmamaktadır. Örneğin Şemî Efendi, *Divân-ı Şâhiyi* şerh ederken *Divân*'ın sadece tek nüshasından istifade etmemiştir. Şârih, şerh metninin çeşitli yerlerinde özellikle sözcüklerin farklı yazımı ile ilgili değişik nüshalardan bahsetmekte ve hangi nüshadaki sözcüğün daha doğru olacağı ile ilgili değerlendirmelerde bulunmaktadır (Çınarcı, 2011: 101). Ankaravî, *Mesnevî Şerhi*'nde Muhammed bin İsâ tarafından istinsah edilen nüshayı esas almakla beraber farklı *Mesnevî* nüshalarına da başvurmuş, onları da değerlendirmiş ve bazı beyitlerin şerhinde de nüsha farklarını ortaya koyma gereği duymuştur. Bu farklılıklar çoğu zaman değişik nüshalarda görülen kelime bazındaki farklılıklar olarak karşımıza çıkmakta, müellif daha uzun bir ibâreyi veya bir mısra ya da beytin tamamını kapsayacak şekilde nüsha farklılıklarını birkaç yerde belirtmektedir (Taştan, 2009: 64). Sûdî-i Bosnevî de *Bostân*'ı şerh ederken eserin tek bir nüshasına bağlı kalmamış, pek çok nüshasını değerlendirmeye tabi tutmuştur. Sürûrî ve Şemî'nin kullandıkları nüshalardaki hataları reddiyelerinde ortaya koyarken, *Bostân*'ın bazı nüshalarındaki sahih varyantları da ilgili beytin şerhi içinde zikredilmiştir. Hâcibî'nin, Mollâ Câmî'nin *Yûsuf u Zelîhâ* mesnevisinin pek çok nüshasını gördüğü, bu nüshaları baştan sona büyük bir ciddiyetle inceleyerek nüshalar arası farklılıkları ortaya koyduğu, yani bir nevî edisyon kritik yaptığı anlaşılmaktadır. Eserinde, esas aldığı nüsha üzerinden şerh metnini oluşturan ve diğer nüshalardaki kelime, mısra ve beyit farklılıklarını anlamlarıyla birlikte veren şârih, bazı durumlarda anlamın uygun olup olmadığı hususunda değerlendirmeler yaparken, bazen de herhangi bir fikir beyân etmeyerek her iki manânın da uygun düşebileceğini işaret etmiştir. Şârih bu tavrıyla şerhini hatasız bir metin üzerine kurmayı amaçlamıştır. Şârihin sahip olduğu bu anlayış onun şerh tekniğindeki sağlamlığı göstermesi bakımından oldukça önemlidir (Özder, 2018: 210). Hâkim'in Şevket-i Buhârî şerhinde nüsha farklarının belirtilmesi eseri kaleme alırken sıklıkla başvurduğu bir yöntem olarak karşımıza çıkar. Hatta bazen doğru olanın hangi kelime olabileceği ile ilgili Şârih'in yorumu da devreye girer. Bu yorumlar şerh geleneğinde edebî tartışmalara da zemin hazırlamıştır (Göllü, 2018: 110). Görüldüğü üzere şerhlerde kaynak metinlerin farklı nüshalarının yer yer değişik şekillerde değerlendirildiği görülür. Aşağıda klâsik şerh metinlerinde nüsha farklarına değinilen kısımlardan örnekler yer almaktadır.

- “*Ba'zı nüshada şenîdeim, vâv-ı atfla vâkidür.*” (Yılmaz, 2009: 275).

Metnin bazı yerlerinde esas alınan nüsha dışındaki bir nüshada farklı bir sözcük ya da cümle kullanılmışsa, o sözcük veya cümlenin önceden yapılan tercümeyle nasıl değiştirdiği ile ilgili bilgi verilmiştir.

- “*Bî-çâre çünkü sensiz oturdu böyle oturdu. Murâd firâkdan vâki olan müşkil vakasın beyândur. Bazı nüshada bî-tû yerine bâ tû vâki olmuştur. Manâ dahî böyle olur ki bî-çâre çünkü senünle oturdu. Böyle oturdu. Yani senün aşkın sebebi ile bu belâya giriftâr oldu. Hitâb hudâyâ olmak rûşendür.*” (Çınarcı, 2011: 119).

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

- “Yûsufân’dan murâd latif ü hub olan mahbûblardur. Ya’nî mahbûblarun nesîmi âşıklara niçe hub gelürse bâd-ı ecel dahi âriflere latif u hub gelür **bazı nüshada** dahi bustân vâkı olmuşdur ve manâsı vâzıhdur.” (Tanyıldız, 2010: 72)

Bazı şerhlerde hem nüsha farklarına değinilmiş hem de bu farklardan hangisinin metne daha uygun olduğu söylenmiştir. Bazı durumlarda ise diğer nüshalardaki farklar göz önüne alınarak beyit yeniden yorumlanıp buna uygun olarak yeniden tercümesi yapılmıştır. Bu yönüyle şerhlere tenkitli metin örnekleri olarak bakabiliriz.

- “**Ba’zı nüshada** niyâz vâki’dür, lîkin mahalle **enseb** olan evvelkidür.” (Gök, 2014: 126).
- “Z’ân âb ki ney-i horde güzâred şeker-i mâ **nüshası dahi zâhirdür.**” (Göllü, 2018: 569)
- “**Ba’zı nüshada** kez yerine gû vâkı olup manâ böyle olur ki, bu nefis ü hevâ ardınca yolcu ola.” (Keyik, 2001: 129)

8.Farklı Şerh İhtimallerinin Değerlendirilmesi

Klâsik şerh metinlerinde görülen bir üslûp özelliği ve şerh metodu olarak beyitlerin farklı şerh ihtimallerinin şârih tarafından değerlendirilmesi; kaynak beyitlerin şerhinde şârihlerin kendi yorumlamalarına ek olarak diğer şârihlerin ve âlimlerin görüşlerine de yer vermeleri şeklinde görülmektedir. Öte yandan bazı beyitler birden farklı anlamıyla yorumlanmış ve değerlendirilmiştir. Bu yorumlar öncesinde “Efdal manâ”, “Gayrı bir manâ”, “Bir güne manâsı”, “Gerçi bir manâ böyle olmak gerek ammâ asl manâ bu ola ki”, “Yâ budur ki”, “Bu vech dahi câizdür”, “manâ böyle olur ki”, “Ol vakt manâ böyle olur”, “Bu hem vechdür”, “Bu hem manâdur”, “Bu manâ dahi mümkindür”, “Bu vech dahi vechdür”, “Bu vech dahi latifdür”, “Bu manâ hem latifdür”, “Manâ böyle olmak hem latifdür”, “Bu vech hem latifdür”, “İhtimâldür”, “Manâ böyle olmak ihtimâldür”, “Bu takdir üzre manâ böyle olur”, “Manâ böyle olmak câizdür”, “Bu manâ dahi latifdür”, “Bu vech dahi câizdür” “Ammâ manâ-yı evveli latifdür” vs. gibi ifâdelerle farklı anlaşılma, tercüme edilme, yorumlanma imkân ve ihtimalleri ortaya konulmuştur.

- “Bâz erinün takdiri bâz-ârzuudur. Gîrû ol tek ü dev(segirtmek) beni ârzü eyler. Bu vech dahi câizdür. Gîrû ol tek ü dev buna ârzü olunur.” (Çınarcı, 2011: 102).
- “Bu beytde iki vech câyiz olur vech-i evvel oldur ki mısra-ı evvel muhtevâ-yı mahâmun delâlet eylediği kelâm-ı mahzûfa illet ola ol kelâm-ı mahzûf çü ne pes bined ne pîş ezahmahîş havlinden lâzım gelür ki dine pes emîre lâzım u vâcibdür ki pîş ü pesini göre ve her bir hademe ihtiyât ile nazar ırgüre zîrâ yol zâhiren hemvâre vü latifdür ve anun altında tuzahlar vardur nâmlar içinde manâ kahtı vardur... ve vech-i sâni oldur ki bu beyt beyt-i evvelde hamâkatdan önün ve ardın görmeyen emîr-i süst-endîşe misâl olur” (Tanyıldız, 2010: 71).

Bazen şerhlerde eklerin ve kelimelerin çeşitli fonksiyonlarından veya sözdiziminden hareketle de mısraya değişik manâlar verilmektedir:

- “**Bâ, zarf olduğu zaman ya’nî** rûz-ı kıyâmetdeki güneş mahlûkun başı üzerine yakın gelüp ehl-i mahşer kemâl-i harâretten ter içine müstagrak olduğu zaman senün hayrânşodegâganun halka sâye-i divâr satar dimek ola yâhûd **“bâ” sıla için ola. Ol zaman manâ böyle dimek olur ki...**” (Gözitok, 2017: 98).
- “Manâ-yı zâhiri üzre murâd meydür. Ve manâ-yı tasavvufî üzre aşkdur.” (Soleimanzadeshekarab, 2019: 68).
- “Cûş muzâf olmak **câizdür ki manâ böyle olur...**” (Turan, 2014:52).

9.Göndermede Bulunma

Klâsik şerhlerde doğrudan ve dolaylı olarak çeşitli göndermelerde bulunulmuştur. Gönderme, şârihin şerh sırasında farklı kaynaklara müracaat edilmesi hususunda birtakım

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

ifâdeler kullanması ve metin içinde aynı yapıları şerh ederken önceye veya sonraya işaret etmesidir. Bu göndermeler şerhleri zenginleştiren önemli unsurlardır. Klâsik dönem şârihleri dönemin ilimleri hakkında bilgi sahibi, başta tasavvuf olmak üzere birçok ilim dalının temel kaynaklarına ulaşmış ve tetkik etmiş kimselerdir. Bu yönüyle şerhlerde metin dışı birçok ilim dalına da göndermede bulunulmuştur. Şerhlerin açıklamaya dayalı yapıları düşünüldüğünde bu uygulama son derece tabii bir durumdur. Öte yandan şârihler hem başkalarına ait eserlere hem de kendi eserlerine de göndermelerde bulunulmasıyla gereksiz tekrar ve detaylardan da kaçınılmıştır. Bu anlayış bugünkü bilimsel referans gösterme anlayışının ilk izlerini taşıması açısından önemlidir.

9.1. Metin İçi Göndermeler

Şârihin şerh metni içerisinde daha önce üzerinde durduğu herhangi bir konu ile ilgili tekrara düşmemek amacıyla yaptığı göndermedir. Şârih, benzer ve aynı unsurları şerh ederken metnin öncesine veya sonrasına işaret etmektedir. Yani çoğu zaman şârihler daha önce metinde geçmesi sebebiyle şerh edilen bir kavram veya metinle ilerleyen kısımlarda tekrar karşılaşılması durumunda, daha önce şerh edilen kısma gönderme yaparak tekrara düşmeme yolunu seçmişlerdir. Bu durum şârihlerin konuya ve metne olan hâkimiyetlerini göstermesi açısından önem arz eder. Şerhlerde “*Ayrıntısı sonraki yerde açıklanmıştır*”, “*Bâlâda hikâyesi mürûr itdi*”, “*Bâlâda zikri sebkat itdi*”, “*Daha önce mufassal zikredilmiştir*”, “*Mısra-ı evvele kayd olundu*”, “*Mısra-ı sâniide manâsı aşikârdır*”, “*Niteki dibâcede beyân olundu*” “*Sâbikan beyân oldı idi*”, “*Tafsîlen mürûr eyledi*”, “*Tekrâra ihtiyâc yoktur*” gibi ifâdeler kullanılarak aynı kısmın daha önce geçtiğine atıfta bulunularak tekrar düşülmemiştir.

Bu göndermeler de kendi içerisinde farklılıklar gösterebilmektedir. Lâkin genel olarak daha önce açıklanan bir kavram veya düşüncede tekrara düşülmemesi nedeniyle okuyucunun görmesinde fayda görülen noktaların belirtilmesi şeklinde yapıldığı görülür. Aynı şekilde, herhangi bir ibâreyi şerh ederken konuyla doğrudan alakası olmayan ancak bir şekilde şerh etmeye ihtiyaç duyulan kısımlarda, ilgili kısmın gerektiğinde metnin devamında şerhedileceğine “*Her biri mahallinde beyân olunur*”, “*Geldüğü yerlerde tenbîh olunur*”, “*Mahallinde tafsîli gelecekdür*” gibi ifâdelerle işaret edilmiştir.

Metin içinde gönderme yapılırken bazen müphem bir ifâdeyle bazen de göndermede bulunulan beytin kendisi zikredilir.

- “*Mısra-ı sâni mısra-ı evvele mübeyyen vâki olmuştur. İn harf’den murâd hatt-ı nâmidur ki rûz-ı ezelden bizüm başımız yazısı olmuştur.*” (Çınarcı, 2011: 109).
- “*Bu hadîs-i şerifün şerhi cild-i sâniide ... beyânında mezkûr olmuştur.*” (Taştan, 2009: 69)
- “*Simurg bir marûf kuşdur, Arabca Ankâ dirler. Bunda tafsîli münâsib degil ammâ inşâallâhu teâlâ aşagada mahalli geldükde mufassal beyân olına.*” (Açar, 2018:43).
- “*Anunçün izzet-i âbâd-ı vatani rengin eyledüm ki takrîri ebyât-ı âtiyede zikrolunacakdur.*” (Göllü, 2018:407).

9.2. Metin Dışı Göndermeler

Metin Dışı Göndermeleri “Şârihlerin Kendi Eserlerine Yaptığı Göndermeler” ve “Şârihlerin Diğer Eserlere Yaptığı Göndermeler” olarak iki kısma ayırmak mümkündür.

9.2.1. Şârihin Kendi Eserlerine Yaptığı Göndermeler

Klâsik şerhlerde kaynak metin şerh edilirken metnin hem anlam hem de gramer açısından güvenilirliğini artırmak amacıyla başka kaynaklardan da sıkça yararlanmıştır. Bu göndermelerin bazıları da şârihin kendi eserine yapmış olduğu göndermelerdir.

Aşağıda yer alan örnekte İsmâil Rusûhî-i Ankaravî *Şerh-i Mesnevî*’de *Minhâcü’l-Fukarâ* isimli kitabımızda beyân eyledik, ifâdesiyle kendi eserine göndermede bulunmuştur:

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

- “*Ve bu keşfün envâ u aksâmını Minhâcü’l-Fukarâ nâm kitâbumuzda Derece-i Mükâşefe’de beyân eyledük.*” (Taştan, 2009: 71).
- “*Bunların tafsilini Gülistân şerhümüzde müstevfî eylemişiz, murâd idinen anda görsün.*” (Açar, 2018:44)
- “*Niteki Dîvân-ı Hâfız şerhinde mükerrer beyân olmuştur.*” (Yılmaz, 2009: 266).

9.2.2.Şârihin Başka Eserlere Yaptığı Göndermeler

Şerhlerde, kaynak metin şerh edilirken yararlanılan ya da daha önce görülen bazı kaynaklara göndermede bulunmaktadır. Bu kısımlarda, şerh edilen konuyla ilgili daha detaylı bilgilerin bulunabileceği şârih tarafından gönderme yoluyla okuyucuya bildirilmektedir. Öte yandan bazı şerhlerde göndermeler yapmanın yanı sıra faydalanılan eserlerden alıntılar da yapıldığı görülür.

- “*Mezkûr tevârihte yazılanun mücmelidür. Tafsilin murâd idinen hamdî-i Müstevfî Târîhi ne ve Şâh-nâme-i Firdevsiye mürâcaat eylesün.*” (Yılmaz, 2009: 267).
- “*Vefâtları hicretün altı yüz yetmiş ikinci senesinde cemâziye’l-âhürün beşinci günü olmuştur. Cümle altmış sekiz yıl ömr sürmüşlerdür. Kıssaları mufassalan Menâkıb’da mezkûrdur.*” (Taştan, 2009, 71).
- “*Bu kıssayı tafsiliyle bilmek isteyen Firdevsî Şâh-nâmesi’ne mürâcaat eylesün.*” (Açar, 2018: 45)
- “*Mukaddemâ Tâ’iyye Tercemesi’nde dahi vahdet-i vücûd meselesi dâire-i akıldan hâricdir diyû tahrîr olunmuş idi.*” (Gönel, 2004: 81).

Aşağıda yer alan örnekte belirli bir esere değil, “zurefâ-yı Acem” ifadesiyle genel olarak İranlı âlim kişilere “ba’zı kâmiller” ifadesiyle de ismi belirsiz bazı âlimlerin eserlerine göndermede bulunulmuştur:

- “*Rind kelimesini merhûm Lâmi Çelebi korkusuz demek ile tefsîr eylemiş. Amma zürefâ-yı Acem bâde-nûşa itlâk eylesün.*” (Çınarcı, 2011:112).
- “*Niteki ba’zı kâmiller yarâdılanı hoş gör yarâdandan için buyurmuşlardır.*” (Aktan, 2008: 158)

10.İktibaslar

Klâsik şerh metotlarının esasını oluşturan temel uygulamalardan bir diğeri de farklı kaynaklardan alıntılama yapılmıştır. Şerhler şiirlerin konularına göre birçok farklı kaynaktan beslenebilmektedir. Bu yönüyle şiirlerin açıklanabilmesi amacıyla klâsik şerhlerde iktibaslardan fazlasıyla istifade edilmiştir. İktibaslar klâsik şerhlerde genel olarak delillendirme, örnekleme veya açıklama amacıyla yapılmıştır. Metinlerin geneline yayılmış ve kaynak metinlerin anlaşılması hususunda oldukça önemli olan âyet, hadîs, şiir, kelâm-ı kibâr vs. iktibaslarla şerhler daha anlaşılır kılınmış, izahlar zenginleştirilmiş ve üslûbuna akıcılık kazandırılmıştır. Genel olarak bu iktibasları aşağıdaki başlıklar altında değerlendirmek mümkündür:

10.1.Âyetlerden İktibaslar

Doğru edebiyatlarının en önemli kaynakları Kur’ân ve İslâmî ilimlerdir. Bütün İslâmî ilimlerin en temel kaynaklarının Kur’ân-ı kerîm ve hadîs-i şerifler olması münasebetiyle bu kaynaklardan beslenen eserlerin açıklanması ile ilgilenen “şerh” çalışmalarının birçoğunda âyet ve hadîslerden iktibaslar yapılmış olması gayet tabiidir. Metinlerin çeşitli yerlerinde Kur’ân-ı Kerîm’den, farklı bağlamlarda “Nitekim nazm-ı celîl”, “Kavlühü Teâlâ”, “Kur’ân’dan muktebesdür” vs. ifadelerle iktibaslar yapılmıştır. Âyet iktibaslarında amaç yapılan yoruma dayanak oluşturmak veya beyitin üzerine inşa edildiği anlam dünyasını izah etmektir. Bu iktibaslar bazen âyetin birkaç kelimesi, bazen de tamamına yakını alınmak suretiyle yapılmaktadır. Âyetlerden yapılan iktibaslar iki farklı özellik gösterecek şekilde yapılmıştır.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Bunlardan ilki, kaynak eserde geçen veya herhangi bir beyitte kendisine telmih yapılan âyetlerin şârih tarafından şerh edilişi olarak karşımıza çıkmaktadır. Diğeri ise şerh edilen eserde geçen ifâde veya düşünceyi açıklamak için şârih tarafından zikredilen ve işaret edilen âyetlerdir. Bu tür iktibasların çoğu mısraların mazmununa göre seçildiği için sadece gerekli kısımları metinlerde yazılmıştır. Bu âyet iktibaslarından bazıları şöyle örneklendirilebilir:

- “Yani ey Hudâ ki sen kendü lutfundan bizi mazhar-ı aşk itmek ile Cenâb-ı Kibriyâ ki vâsıl idüb **Velekad kerremnâ benî Âdeme**⁶ teşrîfi ile müşerref itdün dahî **Lekad haleknâ'l-insâne fi ahseni takvîm**⁷ hilyesiyle mütehallî idüb âyine-i kül eyledün.” (Çınarcı, 2011: 112).
- “Ya'nî sûret-i âbda görünür nûş itdüğü hamr-ı muhabbet-i dünyânun zehr-âb-ı seyyiâtını ayn-ı şerbet-i hayat-ı ışk-ı ehadiyet idüp **Fe ülâike yubeddilullâhu seyyiâtihim hasenâtin**⁸ diyu anlara işaret eyler ve anlar hakkında kelâm söyler.” (Taştan, 2009: 73).
- “Hadd-i men nîst ki bâşem erinî gûy velî

Manâ budur ki **Erinî enzur ileyk**⁹ kelâmını dimek benüm haddüm degildir.” (Gözitok, 2017: 104)

- Acabâ dilenmek acılığınan ve suâl belâsından havf eylemez mi ki sâ'ili kahrla reddider. **Hudâ hod ve emme's-sâ'ile fe-lâ-tenher**¹⁰ buyurmuşdur. (Açar, 2018: 47).
- “Zinhar ey dostân cân-i men ü cân-ı şümâ: Elbette agâh eylenüz ey dostlar. Zira benüm cânım ve sizün cânuz hakikatda birdür. **İnne'l-mü'minüne ihvetün.**¹¹” (Soleimanzadeshekarab 2019: 73).

10.2.Hadîslerden İktibaslar

Şerhlerde sadece âyetlerden değil, dinsel açıdan Kurân-ı kerîm'den sonra en güvenilir kaynaklar arasında yer alan hadîslerden de istifâde edilmiştir. Hadîslerin şerhlerde kullanılmasındaki temel amaç âyet kullanımında olduğu gibi şerhi pekiştirmek ve güvenilirliğini artırmaktır. Genellikle hadîsler zikr edilmeden önce “Bu hadîs-i şerîfin manâsı”, “Hadîs-i Kudsîde”, “Niteki Habîb-i Ekrem” gibi ifâdeler kullanılmıştır. Bazen de bu ifâdeler olmadan doğrudan hadîsler nakledilmiştir. Ayrıca klâsik şerhlerde zikredilen hadîslerin birçoğunun şerhlerde sıklıkla kullanılan hadîsler olduğunu belirtmek gerekmektedir.

- “Ey Hudâ-yı müteâl senün kibriyâ idüğün ve azîmü'ş-şânlığın nâmu bizüm hilkatimüz ve yaradılmamız ile nakş bağlamış ve zuhûr ü ayâne gelmişdür. **Küntü kenzen mahfiyyen**¹² hadîs-i şerîfün tercemesidür ve nûn meâl-ı gayrden murâd cemî-i mahlûkât yâhûd nevh-i insândur ki mazhar-ı cemî esmâ-ı hüsnâdur.” (Çınarcı, 2011: 113).
- “Manâ-yı mısra budur ki bizüm özr-hâh olan nefesümüz tudaga bir mühr-i sükût koya. Ya'nî **innallâhe yekbelu't-tevbeti an ibâdihî mâlen yugargır.**¹³ **hadîs-i şerîfinün muktezâsınca** sebab-i âmurziş günâh olcak tevbe, bizlerden sâdır olmayup lisân mün'akid olup bî-tevbe intikâl iden işte bed olan bu hâldür.” (Gözitok, 2017: 105).

⁶ “Şanım hakkı için biz beni ademi tekrim ettik.” (İsrâ/17: 70)

⁷ “Biz, gerçekten insanı en güzel bir biçimde yarattık.” (Tin/95:4)

⁸ Allah onların kötülüklerini iyiliklerle değiştirecektir. (Furkan/25: 70)

⁹ Bana görün, sana bakayım. (Araf/7: 143)

¹⁰ Sakın isteyeniyi geri çevirme. (Duhâ/93: 10)

¹¹ Mü'minler ancak kardeşlerdir. (Hücûrât/49: 10)

¹² “Ben gizli bir hazine idim.”

¹³ “Şüphesiz kulları can çekişmeye başlamadığı sürece Allâh kullarından tevbelerini kabul eder.”

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

- “Ya’nî nefesüm nefes-i Rahmânîdür. Bu beytlerün mazmûnı **bu hadîs-i kudsîün mazmûnidur: Küntü lehû semâ’en ve beşaran ve lisânen.**¹⁴” (Dağlar, 2009: 127).
- “Ya’nî icâd-ı devr-i dâim-i eflâke belki icâd-ı mümkünâta sebeb nev’-i benî âdemdir ki **Levlâke levlâk lemmâ halaktü’l-eflâk**¹⁵ **hadîs-i kudsîden bu inbisât olur.**” (Kızıldaş, 2019: 22).
- “Hâsılı aşk u mahabbet sebebiyle sana bir cezbe hâsıl olur ki seni hudâya îsâl ider, cezbetün min-cezebâtillâh muktezâsınca. Fe-te’emmel. Hadîs-i şerîfde vârid olmuştur ki: **Cezbetün min-cezebâtillâhi tûvâzî amele’s-sakaleyn.**¹⁶” (Açar, 2018: 109).

İktibas edilirken bazı yerlerde hadisin kim tarafından rivâyet edildiği ve hangi hadis kitabında geçtiğine dâir açıklamalar yapılmıştır:

- “Nitekim **İmam Suyûtî Câmîü’s-Sagîr**’de bu hadisi **Hazret-i Âişe’ye ve dahı İbni Abbas’a isnâd** tmekle rivâyet kılır:...” (Taştan, 2009: 74).
Şerhlerde yer yer bazı hadislerin tercümesine de yer verildiği görülür.
- “Nitekim Hazret-i Âişe’den mervî bu hadîs-i şerîf bu manâya delâlet ider: **Kâlet radiyallâhu anhâ inne’l-hadîs... manâ-yı şerîfi ahyân bana vahy gelürdi çan sadâsı gibi ve safvân üzre silsile savtı gibi...**” (Taştan, 2009: 75).

10.3.Kalıp ifâde İktibasları

Şerhler içerisinde bazı *darb-ı mesel*, *fehva*, *kaziyye*, *kelâm-ı sūfiyye mantuk*, *mefhum* olarak Arapça, Farsça ve Türkçe kalıp ifâdeler bulunmaktadır. Bu ibâreler de anlatımı güçlendirmek, metni anlaşılır kılmak, düşünceyi veya yorumu desteklemek ve manânın okuyucunun aklında daha kalıcı olmasını sağlamak amacıyla kullanılmıştır.

10.3.1.Kelâm-ı Kibâr ve Darb-ı Mesel İktibasları

Kelâm-ı kibârlar ve darb-ı meseller metin içerisinde anlatılmak istenen düşünceyi en kısa yoldan ve en etkili biçimde veren unsurlardır. Bu yönüyle açıklama temelli olan klâsik şerhlerde bu tür örneklerle sıklıkla karşılaşmıştır:

- “Yânî rûbeh sıfat olan a’dâlar bizüm mehâbetimüze tâkat getüremeyüp mişe-i himâyetimüzden firâr itdüklerine sebep **el-hâinu hâifun**¹⁷ muktezâsınca cigersüz olduklarıdır.” (Gözitok, 2017: 106)
- “Mahsül-ı beyt: Yaramaza ve eyüye sîm ü zer bezl eyle ya’nî ihsân eyle, zîrâ eyi kimseye ihsân eylemek kesb-i hayrdur ve yaramaza ihsân şerri nefsünden def’dür ki ırzunu satun almakdur. Zîrâ **el-ihsânu yakta’u’l-lisân**¹⁸dur.” (Açar, 2018: 461).

Şerhlerde yer alan kalıp ifâdelerin genellikle tercümeleri verilmemesine rağmen aşağıda yer alan örnekte Arapça bir atasözü tercümesi ile birlikte nakledilmiştir:

- “Niteki Arab dir: **El-me’mûlü hayrün min-el-me’küli.** Ya’nî sıkılıp ümidlenmek yenmiş olmakdan yegdür.” (Yılmaz, 2009: 269).

Aşağıdaki örnekte “Durûbu emsâl-i meşhûredendir” ifâdesiyle eserin atasözü olduğu belirtilmiştir.

- “**Durûb-u emsâl-i meşhûredendir. Çuka kimden ise gonca kenârını kuşândık, derler.**” (Aktan, 2008: 155).
- “Hâce Hâfız egerçi zâhiren kendüsine hitâb eyler ammâ ma’nâda cânâna hitâb eyler. **Nitekim Türkiide vardır. Kızım sana söylerüm gelinüm sen işit.**” (Soleimanzadeshekarab 2019: 41).

¹⁴ “Onun kulağı ve gözü ve eli ve dili olurum.”

¹⁵ “Eğer sen olmasaydın felekleri yaratmazdım.”

¹⁶ “Allah’ın cezbelerinden bir cezbe, insan ve cinlerin amellerine eşittir.”

¹⁷ “Hain olan korkak olur.”

¹⁸ “İhsan dili keser.”

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

- “Ya’nî taleb-i Hüdâ ne mekânda olursa müsâvidür. Zira Allah azîmü’ş-şân nûr-ı tecellî vü mazhar-ı inâyeti her yeri ihâtâ etmişdür. Feyz-i inâyet-i Bârî mekâna mahsûs değil belki **şerefü’l-mekân bi’l-mekân fehvâsınca** ne mekânda mazhar-ı inâyet-i Bârî olsun. Sana nisbetle o mekân eşrefdür.” (Kızıldaş, 2019:126).

10.4. Manzum İktibaslar

Şiiri şiirle açıklamaya dayanan manzum itibas yönteminde şâirler bir şiirin açıklaması daha anlaşılır olan Türkçe, Arapça veya Farsça başka bir şiirle yapılmaktadır. Şerhlerde kaynak metinde geçen beyitlerle manâ, mefhum, mazmun veya üslûp benzerliği görülen: Mevlânâ, Hâfız-ı Şirâzî, Urî-i Şirâzî, Feridüddin Attâr, Sa’dî-i Şirâzî, Sâ’ib-i Tebrizî, Hakânî, Selmân-ı Sâvecî, Urî-i Şirâzî gibi şâirlerden Farsça; Niyâzî Mısri, Şeyh Gâlib, İsmâil Hakkı Bursevî, Fuzûlî, Necâtî gibi Türkçe şiir yazar şâirlerden Türkçe, İbnü’l-Arabî, İbnü’l-Fârız, Cüneyd-i Bagdâdî gibi isimlerden de Arapça manzum iktibaslar yapılmıştır. Ayrıca “*Ba’zı şu’arâ-yı Arab’ın şî’rinde*”, “*Şu’arâ-yı Acem’de*” ve “*Ba’zı ârifîn*” gibi ifâdelerle şâir ismi zikredilmeden de iktibaslar yapıldığı görülür.

Öte yandan bazı manzum iktibaslarda kaynak beyitte geçen kelimenin açıklanması amacı güdüldüğü görülmektedir. Bu örneklerde kaynak beyitte geçen bir kelimenin kullanıldığı başka bir beyitle izah edilmeye ve örneklendirilmeye çalışıldığı görülür. Aşağıda yer alan örnekte kaynak beyitte geçen “râh” kelimesinin saz perdesi anlamında kullanılması Hâfız-ı Şirâzî’den bir beytin iktibas yapılması suretiyle açıklanmıştır:

- “Râh perde-i sâz manâsına **Hâce Hâfız’un** bu beytinde vâki olmuşdur.

Râhî be-zen ki âhî ber-sâzân tüvân zed

Şî’r be-hâ’n ki bâ-ân ritl-i girân tüvân zed” (Çınarcı, 2011: 116).

Şerhlerin genelinde iktibasların şerh edilmediğini söyleyebiliriz. İktibas yapılan şiirlerde asıl yekûnu teşkil eden Farsça şiir örnekleridir. En yaygın iktibas şekli “beyit” alıntılama şeklinde yapılmaktadır. Genel olarak “*musrâ*”, “*beyit*”, “*Mesnevî*”, “*rubâ’î*” ve “*kit’a*” başlıklarıyla yer almakla birlikte, hiçbir başlık kullanılmadan yapılan manzum iktibaslar da mevcuttur.

- *Ki nâm-ı büzürgân be-ziştî bered*

Büzürgeş neh’ânend ehl-i hured Büzürgeş:

... **Kit’a:**

Baht u taht u emr ü nehy-i gir ü dâr

În heme hiçest çün mî bûgzered (Yılmaz, 2009: 553).

10.4.1. Türkçe Manzum İktibaslar

Şerhlerde Yunus Emre, Necâtî, Niyâzî Mısri, Fuzûlî, Nedim, Şeyh Gâlib gibi şâirlerden Türkçe manzum parçalar şerhe dahil edilmiştir. Farsçaya oranla sayısı çok az olan Türkçe manzum iktibaslarda nadiren şâir ismi zikredildiği görülür. İlk anda bilinen şâirlerin isminin zikredilmediği düşüncesi akla gelse de bu konuda şerhlerde bir tutarlık yoktur. Aşağıdaki örnekte Fuzûlî’nin ismi zikredilmeden meşhûr beyti iktibas edilmiştir.

- ...*Ya’nî lutf u cûdunuza i’timâdları olmasa size bu kadar zahmet virmezlerdi. Pes devletlinün şânı ve merdümlük nişânı oldur ki fukarâ hâcâtın revâ göresin.*

Kerem kıl kisme lutf u iltifâtun bî-nevâlardan

Elünden geldiği hayrı dirig itme gedâlardan” (Yılmaz, 2009: 270).

- “*Âyet-i kerîmede küffârın cehennemden ihrâcına nâzil olduğu gibi Hattâ yelice’l-cemelü ft-semî’l-huyât bu âyete telmîh Fuzûlî’nin bir beyti vardır. Beyt:*

Bu gamlar kim benim vardır bâirin başına koysan

Çıkar kâfir cehennemden güler ehl-i azâb oynar” (Kızıldaş, 2019:27).

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Aşağıda yer alan örnekte “Muhammediye sahibinindir” ifadesiyle iktibasın Yazıcıoğlu Mehmet’e ait olduğu ifade edilmiştir:

- “Vefâ râyihâsını bizüm anber-sirişt tıynetimüzden. Murâd kendüsinde olan aşk-ı vefâ ba’de’l-mevt zevâl bulmadugını işârdur. **Muhammediye Sahibinündür:**

Ölem birgün kalam bin yıl tenüm toprak ola küllî

Muhabbet kokusu gele yıl esdikçe türrâbımdan” (Çınarcı, 2011: 114).

- “Allâh Ta’âla a’lemu âşık Yunus kuddisesirrehunun beyiti:

Bir mübârek sefer olsa da gitsem

Ka’be yollarında kumlara batsam

buyurdugu orası olmak gerekdir.” (Aktan, 2008, 153).

10.4.2.Arapça Manzum İktibaslar

Klâsik şerhlerde Türkçe ve Arapça iktibasların sayısı Farsçalara göre son derece azdır. İbnü’l-Arabî, İbnü’l-Fârız, Cüneyd-i Bağdâdî, İbni Sînâ gibi isimlerden Arapça iktibaslar yapılmıştır. Bazen de hiç isim zikredilmeden iktibaslarda bulunulmuştur.

- “Hâsılı seni sana lâyük bilen gene sensin. Beşerde bu kudret yokdur. Niteki **İbni Sînâ** aleyhi mâyestahakku dir. **Nazm:**

İ’tisâmü’l-verâ bimagrifetik

Acizü’l-vâsifüne ansıfatik

Tüb aleynâ fe-innenâ beşerün

Mâ arefnâke hakka ma’rifetik¹⁹ (Yılmaz, 2009: 271).

- “Ki ez-dilhâ be-dilhâ râh bâşed: Ki gönüllerden gönüllere yol olur. Nitekim buyurulmuştur: **Beyt:**

Ed-dem’u mine’l-’ayni ile’l-hâli delîlun

Li’l-kalbi mine’l-kalbi ile’l-kalbi sebîlun²⁰ (Özder, 2018:536).

10.4.3.Farsça Manzum İktibaslar

Klâsik şerhlerde geçen Farsça manzum iktibaslar, başta Hâfız-ı Şîrâzî olmak üzere, Sa’dî-i Şîrâzî, Mevlânâ, Hüsrev-i Dihlevî, Mollâ Câmî, Selmân-ı Sâvecî, Kemâl-i İsfahânî, Nizâmî-i Gencevî, Şâhî, Enverî, Sâ’ib-i Tebrîzî gibi önemli şâirlerinden yapılmış manzum iktibaslardan oluşmaktadır. Yine diğer iktibaslarda olduğu gibi kimi zaman bu şiirlerin ait oldukları şâirlerin isimleri zikredilirken çoğu zaman ise sadece şiir örneği verilmeyle yetinilmiştir.

- “Hâsılı ben ki pâdişâhun makbûli ve mergûbı olam; her aybum gözine hüner görünür. Zira muhibb mahbûbından hünerden gayrı kimesne görmez. **Beyt:**

Ger hünerî dârî vü heftâd ayb

Düst ne-bîned be-cüz ân yek hüner” (Yılmaz, 2009: 272).

- “Girift bu makâmda igrendi manâsınadır. Nitekim Husrev’in bu beytinde dahı öyledir. **Beyt:**

Zi-dünyâ mî-reved Husrev be-zîr-i leb hemî-güyed

Dilem big’rift der-gurbet temennâ-yı vatan dârem” (Özder, 2018: 200).

¹⁹ Veraya ulaşmak senin mağfiretindedir, vâsıfların aciz kalması senin sıfatındandır. Biz beşeriz, sana tövbe ederiz. Biz seni sana layık bilişle bilemeyiz.

²⁰ Gözyaşı gözden hâle bir delildir, kalpten kalbe bir yol vardır.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

11.Kelime İzahları

Tümevarım metodu üzerine kurulu olan klâsik şerhlerde kelime izahları üzerinde özellikle durulmaktadır. Duruma göre beyitlerde geçen bazı kelimelerin lügât anlamları, metindeki manâları, kalıpları, imlâ ve telaffuzları, hangi dilden geldikleri, diğer dillerdeki karşılıkları gibi hususlarda izahlarda bulunulmuştur.

11.1.Anlam İzahları

Klâsik şerhlerin temeli beyitlerde geçen kelimelerin izahına dayanmaktadır. Farklı kaynaklardan faydalanılarak yapıldığı gibi diğer şâirlerden şiir örneklemeler verilme suretiyle de kelime anlamlarına dâir izahlar yapıldığı görülür. Aşağıda “keşmekeş” kelimesinin farklı anlamları izah edilmiştir:

- *Keşmekeş: Sükûn-ı şîn-i muceme ve feth-i mim ü kefle iki manâyadır. Evvel ceng ü niza ve mücâdele manâsına, sâniyen arûsu dâmâda götürdükde tevakkuf idüp dâmâddan bahşîş istendüğünde çeke çeke götürdükleri yere dîrler.* (Yılmaz, 2004: 43).

Kelime açıklamalarında yer yer kelimelerin Arapça, Farsça, Türkçe karşılıkları belirtilmiştir. Örnekte “yâdgâr” kelimesinin Türkçe karşılığının “be-Türki” ibâresiyle “andurıcı” olarak belirtilmiştir.

- *“Yâdgâr, müzekkir manâsınadır. Be-Türki andurıcı sonra hûb u zîbâ olan hasene için isti'mâl eylediler.”* (Dağlar, 2009:105).
- *“Şegâl, Arabîde dîkü ve Fârisîde çakal manâsınadır.”* (Verim, 2014: 30).

Aşağıdaki örnekte nüshalar arasındaki kelime farklılıkları ve şârihin anlama uygun olanı tercih etmesi ve bunu izah etmesi söz konusudur.

- *“Bu mahalde bazı nüshada dîde vâki olmuş ammâ çeşm münâsibdir. Zîrâ dîde gözün içine dîrler, çeşm etrâfına.”* (Özder, 2018: 206).

Aşağıda yer alan örnekte, yukarıda bahsedilen örneklerden farklı olarak kelime açıklandıktan sonra Hakîm Enverî'nin ismi zikredilerek bir beyit içerisinde ibâre örneklendirmiştir:

- *“Niceye dek ten-i hâkî senün nümâyîş-i kâr u bârun olabilmezsin. Âb-ı zîr-i kâh senün seyl-âb-ı dîvârundur. Âb-ı zîr-i kâh bâşed durûbdandır. Nâ-sezâ olan umûrda isti'mâl olunur. Hakîm Enverî:*

Besâ hurmen ki âteş-i der-zenî fûrûd

Henüz tâb-ı hûbî zîr-i kâhest” (Göllü, 2018:832)

Bazı kelimelerin farklı hareke ve harflerle fasih, galat ve meşhûr olma durumları belirtilmiştir:

- *“Dimişk feth-i mîmle fasîhdür. Likin bunda kâfiyeden ötri kesr-i mîmle okunur.”* (Verim, 2014:30).

11.2.Kelime Kalıp İzahları

Klâsik şerhlerde görülen kelime şerhlerinde dikkat çeken önemli bir özellik olarak kelimelerin kalıplarının da yer yer belirtildiği görülür. Aşağıda yer alan örnekte kelimenin “müşebbek” kelimesinin *ism-i mef'ûl* olduğu şârih tarafından ifade edilerek devamında anlamsal olarak izahı yapılmıştır.

- *“Müşebbek ism-i mef'ûldür, tef'îl bâbından şepkelenmiştir. Ve deliklenmiş demektir. Bâdem gözlü gibi olduğundan perde-i dîde-i bâdem ta'bir eyledi. Fi'l-vâki bâdemün üst kabuğu igne ile delinmiş gibidir.”* (Aktan, 2008: 113)
- *“Muntazır iftiâl bâbından ism-i fâildir intizâr edici”* (Öktay, 2008: 126).

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

11.3. Kelime İmlâ ve Telaffuzlarına Dâir İzahlar

Arap harfli metinlerde harekeler kelimenin doğru okunup anlamlandırılması için son derece önemlidir. Lâkin Osmanlı Türkçesinde harekelerin kullanılmaması birçok metinde kelimelerin nasıl okunacağı konusunda ihtilaflı durumların ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Bu durumun bir sonucu olarak şerh edilen beyitlerde ihtilaf oluşturacak kelimelerin anlamına uygun olacak şekilde okunması için bazı ek açıklamalarda bulunulmuştur ve kelimelerin farklı okunabilme ihtimallerine dikkat çekilmiştir.

Yazım benzerliğinden dolayı, kelimeleri farklı bir şekilde okuma imkanı, kâfiye ve vezin gerekliliği sebebiyle vokallerin uzatılma ve kısaltılma ihtimalleri göz önünde bulundurularak şerhlerde bu konuya da temas edilmiştir.

- **“Evvelki** kâv kâf-ı Arabîyle kâvîden lafzından bucak kazıcı demek olur ve **sâninci** gâv kâf-ı Fârsîyle sığır manâsınadır takdîr-i manâ ey çok hazîne toldurıcı...” (Tanyıldız, 2010: 409)

Yer yer pek çok beyitte geçen kelimelerin harekelendirilmesi üzerinde durularak okunuş farklılıkları gösterilmiş ve ortaya çıkan anlam farklılıklarına işaret edilmiştir.

- **“Füsürdeğî** geşt, lafzında iki manâ mülâhaza olunur. Manâ-yı evvel **feth-i kâf ile** geşt oldu demek. Manâ-yı sâni kesr-i kâf-ı Arabîyle kışt ekin demek ola. Çimenistândan kinâye ola.” (Göztok: 2017: 97).
- **“Pû, bâ-yı Fârsînin zammıyla, “dev” dâl’in fethiyle.** İkisi de yilmek manâsınadır.” (Özder, 2018:112).

11.4. Beyitteki Yerine Göre Kelime Anlamı

Beyitler yorumlanırken kaynak beyitteki kelimelerin farklı anlamları da yorumlamalara dahil edilmektedir. Bu örneklerde kelimelerin, geçtikleri hangi anlamı ile kullanıldıkları veya hangi anlamı ile anlaşılması gerektiği hakkında bilgiler verilmiştir:

- **“Hilye zînet** manâsınadır ammâ bunda şekl-i zâhir üzre müşâhede olunan sıfâtdan ibâretdür.” (Tanyıldız, 2010: 465).
- **“Zinhâr hiç bir matlûbıla cedel ü nizâ eyleme.** Hân egerçi âgâh ol ve gâfil olma ve zinhâr manâsına gelür. Lîkin bunda murâd sâlis olmak rûşendür ve mahalle ensebdür.” (Dağlar, 2009:105).

11.5. Köken Bilgisi

Kaynak metinlerde geçen Arapça ve Farsça kelimelerin kökenlerine dâir “Arabîdür”, “Fârsîdür” gibi ifâdelerle açıklamalar yapılmıştır.

- **“Hazef, feth-i zâ-yı Arabîyle** saksı, sıfâl’ manâsına Arabîdür.” (Yılmaz, 2004: 440).
- **“Katre, lafz-ı Arabîdür,** damla manâsınadır.” (Açar, 2018: 82).
- **“Bûte, bâ-ı Arabî ile Fârsîdür.”** (Soleimanzadeshekarab, 2019: 454).

12. Mısra Mısra Şerh

Klâsik şerhlerin genelinde beyit esasına dayalı bir şerh yöntemi benimsenmiştir. Bununla beraber Şem’î ve Sürûrî’de beyitler kelime kelime şerh metodu çerçevesinde mısra mısra şerh edilmiştir. Bunda amaç anlaşılmasının zor olduğu düşünülen kimi beyitlerin daha küçük parçalara tecziye edilerek anlaşılmasını kolaylaştırmaktır.

- **“Her ki der-teşnegî-i mezra’-ı âmâl ne-yâfet**
Her kimse ki fikrler mezra’mun susuzluğunda bulmadı.
Ez-gamâm keremeş âb-ı inâyet gam did
Ânun keremi bulutdan inâyet suyunu gam gördi. San’at budur ki âbdan murâd onun murâdîfi olan mâ’dur.” (Öztekin, 2003: 104).

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

- “Men mest-i gavta der teh-i deryâ-yı âteşem
Manâ budur ki ben âteş deryâsının dibinde olduğum halde gavta urmagun mesti olmuşam. Bu takdirce;
Ageh neyem ki şu’le kudâm u zebâne çîst
Manâ budur ki vâkıf degil ki şu’le nedür ve zebâne nedür? Ya’ni murâd, deryâ-yı âteşde gavta uran âşık, şu’le vü zebâneyi bilmez, dimekdür.” (Gözitok, 2017: 346).
- “[Be nâm-ı hodâvend-i cân-âferîn] Cân yaradıcı hüdâvendün nâmı ile ibtidâ eyledüm. İbtidâ iderüm manâsına dahi câyizdür.
[Hakîm-i sehon der zebân-âferîn] Öyle hüdâvend ki zebânda söz yaradıcı, hakîmdür.” (Verim, 2014: 24).

13.Olması Gereken Söz Diziminin Belirtilmesi

Manzum metinlerde şâirler vezin zarûreti, kafiye, diğer âhenk unsurları veya anlamsal yoğunluğun sağlanabilmesi için kimi zaman söz diziminde değişiklikler yapabilmektedirler. Şerhlerde bu durumla alakalı olarak devrik ya da bir ögesi düşürülmüş veya gizlenmiş ifâdelere dâir anlamın daha doğru bir şekilde anlaşılması ve ifâdenin anlamında sıhhati bozmamak için “*Takdirinde olmak rüşendür*”, “*Takdirindedür*”, “*Manâsnadur*” gibi ifâdelerle olması gereken söz dizimi hakkında açıklamalar yapılmıştır.

- “Ez aceb guftem ger u-râ sad-perest

Û be-Hindûstan şuden dūr enderest

Taaccübden eyitdüm eger anun yüz kanadı var ise de ol kimse Hindustan’a gitmeklikden dūrdur **û be-Hindustân ender şuden dūrest takdîrine olur.**” (Tanyıldız, 2010: 71)

Örnekte şârih, beyitte “teng-âmed” ifâdesinin “Ey teng-âmede būd” anlamında kullanıldığını ifâde etmiştir.

- “‘Teng-âmed’, Ey teng-âmede būd’ **manâsnadur.**” (Başçetin, 2019: 85).

14.Örnekleme

Örnekleme, misal gösterme ya da analojik kıyas metodu çok eski dönem şerh metinlerinden günümüze kadar kullanılan bir anlatım tekniği olarak bilinmektedir. Kutsal kitaplarda da var olan bu yöntem, anlaşılması zor olan kavram, ifâde ve durumları, insanlara daha anlaşılır kılmak için bilinen ortak yönler bulunan bir örnekle örneklendirme esasına dayanır.

Tasavvufi şiirler diğer bütün tasavvufi ürünler gibi belli bir hedefe yönelik kaleme alınmıştır. Bu sebeple tasavvufi şiir şerhlerinde anlaşılması zor olan tasavvufi olgu, durum ve mefhumları bazı misaller aracılığıyla açıklanmıştır. Aşağıdaki örnekte aşkı açıklanırken bâde örneği kullanılmıştır.

Bekrîlere göre bâde eskidikçe tesiri fazla olurmuş. Aşk ile bâde arasında ilgi kurulup herkesin anlayabileceği şekilde anlam açıklığa kavuşturulmuştur:

- “Aşkın rütbesi hakikatde ve mecâzda tedrîc ile terakki budur. Bezm-i itibâr budur ki bâde köhne oldukça neşâtı civân ve kutlu olur. Bekrîlerin ittifâkı üzre atik olan bâdenin sukri ziyâde ve neşâtı gayet kuvvetlidir. Aşk dahi müddeti uzadıkça rütbesi ve ma’sûkun mâSivâsından inkitâ’i ziyâde olur.” (Gönel, 2004: 85).

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Bazen de aşağıdaki örnekte olduğu gibi kaynak beyitte geçen bir edebî sanat açıklandıktan sonra örneklendirmek için bir beyit nakledilmiştir:

- “San’at-ı tarsî odur ki mısra’-ı sâninün kelimâtu mısra’-ı evvelün kelimâtına münâsib ola. **Bu beyt gibi beyt:**

Ey münevver be-tu nücûm-ı celâl

V’ey mukarrer be-tu rûsûm-ı kemâl” (Gök, 2014: 887).

- “Malûm ola ki bir kimesne ki hayâ sâhibidir elbetde halîm olur, **niteki** Hazret-i Osmân radiallâhu anhû’l-mennân hayâ sahibi idiler. Bu cihetden saffet-i hilmi dahi kemâlde idi.” (Başçetin, 2014: 35).

15.Soru-Cevap

Klasik şerh kültüründe, şerh metni içerisinde şârihin soru sormadaki amacı aslında cevap almak değildir. Bunu, şârih okuyucunun dikkatini çekmek için bir anlatım tekniği olarak kullanmaktadır. Bu yöntemle şârih, aynı zamanda şerh metnindeki monotonluğu kırmakta ve şerhe samimi bir hava kazandırmaktadır. Soru sorma ve cevap bekleme şerhlerde çoğunlukla karşımıza çıkmaktadır. Ceylan’a göre bu yöntem, şerhin öğretici nitelikte olduğunu göstermektedir. Ayrıca ucun ve anlaşılması güç konuların aktarımında bir anlatım özelliği olarak da değerlendirilmelidir (Ceylan, 2000: 437). Şerhlerde sık sık başvurulan bu yöntemde, herhangi bir konu üzerinde durulururken muhatabının aklına gelebilecek sorular; “Bu suâl bizlere dahi vârid olur...”, “Eğer dinilür ise ki...”, “Suâl geldi ki”, “suâl olunsa...”, “suâl olunursa ki...”, “Suâl-i mukaddere cevâb oldur ki”, “Ya suâl olunur ki...” gibi ifâdelerle dile getirip cevaplanır. Bu şekilde okuyucuyla iletişime geçilmektedir. Aynı zamanda bu sorularla okuyucu zinde tutularak, konunun daha iyi anlaşılması sağlanmış ve okuyucunun konuyu düşünmesi sağlanmış olur.

- “Eğer suâl olunursa ki ruhun mâhiyetini bir ferd bilmez...[De ki, rûh Rabbimin emrindendir] buyurulmuştur. Cevâb oldur ki nebiyy-i zîşân mâhiyet-i rûhu bilmediğinden değildir. Vakt-i suâlde bilmemek iktizâ eyledi.” (Küçük, 2009: 113).
- “Keennehu denildi ki bu gazeli niçin uzatdın? Cevâb virürler ki eger kulaklar gaflet uykusunda olmasaydı bir hikâyeyi bir harf ile takrîr mümkün olurdu. Velâkin kulaklar hâb-ı gafletde olmagla işte böyle uzun gazeller ve tatvîl-i kelâm lâzım geldi.” (Aktan, 2008: 163).
- “Eger suâl olunursa ki kâfir pâdşâhlarınun nukre ve zer üzre suratları darb olunur. Etrafına nâmları nakş olunmuşdur. Ve elân İslâmiyyede anlanın nâmıyla menkûş nukre ve zerün nihayeti yokdur. Pes sikke üzre bir münkirün nâmını girü göster, dimek niçe sahîh olur? Cevâb oldur ki evvelâ kefere şâhlarınun nukre ve dinâr üzre nâmlan bâki degüldür. Mütebeddîl ve mütegayyir olmadan hâlî degüldür. Pes her mütegayyir olan adem hükmindedir. Ve sâniyen cevâb oldur ki enbiyânun münkiri olmak veyâhud Hazret-i Mustafa’nun aleyhisselâm münkiri olmak nâmıyla aslâ bir sim ü zer madrûb ve menkûş olmamışdur.” (Özdemir, 2013: 42).

Bazen bir husus izah edilirken kurulan senaryoda kahramana soru sordurulur ve böylece mevzu açıklanmış olur.

- “...Meselâ âlim ve fâzîl bir İslâmunda metîn şabşa bir âyet-i kerîmenin lisân-ı Arabî muktezâsınca manâsını ifâde ideriz. Fi’l-hâl suâl ider ki efendim müfessirler almışlar mı te’emmül eyle esdak-ı kâ’ilîn rabbü’l-âlemînini kelâmından fehm-i evvel ile fehm olunanı kabûlde tevakkuf idüp bir müfessir kelâmı ister ki taklîd eyleye.” (Gönel, 2004: 92)

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

16.Tahkiye Unsurlarından Faydalanma

Doğu edebiyat geleneğinin en önemli unsurlarından biri olan kıssa ve menkıbe anlatma, şerhlerde de konuyu anlaşılır kılmak, akılda kalıcılığı sağlamak ve manâyı pekiştirmek gibi sebeplerle başvurulan yöntemlerden biridir. Klâsik şerhlerde de bu amaç çerçevesinde “kıssa”, “hikâyet”, “fâide”, “hikmet” gibi başlıklar altında peygamber kıssaları, evliya menkıbeleri, meşhûr aşk hikâyeleri anlatılmaktadır. Genel olarak şerhlerde kıssa ve menkıbeler beytin anlam bütünlüğünü sağlamak ve beyti delillendirmek için kullanılmıştır.

16.1.Peygamber Kıssaları

Şerhlerde “hikâyet”, “kıssa” başlıkları altında peygamber kıssalarından nakillerde bulunulmuştur:

- “Menküldür ki Hazret-i Züleyhâ'nın **Yûsuf aleyhisselâm** olan aşkı, aşk-ı Hüdâ'ya tebeddül eyledi. Hattâ bir gün Yûsuf aleyhisselâm Hazret-i Züleyhâ'ya zevcesi murâd etdikde Züleyhâ Hazretleri istinkâf ve firâr edip Yûsuf aleyhisselâm dahi arkasından koşup dâmen-i Züleyhâyı tutdukda zor ile çekince yırtılmış ve Yûsuf aleyhisselâm Sübhânallâh kısâs oldu, buyurmuşlar.” (Öksüz, 2008: 74).
- “Mekke-i Mükerreme'de olan Kâbe'nin binâsını dünyâ ef'âinden fariğ olup bikâr olanlar eylediler. Murâd **İbrâhim ve İsmâ'il aleyhisselâmdır** ve onların hademe ve tevabi'dir. Andan Ka'beyi yaptılar ki gönüller Ka'besini yaptıkları vakitte yer üzerinde bir miktar çâmur kebiç kalmış idi, yapılması andan oldu. Bu suretde Ka'be-i sûriye Ka'be-i kalbin fer'i olmuş olur.” (Aktan, 2008: 171).
- “Günâh ne kadar küçük ise de sen anı sagîr addetme. Zirâ **Adem aleyhi's-selâmın** cennetde âvâre olması be-gıda-yı ecilindedir. Ya'ni isyân kime olduğunu fikr idince aslâ sagîre kalmaz ve imânın a'zam alâyimindedir ki insân mekrûhdan münfe'al ola ve tâ'âtından tevfiik-i bâriye mesrûr olup hamd eyleye.” (Gönel, 2004:57).

Aşağıdaki örnekte kıssa anlatılmamış ve okuyucu tarafından bilindiği düşünülerek göndermede bulunulmuştur:

- “Ya'nî mûrın tûl-ı ömre muvaffak olması hâksâr olmaktan ve nice şâhlar görüp hâk olup gubâr-ı vücûdi dîde-i mûr-ı hâksâra sürme olmuşdur ve ma'lûm ola karınca iki bin yıl ömri olur bin yıl ömri oldukda kanâd çıkarr bin yıl olmaya delildir **Süleymân ile mûr hikâyesine telmîh vardır.**” (Kızıldaş, 2019:40).

16.2.Dinî Şahsiyetlere Ait Menkıbeler

Bazen de Hasan Basrî, Abdülkâdir Geylânî, İbrâhim Ethem gibi meşhûr velilerle ilgili hikâye ve anekdotlara yer verilmiştir:

- “Her bükânın âhiri elbet gülmekdir. Dünyâda ağlayan âhiretde gülse gerekdir. **Hasan Basrî** radiyallâhu anhâya niçin gülmezsin ve dâyim ağlarsın, demişler. Ahiretde güleyim ve ağlamayım, deyü cevâb buyurmuşlar.” (Öksüz, 2008: 86).
- Tâlib-i miskin miyân-ı tebderest

...Hülâsâ-yı kelâm budur ki sâlik-i mübtedîye külli perhîz lâzımdır... **hikâyet:** Bir Gilânlu avret bir gün püserini **Abdü'l-kâdir Gilânî** hazretinün kaddesallâhu sırrahu'l-azîz huzur-ı şerîfine getürdi ve didi ki bunu müridliğe kabül eyle ki bu püserin sana külli rağbet ü mahabbeti vardır. Abdülkâdir Gilânî hazreti kaddesallâhu sırrahu'l-azîz ol püseri kabül idüp ana riyazet ü mücâhede buyurdu. İttifâken ol püserini mâderi bir zemândan sonra püserini görmege geldi. Gördi ki püseri lâgar u zaîf olup yüzünün reng ü letâfeti gitmiş ve yanında bir pâre arpa etmeği vardır. Pes oradan şeyh hazretinün huzûr-ı şerîfine geldi, gördi ki etrafında tavuk kemükleri yatur. Bildi ki şeyh tavuk

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

yımıştür. Ol püserün mâderi şeyh hazretme eytdi sen tavuk yirsün benüm püserüm arpa etmegini yir. Şeyh hazreti çünki ol avretten bu sözleri iştdi hande idüp fi'l-hâl mübârek elini ol kemüklerin üzerine koyup didi diri ol hazret-i Hakkun izn-i şerifiyle ki..." (Dağlar, 2009: 128-129).

- "Pâdişâh odur ki tâc u kemer anın yatırından gitdi. Bunda ganî odur ki altunu unuttu. Ya'ni saltanat-ı mâ'neviyyenin husûline şâhid-i âdil odur ki **İbn-i Edhem** gibi tâc u kemer bi'l-küllüye hâtrından mahv olup gide ve gınâ-yı ma'nevî bu makamda altın hâtrından gitmesi ile bilinür ki bu hâlet devlet-i ebediyyenin şîârıdır, fenâ kabûl itmez. Ve hatırdan gitmek geldikdendir yoksa ye's-i ma'nevîsine olunca şerefden bir şey degildir." (Gönel, 2004: 153).

16.3.Tarihî ve Efsanevî Sahsiyetlere Ait Tahkiyeler

Klâsik şerhlerde tarihî ve efsânevî şahsiyetler etrafında anlatılan hikâyeler ile özellikle tasavvufî manâ daha sistematik ve somut bir şekilde ortaya konulmaya çalışılmıştır.

- **Sultan Osmân İbn-i Sultan Ahmed han** aleyhi minerrahmeti vel gufrân ba'zı kesânun tahrikiyle garâz-ı fâside mebni olarak hacca gitmek murâd itmiş ve gitmesi takarrüp itdükde bir gece rüyâsında Resûl-i Ekrem ve nebiyyi muhterem hazret-i Muhammed Mustafa sallallâhu aleyhi ve selem hazretlerini görmüşler ve kendilerin taht üzerine câlis ve elinde Mushaf-ı şerif var imiş. Fahr-ı kainât aleyhi ekme'lüt-tahiyyât teşrif buyurup elinden Mushaf-ı şerif alıp tahttan aşağı almışlar ve üzerinde olan cbpbeyi dahi çıkarmışlar. Her ne kadar ki buyurmuşlar ise de müfîd olmamış ve kadem-i sa'adet-i Muhammedîyeye her yüz sürmek murâd itmiş ise o dahi nasîb olmamış. Bu dehşet ve iztrâb ile bîdâr olmuş. (Aktan, 2008: 140).
- "**Felâtûn**-ı işrâkî eczâ-yı hikmetle bir denn-i vesî'a icâd idüp derûnuna girerdi. Envâ'-ı merzâ her cihetden gelüp ol denni eliyle dakk ve lems eylese her marîzûn lems-i destinden marazına göre bir tanîn ôâhir olup marazına istidlâl ve 'ilâcını söylerdi. Ba'de'l-mevt ol dennün içine defn olunmasını vasiyyet idüp vâkı'en vefâtından soñra öylece eylemişler. Ba'zî tevârîh-i hükemâda mezkûrdur." (Göllü, 2018: 101).
- "Zirâ ilm bir cevherdür ki andan bî-behre ve mahrûm olan elbette peşimân olur. **Hikâyet: İskender** zulümâtta asker ile giderken anların ayağı altında hurde taşlar sadâsı geldi. İskender didi: Anların ayağı altında olan cevâhirdür. Ol askerden İskender'e hiss-i itikâdı olan bir mikdâr aldı ve İskender'e hiss-i itikâdı olmayanlar almadılar. Çünki zulümâtdan halâs oldılar. Ol cevherden alanlar niçün ziyâde almadık diyü peşimân oldılar ve ol almayan tâife hod niçün almadık diyü hadden birün peşimân oldılar. (Turan, 2014: 864).

17.Tercüme

Kur'an-ı kerim başta olmak üzere, dinî metinlerin çevirisinde eserin aslına sadık kalma düşüncesiyle genellikle kelime kelime çeviri yöntemi tercih edilmiştir. Bu düşüncenin de tesiri ile Osmanlı şerh geleneğinde eserlerin genel itibariyle kelime kelime tercüme ve şerh edildiği görülür. Bazı şerhlerin yer yer tercümeyle aralarındaki çizgi kayboldu da şerh ve tercüme birbirinden farklı faaliyetlerdir. Bununla birlikte tercüme için şerhin bir aşamasıdır denilebilir. Birçok şerh şerhte sıralama değişse de kaynak eserin şerhiyle birlikte tercümelerine de yer verilmiştir. Tercüme metodu, şerh metinlerinin ortak özelliği olmakla birlikte şârihlerin bilgi birikimi, hitap ettikleri kitle, şerh yapmadaki amaçları farklı şerh ve tercüme usûllerinin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Şemî şerh ettiği eserleri büyük oranda mısra mısra tercüme etmiştir. Aynı duruma Şemî'nin kendisinden "üstadım" diye bahsettiği Sürûri'nin şerhlerinde de rastlanılmaktadır. Şemî'nin böyle bir yol seçmesinde muhtemelen onu birçok açıdan etkileyen Sürûri'nin tesiri olmuştur. Sûdî, Konevî, Ankaravî, Muhammed Esad Dede ve Nusret Efendi gibi şârihler ise, eserleri beyit beyit tercüme ve şerh etmişlerdir (Gök, 2014: 122). Şerhlerde bilgi vermenin yanı sıra dil öğretimi amacı da

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

güdüldüğü için eserlerin aslına sadık kalınarak kelime kelime tercüme yapılmıştır. Dil öğretiminin müstakil gramer kitaplarının yanında uygulamalı olarak edebî eser okumalarıyla yapıldığı göz önüne alındığında, bu durum daha iyi anlaşılmaktadır.

Aşağıda yer alan örnekte beytin hemen altına tercümesi yapılmıştır:

- **“Şu’le-i cevâle-rengem hâksâret geşteem**

Çeşme-i sîm-âb-ı magzem bî-karâret geşteem

Şu’le-i cevâle-rengüm hâksârın olmuşum

Çeşme-i sîm-âb-ı magzum bî-karârın olmuşum” (Göllü, 2018: 1365).

- **“Dil-i û mevc-zenân deryâyîst**

Anuñ kalbi mevc uruci bir deryâdur.

K’eş füzûn ez-dü cihân pehnâyîst

Ki anuñ enligi iki cihândan füzûn u ziyâdedür [füzûn ziyâde manâsınadır].” (Gök, 2014: 121).

Sürûrî, şerhlerinde iktibas yaptığı manzum parçaların tercümelerini “terceme” başlığı altında vermiştir. Bu tercümelerinde kaynak metnin söz dizimine bağlılığı daha azdır.

- **“Elif miyân-ı hadem bîn vü hâdim ân-râ dân**

Elifi hadem ortasında gör ve hâdim anı bil

Ki râstîş miyân-ı hâdem bedîd bûd

*Ki anun doğrılığı hizmetkârlar ortasında zuhûr olur. San’at budur ki elif kaçan lafz-ı hadem ortasında ola hâdim olur. **Terceme:** Ser-i mürîd hayâ ve edebden önde olur. Başını kaldırır ise mürîd ola merîd. Elif miyân-ı hademde olursa hâdim olur. Ki istikâmeti gayriler içre ola bedîd.”* (Öztekin, 2003:219).

Şerhlerde kaynak metnin Sürûrî ve Şem’î gibi şârihlerde olduğu gibi doğrudan tercümesinin yapılmasının yanı sıra açıklamalardan sonra “hülâsa”, “hâsıl”, “pes” ve “ya’ni” ifâdeleriyle serbest tercümeyle yakın bir şekilde Türkçe olarak tekrar anlamlandırıldığı görülmektedir.

16.Şerh ifâdeleri

Klasik şerhlerde beyitle ilgili açıklamalar yapıldıktan sonra kastedilen anlamın ne olduğu ile ilgili bilgi vermek amacıyla “ya’ni, murâd, nitekim, hâsıl-ı manâ, ya’ni, takdîr-i mısra budur ki, manâ-yı mısra budur ki, bunda tenbîh ü işâret vardur ki, bunda tenbîh budur ki, bunda maksûd, garaz-ı beyt, hâsıl-ı beyt, hâsıl-ı kelâm, hâsıl-ı manâ, hâsılî, hülâsa-i beyt, hülâsa-i kelâm, hülâsa-i mahsûl, hülâsa-i manâ, hülâsa-yı manâ-yı beyt, işâret-i hafiyeye, kasd-ı beyt, kasd-ı manâ-yı beyt, letâfet-i beyt, lutf-ı beyt, manâ demek olur ki, manâ-yı beyt, mebnâ-yı beyt, müfâd-ı beyt, nükte, nükte-i beyt, tahkîk-i manâsı budur ki, tahkîk-i manâ-yı beyt, takdîr-i kelâm, takdîr-i mısra’-ı sân, zevk-i beyt, zîrâ, ...’dan kinâyedür, ... dimekdür, ...’a itlak olunur, be-manâ..., ... Manâsınadır, ... Mahallinde isti’mâl olunur” gibi şerh ifâdeleriyle beyitlerin özetlendiği görülür.

- *“Zîrâ eyyâm nevâle içinde bize zehr virür. **Murâd** zemâneye itimâd câiz degül idügün beyândur.”* (Çınarcı, 2011: 91).
- *“**Bunda maksûd** âlemün tagayyür ü tebeddül ü inkılâbidur.”* (Dağlar, 2009).
- *“[ve ger ber cefâ-pîşe biştâfti] Eger Hakk Te’âlâ Hazreti, zâlim üzre itdüğü zulm sebebi ile, iveydi, **ya’ni** anı helâk ideydi.”* (Verim, 2014:24).

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Sonuç

Klâsik şerhler yapısal ve amaç olarak olduğu gibi kullanılan metotlar açısından da modern şerhlerden ayrılır. Çalışmada on altı temel şerh metodu ve alt başlıkları tespit edilmiştir. Klâsik şerhlerde beyitler mısra mısra veya beyit beyit şerh edilmiştir. Şerhin ilk aşaması olarak kelime izahları görülmektedir. Kelimelerin anlamları, kalıpları, imlâ ve telaffuzları ve kökenlerine dâir açıklamalar yapılmıştır. Şerhlerde kelime izahlarının yapıldığı kısımlarda en sık görülen uygulamalardan biri örneklemedir. Şârihler beyitlerin yanı sıra kelimeleri de açıklamak için farklı şâirlerden şiir örneklemeleri yapmışlardır. Öte yandan yer yer peygamber kıssaları, dinî şahsiyetlere ait menkıbeler ve soru-cevap yöntemleriyle hem şerh zenginleştirilmiş hem de okuyucunun dikkati canlı tutulmuştur. belâgat-retorik izahlarına dâir vezin, kafîye, nazım şekli ve edebî sanatlar hakkında açıklamalar yapılmıştır. Herkes tarafından bilinen kelime ve durumlara dâir şârihler yer yer açıklama yapmadan şerhi okuyucunun muhayyilesine bırakmışlardır. Böyle bir uygulama modern şerh metodları içerisinde bulunmamaktadır. Şerhlerde şârihlerin düşüncelerini temellendirmek amacıyla sözlüklerden, diğer şâirlerin şiirlerinden, âyetlerden ve hadislerden faydalandıkları görülmüştür. Yer yer şerhlerde diğer şârihlere reddiye adı verilen eleştiriler de yöneltilmiştir. Modern dönem şerhlerinde görülmeyen bu durum okuyucuya farklı şârihlerin bakış açılarının ve düşüncelerinin sunulması açısından önem arz eder. Klâsik dönem şerhlerinin modern şerhlerden ayrıldığı noktalardan bir diğeri de klâsik şerhlerde dil bilgisi hususiyetlerine fazlaca yer verilmesidir. Kelimelerin gramatikal yapılarıyla daha çok yapısalci yaklaşımda karşılaşmaktayız. Klâsik şerhlerde, kaynak metinlerin dilinin Farsça olması sebebiyle büyük oranda Farsça dil bilgisi izahlarını Arapça dil bilgisi izahları takip eder. Öte yandan az olsa da şârihler tarafından eserlerin estetik güzelliği hakkında beğeni-eleştiri ifâdelerinde ve subjektif değerlendirmelerde bulunduğu görülür. Bu tür subjektif değerlendirmelere modern şerhlerde daha az rastlanmaktadır. Klâsik şerhlerde dikkat çeken diğer bir husus kaynak metnin diğer nüshalarına dâir değerlendirmede bulunulmasıdır. Bu uygulama modern anlamdaki edisyon kritik faaliyetleriyle benzerlik göstermektedir. Nüsha farklarının yanı sıra kaynak metnin farklı şerh ihtimallerine dâir de değerlendirmelerde bulunulmuştur. Tespit edilen metotlar içerisinde metni zenginleştiren önemli unsurlardan biri de çeşitli göndermelerde bulunulmasıdır. Bu göndermeler metin içi ve metin dışı olmak üzere temel olarak iki farklı şekilde yapılmıştır. Metin dışı unsurlar içerisinde manzum iktibaslar, âyetler ve hadislerde yapılan iktibasları kalıp ifâde, kelâm-ı kibâr ve darb-ı mesel iktibasları takip etmektedir. Beyitlerin kelimelere tecziye edilerek izahlarının yapılmasından sonra bu parçaların tekrar birleştirilerek tercümelerinin yapıldığı görülmüştür.

Sonuç olarak klâsik olsun modern olsun şiirin hikâyesi olarak tanımlayabileceğimiz şerhler amaç ve yapısal özellikler açısından ayrılmakla birlikte klâsik şerhlerde tespit edilen bu metotların modern şerh anlayışını da etkilediği görülür. Bunun en önemli sebebi ise okuyucu kitlesinin değişmiş olması ve bunun sonucu olarak okuyucu kitlesinin hazır bulunuşluklarının farklı düzeyde olması gösterilebilir. Buna rağmen klâsik şerhlerde kullanılan ve modern şerhlerde karşılaşmadığımız bazı metotların ortaya çıkarılarak modern şerhlerde kullanılmasının metinlerin anlaşılmasına katkıda bulunacağını düşünmekteyiz.

KAYNAKÇA

- Açar, Bedriye Gülay (2018). 16. Yüzyıl Şârihlerinden Sûdî-i Bosnevî ve Şerh-i Bostân'ı (İnceleme-Tenkitli Metin, SBE, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Ahterî Mustafa Efendi (2009). *Ahterî-i Kebir* (Haz.: Ahmet Kırkkılıç-Yusuf Sancak), Ankara: TDK Yayınları.
- Altınışık, Muhammet Emin (2013). Salih bin Yusuf bin Mustafa Şerh-i Divânçe-i Firişte: İnceleme-tenkitli metin-sözlük-dizin-ıtkıbasım, SBE, Eski Türk Edebiyatı Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Erzincan: Erzincan Üniversitesi.
- Âsım, Mütercim (h.1305). *el-Okyânüsü'l-Basît fî-Tercemeti Kâmûsi'l-Muhît*, 3 cilt, İstanbul.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

- Başçetin, Mustafa Yasin (2014). Şerh-i Kasâ'id-i Mevlânâ Şevket ve Sistematik Şerh Sözlüğü, SBE, Eski Türk Edebiyatı Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Yıldırım Beyazıt Üniversitesi.
- Başçetin, Mustafa Yasin (2019). Yanyalı Süleymân Efendi'nin Şerh-i Dîvân-ı Urfî adlı eseri (İnceleme-transkripsiyonlu metin-şerh sözlüğü), SBE, Eski Türk Edebiyatı Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Ankara: Yıldırım Beyazıt Üniversitesi.
- Canpolat, Hülya (2006). Sa'dî'nin Gülistân Önsözüne Yapılan Türkçe Şerhlerin Karşılaştırılmalı İncelemesi, SBE, Eski Türk Edebiyatı Bilim Dalı, Doktora Tezi, İzmir: Ege Üniversitesi.
- Ceylan, Ömür (2000). *tasavvufî Şiir Şerhleri*, İstanbul, Kitabevi Yayınları.
- Ceylan, Ömür (2010). Şerh (Türk Edebiyatı): *TDVİA*, İstanbul, TDV Yayınları. C. 38, 565-568.
- Cl. Gilliot (1997). Sharh: *Encyclopedia of İslâm*, C. IX, Brill, Leiden, s. 317.
- Çağbayır, Yaşar (2007). *Ötüken Türkçe Sözlük*, 5 cilt, İstanbul, Ötüken Yayınları.
- Çaldak S., Yoldaş K (Haz.) (2000). *Neşatî, Şerh-i Müşkilât-i Bazı Ebyât-ı Urfî*, Malatya, Kubbealtı Yayınları.
- Çınarcı, Mehmet Nuri (2011). Mustafa Şem'i'nin Şerh-i Dîvân-ı Şahi adlı eseri: İnceleme-tenkitli metin-sözlük, SBE, Eski Türk Edebiyatı Bilim Dalı, Doktora Tezi, Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Çiftçi, Emine (2018). Sarı Abdullah Efendi'nin Şerh-i Mesnevî (cevâhir-i Bevahir-i Mesnevî)'nin birinci cildinin eski harflerden Türkiye Türkçe'sine aktarımı, Mevlana Araştırmaları Enstitüsü, Mevlâna ve Mevlevîlik Araştırmaları Ana Bilim Dalı, Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Dağlar, Abdülkâdir (2009). Şem'i Şem'ullâh Şerh-i Mesnevî (I. Cilt) (İnceleme-Tenkitli Metin-Sözlük), SBE, Doktora Tezi, Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Devellioğlu, Ferit (1999). *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik lügât*, Ankara, Aydın Kitabevi yayınları.
- Duru, Rafiye (1998). İsmâil Hakkı Bursevî'nin Şerh-i Pend-i Attâr'ı, SBE, Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Ege Üniversitesi.
- Elbir, Bilal (2003). Sürûri'nin Şerh-i Şebistân-ı Hayâl-i metin inceleme, SBE, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Doktora Tezi, İzmir: Ege Üniversitesi.
- Emrullâh Yakut (2007). Sâ'ib-i Tebrizî Dîvânı Şerhi'nin İncelenmesi, SBE, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Erkan, Adil (2010). Mâ-Hazâr adlı Pend-nâme şerhinin günümüz harflerine aktarılması ve incelenmesi, SBE, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Fatih Üniversitesi.
- Gök, Taner (2014). Şem'i Şem'ullâh ve Şerh-i Subhatül'Ebrâr'ı (İnceleme-Tenkitli metin, SBE, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Göзитok, Mehmet Akif (2017). Tellizade Vehbi ve Urfî-i Şirâzî Divânı Şerhi Tenkitli Metin-İnceleme, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Türk Dünyası Edebiyatları Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Göзитok, Mehmet Âkif (2017). Türk Edebiyatında Urfî-i Şirâzî Şerhleri. *Dîvân Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 19:77-122.
- Güntan, Zekiye (2009). XIX. Yüzyıl İstanbul mutasavvıflarından Muhammed Murâd Nakşibendî ve Hülâsatü's-Şürûh isimli Mesnevî şerhinden ilk 1001 Beytin Tahlili, SBE, Temel İslâm Bilimleri Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Güleç, İsmâil (2009). Dağılmış İncileri Toplamaya Yardım Etmek: Şerh Tasnifi Meselesine Küçük Bir Katkı, *Turkish Studies*, Volume: 4/6 (Prof. Dr. Cem Dilçin Adına-Şerh/Annotation), Fall:213-230.
- Karabey, T., Atalay, M (1999). *Neşatî: Şerh-i Bazı Kasâid-i 'Urfî*, Erzurum, Atatürk Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Yay.
- Karaİsmâiloğlu, Adnan (2001). *Klasik Dönem Türk Şiiri İncelemeleri*, Akçağ Yayınları, Ankara.
- Karga Göllü, Bilge (2018). Hâkim'in Şerh-i Dîvân-ı Şevket'i: inceleme-karşılaştırmalı metin, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eski Türk Edebiyatı Anabilim Dalı, Dr. Tezi, Adana, Çukurova Üniversitesi.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

- Keyik, Sevgi Elif (2001). XVI. yüzyıl sanatçılarından Şem'i'nin Şerh-i Pendnâmesi, SBE, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, İzmir: Ege Üniversitesi.
- Kılıç, Atabey (2007). Dağılmış İncileri Toplamak: Şerh Tasnifi Denemesi: *klâsik Türk Edebiyatı Üzerine Makaleler*, Ankara, Turkish Studies Publication, 416-422.
- Kızıldaş, Abdulkâdir (2019). Yunus Edip -Şerh-i Dîvân-ı Şevket (İnceleme – metin, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Türk Dünyası Edebiyatları Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Koçoğlu, Turgut (2009). Şem'i Şem'ullâh Şerh-i Mesnevî (II. cilt) (inceleme-tenkitli metin-sözlük, SBE, Eski Türk Edebiyatı Bilim Dalı, Doktora Tezi, Kayseri: Erciyes Üniversitesi.
- Kortantamer, Tunca (1994). Teori Zemininde Metin Şerhi Meselesi, *Ege Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, C. 8:1-10.
- Mengi, Mine (2000). Metin Şerhi, Tahlili ve Tenkidi Üzerine: *Dîvân şîri Yazıları*, Ankara, Akçağ Yayınları, 72-77.
- Mengi, Mine (2007). Metin İncelemesi Aşamaları, Terimleri ve Bunlardan Biri: Metin Tahlili. *Turkish Studies = Türkoloji Araştırmaları*, 3: 407-417.
- Mengi, Mine (2000), *Dîvân şîri Yazıları*, Ankara, Akçağ Yayınları.
- Metin, Mutlu (2014). Şem'i Mustafa Efendi'nin Şerh-i Bostân'ı (Transkripsiyonlu metin) [200b-321a], SBE, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Morkoç (Ertek), Yasemin (1994). Sudi-i Bosnavi'nin Şerh-i Dîvân-ı Hafız, SBE, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Ege Üniversitesi.
- Muallim Nâci (2006). *Lûgat-ı Nâci*. İstanbul: Çağrı Yayınları.
- Muîn, Muhammed (h. 1371). *Ferheng-i Farisi*, 5 C., Tahran, İntişârât-ı Emîr Kebîr.
- Mütercim Âsım (h.1305). *el-Okÿânüsü'l-Basît fî-Tercemeti Kâmûsi'l-Muhît*, 3 cilt, İstanbul.
- Oğuz, Meral Ortaç (1998). Sürûri'nin Şerh-i Dîvân-ı Hâfız'ı, SBE, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Ege Üniversitesi.
- Öktay, Nesrin (2008). Muhammed Esad Dede ve Mesnevî Şerhi, SBE, İslâm Tarihi ve Sanatları Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Özder, Deva (2018). Hâcibî'nin (Hacı Sâlih-zâde) Şerh-i Yûsuf u Zelihâsı (İnceleme-tenkitli metin), SBE, Eski Türk Edebiyatı Bilim Dalı, Doktora Tezi, Sakarya, Sakarya Üniversitesi.
- Özdemir, Mehmet (2013). İsmâil Rûsûhî-yi Ankaravî Şerh-i Mesnevî (Mecmû'atu'l-Letâyif ve Matmûratu'l-Ma'ârif) (IV. cilt) (İnceleme-Metin-Sözlük), SBE, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Yozgat: Bozok Üniversitesi.
- Saraç, Yekta (2006), Şerhler: *Türk Edebiyatı Tarihi*, C. II, İstanbul.
- Soleimanzadeshekarab, Naser (2019). Şem'i Şem'ullâh ve şerh-i Dîvân-ı Hâfız, SBE, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Şemseddin el-Karahisari, Mustafa b (h. 1310). *Ahter-i Kebîr*, İstanbul, Matbaa-i Âmire.
- Şemseddin Sâmi (1996). *Kâmûsü'l-A'lâm*, 6 cilt, Ankara, Kaşgar Neşriyat.
- Şemsettin Sâmi. (2006). *Kâmûs-ı Türkî*, İstanbul: Çağrı Yayınları.
- Şensoy, Sedat (2010). “Şerh”, C. 38, *TDVİA*, İstanbul, TDV Yayınları, 555-558.
- Tanyıldız, Ahmet (2010). İsmâil Rusûhî-yi Ankaravî -Şerh-i Mesnevî (Mecmû'atu'l-Letâyif ve Matmûratu'l-Ma'ârif) (I. Cilt) (inceleme-metin-sözlük), SBE, Eski Türk Edebiyatı Bilim Dalı, Doktora Tezi, Kayseri: Erciyes Üniversitesi.
- Tarlan, Ali Nihat (1981). Metinler Şerhine dâir, *Edebiyat Meseleleri*, İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Taştan, Erdoğan (2009). İsmâil Rûsûhî Ankaravî'nin Mesnevî Şerhi (Mecmû'atü'l-Letâ'if ve Matmûratü'l-Ma'ârif) I. cilt, çeviriyazı-inceleme, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Eski Türk Edebiyatı Bilim Dalı, Doktora Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Turan, Muhittin (2014). Şem'i Şem'ullah Şerh-i Mantiku't-Tayr, SBE, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Ünlü, Osman (2001). Şerh-i Dîvân-ı Sâ'ib-i Tebrizî'den Elif Harfli Gazeller, SBE, Eski Türk Edebiyatı Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Manisa: Celal Bayar Üniversitesi.
- Ünlü, Osman (2006). Türk Edebiyatında Sâ'ib-i Tebrizî şerhleri. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, C. 4, 1: 86-93.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

- Ünlü, Osman (2009). Ebubekir Nusret'in Sâ'ib-i Tebrîzî Şerhleri. *Turkish Studies*, C. 4/6: 443-455.
- Verim, Hidayet (2014). Şem'i Mustafa Efendi'nin Şerh-i Bostân'ı (Transkripsiyonlu Metin) [1b-200b], SBE, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Yalap, Hakan (2014). İsmâil Rûsûhî-yi Ankaravî Şerh-i Mesnevî Mecmû'atu'l-Letâyif ve Matmûratu'l-Ma'ârif (II. cilt) (inceleme-metin-sözlük), SBE, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Niğde: Niğde Üniversitesi.
- Yazar, Sadık (2011). Anadolu Sahası klâsik Türk Edebiyatında Tercüme ve Şerh Geleneği, SBE, Eski Türk Edebiyatı Anabilim dalı, Doktora Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Yekbaş, Hakan (2008). Metin şerhi geleneği çerçevesinde şârihlerin Divân şiirine yaklaşımları. *SÜ Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 23: 189-217.
- Yeniterzi, Emine (1999). Metin Şerhi İle İlgili Görüşler. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 5: 59-68.
- Yılmaz, Ozan (2004). Urfî'nin kasidelerine yazılan Türkçe Şerhler, SBE, Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi.
- Yılmaz, Ozan (2007). Klâsik Şerh Edebiyatı Literatürü. *TALİD, Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, c. 5, 9: 271-304.
- Yılmaz, Ozan (2007). Klâsik Şerh Edebiyatı Literatürü. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, C. 5, 9:271-304.
- Yılmaz, Ozan (2008). 16. Yüzyıl Şârihlerinde Sûdî-i Bosnevî ve Şerh-i Gülistân'ı (İnceleme-Tenkitli Metin), Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

NECATİ GÜNGÖR'ÜN ÇOCUK ÖYKÜLERİNİN DUYARLIK EĞİTİMİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

Beytullah KARAGÖZ

Doç. Dr, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Tokat, beytullah.karagoz@gop.edu.tr,

Kamer SEZER

Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Tokat.

Leyla SARMAN

Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Tokat.

Özet

Edebiyatın bir parçası olan ve çocukları okur kılmayı hedefleyen nitelikli çocuk edebiyatı yapıtlarının birçok işlevi vardır. Bu yapıtlar, çocukların sözcük dağarcıklarını geliştirir. Çocuklara kitap sevgisi, okuma alışkanlığı ve okuma kültürü kazandırır. Nitelikli çocuk edebiyatı yapıtlarının önemli bir işlevi de çocuğa farklı duygu durumlarını yaşatarak, çeşitli değerlerin önemini duyumsatarak duyarlık kazanmasına katkı sağlamak ve kalıcı bir duyarlık eğitimi vermektir. Bu bağlamda çocukların erken çağlardan başlayarak nitelikli çocuk kitaplarıyla buluşturulması gerekir. Bu çalışma Türk çocuk öykücülüğünün önemli kalemlerinden Necati Güngör'ün yazdığı çocuk kitaplarını duyarlık eğitimi açısından incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmada temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Veriler doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Duyarlık konularının belirlenmesinde ve gruplandırılmasında Aslan'ın (2013) ve Karagöz'ün (2009) oluşturdukları kategoriler dikkate alınarak içerik analizi yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda 25 duyarlık kategorisinin tümüne yakınının Güngör'ün kitaplarında yer aldığı belirlenmiştir. En sık geçen konuların insan ve insan mutluluğuna duyarlık olduğu görülmüştür. Öykülerde aile bireylerine, hayvanlara, aşka-sevgiye, doğaya, okuma kültürüne, emeğe ve çalışmaya duyarlık daha çok ele alınan duyarlık kategorileridir. Bu yönleriyle Necati Güngör'ün yazınsal yapıtlarının çocukların duyarlık kazanmasına katkı sağlayacak nitelikte olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Necati Güngör, çocuk edebiyatı, duyarlık, duyarlık eğitimi

Abstract

Qualified literary works of children, which are a part of literature and aim to make children read, have many functions. These works improve children's vocabulary. They give children love of reading, reading habit and reading culture. An important function of qualified literature works of children is to contribute to the sensibility of the child by making them experience different emotional states, sensing the importance of various values and providing a permanent sensitivity education. In this context, children should be brought together with qualified children's books starting from early ages. This study aims to examine the children's books written by Necati Güngör, one of the important items of child storytelling, in terms of sensitivity education. Basic qualitative research design was used in the study. Data were obtained through document review. In the determination and grouping of sensitivity issues, content analysis was conducted by taking into account the categories formed by Aslan (2013) and Karagöz (2009). As a result of the study, it was determined that almost all 25 sensitivity categories were included in the books of Güngör. The most common subjects were found to be sensitive to human and human happiness. In the stories, sensitivity to family members, animals, love, nature, reading culture, labor and work are the categories of sensitivity. In this respect, it can be said that Necati Güngör's literary works are of a quality that will contribute to the children's sensitivity.

Keywords: Necati Güngör, children's literature, sensitivity, sensitivity education

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Giriş

Edebiyat; duygu, düşünce ve hayallerin okuyucuda heyecan, hayranlık, estetik zevk uyandıracak şekilde söz ile ifade edilmesidir. Dilin gelişmesi sonucunda ortaya çıkan ve zamanla dilin tüm olanaklarını, eğilimlerini, incelik ve zenginliklerini barındırma bakımından en yetkin ve en elverişli ortamlara dönüşen edebiyat, yaşama ve insana ilişkin her türlü durumun, duygunun, düşün, düşüncenin, sorunun, güzelliğin sanatçının yaratıcılığı, düş gücü ve dilin olanaklarıyla yaşam bulmasıdır (Aslan, 2019: 12). Edebiyat, yüzyıllardır sözlü ve yazılı olarak gelişimini sürdürmüş ve sonuç olarak birçok sözlü ve yazılı edebi eser günümüze kadar gelmiştir.

Edebiyatın bir ürünü olan edebi yapıtların birçok işlevi bulunur. Edebi yapıtlar, insanların düşüncelerinin, hayallerinin, tasarımlarının, özlemlerinin, kızgınlık, kırgınlık, umut, kaygı vb. daha birçok duygusunun sanatçı tarafından dilin tüm olanaklarının yansıtılmasıyla oluşturulur. Edebi yapıtlar, İnsana ait her türlü duygu ve düşünce dünyasına ışık tutar. İnsanın sınırlı yaşantılarına çeşitlilik ve yoğunluk katar. İnsanların dolaylı yoldan yaşamı deneyimlemesine ve anlamasına yardımcı olur. İnsan yaşamına yeni anlamlar kazandırırken, insan ve yaşam gerçekliğini sanatçı duyarlılığı ile kavranmasına olanak sağlar. İnsanı hem olumlu hem de olumsuz tüm yanlarıyla gözler önüne seren edebi yapıtlar, insanın tüm var oluşsal durumlarının anlaşılmasına olanak sağlar. İnsanları, farklı insan tipleriyle buluşturarak, insanın diğer insanların yanı sıra kendisini de tanımasına olanak sağlar. Kendisiyle benzer ya da farklı sorunlar yaşayan başka insanların da olduğunu göstererek insanın özgüven duymasına ve yaşama daha sıkı sarılmasını sağlar (Aslan, 2019: 17).

Çocuk edebiyatı temel kaynağı çocuk ve çocukluk olan; çocuğun algı, ilgi, dikkat, duygu, düşünce ve hayal dünyasına uygun; çocuk bakışını ve çocuk gerçekliğini yansıtan; ölçüde, dilde, düşüncede ve tiplerde çocuğa göre içeriği yalın biçimde ve içtenlikle gerçekleştiren; okuma alışkanlığının kazanılmasının yanında çocuğun edebiyat, sanat, estetik yönden gelişmesine katkı sağlayan, çocuğu duyarlı biçimde yetişkinliğe hazırlayan bir geçiş edebiyatıdır (Aslan, 2019: 20). Bu bakımdan çocuk edebiyatı çocuğun insan ve insanlık durumlarına ilişkin algılarını biçimlendiren, çocuğu yazınsal kurgular yoluyla yaşam gerçekliğine hazırlayan bir sanat olarak tanımlanabilir.

Çocuk edebiyatı ürünleri, çocukları eğlendirmenin yanı sıra bilişsel, duyuşsal, psikolojik ve ahlaki yönden birçok işleve sahiptir. Çocukların dilsel gelişim düzeyine göre hazırlanmış eserler eliyle sözcük dağarcıkları gelişir, kavrama düzeyleri artar, dil becerileri gelişir. Çocuklar böylelikle ana dillerinin anlatım olanaklarını kavramaya başlarlar. Çocuk edebiyatı eserleri çeşitli duygu durumlarına seslenerek insan ve insanlık durumlarını kavramaları, toplumsal ve evrensel değerler hakkında fikir edinmeleri sağlar. Bu yanı sıra çocuk edebiyatı ürünlerinin en önemli katkılarından biri de duyuşsal, duygusal, düşünsel anlatımlar yoluyla çocuklara duyarlılık kazandırmaktır.

İlgili Araştırmalar

Tablo 1. Duyarlılık eğitimi ile ilgili önceki araştırmalara ilişkin bilgiler

	Bu çalışma	Aslan	Alemdar ve Süngü	Karagöz ve Çinpolat	Karakuş Tayşi	Karakuş Aktan
Yıl	2019	2016	2017	2018	2019	2019
Tür	Çocuk Öyküsü	Masal	Masal	Çocuk Romanı	Çocuk öyküsü	-
İnceleme alanı	Necati Güngör	Oğuz Tansel	Nazım Hikmet	Füsun Çetinel	Sevim Ak	-
Duyarlılık Kategorisi	Aslan(2016) Karagöz(2009)	Aslan, (2013)	Aslan(2013,2016)	Aslan(2016)	Aslan(2013; 2016) Alemdar ve Süngü (2017)	-
Yayın türü	Tam metin bildiri	Tam metin bildiri	Tam metin bildiri	Özet bildiri	Makale	Tam metin bildiri

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Alanyazın incelendiğinde çocuk edebiyatı ve duyarlılık alanında yapılan çalışmaların az olduğu gözlemlenmiştir. Aslan (2016), Oğuz Tansel'in masallarını geliştirmiş olduğu duyarlık kategorilerine göre incelemiştir. Alemdar ve Süngü (2017), Nazım Hikmet'in *Sevdalı Bulut* adlı kitabını Aslan (2013; 2016) duyarlık kategorisine göre incelemiştir. Karagöz ve Çinpolat (2018), Füsün Çetinel'in çocuk romanlarını Aslan (2016) duyarlık kategorisine göre incelemiştir. Karakuş Tayşi (2019), Sevim Ak'ın çocuk öykülerini Aslan (2013; 2016) ve Alemdar ve Süngü'nün (2017) duyarlık kategorilerine göre incelemiştir. Karakuş Aktan (2019) ise edebiyat metinlerinin duyarlık eğitimi bağlamında incelemeye ilişkin kuramsal bir çalışma hazırlamıştır. Bu çalışmada, Necati Güngör'ün çocuk öyküleri Aslan'ın (2016) ve Karagöz'ün (2009) duyarlık kategorilerine göre ele alınmıştır.

Duyarlık, somut gerçekliği anlama, kavrama, kendisiyle bunu ilişkilendirme, gözündeki perdeyi kaldırarak yitirilenlerin, çözümlerin farkında olarak yaşamaktır. Duyarlılığın temeli yaşam algısı, sezgisel akıl ve bilinçlilik ile oluşur (Karagöz ve Çinpolat, 2017). Edebiyat, duyarlılık geliştirmede etkili bir araçtır. Bu yarıyla çocuk edebiyatı yapıtları, bireyi insan ve insanlık durumları karşısında etkinleştirir. Böylece birey, gündelik yaşama ve toplumsal yaşama uyum sağlar, kendi yaşamı dışında bir yaşam olduğunu anlar. Kendi dışındaki insanların kültürüne, duygu ve düşünce evrenine açılarak hoşgörü geliştirir. Kendi yaşamı dışında olup bitenler hakkında farkındalık kazanarak duyarlı yurttaş olma sorumluluğunu yerine getirir. Bu anlayış uyarınca çocuk kitaplarının insan yaşamında belirleyici birer uyarıcı olduğunu belirtmek mümkündür. Yukarıda sayılan bu gerekçelerden ötürü çocuk okur, erken çağlardan başlayarak nitelikli çocuk edebiyatı ürünleriyle karşılaşmalıdır. Bu çalışmada çocuklar için yazdığı öykü kitaplarıyla tanınan Necati GÜNGÖR'ün yapıtlarını duyarlılık eğitimi bağlamında incelenmek amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Nitel araştırmaların hepsi anlamın nasıl kurulduğuyla insanların hayatlarını ve dünyalarını nasıl anlamlandırdıklarıyla ilgilidir. Temel nitel araştırmanın öncelikli amacı da bu anlamları açığa çıkarıp yorumlamaktır (Merriam, 2013). Bu desenin tercih edilme sebebi Necati Güngör'ün öykülerinden elde edilen verilerin nitel bir yaklaşımla yorumlanıp değerlendirilmesine olanak sağlamasıdır.

İncelenen Dokümanlar

Necati Güngör'ün çocuk öykülerinin duyarlık eğitimi açısından incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada 6 kitap araştırmanın dokümanlarını oluşturmaktadır. Araştırmada incelenen kitaplar ve yayınevleri Tablo 1'de verilmiştir:

Tablo 2. Araştırmada kullanılan kitaplara ilişkin bilgiler

Sıra No	Kitap Adı	Yayınevi	Basım Yılı - Yeri	Öykü sayısı	Sayfa
1	Papatya Gelin	Günışığı Kitaplığı	Nisan 2004, İstanbul	7	96
2	Anneme Bir Ev Alacağım	Günışığı Kitaplığı	Mart 2014, İstanbul	9	131
3	Sevgili Öğretmenim	Günışığı Kitaplığı	Eylül 2015, İstanbul	11	128
4	Bir Hikâye Yaz İçinde İnsan Olsun	Günışığı Kitaplığı	Mayıs 2017, İstanbul	10	103
5	Babam Şimdi Çok Uzaklarda	Günışığı Kitaplığı	Şubat 2019, İstanbul	10	111
6	Sessiz Yürek	Günışığı Kitaplığı	Şubat 2019, İstanbul	7	108

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler, temel nitel çalışmada görüşme, gözlem ya da doküman analizi yoluyla toplanabilir (Merriam, 2013). Bu araştırmanın verileri doküman incelemesiyle elde edilmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Kitaplardaki öyküler her bir araştırmacı tarafından kategori sistemi esas alınarak analiz için okunmuştur. Duyarlık eğitimiyle ilgili iletiler belirlenen kategorilerin altına yazılmıştır. Verileri analiz etmek için içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi, verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması olmak üzere dört aşamada gerçekleşir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Verilerin kategorize edilmesinde Aslan'ın

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

(2013) ve Karagöz'ün (2009) çalışmaları dikkate alınmıştır. Çalışmada belirlenen kategoriler şu şekildedir:

1. Dilsel duyarlık
2. İnsana, insan mutluluğuna duyarlık
3. Kadına duyarlık
4. Aşka-sevgiye duyarlık
5. Hayvanlara duyarlık
6. Aile bireylerine duyarlık
7. Barışa duyarlık
8. İyilik yapmaya duyarlık
9. Paylaşmaya duyarlık
10. Toplumsal huzura duyarlık
11. Yardımlaşmaya duyarlık
12. Emeğe ve çalışkanlığa duyarlık
13. Yoksul insanlara duyarlık
14. Hakka, hukuka, adalete duyarlık
15. Dürüstlüğe duyarlık
16. Bilime ve bilimsel düşünceye duyarlık
17. Doğaya-çevreye duyarlık
18. Geleneksel olana duyarlık
19. Sanat ve estetik olana duyarlık
20. Okuma kültürüne duyarlık
21. Temizliğe duyarlık
22. Zararlı alışkanlıklara karşı duyarlık
23. Umuda-umutlu olmaya duyarlık
24. Dostluk ve arkadaşlığa duyarlık
25. Sorumlu olmaya duyarlık

Duyarlık kodları tablolarda gösterilirken yukarıda verilen sayılar kullanılmıştır. Kitaplar A, B, C, D, E ve F harfleriyle, kitapların içindeki öyküler de a, b ve c biçiminde ilgili kitabın temsil ettiği harfin küçük harfiyle gösterilmiştir. Bu sınıflama sistemi daha önce Karakuş Tayşi (2019) tarafından kullanılmıştır.

Çalışmanın güvenilirliği Miles ve Huberman'ın (1994) formülüne uygun olarak kontrol edilmiştir. Kodlayıcılar arası tutarlılık düzeyinin .90 olduğu belirlenmiştir.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde *Sevgili Öğretmenim*, *Bir Hikâye Yaz İçinde İnsan Olsun*, *Babam Şimdi Çok Uzaklarda*, *Papatya Gelin*, *Anneme Bir Ev Alacağım*, *Sessiz Yürekisimli* kitaplarda yer alan 54 öyküdeki farklı duyarlıklar belirlenerek her kitap için ayrı ayrı tablolaraştırılarak verilmiştir.

İncelenen kitapların her biri birbirleriyle karakterler, olay örgüsü ve iletiler açısından bağımsız öyküler içermektedir. Bu öykülerin tamamında farklı konularda duyarlıklar

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

görülmektedir. Öykülerde saptanan bu duyarlıkların çocuğun anlam dünyasına uygun bir yapı içinde kurgulandığı söylenebilir.

Sevgili Öğretmenim, bireyin insana ve insan mutluluğuna, aile bireyelerine, emeğe ve çalışkanlığa ve okuma kültürüne duyarlık kazanmasını sağlayacak nitelikte on bir ayrı öyküyü içermektedir. Eserde yer alan duyarlık konuları ve bu konuların hangi sıklıkla geçtiği Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. *Sevgili Öğretmenim* Adlı Kitaptaki Duyarlık Konularına Ait Bulgular

Öykü Kodu	Öykü Adı	Duyarlık Kodu	Tespit Edilen Duyarlıkların Geçme Sıklığı	Toplam Duyarlık Sayıları/ Geçme Sıklığı
A.a.	Sevgili Öğretmenim	1/ 2/ 3/ 4/ 6/ 8/ 12/ 13/ 20/ 21/ 25	1.(2)/ 2.(4)/ 3.(2)/ 4.(5)/ 6.(3)/ 8.(2)/ 12.(6)/ 13.(2)/ 20.(7)/ 21.(1)/ 25.(1)	10/35
A.b.	Özür	2/ 3/ 4/ 6/ 8/ 12/ 13/ 24	2.(2)/ 3.(2)/ 4.(2)/ 6.(3)/ 8.(1)/ 12.(1)/ 13.(1)/ 24.(1)	8/13
A.c.	Engeli Aşmak	2/ 3/ 5/ 6/ 8/ 11/ 13/ 18/ 20/ 23	2.(4)/ 3.(1)/ 5.(1)/ 6.(1)/ 8.(2)/ 11.(1)/ 13.(1)/ 18.(1)/ 20.(1)/ 23.(2)	10/15
A.d.	İçinden Gülen Çocuk	1/ 2/ 6/ 8/ 13	1.(1)/ 2.(4)/ 6.(1)/ 8.(1)/ 13.(1)	5/8
A.e.	Hatırım İçin	2/ 4/ 8/ 14/ 15/ 20/ 22/ 24/ 25	2.(2)/ 4.(4)/ 8.(1)/ 14.(3)/ 15.(1)/ 20.(5)/ 22.(2)/ 24.(1)/ 25.(1)	9/20
A.f.	Baba Yurduna Dönüş	2/ 3/ 5/ 6/ 9/ 12/ 13/ 15/ 17/ 19/ 21/ 23/	2.(2)/ 3.(2)/ 5.(4)/ 6.(2)/ 9.(2)/ 12.(2)/ 13.(2)/ 15.(1)/ 17.(4)/ 19.(1)/ 21.(1)/ 23.(1)	12/24
A.g.	Öğretmen Ana	2/ 4/ 5/ 8/ 17/ 20/ 21/ 23/ 24	2.(2)/ 4.(1)/ 5.(3)/ 8.(3)/ 17.(3)/ 20.(2)/ 21.(1)/ 23.(2)/ 24.(1)	9/18
A.h.	Sanatçı At	5/ 6/ 9/ 12/ 17/ 20	5.(10)/ 6.(1)/ 9.(2)/ 12.(1)/ 17.(4)/ 20.(1)	6/19
A.i.	Başımın Belası	2/ 4/ 5/ 6/ 9/ 12/ 14/ 22/ 23/ 25	2.(2)/ 4.(1)/ 5.(6)/ 6.(1)/ 9.(1)/ 12.(1)/ 14.(2)/ 22.(1)/ 23.(1)/ 25.(3)	10/19
A.i.	Zurnanın Zırt Dediği Yer	2/ 6/ 11/ 21	2.(2)/ 6.(1)/ 11.(1)/ 21.(5)	4/ 9
A.j.	Köyde Bir Prens	1/ 2/ 3/ 4/ 5/ 9/ 10/ 12/ 14/ 15/ 17/ 19/ 20/ 24	1.(1)/ 2.(4)/ 3.(2)/ 4.(1)/ 5.(2)/ 9.(4)/ 10.(1)/ 12.(1)/ 14.(2)/ 15.(2)/ 17.(3)/ 19.(1)/ 20.(4)/ 24.(1)	14/29

Tablo 3'te *Sevgili Öğretmenim* adlı öykü kitabında çocukları duyarlı kılacak konuların metin içinde 204 defa geçtiği görülmektedir. *Sevgili Öğretmenim* 'de 35, *Özür* öyküsünde 12, *Engeli Aşmak* 'ta 15, *İçinden Gülen Çocuk* 'ta 8, *Hatırım İçin* 'de 19, *Baba Yurduna Dönüş*'te 23, *Öğretmen Ana*'da 17, *Sanatçı At*'ta 19, *Başımın Belası* 'nda 18, *Zurnanın Zırt Dediği Yer* 'de 9 ve *Köyde Bir Prens* öyküsünde de 29 duyarlık konusu ele alınmıştır. Öykülerde, en çok insana ve insan mutluluğuna (f: 23) ,okuma kültürüne (f: 20), aşka-sevgiye (f: 14), aile bireyelerine (f: 13), emeğe ve çalışmaya (f: 12), duyarlık geliştirebilecek konular ele alınmıştır. Tabloya göre bu konular en çok "*Sevgili Öğretmenim*" öyküsünde geçmektedir.

Bir Hikâye Yaz İçinde İnsan Olsun isimli ikinci kitapta insana ve insan mutluluğuna, aile bireyelerine ve iyilik yapmaya duyarlık kazandırabilecek nitelikte on ayrı öykü yer almaktadır. Kitaptaki duyarlık konuları ve geçme sıklığı Tablo 4'te gösterilmiştir:

Tablo 4. *Bir Hikâye Yaz İçinde İnsan Olsun* Adlı Kitaptaki Duyarlık Konularına Ait Bulgular

Öykü Kodu	Öykü Adı	Duyarlık Kodu	Tespit Edilen Duyarlıkların Geçme Sıklığı	Toplam Duyarlık Sayıları/ Geçme Sıklığı
B.a.	Dördüncü Gün	2/ 4/ 6/ 8/ 11/ 14/ 15/ 19/ 20/ 22/ 23/ 25	2.(3)/ 4.(3)/ 6.(3)/ 8.(1)/ 11.(1)/ 14.(1)/ 15.(2)/ 19.(1)/ 20.(1)/ 22.(2)/ 23.(1)/ 25.(2)	12/ 21
B.b.	Nohut Dürümü	2/ 3/ 12/ 21	2.(2)/ 3.(1)/ 12.(3)/ 21.(1)	4/ 7
B.c.	İnsanlık Gelip Çalar Kapınızı	2/ 6/ 8/ 9/ 12/ 13/ 17/ 23/ 25	2.(3)/ 6.(1)/ 8.(2)/ 9.(1)/ 12.(1)/ 13.(2)/ 17.(1)/ 23.(3)/ 25.(1)	9/ 15
B.d.	Bu Ev Senin	2/ 3/ 6/ 8/ 18/ 19/ 24/ 25	2.(2)/ 3.(3)/ 6.(3)/ 8.(2)/ 18.(1)/ 19.(8)/ 24.(1)/ 25.(1)	8/ 21
B.e.	O Benim Torunum	2/ 4/ 5/ 6/ 9/ 11/ 18/ 20/ 25	2.(2)/ 4.(1)/ 5.(3)/ 6.(1)/ 9.(1)/ 11.(2)/ 18.(1)/ 20.(3)/ 25.(2)	9/ 16
B.f.	Bir Hikâye Yaz	2/ 3/ 5/ 6/ 8/ 9/	2.(3)/ 3.(3)/ 5.(2)/ 6.(3)/ 8.(1)/ 9.(2)/	11/ 24

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

	İçinde İnsan Olsun	13/ 18/ 20/ 21/25	13.(4)/ 18.(2)/ 20.(1)/ 21.(1)/ 25.(2)	
B.g.	Yürümek Yararlıdır	5/ 8/ 12/ 17	5.(2)/ 8.(1)/ 12.(4)/ 17.(1)	4/ 8
B.h.	Sen de Bir İyilik Yap	8/ 15	8.(2)/ 15.(3)	2/ 5
B.i.	Ablam ve Nişanlısı	2/ 3/ 4/ 5/ 6/ 15/17	2.(3)/ 3.(1)/ 4.(3)/ 5.(2)/ 6.(3)/ 15.(1)/ 17.(1)	7/ 14
B.i.	Annemin Arkadaşı	2/ 6/ 8/ 13/ 24	2.(6)/ 6.(3)/ 8.(1)/ 13.(2)/ 24.(1)	5/ 13

Tabloya göre *Dördüncü Gün en* çok duyarlık (12) konusunu içeren öyküdür. Duyarlık konularının geçme sıklığı 147'dir. 8 öyküde insana ve insan mutluluğuna duyarlık, 7 öyküde iyilik yapmaya duyarlık, 7 öyküde aile bireylerine duyarlık konusuna vurgu yapılmıştır. Bunlar dışında emeğe ve çalışkanlığa duyarlık (f: 8), yoksul insanlara (f: 8), aşka-sevgiye (f: 7) karşı duyarlığada sıklıkla yer verilmiştir. *Bu Ev Senin* öyküsünde sanat ve estetik olana (f:8) duyarlık öne çıkmıştır. Sanat ve estetik olana duyarlık öyküdeki diğer duyarlık alanlarına oranla daha fazla tekrarlanmış ve vurgulanmıştır. Bu yönüyle *Bu Ev Senin* öyküsü kitaptaki diğer öyküler arasında özellikle bir duyarlık alanının en sık tekrarlandığı öykü olmuştur.

Babam Şimdi Çok Uzaklarda isimli üçüncü kitap, aile bireylerine, insana ve insan mutluluğuna, kadına, emeğe ve çalışkanlığa, sorumlu olmaya ve hayvana duyarlık oluşturabilecek konularla kurgulanmış on ayrı öyküden oluşmaktadır.

Tablo 5. *Babam Şimdi Çok Uzaklarda Adlı Kitaptaki Duyarlık Konularına Ait Bulgular*

Öykü Kodu	Öykü Adı	Duyarlık Kodu	Tespit Edilen Duyarlıkların Geçme Sıklığı	Toplam Duyarlık Sayıları/ Geçme Sıklığı
C.a.	Otobüs Bekliyordunuz	2/ 3/ 4/ 6/ 8/ 12/ 13/ 14/ 17/ 20/ 25	2.(2)/ 3.(1)/ 4.(1)/ 6.(2)/ 8.(2)/ 12.(2)/ 13.(1)/ 14.(2)/ 17.(2)/ 20.(1)/ 25.(1)	11/ 17
C.b.	Asıl Babam	3/ 4/ 6/ 12/ 13/ 18/ 22/ 25	3.(3)/ 4.(3)/ 6.(2)/ 12.(6)/ 13.(1)/ 18.(4)/ 22.(1)/ 25.(3)	8/ 23
C.c.	Hayatımın Kahramanı	2/ 3/ 6/ 12/ 19/ 20/ 21	2.(2)/ 3.(1)/ 6.(3)/ 12.(5)/ 19.(1)/ 20.(9)/ 21.(2)	7/ 23
C.d.	Muhabbetkuşum	2/ 3/ 4/ 5/ 6/ 18	2.(4)/ 3.(6)/ 4.(2)/ 5.(5)/ 6.(2)/ 18.(1)	6/ 20
C.e.	Babam Şimdi Çok Uzaklarda	3/ 4/ 5/ 6/ 12/ 17/ 22	3.(2)/ 4.(1)/ 5.(6)/ 6.(4)/ 12.(1)/ 17.(3)/ 22.(3)	7/ 20
C.f.	Babam ve Dedem	3/ 5/ 6/ 8/ 11/ 12/ 21/ 22	3.(1)/ 5.(2)/ 6.(4)/ 8.(1)/ 11.(2)/ 12.(5)/ 21.(1)/ 22.(2)	8/ 18
C.g.	Annemin Defteri	2/ 3/ 5/ 6/ 17/ 20/ 23/ 25	2.(2)/ 3.(1)/ 5.(1)/ 6.(5)/ 17.(2)/ 20.(2)/ 23.(2)/ 25.(1)	8/ 16
C.h.	Yıldızlı Gecelerde Mızıkça	2/ 3/ 6/ 8/ 14/ 19/ 21/ 22	2.(2)/ 3.(1)/ 6.(2)/ 8.(3)/ 14.(1)/ 19.(4)/ 21.(3)/ 22.(3)	8/ 19
C.i.	Esmeralda	3/ 4/ 5/ 6/ 11/ 17/ 20/ 22/ 24/ 25	3.(2)/ 4.(5)/ 5.(2)/ 6.(2)/ 11.(1)/ 17.(1)/ 20.(1)/ 22.(1)/ 24.(3)/ 25.(1)	10/ 19
C.i.	Roman Okumak	1/ 2/ 3/ 5/ 6/ 11/ 20/ 24/ 25	1.(1)/ 2.(2)/ 3.(2)/ 5.(1)/ 6.(2)/ 11.(2)/ 20.(4)/ 24.(2)/ 25.(1)	9/ 17

Tablo 5'e göre aile bireylerine duyarlık ve kadına duyarlık bütün öykülerde ele alınan konudur. 6 öyküde insana ve insan mutluluğuna duyarlık, 5 öyküde hayvanlara, emeğe ve çalışkanlığa, aşka-sevgiye, sorumlu olmaya ve okuma kültürüne duyarlık konuları işlenmiştir. Bunlar dışında öykülerdedile, doğaya, zararlı alışkanlıklara, dostluk ve arkadaşlığa ve temizliğe duyarlık da mevcuttur. Konuların tekraretme sıklığı 191'dir. En çok duyarlık konusunu içeren öykü de "*Otobüs Bekliyordunuz*" dur."*Hayatımın Kahramanı*" öyküsünde okuma kültürüne(f:9) duyarlık öne çıkmıştır. Okuma kültürüne duyarlık öyküdeki diğer duyarlık alanlarına oranla daha fazla tekrarlanmış ve vurgulanmıştır. Bu yönüyle "*Hayatımın Kahramanı*" öyküsü kitaptaki diğer öyküler arasında özellikle bir duyarlık alanının en sık tekrarlandığı öykü olmuştur.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Tablo 6. *Anneme Bir Ev Alacağım* Adlı Kitaptaki Duyarlık Konularına Ait Bulgular

Öykü Kodu	Öykü Adı	Duyarlılık Kodu	Tespit Edilen Duyarlılıkların Geçme Sıklığı	Toplam Duyarlılık Sayıları/Geçme Sıklığı
D.a	Burada Bülbül Ağlamış	4/ 6 /5 /17	4(1)/ 5(1)/ 6(2)/ 17(2)	4/ 6
D.b	Anneme Bir Ev Alacağım	2/ 5/ 6/ 8/ 11/ 23/ 24	2(4)/ 5(14)/ 6(1)/ 8(1)/ 11(1)/ 23(1)/ 24(1)	7/ 23
D.c	Eski Annem	6/ 23	6(3)/ 23(1)	2/ 4
D.d	Benim Annem Bir Tane	2/ 6/ 18/ 23	2(1)/ 6(7)/ 18(1)/ 23(1)	4/ 10
D.e	Bana Anne Deme	2/ 4/ 6/ 8/ 25	2(1)/ 4(1)/ 6(5)/ 8(1)/ 25(1)	5/ 19
D.f	Emanet Kuş	2/ 4/ 5/ 6/ 25	2(1)/ 4(3)/ 5(10)/ 6(2)/ 25(1)	5/ 17
D.g	Annemin Gözleri Hareli	4/ 6/ 18/ 25	4(5)/ 6(4)/ 25(1)	3/ 10
D.h	Ben Annemin Dahiyim	4/ 6/ 18/ 25	4(3)/ 6(4)/ 18(1)/ 25(1)	4/ 9
D.ı	Yağmurda Eriyen Annem	2/ 4/ 5/ 6/ 8/ 11/ 12/ 17/ 18/ 19/ 23	2(4)/ 4(5)/ 5(1)/ 6(8)/ 8(2)/ 11(3)/ 12(4)/ 17(2)/ 18(1)/ 19(9)/ 23(1)	11/ 40

Toplam dokuz öykü bulunan kitapta ağırlıklı olarak aile bireylerine duyarlık, hayvanlara duyarlık, insana ve insanın mutluluğuna duyarlık, aşka ve sevgiye duyarlık, yardımlaşma, iyilik konusu işlenmiştir.

Öykülerde duyarlık konularının geçme sıklığı 138'dir. Kitapta yer alan *Yağmurda Eriyen Annem* öyküsü en çok duyarlık (f: 11) konusunu içeren öyküdür.

Tablo 7. *Papatya Gelin* Adlı Kitaptaki Duyarlık Konularına Ait Bulgular

Öykü Kodu	Öykü Adı	Duyarlılık Kodu	Tespit Edilen Duyarlılıkların Geçme Sıklığı	Toplam Duyarlılık Sıklığı/Geçme Sıklığı
E.a	<i>Papatya Gelin</i>	4/ 8/ 11/ 25	4(1)/ 5(1)/ 11(4)/ 25(1)	4/ 7
E.b	<i>Bir Avuç Kuru Üzüm</i>	5/ 12	5(2)/ 12(2)	2/ 4
E.c	<i>Çoban ile Yılanın Hikâyesi</i>	4/ 5/ 6/ 9/ 11/ 13/ 14/ 17/ 18/ 19/ 23/ 25	4(2)/ 5(3)/ 6(2)/ 9(1)/ 11(1)/ 13(1)/ 14(2)/ 17(1)/ 18(1)/ 19(1)/ 23(3)/ 25(2)	12/ 20
E.d	<i>İnek</i>	5/ 6/ 11/ 13/ 25	5(10)/ 6(1)/ 11(1)/ 13(1)/ 23(2)	5/ 15
E.f	<i>Arabacı</i>	2/ 4/ 5/ 6/ 11/ 12/ 18/ 19/ 23/ 25	2(2)/ 4(2)/ 5(5)/ 6(6)/ 11(3)/ 12(1)/ 18(1)/ 19(4)/ 23(2)/ 25(2)	10/ 28
E.g	<i>Toppo Dayt</i>	2/ 5/ 6/ 12/ 18/ 19/ 24	2(1)/ 5(1)/ 6(3)/ 12(2)/ 18(1)/ 19(4)/ 24(2)	7/ 14

Papatya Gelin isimli kitapta yedi öykü bulunmaktadır. Öykülerde hayvana duyarlılık, aile bireylerine duyarlık, yardımlaşma, emek ve çalışkanlığa duyarlık, sorumlu olmaya duyarlık, umuda umutlu olmaya duyarlık işlenmiştir.

Öykülerde duyarlık konularının geçme sıklığı 74'dür. Kitapta yer alan *Çoban ile Yılanın Hikâyesi* öyküsü en çok duyarlık (f: 12) konusunu içeren öyküdür. En az duyarlık konusu (f: 2) *Bir Avuç Kuru Üzüm* öyküsünde yer almaktadır.

Tablo 8. *Sessiz Yürek* Adlı Kitaptaki Duyarlık Konularına Ait Bulgular

Öykü Kodu	Öykü adı	Duyarlılık Kodu	Tespit Edilen Duyarlılıkların Geçme Sıklığı	Toplam Duyarlılık Sayıları/Geçme Sıklığı
F.a	Ressamın İki Kuşu	4/ 5/ 6/ 19	4(3)/ 5(2)/ 6(2)/ 9(3)	4/ 10
F.b	Bizim Evin Yılanları	2/ 5/ 6/ 25	2(2)/ 5(6)/ 6(1)/ 25(2)	4/ 11
F.c	Annem-Aslan-Ben	4/ 6	4(5)/ 6(5)	2/ 10

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

F.d	Babam Sana Emanet	2/ 4/ 5/ 6/ 18/ 25	2(3)/ 4(4)/ 5(4)/ 6(7)/ 18(2)/ 25(3)	6/ 23
F.e	Boğaziçi'nde Bir Sürgün	4/ 5/ 19/ 25	4(1)/ 5(8)/ 19(2)/ 25(2)	4/ 13
F.g	Gece Gelen Ayı	2/ 4/ 5/ 6/ 11/ 18/ 24/ 25/ 8	2(4)/ 4(1)/ 5(1)/ 6(3)/ 11(1)/ 18(1)/ 24(1)/ 25(1)/ 8(4)	8/ 17
F.h	Eşkıya ile Beyaz Kurt	5/ 19	5(1)/ 19(1)	2/ 2

Sessiz Yürek isimli kitapta toplam yedi öykü bulunmaktadır. Öykülerde hayvanlara duyarlık, yardımlaşma, iyilik, hakka, hukuka, adalete duyarlık, dostluk, arkadaşlığa duyarlık, aile bireylerine duyarlık, aşka ve sevgiye duyarlılık, sorumlu olmaya duyarlık işlenmiştir.

Kitapta yer alan öykülerin tümüne yakınında hayvana duyarlık konusu vurgulanmıştır.

Tablo 9'da analizler sonucunda belirlenen duyarlıklar ve bunlara ait alıntılardan örnekler sunulmuştur. Her alıntının yanında öykünün ve duyarlık konusunun kodubulunmaktadır.

Tablo 9. Belirlenen Duyarlıklarla İlgili Öykülere İlişkin Doğrudan Alıntı Örnekleri

Öykü ve Duyarlık Kodu	Doğrudan Alıntı
A.a.1.,4.	"Bizlere yalnızca ana dilimizi doğru ve güzel kullanmayı değil, dünyayı, yaşamı iyilik dolu bir yürekle sevmeyi öğrettiniz." (s.10)
A.a.12.	"Annem: Eli yüzü hep kara olacak çocuğumun... dedi, yarım ağız. Babam karşı çıktı: Kâr eden ar etmez, Filiz Hanım! İş karası namus karası değil, yıkarsın gider..." (s.13)
A.a.20.	"Bak, ne güzel, arkadaşınız kitap okuma alışkanlığı kazanmış! Bu alışkanlığı hepimiz kazanmalıyız. Kitap okumayan kişinin diploması, elinde kuru bir dal parçası gibi durur! Ama kitap okuyanın kazandığı öğrenim belgesi, yeşil bir ağaç gibi verimli olur... Arkadaşınızı kutluyorum, harçlığını kitap alarak değerlendirdiği için. Okuduğu her edebi kitap onun zihninde yeni pencereler açacaktır." (s.15)
A.d.2.	"Ha şöyle be oğlum! Gül de, güller açsın yüzünde..." (s.44)
A.d.6.	"Babasını kırmamak için, üniversite sınavlarına girerken hukuku en başa yazmıştı." (s.41)
A.e.2.	"Düşününce nedenini buldum: Bayram Bey'in, "Hatırım için" demesi, gönlümü okşamıştı." (s.55)
A.e.22.	"Öğretmenimiz, kahveye gitmemize, kendisini görmemize izin verir; ancak, "Oyun oynadığınızı görmeyeyim!" diye sıkıardı." (s.53)
A.f.17.,19.	"Karnın yağması, doğanın tepeden tırnağa beyaz örtülere bürünmesi, ressam elinden çıkma bir tablo güzelliğindedir." (s.62)
A.h.6.	"Anneler yaşam öğretmenidir. O her biri birer altın değerindeki öğütleri, yıllardır kulağında yankılanıp durur." (s.87)
A.h.5.	"İnsanlar gibi hayvanların da bir canı olduğunu, tertiyken su içerlerse hastalanacaklarını bilmiyordum ne yazık ki..." (s.86)
A.i.9.	"Annemin hazırlayıp bıraktığı kahvaltılığın birazını yiyip, birazını da arkadaşım için paketliyordum." (s.93)
A.i.21.	"Öğretmen, "Ben söyleyeyim: kendimize ve çevremize verdiğimiz önemden dolayı temiz ve bakımlı olmaya çalışırız. Öyle değil mi? Sabahleyin yüzümüzü yıkar, gözlerimizin çapağını gideririz. Dişimizi fırçalar, kirli dişlerle dolaşmaktan kurtuluruz... Saçımızı tararız. Çevremize dağınık saçlarla görünmekten kurtuluruz." dedi." (s.115)
A.j.10.	"Çünkü o güzel insanların kendi aralarında öyle güzel bir bağlılık ve dayanışma vardı ki, bun, henüz okuma yazma bilmediğim yaşlarımda bile görebiliyordum. Herkes birbirine aynı sevgi, saygı ve dayanışmayla bağlanmıştı." (s.120)
B.a.2.	"İnsanlara güvenmek istiyorum, dedi annem. Bütün insanlar kötü, bütün insanlar sahteci, bütün insanlar dolandırıcı olabilir mi? Hiç mi iyi insan yok bu dünyada? Bir insan araba çalmak zorunda kaldı diye, güvenemeyecek miyiz?" (s.15)
B.a.4.	"İnsan sevince her şeyi göze alabiliyor!" (s.13)
B.c.23.	"Diyeceğim, umudunuzu hiç yitirmeyin. Umud ettiğiniz şey, beklenmedik bir zamanda gelip çalar kapınızı." (s.37)
B.d.18.	"Sen pasta yemek istiyorsun, canına feda olsun! Benim dediğim de şu: Önce bizim baklavamızın bir tadına bak, sonra istiyorsan, pasta da ye!" (s.41)
B.d.19.	"Hayatta ne mesleğin olursa olsun, ekmeğini hangi yoldan kazanırsan kazan... aman çocuğum, sanata hiç sırtını dönme. Müziği hayatından çıkarma. Türkülerin hiç bitmesin!" (s.47)
B.f.6.	"Hemen yerimden fırlayıp annemin boynuna sarıldım, onu iki yanağından öptüm." (s.70)
B.f.13.	"Annem ciddileşti: Yoksul insanlardan bir karşılık beklemek ayıptır... Yaşlı, dul bir kadın, ondan bir karşılık umulmaz!" (s.64)
B.f.18.	"Yaşlı insanların güzel âdetleri, güzel sözleri vardır. Bunları anlamak gerekir. Komşudan, kap içinde bir şeyler gelince, o kabı boş göndermemek âdettendir." (s.64)

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

B.h.8.	"Teşekkür etmeniz yeterli, dedi. İyilik yapmak hepimizin borcu. İlla ki bir gün siz de birilerine bir iyilik edersiniz. O zaman ödeştik sayın..." (s.84)
B.h.15.	"Bu yaptığın çok güzel bir hareket. Dürüstlüğünden ötürü sana teşekkür ederim! Ayrıca anne babanı da, öğretmenlerini de kutluyorum!" (s.83)
B.i.2.	"Annem, insan olduğumuzu hatırlayalım biraz, güzel kızım! diye noktayı koydu." (s.103)
B.i.6.	"Ankara'ya gelinceye dek, yol boyunca annemin elini hiç bırakmadım. Benim iyi, güzel, vicdanlı annemin... İyi ki onun kızayım." (s.103)
C.a.12.	"Karna, önce iş dedin gülümseyerek. Ekmeğimi hak etmeliyim, demek istiyor." (s.14)
C.b.4.	"Çocuk yüreği saftır, temizdir, incedir evet ama aptal değildir... Çocuk yüreği, sevgi bulmadığı yere yönelmez." (s.22)
C.c.20	"Kitap okumak, bir olayı anlatma ya da duygularımı aktarma yeteneğimi geliştiriyordu." (s.30) "İnsanı hayat karşısında olgunlaştıran iki şey var: Birincisi yaş almak, deneyim kazanmak. İkincisi de, okuduğu kitaplar..." (s.30)
C.e.5.	"Aslında her şeyi seviyordu annem; ağaçları, çiçekleri kuşları, sokaktaki hayvanları... Babamla bu konuda anlaşamıyorlardı. Hayvanların öldürülmesini istemiyordu. Öldürdüğü hayvanın da bir ailesi vardır diyordu ısrarla. Yuvada ağzını açmış bekleyen yavruları..." (s.43) "Yere batsın avcılık! Sonuçta can alıyorsun. Hem de suçsuz günahsız hayvanların canını... Düşünsene, o ayı yalnızca yavrularıyla su içmek ya da suda balık yakalayıp onları doyurmak istiyordu..." (s.53)
C.e.17.	"Masal ülkesi gibi büyüleyici bir yerdirdi burası. İrmak, iki dağın arasından, yüksek kayalardan dökülerek akıp geliyordu. Suların soğukluğu çevreye serinlik yayıyordu. Heybetli dağlar yemyeşildi. Dağın tepesi görünmüyordu. Yüksek ağaçlar dağı taşı örtmüş, iğne ucu kadar boş yer bırakmamıştı." (s.47)
C.f.3.,12.	"Annemle ablam, daha çok ineğimizle ilgilenir. İneği saçar, sütü kaynatıp yoğurt mayalar. Evde ekmek tükenince, bahçeye sac kurup ekmeğe pişirir..." (s.56)
C.f.6.,8.	"Bu soruya da babamın vereceği bir yanıtı vardı elbet. Kötülüğe kötülükle karşılık verilmez! diyor ve ekliyordu: Babasına iyi davranan, çocuklarından iyilik görür." (s.63)
C.i.24.	"Önemli olan, arkadaşımın, sırrımı başkalarına anlatmayacak olmasıydı. Bu konuda ona güveniyordum." (s.89)
C.i.25.	"Ona göre, yaptığım iş yanlıştı... Çünkü biz daha öğrenciydik, gönül işleriyle ilgileneceğimize, derslerimizle ilgilenmeliydik!" (s.89)
C.i.20.	"Oysa kitap okumakla insan daha duyarlı ve vicdanlı olmanın yolunu bulur. Kitap okumazsam, babamı anlayamazdım mesela; ona yalnızca kırılır, belki de kızardım." (s.111)
D.b.5.	"Onu bir çöplükte, açlıktan ölmek üzereyken bulduğumu; hayvanları çok sevdiğim için ona acıdığımı, yiyecek verdiğimi, sonra birlikte ad koyduğumuzu anlatmış." (s.25)
D.c.6.	"Yeni anne ve babamı da çok seviyorum elbet. Kardeşlerimi de seviyorum." (s.36)
D.d.6.	"Mutlu bir çocukluk dönemi olmuş annemin. İlkokula başladığı yıl-hani neredeyse, yoldaki taşlar ayağına değmesin diye, dedem sevgili kızını arabayla okula götürüp getirmiş." (s.43)
D.e.4.	"Zahide kadın da eşinin ardından, onun anısından kopmuş olmama duygusuyla, bu bahçecikten ilgisini esirgememişti." (s.52)
E.c.18.	"Çobanlık, atasından kalma işti onun için. Kurdun kuşun dilini, esen yelin yönünü, kırlarda biten bin bir çeşit çiçeğin adını babasından öğrenmişti." (s.24)
E.d.11.	"Kesmişler. Ama etinin bir lokmasını bile evde alıkoymadan, Öksüzler Yurdu'na göndermişti babam." (s.54)
E.f.12.	"Tez zamanda eli para görmüştü Şahin'in. Sabah aydınlığı ortalığa düşmeden kalkıyor, atını arabasına koşuyor, akşam karanlığına kadar çarşı pazar yerlerinde, fabrika önlerinde, odun, kömür depolarının çevresinde iş kovalıyordu." (s.59)
E.g.24.	"Yeri doldurulamaz adamlardan biriydi Toppo Dayı." (s.81)
F.a.4.	"Ama ben, ona sarılmayı seviyorum. Saçlarına, gömleğine sinmiş boya ve tiner kokusunu, tenindeki ter kokusunu... Baba kokusu diyorum buna kendi kendime." (s.11)
F.b.2.	"Ne zaman uzaklara gitse, oralardan mutlaka biz çocuklar için bir şeyler alıp getirirdi." (s.20)
F.d.25.	"Onu sana bırakıyorum. Her zaman göz kulak ol." (s.48)
F.e.5.	"Şimdiki aklım olsa, o gün yalan söylemeyi yeğlerdim doğrusu! Sanırım hiçbir yalan, bir hayvana acı çekirtmekten daha kötü olamaz. Hiçbir yalan, bir hayvana kötülük etmekten daha acı sonuç doğuramaz." (s.75)

Sonuç

Bu çalışma kapsamında Necati Güngör'ün *Sevgili Öğretmenim, Bir Hikâye Yaz İçinde İnsan Olsun, Babam Şimdi Çok Uzaklarda, Papatya Gelin, Anneme Bir Ev Alacağım, Sessiz Yürek*, isimli kitaplarındaki 54 ayrı çocuk öyküsü nitelikli çocuk edebiyatı eserlerinin duyarlık eğitimi açısından taşıması gereken özellikler bağlamında çözümlenmiştir. Belirlenen 25 duyarlık konusundan ikisi dışında hepsi farklı oranlarda öykülerde tespit edilmiştir. Bu bağlamda incelenen öykülerin duyarlık konuları açısından oldukça zengin olduğunu belirtmek mümkündür. Bu öyküler aracılığıyla çocuk okur farklı konularda duyarlık kazanıp farkındalık oluşturabilir.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

İncelenen öykülerde, en çok değinilen duyarlık konuları insan ve insanın mutluluğu, aile bireyelerine, hayvanlara ve okuma kültürüne duyarlıdır. Bununla birlikte öykülerde barışa ve bilime ve bilimsel düşünceye duyarlı kılacak konulara rastlanmamıştır.

İnsan ve insan mutluluğuna, aile bireyelerine ve okuma kültürüne duyarlı bireyler olmayı sağlayabilecek 11 öykünün yer aldığı *Sevgili Öğretmenim* adlı kitap, çocukluk çağının en önemli simgelerinden olan öğretmenlerin, her koşulda öğrencilerini kucaklayarak onları yaşama hazırlayabilme gücünü örneklemektedir. Öykülerde karşılıklı sorumlulukların ve özverinin belirleyici olduğu, sevgiyle örülen öğretmen-öğrenci ilişkileri görülmektedir. Öğretmenlerin okul sınırlarını aşan ödevleri ve çocukların hayatlarına dokunması öykülerde işlenen ortak konudur.

Bir Hikâye Yaz İçinde İnsan Olsun isimli kitapta insana ve insan mutluluğuna, insan ilişkilerine, iyilik yapmaya ilişkin duyarlık kazandırabilecek on öykü bulunmaktadır. Kitaptaki öykülerde birine iyilik yapmak için abartılı gösterilere ihtiyaç olmadığını, gülümsemenin, bir kap yemeğin, bağlama çalmayı öğrenmenin bile pek çok zorluğu aşabileceği vurgulanmaktadır. Öykülerdeki konularda insanın insana gereksinim duyduğu, küçücük iyiliklerin bile büyük değişimlere neden olabileceği ele alınmaktadır. Bunların yanında emeğe ve çalışkanlığa duyarlık, yoksul insanlara, aşka-sevgiye karşı duyarlık sıkça ele alınan duyarlık alanlarıdır.

Babam Şimdi Çok Uzaklarda isimli kitapta ise yine insana ve insan mutluluğuna, aile bireyelerine ve kadına duyarlık oluşturabilecek konularla kurgulanmış on öykü bulunmaktadır. Kitaptaki öykülerin tamamında aile bireyelerine ve kadına duyarlık konusu işlenmiştir. Hayvanlara, emeğe ve çalışkanlığa, aşka-sevgiye, sorumlu olmaya ve okuma kültürüne duyarlık konuları da öykülerde sıklıkla vurgulanmıştır.

Anneme Bir Ev Alacağım isimli kitapta toplam dokuz öykü bulunmaktadır. Bu öykülerde ağırlıklı olarak aile bireyelerine duyarlık, hayvanlara duyarlık, insana ve insanın mutluluğuna duyarlılık, aşka ve sevgiye duyarlılık, yardımlaşma, iyilik konusu işlenmiştir. Öykülerde insanların yaptığı iyiliklerin bir gün ona döneceği, sorumlulukların yerine getirilmesi ve çalışkanlık vurgulanmıştır.

Papatya Gelin isimli kitapta yedi öykü bulunmaktadır. Öykülerde hayvana duyarlılık, aile bireyelerine duyarlık, yardımlaşma, emek ve çalışkanlığa duyarlık, sorumlu olmaya duyarlık, umuda umutlu olmaya duyarlık işlenmiştir. Öykülerde yoksul insanların yaşadıkları sıkıntılar, parasal zorluklar, yardımlaşma, hayvanların insana olan yardımları, özlem dile getirilmiştir.

Sessiz Yürek isimli kitapta toplam yedi öykü bulunmaktadır. Öykülerde hayvanlara duyarlık, yardımlaşma, iyilik, hakka, hukuka, adalete duyarlık, dostluk, arkadaşlığa duyarlık, aile bireyelerine duyarlık, aşka ve sevgiye duyarlılık, sorumlu olmaya duyarlık işlenmiştir. Öykülerde iyilik yapmanın yine iyilikle sonuçlanacağı, hayvanlara karşı merhametin ve verilen önemin bir karşılığının olabileceği vurgulanmıştır.

Çalışmada elde edilen bulgular ışığında Necati Güngör'ün çocuk öykülerinin çocuk okura duyarlık kazandırma yolunda etkili olabileceğini söylemek mümkündür.

Kaynakça

- Alemdar, S. G. ve Süngü, A. (2017). Nazım Hikmet'in Sevdalı Bulut Adlı Kitabındaki Masalların Duyarlık Eğitimi Bağlamında İncelenmesi. T. Şimşek ve B. V. Yıldız (Haz.) IV. Uluslararası Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu içinde (s.301-314).
- Aslan, C. (2013). Duyarlık ve Düşünceyi Geliştirmede Çocuk/Gençlik Edebiyatı. *Çocuk Çocuk Anne Baba Eğitimci Dergisi*, (12), 29-32.
- Aslan, C. (2016). Oğuz Tansel'in Derleyip Yazdığı Masalların Duyarlık Eğitimi Bağlamında İncelenmesi. S. Sever ve S. Karagül (Haz.) Uluslararası Türk Masal Dünyası ve Doğumunun Yüzüncü Yılında Oğuz Tansel Sempozyumu içinde (s.131-152).Ankara Üniversitesi Çoğem, Odtü, Ankara
- Aslan, C. (2019). Çocuk Edebiyatı ve Duyarlık Eğitimi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

- Karagöz, B. (2009). *Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre İlköğretim 6 ve 7.sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Değerlerin İncelenmesi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi: Muğla, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karagöz, B. ve Çinpolat, E. (2017). Füsün Çetinel'in Romanlarına Duyarlık Eğitimi Bağlamında Bir Bakış: Bir Çözümleme Çalışması. IV. Yıldız Sosyal Bilimler Kongresi 21-22 Aralık 2017. Özet kitapçığı.
- Karakuş Tayşî, E. (2019). Sevim Ak'ın Öykülerinin Duyarlık Eğitimi Açısından İncelenmesi. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları*, 19 (19) , 303-324 . DOI: 10.30767/diledeara.542628
- Karakuş, Aktan, E. Duyarlık Eğitiminde Çocuk Edebiyatı Yapıtlarının Yeri. S. Karagül (Haz.) Prof. Dr. Sedat SEVER e Armağan Kitabı içinde (s. 178-179).
- Merriam, S. B. (2013). Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin bir rehber. (Qualitative Research Aguide to Desing and Implementation). (çev: Selahattin Turan), Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Miles, M. B. ve Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. (2nd Edition). SAGE Publications.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, 8. Basım, Ankara: Seçkin Yayınları.

İncelenen Eserler

- Güngör, N. (2004). *Papatya Gelin*. İstanbul: Günışığı Kitaplığı.
- Güngör, N. (2014). *Anneme Bir Ev Alacağım*. İstanbul: Günışığı Kitaplığı.
- Güngör, N. (2015). *Sevgili Öğretmenim*. İstanbul: Günışığı Kitaplığı.
- Güngör, N. (2017). *Bir Hikâye Yaz İçinde İnsan Olsun*. İstanbul: Günışığı Kitaplığı.
- Güngör, N. (2019). *Babam Şimdi Çok Uzaklarda*. İstanbul: Günışığı Kitaplığı.
- Güngör, N. (2019). *Sessiz Yürek*. İstanbul: Günışığı Kitaplığı.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

YÖN (İSTİKAMET) BİLDİREN EKLERİN HAREZM TÜRKÇESİNDEKİ TEZAHÜRÜ

Afaq MEMMEDOVA

Doç.Dr., Bakü Devlet Üniversitesi Filoloji Fakültesi Türkoloji Bölümü, afam129@gmail.com

Giriş

İslamiyet'in yayılması ile İslami Türk devletlerinin kurulması Türk dilinin gelişimini de olumlu etkilemiştir. Kuran dili olan Arapça ve edebiyat dili sanılan Farsçayla yanı sıra gelişen Türkçe, İslami Türk Devletlerinde edebi dil haline gelmiştir. İlk Türk-İslam devleti olan Karahanlılar devletinde Türk dili ve edebiyatı için yeni bir sayfa açılmıştır. X-XIII. asırlar arasında Eski Türkçenin devamı olan Karahanlı Türkçesi'nde (Hakaniye Türkçesi) Türklerin edebiyatı, dili, medeniyeti yönünden çok değerli eserler yazılmıştır. Bunlardan günümüze ulaşmış Yusuf Has Hacib'in *Kutadgu Bilig*, Kaşgarlı Mahmud'un *Divanü Lûgat-it Türk*, Yükneki'nin *Atabetü'l-Hakayık* eserlerinin edebi-tarihi değerleri çok yüksektir. Bu eserlerde Türkçe hakkında önemli bilgilerle beraber, o dönem Türklerin yaşam tarzı, tarihi, yerleşim alanı, kültürü üzerine mühim bilgiler vardır.

XI. yüzyılın İslami Türk devletlerinden biri de başkenti Gurgenç / Urgenç şehri olan Harezmsahlar Devleti idi. Bazı İslam coğrafyacıları, Harezm bölgesinin batıda Oğuz, güneyde Horasan, doğuda Maveraünnehr ve kuzeyde Türk toprakları ile çevrili bir ülke olduğu hakkında yazmaktadırlar. Umumiyetle, birçok devletler saltanatlarının belirli zamanlarında Harezm bölgesini yönetmişlerdir: Afrigoğulları (305-995), Samaniler (819-999), Gazneliler (963-1186), Selçuklular (1038-1157) vs. Eskiden Büyük Selçuklu İmparatorluğu'nun vassalı olan Harezm bölgesi, daha sonralar sadece bağımsızlık elde etmekle yetinmeyerek, Orta Asya ve Kuzey İran'daki en güçlü devlet haline gelmiştir.



Harita 1: Harezmsahlar devleti (1097-1231) <http://www.turkosfer.com/harezmsahlar-devleti/> {erişim: 18 Kasım, 2019}

Harezm'e Türk valilerinin tayin edilmesi ise bölgenin hızla Türkleşmesine neden olmuştur. Böylece XI-XII. yüzyıllarda gerek etnik yapı gerekse siyasi hayat bakımından bakımından Türkleşen Harezm bölgesinde yeni bir Türk yazı dili oluşmuştur. Harezm Türkçesi - Türkleşen Harezm bölgesinde Oğuz, Kıpçak ve Kanglı boylarının yerleşik hayata geçmelerinin sonucu olarak Türk dilinin doğu kolunu teşkil eden Karahanlı (Hakaniye) Türkçesi temelinde, Güneybatı kolunu teşkil eden Oğuz Türkçesi ve kuzeybatı kolunu teşkil

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

eden Kıpçak Türkçesinin bu bölgede karışık kaynaşmasından oluşan Türkçeye verilen addır (Aysu 133). Aysu Atanın bu tanımlamasından da görüldüğü gibi, Harezmi halkının etnik yapısı kadar dili de karma bir şekil almıştır. Şöyle ki, Harezmi Türkçesinin oluşumunda çeşitli Türk boylarının rolü olmuştur. Bu bakımdan Harezmi Türkçesinin tarihi dil malzemelerinin araştırılması önemlidir.

Eski Türkçeden beri kullanılan eklerin gelişim kronolojisini, değişimini izleyebilmek için Türkçenin her dönemi ayrı ayrı araştırılmalıdır. Bu çalışmanın amacı Harezmi yazılan eserlerde yön (istikamet) gösteren ekleri tespit etmektir. Bunun için Zemahşeri'nin *Mukaddimetü'l-Edeb* (XII-XIII yy), Rabgüzi'nin *Kıyasü'l-Enbiyâ* (1310), İslamın *Mu'înü'l-Mürîd* (1313), Ali'nin *Nehcü'l-Ferâdis* (1358), *Harezmi Türkçesi Kur'ân Tercümesi* (1363) eserleri taranmış, +ĠArU/+ArU/+rU, +rA eklerinin kullanım alanı belirlenmiştir. Bildiğimiz gibi, adı geçen ekler Türk dilinin en eski tarihi dönemlerinden itibaren kullanılan yaygın eklerindedir.

Türk dillerinde eklerin meydana gelmesinde bir kaç yol vardır. Bunlardan birincisi, bazı eklerin başlangıçta kelime halinde oldukları, zamanla ek durumuna geçmesidir. İkincisi ise, bir kaç ekin birleşmesi sonucunda oluşan eklerdir. “Türkçede yeni morfolojik unsurlar meydana gelirken, bu unsurlar, önce bir yardımcı kelime olma süreci yaşarlar, daha sonra da ekleşirler. Eklenen bu şekillerden bir bölümünün, daha sonra yeni ve farklı bazı eklerin oluşturulmasında yeniden görev aldıkları da” görülmektedir. (Buran 1996: 209) +ĠArU ekinin yapısından da gözüktüğü gibi, o, ya kelime, ya da bir kaç ekin birleşiminden olmuştur.

Dilcilikte +ĠArU/+ArU/+rU, +rA eklerinin meydana gelmesi hakkında çeşitli görüşler vardır. Mesela, dil bilimcilerinin çoğunluğu +ĠArU ekinin -ğa/-ka (yönelme hal eki) ve yön gösterme -ru ekinin oluşumundan türediğini savunmaktalar (Radlov, Menges, Arat vs) (Arat 2010:1-24; Menges 1994:111), A.Von Gabain eki bu devir Türkçesinin yegane direktif eki olduğunu göstermiş ve -re, -ra, -rü, -ru eklerinin ise Moğolcadan alındığını düşünmüştür (Gabain 1988:65) Nasilov +ĠArU ekini datif ekinin gelişmiş biçimi adlandırmış (Nasilov 1960:28), Kononov da yönelme ekinin çok zaman gösterme eki tarafından tamamlandığını: +ĠArU, bunun III tekil şahıs iyelik ekinin sonra ise +ηArU şeklinde olduğunu yazmıştır (Kononov 1980:26). Malov ise bu eki datif halinin çift eklenmesi (-ğa + -ru) gibi göstermiştir (Malov 1951:45). Suzan Duran'a göre +ĠArU eki +ĠAr- fiil yapma eki ile -U gerindium ekinin oluşmuştur (Duran 1951:5). Mesela, *taşkar-* “uzaklaştır-” fiili + U zarf fiilinden = *taşkaru* veya *içker-* “içeri gir-” fiilinden *içgerü* kelimesi vs.

Bir başka görüş ise mezkûr ekin bir fiilden oluşmasıdır. Hangi fiilden meydana gelmesi hakkında da çeşitli fikirler var. Bu fiiller içerisinde “karşı olmak” anlamında *qar- fiili (Resenen), “bak-” anlamındaki qara- fiili (Karimov), “gör-” manasındaki kör- kelimeleri vardır. Erickson ise +ĠArU ekinin yönelme eki +ĠA ile zarf-fiil eki almış er- “er-, eriş-, ulaş-” fiilinin (+ĠAr +er -U) kaynaşmasından oluştuğunu iddia etmektedir (bk:Alimov 2011:92-107). Sonuncu görüşü kelimelere uygularsak, yani *aşaru* *an “o” +ga + er- + u < anga eru “ona erip”; *içkerü* < iç+ke+er- +ü =içke eru “içeri erip” vs.

Söz konusu olan ekin +ĠAr biçimi de vardır. Mesela, Karahanlıcada *anğar* “ona” (ol anğar yakdı “o ona yaklaştı” (DLT III 61-19); *anğar* pend nasihat asıgsız erür “ona nasihat faydasızdır” (AH 110); *yokar* “yukarı” (bilig birle alim yokar yokladı “bilgi ile alim yukarı yükseldi” (AH 101); Harezmi cede *aşar* (oğka kirdi aşar “ona borçlandı” (ME 178-7), *muşar* (muşar yahşî terbiyet kılğil “buna iyi terbye ver” (KE 6b11) kelimeleri kullanılmıştır. Mezkûr ekin Hakasçada *ças-ğar* “yaza doğru”, *küs-ker* “güze, sonbahara doğru”, *çay-ğar* “yaza doğru” fonetik biçimleri vardır. Aynı zamanda Tatar ağızlarında şahıs zamirlerinin hal çekiminde *mişer* “bana” tipli yönelme haline, (Serebrennikov, Gadjeva 2011:81) Yakutçada ise iyelik ekli sözlerin hal çekiminde -ğar biçiminde yönelme hali kullanılmaktadır (Haritonov 1947:116). Fikrimizce *Kaşğar* kelimesinin son eki de yukarıda anlatılan ektir. Şöyle ki *kaş* kelimesi DLT'de “herhangi bir şeyin kıyısı ya da kenarı” anlamında gösterilmiş ve şu örnek verilmiştir: *yar qaşı*: uçurumun (başka bir şeyin de olabilir) kıyısı (DLT III 153-16). Azerbaycan'ın Kazah bölgesinde günümüzde de “dağın kenarı” anlamında *dağın kaş* denilmektedir. Bildiğimiz gibi Kaşğar Taklamakan Çölünün batısında Tanrı Dağları'nın

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

eteklerinde yer almaktadır. Kaşgar konumuna uygun olarak adlandırılmış olabilir, yani Kaş+gar > çöl, dağ kenarına doğru.



VIEW OF KASHGAR AND THE RANGE OF MOUNTAINS WHICH DIVIDES IT FROM THE RUSSIAN POSSESSIONS.

Şekil 1. Kaşgar (1868) https://commons.wikimedia.org/wiki/File:View_of_Kashgar_1868.jpg {erişim 29 Kasım 2019}

+ArI eki.

Türkçenin tarihsel gelişiminde kelime sonunda veya ek başında -g /-ğ sesinin düşmesi malumdur (örneğin, yapğan < yapan; taşğa < taşa; atlığ < atlı vs. (Ergin 1993:84). +ArI eki de +ĠArU ekinin Ġ sesinin düşmesi ile +ArI şekline girmiştir. Bu değişimi Harezmede ikili şekilde kullanılan *ilgerü* / *ilerü* kelimesinde görebiliriz. Şöyle ki Kısasü'l-Enbiyâ'da “doğu, ileri, ön taraf” anlamındaki *ilgerü* (KE:58v4) kelimesinin Mukaddimetü'l-Edeb'de *ilerü* (ilerü ydı nerseni “ileri gönderdi nesneyi” (ME:18-8) fonetik yapısında olduğunu görmekteyiz.

+rA eki

Bu ek ile ilişkin de birbirinden farklı, tartışmalı görüşler vardır. Bazı dil bilimcileri mezkûr ekin +ArI ekinden farklı olduğu kanaatindedir.

Dmitriyev ve Radlov *ora* / *orada*, *bura* / *burada*, *şura* / *şurada* kelimelerindeki -ra ekinin *ara* kelimesinden geldiğini (Dmitriyev 1951:157), Gryonbek adı geçen zarfların temel fiillerden türediğini, Zayonçkovskiy ise ortaç eklerinden meydana geldiğini savunmaktalar (bk: Şerbak 1977:41). A von Gabain de Eski Türkçedeki *taşra* kelimesinin zarf fiille alakalı olabildiğini söylemiştir (Gabain 1988:65). Şerbak bazı zarf ve edatların morfoloji şeklinin türeme fiillerden ve zarf-fiil ekinden oluştuğunu yazmaktadır (soğ < soğgar- “geç kalmak”) (Şerbak 1977:43). Serebrennikov +rA ve +rI biçimlerinin +A ile r ögesinin birleşiminden oluştuğunu ve +rA ile +rI eklerini genetik bakımdan aynı saymaktadır (Serebrennikov 2011:81).

Söz konusu eklerin gelişimini Eski Türkçe, Karahanlıca ve Harezmede kronoloji olarak araştırmaya çalıştık ve bunun için elimizde bulunan dil malzemelerini tarayarak +ĠArU / +ArU / +rU, +rA ekli kelimeleri tablo halinde karşı karşıya yazdık:

ESKİ TÜRKÇE	KARAHANLICA	HAREZMCE
anaru / anar “ona taraf, oraya” anaru sülemeser.. “oraya ordu göndermese..” (T 20)	anğar / anga “ona” ol anğar yakdı “o ona yaklaştı” (DLT III 61-19)	anğaru “oraya” anğaru berü eltdi suvni “oraya buraya götürdü suyu” (ME228-4) aṅru “öteye” (MM)
		artğaru / artkaru “arkaya” (ME, NF) artğaru bağladı erenler bilekini “erenler bileğini arkaya bağladılar”(ME 82-6)

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

ESKİ TÜRKÇE	KARAHANLICA	HAREZMCE
asra “aşağı, aşağıya” ..asra yağız yir kılıntukda “..aşağıda yağız yer yarandıkta” (KT-1)	asra “alt, aşağı” (DLT) asra / isre “alt” (AH) isra “buranın ötesinde, ilerisinde (DLT) emel asrasında busuğlu ecel “emelin altında ecel saklıdır” (AH 294)	asra “aşağı” (ME, NF) asra endi, aşaka bardı “aşağı endi, aşağı vardı” (ME 186-5)
başaru “bana doğru” “bökü kağan başaru ayıtmıs Bögü kağan bana doğru söylemiş (T 34)”		
barhanğaru “Barhana doğru” barhanğaru közüngeli teggeli kelmiş “Barhan'a görünmek ulaşmak için gelmiş” (MTT 608)		
birü “bu tarafa” (e)birü bardımız “bu tarafa vardık” (T 26)	berü “beri” keldi berü tığrağı “onun habercisi beri geldi” (DLT III-63)	berü “beri, buraya” (ME, NF, KE) anğaru berü yarışılardı “oraya buraya yarışılardı” (ME 123-2)
birğaru/bergerü “sağa, güneye taraf” birgerü tabğaç tapa “sağa, güneye Tabğaç'a doğru” (K 28)		
biziğerü “bize doğru”		
ebgerü “eve doğru” ben ebgerü tüseyin.. “ben eve doğru ineyim” (T 30)		
kıtağaru “Kıdan iline taraf” kıtağaru tonra semig idmıs “Kıdan iline taraf Tonra Semi göndermiş” (T 9)		
kağanğaru “kağana (hakana) doğru”		
içkerü “içeri” / içre “içinde, içeri” içre aşsız taşra tonsuz “içeride yemeksiz, dışarıda giysisiz” (K b26)	içre “içinde” tükedı bu on dört bab içre sözi “sözü bu on dört bab içinde tamamlandı” (AH 486)	içre “içinde, arasında” namaz içre tekbir “namaz içinde tekbir” (MM 269)
ilgerü “öne, önde, doğuya” ilgerü kıtan tatabı bodun tapa “ileride kıtan, tatabı halkına doğru” (K 28)		ilerü “ileri” (ME) ilgerü “doğu, ileri, ön taraf” (KE) ilerü ıydı nerseni “nesneni ileri gönderdi ” (ME 18-8)
iliggerü “hükümdara doğru”, inaru /ınğaru /ınjaru “ileri, buraya” az inerü barmış “az ileriye gitmiş		
		kayra “geri” (ME) kayra “geri, ters yön” (KE) daşını kayra aldı “daşı geri aldı” (ME 135-7)
kirü “geriye, batıya” kirü temir kapıgka tegi konturmıs “geri, batıya Demir Kapı'ya kadar yerleştirmiş” (K 2)	kirü “geri” (MK) ..sınka kirip kirü yanmas “mezara giren geri dönmez” (DLT III-63) kerü “aksine” (KB)	kerü “sonra” (KE)
kisre “sonra, batıda” (kid “son, arkada”) anta kisre inisi eçisin teg .. “ondan sonra kiçiği büyüğü gibi..” (K 5)		

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

ESKİ TÜRKÇE	KARAHANLICA	HAREZMCE
kurişaru “geriye, batıya taraf” kurişaru kün batsıqıña “batıya, gün batışına taraf” (K 3)		
	naru “yön anlamında” = naru bar “bu yana git” (DLT III- 211)	
oğuzğaru “Oğuz’a doğru”		
	ogrı (ogırı) “aşağı” bu neng anıg ogı ol “bu nesne ondan aşağıdadır (DLT) (Dankoff 2005:352)”	
onğaru “sağa doğru” onğaru tegzinmek “sağa doğru devretmek”		
ortuşıñaru “ortasına doğru” tün ortuşıñaru “gece ortasına (yarısına) doğru”		
öñre “önde, doğuda” öñre töles beger “doğudaki teles beyler”		
usra “üzre”	üze “üzerinde” (DLT III-37) öze “üst” (AH) yüklüg özesinde zer “üzerinde altın yüklü” (AH 487)	üze “üzerine” (ME) özre “üzere” (MM) üzre “üzerinde” (KE) üzre “üstünde” (NF)
sıñar “tarafa” taqdın sıñar yüzlenip “dağa taraf dönüp ”	sıñar “tarafa” küdezge meni ol kamukdın sıñar “beni her taraftan koru” (KB 284)	
soñ “sonra” andın soñ “ondan sonra”	soñ “sonra” menig soñda kel “benden sonra, arkada gel” (MK)	songra “sonra” (MM, NF, HKT) sehiv secde vacip bolur songra kıl (MM 446)
ESKİ TÜRKÇE	KARAHANLICA	HAREZMCE
subıñaru “suyuna taraf” subıñaru kontı “suyuna taraf yerleşti” (M 40)		
tabğaçğaru “Tabğaç’a doğru”		
tapa “-a/ -e doğru, tarafına” tabğaç tapa “Tabğaç’a doğru” (K 28)	taparu (DLT) “yanına, -a doğru ol anıg taparu bardı “o, ona doğru gitti” (DLT 531) taparu (KB) / tabaru (AH)	tapa “-a/-e doğru, tarafına” (ME, KE, MM, NF) kaytardı çerigni eli tapa “ordusunu yurduna taraf çevirdi” (ME 29)
tarkanğaru “Tarkana” (a)pa tarkanğaru içre sab ıdmış “Apa Tarkan’a gizli mesaj göndermiş” (T 10)		
taşkaru / taşqaru “dışarıya” / taşra “dışarda” balıktın taşkaru önüp “şehirden dışarı çıkıp” içre aşsız taşra tonsuz “içeride yemeksiz, dışarıda giysisiz” (K b26) (taşkar- “uzaklaştırmak”)	taşra “dışarı” tamka suvı taşra çıkıp takık öter “su dışarı çıkıp dağı öter” (DLT)	taşkaru/taşra (KE), taşkaru/ taşra (NF) öwkese keldi onu taşkarı kavdurdı “öfkelenildi onu dışarı kovdurdu” (KE 109r19) biziñ yarlıkımızdın taşra “bizim fermanımızdan başka (dışında)”(KE 156v11)
teñrikerü “göğe doğru”	teñrikerü anda bolup teñrikerü tapğın öter “orada Tanrı’ya ibadet borcunu öder” (DLT III-251)	

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

ESKİ TÜRKÇE	KARAHANLICA	HAREZMCE
tegire “etrafda” yağımız tegire uçuk teg erti “yağımız etrafımızda vahşi kuş gibiydiler” (T 8)		tegre / teñre “etraf, çevre” (NF) tegre “çevre, yöre, etraf” (ME, KE)
tirigrü “hayata” ölteçi bodunıg tirigrü igitim “ölecek halkı dirilinceye (hayata) kadar besledim (K 29)”		
	töngre “yüzüstü” er töngre tüşti “adam yüzüstü düştü” “başın töngitti başını eğdi” (DLT) (Dankoff 2005:585)	
utru “karşı, -ye doğru” utru yirde oğrı sokuşup tut- “karşı tarafa hırsıza rastlamış” (IB 23)	utru (AH) ne iş utru kelse “hangi iş karşı gelse (karşılaşsan)” utru / otru “karşı” (DLT)	utru “karşı” (ME, KE, NF) utru keldi anğa “ona karşı geldi” (ME 191-2)
yağru “yakına doğru” yağru kontukta kesre “yakına yerleştikten sonra” (DTS 225)	yagru “yakınına” ol anğar yagru yorımas “o onun yakınına gitmez” (DLT III- 34) (yagu- “yaklaş-”)	yak “yakın” (KE)
	yağıgaru “düşmana karşı” yağıgaru kiriş kurdum “düşmana karşı yayımı gerdim (DLT II- 83)”	
	yaygaru “yaza doğru” kış yaygaru sövlenür “kış yaza söylenir” (DLT III-278)	
yokaru / yögerü “yukarıya” yögerü kötürmis “yukarıya götürmüş” (K 11)	yokar “yukarı” (AH)	yokaru “yukarı” yokaru bardı kemi “gemi yukarıya vardı” (ME 10-3)
yirkerü “yere taraf” yırı / yir / yır / ir “orada, solda, kuzey” yirğaru oğuz bodun tapa “solda kuzeyde oğuz halkına taraf”(K 28)		
yürekre ur- “kalbe vurmak, kalpten vurmak” (Gabain 1988:112)		

Eski Türkçede canlı kullanımda olan yön gösterme eklerinin daha sonraki dönemlerde üretkenliğinin azalması ve bazı kelimelerde kalıplaşmış halde kalmasını görmekteyiz. +ĠArU ekinin Eski Türkçeden çok önce aktif olduğu, Eski Türkçe döneminden başlayarak gitgide kullanımdan düştüğü kanaatındayız. Şöyle ki Eski Türkçede ekin isim ve şahıs zamirlerinin sonuna da gelebilmesi onun bu dönemde hala canlı olmasından haber vermektedir. Örneğin, bajaru “bana doğru”, biziñerü “bize doğru”, ebgerü “eve doğru”, oğuzgaru “Oğuzla doğru”, ortusuñaru “ortaya doğru”, gıtañgaru, ğağañgaru “kağana (hakana) doğru”, tabğaçgaru “Tabğaçla doğru”, teñrikerü “göğe doğru”, yirkerü “yere taraf”, iliggerü “hükümdara doğru”, subıñaru “suya taraf”, yağaru “yakına doğru” v.s.

Eski Türkçedeki *ilgerü* “öne, doğruya” kelimesine Karahanlıca metinlerde rastlamasak da, yukarıda da belirtildiği gibi, Harezmcede *Mukaddimetü'l-Edeb*'de *ilerü* “ileri” anlamında, *Kıyasü'l-Enbiyâ*'da ise aynı Eski Türkçedeki fonetik ve semantik biçimde, yani “doğruya, öne” anlamında *ilgerü* kelimesi kullanılmıştır. Tabii ki günümüze ulaşan metinler Eski dönem Türkçesinin söz dağarcığının hepsini kapsamamaktadır. Bu yüzden Karahanlıcada bu kelimenin kullanıp kullanılması karanlık kalmaktadır. Bundan başka, mesela Harezmcede *artkaru* “arkaya” kelimesi kullanıldığı halde, ne Eski Türkçe, ne de Karahanlıcada mezkûr kelimeye rastladık.

Eski Türkçede daha çok aktif olan +ĠArU ekinin Harezm Türkçesinde bir durgunluk halinde olduğunu görmekteyiz. +ĠArU / +ArU / +rU, +rA ekleri belirli sayıda kelimelere eklenmesine

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

rağmen günümüze kadar hemen hemen tüm çağdaş Türkçelerde kalıplaşmış halde kalmaktadır. Mesela, beri, bura, dışarı, geri, içeri, ileri, ora, sonra, yukarı v.s. Söz konusu ekin kalıplaşmış olsa da kalması onun tarihsel süreç içerisinde dayanıklı bir ek olduğundan haber vermektedir.

Kısaltmalar

AH	<i>Atabetü'l-Hakayık</i>
DLT	<i>Divanü Lûgat-it Türk</i>
HKT	Harezmi Türkçesi Kur'an Tercümesi
IB	Irk Bitik
K	Kültigin Yazıtı
KB	<i>Kutadgu Bilig</i>
KE	Kıyasü'l-Enbiyâ
ME	Mukaddimetü'l-Edeb
MM	Mu'inü'l-Mürid
NF	Nehcü'l-Ferâdis
T	Tonyukuk Yazıtı

Kaynaklar

- Alimov R. (2011) Eski Türkçe +GarU ve Kırgızcadaki Kalıntısı. *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*. Ankara, Cilt 8, Sayı 4
- Arat R.R. (1992) Edib Ahmed b.Mahmud Yükneki. *Atabetü'l-Hakayık*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi
- Arat R.R. (2010) Türkçede Cihet Mefhumu Ve Bunun İle İlgili Tabirler. *Türkiyat Mecmuası XIV*, 1-24.
- Ata A. (2016) *Harezmi-Altın Ordu Türkçesi Çağatay Türkçesinin İlk Devresi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Ata A. (1997) *Nasrû'd-din Bin Burhanü'd-din Rabğuzi Kıyasü'l-Enbiya (Peygamber Kıssaları). I. Giriş - Metin - Tıpkıbasım*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları
- Ata A. (1998) *Nehcü'l-Feradis. Uştmahtarınunğ Açuk.Yolu Cennetlerin Açık Yolu*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Buran A. (1996) Türkçede Kelimelerin Ekleşmesi ve Eklerin Kökeni - 3. *Uluslararası Türk Dili Kurultayı*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları. 23-27 Eylül Bildirileri. Sayfa: 207-214.
- Dmitriyev N.K. (1951) *Nareçiya Mesta V Tureskom Yazıke – Pamyati Akademika L.V.Şerbi*. Leningrad
- Duran S. (1956) Türkçede Cihet Ve Mekan Gösteren Ek Ve Sözcükler. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı. Belleten*, s.1-110.
- Dankoff R., Kelly J. (2005) Mahmud el-Kaşgari Divanü Lugati't-Türk. Türkçe çeviri ve düzenleme Yurtsever S. ve Erdi S. İstanbul: Kocabalı Yayınevi
- Muherrem E. (1993) Türk Dil Bilgisi. İstanbul: "Bayrak"
- Gabain A. (1988) *Eski Türkçenin Grameri*. Çeviren: Mehmet Akalın. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi
- Haritonov L.N. (1947) *Sovremenniy Yakutskiy Yazık. Fonetika i Morfologiya*. Yakutsk
- Karamanlıoğlu A.F. (2006) Şeyh Şeref H'ace Mu'inü'l-Mürid. (Transkripsiyonlu Metin, Dizin-Tıpkıbasım). İstanbul: Beşir Kitabevi
- Kononov A.N. (1980) *Grammatika Yazıkı Tyurkskix Runičeskix Pamyatnikov (VII – IX vv)*. Leningrad: Nauka
- Malov S. (1951) *Pamyatniki Drevnetyurkskoy Pismennosti*. Moskva-Leningrad: İzdatelstvo Akademii Nauk SSSR

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

- Menges K. (1994) *The Turkic Languages and Peoples*. An Introduction to Turkic Studies, 2, revised edition. Harrassowitz Verlag
- Nasilov V.M. (1960) *Yazık Orhono-Yeniseyskih Pamyatnikov*. Moskva: “Vostochnaya Literatura”
- Salan E. (2017) Eski Anadolu Türkçesinde +rA Yönelme Durumu Eki. *Dil Araştırmaları*, Güz 21, 129-141
- Serebrennikov B.A., Gadjieva N.Z. (2011) *Türk Yazı Dillerinin Karşılaştırmalı - Tarihi Grameri*. Çevirenler: Tevfik Hacıyev, Mustafa Öner. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları
- Şerbak A.M. (1977) *Očerki Po Sravnitelnoy Morfologii Tyurkskix Yazıkov* (İmya). Leningrad: “Nauka”
- Şimşek Y. (2019) *Harezmi Türkçesi Kur'an Tercümesi. Meşhed Nüshası {293 No.}, Giriş - Metin - Dizin*. Ankara: Akçağ
- Şükürlü E. (1993) *Gedim Türk Yazılı Abidelerinin Dili*. Bakı: “Maarif”
- Tekin T. (2010) *Orhon Yazıtları*. 4.cü Baskı. Ankara:Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Vecihe Hatiboğlu. *Türkçedeki Eklerin Kökeni*. Türk Dili, c.XXIX, s.268, Ocak 1974.
- Yüce N. (1993) *Ebu'l-Kasım Carullah Mahmud bin 'Omar Bin Muhammed Bin Ahmed ez-Zamahşari el-Hvarizmi Mukaddimetü'l-Edeb*. Hvarizm Türkçesi ile Tercümeli Şuşter Nüshası. Giriş, Dil Özellikleri, Metin, İndeks. 2.Baskı. Ankara: TDK Yayınları
- Harezmsahlr Devletinin Haritası <http://www.turkosfer.com/harezmsahlr-devleti/> {erişim: 18 Kasım, 2019}

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

ORTAOKUL TÜRKÇE DERSLERİNDE DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİ NASIL YAPILMALI?

İzzet ŞEREF

Dr. Öğr. Üyesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, izzet.seref@gop.edu.tr

Özet

Dil bilgisi, anlama ve anlatma becerilerini destekleyen önemli bir alandır. Temel dil beceri alanı olarak görülmemekle birlikte dil kullanımına yönelik sistemli bir farkındalık oluşturma amacı taşımaktadır. Bu yönüyle bireyin yazılı ve sözlü anlatımlarını doğru, etkili ve tutarlı bir biçimde kurgulayabilmesini sağlar. Araştırmada dilin sistemli bir dizge olduğu düşüncesinden hareketle dil bilgisi alanı, dil yapılarını çözme, anlama ve yapıya dayanarak üretimde bulunma becerisi edindirme süreci olarak değerlendirilmiştir. Bu düşünceyi temellendirebilmek amacıyla öncelikle ana dil olarak Türkçenin öğretimi alanyazınında dil bilgisi öğretimine ilişkin çalışmalar incelenmiş, öne çıkan görüşler tartışılmıştır. Alanyazında, söz konusu becerinin nasıl kazandırılabilmesi ile ilgili benzer verilere ulaşılmış, ancak somut olarak hangi yöntem ve tekniklerle ne gibi etkinliklerin uygulanabileceği ile ilgili büyük bir boşluğun olduğu dikkat çekmektedir. Buna dayanarak çalışmanın sonraki aşamasını dil bilgisi öğretiminde kullanılacak etkinlikler oluşturmuştur. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden model önerisi deseni benimsenmiştir. Veriler, ilgili alanyazın ışığında doküman analizi tekniği ile elde edilmiştir. Sonuç olarak dil bilgisi öğretiminde Türkçenin kurallarının hangi işlevlerde nasıl kullanılacağına öğrencilere sezdirilmesi ve daha sonra öğrencilerin bu bilgileri üretimlerinde doğru bir şekilde kullanabilmelerinin sağlanması gerektiği anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe dersi, dil bilgisi öğretimi, dilbilim, model önerisi.

HOW TO DO GRADUATE TEACHING IN SECONDARY SCHOOL TURKISH COURSES?

Abstract

Grammar supports comprehension and expression skills. Although it is not seen as a basic language skill area, it should aim to create a systematic awareness of language use. In this respect, it enables the individual to construct his/her written and oral expressions accurately, effectively and consistently. In the study, considering the fact that language is a systematic system, the grammar field was evaluated as the process of acquiring the skills of solving language structures, understanding and making production based on structure. In order to base this idea, first of all, studies on teaching grammar in the literature of teaching Turkish as a mother tongue were examined and the outstanding opinions were discussed. In the literature, similar data has been reached on how to acquire this skill, but it is remarkable that there is a large gap in terms of which methods and techniques can be implemented in concrete terms. Based on this, the next stage of the study was composed of activities that could be used in grammar teaching. In the study, the model proposal model was adopted one of the qualitative research designs. The data were obtained by document analysis technique in the light of related literature. As a result, it was understood that the functions of Turkish rules in grammar teaching should be sensed to the students and then it should be ensured that the students can use this information correctly in their production.

Keywords: Turkish lesson, grammar teaching, linguistics, model suggestion.

Giriş

Dil öğretiminin nasıl yapılacağı konusunda öncelikli cevap bekleyen soru 'dil'in ne olduğudur. Çünkü 'dil'in tanımı, aynı zamanda nasıl algılandığını ve anlamlandırıldığını gösterir. Dil öğretiminin etkili bir şekilde planlanabilmesi, dilin ilgili çevrelerce nasıl tanımlandığı ile doğrudan ilgilidir. Literatürde Türkçenin öğretiminde başarılı olunamadığı

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

yönündeki düşünceler (Alyılmaz, 2010; Börekçi, 2009; Börekçi, 2015; Çoban, 2016; Demir ve Yapıcı, 2007; Göçer, 2013; Üstünova, 2016; Üstünova, 2018), bu durumun temelde ‘dil’e ilişkin hatalı veya eksik değerlendirmelerden kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir. Dolayısıyla dilin doğru ve güncel bir yaklaşımla ele alınması dil öğretiminin ilk basamağını oluşturmaktadır.

Dil öğretiminin hangi bakış açısıyla yapıldığında başarılı sonuçların elde edilebileceğine yönelik tartışmaların ve belirlemelerin yapıldığı araştırmalarda bir dil öğretim yaklaşımı olarak dilbilimin öne çıktığı görülmektedir (Aksan, 1978; Aydın, 1999; Börekçi, 2015; Börekçi ve Tepeli, 2013; Çeçen ve Aytas, 2008; Demirel, 1992; Erdem, 2008; Erdem ve Çelik, 2011; Güneş, 2013; İmer, 1987; Karahan, 2009; Kocaman, 1990; Onan, 2009; Onan, 2012; Onan, 2017; Oymak, 2018; Ruhi, 1993; Yılmaz ve Topal, 2010). Literatürdeki bu bilimsel birikimden hareketle dil öğretiminde, dilin dilbilim çerçevesinden ele alınması gerektiği anlaşılmaktadır. Yani dilin, dilbilimin verilerine göre tanımlanması, doğru bir çıkış noktası olarak değerlendirilebilir. Buna göre dil, “kavramları belirten bir göstergeler dizgesi” (Saussure, 1998, s. 46); “simgelerden kurulu bir sistem” (Bayrav, 1998, s. 17); “ses-anlam ilişkisi bütünüyle nedensiz olan, seslerden örülü ortak öğretilmeler toplamı” (Karaağaç, 2013, s. 274); “toplumun dünyayı anlama ve anlamlandırma biçimini somutlaştıran bir sistem” (Börekçi ve Tepeli, 2013, s. 95); “her şeyden önce bir sınıflandırma, nesnelere ve nesnelere arası ilişkiler yaratma” (Benveniste, 1966’dan akt. Bayrav, 1999, s. 19) olarak tanımlanabilir. Başka bir ifadeyle dil; belirli bir sisteme sahip dizge, bütün-parça ilişkisine dayalı olarak anlam ve/veya düşünce üretme şekli, tek başına anlamsız birimlerin anlam oluşturma amacıyla simgeler yaratma sürecidir.

Dilin dilbilim temelli yapılan tanımları, dilbilimin dil öğretiminde neleri vurguladığı sorusunu akla getirmektedir. Bu noktada Roland Barthes’in düşüncelerine dayanarak Vardar’ın (2001, s. 12) yaptığı şu açıklamalar önemlidir:

Geçerliğini iç inceleme ya da betimlemenin tutarlığında bulan yapısal eleştiri geleneksel nesnellığı, doğrulanamaz ön yargılara dayanan beğeni ölçütünü, tek yönlü düz yorum ilkesini aşar; tümü açıklayıcı, çok yönlü bir yaratım eyleminde karar kılar. Bölük pörçük bir örneklemeyle yetinmeyen yapısal eleştirmen bütünü kucaklar, inceleme konusuna giren her örneği değerlendirir, böylece yapının ilk dilinden yeni bir ilişkiler bütünü üretir. Elde edilen görüntü yüzeysel bir yansıma değil, gerçeği kökünden kavrayan dönüşük bir yansımadır... Biçimlere dayanarak öğelerin görevlerine, işlevlerine ulaşmak, yüzeysel düzenden derin yapıya varmak “anlamlandırma” çabasının başarısına bağlı bir olgudur.

Vardar’ın değerlendirmeleri, dilbilimin incelemelerde yüzey ve derin yapı ilişkisine yoğunlaştığını göstermektedir. Yüzey yapı ve derin yapı arasındaki organik bağı Chomsky (2014, s. 45), “derin yapı, birtakım zihinsel işlemlerle, yani dil bilgisel dönüşümlerle yüzey yapıya bağlanır.” şeklinde açıklamıştır. Başka bir anlatımla dil, belirli bir ses-anlam bağıntısı olarak düşünülebilir.

Yüzey yapı ve derin yapı değerlendirmesini gösterge terimi üzerinde ele alan Saussure’e göre dilin kurduğu düzenin bir parçası olarak göstergenin birbirinden ayıramayacak iki yüzü bulunmaktadır. Bunlardan biri gösteren yani ses imgesi, diğeri gösterilen yani anlam veya muhtevadır. Ona göre gösterenlerle gösterilenlerin planının bulunmadığı dil düşünülemez (Bayrav, 1998, s. 61). Dolayısıyla dil incelemelerinde dilin bu yönünü vurgulamak amacıyla gösteren ve gösterilen ilişkisi kurulmalı, metin değerlendirmeleri bu dikkatle yapılmalıdır. Başka bir anlatımla dil bir bütün olarak görülmeli, dil birimleri bağlam içinde ele alınmalı ve dile bağımsız bölümlerin yan yana gelmesiyle oluşmuş bir yığın olarak bakılmamalıdır (Üstünova, 2018, s. 3).

Dilbilim incelemelerinde görevli dil birimlerinin bağlam veya işlev gözetilmeden kategorilendirilmesinin yanlış olduğu kabul edilir. Yani “bağımsal dilbilimi sözcüklerin dizisel bağlamda girdikleri ulama göre değil; dizimsel düzlemde oluşturdukları bağımlılıklara, bir başka ifade ile cümle içinde üstlendikleri işleve göre değerlendirilmesi önerilir. Bu yaklaşım, ‘sözlüksel’ olanla ‘sözdizimsel’ olanın ayrılmasını zorunlu kılmaktadır. Bu ayrım hem inceleme alanını sınırlandırarak hem de belirli sınıflandırma ölçütleri

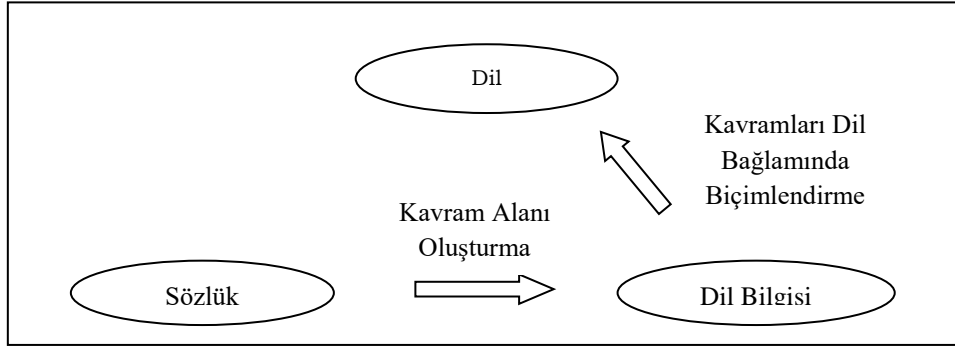
ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL - TARİH - COĞRAFYA

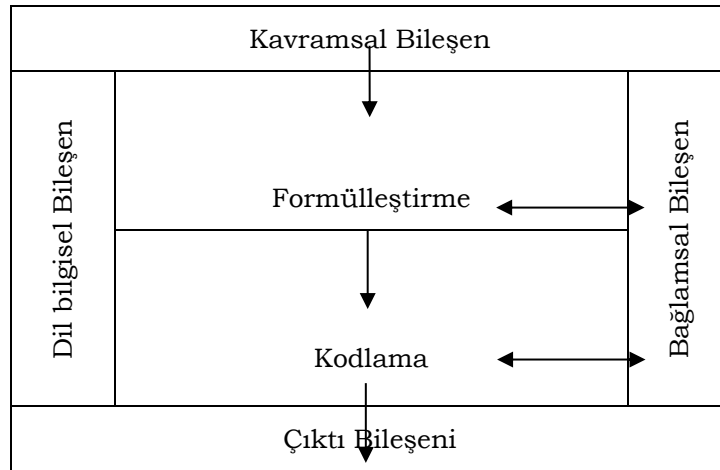
oluşturarak çelişkisiz değerlendirmelere yani bilimsel nitelikli bilgi üretilmesine olanak sağlar” (Börekçi ve Tepeli, 2013, s. 94). Benzer bir değerlendirmeyle Mert (2003, s. 28) Türkçede hâl kategorisi ve öğretimi ile ilgili olarak şu açıklamalarda bulunmuştur:

Görevli dil öğeleri, Türkçenin öğretimiyle ilgili farklı seviyelerde (ilkokuldan lisans öğretimine kadar) sürekli tekrar edilen konulardan biridir. Ancak Türkçenin öğretimi ve grameriyle ilgili çalışmalarda hâl kategorileri genellikle birer ek olarak değerlendirildiğinden öğrenciler “yalın hâl”, “+e hâli”, “+de hâli”, “+den hâli”, “+i hâli, gibi şekilden hareketle adlandırılan terimleri ezberlemek zorunda kalmaktadırlar. Oysa söz konusu ekler kullanılışlarına göre farklı hâl kategorilerini ifade eden birer görev elemanlarıdır ve Türkçe her kategoriye bir ekle değil; birçok görevli elemanla ifade etme zenginliğine sahip bir dildir. Bu durum Türkçede hâl kategorilerini ifade eden görevli dil öğelerinin (ek, ek+ek, ek+edat, edat) şekilden hareketle adlandırılmayacağını, sınıflandırılmayacağını ve öğretilmeyeceğini ortaya koymaktadır.

Dil öğretiminin temel hedefi, öğrencilerin, dilin farklı bağlamlarda aldığı görünümünü kavramalarıdır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2006, s. 2). Buradan hareketle, dil öğretiminin dil dışı belirlemelerle yapılamayacağı, bunun yerine görevli dil elemanlarının oluşturduğu bağlam odaklı gerçekleştirilmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Betimlenmeye çalışılan bu durum şu şekilde bir şema üzerinde daha somut anlatılabilir:



Birey anlam üretme sürecinde kullandığı dilin sözlüğünden kodlanacak bağlamı uygun bir biçimde karşılayabilmek için sözcük havuzu oluşturur. Daha sonra bu örneklem bir forma sokulur, yani dizge hâline getirilir. Her iki işlemde de özne olarak birey, bağlamı şekillendirir. Başka bir şema ile bu durum özetlenebilir:



(Hengeveld ve Mackenzie, 2008, s. 6'dan akt. Koşaner, 2018, s. 116)

Dil öğretimi esasında şemada gösterilen bileşenlerin anlam üretiminde hangi işlemlerle ve nasıl işlediğini ve kullanıldığını öğrenciye edindirmektir. Bunun dışında ne dil bilgisi kurallarını birer formül gibi ezberletmeye çalışmak ne de üretim ortamının dışında hedef dilin

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

sözcüklerini aktarmaktır. Şemada gösterildiği üzere bireyin/öğrencinin sınırlı bir evrenden/sözlükten yaptığı seçimleri sınırsız işletim imkânlarıyla veya dil işletim yöntemleriyle dizge oluşturarak anlam oluşturma ve düşünce üretme yetisi kazandırma sürecidir.

Türkçenin öğretimi ile ilgili sorunları ele alan çalışmalarda araştırmacılar öğrencilerin dil becerilerinin istenilen seviyede olmadığını belirtirken dilbilimin ilkelerinin dil öğretiminde kullanılması gerektiğini önermişlerdir. Bu belirleme somut bir çözüm önerisi olmamakla birlikte sorunun kaynağını da yeterince ortaya koymamaktadır. Açık bir ifadeyle Türkçe öğretiminde öğrencilere Türkçenin sözvarlığını kullanarak kavramları dil bağlamında nasıl biçimlendirebilecekleri veya düşünce oluşturma yollarının neler olduğu, değeri metinsellik ölçütlerine göre belirlenmiş yazılı veya sözlü dilsel ürünlerle kavratılmalıdır.

Özetle “Türkçe öğrenimi, anlama, yorumlama, iletişim kurma becerilerinin gelişmesine yönelik olan dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma öğrenme alanları ile dil bilgisinden oluşur. Sözü geçen öğrenme alanları birbiriyle etkileşim hâlinde olduğundan bir bütünlük içinde ele alınmalıdır.” (MEB, 2006, s. 2). Bu çalışmada Türkçenin öğretiminde bütüncül yaklaşımı önceleyen dilbilimin ilkelerinden faydalanılması gerektiği tartışılmış, bunun hangi sebeplerden ötürü gerekli olduğu belirtilmiştir. Bu tespit, dil öğretiminde tamamıyla dilbilimin kullanılacağı şeklinde yorumlanmamalıdır. Ayrıca ortaokul Türkçe derslerinde uygulanabilecek etkinlikler de ortaya konularak anlatımlar somutlaştırılmaya çalışılmıştır. Araştırma, Türkçenin öğretimi sorununa dilbilimin verileri ışığında değinerek örnek ders içeriklerinin neler olabileceği yönünde öneriler sunduğu için önemlidir. Sözü edilen amaç ve önem çerçevesinde çalışmada şu sorunun cevabı aranmıştır: “Ortaokul Türkçe derslerinde işlev odaklı dil bilgisi etkinlikleri neler olabilir?”.

Yöntem

Araştırma Deseni

Çalışmada nitel araştırma desenlerinden olan model önerisi tercih edilmiştir. Bu kapsamda öncelikle Türkçenin öğretiminde yaşanan sorunları belirlemeye yönelik alanyazın taranmış, var olan çalışmaların sonuçları göz önünde bulundurularak sorunun kaynağı belirlenmeye çalışılmıştır. Çözüm olarak dilbilimden yararlanılabileceğine ilişkin değerlendirmeler yapılmış, bu veriler doğrultusunda Türkçe derslerinde kullanılabilecek tamamlayıcı etkinlikler önerilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri, doküman analizi tekniği ile elde edilmiştir. Google Akademik veri tabanında “Türkçe öğretiminin sorunları”, “dil öğretimi sorunları”, “dilbilim”, “dilbilim ve Türkçe öğretimi”, “dilbilim ve dil bilgisi öğretimi” vb. anahtar kelimeler kullanılarak taramalar yapılmıştır. Ulaşılan sonuçlar arasında çalışma amacına uygun olduğu düşünülen araştırmalar kullanılmıştır. Amaç hâlihazırdaki alanyazını ortaya koymak olmadığı için tekrara düşmemek, anlatım bütünlüğünü bozmamak gibi sebeplerle bazı araştırmalar kullanılmamıştır. Değerlendirmeler sırasında alanyazında ortaya konulan tespitlere ek, dil öğretiminin nasıl yapılacağı ile ilgili açıklamalar yapılmıştır. Böylelikle alanyazını da göz önünde bulundurarak dil öğretiminde yaşanan sorunların temelde nereden kaynaklandığı ifade edilmiş, çözümün nasıl olacağına dair içerikler hazırlanmıştır.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde ortaokul Türkçe derslerinde dil bilgisi öğretiminde kullanılabilecek etkinlikler yer almaktadır.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Ortaokul Türkçe Derslerinde Kullanılabilecek İşlev Temelli Dil Bilgisi Etkinlik Örnekleri

Örnek 1.

Ders: Türkçe

Sınıf: 6

Kazanım: T.6.3.7. Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder. (İsim çekim ekleri -çoğul eki, hâl ekleri, iyelik ekleri ve soru eki- üzerinde durulur.)

Konu: -tan ekinin işlevi.

Süre: 15 dk.

Etkinliğin Uygulanışı:

1. Öğrencilerden aşağıdaki cümlelerde kullanılan -tan ekinin işlevlerini tahmin etmeleri istenir.

Okul+dan ayrıldı.

Sıkıntı+dan patlamak üzereydi.

Öğrenciler+den biri ağlıyordu.

2. Bu aşamada kesinlikle ilgili ekin işlevine yönelik bağlam dışı değerlendirme yapılmaz. Öğrenciler tahminde bulunduktan sonra -tan ekinin birinci cümlede “çıkma hâli”, ikinci cümlede “neden bildirme hâli”, üçüncü cümlede ise “belirlilik hâli” işlevinde kullanıldığı konusunda öğrencilere geri bildirimde bulunulur.

3. Etkinliğe öğrencilerin verecekleri örneklerle devam edilir.

Değerlendirme:

1. Yalvaç Ural'ın aşağıda verilen “Çiçek Tarlaları” adlı şiiri üzerinde -tan ekinin işlevi hakkında değerlendirmeler yapılır.

Çiçek Tarlaları

Araba gidiyordu

Yanısıra çocuk

Yanısıra köpek

Yürüyordu

Çiçeklerden bir tarla

Uzanıp gidiyordu

Ormana

Ve bir çocukla bir köpek

Kayboluyordu

Boylarından yüksek

Çiçek tarlalarının

(Ural, 2019, s. 15)

2. Öğrencilerden metinde kullanılan -tan eklerini belirlemeleri ve hangi işlevleri karşıladığını tahmin etmeleri istenir. Daha sonra öğrencilerden metinler toplanır ve karıştırılarak akran değerlendirmesi yapmak amacıyla tekrar dağıtılır. Öğrencilere arkadaşlarının cevaplarını kontrol etmeleri ve belirlenen ölçütlere göre puanlandırmaları söylenir. Son olarak öğretmen tarafından cevaplar ve puanlamalar gözden geçirilir, gerekli dönütler yapılır.

Örnek 2.

Ders: Türkçe

Sınıf: 7

Kazanım: T.7.3.9. Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder. (Fiil çekim ekleri -kip ve kişi ekleri- üzerinde durulur.)

Konu: -yor ekinin işlevi.

Süre: 20 dk.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Etkinliğin Uygulanışı:

1. Öğrencilerin -yor eki ile çekimlenen aşağıdaki cümleleri gözden geçirmeleri ve ilgili ekin hangi işlevlerde kullanıldığını belirlemeleri istenir.

a. Üzgünüm! Bu hafta sonu görüşemeyiz. Bir iş görüşmesi için Ankara'ya gidiyorum.

b. Yaz tatili için kimseye söz veremem. Çünkü dedemi ziyarete gidiyoruz.

c. Ahmet yemeğe gecikince merak edip aradım. Otobüsteymiş, geliyormuş.

d. Dün telefonda konuşurken "Ali, kütüphanede yarınki sınava çalışıyor." demiştin. Ancak onunla sinemada karşılaştık.

2. Öğrencilerin cevapları alındıktan sonra -yor ekinin a'da eylemin yakın gelecekte planlama, b'de yaz tatilinde planlama, c'de geçmişte başlayıp devam etme işlevinde kullanıldığı tartışılır. d'de ise geçmişteki şimdi zamanı ifade etme işlevinde kullanıldığı üzerinde durulur. Bu çalışmalar öğrencilerin dikkatlerini bağlama çekerek gerçekleştirilir.

3. Öğrencilere biçim aynıymış gibi görünse de bağlamda ortaya çıkan anlamlarıyla dil birimlerinin işlevleri kavratılır.

4. Etkinlik öğrencilerin verecekleri örneklerle devam ettirilir.

Değerlendirme:

Ders kitabındaki herhangi bir metin üzerinde -yor ekinin hangi işlevleri karşıladığını belirleme çalışması yapılır. Öğrencilerin belirledikleri cümleler tahtaya yazılarak incelenir. Öğrencilerin durumları gözlemlenerek değerlendirme yapılır. Son olarak metin parçalarının bulunduğu ölçme araçları kullanılarak öğrencilerin kazanımı edinme düzeyleri belirlenebilir.

Örnek 3.

Ders: Türkçe

Sınıf: 5

Kazanım: T.5.3.11. Yapım ekinin işlevlerini açıklar.

Yapım ekleri ezberletilmez, işlevleri sezdirilir. Kelime türetmenin mantığı kavratılır.

Konu: -lık ekinin işlevi.

Süre: 15 dk.

Etkinliğin Uygulanışı:

1. Aşağıdaki metin parçaları çoğaltılır ve öğrencilere dağıtılır. Öğrencilerden -lık ekinin işlevlerini belirlemeleri istenir.

İnsanlara saygı duymamak onlara yapılabilecek en büyük kötülüktür (sıfat+lık=soyut isim). Çünkü karşıdaki kişiye duyulan saygı ona verilen değerle ilgilidir. Bu düşünce, "İnsanlara saygı göstermek onlara iyilik yapmaktır." şeklinde de yorumlanabilir.

kötülük, iyilik (sıfat+lık=soyut isim)

Türkçe dersinde "benlik" kavramı üzerinde tartıştık. Öğretmenimiz hangi anlamlara geldiğini sordu. Arkadaşlarım cevap verirken aklıma bir şey takıldı. Acaba öğretmenimizin sorduğu "benlik" kavramı ile "Burada benlik bir kitap yoktur." cümlesindeki "benlik" kavramı aynı anlama mı gelmektedir?

1. ben+lük (soyut isim), 2. benlik (zamir+lük=görelilik hâli)

2. Uygulamalara farklı metin parçaları ile devam edilebilir.

Değerlendirme:

Öğrencilerden toplanan metinler kontrol edilir. Gerekli geri bildirimler yapılır. Yeni metin parçalarıyla değerlendirme gerçekleştirilebilir.

Sonuç ve Öneriler

Eğitim öğretimde başarılı olmak "bütüncül bir sistem tasavvurunu ve tasarımını gerektirmektedir. Parçaların kendi içindeki bütünlüğünü dikkate alırken eğitim sisteminin kendi doğası içinde taşıdığı bütünlüğe saygı göstermek, alt sistemleri ve parçaları bir etkileşim içinde değerlendirmek önemlidir." (MEB, 2019, s. 23). Öğretim alanları içinde dil öğretimi de bu bakış açısı doğrultusunda ele alınmalıdır. Yani dil öğretimi, dilin doğası

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

gereği bildirim yüklü bütünü kavramaya yönelik olmalıdır (Karahana, 2009, s. 29). Aynı zamanda, kategorik yaklaşım yerine işlevsel yaklaşım temelli yapılmalıdır. Çünkü dil yapıları bağlamdan kopuk, dil dışı belirlemelerle anlamlı bir şekilde öğretilmez. Bu tarz öğretim, öğrencinin dili değil de dil bilgisi kurallarının tek bir işleve karşılık gelen işlevini ezberlemesine sebep olur. Bu değerlendirmeler çerçevesinde dil öğretimi konusunda ilgili uzman, akademisyen ve öğretmenlere şu önerilerde bulunulabilir:

1. Dil öğretiminde dil yapılarını tanımlamada bağlam dışı belirlemeler yerine, bağlam odaklı adlandırma yolu tercih edilmelidir.
2. Öğrencilere zengin metin bağlamları üzerinden farklı dil kullanımları ve işlevleri kavratılmalıdır.
3. Öğrencilerin zihinlerinde çelişki oluşturacağı için eklere tek başlarına iken ad verilmemeli, kullanıma çıktıklarında kodlanma biçimine uygun olarak betimlenmelidir (Üstünova, 2016, s. 199).
4. Dilbilimin dil öğretimine yansımalarını ortaya koymak amacıyla deneysel araştırmalar, sürece dair öğretmen ve öğrencilerin görüşlerini belirleme çalışmaları yapılabilir.
5. Türkçe öğretmenliği lisans programında bulunan Türk Dil Bilgisi dersleri dilin parça-bütün ilişkisine aykırı olarak ses bilgisi, şekil bilgisi, sözcük bilgisi ve cümle bilgisi şeklinde bölümlenerek okutulmamalıdır. Ayrıca bu derslerde geleneksel yollarla bilinenlerin tekrarı yerine öğretmen adaylarına dil farkındalığı kazandırılmalıdır.
6. Dilbilim derslerinin, yeni lisans programında önemsendiği görülmektedir. Ancak bu dersler, öğretmen adaylarının dilbilimin ilkelerini dil öğretim sürecine taşıyabileceği şekilde planlanmalıdır. Yani dilbilimin teorisinin yanında dili nasıl algıladığı ve bunun dil öğretimine nasıl taşınacağı gösterilmelidir.
7. Temel dil beceri derslerinde özellikle de okuma derslerinde öğretmen adaylarına metin okuma, anlama ve anlamlandırma çalışmalarında dilbilimsel eleştiriyi hangi amaçlarla nasıl kullanabilecekleri gösterilmelidir.
8. Lisans programındaki derslere ek Dil Felsefesi dersi konulmalıdır. Bu derslerde dil, zihin, düşünce gibi temel kavramlar arasında değerlendirmeler yaparak öğretmen adaylarının Türkçenin özelliklerine yönelik bilgi ve becerilerini temellendirmeleri sağlanabilir.
9. Yapılan gözlemler ve elde edilen sonuçlara göre hâlihazırda eğitim öğretim yapan Türkçe öğretmenlerinin dil öğretimine geleneksel yaklaşımları, dil öğretimini dil bilgisi kurallarını ezberletmek olarak gördükleri belirtilebilir. Bu sorun, hizmet içi seminer, çalıştay gibi etkinliklerle bir an önce aşılmalıdır.

Kaynakça

- Aksan, D. (1978). Türkçe çalışmalarında ve öğretiminde dilbilimin yeri. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 30, 43-49.
- Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *Turkish Studies*, 5(3), 728-749.
- Aydın, Ö. (1999). Orta okullarda dil bilgisi öğretimi üzerine öğretmen görüşleri. *Dil Dergisi*, 81, 23-29.
- Bayrav, S. (1998). *Yapısal dilbilimi*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Bayrav, S. (1999). *Dilbilimsel edebiyat eleştirisi*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Börekçi, M. (2009). Türk dili edebiyatı ve Türkçe öğretmenlerinin yetiştirilmesi sürecinde dilbilim ve Türkçe öğretimi. *Turkish Studies*, 4(3), 419-429.
- Börekçi, M. (2015). Bir bilim alanı olarak Türkçe ve Türkçe eğitimi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 405-414.
- Börekçi, M. ve Tepeli, Y. (2013). İşlevsel dilbilim yaklaşımıyla Türkçede sözcük türleri üzerine. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(7), 93-102.
- Chomsky, N. (2014). *Dil ve zihin*. Ankara: Bilgesu Yayıncılık.
- Çeçen, M. A. ve Aytas, G. (2008). Metne dayalı dil bilgisi öğretiminin sekizinci sınıf öğrencilerinin dil bilgisi başarısına etkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 133-149.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

- Çoban, A. (2016). Türkçe eğitimi ve öğretiminin sorunları. *Journal of Turkish Language and Literature*, 2(1), 121-138.
- Demir, C. ve Yapıcı, M. (2007). Ana dili olarak Türkçenin öğretimi ve sorunları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 177-192.
- Demirel, Ö. (1992). İlkokullarda Türkçe öğretimi ve sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8), 31-38.
- Erdem, İ. (2008). Öğretmen görüşlerine göre dil bilgisi konularının öğretilme güçlükleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 85-105.
- Erdem, İ., ve Çelik, M. (2011). Dil bilgisi öğretim yöntemi üzerine değerlendirmeler. *Electronic Turkish Studies*, 6(1), 1057-1069.
- Göçer, A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarına göre Türkçenin güncel sorunları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), 491-515.
- Güneş, F. (2013). Dil bilgisi öğretiminde yeni yaklaşımlar. *Journal of Language and Literature*, 2(7), 71-92.
- Karahan, L. (2009). Dil bilgisi öğretiminde bütün-parça ilişkisinin önemi. *Turkish Studies*, 4(8), 23-30.
- Kocaman, A. (1990). Prof. Dr. Doğan Aksan ile ülkemizde dil ve dilbilim çalışmaları üzerine. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 1, 1-3.
- Koşaner, Ö. (2018). İşlevsel dilbilgisi ve işlevsel söylem dilbilgisi. Ö. Can (Yay. haz.). *Dilbilim Kuramları içinde* (s. 84-153). İstanbul: İthaki Yayınları.
- MEB. (2019). *2023 eğitim vizyonu*. Ankara: MEB, Erişim adresi: http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Onan, B. (2009). Eklemeli dil yapısının Türkçe öğretiminde oluşturduğu bilişsel (kognitif) zeminler. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 236-263.
- Onan, B. (2013). Dil eğitiminin dil bilimsel temelleri: Ferdinand de Saussure'ün genel dilbilim kuramında dil eğitimiyle ilgili bulgular. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 219-243.
- Onan, B. (2017). Dil öğretiminde disiplinler arası yaklaşımlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(39), 145-159.
- Oymak, R. (2018). Anadili eğitim öğretiminde dilbilim ve yan alanları. *Kesit Akademi Dergisi*, 4(15), 112-129.
- Ruhi, Ş. (1993). Dil öğretimi felsefesi. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 4, 71-81.
- Saussure, F. D. (1998). *Genel dilbilim dersleri*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Ural, Y. (2019). *Müzik satan çocuklar*. İstanbul: Marsık Yayıncılık.
- Üstünova, K. (2016). Türkçe öğretiminde biçimleri aynı, işlevleri ve kategorileri farklı eklerin bulunuşu nasıl değerlendirilmeli?, *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 4(2), 193-200.
- Üstünova, K. (2018). Dil bilgisi çalışmalarında dilin dizge oluşunun izleri. *TÜRK Uluslararası Dil Edebiyat ve Halk Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 1(14), 1-13.
- Vardar, B. (2001). *Dilbilimden yaşama: Yapısalcılık*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Yılmaz, E. ve Topal, Z. (2010). Türkçe öğretiminde metindilbilimsel çözümleme yönteminin uygulanması. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 775-788.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE DİNLEME VE KONUŞMA BECERİLERİNİN KAZANDIRILMASINA YÖNELİK MATERYAL GELİŞTİRME

Yasemin AŞCI

Öğr. Gör. Dr., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Çaycuma Meslek Yüksekokulu,
Yabancı Diller ve Kültürler Bölümü.

Yasmin ALİCAN

Türkçe Öğrt., Bursa Uludağ Koleji.

Özet

Yabancı dil öğretiminde temel dil becerilerinin kazandırılması ve bu becerilerin geliştirilmesi önemli hususlardır. Bu becerilerin gelişimi çeşitli öğretim materyalleri ve etkinlikler ile zenginleştirilmiş bir sınıf atmosferi ile mümkün kılınabilmektedir. Bu doğrultuda çalışmada algılayıcı beceri olarak ifade edilen dinleme becerisi ve ifade etme becerisi olarak bilinen konuşma becerisi özellikle görsel ve işitsel yönü ağır basan materyaller ve günümüz teknolojileri kullanılarak tasarlanan öğretim araçlarıyla daha etkili bir şekilde geliştirilebileceği üzerinde durulmaktadır. Nitekim yapılandırıcı ve iletişimsel yaklaşımların esas alındığı günümüz yabancı dil öğretiminde öğrenciyi aktif kılan, onun ilgisini çeken ve birçok farklı duyu organlarına aynı anda hitap eden öğretim materyalleri sayesinde hem öğrencinin günlük iletişimdeki dil kullanımını öğrenmesi hem de gerçek iletişim ortamındaki söz varlığını duyması sağlanabilmektedir. Böylece öğrenci öğrenmek istediği yaşayan dilin yaşayan kullanımını görebilmekte dolayısıyla sözlü iletişim becerilerini geliştirebilmektedir. Bu bağlamda, çalışmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir öğretim materyali geliştirilmiştir. Geliştirilen materyal, dersi tekdüzelikten kurtardığı ve öğrencilerin derse odaklanmasını sağladığı ifade edilen videodur. Video karşılıklı konuşmayı içeren röportaj şeklinde hazırlanmıştır. Öğrenilen dildeki iletişim örneğini sunan bu öğretim materyali kullanılmadan önce ve kullanıldıktan sonra gerçekleştirilecek etkinlikler için bir etkinlik kâğıdı hazırlanmıştır. Çalışmada benzer şekilde geliştirilen otantik materyaller aracılığıyla Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bütünleşik beceriler olduğu düşünülen dinleme ve konuşma becerilerinin kazanım ve gelişiminin sağlanabileceği belirtilmiştir. Çalışma literatür taraması yoluyla oluşturulmuştur. Bu doğrultuda, yabancı dil öğretiminde materyal kullanımı, dinleme ve konuşma becerileri ve öne çıkan öğretim yaklaşımları ile ilgili tespitler ifade edilmiştir. Çalışma sonunda geliştirilen öğretim materyali ve ilgili etkinliklere yer verilerek, yabancı dil öğretiminde materyal geliştirmenin önemi vurgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi, Dinleme ve Konuşma Becerisi, Materyal Geliştirme

MATERIAL DEVELOPMENT FOR ACQUISITION OF LISTENING AND SPEAKING SKILLS IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract

Gaining basic language skills in foreign language teaching and developing these skills are important issues. The development of these skills is made possible by a classroom atmosphere enriched with a variety of teaching materials and activities. In this direction, in this study it is emphasized that listening skill, which is expressed as perceptive skill and speaking skill, which is known as expressing skill, can be developed more effectively with materials that predominate the visual and auditory aspects and teaching tools designed using today's technologies. As a matter of fact, it is possible to make student learnt the language usage in daily communication and to hear the vocabulary in the real communication environment thanks to the teaching materials that make the student active, interested in it and addressing many different sensory organs at the same time in today's foreign language teaching which is based on constructivist and communicative approaches.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Thus, the student can see the living use of the language he/she wants to learn, thus improving his/her oral communication skills. In this context, a teaching material was developed to improve listening and speaking skills in teaching Turkish as a foreign language. The material developed is the video that is stated that it saves the lesson from being monotonous and allows the students to focus on the lesson. The video was prepared in the form of an interview including conversation. An activity paper was prepared for the activities to be performed before and after the use of this teaching material, which presents the communication language in the learned language. In the study, it was stated that the acquisition and development of listening and speaking skills which are thought to be integrated skills in teaching Turkish as a foreign language through authentic materials developed similarly. The study was conducted through literature review. In this respect, the findings related to the use of materials in foreign language teaching, listening and speaking skills and prominent teaching approaches were expressed. At the end of the study, teaching materials and related activities being developed are included and the importance of material development in foreign language teaching was emphasized.

Key Words: Teaching Turkish as a Foreign Language, Listening and Speaking Skills, Material Development

Giriş

Günümüzde uluslararası ilişkilerin her alanda gün geçtikçe artmasıyla bireyin yabancı bir dil öğrenme ihtiyacı da artmaktadır. Bu nedenle kişinin ana dilinden farklı bir dilde duygu ve düşüncelerini ifade edebilme becerisinin gelişimi de önemli bir husus olarak görülmektedir. Bu bağlamda Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dil hâkimiyetinin sağlanabilmesi için dört temel dil becerisi olan okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin bütünlük alanlar olarak geliştirilmesi gerekmektedir. Anlama ve ifade etme şeklinde iki grupta ele alınan bu beceri alanlarının çeşitli dil öğretim yaklaşımları ışığında geliştirilebileceği düşünülmektedir.

Bu bağlamda çalışmada modern çağın başlarından itibaren yabancı dil öğretiminde yol gösterici olan yapılandırmacı ve iletişimsel yaklaşım doğrultusunda Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde gerçekleştirilecek öğretim uygulamaları ile temel dil becerilerinden, özellikle dinleme ve konuşma becerisinin geliştirilebileceği ifade edilmektedir. Öğrencinin ezber yapmadan, dilsel girdiyi sezerek öğrenmesini gerektiren yapılandırmacı yaklaşım sayesinde öğrencinin hedef dili zihninde daha etkili şekilde yapılandırabilmesi sağlanabilmektedir. Ayrıca, hedef dilin günlük iletişim örneklerini içerecek öğretim materyalleri ve etkinliklerin yer aldığı iletişimsel yaklaşım doğrultusunda gerçekleştirilen sınıf içi uygulamalar ile öğrencilerin yaşayan dili öğrenmelerine de yardımcı olunabilmektedir. Bununla birlikte, iletişimsel yaklaşım ışığında yapılan öğretim uygulamaları öğrencilerin yabancı dili buldukları farklı toplumda iletişim amacıyla kullanmasına da katkıda bulunmaktadır.

Yapılandırmacı ve iletişimsel yaklaşım temelinde dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilebilmesi öğrencilerin çeşitli öğretim materyalleri kullanılarak zengin bir öğretim ortamı oluşturması ile mümkün kılınabileceği bir gerçektir. Teknolojinin her alanda yararlandığı günümüzde, hâlihazırdaki materyaller dışında öğrencilerin çeşitli farklı materyaller geliştirmesi öğretimin etkililiğini sağlama açısından önem arz etmektedir. Bu açıdan, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğretim hedefi ve öğrencilerin dil yeterlik seviyesi dikkate alınarak dinleme ve konuşma becerisinin gelişimine yönelik çeşitli materyallerin geliştirilebileceği açıktır. Bu çeşitliliğin sağlanmasında ise aynı anda birçok duyu organına hitap eden görsel ve işitsel materyallerin hazırlanması çeşitli yararlar sağlamaktadır. Nitekim bu tür materyaller öğrenilenlerin daha kalıcı şekilde zihinde kaydedilip kolayca hatırlanabilmesine ve öğrencilerin derse daha aktif ve güdülenmiş şekilde katılmasına yardımcı olabilmektedir.

Ayrıca, öğrenci açısından çok sayıda katkısı olduğu belirtilen görsel ve işitsel öğretim materyallerinin geliştirilmesi ile Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde verimliliğin

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

artırılabilirliği de ifade edilmektedir. Bu bağlamda çalışmada özellikle dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik, araştırmacılar tarafından hazırlanan bir röportaj videosuna ve sınıf içinde uygulanabilecek çeşitli etkinliklere yer verilmiştir. Geliştirilen bu öğretim materyali ve etkinlikler Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde B2 seviyesindeki öğrencilerin dil yeterlik seviyesi dikkate alınarak kullanıldığında anlama ve anlatmaya yönelik çeşitli yararlar sağlanabileceği belirtilmektedir.

1. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Dinleme ve Konuşma Becerilerinin Önemi

Günümüzde ülkelerarası artan iletişim ihtiyacı beraberinde ikinci veya üçüncü bir dil öğrenme isteğini ortaya çıkarmaktadır. Bir dili tam anlamıyla öğrenebilmek ve yeterli ölçüde bu dilde kendini ifade edebilme seviyesine erişmek için ise temel dil becerilerinin geliştirilmesi ile mümkün kılınabilmektedir. Dil öğretimi her yönüyle bir bütün durumundadır. Başka bir deyişle, temel dil becerilerinin tümü birbirine bağlıdır ve birinin gelişimi diğerlerinin de gelişimine katkı sağlamaktadır. Bu becerilerden herhangi birinin ihmali söz konusu olduğunda dil yeterliği yetersiz olmaktadır.

Yabancı dil öğretiminde temel beceriler olan dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesindeki amaç, öğrencinin iletişim sürecinde doğru ve anlaşılır bir şekilde kendini ifade edebilmesi ve karşısındakinin sözlerini ya da yazılı olan ifadeyi doğru şekilde anlayabilmesini sağlamaktır. Bu iki önemli husus dikkate alındığında dil becerileri üretken (konuşma ve yazma) ve algılayıcı (dinleme ve okuma) olarak birbiri ile etkileşim içinde olacak şekilde iki gruba ayrılabilir (Durmuş, 2013, 138). Konuşma ve yazma becerileri öğrencinin aktif olmasını gerektirdiğinden bu beceriler “üretken” olarak ifade edilmektedir. Dinleme ve okuma becerileri ise öğrencinin daha çok pasif halde anlamlandırma sürecine katılmasını gerektirdiğinden “algılayıcı” olarak ele alınmaktadır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dilsel becerilerden özellikle önem verilmesi gereken iki beceri dinleme ve konuşmadır, çünkü öğrenci, hedef dilin konuşulduğu toplumda günlük hayatta bu iki beceriyi daha çok kullanmaktadır. Bu nedenle bu dilsel yeteneklerin geliştirilmesi önemli bir husus olarak düşünülmektedir. Nitekim sosyal iletişim içinde bulunmak durumunda olan yabancı öğrenciler iletişimsel beceriler olan dinleme ve konuşma becerisinden yoğun olarak yararlanmaktadır.

Ayrıca öğrenci değişim programlarının çok yaygın olduğu günümüzde yabancı dili bu dilin konuşulduğu ülkede öğrenmek isteyen öğrenciler, bu süreç içerisinde farklı bir toplumda iletişim kurma ihtiyacı hissetmektedir. Bu nedenle bu öğrenciler çeşitli iletişim kurma yöntemleri kullanmaktadır. Bu yöntemlerden en yaygın olanı, konuşma yoluyla kurulan iletişimdir. Bu iletişim şeklinde bireylerden birisi konuşmak, diğeri ise dinlemek durumundadır. Bu iki beceriden biri eksik olduğunda etkili bir iletişim kurulamaz. Nitekim Özbay’ın da belirttiği gibi (2009, 47), “bir iletişim ortamında, gönderilen bir mesaj ve o mesajı alan bir alıcının olması gerekir.” Dolayısıyla dinleme becerisi karşılıklı konuşma becerisiyle ayrılmaz bir bütünlük içindedir. Bu bağlamda Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dinleme becerisinin gelişimi için doğal bir ortam oluşturarak öğrencilere iletişim olanağı sunmak önemli bir husustur. Bu nedenle dinleme becerisinin gelişimi için yapılan sınıf içi uygulamalar öğrenciyi yazılı ve sözlü iletişime hazırlama amacıyla tasarlanmalıdır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dinleme becerisinin geliştirilmesine yönelik yapılan çalışmalarda genel amaç, öğrencinin hedef dilde duyduğu bir iletiyi doğru şekilde anlamasına katkı sağlamaktır. Ayrıca öğrencinin duyduğu sözcükleri tanıması ve sözcüklerin telaffuzlarını doğru şekilde öğrenebilmesi de dinleme öğretiminin amaçları arasındadır (Güzel ve Barın, 2013, 268). Bilindiği gibi iletişimin temeli olan dinleme ve konuşma becerileri birbirinden bağımsız olarak düşünülemeyecek iki önemli beceri alanıdır. Nitekim Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen kişi, bu dilde dinlediği ifadeyi anlayabilmeli ve bu ifadeye karşılık bir yanıt verebilmelidir. Dolayısıyla öğrenci dinleme-anlama ve ifade etme yani konuşma etkinliğini hedef dilde gerçekleştirebildiği ölçüde dil yeterliği artacaktır.

Dinleme, konuşan ya da sesli okuyan bir kişinin vermek istediği iletiyi, tam olarak anlayabilme ve işittiği konuşmayı izleme becerisidir. Yabancı dil öğrenen kişilerin en çok

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

zorluk yaşadıkları becerilerden biri dinlemedir. Aynı şekilde, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin çoğunda en zor gelişen becerilerinden biri olan dinleme bu kişilerin öğrenim hayatı, iş yaşamı ve sosyal ortamlardaki iletişiminin temel unsuru olma durumundadır. “Dinleme, günlük hayatın her aşamasında en sık ve en çok kullanılan dil becerisidir” (Doğan, 2010, 264). Öğrenenin dil becerilerini geliştirebilmesinin ön koşulu dinleyip anlayabilmesidir. Nitekim sosyal iletişimde öğrenci dinleyerek anlar, daha sonra kendini ifade eder, yani konuşur. Akıcı olmayan konuşmalar, anlamı bilinmeyen sözcükler ve anlaşılabilen telaffuzlar dinleme sürecini olumsuz etkiler. Türkçe öğretirken bu unsurların da göz önünde bulundurulması gerekir.

Dinleme becerisinin aksine öğrencinin aktif olmasını gerektiren konuşma becerisi bireyin sosyal yaşamında iletişim kurmasını, bilgi, duygu, düşünce ve gözlemlerini dile getirmesini sağlayan en etkili araçtır (Özbay, 2006, 7). Yabancı dilde gerçekleştirilen iletişimde kopukluğun yaşanmaması için bu becerinin de geliştirilmesi önemlidir. Bu beceri yabancılara Türkçe öğretiminde ilk dersten itibaren tanışma kalıpları, diyaloglar, rol yapma gibi etkinliklerle sürekli olarak gelişimi desteklenen bir beceridir. Nitekim sınıf içindeki her iletişim durumu bu becerinin gelişimini destekler. Bu iletişim ortamı öğrencilerin Türkçeyi doğru şekilde ifade edebilmesine imkân tanır (Güzel ve Barın, 2013, 280). Elbette, öğrencilerin konuyla ilgili konuşabilmesini, tartışmalara dâhil olmasını, diyalogları canlandırmasını sağlamak öğreticilerin yönlendirmesiyle gerçekleştirilebilmektedir. Bu açıdan Türkçeyi, ana dili farklı bir dil olan kişilere öğreten öğreticilere çeşitli sorumluluklar düşmektedir.

Özçimen’in de ifade ettiği gibi (2008, 157), “konuşma sadece bir iletişim aracı olmayıp, kişinin duygu ve düşüncelerini çevresindeki diğer canlılara aktarabileceği etkin bir yol, insan varlığının ön koşulu kişiliği oluşturan baş etmenlerden birisidir.” Ayrıca, konuşma bireyin edindiği bilgi ve düşüncelerini sözlü olarak aktarmasıdır. Bu beceri hem iletişim hem de ifade edebilme yeteneği için büyük önem taşımaktadır. Yabancı dil öğretimi ve öğreniminde, iletişimin temeli ve en zor beceri olduğundan konuşma yeteneği en önemli beceridir (Oradee, 2012, 533).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma etkinlikleri yoğun bir şekilde kullanılarak öğrencilerin bu iletişimsel beceriyi geliştirmesi sağlanabilir. Konuşmanın öğrencilere dili sözel olarak uygulama yapmak için mümkün olduğunca çok sayıda olanak sağlaması, bu üretici beceriyi öğretmenin önemli bir yönüdür. Konuşma becerisini geliştirmek için öğrenenlerin seviyelerine uygun etkinliklerden yararlanılır. Konuşma becerisinin ezbere dayalı çeşitli kurallarla değil, bol miktarda uygulama yaparak hedef dili doğru şekilde konuşan konuşmacıları dinleyerek onları model alarak yaparak ve yaşayarak geliştirmek uygun bir yaklaşımdır (Kurudayıoğlu, 2013, 291). Derslerin her aşamasında kullanılan soru sorma çalışması da bu beceriyi geliştirmeye katkı sağlamaktadır. Ayrıca, anlatma etkinlikleri ile de konuşma becerisi desteklenebilmektedir. Nitekim konuşma yeteneği iletişimsel etkinlikler aracılığıyla geliştirilebilir (Oradee, 2012, 533).

Öğrenciler yabancı dildeki konular hakkında mümkün olduğunca çok konuşmaya ve dinlemeye ihtiyaç duyarlar, böylece amaç dilde konuşulan konuya hâkim olurlar ve konuyu daha iyi özümserler. Sözlü iletişimin esas işlevlerinden olan konuşma, dinleme ve anlama Türkçenin yabancılara öğretiminde önemsenmelidir. Sözlü iletişim yetisinin geliştirilmesi için bu beceri alanlarıyla ilgili oluşturulacak etkinliklerde, özel iletişimsel amaçlar için yazma ve otantik okuma metinleri üzerine yoğunlaşan iletişimsel yaklaşım göz önünde bulundurularak öğretim daha verimli hale getirilmelidir. Ayrıca, dinleme/izleme becerisinin geliştirilmesiyle öğrencilerden “dinlediklerini/izlediklerini sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişkilendirme, eleştirme ve bunlarla ilgili çıkarımlarda bulunma gibi” (Doğan, 2010, 265-266) üst düzey becerilerin ortaya çıkmasını sağlayacak uygulamalar yapmaları sağlanmalıdır. Bununla birlikte, “dinleme becerisiyle ilgili verilecek eğitim, öğrencileri, hem içinde buldukları zamanda hem de gelecekte işlerine yarayacak özelliklerle donatmalıdır” (Doğan, 2010, 263). Böylece, hedef dili öğrenen kişilerin dil yeterliğine de katkı sağlanabilir.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

2. Dil Öğretiminde Yapılandırmacı ve İletişimsel Yaklaşım

Eğitim ve öğretimde yıllarca kullanılan ezberci ve geleneksel yaklaşımların yerini günümüzde bilişsel öğrenme kuramı temelinde yapılandırmacı yaklaşım almıştır. “Bu yaklaşım dil bilgisinin tümevarım ve sezdirme yöntemiyle edinilebileceğini vurgular. Modern yabancı dil öğretimi öğretmen merkezli değil, öğrenci merkezlidir” (Arslan, 2008, 124). Bu yaklaşıma göre, yabancı dildeki soyut kuralların ezberlenmesi değil, öğrencinin dil ve zihinsel becerilerini geliştirmesine ağırlık verilmektedir. Ayrıca öğrencilerin dildeki kuralları “deneysel etkinliklerle keşfetme üzerinde durulmaktadır. Öğrencilerin dilin mantığını ve işleyişini keşfetmeleri, öğrendiklerini okuma ve yazma çalışmalarında kullanmaları öngörülmektedir” (Güneş, 2013, 71).

Sezdirme yöntemine vurgu yapan öğrencinin dil olayını gözlemesini, kurallar oluşturmasını, alıştırmalar yapmasını ve öğrendiklerini zihninde yapılandırmasını öngören bu öğrenilenler somuttan soyuta, özelden genele doğru edinilir. Öğrencilerin bilgiden anlam çıkarması önemli bir husustur. Öğrenciler bilgiyi ezberlemez, ancak mantığını kendilerinin keşfettiği bilgileri yapılandırır. Ayrıca, bu yaklaşıma göre dil bilgisi konuları ve kuralları art arda öğretilmez, bunlar çeşitli etkinliklerle öğrenciye kazandırılır.

Bununla birlikte yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenciler öğrenme sürecinin merkezinde ve aktif olmalıdır. Dolayısıyla dil öğretimi aktif ve yaratıcı bir süreç şeklinde gerçekleşir. Bu yaklaşım öğrencinin dilsel kuralların mantığını, kavramlarını ve yaşayan dili öğrenmesini amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda öğrenme hedef dili öğrenmeye çalışan öğrencinin aktif çabalarıyla oluşarak zihninde yapılandırılmaktadır. Bu yaklaşımda dilin günlük hayattaki kullanım boyutuna önem verilir. Öğrenilen dilin hedef toplumdaki kullanımı üzerinde durulur ve günlük iletişim ifadeleri değer taşır.

Günümüzde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrenci odaklı yapılandırmacı yaklaşım kullanılırken, sosyal etkileşimdeki ifadelerin öğretilmesinde de iletişimsel yaklaşımdan yararlanır. Son otuz yılda, yabancı dil öğretimindeki birçok yaklaşım yabancı dil öğrenmenin iletişimsel yönünü vurgular (Kitajima, 1999, 37). Bu yaklaşımda da yapılandırmacı yaklaşıma benzer bir şekilde, dilin kullanımını üzerinde durulur. Dolayısıyla dil bir iletişim aracı olduğundan yabancı dil öğretiminde iletişimin önemi üzerinde durularak iletişimsel yaklaşımdan faydalanılmalıdır. Bu yaklaşıma göre, dilin hem işlevsel hem de yapısal özellikleri üzerinde durulur. İletişimsel yaklaşımda dört temel dil becerisinin gelişimi eşit derecede önemlidir.

Ayrıca, bu yaklaşıma göre yabancı dil öğretiminde gerçek hayatta karşılaşılabilecek iletişim ifadeleri üzerinde durulmalıdır. Böylece öğrenci dilin kullanımıyla beraber kuralları da öğrenebilir. Bununla birlikte, çok sayıda iletişim etkinliklerine yer verilerek öğrenme ortamı zenginleştirilerek öğrenilenlerin kavranmasına yardımcı olunur. Bu doğrultuda öğrenme ortamının zenginleştirilmesi için iletişimin gerekleri olarak çeşitli işitsel-görsel materyallerden yararlanır. Bu sayede öğrenciler sürece daha aktif şekilde katılabilir. Öğretilecek yapı ve sözcükleri iletişimsel bağlamı içinde ve karşılıklı konuşmalar şeklinde öğrenen öğrencinin günlük iletişimdeki pratik dil kullanımını öğrenmesi hedeflenir (Mamun, 2012, 5). Ayrıca, otantik materyallerin kullanımı özellikle vurgulanır. Dolayısıyla, öğrencilerin farklı işitsel-görsel yardımcıları kullanması vurgulanır.

Günümüz yabancı dil öğretiminde öğrenci odaklı olan yapılandırmacı ve iletişimsel yaklaşımın Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de önem verilmesi gereken öne çıkan iki yaklaşım olarak katkılar sağlamakta olduğu birçok çalışmada ifade edilmektedir. Nitekim uluslararası ilişkilerin her alanda ön planda olduğu çağımızda iletişimin ve bilişsel öğrenmelerin önem verilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, Türkçe öğrenmek için ülkesinden Türkiye'ye gelen öğrencinin ezberleme olmadan sezdirme ve zihinde yapılandırma yoluyla dilsel girdiyi kazanmasına katkıda bulunulmalıdır. Ayrıca, yabancı dil öğrenme isteğinin temel sebeplerinden biri olan iletişim kurma ihtiyacını karşılamak için de bu öğrencilere iletişimsel bağlamlar yardımıyla yaşayan dilin öğretilmesi şüphesiz yarar sağlayacaktır. Elbette bu katkılar teknolojinin her alanda yararlandığı günümüz

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

dünyasında, teknolojinin olanaklarından faydalanılarak yabancı dil öğretiminin gerçekleştirildiği sınıf ortamında çeşitli görsel-ışitsel ve otantik materyaller ile sağlanabilir.

3. Yabancı Dil Öğretiminde Materyal Kullanımı

Ana dil öğretiminde olduğu gibi yabancı dil öğretiminde de sınıf ortamının çeşitli materyaller ile zenginleştirilmesi önemli bir husustur. Bu bağlamda Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ve geliştirilen materyaller, hedef kitlenin daha çok duyu ile öğrenme sürecine katılmasını sağlayıcı nitelikte olmalıdır. Böylece öğrenme süreci hızlanır, öğrenilenlerin kalıcılığı sağlanabilir ve öğrenim daha ilgi çekici hale getirilebilir. Ayrıca çeşitli materyaller dersi sıkıcı halden kurtarıp daha zevkli hale getirir. Ancak bilindiği gibi bu materyallerin hazırlanmasında önemli noktalara dikkat etmek gerekir. Bu doğrultuda öğretim materyallerinin öğrencilerin dil yeterlik seviyesi ve bireysel farklılıkları dikkate alınarak seçilmesi öğretimin kalitesini artıracaktır. Bu sayede, öğrenme stratejileri de dikkate alınarak öğretim materyalleri geliştirildiğinde, öğrenci odaklı, etkili bir öğretim gerçekleştirilebilir.

Yabancı dil öğretiminde kullanılan materyallerin araç-gereçlerin öğrenme sürecine katkıları şu şekilde ifade edilmektedir:

1. “Çoklu öğrenme ortamı sağlarlar.
2. Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının karşılanmasına yardımcı olurlar.
3. Dikkat çekerler.
4. Hatırlamayı kolaylaştırırlar.
5. Soyut şeyleri somutlaştırırlar.
6. Zamandan tasarruf sağlarlar.
7. Güvenli gözlem yapma imkânı sunarlar.
8. Farklı zamanlarda birbirleriyle tutarlı içeriğin sunulmasını imkân verirler.
9. Tekrar tekrar kullanılabilirler.
10. İçeriği basitleştirerek anlaşılmayı kolaylaştırırlar” (aktaran Duman, 2013, 4).

Bu katkılardan hareketle, günümüz yabancı dil öğretiminde materyal kullanımının neredeyse zorunluluk haline geldiği belirtilebilir. Bu gereklilik doğrultusunda, hâlihazırda elde edilebilen öğretim materyallerine ek olarak öğreticiler tarafından geliştirilen otantik materyallerin kullanımı da önem arz etmektedir. Bu otantik materyaller görsel-ışitsel yönü ağır basan özelliklere sahip olduğunda öğretimin daha etkili bir şekilde gerçekleştirilebileceği öngörülmektedir.

3.1. Yabancı Dil Öğretiminde Görsel-İşitsel Materyallerin Kullanımı

Yabancı dil öğretiminde yardımcı ders araç ve gereçleri kullanımına, Audio visual diye tabir edilen ve 1960'lı yıllarda ortaya çıkan görsel-ışitsel metotla başlanmıştır. Bu metot, hem görsel hem de işitseldir. Dolayısıyla öğrenci yabancı dili görerek ve işiterek öğrenebilmektedir. Söz konusu metot, yabancı dil öğretiminde ses ile görüntünün, bir başka deyişle görsel bağlamın, öğrenmeye yardım etmek ve onu kolaylaştırmak için ses ile birleştirilmesi, eş zamanlı kılınmasıdır. Dolayısıyla yabancı dil öğretiminde, projeksiyon aleti ve teyp kullanımı bu metodun esasını teşkil etmektedir. Bu metotta amaç, ses ile birlikte gösterilen resmin, basılı bir sayfadaki satırlardan veya tek başına sesten daha güçlü duyuusal bir etki bırakmasıdır. Böylece öğrenci yalnızca bağlamın değil, aynı zamanda el, yüz ve beden ile iletilen bilgilerin, ezgi ve ses değişimlerinin, anlam öğelerinin açıklanmasında önemli işlevi olduğunu görebilir. Yabancı dil öğretiminde kullanılan görsel ve işitsel materyaller sınıf içerisinde doğal bir ortamın oluşmasında öğreticiye yardımcı olmaktadır. Dolayısıyla gerçek ortamlara yakın bir sistem içerisinde yabancı bir dili öğrenmek öğrencinin ilgisini çekmektedir. Böylece “yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görsel ve

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

işitsel araçlar ile yapılacak etkinlikler öğretilen kelimeler ile kavramların daha kolay öğretilmesi ve öğrenilmesine yardımcı olacaktır” (Arslan, 2010, 65).

Bilindiği gibi görsel-işitsel materyaller öğretim ortamını zenginleştirmektedir. Böylece öğrenciler öğrenmek istedikleri yabancı dili daha etkili ve kolay şekilde anlayıp dil becerilerini geliştirebilmektedir. Ayrıca dil öğretiminde bu tür materyallerin kullanımı öğrenmenin kalıcılığı ve bilginin daha kolay algılanmasını sağlayarak öğrencilerin duydukları şey ile gördükleri şeyi eşleştirmelerine yardımcı olmaktadır. “Görsel ve çoklu-ortam türünde malzemeler, öğretmen ve öğrencilere, dilin sözlü yanı kadar, sözsüz ve kültürel görünüşlerini de inceleme imkânı ve etkileşimin fiziksel bağlamı hakkında bilgi verir” (Özdemir, 2012, 2053). Bununla birlikte bu tür materyaller yalnızca öğrenilecek soyut kavramların somutlaştırılarak daha kolay öğrenilmesine olanak sağlamaz aynı zamanda öğreticiler ve öğrencilerin motivasyonunu artırarak öğretilen konuya açıklık getirir ve öğrenmeyi daha ilginç hale getirir (Ojowu, 2014, 195). Ayrıca işitsel-görsel materyaller öğrencinin dikkatinin metinden mesaja ve mesajdan metne ve şekilden anlama odaklanmasına olanak tanır. Okuma metinlerinin zihinde görsel olarak canlanmasına katkı sağlayarak, verimli öğrenmeyi sağlar. Bu materyaller öğrencilerin öğrenme deneyimini daha anlamlı hale getirir ve böylece daha iyi hatırlanırlar (Dale, 1946, 4).

Teknolojik eğitim araçlarının gelişmesiyle yabancı dil olarak öğretilen diller için “kelime öğretiminde sürekli görsel ve işitsel tabanlı yeni metotlar geliştirilmektedir” (Arslan ve Gürdal, 2012, 255). Ayrıca, yabancı dil öğrenen kişilerin farklı zekâ tiplerine sahip olması öğreticilerin çok çeşitli etkinlikler hazırlamasını gerekli kılmaktadır. Nitekim sözel zekâyâ sahip olanlar sözcük oyunlarını severken görsel zekâyâ sahip olanlar resimlerle ve görüntülerle daha hızlı öğrenirler, müziksel zekâyâ sahip olanlar ise duyarak daha iyi kavrarlar. Bu farklılıklar dikkate alındığında, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen kişilerin sözcük hazinelerini geliştirmeye yönelik farklı görsel-işitsel yöntemlerin kullanılma gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda Türkçenin yabancılara öğretiminde kullanılan görsel-işitsel metotlar: tahtaya şekil, kroki ve resim çizerek öğretim, flaş kartlarla öğretim, posterlerle öğretim, etkileşimli CD’lerle öğretim, video görüntüleriyle öğretim ve sözlükle öğretim şeklinde ifade edilebilir.

İşitsel-görsel yöntem doğrultusunda gerçekleştirilen yabancı dil öğretiminde teknolojik aletler dilin temel öğretim araçları olarak kullanılır. Böylece, Memiş’in de ifade ettiği gibi (2013, 313), hedef dil öğretimi kasetçalar, CD vb. ses kayıt cihazları, kısa filmler gibi çeşitli teknolojik araçlarla gerçekleştirilir. Ders anında kullanılacak metinler kesin sınırlarla belirlenmiştir. Dersler çoğunlukla film veya ses sunumuyla başlar. Dolayısıyla, öğretimde tüm duyu organları harekete geçirilebilir. Ayrıca, ses kayıtlarıyla yeni duyulan sözcükler ve kalıp ifadelerin telaffuzu dinletilerek öğrenme sağlanır. Bununla birlikte, yabancı dil öğretimi gerçek iletişime benzer şekilde gerçekleştirme amacıyla yerine getirilir. Bu nedenle en basit bir yapısal bir alıştırmada bile iletişimsel yön göz önüne alınarak soru-cevap tekniği kullanılır. Yazılı anlatımdan çok sözlü anlatıma dayalı olan bu dil öğretim yönteminde çoğunlukla diyaloglara yer verilir. Ayrıca, öğretilecek diyalogların resimlerle gösterilerek dinleme etkinliği gerçekleştirilir. Böylece hedef dili öğrenmek isteyen kişilerin hem görsel hem de işitsel yönü olan öğretim materyalleriyle dilsel girdiyi öğrenmesi sağlanır.

Özbay ve Melanlıoğlu’nun da ifade ettiği gibi (2012, 33), işitsel ve görsel materyaller ile gerçekleştirilen öğretim etkinlikleri sayesinde, öğrencilerin hedef dilde söz varlığını artırması, dilsel kuralların bilincine varması ve hedef dilde düşüncelerini geliştirmesi konusunda yardımcı olmaktadır. Bu yöntemin öğrenmeyi kolaylaştırdığı, ilgi ve isteği artırdığı, aktif öğrenmeyi sağladığı, bireysel öğrenmeyi desteklediği, gerçek yaşama uygun öğrenme deneyimleri sağladığı, eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcılık becerilerini geliştirdiği (Kablan, 2013, 1630) belirtilir. Nitekim işitsel-görsel kaynaklar öğretimi daha kolay hale getirir ve öğrenmeyi ilerletir, öğrenme ve öğretmede ilgiyi artırır. Ayrıca, öğrencilerin deneyimini artırarak hedef kültürün deneyimlerini paylaşmalarına yardımcı olur (Ojowu, 2014, 198). Bununla birlikte etkili ve verimli öğrenme konusunda yabancı dil öğretiminde katkı sağladığı belirtilen işitsel-görsel materyaller sınıf öğretimini öğrenci için çok sayıda zengin hatırlanabilir deneyime dönüştürür.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

3.1.1. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Video Kullanımı

Günümüz dil öğretiminde yaygın olarak kullanılan görsel-işitsel materyallerin başında video gelmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de bu öğretim aracının etkisi yadsınamaz. Nitekim görsel ve işitsel içeriği ile video dil öğretiminde kullanılan önemli bir yardımcı ders aracıdır. Teknoloji kullanımının ve yabancı dil öğretiminde iletişimsel tekniklerin etkisinin artması, hedef dili öğretmeyi kolaylaştırıcı ve hızlandırıcı görsel-işitsel araç olarak videonun katkısını (Çakır, 2006, 67) kaçınılmaz şekilde önemli hale getirmektedir. Videolar toplumun iletişim kalıplarını, kültürünü ve gerçek yaşamını yansıtmada kullanılabilir ve güdülenmeyi sağlayacak etkili işitsel-görsel araçlardan biridir. Dolayısıyla Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde videonun kullanılması öğrencilerin hedef dilde kolayca sözlü iletişim becerileri olan konuşma ve dinleme becerilerini geliştirecektir (İşcan, 2011, 939).

Videonun yabancı dil açısından sağladığı yararlar İşcan (2011, 940) tarafından şu şekilde sıralanmaktadır:

1. “Erişilmesi veya temini mümkün olmayan ya da çok zor olan işlemleri, gereçleri, olayları yer, hız ve zaman değişimlerini kolaylıkla sınıfa getirebilirler.
2. Kazanılan bilgi kapsamını koruyarak, bilgilerin kısa sürede unutulmasını önlerler.
3. Hassas ve tartışmaya açık konuların etüdünde objektif görüş sağlarlar.
4. Araştırma ve okumaya karşı ilgi uyandırır.
5. Grup üyelerinin tamamına aynı olanakların tanınmasını sağlarlar.
6. Tutum ve davranış değişikliklerini kolaylaştırır.
7. Hemen bütün öğrencilerin ilgilerinin uyanmasına ve bu ilginin devam etmesine yardımcı ederler.
8. İşlenen konunun uzmanlarını ve konuyla ilgili sayısız kaynakları sınıfa getirirler.
9. Öğrencilerin, yaşanan sosyal ve fiziki çevre ile temasını sağlarlar.
10. Yaşları ve yetenekleri değişik de olsa, bütün gruplar için elverişlidirler.”

Söz edilen bu katkılara ek olarak video görüntüleri yabancılara Türkçe öğretiminde farklı aktivitelerle kullanılabilir araçlar olarak değerlendirilebilir. “Video ile yapılan uygulamalar yabancı dil derslerini tekdüzelikten kurtarır, öğrencilerin konuya odaklanmasını sağlar” (Arslan ve Gürdal, 2012, 264). Bu öğretim materyali yabancı dil öğrenmek isteyen kişilerin faydalanabileceği gerçekçi ve dilsel girdiyi destekleyici bir vasıta olarak görülmektedir. Nitekim yabancı dil sınıflarında video kullanımı öğrencilerin anlamasına yardımcı araçlar olarak anlamlı ve gerçek öğrenmeye katkı sağlar. Bu bağlamda yabancı dil öğretiminde video, hedef dilin işlevlerini göstermede bir model, görsel ve işitsel girdi edinmede bilgi kaynağı olarak kullanılır.

Videolar öğrencilerin dinlediğini anlama becerisini geliştirmek için kullanılır. Dinlenen materyale uygun görsellerle desteklenen bir dinleme sürecinin daha verimli olacağı söylenebilir. “Öğrenci konuşmanın ya da okunan metnin bir kısmını anlamlandıramasa dahi görsel sayesinde anlamada yaşadığı eksiklikleri tamamlayacaktır” (Melanlıoğlu, 2012, 247). Ayrıca, video izleyen öğrenci dile detaylı bir şekilde yoğunlaşabilir ve söylenen şeyi yorumlayabilir, onu tekrar edebilir, tahminde bulunabilir (Çakır, 2006, 2).

Dolayısıyla belirtilen tüm katkıları nedeniyle işitsel görsel materyallerden en etkili olanının video olduğu ifade edilebilir. Bu bağlamda, Türkçenin yabancı dil öğretiminde de röportaj videoları, konuşma videoları, belgeseller, animasyon filmler kullanılarak öğrenilecek sözcük ya da ifadeler daha ilgi çekici halde öğretilir. Bu materyale destek olacak çeşitli yardımcı etkinlikler yoluyla, öğrenci daha çok duyu organı ile kalıcı bir şekilde yeni bilgiyi depolayabilir. Nitekim öğrenciler hem görüp hem de duydukları ifadeleri daha zor unuturlar. Bu nedenle yabancı dil öğretiminde video kullanımı önemli bir yere sahiptir.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Çalışmada yapılandırmacı ve iletişimsel yaklaşım ışığında dinleme ve konuşma etkinlikleri hazırlanmış yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde alternatif materyal olarak röportaj videosu ve ilgili etkinlikler sunulmuştur. Etkinlikler oluşturulurken bu yaklaşımlarda kullanılan, rol oynama, soru cevap gibi tekniklerden faydalanılmıştır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde günlük iletişim örneklerini de içeren röportaj metinlerinden yararlanmak öğrencilerin bu hedef dili farklı gerçek bireylerden duyarak dilsel girdi edinmesine katkı sağlamaktadır. Öğreticiler bu tür röportaj metinlerini sınıfa getirerek okuma, dinleme, metinle ilgili soru oluşturma, anlama ve anladıklarını anlatma vb. etkinlikler gerçekleştirebilir. Ayrıca, öğrencilerin buldukları yabancı toplum içinde benzer röportajlar yapmaları konusunda da yönlendirilmesi sağlanabilir. Bu tür etkinlikler öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerinin gelişimine katkıda bulunur. “Bu tür çalışmalarla öğrenciler sadece dil becerilerini kazanmakla kalmazlar aynı zamanda zihinsel ve sosyal becerilerini de geliştirme imkânı yakalamış olurlar” (Göçer, 2010, 363).

4. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Dinleme ve Konuşma Becerilerini Kazandırmada Kullanılabilecek Bir Materyal ve Uygulanabilecek Etkinlikler

Çalışmada işitsel ve görsel yöntem doğrultusunda dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik olarak Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesindeki (2013) B2 düzeyi öğrencisinin dil yeterlik düzeyi amaç ve kazanımları göz önünden bulundurulmuş röportaj içeren bir video geliştirilmiştir. Bu öğretim materyali aracılığıyla geliştirilmesi istenen anlama ve anlatma becerileri için çeşitli resimler, sorular ve etkinlikler içeren bir etkinlik kâğıdına yer verilmiştir. Bu doğrultuda B2 düzeyi öğrencilerin konuşma becerisi kazanımı ve amacı olan “Herhangi bir konu hakkında yorum yapar” ve “Bir konudaki düşüncelerini sözlü olarak anlatabilme” hususları dikkate alınarak “Konuşalım” etkinliği hazırlanmıştır. Daha sonra çerçeve metinde bu düzeydeki öğrencilerin “Bir nesne, olay veya durumun özelliklerini anlatabilir” ve “Gördüğü bir olayı, varlığı tasvir edebilme” amaç ve kazanım ifade edildiğinden “Anlatalım” etkinliğine yer verilmiştir. Daha sonra etkinlik kâğıdında, çerçeve metne göre B2 düzeyindeki öğrencinin “Standart diyalekt ile hazırlanmış çoğu radyo belgeselini ve diğer kayıt edilmiş ve yayınlanmış işitsel malzeme türünün çoğunu anlayabilir” ve “Türlü konularda tasarladıklarını, düşündüklerini anlatabilme” ifadesi doğrultusunda “Dinleyelim ve Konuşalım” etkinliklerine yer verilmiştir. “İzleyelim ve Konuşalım” kısmında ise araştırmacılar tarafından hazırlanan röportaj videosunun izlenerek ilgili soruların cevaplanması istenmiştir. Bu video için çerçeve metinde “Uzun konuşma metni ve sunumları anlayabilme” amacı göz önünde bulundurulmuştur. Bu etkinlik kısmında öğrencilerin dinledikleri röportajı sözlü olarak özetlemeleri ve kendilerinden bir röportaj hazırlaması istenmiştir. Söz edilen öğretim materyalinin kullanımı için belirlenen amaç ve kazanımlar ve hazırlanan etkinlik kâğıdı aşağıda gösterilmiştir.

Hedeflenen Beceriler: Dinleme, konuşma.

Amaçlar: Dinlediğini anlama-konuşma, görseller hakkında konuşma.

Kazanımlar: Öğrendiği bilgi hakkında düşüncelerini ifade eder, konu ile ilgili soruları sözlü olarak yanıtlar, olayları sırası ile ifade eder.

Seviye: B2

Organizasyon: Sınıfça yapılıdır.

Hazırlık: Öncelikle buluş, icat ve mucit kavramları hatırlatılır. Dünyaca ünlü mucitler ve bunların icatlarıyla ve öğrencilerin kendi ülkelerinde mucit olup olmadığı ile ilgili sorulur. (Soru-cevapta amaç konuşma ve düşünme becerisi kazandırmak ve öğrencide merak uyandırmaktır.) Çeşitli konuşma ve dinleme etkinliklerden sonra ilk Türk uçağını icat eden pilot Vecihi Hürkuş’tan kısaca söz edilir ve sivil havacılık ve Hürkuş hakkında bir röportaj videosu izletilir.

Süre: 40 x 2 = 80 dakika

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL - TARİH - COĞRAFYA

ÇALIŞMA KÂĞIDI

İCATLAR

A.Konuşalım

Resimlerde neler görüyorsunuz? Gördüğünüz icatlar hakkında arkadaşlarınızla konuşunuz.



1



2



3



4



5



6

B. Anlatalım

Aşağıdaki resimlere bakarak, soruları cevaplayınız.



7

Ne amaçla kullanılır?



8

Ne amaçla kullanılır?



9

Ne amaçla kullanılır?

¹ Erişim adresi: muhend1sbey.wordpress.com

² Erişim adresi: elektrikurunleri.com

³ Erişim adresi: peramezat.com

⁴ Erişim adresi: airwayshaber.com

⁵ Erişim adresi: tatilrotam.com

⁶ Erişim adresi: makaleler.com

⁷ Erişim adresi: salom.com.tr

⁸ Erişim adresi: mutluadim.com

⁹ Erişim adresi: ionos.com

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

C. Dinleyelim ve Konuşalım

Okunan metni dinleyiniz ve aşağıdaki soruyu cevaplayınız.

*Hayatımızda bazen «Bu da icat edilseydi» dediğimiz anlar olabiliyor. Siz olsaydınız ne icat ederdiniz?



Televizyonun İcadı¹⁰

Televizyonla ilgili en önemli olgu televizyonun görüntüyü iletmesidir. Bu iletimin gerçekleşebilmesi için de -aynı seste olduğu gibi- ‘ışık’ elektrik sinyaline dönüştürülür. Görüntünün elektriksel ifadesi de ‘video’ yani ‘görüntü sinyalidir. İskoçyalı John Logie BAIRD, 1920’lerde “Baird Çorapaltı Çorap” icadının (çorabın altına giyilen bu çorabın ne işe yaradığı hiçbir zaman anlaşılamadı) patentini almak için uğraşırken aklına görüntü ve sesi elektronik olarak bir yerden bir yere aktarma fikri gelir. Aldığı “Yok artık, daha da neler” tepkilerine, dönemin zor şartlarına ve parasızlığa rağmen hiç yılmadan çalışır. İlk yaptığı model, şimdiki televizyonlara pek benzemez: Birkaç dikiş iğnesi, birkaç şapka kutusu, büyükçe bir bisküvi tenekesi, bir bisiklet lambası ve biraz mühür mumu. Ortaya çıkan alet Baird’in tam olarak istediği şey değildir, ama bir sonraki aşama için önemli bir deneyim olur. Durumdan fena halde heyecanlanan Baird teknolojik imkânların daha elverişli olduğu Soho’ya yerleşir ve içi garip hurda ve ıvır zıvırla dolu olan ilk ciddi laboratuvarını kurar.

D. İzleyelim ve Konuşalım

1. Röportaj videosunu izleyiniz ve soruları cevaplayınız.

(İlk Türk uçağını icat eden pilot Vecihi Hürkuş’tan kısaca söz edilir ve bir Sivil Havacılık ve Hürkuş’u anlatan bir röportaj videosu izletilir.)



11

- Doç. Dr. Ahmet Zengin neden pilotluk mesleğini bırakmıştır?
 - Sivil Havacılık nedir?
 - Vecihi Hürkuş kimdir?
 - Hürkuş’un ilk uçağının adı nedir?
 - Hürkuş’un kurduğu okul neden kapatılmıştır?
2. İzlediğiniz röportajı sözlü olarak özetleyiniz.

¹⁰ Erişim adresi: <https://gelisenbeyin.net/televizyonun-icadi.html>.

¹¹ Video araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

3. İkili gruplar halinde röportajı canlandırınız.
(Okunan rol metinleri öğrenciye dağıtılır ve öğrencilerin bu röportajı canlandırması istenir.
Bir diyalog öğretmen kontrolünde uygulandıktan sonra aynı diyalog öğrenciler tarafından temsil edilmelidir (Arslan 115).
4. Siz de bir röportaj oluşturup canlandırınız.

Röportaj Metni:

- Muhabir:** Merhaba sayın seyircilerimiz bir akademinin sesi programına daha hoş geldiniz. Bugünkü konuğumuz Bülent Ecevit Üniversitesi Sivil Havacılık Bölümü'nden Doç. Dr. Mustafa Zor. Kendisinden sivil havacılıkla ilgili bilgiler edineceğiz. Öncelikle merhaba hocam.
- Muhabir:** Bize zaman ayırdığınız için çok teşekkür ederiz. Nasılsınız efendim?
- Muhabir:** İyiyiz, teşekkürler. Hocam hemen bir soruyla başlamak istiyorum. Pilotluktan akademisyenliğe geçiş süreciniz nasıl oldu?
- Muhabir:** Uçağa ilk ne zaman bindiniz?
- Muhabir:** Pekiyi, Şu anki işinizi yapmıyor olsaydınız, acaba hangi mesleği tercih ederdingiz?
- Muhabir:** Çok iddialı değil mi hocam?
- Muhabir:** Havacılıkla ilgili en sevdiğiniz söz nedir hocam?
- Muhabir:** Evet, çok önemli. Biraz bu konuyu açarsak efendim. Dünya ve Türkiye'deki havacılık faaliyetleriyle ilgili neler düşünüyorsunuz?
- Muhabir:** Pekiyi Hocam, Türkiye'de yeterli sayıda havaalanı var diyebilir miyiz?
- Muhabir:** Hocam bu kadar bahsettik sivil havacılığı tanımlamak istersek ne söyleyebiliriz?
- Muhabir:** Pekiyi hocam, tabi ki sivil havacılık deyince Türkiye'de akla gelen ilk isim Vecihi Hürkuş. Hürkuş hakkında bize birtakım bilgiler verebilir misiniz? Vecihi Hürkuş pilot olmaya nasıl karar verdi?
- Muhabir:** Vecihi Hürkuş ilk uçuşunu ne zaman gerçekleştirmiş? Çok uzun yıllar önce olsa gerek.
- Muhabir:** Biliyoruz ki hocam, o dönemler I. Dünya Savaşı'nın yaşandığı yıllardır. I. Dünya Savaşı'ndan sonra ne yapıyor Hürkuş?
- Muhabir:** İlk uçağı dediğiniz gibi 1916'da icat ediyor ve kendi ismini veriyor değil mi hocam? Ben öyle biliyorum.
- Muhabir:** Peki hocam kendi icadı olan uçakla olan ilk uçuşu hakkında birtakım deneyimleri paylaştığı kitaplar var. Bizden daha iyi bilirsiniz. Bu kitaplardan elde ettiğiniz bilgileri bizimle paylaşabilir misiniz?
- Muhabir:** Hocam, sivil havacılık deyince akla gelen ilk ismin kendisi olduğunu biliyoruz. Vecihi Hürkuş'un sivil havacılık okulu hakkında bize bilgiler verebilir misiniz?
- Muhabir:** Hocam, bütün anlattıklarınızdan yola çıkarak Hürkuş'un hayatını milli uçak yapmaya adanmış söyleyebilir miyiz?
- Muhabir:** Peki soyadı da böyle, değil mi?
- Muhabir:** Çok teşekkür ediyoruz hocam bize zaman ayırdığınız için. Bir sonraki programda görüşmek dileğiyle.

- Öğretim Üyesi:** Merhaba.
- Öğretim Üyesi:** Teşekkürler, siz?
- Öğretim Üyesi:** Şöyle ifade etmek gerekirse, 10 yıllık pilotluk mesleğimde çok fazla bilgi edindim ve tecrübeler kazandım. Bunu da akademi camiasına aktarmak amaçlı akademisyenliğe başladım.
- Öğretim Üyesi:** Gençlik yıllarımda lise üçte iken matematik dersi hocamın bir etkinliği vardı. Sınıf olarak Kıbrıs'a gittik ve orada ilk tecrübemi yaşadım.
- Öğretim Üyesi:** Başka bir alternatifim yoktu benim. Sadece pilot olmaktı hedefim ve o şekilde devam ettim.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Öğretim Üyesi: Yok, hayır. İddialı değil.

Öğretim Üyesi: Havacılıkla ilgili en sevdiğim söz, bilindiği üzere, tabi ki, Türk Milleti olarak Ulu Önder Mustafa Kemal Atatürk'ün sözü ile buna cevap vermek istiyorum. Takdir edersiniz ki, "İstikbal göklerde dir."

Öğretim Üyesi: Dünya'daki havacılık faaliyetlerine baktığımızda sivil havacılığa bölgesel ve ülkesel baktığımızda çok gelişmeler var. Bu anlamda çok gelişmeler var. Çok ciddi projeler yapılmakta, lakin tabi ki Türkiye'ye baktığımızda gelişmekte olan ülkeler sıralamasında biraz daha düşük seviyede kalıyoruz. Bunu geliştirmek için birçok hedef belirliyorlar ve birçok atılım yapıyorlar. Özellikle bu 20 yıl içerisinde de bu gelişimin üç kata kadar artmasını bekliyoruz sivil havacılık sektöründe.

Öğretim Üyesi: Türkiye'de bence yeterli sayıda havaalanı yok. Baktığımızda 12 tane havalimanı var ve 33 tane de havaalanı bulunmakta. Tabi uluslararası işletmecilik anlayışına göre bu miktar az. Yeterli sayıda değil. Bunu geliştirebiliriz diye düşünüyorum ülkemiz adına.

Öğretim Üyesi: Yani, sivil havacılık dediğimizde askeri faaliyetler dışındaki tüm taşımacılık olarak bu kavramı anlatabiliriz.

Öğretim Üyesi: Sevgili Vecihi Hürkuş. Kendisi Bağdat'a görevli olarak gitmiş ve orada makinist olarak görev yapmış. Dönerken bir kaza geçirmiş. O esnada kazayı nasıl önleyebiliriz diye düşünürken, bu ufak kaza sayesinde pilot olmaya karar vermiş. Bu hedef onun 50 yıl havalarda kalmasını sağlamış.

Öğretim Üyesi: Kesinlikle, 1916 yılında ilk olarak pilot olmuş ve o yıl diplomasını almıştır.

Öğretim Üyesi: Tabi, Savaş sonrası özellikle İzmir'de tayyarecilik eğitimleri başlamış ve tayyarecilik için insanları eğitmeye başlamış. Tabi ki savaşta birçok sıkıntı çekmiş, yokluğu gidermek amacıyla da havacılık sektörünü iyileştirme amacını ortaya koymuş. Bu şekilde, I. Dünya Savaşı'ndan sonra da bu sektörü hızlandırır.

Öğretim Üyesi: Evet, manidar bir şekilde kendi ismini ve soy ismini taşır.

Öğretim Üyesi: Özellikle ilk Türk uçağı 1924 yılında yapmış Vecihi K6 ismiyle. 14 yılda uçağını tamamlamış ve o yıllarda özellikle diğer uçaklardan farklı olarak 180 km'ye kadar yükseltebilmiş. İlk heyecanlarında kumandasının çok iyi olduğunu söylemiş. Çok takdire şayan bir uçak yaptığını çevredeki arkadaşlarından, ülkedeki tüm insanlar tarafından takdir görmüş ve onur diplomasına layık görülmüş kendisi.

Öğretim Üyesi: 1932'nin 21 Nisan'ında sivil havacılık okulunu açıyor ve o sene kayıtlarda 2 kız ve 12 erkek öğrenci kayıt oluyor. 14 öğrenciyle başlıyor ve 27 Eylül'de ise eğitim-öğretim faaliyetlerine başlıyor. Lakin bu süre çok uzun olmuyor. Parasal sıkıntılardan dolayı ve mezun olacak öğrencilerin diplomalarının denkliklerinin verilmediği için maalesef okul kapatılıyor.

Öğretim Üyesi: Tabi ki, Vecihi Hürkuş gibi milli egemenliğe giden tek yolun milli üretimden geçtiğini bildiği için ve buna inancını devam ettiği için kesinlikle bu yoldan şaşmamıştır.

Öğretim Üyesi: Tabi, özellikle de soyadı bu şekilde taşımıştır.

Öğretim Üyesi: Rica ederim.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

E. Dinleyelim

Şiiri dinleyiniz ve tekrar ediniz.



12

Mucit

Buluşlardır insanlığı yücelten
Daha rahat, daha iyi
Daha çağdaş
Bir yaşamla buluşturan...

Peki, hiç düşündünüz mü
Kimdir bunları oluşturan?
Kimlerdir yeni yeni şeyler bulan
Bugün dünden
Yarın bugünden
Daha güzel olsun diye
Kimlerdir durmadan
İlerlememizi sağlayan?
Mucitlerdir onlar
Yani buluş sahipleri...
Bir mucit bence
En büyük insan

Fevzi GÜNENÇ

Sonuç ve Öneriler

Günümüzde hızla gelişen ve hayatın her alanında karşılaşılan medya araçlarının kullanımı son yıllarda çok daha yaygın hale gelmiştir. Yabancı dil öğretiminde geleneksel yöntemlerin işlevleri yetersiz hale gelmiş ve teknoloji araçları kullanılarak yapay dil değil yaşayan dil öğretimi esas alınmıştır. Yabancı dil öğretiminde yapılandırmacı ve iletişimsel yaklaşımdan yararlanma gereği olan görsel-işitsel yöntem ile öğretim daha verimli hale gelmektedir. Bu bağlamda, gerçek hayattan ifadeler ve diyaloglar, ünlü kişiler hakkında bilgiler, kültürü yansıtan belgeseller, konuşma videoları, animasyon filmlerin ders materyali olarak kullanımı Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dersi daha ilgi çekici hale getirerek, öğrencilerin güdülenmesine yardımcı olmaktadır. Bu ve diğer yardımcı öğretim

¹² Erişim adresi: <http://www.siirlervesözler.com>

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

materyallerinin geliştirilmesi ile daha çok duyu organı uyarılarak öğrenmenin kalıcılığı sağlanabilmektedir. Ayrıca, düzgün şekilde telaffuz edilmiş şarkıların ve seslendirilmiş şiir ya da metinlerin de ders esnasında kullanımı hem öğrencinin bu parçalarda geçen ifadeleri kalıcı hale getirip kuracağı diyalogda kullanmasına yardımcı olacak hem de derse yüksek motivasyonla katılımını sağlayacaktır. Bu görsel-işitsel materyallerin en önemli işlevinin ise dinleme ve konuşma becerilerini etkin bir şekilde geliştirilebileceği yönünde olduğu araştırmalar ile kanıtlanmıştır.

Çalışmada, yabancı dil öğretiminde modern yöntemlerin kullanılması kaçınılmaz vasıtalarından teknolojik materyallerden yararlanılarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde özellikle dinleme ve konuşma becerisinin geliştirilebilmesine yönelik bir röportaj videosu ve etkinlik kâğıdına yer verilmiştir. Video, özgün ifadeler kullanılarak önemli Türk şahsiyeti dair bilgiler içermektedir. Böylece öğrenciler, Türk kültürüne ait öğeleri de öğrenmektedirler. Öğrenciler dinlediği/izlediği videodan hareketle konuşma becerisinin temelinde olan sözlü anlatım ve karşılıklı konuşma alt becerilerine dair bilgi sahibi olmaktadır. Ayrıca bu öğrenciler dinleme ve konuşma becerisinin vazgeçilmez unsuru olan beden dilinin detaylarını da öğrenme fırsatı yakalamış olmaktadır. Geliştirilen bu materyal ile öğrencilerin hem görsel hem de işitsel yönü olan bir öğretim aracı ile dinleme ve konuşma etkinliklerine aktif şekilde katılımının sağlanabileceği öngörülmüştür.

Kaynaklar

- Arslan, M. ve Gürsoy, A. (2008). Rol Yapma ve Drama Etkinlikleriyle Yabancılara Türkçe Öğretiminde Motivasyonun Sağlanması. *Ege Eğitim Dergisi*, 9 (2), s.109-124.
- Arslan, M. ve Adem, E. (2010). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Görsel ve İşitsel Araçların Etkin Kullanımı. *Dil Dergisi*, 147, s.63-86.
- Addison, N.cM. (2012). Developing Audio-Visual Content Comprehension: Employing Video Materials in a Japanese University Classroom to Scaffold Content and Vocabulary Awareness, *Bunkyo Gakuin University Bunkyo Gakuin Junior College*, 12, s.61-83.
- Arslan, M. ve Gürdal, A. (2012). Yabancılara Görsel ve İşitsel Araçlarla Türkçe Kelime Öğretim Yöntemi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20 (1), s.225-270.
- Çakır, İ. (2006). The Use of Video as an Audio-Visual Material in Foreign Language Teaching Classroom. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 5 (4), s.9-67.
- Dale, E. (1946). *Audio-Visual Materials in Teaching*. NY: Dryden Press.
- Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi. (2013). Frankfurt/Main, Almanya: Telc GmbH. Doi: 978-3-86375-083-1
- Doğan, Y. (2010). Dinleme Becerisini Geliştirmede Etkinliklerden Yararlanma. *TÜBAR XXVII*, s.264-274.
- Duman, G. B. (2013). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde materyal geliştirme ve materyallerin etkin kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1 (2), s.1-8.
- Durmuş, M. (2013). *Yabancılara Türkçe Öğretimi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Göçer, A. (2010). Türkçe Öğretiminde Çok Uyarınlı Bir Öğrenme Ortamı Oluşturmak İçin Seçkin Edebî Ürünlerden Yararlanma. *Türkçe Öğretimi Özel Sayısı, Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 27, s.341-369.
- Güneş, F. (2011). Dil Öğretim Yaklaşımları ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (15), s.123-148.
- Güneş, F. (2013). Dilbilgisi Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar. *Dil ve Edebiyat Dergisi*, 2 (7), s.71-92.
- Güzel, A. ve Barın, E. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi. Ankara: Akçağ Yayınları.
- İşcan, A. (2011). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Filmlerin Yeri ve Önemi. *International Periodical for the Languages Literature and History of Turkish or Turkic*, 6 (3), s.939-948.
- Kablan, Z., Topan, B. ve Erkan, B. (2013). Sınıf İçi Öğretimde Materyal Kullanımının Etililik Düzeyi: Bir Meta-Analiz Çalışması. *Kuram ve Uygulama Eğitim Bilimleri*, 13 (3), s.1629-1644.
- Kitajima, R. (1999). Theory-Driven Use of Digital Video in Foreign Language Instruction. *Calico Journal*, 16 (1), s.37-48.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

- Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma Eğitimi ve Konuşma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Etkinlikler. *TÜBAR XIII*, s.287-309.
- Mamun, A. A. (2012). *Effectiveness of Audio-Visual Aids in Language Teaching in Tertiary Level*. Degree of Master, BRAC University, Dhaka.
- Memiş, M. R. ve Erdem, M. D. (2013). Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler, Kullanım Özellikleri ve Eleştiriler. *International Periodical for the Languages Literature and History of Turkish or Turkic*, 8 (9), s.297-318.
- Melanlıoğlu, D. (2012). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Karikatür Kullanımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (19), s.241-256.
- Ojowu, E.O. (2014) Impact of Audio-Visual (AVs) Resources on Teaching and Learning in Some Selected Private Secondary Schools in Makurdi. *International Journal of Research in Humanities, Arts and Literature*, 2 (5), s.195-202.
- Oradee, T. (2012). Developing Speaking Skills Using Three Communicative Activities (Discussion, Problem-Solving and Role-Playing). *Interational Journal of Social Science and Humanity*, 2 (6), s.533-535.
- Özbay, M. (2006). *Özel Öğretim Yöntemleri I*. Ankara: Öncü Basımevi
- Özbay, M. (2009). *Anlama Teknikleri: II Dinleme Eğitimi*. Ankara: Öncü Basımevi.
- Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2012). Türkçe Öğretim Programlarının Dinleme Becerisi Bakımından Değerlendirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (1), s.87-97.
- Özçimen, A. (2008). Etkili-Anlaşılır Konuşma Eğitimi İçin Gerekli Temel Faktörler. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, s.155-166.
- Özdemir, C. (2013). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Ders Malzemelerinin Önemi ve İşlevsel Ders Malzemelerinin Nitelikleri, *International Periodical for the Languages Literature and History of Turkish or Turkic*, 8 (1), s.2049-2056.
- Özdemir, O. (2012). Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni B1 Seviyesinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Uygulanması Üzerine Bir Çalışma, *Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Araştırmaları Dergisi*, 3, s.1-25.
- Saraç, H. (2012). Yabancı Dil Öğretimi Sürecinde Sanatsal Filmler. *İdil Dergisi*, 1 (4), s.27-42.
- Shyamlee, S. D. (2012). Use of Technology in English Language Teaching and Learning: An Analysis. *International Conference on Language, Medias and Culture*, 13, s.150-156.
- Tosun, C. (2006). Yabancı Dil Öğretim ve Öğreniminde Eski ve Yeni Yöntemlere Yeni Bir Bakış. *Journal of Arts and Sciences*, 5, s.79-88.
- Yassaei, S. (2012). Using Original Video and Sound Effects to Teach English. *English Teaching Forum*, s.12-16. Erişim adresi: [americanenglish-state-gov-files/](http://americanenglish-state-gov-files/ae/resource_files/)

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

MASAL ANLATIMININ ÖĞRENCİLERİN HAYAL GÜCÜNÜ GELİŞTİRME ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Sarenur Demirkol

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, sarenur96@gmail.com

Döndü Değer

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, kurnazdondu@gmail.com

Özet

İlkokul dönemi öğrencilerin hem dinleme/anlama hem de hayal güçlerinin hızla geliştiği dönemdir. Bu dönemde öğrenciler masallar yardımıyla hayal güçlerinden beslenerek daha farklı ve daha analitik düşünebilmektedirler. Araştırma öğretmenlerin masallar yardımıyla öğrencilerin hayal güçlerini geliştirebilmelerine ilişkin görüşlerini içermektedir. 2019-2020 eğitim-öğretim yılı güz dönemi ülkemizin farklı illerindeki ilkokullarda görevli 20 sınıf öğretmeni ile sınırlıdır. Araştırma kapsamında, sınıf öğretmenlerine, “Öğrencilerin hayal güçlerini geliştirebilmek için masal anlatımını nasıl kullanırsınız?” Sorusu yapılandırılmış bir görüşme formu ile sorulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler masal anlatımını öğrencinin hayal gücünü geliştiren bir öğretim materyali olarak görmekte belli bir bilgi ve beceri düzeyindedirler. Öğretmenler, öğretimde masal anlatımını özellikle öğrencilerin hayal güçlerini geliştirmek için kullandıklarını, masal karakterlerini, olay ve mekânı zihinsel olarak canlandırdıklarını, masalın kurgusunu, başlıklarını, kahramanlarını değiştirdiklerini, şaşırtıcı ve farklı başlık ve sonlar yazdıklarını belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: masal, sınıf öğretmeni, hayal gücü

GİRİŞ

Masal, sözlü edebiyat ürünlerinden biridir. Kuşaktan kuşağa dönemin şartlarına göre genellikle yaşanmış olma ihtimali düşük olan anlatanın hayal dünyasıyla bağdaşık olayların bir akış şeması çerçevesinde aktarılmasıyla günümüze kadar gelmiştir. Sözlü olarak ifade edilerek bu zamana gelirken birçok değişikliklere uğramıştır. Dünyadaki ve Türk kültüründeki masallara bakıldığında genel evrensel değerlerin verilmeye çalışılması dikkat çekmektedir. Masallar, insanın yaşam ve doğaya karşı vermiş olduğu mücadelenin hissettirdiği gücün varlığından esinlenerek ortaya çıkmıştır. Bu mücadele esnasında yaşadıkları zorlu şartların bir getirisi olarak hayali güçlerin varlığına inanmış ve bu güçlerin varlıklarını sözlü olarak kuşaktan kuşağa aktarmaya başlamışlardır. Dolayısıyla masalarda, eski gelenek-göreneklere, dinlere ve törelere ait örgelere sıkça rastlanmaktadır. Masallar, milli ve evrensel değerlerin gelecek kuşaklara aktarımında önemli rol oynamaktadır. Böylece bu aktarımla birlikte eğitimcilere fayda sağlayarak, eğitim ortamlarında kullanılma nedenlerini açık bir şekilde ortaya koymaktadır (Karatay, 2007).

Masallar, kendinden sonra gelen nesilleri eğlendirerek düşündürme özelliğine sahiptir. Masalda verilmek istenen mesaj, değer, düşünce ve duygular olağanüstü olaylara dayandırılarak dinleyenlerin hayal gücüne bağlı olarak gelişmektedir (Arıcı & Bayındır, 2015). Masalın geçtiği ortam, kahramanlar ve olay örgüsü dinleyenlerin yaratıcılık ve hayal gücüyle beslenmektedir. Masal, gelişim çağındaki çocuğa dikkatli dinleme, anladığını anlatabilme ve ana dilini iyi bir biçimde kullanabilme becerisi sağlamaktadır. Tarih bilinciyle birlikte eski tarihlerde yaşayan toplumun eğitim, sosyal yaşam düzeyleri ve kültürlerin aktarımı yapılmaktadır. Bunların yanında masal, ahlaki eğitimi telkin yoluyla yapmaktadır. Kahramanların başından geçen olaylar dinleyici tarafından içselleştirilerek kişiliklerinin gelişmesine yardımcı olmaktadır (Kaptı, 2017).

Masalı günümüz dünyasında önemli yapan veya hala geçerli kılan yönü, düş yanının zenginliği ve uyarlanma olanaklarına sahip olmasıdır (Asutay, 2013). Kumartaşlıoğlu'na (2012) göre; masal ortamı içerisinde kendilerini masal dünyasına kaptıran anlatıcı ve dinleyiciler, eğlenmekle birlikte günlük hayatın sıradanlığından ve sıkıcılığından sıyrılıp, kendilerini gerçek olmayan ve idealize edilmiş, zaman zaman fantastik unsurlar barındıran

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

bir dünyada bulurlar. Sürekli hayatın gerçekleriyle yüz yüze kalan, kimi zaman bu gerçeklerden sıkılan insanlar, masalı bir kaçıp kurtulma mekanizması olarak görmüşlerdir. Çünkü masalda tamamen idealize edilmiş bir dünya vardır. Masal kahramanlarının önemli bir kısmı hayvan veya olağanüstü bir varlık, masalda geçen olayların çoğu olağanüstü olaylar olmasına rağmen, gerçek hayatta gerçekleşmeyen olmayacak şeyler de masalların idealize edilmiş hayal dünyasında yerini almıştır. Masallarda iyiler başlarına ne gelirse gelsin masalın sonunda mükâfatlandırılırlar, kötüler ise en sonunda yaptıklarının cezasını bulurlar, yani masallar gerçek hayatta her zaman olmayan mutlu bir sonla biter.

Anlatıma dayalı ve kendine has bir mantığı olan masal, bütün kültürlerde çocuk edebiyatının ilk ve en önemli kaynağı olarak kabul edilmektedir (Şahin, 2011).

Masallar, çocukların birçok gelişimine katkı sağlar. Çocuğun ona masalı aktaran kişiyle arasındaki iletişim artar. Çocuğun dinleme becerisini geliştirir. Masallar genellikle tekerleme ile başladığı için çocuğun dil becerisini geliştirmesine de katkı sağlar. Aynı zamanda, masallar soyut olduğu için, olaylar çocuğa aktarılırken, çocuğun olayları zihninde canlandırması beklenir. Masalların çocuklara sağladığı bu katkıları Ömer Yılar, Halk Bilimi ve Eğitim isimli kitabında şu şekilde ifade etmiştir: “*Küçük yaşlarda çocukların hayal dünyasının çok geniş olduğu bilinmektedir. Zaman ve mekânla sınırlanılmayan çocuk ruhuna en güzel şekilde hitap eden masallar, hayali kanatlandırıcı simge ve sembollerle, çocuğun şuurunu daima uyanık tutmaya yarar. Masalların söyleyişindeki kolaylık ve eğlendiricilik çocuğun dil gelişiminde önemli bir etkidir. Çocuk, masal anlatılırken veya okunurken, duyduğu ilgi sayesinde kendisine söylenenleri dinlemeyi öğrenir... Masalların dil edimine katkılarının yanında çocuklara sağladığı psikolojik destek, onların ruhsal açıdan pek çok ihtiyacına cevap vermektedir. Masalların genellikle mutlu sonla bitmesi, iyi ve doğru olanın fiziksel ve ekonomik durumu ne olursa olsun sonunda başarılı ve mutlu olması, çocuğun dünyasında olumlu etkiler yaratan unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Masallarda, detayları olmayan akıcı bir dürüstlük kavramı hâkimdir. Bu dürüstlük kavramı evrensel değerler olarak kendini gösterir. Sınırları çok keskin çizilmiş olan iyi ile kötü arasındaki fark, iyi ile kötünün kesin çizgilerle birbirinden ayrılması, çocuğun küçük yaşlardaki eğitiminde son derece olumlu katkılar bırakıcı niteliklerdir. Bu bilgiler, ayrıca çocuğun doğrudan duygusal zekâsından bilinçaltına yerleştiği için, ölünceye kadar belleğinde onunla beraber varlığını sürdürebilir...*”

Gerçek ve gerçek üstü varlıkların birlikte verildiği, zaman ve mekânın eş zamanlı betimlendiği, başlangıç ve bitişin birbiriyle uyum içinde olduğu, hayal gücünü harekete geçirecek olayların yaşandığı, sözlü kültür ürünü olan masal; çocukları gerçek dünyadan koparma düşüncesine karşı hayali olayların yaşandığı kadar gerçek hayattan alınan konular dâhilinde ise iyiliğe hizmet etme, kötülüğe karşı savaşıma, amacıyla günümüze kadar gelebilmiştir (Aday & Akçalan, 2018). Masal, çocuğun hayal dünyasından gerçek hayata geçişteki anahtarıdır. Bu anahtar yardımıyla hayal dünyasında yaşattığı olguları gerçek dünyaya uyarlayabildiği sürece mutlu olabilecektir. Böylece yaratıcı düşünme becerisi gelişecek, yeni ve farklı şeyler üreterek geleceği şekillendirebilecektir.

Okullardan da beklenen öğrenciye yaratıcı düşünme becerisini kazandırmasıdır. Yaratıcı düşünme daha önce yapılmamış düşünülmemiş, aralarında ilişki kurulmamış nesnelere ya da düşünceler arasında ilişki kurulmasıdır. (Özerbaş, 2011) Bu yönüyle masallar, çocuğun yaratıcı düşünme becerisini kazanmasına ve geliştirmesine katkı sağlar.

Masallar aynı zamanda zengin bir kurgu ile çocukların heyecanla takip edecekleri bir ders aracı formunda işlenirse aktarılan içeriğin daha etkili ve kalıcı olduğu gözlenebilir. (Arıcı & Bayındır, 2015). Bu sayede öğrenciye verilmek istenen bilgi, öğretmen tarafından daha kolay ve somut şekilde verilirken, öğrencinin de derse karşı ilgisinin arttığı söylenebilir.

Araştırmada masal anlatımının öğrencilerin hayal gücünü geliştirmesi üzerindeki etkisi bulunmaya çalışılmıştır.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

YÖNTEM

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji deseni ise, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Araştırma kapsamında, sınıf öğretmenlerine «Öğrencilerin hayal güçlerini geliştirebilmek için masalları nasıl kullanırsınız? » Sorusu yarı yapılandırılmış bir görüşme formu ile sorulmuştur.

Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yolu ile belirlenmiştir. Bu yöntemde araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 141). Araştırmacılar, araştırmayı yürüttüğü zaman Eskişehir ilinde yaşadıkları için gerek yakınlık ve gerekse maliyet açısından ekonomiklik sağladığından bu yöntem seçilmiştir. Bunun yanında bazı sınıf öğretmenleriyle telefon ve e-posta ile iletişim kurulması yoluna başvurulmuştur. Araştırmaya, ülkemizin farklı illerinde görev yapmakta olan 20 sınıf öğretmeni katılmıştır. Katılımcılar Ö1, Ö2, Ö3...şeklinde kodlanmıştır.

Araştırmanın verileri nitel yaklaşım yöntemleri doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanılmıştır. Araştırmada kullanılacak görüşme formunu hazırlarken ilk önce alan yazın taraması yapılmış, çalışmalarda kullanılan veri toplama araçları incelenmiştir. Daha sonra çalışmanın mahiyeti ve uzman görüşleri doğrultusunda görüşme formu düzenlenmiştir. Yarı yapılandırılmış formda öğretmenlerin masal anlatımı öncesinde, masal anlatımı sırasında ve masal anlatımının sonunda kullandıkları yöntem ve teknikler ile ilgili sorular yer almaktadır. Ancak görüşmelerde gerekli görüldükçe ek (sonda) sorular da sorulmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde nitel veri analizi yaklaşımlarından betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Bu yaklaşıma göre, elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır.

Elde edilen verilerden, benzerlik durumları göz önünde bulundurularak kategoriler elde edilmiş ve bu kategoriler tablolar halinde sunulmuştur. Tablolardaki veriler öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen konuşma metinleri ile desteklenmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmenlere görüşmelerde yöneltilen sorulara koştur biçimde on dört tema altında toplanmıştır. Bu temalar sırasıyla “hazırlık çalışması”, “dramatize etme”, “özetlemeler”, “empati”, “hayal gücü”, “yeniden tasarlama”, “dikkat çekme/meraklandırma”, “diyaloglar”, “materyal”, “yaratıcı tamamlama/tahmin etme”, “karakter tahlili”, “ortam”, “sorgulayarak dinleme/okuma”, “benzer karakterlerle masal anlatımı” şeklindedir.

Tablo1. Öğretmenlerin masal anlatımında kullandıkları yöntem ve teknikler

Öğretmenlerin Masal Anlatımı	Katılımcılar	f	%
Hazırlık çalışması	Ö1 (*2), Ö2(*3), Ö3(*3), Ö4(*2),Ö5(*4), Ö6(*3), Ö7(*3), Ö8(*2), Ö9(*2), Ö10(*2), Ö11(*2), Ö12, Ö13(*5), Ö14(*3), Ö15(*4), Ö16(*5), Ö17(*5), Ö18(*2), Ö19(*5), Ö20	59	11,8
Dramatize etme	Ö1 (*5), Ö2 (*3), Ö3, Ö4 (*7), Ö5(*5), Ö6 (*5), Ö7(*3), Ö8(*4),Ö9(*8), Ö10(*2), Ö11,Ö12, Ö18(*7), Ö19(*3), Ö20(*4)	59	11,8
Özetlemeler	Ö1(*3), Ö2(*2), Ö3(*9), Ö4(*5), Ö5(*3), Ö6(*3), Ö7(*3), Ö8(*3), Ö9(*5), Ö10(*2), Ö11, Ö12,Ö13(*2),Ö18(*4), Ö19 (*8), Ö20(*2)	56	11,2
Empati	Ö1(*6), Ö2(*4), Ö3(*2), Ö4, Ö5(*2), Ö6, Ö7(*4), Ö8(*3), Ö9(*6), Ö10(*2), Ö11, Ö13(*3), Ö15, Ö16(*6), Ö19(*4), Ö20(*5)	51	10,2
Hayal Gücü	Ö1(*6),Ö2(*4),Ö3(*3),Ö4(*2),Ö5,Ö6(*3), Ö7(*3),Ö8(*4),Ö9(*3),Ö10(*2),Ö12,Ö18(*4),Ö19(*7), Ö20(*2)	45	9,0
Yeniden Tasarlama	Ö1(*5),Ö2(*3),Ö3(*3),Ö4(*3),Ö5(*2),Ö6, Ö7(*4),Ö8(*2),Ö9(*4), Ö10(*2),Ö18(10), Ö20(*4)	43	8,6

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Dikkat Çekme/ Meraklandırma	Ö1(*2), Ö2(*2), Ö3(*5), Ö4(*2), Ö5, Ö6(*2), Ö7(*3), Ö8(*6), Ö9,Ö10(*10),Ö11,Ö19(*3), Ö20(*5)	43	8,6
Diyaloglar	Ö1(*2),Ö2,Ö3(*2),Ö4,Ö5,Ö6,Ö8(*2),Ö9(*3), Ö10(*2),Ö14(*3),Ö16(*3),Ö17(*3),Ö18(4), Ö19, Ö20	30	6,0
Yaratıcı Tamamlama/ Tahmin Etme	Ö1(*3), Ö2(*4), Ö3(*6), Ö9(*4), Ö10(*2), Ö11, Ö12, Ö19(*6),Ö20	28	5,6
Materyal	Ö1(*2), Ö2(*2), Ö3(*2), Ö4, Ö5(*3), Ö6(*2), Ö7(*3), Ö8, Ö9(*2), Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20	27	5,4
Karakter Tahlili Ortam	Ö1(*2), Ö2(*2), Ö5, Ö6(*2), Ö7(*3), Ö8(*9), Ö9,Ö10(*2), Ö11, Ö12, Ö19,Ö20	19	3,8
Sorgulayarak Dinleme/ Okuma	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8, Ö9(*2), Ö10, Ö11, Ö12, Ö13(*2), Ö14, Ö18, Ö20	18	3,6
Benzer Karakterlerle Masal Anlatımı	Ö1,Ö2,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9(*3),Ö10(*2), Ö20	12	2,4

Bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin masal anlatımında hazırlık çalışmaları (%11,8) ve dramatize etmeyi (%11,8), özetlemeleri (%11,2), empati duygusunu geliştirmeyi (%10,2),hayal gücünü harekete geçirmeyi (%9,0) kullandıkları ortaya çıkmıştır. Bazı öğretmenler ise dikkat etme/meraklandırma, yeniden tasarlama ve diyalogları kullanarak masal anlatımını gerçekleştirmektedirler. Bu konuda öğretmenlerden bazılarının görüşleri, görüşme formlarından alıntılanarak belirtilmiştir.

Ö12: “Masalı okumadan önce dikkatlice okurum. Nerelerde neler yapılacağına dair fikir sahibi olurum. Kendime göre bir plan yaparım. Bu plana uymaya çalışırım. Gerekli sesleri çıkaracağım için önceden prova ederim.” (Hazırlık Çalışması)

Ö20: Masal anlatımına başlamadan önce masalı gözden geçiririm. Gerekli yerlerde durmak için notlar alırım. Planlama yaparım. Masalın belirli bölümlerinde duraklamalar yaparak öğrenciyi heyecanlandırdığıma ve etkin bir anlatım yaptığıma inanıyorum. (Hazırlık Çalışması)

Ö10: “Masalı bir ritim(beden, ses) ile sunarım. Örneğin bir şarkıyı ritmiyle söylerim. Rüzgâra, kuşlara, kapıya vs. ait sesleri olaya uygun şekilde taklit ederim.” (Dramatize etme)

Ö20: Yerine göre yaratıcı seslerle veya vurmalı çalgılarla müzik yaparım. Masal anlatımı böylelikle daha etkili bir hale gelmektedir. (Dramatize etme)

Ö5: “Dinleyiciyi çok sıkmadan gerektiği yerde tekrar ve hatırlatmaları yaparım.”

“İyilik edenin iyilik bulacağı, dürüst insanların kazanacağı mutlu sonları ara ara hatırlatırım.” (Özetlemeler)

Ö6: “Öğrencilerden bir masal kahramanı belirleyip onun yaşadığı duygu ve düşünceleri taklit etmelerini isterim. Aynı zamanda hayatımızda olan iyi, kötü gelişen olayları yaptığımız hataları masal yoluyla göstererek ders çıkarmalarını sağlayabilirim.” (Empati)

Ö10: “Masalın geçtiği yeri ve karakterleri zihinlerinde canlandırabilmeleri için betimlemeler yaparım. Bunun yanında masalı anlatırken bazı yerlerde öğrencilerin gözlerini kapatıp olayı canlandırmalarını isterim.” (Hayal Gücü)

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Çocuğun karşılaştığı ilk edebi tür olan masallar, okul öncesi ve ilköğretim dönemlerindeki çocuğun hayal gücünün gelişmesinde oldukça önemli görülmektedir. Arıcı'nın(2016) da belirttiği gibi çocuklara kazandırılmak istenen hal ve hareketlerin daha kalıcı ve zevkle verilmesinde masallar bir eğitim aracı olarak kullanılabilir.

Bir durum çalışması olan bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin masal anlatımında kullandıkları yöntem ve tekniklerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda uzman görüşü alınarak bir görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan bu formdaki sorular araştırmaya dâhil olan öğretmenlere yöneltilerek görüşleri alınmıştır.

Öğretmenlerden masal anlatımı yapmadan önce ve masal anlatımı sırasında kullandıkları yöntem ve teknikleri belirtmeleri istenmiştir. Masal anlatımı yapmadan önce hazırlık

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

çalışmalarına önem verdikleri görülmüştür. Anlatım öncesinde, bir plan yaptıklarına, anlatacakları masalı seçerken vermek istedikleri değerleri kapsayıcı masalları seçtiklerine ve karakterlere özgü ses, jest, mimik ve beden dilini prova ettiklerine yönelik görüş bildirmişlerdir. Masal anlatımı sırasında akışa göre yer yer özetlemeler yaparak öğrencilerin masalı daha iyi kavramalarına ve dinleme esnasında oluşabilecek dikkat dağınıklığına neden olabilecek sorunları ortadan kaldırmaya özen gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Yine masal anlatımı sırasında dramatize etmeyi ön plana çıkararak öğrencilerin bu yolla masalı zevkle ve merakla dinlediklerini gözlemlediklerini dile getirmişlerdir. Öğretmenler masal anlatımı sırasında masalı fantastik betimlemeler, karakter tahlilleri ve sorularla destekleyerek öğrencilerin hayal güçlerini harekete geçirmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanında masalda geçen kahramanları, olayı ve mekânı gerçek hayatla ilişkilendirerek öğrencilerin empati duygusunu da ortaya çıkarmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin görüşlerine göre masal anlatımı öğrencilerin hayal gücünü geliştirmede önemli bir etkiye sahiptir. Asutay(2013,s174-189) da çocuklara okuma sevgisinin kazandırılmasında ve çocukların düş gücünün geliştirilmesinde masalların önemli katkısının olduğunu belirtmektedir.

Şahin'e (2011,s.208-219)'a göre de çocuklara sunulacak iyi kahraman özellikleriyle çocuğun hayata hazırlanması, mümkün olabilecektir. Hayali kahramanların iyiye hizmet etme, kötülüğe karşı savaşma, barış, birlik ve beraberlik bilinciyle donatılması öğrencinin üzerinde olumlu etkiler oluşturabilmektedir.

Yalçın ve Aytaş(2011,s.60) da "masalda orijinal bir anlatım tarzı, dil kullanma becerisi, canlandırma yeteneği" çocuğu etkilemektedir. Masal okuyan ve dinleyen çocuk kendi hayal dünyası ile birlikte anlatılan dünyayı da aynı anda yaşama olanağını elde eder. (Türkben, 2018). Masallar yardımıyla yaşadığı çevrenin farkında olmakla birlikte kendine ait bir düş dünyası oluşturabilir.

Yapılan bu çalışma sayesinde, öğretmenlerin ders anlatımında masal anlatma yoluna başvurduğu ve masalın hayal gücünü etkilediği ortaya çıkmıştır. Çocukların kendi kültürünü ve dili tanımak için masalların yardımcı olduğu söylenebilir.

Bu çalışmanın en büyük sınırlılığı, öğretmen sayısına ulaşırken yaşanmıştır. Araştırmacılar herhangi bir yerde öğretmenlik yapmadığı için, ulaşabildikleri öğretmenler ile çalışmayı yürütmüşlerdir. Daha sonraki çalışmalarda katılımcı sayısı artırılabilir.

Bu çalışma ilkökul öğretmenleri ile yürütülmüştür. Başka çalışmalarda, öğretmenlerin masalı anlattığı sınıf seviyelerine dikkat edilerek, öğrencilerin sınıf seviyelerine göre en çok hangi masalları dinlemekten zevk aldıkları üzerine çalışma yapılabilir.

Bu çalışmanın yanında, öğretmenlerin masal anlatımında en çok hangi masalı tercih ettikleri ve nedeni çalışılabilir.

KAYNAKÇA

- Aday, E., & Akçalan, H. (2018). Masalları Yeniden İşlevsel Kılmak: "MASAL EVİ" Projesi. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi(55), 237-246.
- Arıcı, A. F., & Bayındır, N. (2015). Masalların Öğretim Aracı Olarak Kullanılması Üzerine Bir Araştırma. Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi(15), 106-119.
- Asutay, H. (2013). Çocuk Yazınının Fantastik Dünyası: Masallar. Turkish Studies, 265-278.
- Kaptı, Ü. (2017). Masalların Eğitimdeki Yeri. Bilimsel Eksen(21), 121-125.
- Karatay, H. (2007). Dil Edinimi ve Değer Öğretimi Sürecinde Masalın Önemi ve İşlevi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 5(3), 463-475.
- Kumartaşhoğlu, S. (2012, Aralık). Balıkesir'de Masal Anlatma Geleneği ve Masalların İşlevsel Yitirilişi Üzerine Değerlendirmeler. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15(28), 213-230.
- Özerbaş, M. A. (2011). Yaratıcı Düşünme Öğrenme Ortamının Akademik Başarı ve Bilgilerin Kalıcılığa Etkisi. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31(3), 675-705.
- Şahin, M. (2011). Masalların Çocuk Gelişimlerine Etkilerinin Öğretmen Görüşleri Açısından İncelenmesi. Milli Folklor, 208-219.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

- Türkben, T. (2018). Ana Dili Eğitimi ve Öğretimi Sürecinde Masalların Çocuk Gelişimine Katkılarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Turkish Studies*, 1821-1841.
- Yılar, Ö. (2006). *Halk Bilimi ve Eğitim*. Ankara: PegemAYayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (11.Baskı b.). Ankara: Seçkin Yayınları.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN TEMEL SEVİYEDEKİ BOSNA HERSEKLİ ÖĞRENCİLERİN YAZMA PROBLEMLERİ

Önder ÇANGAL

Öğretim Görevlisi, Gaziantep Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi,
ondercangal@hotmail.com.

Betül GÖKTAŞ

Uzman Yardımcısı, Yunus Emre Enstitüsü, betulgoktas89@gmail.com.

Özet

Üretici beceriler olarak da adlandırılan yazma ve konuşma, kazanılması güç olan ve geliştirilmesi için pratik yapılması gereken dil becerileridir. Kişinin öğrendiği dili kullanabilmesi anlamında büyük bir öneme sahip olan yazma becerisinde, öğrencinin istenen seviyede olup olmadığının belirlenmesi ve hatalarının tespit edilip zamanında düzeltilmesi çok önemlidir. Betimsel tarama modeli kullanılarak hazırlanan çalışmada, Bosna Hersek'te Türkçe öğrenen kursiyerlerin yazma ödevlerinden ve sınavlardaki yazma bölümlerinden elde edilen veriler içerik analizi kullanılarak incelenmiş; öğrencilerin hataları ses bilgisinde, biçim bilgisinde, söz diziminde ve yazımda yapılan hatalar olarak gruplara ayrılmıştır. Bulgular Bosna Hersek'te Türkçe öğrenen okutmanların görüş ve tespitlerinden hareketle değerlendirilmiş ve sorunların çözümüne yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, Bosna Hersek, yazılı anlatım, yazma becerisi problemleri.

THE WRITING PROBLEMS OF THE BASIC LEVEL BOSNIA-HERZEGOVINAN STUDENTS WHO LEARN TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract

Writing and speaking, also called producer skills, are the language skills that are difficult to achieve and must be practiced for development. It is necessary to determine whether the learner is at the desired level in the writing skill which is of great importance in terms of being able to use the language learned by the student. It is very important to detect and correct writing errors in time. In the study, which was prepared using the descriptive survey model, the data obtained from the writing tasks of the trainees learning Turkish in Bosnia and Herzegovina and the writing sections in the exams were examined. Content analysis was used in the analysis. Learners' mistakes are divided into groups as audio information, format information, syntax and errors in writing. The findings were evaluated based on the opinions and observations of the teachers teaching Turkish in Bosnia and Herzegovina. Suggestions for the solution of the problems are presented.

Key words: Teaching Turkish as a Foreign Language, Bosnia and Herzegovina, written expression, writing skills problems.

Giriş

Bosna Hersek ve Türkiye arasındaki ilişki on beşinci yüzyıla kadar dayanmaktadır. Fatih Sultan Mehmet'in Balkanları fetih politikası çerçevesinde Bosna Hersek toprakları, 1463 yılında Osmanlı İmparatorluğu'na katılmıştır. "Fatih Sultan Mehmet ve beraberindeki Osmanlı kuvvetleri Bosna'da fazla bir direnişle karşılaşmadan ülkenin en uç noktasındaki Bihaç'a kadar bölge topraklarını fethetmiş; Bosna topraklarına ilk adım attıkları 1461 yılından itibaren Osmanlı bölgede büyük bir ilgiye mazhar olmuştur" (Sarıkaya ve Zunić, 2014, s. 287). Fatih Sultan Mehmet, Bosna'yı fethettikten sonra bölge halkına birtakım ayrıcalıklar vermiştir. İskân politikası kapsamında bölgeye Türkler yerleştirilmiş; birlikte yaşamaya başlayan milletler arasında süreç içerisinde kültürel, ekonomik ve sosyolojik ortaklıklar kurulmuş; bölgede İslamiyet zamanla yayılmıştır.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Osmanlı'nın bölgedeki hâkimiyeti on dokuzuncu yüzyılda patlak veren Osmanlı-Rus Savaşı'na (1877-1878) kadar devam etmiş, "93 Harbi"ni takiben yapılan Berlin Antlaşması ile Bosna ve Hersek, Avusturya-Macaristan İmparatorluğu'na bırakılmıştır. Osmanlı'nın bölgeden çekilmesinin üzerinden yüzyıldan fazla bir süre geçmesine rağmen Bosna Hersek ve Türk milleti arasındaki ilişkiler gücünü korumuş, iki ülke halkının birbirine olan muhabbeti devam etmiştir.

Mevcut ilişkiler ticaretten turizme, eğitimden sağlığa pek çok alanda kendisini göstermekte; Bosna Hersekliilerin Türkiye'ye ve Türk diline olan ilgisi, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanına da etki etmektedir. Türkçe günümüzde Bosna Hersek devlet okullarında "Tercihim Türkçe Projesi" kapsamında seçmeli ikinci dil olarak okutulmaktadır. 2011 yılında Türkçenin seçmeli yabancı dil olarak resmî müfredatlara girmesi amacıyla hayata geçirilen Tercihim Türkçe Projesi'yle 7 kantonda 8.552 öğrenci Türkçe dersi almaktadır. Bosna Hersek'te Türkoloji Projesi kapsamında Yunus Emre Enstitüsü ve Millî Eğitim Bakanlığıyla iş birliği protokolü imzalayan 4 üniversite bulunmaktadır. 2018-2019 eğitim öğretim yılı itibarıyla Bosna Hersek'teki Saraybosna, Zenica, Tuzla ve Mostar Cemal Biyediç Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümlerinde 352 öğrenci Türkçe eğitimi almıştır. Bunun yanı sıra Bosna Hersek'in 3 şehrinde merkezi bulunan Yunus Emre Enstitüsü'nün 2009 yılından bu yana toplam öğrenci sayısı 6.607 olmuştur. Yunus Emre Enstitüsü'nün Bosna Hersek'te Tercihim Türkçe Projesi'nin yanı sıra medreselerde Türkçe öğretimi için uyguladığı "Türkçe Vakti Projesi" ve kreş çocuklarına Türkçeyi tanıtmayı hedefleyen "Okul Öncesi Türkçe Projesi" vardır. Bu projeler sayesinde de farklı yaş gruplarından onlarca öğrenci Türkçeyle tanışmaktadır. Ayrıca Maarif Vakfı, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Saraybosna'da aktif olarak eğitim hayatına başlamıştır ve bu okul bünyesinde de Türkçe dersi yabancı dil olarak okutulmaktadır.

Yabancılarla Türkçe öğretimi alanında akademik çalışmaların gerçekleştirilmesi, karşılaşılan sorunların tespit edilip sorunlara çözüm önerilerinin sunulması, alanda çalışan kurum ve kuruluşların önerilerden hareketle dil öğretim politikalarına yön vermesi yabancılarla Türkçe öğretiminin geleceği açısından önem arz etmektedir. Bugün Türkçenin gerek genel gerekse farklı ülkelerde öğretilmesiyle ilgili akademik çalışmalar yapılmakta, ders kitabı ve materyaller hazırlanmaktadır.

Buradan hareketle bu çalışmada Bosna Hersek'te Türkçe öğrenenlerin yazma becerisinde karşılaştıkları sorunlar ele alınacak, bu sorunların kaynağının ne olabileceği üzerine değerlendirmelerde bulunulacak ve tespitlerden hareketle sorunlara çözüm önerileri sunulacaktır.

1. Yazma Becerisi

Dil öğretiminin planlı ve düzenli bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için 2001 yılında Avrupa Konseyi *Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesini* yayımlamıştır. Çerçeve metne göre hazırlanan *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programlarında* ve ders kitaplarında dil becerileri okuma, dinleme, konuşma ve yazma olarak dörde ayrılmaktadır. Bu becerilerden okuma ve dinleme anlama, konuşma ve yazma anlatma becerilerini oluşturmaktadır. Konuşma ise kendi içerisinde sözlü anlatım ve karşılıklı konuşma olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.

İnsanların önce anlama becerileri ardından anlatma becerileri gelişmektedir. Zira anlamadığımız bir şeyi anlatmak mümkün değildir. Henüz anne karnındayken gelişmeye başlayan dinleme becerisi, bireyin herhangi bir yardım almadan geliştirebileceği bir beceridir. Duyma yetisi ile gelişmeye başlayan dinlemeyi konuşma becerisi izler. Bebekler konuşma becerisi gelişmeden önce dinlerler ve çeşitli taktitlerle konuşmayı kendi kendilerine öğrenirler. Konuşma becerisinin ortaya çıkışında fiziksel özellikler tam olduğu ve bireye yeterli uyarıcı geldiği sürece herhangi bir sorun yaşanmaz. Birey eğitim almadan, okula gitmeden de hayatını dinleme ve konuşma becerilerini kullanarak geçirebilir. Ancak okuma ve yazma becerisi kendi kendine ortaya çıkmaz ya da anne karnında gelişmeye başlamaz. Okuma için materyaller ve bu materyallerdeki sembolleri çözmek ve anlamak için de

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

bir öğreticinin yol göstermesi gerekmektedir. Yazma ise okumaya göre daha çok yeterlik isteyen bir beceridir. Yazma becerisi için hem sembollerin öğrenilmesi hem de anlamadan sonra ortaya çıkan anlatma sürecinin geliştirilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla yazma becerisini oluşturan bu yeterliklerin bir öğretici olmaksızın kendi kendine ortaya çıkması mümkün değildir (Takıl, 2016, s. 301).

Yazma becerisinin öğretiminde öğrencilere çok iş düşmektedir. Nitekim “Yazma eylemi bir düşüncenin ürünüdür. Düşünmek de belli bir birikimin sonucunda ortaya çıkan ürünler toplamıdır. Yazma eyleminde, konuşmaktan farklı olarak bir defaya mahsus anlatma imkânı vardır. Bir yazıyı yazıp bitirdikten ve muhatabına ulaştırdıktan sonra geri dönüp onu düzeltme imkânı yoktur. Bu nedenle yazma düşünülerek, planlanarak ve özenilerek yapılmak durumundadır” (Yıldız vd. 2006, s. 203). Bütün bu süreçte öğrencinin yanında olacak ve ona yol gösterecek kişi ise öğreticidir.

Yazma ve konuşma becerilerinin gelişmesi, kişilerin bilişsel gelişimleriyle doğru orantılıdır. İnsanlar kendilerini en rahat ana dillerinde ifade edebilmektedir. Dolayısıyla yeni bir dil öğrenen kişilerin o dili “Biliyorum.” diyebilmesi için o dilde konuşması ve yazması en önemli kısıttır. Öğrenilen dilde bir şeyler üretmeye başlayan kişi, zamanla hedef dilde daha rahat iletişim kurmaya başlayacaktır. Üretimin başlaması için ise kişinin önündeki iletişim engelini kaldırması gerekmektedir. Birçok kişi farklı bir dilde konuşulanları anladığını fakat konuşamadığını ve yazamadığını belirtmektedir. Dolayısıyla bu tip insanlar aslında o dili bildiklerini iddia edecek konumda değillerdir. Bu durumdan rahatsız olan pek çok kişi, hedef dili öğrenmek için o dilin ana dili olarak konuşulduğu yerlerde dil okuluna gitmekte; iletişim kurma ve temel ihtiyaçlarını giderme ihtiyacı kişinin hedef dilde konuşma engellerini zamanla ortadan kaldırmaktadır. Bu tip durumlarda önceleri insanlar hedef dilde çok fazla hata yapabilmekte, zamanla hedef dili kullanımları kolaylaşmakta ve hata miktarı azalmaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yapılan çalışmalar incelendiğinde konuşma ve yazmada yaşanan sorunlara ilişkin çok fazla çalışma yapıldığı görülmektedir (Barın, 2006; Büyükkız ve Hasırcı, 2013; Boylu, 2014; Yılmaz, 2015; Boylu ve Çangal, 2015; Uçak ve Gökçü, 2015; Tunçel, 2015; Boylu ve Başar, 2015; Genç, 2017). Yapılan çalışmalar yabancı dil olarak Türkçe öğretimini farklı açılardan ele almış, sorunları tespit etmiş ve sorunların çözümüne ilişkin öneriler sunmuştur. Dil öğretimi uzun bir süreçtir. Öğrencilerin dil öğretim süreçlerinde karşılaştıkları sorunların aşılması ancak gerçekleştirilecek benzer akademik çalışmalarla mümkün olacaktır.

2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Bosna Hersekliilerin yazma becerisini geliştirme süreçlerinde karşılaştıkları zorlukları ve yaptıkları yanlışları belirlemek; tespitlerden hareketle problemlerin çözümüne yönelik öneriler sunmaktır.

Bu amaç doğrultusunda araştırmanın alt problemleri şu şekilde oluşturulmuştur:

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Bosna Hersekliilerin yaptıkları;

1. Ses bilgisi hataları nelerdir?
2. Biçim bilgisi hataları nelerdir?
3. Söz dizimi hataları nelerdir?
4. Yazım yanlışları hataları nelerdir?

3. Araştırma Modeli

Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. “Betimsel araştırmalar verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli şekilde tanımlar. Eğitim alanındaki araştırmalarda en yaygın betimsel yöntem tarama çalışmasıdır. Çünkü araştırmacılar bireylerin, grupların ya da fiziksel ortamların özelliklerini özetler” (Büyükoztürk vd., 2016, s. 23).

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

“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, s. 77).

4. Evren-Örneklem

Bosna Hersek’te özel dil öğretim merkezlerinde, medreselerde ve Türkoloji bölümlerinde Türkçe öğretilmektedir. Bu nedenle araştırmanın evrenini Bosna Hersek’te Türkçe öğrenen Bosna Hersek’liler, örneklemini ise 2017-2018 eğitim öğretim yılında Mostar Yunus Emre Enstitüsü bünyesinde Mostar, Konjic ve Stolac şehirlerinde Türkçe öğrenen 180 öğrenci oluşturmaktadır.

5. Verilerin Toplanması, Analizi ve Yorumlanması

Araştırmada kullanılan veriler kurs süresince öğrencilere verilen yazma ödevlerinden ve öğrencilerin kur sonu sınavlarındaki yazma bölümlerinden toplanmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde nitel analiz tekniklerinden içerik analizi kullanılmıştır. “İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır” (Yıldırım ve Şimşek, 2012, s. 242).

Araştırmanın verilerini oluşturan yazma kâğıtları okunmuş ve kodlamalar yapılmıştır. Daha sonra öğrencilerin yaptıkları hatalar ses bilgisinde, biçim bilgisinde, söz diziminde ve yazımda yapılan hatalar şeklinde dört gruba ayrılmış; bulguların yorumlanmasında Yunus Emre Enstitüsünde derse giren okutmanların görüş ve tespitlerinden yararlanılmıştır.

6. Yazım Yanlışları

6.1. Ses Bilgisi Yanlışları

6.1.1. Ünlü Uyumu ile İlgili Yapılan Yanlışlar

- Sabah saat onde. (onda-A1)
- Bisiklet sürmeyi sevar. (sever-A1)
- Bosna Hersekliyim. (Bosna Hersekliyim.-A1)
- Evimde temizlik yaparız. (temizlik/yaparız-A2)
- Benim notlarime bakıp karar vereceğim. (notlarıma/bakıp-A2)
- Yirmi iki Ağustos’ta Saraybosna’dan hareket edip iki Eylül’da dönereceğiz. (Eylül’de/döneceğiz-A2)

6.1.2. Seslerin (ı-i, o-ö, u- ü) Karıştırılması ile İlgili Yapılan Yanlışlar

- Onun aile çok ıyı insanlar. (iyi/insanlar-A1)
- Ben çok çalışıyorum çunku sınav var. (çünkü-A1)
- Ötobüs kullanacaksın çünkü uzak değil. (otobüs-A1)
- Doktora çok körktüm ve çok aladım. (korktum-A2)
- Camının onunde çok kalabalık olur. (caminin önü-A2)
- Bizim ülkemizde çok Bayramımız var (ülkemizde-A2)

6.1.3. Ünlü Düşmesi ile İlgili Yapılan Yanlışlar

- Konya’da Mevla’nın kabır var. (kabri-A2)
- Sana eski şehiri göstereceğim. (şehri-A2)
- Karınım çok ağrıyordu, ve ateş vardım. (karnım-A2)

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

- Kafam ağrıyordu ve burnum kıpkırmızıydı (burnum-A2)
- İlk gün Eski çarşısını şehri gezeceğiz ve orada kahve içeriz. (şehri-A2)

6.1.4. Ünsüz Benzeşmesi ile İlgili Yapılan Yanlışlar

- Sekizinci sınıfta öğrencisi. (sekizinci-A1)
- Konjic'da yaşıyor ama Saraj Bosna'da okula gidiyor. (Konjic'te-A1)
- Konjic'da yaşıyorum ve Mostar'da fakulte gıdıyorum. (Konjic'te-A1)
- Ben Mostar Üniversitende öğrenci ve kreşde çalışıyorum. (kreşte-A1)

6.1.5. Ünsüz Ötümlüleşmesi ile İlgili Yapılan Yanlışlar

- Uç çocugum var. (çocuğum-A1)
- Orada çok güzel hissetiyorum. (hissediyorum-A1)
- Her sabah kahvaltı etiyoruz. (kahvaltı ediyoruz-A1)
- Yorgan aldım ama yardım etemedi. (edemedim-A2)
- Annemle ve ablamla pastayı ikram etiyoruz. (ediyoruz-A2)
- Doktor hep vücütüm baktı ve ilaç reçete ilaçları için Verdi. (vücudum-A2)

6.1.6. Ünsüz Ötümsüzleşmesi ile İlgili Yapılan Yanlışlar

- Şehre gitmek istiyorum ve kebab yemek istiyorum. (kebab-A1)
- Zaman çok hızlı geçiyor ve bizim hedeflerimiz bu sebepten değiştire bilirler. (sebepten-A2)
- Üç kitabım var. Bir kitab hakkında edebiyat ve popüler tiyatro sanatı. İkinci ve üçüncü kitaplar şiir. (kitap/kitaplar-A2)
- Geze planımız sana daha önce gönderictektim ama bir kaç küçük şeyleri değiştirdik ve bu sebepten hala göndermedim. (sebeple-A2)

6.1.7. Ünsüz Türemesi ile İlgili Yapılan Yanlışlar

- İnsan çok tuhaf hissetiyor. (hissediyor-A2)
- Başarılı insanlar sırı bilmiyorum. (sırrını-A2)
- Orada çok güzel hissetiyorum. (hissediyorum-A1)

Bu bölümde öğrencilerin yazma kâğıtlarında yer alan ses bilgisi yanışlarına yer verilmiştir. Öğrencilerin yazma kâğıtlarının yanı sıra Bosna Hersek'te çeşitli kurumlarda görev yapmış veya yapmakta olan öğreticilerden de ses bilgisi hataları ile ilgili görüşler alınmıştır. Öğreticilere yöneltilen “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Boşnakların ses bilgisinde yaptıkları hatalar nelerdir?” sorusuna Ö1 ünlü uyumu; Ö2 ünlü düşmesi ve ünsüz yumuşaması; Ö3 ünsüz sertleşmesi ve yumuşaması; Ö4 ünlü harflerin yanlış yazılması, ünsüz yumuşaması ve ünsüz benzeşmesi; Ö5 ünsüz benzeşmesi, ünsüz yumuşaması ve ses düşmesi şeklinde cevap vermiştir. Ö6 ise öğrencilerin ses bilgisiyle ilgili kuralları öğrenmekte zorlanmadıklarını ancak dikkatsizlikten dolayı hatalı yazdıklarını ifade etmiştir. Türkçe, latin temelli Türk alfabesinin kullanıldığı Ural-Altay dil ailesine mensup bir dil iken Boşnakça latin temelli Boşnak alfabesinin kullanıldığı Hint Avrupa dil ailesine mensup bir dildir. Öğrencilerin ses bilgisi ile ilgili yaptıkları hatalar incelendiğinde genel olarak hataların alfabelerdeki ve dil yapılarındaki farklılıklardan kaynaklandığı görülmektedir. Boşnakçada ı-ö-ü sesleri bulunmamaktadır. Öğrenci kelimeleri yazarken ı-i, o-ö, u-ü seslerini alfabe farklılığından kaynaklı karıştırmaktadır. Bunun için Türkçede yazmanın aşamalarından biri olan “alfabe” öğrenimi aşamasında seslerin kavratılmasına ciddi anlamda önem verilmesi gerekmektedir. Buna ek olarak Türkçede ses olaylarının doğru öğretilmesi telaffuz, vurgu ve tonlama açısından çok önemlidir (Barn ve Demir, 2006, s.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

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 sadece bilgi vermekten ziyade, öğrenciye öğrenmeyi öğretmek ve öğrencinin birden fazla duyusuna hitap edecek etkinlikler yapmak dikkat etmemiz gereken en önemli hususlardır (Temizyürek vd., 2002, s. 591).

6.2. Biçim Bilgisi Yanlıları

6.2.1. Fiil Çekimi ile İlgili Yapılan Yanlılar

- Teatroya gideceiz. (gideceğiz-A1)
- Bisiklet sürmeyi sevar. (sever-A1)
- Tatil bize iyi gelicak. (gelecek-A1)
- Tatile 10 gün sürumek. (sürüyor-A2)
- İki hafta çabuk geçicek. (gececek-A2)
- Sene ne düşunuyor? (düşünüyorsun? -A2)

6.2.2. Ek Fiil Çekimi ile İlgili Yapılan Yanlılar

- Herkes çok mutluyuz. (mutlu-A1)
- Kardaşlar değilim. (Kardeş değilim-A1)
- Ben çok mutlu sen için. (mutluyum-A1)
- Bu araba minibüstir. (minibüstür-A2)
- Benim ailem ve ben çok iyim. (iyiyiz-A2)
- Bir gece kız kardeşim ile evde olduk. (evdeydik-A2)

6.2.3. İyelik Eki ile İlgili Yapılan Yanlılar

- Saçlarımız aynı rengi. (saçlarımız-A1)
- Onun kocam bankada işler. (onun kocası-A1)
- Onların adımlar Rijad ve Amar. (onların adları-A1)
- Bizim fütbölcüler oyun oynuyorlar. (Bizim futbolcularımız-A2)
- Sonra benim köye gideceğiz ve oraya biraz keyficeğiz. (benim köyüme-A2)
- Divan'da bizim geleneksel yemeyiz yiyeceğiz. (bizim geleneksel yemeğimizi-A2)

6.2.4. Vasıta Eki ile İlgili Yapılan Yanlılar

- Sara ila tatile gidemey seviyor (Sara'yla-A1)
- İstanbul tarihi ilgileniyorum. (İstanbul'un tarihiyle-A1)
- Faris bisiklete binmek çok seviyor ve her yerde bisikleten gidiyor. (bisikletle-A1)
- Ama zamanlarla bız kutlamaya başladık. (zamanla-A2)
- İlaçları kullandım, soğuk suyunda düş aldım. (suyla-A2)
- Yolunda camiye bir kuzenim görürüm ve o bize birlikte camiye gider. (bizimle-A2)
-

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

6.2.5. Yalın Durum ile İlgili Yapılan Yanlışlar

- Mostar'da çok güneşli. (Mostar-A1)
- Ben her gün on'da saat çalışıyorum. (on-A1)
- Jasmina çok çalışkan ve güzel bir kızı. (çalışkan/kız-A1)
- İki dini bayramları var. (bayram-A2)
- Ben birkaç planlarına yaptım. (plan-A2)
- Bir yıldan önce çok hasta olmuştum. (yıl-A2)

6.2.6. Belirtme Durumu ile İlgili Yapılan Yanlışlar

- Ben de sen çok özledim. (seni-A1)
- Giysiler sen seçebilirsin. (giysileri-A1)
- Bize üzmem istemiyor, yani kardeşime ve beni. (bizi/kardeşimi-A1)
- Matematika tercih ettim. (Matematiği-A2)
- Okulum bitirdim ve o yüzden çok zamanımız var. (okulumu-A2)
- Bir kaç gün önce kadınlar evler bahçeler temizlerler. (Evleri, bahçeleri-A2)

6.2.7. Bulunma Durumu ile İlgili Yapılan Yanlışlar

- Sekizinci sınıfta öğrencisi. (sınıfta-A1)
- Ben fakülteye gidiyorum, yurda yaşıyorum. (yurtta-A1)
- Akşamları evdemiz yemek pişiriyoruz ve yiyoruz. (evimizde-A1)
- Bütün bunlar dengete olmalıdır. (dengede-A2)
- Ağustos tatile gitmeyi planlıyorum. (Ağustos'ta-A2)
- Elektrik fakültesine enerji bölümü okumaya başladım. (Fakültesinde-A2)

6.2.8. Ayrılma Durumu ile İlgili Yapılan Yanlışlar

- Dersler sonra genellikle birlikte kahve içiyoruz. (derslerden sonra-A1)
- Doktora çok körktüm ve çok aladım. (doktordan-A2)
- Ama bizim çeşitli sınavlariden geçmemiz lazım. (sınavlardan-A2)
- Sadece bir hayatımız var ve onun tamamen faydalanmamızı lazım. (ondan-A2)
- Kutlamadan ve yemedikten sonar kadınlar söylüyorlar ve dans ediyorlardı. (yemekten sonar-A2)
- Hasta olduğum çok nefret ediyorum çünkü evden çıkamıyorum ve arkadaşlarımla sohbet etmem. (olmaktan-A2)

6.2.9. Yönelme Durumu ile İlgili Yapılan Yanlışlar

- Ailemi benden selam soyle. (ailene-A1)
- Hangi restoran gideceğiz? (restorana-A1)
- Bütün sizi benim annemden bahsedeceğim. (size-A1)
- Sonra biz hepiniz küçük hediye alacağım. (hepinize-A1)
- Otobüs Numara 23 bineceksin. (23 numaralı otobüse-A1)
- İspanya'nın uçakla gideceğim. (İspanya'ya-A2)

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

- Saray Bosna'da gidebiliriz? (Saraybosna'ya-A2)
- Sonra Elma beni yardım etti çünkü durumda çok kötü. (bana-A2)

6.2.10. Çokluk Ekinin Yazımı ile İlgili Yapılan Yanlışlar

- Mostar'da çok oteler var. (otel-A1)
- Benim kardeşimler çok seviyorum. (kardeşlerimi-A1)
- Bayram günlerinde pek çok korumlar çalışmıyor. (kurum-A2)
- Muzeyı ziyaret edip küçük hediye eşyalar alacağız. (hediyeler-A2)
- Şürüparı sevmiyorum ama hastayımken onu içmeyi zorundayım. (şurupları-A2)
- Orada çok okular, sinemalar, katüphaneler, sport salonular var. (okullar/spor salonları-A1)
- Türkçe şarkleri dinlemek en çok seviyor ve evimizde sık sık böyle şarkleri söylüyor. (şarkıları/şarkılar-A1)

Cümle içindeki isimleri başka kelimelerle olan ilişkilerine göre çeşitli hâllere sokan ekler (Korkmaz, 1992, s. 77) olarak tanımlanan hâl eklerinin yabancılara öğretimi başlı başına bir sorundur. Nitekim bu sorun öğrencilerin yazma kağıtlarından derlenen verilerle ve sahada çalışan öğretmen görüşleriyle de ortaya konmaktadır. Öğreticilere yöneltilen “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Boşnakların biçim bilgisinde yaptıkları hatalar nelerdir?” sorusuna Ö1 ve Ö6 şahıs çekimlerini yanlış kullandıklarını; Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6 ve Ö7 iyelik ve hâl eklerinde yanlışlıklar yaptıklarını dile getirmiştir.

Türkçenin yabancılara öğretiminde hâl ekleri konusu başlı başına bir çalışma konusu olabilecek büyüklüktedir. Bu hata genellikle ya hâl ekinin yanlış kullanılmasından ya da hâl ekinin hiç yazılmamasından kaynaklanmaktadır (Kara, 2010, s. 676). Öğrencilerin hâl eklerinin öğretimi sırasında ekler anlam yükleme çabaları ve uygulama aşamasında yeterli başarıyı gösterememeleri yaşanan zorlukların başında gelmektedir. Öğrencilerin bu ekleri anlamlandırma gayreti, kendi ana dili yapılarını hedef dil Türkçeye taşımaları şeklinde açıklanabilir. Eklerin gerekli yerlerde kullanılmaması, gereksiz yerlerde kullanılması, fiillerle kullanımında yapılan hatalar biçim bilgisi hatalarının ana kaynağını oluşturmaktadır. Öğrencilerin yaptıkları bu hataların hâl eklerinin soyut bir yapıya sahip olmasından kaynaklandığı düşünülebilir (Melanlıoğlu, 2012, s. 2409). Yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen bireylerin fiiller ve isimler arasındaki ilişkiyi anlayabilmesi ve Türkçe anlama-anlatma becerilerini etkili kullanabilmesi için durum eklerini kavramış olması önemlidir (Başar ve Çangal, 2018, s. 157). Bosna Hersek'te yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin anlatma becerisi olan yazma ve konuşma becerilerinde en çok yaptığı diğer hata iyelik ekinin kullanımudur. Hâl ve iyelik eklerinin öğretimi üzerinde önemle durulması gerekmektedir.

6.3. Söz Dizimi Yanlışları

6.3.1. Cümle Ögelerinin Yanlış Sıralanması ile İlgili Yapılan Yanlışlar

- Ben çok seviyorum benim ailemi. (Ben ailemi çok seviyorum. -A1)
- Sonra iyi bir film sinemada var. (Sonra sinemada iyi bir film var. -A1)
- Ben çalışıyorum 8 saat her gün. (Ben her gün 8 saat çalışıyorum. -A1)
- Bence ben hanım başarılı. (Bence ben başarılı bir kadını. -A2)
- Başarılı olabiliriz sadece eğer istiyoruz. (Eğer istiyorsak başarılı olabiliriz. -A2)
- Fakülteye gidiyorum ilerde başarılı bir öğretmen olmak için. (İlerde başarılı bir öğretmen olmak için fakülteye gidiyorum. -A2)

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

6.3.2. Ad Tamlaması ile İlgili Yapılan Yanlışlar

- Janja bir kardeşi var. (Janja'nın bir kardeşi-A1)
- T-şort, sandalet, elbise, gözlüğü güneş. (güneş gözlüğü-A1)
- Her sabah işe gidiyorum ve plan tatili yapıyorum. (tatil planı-A1)
- Kardeşlerim adıları Lamija ve Ismihana. (kardeşlerimin adları-A1)
- Mostar'nın sembolü Eski köprü ve Neretva. (Mostar'ın sembolü-A1)
- Dayım karın adısı Maida ve o otuz sekiz yaşında. (dayımın karısının adı-A1)
- Yıldaki her gün arkadaşlarımla onu düşünürüm. (yılın her günü-A2)
- Yolunda camiye bir kuzenim görürüm ve o bize birlikte camiye gider. (cami yolunda-A2)

6.3.3. Sıfat Tamlaması ile İlgili Yapılan Yanlışlar

- İki bayramız var. (İki bayramımız-A2)
- Çarşamba boş zaman var. (boş zamanım-A1)
- Benim en iyim arkadaşımın adı Nuceyma. (en iyi arkadaşımın adı-A1)
- Kahverengi saçlı ve kahverengi gözleri. (kahverengi saçlı ve kahverengi gözlü-A1)

6.3.4. Özne Yüklem Uyumsuzluğu ile İlgili Yapılan Yanlışlar

- Sen nereye gitmek istiyorum? (istiyorsun-A1)
- Sonra biz hepimiz küçük hediye alacağım. (alacağız-A1)
- Sara matematik sevmiyorum ama tarih seviyor. (sevmiyorum-A1)
- Ben ne istiyor? (istiyorum-A2)
- Bayramda herkes erken kalkarız. (kalkar-A2)
- Babam ve ağabeyim camiden geldik. (geldi-A2)

Ural Altay Dil Ailesi'nden olan Türkçenin söz dizimi özne+nesne+yüklem şeklinde iken Hint Avrupa Dil Ailesi'nden olan Boşnakçada söz dizimi özne+yüklem+nesne şeklindedir. Ayrıca Türkçenin sondan eklemeli, Boşnakçanın ise çekimli bir dil olması öğrencilerin özne yüklem uyumsuzluğu yapmalarını beraberinde getirmektedir çünkü öğrencilerin ana dili, hedef dilin öğrenimini etkilemektedir (Çangal ve Hattatioğlu, 2016, s. 86). Bosna Hersek'te görev yapan öğretmenlerin "Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Boşnakların söz diziminde yaptıkları hatalar nelerdir?" sorusuna verdikleri cevaplar yazma kağıtlarından derlenen hataları destekler niteliktedir. Öğreticilere göre Boşnaklar genellikle tamlamaların yazımında ve özne yüklem uyumunda sorun yaşamaktadır.

6.4. Yazım ve Noktalama Yanlışları

6.4.1. Kelimelerin Yanlış Yazımı ile İlgili Yanlışlar

- teatro seviyor. (tiyatro-A1)
- Bence harkes mutlu olacak. (herkes-A1)
- Her zamanda yanlız değilim. (yalnız-A1)
- Mine mesleği avokattır. (avukatlıktır-A1)
- Erkek kardeş Samed, taxi şoforu. (taksi şoförü-A1)

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

- Tatilde Antaliya'ya gitmek istiyorum. (Antalya'ya-A1)
- Belki de herkez bunu düşünemiyor ama öyle. (herkes-A1)
- çok hobisi var: kitap okuyor, resim yapıyor, fotoraf çekiyor. (fotoğraf-A1)
- Doctor bana ilaç verdi. (doctor-A2)
- Öylen biz playa gideceğiz. (öğlen/plaja-A2)
- Benim en sevgili dizi izledim. (sevdiğim-A2)
- Ayrıca mezarlar zijaret ediyorlar. (ziyaret-A2)
- Her zaman pozitif düşünmek lazım. (pozitif-A2)
- Espanya'da Kordoba şehri gezeceğiz. (İspanya'da-A2)
- Ben çok enteresan planım var, sen görebilirsin. (enteresan-A2)
- Bu günü kadınları köafouru giderler ve özel makyaj yapar. (kuaföre-A2)
- Bir kaç ay önce seminare Belgrade gittim, yani arkadaşlarla gittim. (Birkaç/seminer-A2)

6.4.2. Büyük Harflerin Yazımı ile İlgili Yapılan Yanlışlar

- Bizim ülkemizde çok Bayramımız var. (bayramımız-A2)
- Ne zaman eve geldim annem bana ilaçları Verdi (verdi-A2)
- Şimdi türkçeyi okuyorum ve türkçeyi öğrenmek istiyorum. (Türkçe-A2)
- Burada insanların boşnakça ve biraz ingilizce dili konuşur. (Boşnakça/İngilizce-A2)
- Bundan sonra Buna nehrinden su içeceğiz çünkü serin ve sağlıklı. (Buna Nehri'nden-A2)
- Elektrik fakültesine enerji bölümü okumaya başladım. (Elektrik Fakültesinde Enerji Bölümü-A2)

6.4.3. Noktalama İşaretleri ile İlgili Yapılan Yanlışlar

- Ben Blagajda yaşıyorum. (Blagaj'da-A1)
- Ben çok işin var, ama ben gelicam. (var ama-A1)
- Sigara içtim, ve sağlıksız yemeği yedim. (içtim ve-A2)
- Saraybosnaya pikniğe gitmeliydim. (Saraybosna'ya-A2)
- Kayseri'den Göremey'e otubüsle gideceiz. (Göreme'ye-A2)
- Biz çok çaba göstermemizi lazım, çünkü bugün hayat hiç kolay değil. (lazım çünkü-A2)
- Bundan sonra Buna nehrinden su içeceğiz çünkü serin ve sağlıklı. (Buna Nehri'nden-A2)

Yazım ve noktalama işaretlerinde yapılan hatalarla ilgili Bosna Hersek'te görev yapan öğreticilerin görüşlerine göre Boşnaklar kelimelerin yazımında, noktalama işaretlerinde ve büyük harflerin yazımında çeşitli hatalar yapmaktadır. 1463 yılında Osmanlı idaresine giren, Türk dili, kültürü ve edebiyatıyla tanışan halk zamanla Türkçe kelimeleri kullanmaya başlamış ve Türkçeden Boşnakçaya ödünçlemeler yapmıştır. Tanınmış bir Boşnak hukukçu olan Abdullah Şkaljiç'in 1966 yılında Türkizmler üzerine yaptığı çalışma sonucunda Türkçeden Boşnakçaya 8742 adet kelimenin geçtiği tespit edilmiştir (Karciç ve Çetin, 2015, s. 539). Ödünçlemelerin yanı sıra kelimelerin yanlış yazımındaki etki, alfabelerdeki sesleri

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

karşıl原因an harflerin farklılığından kaynaklanmaktadır. Türkçedeki “y” sesini Boşnakçada “j” şeklinde yazmaları yukarıdaki kelimelerde görülen yazım yanlışlarını açıklamaktadır. Büyük harflerin ve noktalama işaretlerini kullanımı ile ilgili yapılan yanlışlar da ana dillerinden yapılan aktarımlardan kaynaklanmaktadır.

7.Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada eğitim, iş bulma, hobi, savaş döneminde Türkiye’ye göç etmiş akrabalarıyla iletişime geçme gibi çeşitli nedenlerle (Çangal, 2013) Türkçe öğrenen Boşnakların yazma becerisinde yaptıkları hataları tespit etmeye çalıştık. Yapılan bu çalışmanın sonunda öğrencilerin yaptığı hataların temelinde;

1. Türkçe ve Boşnakçanın farklı dil ailelerine mensup olması,
2. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin yetersiz olması,
3. Öğrencilerin ana dilden hedef dile olumsuz aktarım yapması,
4. Öğrencilerin sınıf ortamı dışında hedef dilde pratik yapma imkânına sahip olmaması,
5. Öğrencilerin ana dilinde yazma alışkanlığına sahip olmaması gibi nedenler yatmaktadır.

Türkçe ve Boşnakça farklı dil ailelerine mensuptur. Türkçe ve Boşnakça latin temelli alfabelere sahip olsa da Boşnakçada ı, ö ve ü sesleri yoktur. Bu sebeple bu harflerin sesletiminde ve yazımında sorun yaşanmaktadır. Ayrıca Türkçenin sondan eklemeli yapısı beraberinde ünlü uyumunu getirmektedir. Boşnakça ise çekimli bir dil olduğu için diğer Hint Avrupa dillerinde olduğu gibi kelime kökleri değişikliğe uğramaktadır. Türkçenin matematiksel yapısı öğrenim açısından kolaylıklar sağlasa da ses uyumlarında çeşitli hatalarla karşılaşmaktadır. Boşnakçada büyük ve küçük harflerin yazımı Türkçedeki gibi olmadığı için Boşnakların büyük yazmaları gereken kelimeleri küçük (dil adları gibi), küçük yazmaları gereken kelimeleri büyük yazdığı sıklıkla görülen hatalardandır. Ayrıca yıllarca Osmanlı İmparatorluğu bünyesinde yaşayan Bosnalılar Türk dilinden yaptıkları ödünçlemeler sonucu Türkçe kelimeleri Boşnakçadaki gibi (buyrum, jastik gibi) yazabilmekte ve bu konuda da olumsuz aktarımlar yapmaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ders içerisinde en kolay ulaşılabilen materyal ders kitaplarıdır. Bu kitaplarda yer alan yazma etkinliklerinin öğrencilerin özgün ve yaratıcı yazmalarını teşvik edecek nitelikte olmasının yanında diğer becerilerle eşit düzeyde etkinliklere yer vermesi de önem taşımaktadır. Ders kitaplarında yeniden yazma, cümle tamamlama, boşluk doldurma, cümle yazma, paragraf tamamlama, boşluk doldurma, kontrollü yazma, güdümlü yazma etkinlikleri ağırlıktayken yaratıcı yazma etkinlikleri oldukça sınırlıdır. Öğrencilerin yaratıcı ve özgün yazma çalışmaları yapması ek materyallerle desteklenmelidir.

Öğrencilerin çoğu ana dilinden hedef dile olumsuz aktarımlar yapmaktadır. Bu aktarımlar söz diziminde, eklerin kullanımında, harflerin yazımında, sözcüklerin yazımında karşımıza çıkmaktadır. “Ben çalışıyorum 8 saat her gün. (Ben her gün 8 saat çalışıyorum)” örneğinde olduğu gibi söz diziminde yapılan yanlış ilerleyen seviyelerde bile karşımıza çıkabilmektedir. Öğrencilere yazma etkinlikleri yaparken Türkçedeki söz dizimi sıklıkla hatırlatılmalıdır.

Bosna Hersek’te Yunus Emre Enstitüsünün açtığı kurslarda Türkçe öğrenen Boşnaklar, sınıf ortamı dışında Türkçeyi aktif olarak kullanma ve pratik yapma imkânına sahip değildir. Kursiyer lise öğrencisiyse ve okulda Türkçeyi seçmeli yabancı dil olarak seçtiyse bile okullardaki Türkçe derslerini yerel Türkçe öğretmenleri ana dili kullanarak verdiği için öğrenci bilgilerini etkili bir şekilde pekiştirememektedir. Hem üniversitedeki Türkoloji bölümünde hem de Yunus Emre Enstitüsü bünyesinde Türkçe öğrenen kursiyerler, diğer kursiyerlere oranla daha fazla imkâna sahip olsalar da öğretmen görüşlerine göre Türkoloji bölümündeki derslerin bir kısmının Boşnakça yapılması ve Türkçe ders sayısının az olması gibi sebeplerle öğrenciler benzer hataları yapmaktadırlar. Öğretmen görüşlerine göre Türkçe

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

yazma etkinliklerine katılım konusunda da öğrencilerde büyük bir motivasyon eksikliği bulunmaktadır. Bunun en önemli sebeplerinden biri ise öğrencilerin ana dilinde yazma alışkanlığına sahip olmaması, özgüven eksikliği ve henüz üretici dil kullanımına geçememiş olmasıdır. Yazma becerisinin geliştirilmesi için öğrencilerin önce ana dillerinde yazma alışkanlığı kazanması, sonrasında da hedef dilde yazmaya motive olması gerekmektedir. Bugün yazma becerisinde problem yaşayan öğrencilerin çoğu ana dillerinde de yazı yazma alışkanlıklarının olmadığını belirtmekte, bir kısmı ise hedef dilde yazmayı başaramayacaklarını düşünmektedir.

Öğrencilerin ilgisini çekecek bir konuda, hayal dünyalarını harekete geçirici çalışmalar yapmaksızın onların yazma becerilerini sınamaya kalkmak, öğreticilerin öğrencilere bir konu verip (atasözü vb.) öğrencilerden bu konuda bir kompozisyon yazmalarını istemek doğru değildir. Bu tip etkinlikler öğrencileri yazmadan soğutur. Bu nedenle öğrencilere kendilerini rahat ifade edebilecekleri en az üç konu verilmeli ve yazacakları konuyu kendilerinin seçmesine imkân tanınmalıdır. Ayrıca öğretmenler yazma ödevi vermeden önce ödevi nasıl yazacaklarını, nelere dikkat etmeleri gerektiğini farklı konular üzerinde uygulamalı olarak öğrencilere göstermelidir (Barın, 2006, s. 28).

“Yazma sürecinde dilbilgisel boyut oldukça belirleyici bir etkidir. Konuşma ediminde dilin dilbilgisel kurallara uygun olarak kullanılması çok belirleyici bir ölçüt olmazken yazma ediminde dilin kurallarını uygulama daha ön plandadır” (Genç, 2017, s. 34). Yabancılara Türkçe öğretirken temel seviyeden itibaren öğrencilere yazma kuralları verilmeli, öğrencilerin yanlış yazma kaygısı taşımaları engellenmelidir. Öğrencilerin ön yargılarını kırmak ve onları yazmaya teşvik etmek için onların ilgisini çekecek, güncel konularda yazma çalışmaları yaptırılmalıdır. Öğrencilerin sıkılmayacağı konularda çok uzun olmayan yazılar öğrencilere yazdırıldıktan sonra akran değerlendirmesi veya öğretici değerlendirmesi yapılarak öğrencilere geri bildirim verilmeli, sık gerçekleştirilen hataların üzerine gidilerek öğrencilerin hatalı kullanımların doğrusunu öğrenmesi sağlanmalıdır. Hedef kitlenin özellikleri öğretici tarafından iyi bir şekilde gözlemlenmeli; kolaydan zora, somuttan soyuta, basitten karmaşığa ilkesi doğrultusunda çalışmalar yapılmalı, hedef kitlenin motivasyonunu engelleyecek seviyeüstü çalışmalardan kaçınılmalı, güdülenmeyi artıracak çalışmalar yapılmalıdır. Öğretici, öğrencilerin ana dilinin yapısal özelliklerine hâkim olmalı, olumsuz aktarımların önüne geçecek materyaller üretmeli, yabancı dilde yazma eğitimi için planlı çalışmalıdır.

KAYNAKÇA

- Barın, E. (2006). *Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretiminde Dikte ve Yazılı Anlatımın Önemi*, Belleten, (1), 21-32.
- Barın, E., ve Demir, C. (2006). *Türk Dil Bilgisi 1 Ses Bilgisi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Başar, U. ve Çangal, Ö. (2018). *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Ad Durum Eklerinin Yan İşlevlerinin Öğretilmesi*, 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum, Cilt 7, Sayı 19, 155-189.
- Boylu, E. (2014). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Temel Seviyedeki İranlı Öğrencilerin Yazma Problemleri*, Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks, 6(2), 335-349.
- Boylu, E. ve Başar, U. (2015). *Yurt Dışında Türkiye Türkçesi Öğrenen Türk Dillilerin Yazılı Anlatım Hataları: İran Örneği*, Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 2(5), 324-338.
- Boylu, E. ve Çangal, Ö. (2015). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Bosna-Hersekli Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 4(1), 349-368.
- Büyükikiz, K., K. ve Hasırcı, S. (2013). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarının Yanlış Çözümleme Yaklaşımına Göre Değerlendirilmesi*, Ana Dili Eğitimi Dergisi, 1(4), 51-62.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün Ö, E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (22. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çangal, Ö. (2013). *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: Bosna-Hersek Örneği*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

- Çangal, Ö. ve Hattatıoğlu, A. (2016). *Bosna-Hersek'te Türkçe Öğretimi, Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerileri*. Mustafa Kurt (Ed.), *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yöntem ve Uygulamalar 2* içinde (s.71 - 112.). İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.
- Genç, H., N. (2017). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi Bağlamında Yazım ve Noktalama*, Dil Dergisi, 168(2), 31-42.
- Kara, M. (2010). *Gazi Üniversitesi Tömer Öğrencilerinin Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Sorunlar ve Bunların Çözümüne Yönelik Öneriler*, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 8(3), 661-696.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karciç, A. ve Çetin, M. (2015) *Bosna Herseklilere Türkçe Öğretimi Bağlamında Karşılaştırmalı Bir Çalışma: Türkçede ve Boşnakçada Çatı*, *Turkish Studies*, 10 (15), 535-562.
- Korkmaz, Z. (1992), *Gramer Terimleri Sözlüğü*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Melanlıoğlu, D. (2012), *Yabancılar Türkçe Öğretenlerin Hâl Eklerinin Öğretimine İlişkin Görüşleri: Nitel Bir Araştırma*, *Turkish Studies*, VII (4), 2401-2411.
- Sarıkaya, O. ve Zuniç, N. (2014). Bosna'da Değişmeyen "Fatih" Algısı, *İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, 3(2), 286-304.
- Takıl, N., B. (2016). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Bir Eylem Araştırması: Döngüsel Yazma Etkinliği*, Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 20(1), 299-312.
- Temizyürek, F., Erdem, İ. ve Temizkan, M. (2002). *Konuşma Eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Tunçel, H. (2015). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Konuşma Kaygısının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi, 2, 107-135.
- Uçak, S. ve Gökçü, E. (2015). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Konuşma Becerisini Geliştirme Stratejileri (Erbil Örneği)*, *Journal of Turkish Language and Literature*, 1(2), 221-228.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2012). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G. ve Yılmaz, Y. (2006). *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yılmaz, F. (2015). Tokat GOÜ TÖMER'de Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazım Alanında Yaptıkları Hatalar, *Route Educational and Social Science Journal*, 2(1), 130-147.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

ÇİZGİ FİMLERİN ÇOCUKLARIN HAYATLARINDAKİ YERİ İLE İLGİLİ TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Fatih KANA

Dr. Öğretim Üyesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı.
fatihkana@hotmail.com

Şelale DİNLEMEZ

Yüksek Lisans Öğrencisi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı.

Yusuf Mete ELKIRAN

Dr. Öğretim Üyesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümü

Özet

Bu çalışmanın amacı çizgi filmlerin çocukların hayatlarındaki yeri ile ilgili Türkçe öğretmeni adaylarının görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin batısında yer alan bir devlet üniversitesinde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın veri analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adayları çizgi filmlerin çocukları hayata hazırlamasında “hayatı öğrenme, davranışlarını belirleme (olumlu/olumsuz), hayal dünyasını oluşturma, duyuşsal, bilişsel, yaratıcı iletişim” açısından etkileri olduğunu; çizgi filmlerdeki subliminal mesajların çocukların üzerinde etkisinin var olduğunu ifade etmektedirler. Türkçe öğretmeni adayları popüler kültür öğelerini; teknoloji (bilgisayar, tablet, tv), fast food, sosyal medya, moda, oyun/oyuncak, müzik ve selfi olarak belirtmektedirler. Türkçe öğretmeni adayları çizgi filmlerde yer toplumsal cinsiyete ilişkin rolleri kadın (ev işi, temizlik, çocuk bakımı), erkek (iş yaşamı) olarak ifade etmektedirler.

Anahtar Kelimeler: Çizgi film, Türkçe öğretmeni adayları, durum çalışması.

GİRİŞ

Çizgi film, belli bir iletiyi simgesel olarak anlatan canlandırma sanatıdır (Ekici, 2015: 71). Tanımı çok basit görünmesine rağmen bu kavramın günümüzdeki yeri ve etki alanı oldukça geniştir. Bu kavramın etki alanında yer alan ve en büyük izleyici kitlesini oluşturan grup ise çocuklardır. Bir anlamda bir ülkenin daha da genişletecek olursak dünyanın geleceğini oluşturan çocuklar büyük bir hassasiyetle yetiştirmesi gereken en değerli varlıklardır. İçinde bulunulan zaman nedeniyle çocuklar, kitle iletişim araçlarıyla iç içe bulunmakta ve bu araçlara rahatlıkla ulaşmaktadırlar. Bu araçlar da çocukların çizgi filme ulaşmasını kolaylaştırmakta ve çizgi film izlerken geçirdikleri süreyi de bir hayli arttırmaktadır. Günümüzde zaten sürekli iş yerinde olan ve çocuklarıyla yeteri kadar vakit geçirip ilgilenemeyen babalara ek olarak çocuğuyla birebir ilgilenen anne sayısı azalmakta buna karşın çalışan, yoğun iş temposunda sürekli bir koşuşturma içinde bulunan anne sayısı artmaktadır. Bu nedenle çocuk, ailelerinden çok çizgi filmlerle baş başa kalmakta ve ailelerinden öğrenmeleri gereken bilgi ve becerilerin çoğunu çizgi film aracılığıyla öğrenmektedir.

Çizgi filmler çocukların ilgiyle ve severek izlediği animasyonlardır. Bu yayınlar, çocukların gelişim dönemleri ve yaşları dikkate alınarak çocukların gelişimini desteklemek amacıyla hazırlandığı takdirde hem eğitici öğretici hem de eğlendiren birer araç olabilirler. Bu amaçlar bir kenara bırakılarak hazırlandığı ve farklı amaçlar gözetildiği takdirde ise çocukların hayatlarına yön veren temel yaşantılarına ilişkin bilgileri öğrendikleri çocukluk dönemlerinde çocukların bilinçaltına ‘öfke, güvensizlik, korku, sınırsız bir hırs, kötülük ve

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

şiddet' yerleştiren zararlı birer araç haline gelecektir. Bu nedenle çizgi filmler hazırlanırken oldukça dikkatli davranılmalı ve pedagog gibi uzmanların görüşlerine de başvurulmalıdır. Çizgi filmler gerçeği değil gerçek dünyanın yanılsamalarını aktardığı için ve çocuklar gerçek, hayal ayrımını yapamadıkları için içerik ve ileti konusunda da ayrıca hassasiyet gösterilmelidir. Gerçek ve hayal ayrımını yapamayan ve model alarak, taklit yoluyla öğrenen çocuk için televizyon dediğimiz araç öğretmen edasıyla öğretici bir konumdur. Çocuk gerçek dünyanın bir kutu içerisine konulduğunu düşünmekte ve bu kutudan izlediklerini duyduklarını gerçek dünyada uygulamaktadır. İşte bu yüzden çocuklar Süperman gibi uçmaya çalışmakta ve izledikleri şiddet içeren senaryoları arkadaşları üzerinde uygulamaktadır. Yapılan araştırmalarda elde edilen bir örnekte "İngiltere'de 5 yaşındaki bir çocuğun annesiyle alışveriş yaparken hiç tanımadığı 2 yaşındaki bir çocuğa bıçakla saldırdığı ve çizgi filmlerdeki gibi onun ölmeyeceğini düşündüğü ifade etmiştir' (Torun, 2010, s. 99; akt. Karakuş, 2015, s. 252).

Önemli bir ifade aracı olan televizyonlar dikkatli davranılmadığı takdirde çocukların dil gelişimi üzerinde olumsuz etkilere yol açabilir. Bu etkilerden ilki kullanılan sözcük sayısındaki sıklık yüzünden çocukların kelime dağarcıkları da sığlaşarak kısırlaşabilir. İkincisi de yabancı menşeli çizgi film sayısındaki fazlalık ve yerli yapımlarda bile bulunan içinde bulunduğumuz popüler kültürün etkisinde kalmamız nedeniyle Türkçemiz özensiz, yanlış ve yabancı özentili kelimelerle dolu olarak dilimizi yozlaştırmaktadır. "TV karşısında uzun süre (günde 1-2 saatin üzerinde) kalan 0-3 yaşlar arasındaki çocuklar, aileleri ile özellikle de bakımlarını üstlenen kişi ile iletişim kuramamaktadır. Bunun sonucunda da, anlamlı heceleme, ses çıkarma, konuşma, cümle kurabilme gibi dil becerilerinde yetersizlikler görülmektedir (Haktanır, 2009; akt. Ekici, 2015: 74)".

Çizgi filmler çocukların fiziksel gelişimini de etkilemektedir. Daha konuşmasını öğrenmeden televizyonla uzun süreler geçiren çocuk okumayı öğrenmede fazla çaba göstermemekte, zihinsel yaratıcılığı azalmakta ve dikkat bozucu olduğu belirlenen televizyonun olumsuz etkiler ortaya çıkardığı araştırma bulguları içinde yer almaktadır. Ayrıca aşırı bir biçimde televizyon karşısında vakit geçiren çocuk okumaktan, sosyal faaliyetlere katılarak sosyalleşmekten uzaklaşarak asosyalleşerek dışarıda arkadaşlarıyla oyun oynamaktan bile uzaklaşmaktadır. Burada önemli olan her şeyin azı karar çoğu zarar mantığıyla çocukları tamamen televizyonlardan uzak tutarak hiç televizyon izletmemek tabiri caizse televizyonu bir canavar gibi göstermek değil televizyon üzerinde bir kontrol mekanizması kurarak izleyecekleri içerikler ve süreler üzerinde hâkimiyet kurarak çocukların gelişimini olumlu yönde katkılar getirecek şekilde kullanabilmektir.

Taklit yoluyla öğrenen ve gördüklerini iyi kötü ayrımı yapmadan zihnine yerleştiren ve iyiyi de kötüyü de normal olarak algılayan çocukları etkilemek çok kolaydır. Yaşamlarının ilk yıllarında kişiliklerinin şekillendiği ve bu şekillenmenin ileri yaşamların da nasıl bir karaktere sahip olacaklarını belirleyen bu çocukluk döneminde olabildiğince hassas davranılması gerekir. Walt Disney- kurucusu ve isim babası olan Walt Disney'in "Çocuğun zihninin boş bir defter olduğunu düşünürüm. Yaşamın ilk yıllarında bu deftere çok şey yazılır. Bu yazıların niteliği, çocuğun yaşamını derinden etkiler." (Muratoğlu 2009: 77-78) demiştir. Günümüzde çocuklarının içinde bulunduğu zamanın gereklerine uygun ihtiyaçlarını karşılamak ve daha rahat bir yaşam sunmak isteyen ebeveynler, çocuklarını ucuz bakıcı yada ücretsiz eğitmen olarak adlandırabileceğimiz televizyonla baş başa bırakmakta televizyonu kendilerine yardımcı olan bir araç gibi görmekte fakat nasıl bir tehlikeyle karşı karşıya olduklarını görmemektedirler. Sadece çalışan ebeveynlerin değil evde kendisine ayak bağı olmasını, şımarıklık yapmasını istemeyenler de çocuklarını televizyona mahkûm etmektedirler. Etrafımız 21. Yüzyılın hızla gelişen teknolojik araçlarıyla çepeçevre sarılmışken çocuklarımızda apartmanlarda doğayı yeşili görmeden toprağa el sürmeden, arkadaşlarıyla dışarıda oyun oynayamadan çocukluklarını geçirmekte ve sokakta arkadaşlarıyla gönüllerince koşup eğlenerek atacakları enerjilerini televizyon tablet ve bilgisayar oyunlarıyla atmaya çalışmaktadırlar. Özellikle büyük ilgiyle severek ve eğlenerek izledikleri çizgi filmlerde verilmesi gereken değerler dostluk, arkadaşlık, dürüstlük, yardımseverlik, vatanseverlik, saygı vb. gibi milli ve evrensel değerlerdir. Ama her yapım üreticisine ait ideolojiyi ve kültür özelliklerini yansıtır. Genelde yabancı yapım menşeli hangi

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

ideolojiyle neye hizmet ettiklerini bilmediğimiz çizgi filmlerdeki iletiler çocuklarımızın körpe beyinlerine işlenmektedir. Çocuk kiminle daha çok vakit geçirirse ona benzer onun gibi düşünür, onun gibi davranır yani televizyonla oldukça fazla vakit geçiren çocuk izledikleriyle zihni yapısını şekillendirir bu yapıda onun kişiliğini oluşturur. Bu da subliminal mesaj dediğimiz iletilerin önemini gözler önüne sermektedir. İlk zamanlarda iyi niyetle kullanılan bu teknik zamanla kötü niyetli insanların kötü emellerini iletmekte kullanılan bir araç haline gelmiştir. Geçmişten bugüne insanoğlunun en büyük zaafı ve korkusu nedir diye düşünecek olursak cinsellik ve ölüm korkusu diyebiliriz. Bu yüzden de insanları en çok bu iki kavram etkiler. Etki alanı oldukça büyük olduğu için bu kavramlar subliminal mesaj tekniğinde en çok kullanılan kavramlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu iki kavramı çocuklardan tabii ki uzak tutamayız bunları çocuğun bilmesi ama doğru bir şekilde yaşına gelişim düzeyine uygun bir şekilde bilmesi gerekir yani bu kavramlara ilişkin bilgileri doğru zamanda ve doğru şekilde vermeliyiz. Ama maalesef bu kavramlar medyada kullanılacağı zaman hep etik yollar tercih edilmez. Evrensel değerler verilirken genelde açık bir şekilde verilir buna karşın asıl etkilemesini iz bırakmasını istedikleri mesajları bilinçaltına göndermektedirler. Her zaman evrensel değerleri verdiğini düşündüğümüz ya da bir eğlence aracı olarak gördüğümüz masumane değerler atfettiğimiz çizgi filmler çocuklara hitap ettiği için zararsız kabul edilmiş cinsellik veya ölüm zarar verme gibi kavramları işledikleri fark edilmemiş fark edilse de çizgi film içinde geçtiği için hayal ürünü yapımlar ve çizgi karakterler olduğu için önemsenmemiştir. Bunun bu şekilde anlaşılmasındaki asıl neden görünürde evrensel değerleri veriyor olması bu diğer kavramları verirken de o değerlerin arkasına saklayarak vermesidir. (Kılıcı, 2009: 57 akt. Temizyürek 2014: 34) . Belki de subliminal mesajlar içerisinde en zararlı olanları bu kavramlardır. Çünkü toplumun geleceği olarak adlandırdığımız çocukların, zihinlerine bu kavramlar yerleştirildiğinde sadece çocuğun gelişimi olumsuz bir şekilde etkilenmekle kalmayıp toplumun temeli de sarsılmış olmaktadır. Çünkü bütün bilgilere açık olan zihinlerine bu kavramların yerleştirilmesiyle bu sapkın düşüncelerle büyüyen çocuk, hayatın tek gayesini isteklerini ve duygularını sapkınlıkla tatmin etme peşinde olan karşılaştığı sorunları güzellikle çözmek yerine içinde bulunduğu durumdan kurtuluş yolu olarak ölmek ya da öldürmek olarak gören bireylerden oluşan bir toplumda ilimin bilimin dostluğun dürüstlüğü başarının huzurun var olmasını beklemek hiçbir şekilde bakımını yapmadığımız, sulamadığımız bir bitkinin rengarenk çiçekler açmasını beklemek kadar boş bir ümitten öteye gitmeyecektir. Charlie Chaplin, makinelerden çok insanlığa, zekâdan çok şefkat ve kibarlığa ihtiyacımız olduğunu söylemektedir. Bunlar olmadan yaşamın şiddet dolu olacağını ve her şeyi kaybedebileceğini ifade eder (Albayrak, 2013: 205. Akt. Temizyürek 2014: 25-39). Çizgi filmler, 2019 Türkçe Dersi Öğretim programında 5.sınıf ve 7.sınıf düzeyinde birer kazanım olarak yerini almaktadır. 5. sınıf dinleme/izleme kazanımları içerisinde “Çizgi film vb. izletilerek örtülü anlamlar hakkında çıkarımlarda bulunması sağlanır” kazanımı yer almakta; 7.sınıf okuma becerisi başlığı, Anlama alt başlığı altında “Metinlerin yazılı hali ile medya sunumlarını karşılaştırır.” ve “Hikâye, masal, fıkra, gibi metinlerin; çizgi film, animasyon gibi medya sunumları ile karşılaştırılması sağlanır.” kazanımları yer almaktadır. Bu kazanımlar doğrultusunda kendi kültür özelliklerimizi, milli değerlerimizi, öğretim programlarında yer alan kök değerleri taşıyan yerli yapım çizgi filmler kullanılarak çizgi filmleri eğitici birer araç olarak kullanabiliriz. Tarih kitaplarından kuru kuruya öğrendiğimiz tarihimizi çocuklarımıza da kuru bir bilgi şeklinde vermek yerine çizgi filmler aracılığıyla eğlenceli bir şekilde öğretebiliriz. Bu sayede çocuklar hem eğlenir hem de eğlenirken öğrenir. Yeri geldikçe de çocuklara çizgi filmler hakkında bilgi vererek onları bilinçlendirilerek çizgi filmlerin olumsuz etkilerinden olabildiğince uzak tutabiliriz.

Bu araştırmanın amacı Türkçe öğretmeni adaylarının çizgi filmlerle ilgili görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Çizgi filmlerin çocukların hayata hazırlanmasında etkisinin ne olduğunu düşünüyorsunuz?
2. Çizgi filmlerdeki subliminal mesajların çocuklar üzerinde etkisi var mı? Bu etkiler nelerdir?
3. Çizgi filmlerde yer alan günümüze ait popüler kültür öğeleri nelerdir?

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

4. Çizgi filmlerde toplumsal cinsiyete ilişkin roller nasıl yansıtılmaktadır? Örnekler vererek açıklayınız.
5. Kültür aktarımı konusunda çizgi filmlerin yeri nedir?
6. Yerli yapım çizgi filmlerin sayısı arttırılarak değerler eğitimi açısından çocukların kendi kültür ve tarihini iyi anlamaları sağlanabilir mi?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması güncel bir olgunun derinlemesine araştırılmasıdır (Yin, 2003: 13). Araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının çizgi filmlerle ilgili görüşleri derinlemesine analiz edilmiştir.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubu Türkiye'nin batısında bir devlet üniversitesinde öğrenim göre 68 4. sınıf Türkçe öğretmeni adaydır.

Araştırmanın Veri Analizi

Araştırmada nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmanın Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

BULGULAR ve YORUM

Araştırmanın bu bölümünde Türkçe öğretmeni adaylarının çizgi filmle ilgili elde edilen görüşleri tablolar halinde verilecektir.

Tablo 1

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Çizgi Filmlerin Çocukların Hayata Hazırlanmasında Etkisi İle İlgili Görüşleri

	f
Hayatı öğrenir	31
Davranışlarını belirler (olumlu/olumsuz)	20
Hayal dünyasını oluşturur	5
Duyusal	1
Bilişsel	1
Yaratıcı	1
İletişim	1

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adayları çizgi filmlerin çocukları hayata hazırlamasında “*hayatı öğrenme, davranışlarını belirleme (olumlu/olumsuz), hayal dünyasını oluşturma, duyusal, bilişsel, yaratıcı iletişim*” açısından etkileri olduğunu ifade etmektedirler. Bu konuyla ilgili öğretmen adayları görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

Ö2 kodlu Türkçe öğretmeni adayı: “Çizgi filmler çocukların hayal dünyasının temelini oluşturmaktadır. Çocukların ailesi dışında duyduğu ilk sesler çizgi filmlerdeki seslerdir. Dolayısıyla çevresini çizgi filmlerdeki gibi görür.”

Ö5 kodlu Türkçe öğretmeni adayı: “Bireyler anne karnından itibaren işiterek öğrenmeye başlar zaman geçtikçe gelişimsel özelliklerle beraber birey, yaşantılar yoluyla önce ailede sonrada okulda ve sosyal çevresinde öğrenir. Tecrübe kazanır. Çocukluk evresinde de teknolojinin bu kadar merkezde olduğu çağda izleyerek izledikleri şeylerden istemli veyahut istemsiz birçok şey öğrenir.”

Ö38 kodlu Türkçe öğretmeni adayı: “Çizgi filmlerin içerisinde yer alan eğitici olaylar sayesinde çocuklar hayata kolayca hazırlanabilmektedir. Çocukların öz bakım becerileri,

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

psikomotor becerilerini geliştiren çizgi filmler onların hayatta yapabilecekleri şeyleri daha kolay yapabilmelerini sağlar.”

Ö48 kodlu Türkçe öğretmeni adayı: “Hayata hazırlandığını düşünüyorum. Arkadaşlık aile ve sosyal ilişkilerle ilgili çocukları çeşitli konulardan bilgilendirir.”

Ö32 kodlu Türkçe öğretmeni adayı: “Çizgi film olumlu örnek barındırıyorsa kişilik gelişiminde olumlu olacaktır. İlke, kural, değer vs. öğrenecektir. Güçlü karakterle çizgi film kahramanlarıyla kendisini özdeşleştirecektir. Fakat şiddet unsuru barındırıyorsa çocuk şiddete eğimli olacaktır.”

Ö39 kodlu Türkçe öğretmeni adayı: “Hayata hazırlanmasında olumlu ya da olumsuz etkileri olmaktadır. Olumlu açıdan çocukların merak etme ve araştırma isteğini arttırır. Bu saya de bilim ve teknolojiden haberdar olur. Daha çabuk uyum sağlar. Olumsuz yönden ise şiddet, korku varsa çocukların pasif olmasına neden olur. Sosyalleşmesini olumsuz etkiler.”

Türkçe öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde çocukların hayata hazırlanmasında çizgi filmlerin olumlu ve olumsuz etkileri olduğu ifade edilmektedir.

Tablo 2

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Görüşlerine Göre Çizgi Filmlerdeki Subliminal Mesajların Çocuklar Üzerinde Etkisi

	f
Subliminal Mesajların Çocuklar Üzerinde Etkisi Var	52
Saldırganlık/ Şiddet	10
Cinsellik	7
Tüketim	6
Ahlaki değerler ve inançlar	4
Psikolojilerini bozar	3
Subliminal Mesajların Çocuklar Üzerinde Etkisi Yok	10

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının çoğunluğu çizgi filmlerdeki subliminal mesajların çocukların üzerinde etkisinin var olduğunu ifade etmektedirler. Bu etkilerin saldırganlık/ şiddet, cinsellik, tüketim, ahlaki değerler ve inançlar olduğunu belirtmişlerdir. Türkçe öğretmenlerinin bir kısmı ise subliminal mesajların çocuklar üzerinde etkisi yoktur şeklinde görüşlerini belirtmiştir. Bu konuyla ilgili öğretmen adayları görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

Ö5 kodlu Türkçe öğretmeni adayı: “Elbette vardır. Sadece çocuklar için değil tüm insanlar için subliminal mesajlar etkilidir. Subliminal mesaj dediğimiz şey gizli olarak verilen bizi etkileyen mesajlardır. Çocuklar aile ilişkilerinden, arkadaşlıktan, örf adetlerinden alışverişten, inançlardan tut da bilimsel alanda bile iyi ya da kötü yönde özellikleri yaşantısına katabilir.”

Ö41 kodlu Türkçe öğretmeni adayı: “Etkisi saymakla bitmez. En basitinden kavgaya hatta cinayet bile mizah katılarak basitleştirilmeye normalleştirilmeye çalışılıyor.”

Ö45 kodlu Türkçe öğretmeni adayı: “Evet vardır. Bazı çizgi filmlerde cinsellik subliminal olarak yansıtıldığından çocuk bundan etkileniyor ve hayatında farkında olmadan bu tarz tavırlar sergileyebiliyor.”

Ö3 kodlu Türkçe öğretmeni adayı: “Evet vardır çocuğun bilinçaltına işleyerek yetişkinlik döneminde hatta ergenlikten önce davranışlarının altında subliminal etkiler görülebilir.”

Ö28 kodlu Türkçe öğretmeni adayı: “Hiçbir etkisi yok. Subliminal mesajları ben bile anlayıp fark edemiyorum. Çocuklar nasıl etkilensin.”

Ö32 kodlu Türkçe öğretmeni adayı: “Subliminal mesajların çocuklar üzerinde etkisinin olduğunu düşünmüyorum. Çocuklar o kadar ayrıntılı düşünemez.”

Ö1 kodlu Türkçe öğretmeni adayı: “Yoktur bence. O yaşta onu algılayamaz.”

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Ö12 kodlu Türkçe öğretmeni adayı: “Sanmıyorum açık mesajların çocuklar üzerinde daha fazla etki bıraktığını düşünüyorum.”

Öğretmen adaylarının görünüşüne göre çizgi filmlerdeki subliminal mesajların çocuklar üzerinde etkili olduğunu ve bu etkilerin çok boyutlu olduğunu görülmektedir. Öğretmen adayları bu etkileri, saldırganlık şiddet, cinsellik, tüketim, ahlaki değerler ve inançlar ve çocukların psikolojilerini bozmaktadır şeklinde ifade etmişlerdir. Bu etkilerin çocukların hayatlarında geniş bir şekilde yer bulduğunu yani hayatlarının her döneminde ve alanında etkilerin kendisini gösterdiğini ifade etmişlerdir. Türkçe öğretmeni adaylarının bir kısmı ise çocukların içinde bulunduğu yaş ve gelişim dönemi nedeniyle subliminal mesajları anlayamayacakları ve anlamadıkları içinde etkilenmeyeceklerini belirtmişlerdir.

Tablo 3

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Görüşlerine Göre Çizgi Filmlerde Yer Alan Günümüze Ait Popüler Kültür Öğeleri

	f
Teknoloji (bilgisayar, tablet, tv)	23
Fast food	16
Sosyal medya	7
Moda	7
Oyun / oyuncak	5
Müzik	4
Selfi	1

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adayları çizgi filmlerde yer alan popüler kültür öğelerini teknoloji (bilgisayar, tablet, tv), fast food, sosyal medya, moda, oyun/oyuncak, müzik ve selfi şeklinde ifade etmektedirler. Bu konuyla ilgili öğretmen adayları görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

Ö56 kodlu Türkçe öğretmeni adayı: “Teknoloji, fast food yemek öğeleri çizgi filmlerde sıkça yer alıyor. Günümüz sosyal medyası çizgi filmlerde aynen yansıtılıyor.”

Ö53 kodlu Türkçe öğretmeni adayı: “Bilgisayar oyunları, popüler yiyecekler(fast food), popüler giyim tarzları vb.”

Ö42 kodlu Türkçe öğretmeni adayı: “Çizgi filmlerde teknolojiye ait unsurlar olan telefon, bilgisayar, internet gibi öğeler günümüze ait popüler öğelerdir. Bunlar dışında sosyal medya kullanımı da buna örnek olabilir.”

Ö10 kodlu Türkçe öğretmeni adayı: “Çok fazla bu konuyla ilgili bilgim yok. Çünkü artık çizgi film izlemiyorum. Ama kendi zamanımı düşünürsem yenilen yemekler bizimkilerden farklı olarak ilgimizi çekmedi.”

Ö36 kodlu Türkçe öğretmeni adayı: “Bilgisayar, internet, sosyal medya gibi popüler unsurlar bulunmaktadır.”

Ö40 kodlu Türkçe öğretmeni adayı: “Teknolojik aletlerin kullanımı örnek verilebilir ya da çocukların ve hatta yetişkinlerinde oynadığı bilgisayar oyunları da örnek verilebilir.”

Ö49 kodlu Türkçe öğretmeni adayı: “Çizgi filmlerde günümüze ait popüler kültür öğeleri gençlerin marka giyinmesi, küçük çocukların elinde telefon olması gibi.”

Ö51 kodlu Türkçe öğretmeni adayı: “Müzik, yiyecekler, giyim kültürü, teknolojik cihazlar, gündeme dair olaylar popüler kültür öğesi olarak yansıtılmaktadır.”

Öğretmen adaylarının görüşlerine göre kullanılan teknolojik aletler, yeme içme alışkanlıkları, sosyal medya, moda, oyunlar, oyuncaklar, müzikler ve selfi çekme unsurları popüler kültür öğesi olarak çizgi filmlerde yerlerini almaktadır.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Tablo 4

Çizgi Filmlerin Toplumsal Cinsiyete İlişkin Rollerini Yansıtmadıkları İle İlgili Türkçe Öğretmeni Adaylarının Görüşleri

	f
Kadın (ev işi, temizlik, çocuk bakımı)	16
Erkek (iş yaşamı)	14
Cinsiyet ayrımı yapılmıyor	7
Eşitlikçi	6
Eşitlik yok	2

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adayları çizgi filmlerde yer toplumsal cinsiyete ilişkin rolleri kadın (ev işi, temizlik, çocuk bakımı), erkek (iş yaşamı), cinsiyet ayrımı yapılmıyor, eşitlikçi ve eşitlik yok şeklinde ifade etmektedirler. Bu konuyla ilgili öğretmen adayları görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

Ö14 kodlu Türkçe öğretmeni adayı: “Çizgi filmlerde toplumsal cinsiyete ilişkin roller geleneksel olarak yansıtılmaktadır. Örneğin; ataerkil yapıda olduğumuzdan baba ya da erkeler ön planda oluyor çizgi filmlerde de hayati görevler erkeklere aittir.”

Ö28 kodlu Türkçe öğretmeni adayı: “Anne ev işi yapar, baba çalışır. Anne çocuğa bakar, baba tamir yapar. Geleneksel Türk aile yapısı anlatılır.”

Ö39 kodlu Türkçe öğretmeni adayı: “Mesela bir çizgi filmde kadınların sadece yemek yapması ve ev işleriyle uğraşması olarak algılanması ya da erkeklerin sadece işe gidip gelmesi ve eşine yardım etmesi çocuklara yanlış bir izlenim oluşturur.”

Ö49 kodlu Türkçe öğretmeni adayı: “Toplumsal cinsiyete ilişkin roller kadın ve erkek olarak ayrılır. Kadınlar çalışıp çocuklarıyla ilgilenirken erkek sadece çalışmaktadır.”

Ö44 kodlu Türkçe öğretmeni adayı: “Önceleri erkek kahramanlar çizgi filmlerde daha ön plandayken şimdilerde ise kadın kahramanları da daha fazla görmeye başlamamız toplumun algısının değişmeye başladığı anlamına gelir.”

Ö48 kodlu Türkçe öğretmeni adayı: “Bazı çizgi filmlerde cinsiyet eşitliğinin yansıtılmadığını düşünüyorum. Çizgi filmlerdeki erkek karakterler daha baskınken kız karakterlerin ikinci planda kaldığını düşünüyorum.”

Öğretmen adaylarının görüşlerine göre, çizgi filmlerde toplumsal cinsiyete ilişkin roller; anne yemek ve temizlik yapar yani ev işleriyle uğraşır, çocuk bakımını üstlenir. Ev içerisinde anne etkin görev alırken baba da evin dışında iş yaşamına katılarak aile hayatının yürütülmesinde maddi açıdan görev almaktadır. Ataerkil bir yapıya olduğu belirtilmiştir. Daha önce çizgi filmlerde çoğunlukla erkek karakterler egemenken şimdi kadın karakterlerinde ön planda olduğu belirtilmiştir. Bu görüşün aksine kadın karakterlerin arka planda kalarak erkek karakterlerin ön plana çıkarılmasının eşitlik konusunda çizgi filmlerde kadın-erkek eşitliği yok şeklindeki görüşlerde belirtilmiştir.

Tablo 5

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Çizgi Filmlerin Kültür Aktarımı Konusunda Yeriyle İlgili Görüşleri

	f
Kültürümüzü öğretir/ yansıtır	21
Nesiller arası aktarım sağlar	10
Kültürü yozlaştırır	7
Yabancı kültürleri özendirir	2
Milli manevi değerleri yansıtır	1

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adayları kültür aktarımı konusunda çizgi filmlerin yeri hakkındaki görüşlerini; kültürümüzü öğretir/yansıtır, nesiller arası aktarımı sağlar, kültürü yozlaştırır, yabancı kültürleri özendirir, milli ve manevi değerleri yansıtır şeklinde

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

ifade etmektedirler. Bu konuyla ilgili öğretmen adayları görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

Ö1 kodlu Türkçe öğretmeni adayı: “Çizgi filmlerin kültür aktarımında önemli bir rolü vardır. Yabancı veya yerli bir çizgi filmin konu aldığı yerin, coğrafyanın, insanların yaşamını çocuklara gösterir.”

Ö59 kodlu Türkçe öğretmeni adayı: “Yerli çizgi filmlerde kültürel unsurlarımız çocuklara yansıtılmaktadır. Özellikle TRT Çocuk kanalındaki çizgi filmlerde kültür aktarımı oldukça fazladır. Çocuklar bu sayede kültürümüzü öğrenir ve bilgi sahibi olurlar.”

Ö47 kodlu Türkçe öğretmeni adayı: “Çizgi filmlerde kültür aktarımı oldukça önemli bir husustur. Özellikle yabancı yapımların ele aldıkları kültür öğeleri çocuklarımızı etkilemektedir. Örneğin Noel zamanı sosyal aktiviteler gibi konuları ele alan çizgi filmler izlendiğinde çocuğumuzun kültürümüzde yeri olmayan bu aktiviteleri normal karşılaması olumsuz yönde etki ettiğini gösterir.”

Ö67 kodlu Türkçe öğretmeni adayı: “İnsanlar küçük yaşta öğrendikleri şeyleri unutmazlar hayatlarının bir parçası olur. Kültürel manevi değerler güvenilir bir şekilde çocuğa verilirse şüphesiz onu da sonraki nesillere bunu aktarması kaçılmaz olur.”

Ö65 kodlu Türkçe öğretmeni adayı: “Büyük olasılıkla sağlanır. Tabii her şey çizgi film izlemekle bitmiyor. Anne babanın da kültür aktarımında rolü fazladır. Çizgi film kültür aktarımında yardımcı kaynaktır.”

Öğretmen adaylarının görüşlerine göre çizgi filmler milli ve manevi değerleri barındırarak kültürümüzü yansıtır ve öğretir bu sayede çizgi filmler kültürümüzün nesiller arası aktarımını sağlamaktadır. Buna karşın çizgi filmler yabancı kültürlere ait değerleri içerdiği takdirde çocuğa bunları öğretmek kültürümüzün yozlaşacağını ve yabancı kültürlere özendirerek olumsuz etkilere neden olacaktır.

Tablo 6

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Görüşlerine Göre Yerli Yapım Çizgi Filmlerin Değerler Eğitimi Açısından Çocukların Kendi Kültür ve Tarihini İyi Anlamaları

	f
Evet sağlanır.	62
Hayır sağlanamaz.	2

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adayları yerli yapım çizgi filmlerin sayısı arttırılarak değerler eğitimi açısından kendi kültür ve tarihini iyi anlamaları evet sağlanır ve hayır sağlanamaz şeklinde ifade etmektedirler. Bu konuyla ilgili öğretmen adayları görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

Ö1 kodlu Türkçe öğretmeni adayı: “Kesinlikle bu son dönemde artmıştır ve çocuklar bu sayede kültür ve değer öğelerimizi hatırlamak ve bilmektedir. Örneğin eski oyunlarımızın o tür çizgi filmlerden görülüp çocukların oyun kataloğuna tekrar girmesi önemli bir aktarımdır.”

Ö2 kodlu Türkçe öğretmeni adayı: “Tabii ki de sağlanır Çünkü bu tür yapımların sayısı oldukça azdır ve doğru bilgiye ulaşım iyice kısıtlanmıştır. Çocuklar Türk kültürünü yine Türklerin hazırlamış olduğu filmlerden öğrenmesi daha doğrudur.”

Ö4 kodlu Türkçe öğretmeni adayı: “Evet bu konu bilinçli bir şekilde yapıldığında olumlu sonuç verir ama şu an yapılan çizgi filmlerin iyi olduğunu düşünmüyorum çünkü tarih kişilere göre anlatılabilmektedir.”

Ö7 kodlu Türkçe öğretmeni adayı: “Kesinlikle ne kadar çok yapılırsa çocuklara bu değerler hem eğlenceli hem de öğretici yolla aklılarında daha kalıcı olması sağlanabilir.”

Ö10 kodlu Türkçe öğretmeni adayı: “Evet sağlanabilir. Günümüzde çocukların izlediği çizgi filmler genelde yabancı aittir. Çocuklar hep başkasının kültürüne özenmekte, yediğini yemek,

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

üzerindekileri kıyafetleri giymek istemektedir. Eğer kendi çizgi fimlerimiz yani yerli yapımlar olursa dışarıya özenti azalacaktır.”

Ö36 kodlu Türkçe öğretmeni adayı: “Evet sağlanır. Bunun en güzel örneği geçmiş yıllarda İstanbulun fethini anlatan bir çizgi film olmuştur. Gerek tarihin gerekse o döneme ait yaşam biçimini yansıtması açısından oldukça önemlidir. Kral Arthur, Marie Antoinettenin yaşamını anlatan çizgi filmler gibi bizden önemli kişilerin yaşamları da çizgi filme yansıtılmaktadır.”

Ö43 kodlu Türkçe öğretmeni adayı: “Bence çokta verimli olur. Çocuklara hep hayal gücü değil de biraz da kendi tarih ve kültürünü tanımalarını sağlayacak çizgi filmler gösterilerek ulusal tarih bilincimizi erken yaşlarda kazandırabiliriz.”

Ö47 kodlu Türkçe öğretmeni adayı: “Evet kesinlikle. Küçük yaşlardaki çocuklarımıza aktarmanın en etkili yollarından biri budur. Çünkü ilgi alanları dâhilinde bilginin en kavranabilir yöntemi budur.”

Ö58 kodlu Türkçe öğretmeni adayı: “Yapılabilir ama bizimkiler beceremez. Bu işler ince işler. Keşke iyi yapabilesek ve Avrupaya sunabilesek. Örneğin lokumu, çayı, tarihimizi savaşılarımızı pazarlayabiliriz. Çünkü Avrupa bunu yapıyor.”

Ö64 kodlu Türkçe öğretmeni adayı: “Evet sağlanabilir. Ancak son yapılan çizgi filmler ne kadar yerli olsa da yabancı yapımların birer kopyası gibi (Kral Şakir). Çizgi filmin içinde geçen olaylar gayet yabancı fakat kullandığı sözler yerli. Bu tür yapımlarla istenen hedefe ulaşmak mümkün değil. Örneğin Japonlar 1980’li yıllarda çizgi filmlerle hem kültürlerini tanıttılar hem de yeni bir çizgi film yapım tarzıyla adlarını duyurdular.”

Ö22 kodlu Türkçe öğretmeni adayı: “Sağlanamaz kültür ve tarih aile içinde daha iyi anlaşılır.”

Ö54 kodlu Türkçe öğretmeni adayı: “Kesinlikle hayır. Yerli çizgi filmler değerleri aktarmıyor. Çıkarı öğretiyor. Tarih ve kültürü çarpıtarak aktarıyor.”

Öğretmen adaylarının görüşlerine göre yerli yapım çizgi filmler sayısı arttırılarak değerler eğitimi açısından çocukların kendi kültürlerini ve tarihlerini daha iyi anlayabilir, öğrenebilir. Fakat kültür ve tarihimizi yansıtan yerli çizgi filmlerin sayısının az olduğu adaylar tarafından belirtilmiştir. Bu öğretimin sağlanabilmesi için yerli yapım çizgi filmlerin sayısı arttırılmalıdır. Aksi takdirde alelade hazırlanan çizgi filmler fayda sağlamak yerine zarara neden olur ve tarihimizi ve kültürümüzü yanlış şekilde aktarır.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Türkçe öğretmeni adaylarına göre çizgi filmlerin, çocukların hayata hazırlanmasında önemli bir rolü olduğu düşünülmektedir. Çocukların yaratıcılıkları küçük yaşlardan itibaren dinledikleri masallar ve izledikleri çizgi filmler yoluyla ortaya çıkmaktadır. Öğretmen adaylarının görüşlerine göre çizgi filmler duyuşsal ve bilişsel açıdan da çocukların gelişimine katkı sağlamaktadırlar. Yağlı (2013, s. 718), araştırmasında iyi hazırlanmış çizgi filmlerin çocuğun sosyalleşmesine ve olumlu davranışlar kazanabilmesine katkıda bulunacağı gibi pedagojik açıdan pek değeri olmayan çizgi filmlerin de çocuğun gelişimini olumsuz etkileyebileceğini ifade etmektedir.

Çocukları birçok yönden etkileyerek hayatlarını biçimlendiren davranışlarını değiştiren çizgi filmlerin seçiminde daha hassas davranılmalı, çocuğun içinde bulunduğu yaş ve gelişim dönemine uygun çizgi filmlerin sunulması gerekmektedir. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının çoğunluğu çizgi filmlerdeki subliminal mesajların çocukların üzerinde etkisinin var olduğunu ifade etmektedirler. Bu etkilerin saldırganlık/ şiddet, cinsellik, tüketim, ahlaki değerler ve inançlar olduğunu belirtmişlerdir. Türkçe öğretmenlerinin bir kısmı ise subliminal mesajların çocuklar üzerinde etkisi yoktur şeklinde görüşlerini belirtmiştir. Akça ve Koç Çilekçiler’in (2017) araştırmasında medyanın şiddet, cinsel içerik gibi subliminal mesajlara maruz bırakma riski olsa da çocuğun yaratıcılığını desteklediğini ifade etmektedir.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adayları çizgi filmlerde yer alan popüler kültür öğelerini teknoloji (bilgisayar, tablet, TV), fast food, sosyal medya, moda, oyun/oyuncak, müzik ve selfi şeklinde ifade etmektedirler. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adayları çizgi filmlerde yer toplumsal cinsiyete ilişkin rolleri kadın (ev işi, temizlik, çocuk bakımı), erkek (iş yaşamı), cinsiyet ayrımı yapılmıyor, eşitlikçi ve eşitlik yok şeklinde ifade etmektedirler. Tozduman Yaralı ve Avcı (2017) araştırmasında selfie, oyun, futbol gibi popüler kültür öğelerinin çizgi filmlerde yer aldığını ifade etmektedirler.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adayları kültür aktarımı konusunda çizgi filmlerin kültürümüzü öğrettiğini/yansıttığını, nesiller arası aktarımı sağladığını, kültürü yozlaştırdığını, yabancı kültürleri özendirdiğini, milli ve manevi değerleri yansıttığını ifade etmektedirler. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adayları yerli yapım çizgi filmlerin sayısı arttırılarak değerler eğitimi açısından kendi kültür ve tarihini iyi anlamalarının sağlanabileceğini ifade etmektedirler.

KAYNAKÇA

- Akça, F. ve Koç Çilekçiler, N. (2019). Okul öncesi dönemdeki çocukların en çok etkilendiği çizgi film karakterleri ve bu karakterlerle özdeşleşmelerinin yol açabileceği dijital tehlikeler. *Addicta: The Turkish Journal On Addictions*, 6(2), 403-433. DOI 10.15805/addicta.2019.6.2.0053
- Ekici, F. Y. (2015). Çizgi filmlerin çocuklar üzerindeki etkilerine ilişkin çok boyutlu bir değerlendirme. *Türk & İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 2(5), s. 70-84.
- Karakuş, N. (2015). Okul öncesi döneme hitap eden tema içerikli çizgi filmlerin değerler eğitime katkısı yönünden değerlendirilmesi (niloya örneği). *Değerler Eğitimi Dergisi*, 13(30), 251-277.
- MEB. (2019). Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8. sınıflar). Ankara: Talim, Terbiye Kurulu Başkanlığı. file:///C:/Users/COMU/Downloads/20195716392253-02-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019%20(1).pdf adlı internet adresine 30.11.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Muratoğlu, B. (2009). *Sosyal sapkınlığın medyadaki temsilinin çizgi filmler üzerinden incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi.
- Temizyürek, F , Acar, Ü. (2014). Çizgi filmlerdeki subliminal mesajların çocuklar üzerindeki etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi* , 3(3) , 25-39 . DOI: 10.30703/cije.321348.
- Tozduman Yaralı, K. ve Avcı, N. (2017). Bir çizgi filmin popüler kültür açısından incelenmesi: Rafadan tayfa. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim fakültesi Dergisi*, 5(1),
- Yağlı, A. (2013). Çocuğun eğitiminde ve sosyal gelişiminde çizgi filmlerin rolü: caillou ve pepee örneği. *Turkish Studies*, 8(10), 707-719.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods*. (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

FORMASYON ÖĞRENCİLERİNİN ETİK KAVRAMIYLA İLGİLİ METAFORİK ALGILARI

Fatih KANA

Dr. Öğretim Üyesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı.
fatihkana@hotmail.com

Şelale DİNLEMEZ

Yüksek Lisans Öğrencisi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Özet

Bu araştırmanın amacı formasyon öğrencilerinin etik ile ilgili metaforik algılarını belirlemektir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmaya Türkiye'nin batısındaki bir üniversitede öğrenim gören formasyon grubu öğrencileri katılmıştır. Araştırmada öğrencilerden etiği metaforik bir kavrama benzetmeleri istenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular değerlendirildiğinde öğrencilerden elde edilen bulgular denizcilik, atmosfer, teoloji, öğrenme, kişisel gelişim, tamamlayıcı etkinlikler, ekoloji, karar verme, trafik, aile ve diğer kavramlar adı altında temalara ayrılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin kendi yaşamlarından yola çıkarak etikle ilgili metafor ürettikleri, en çok pusula, ahlak, vicdan ve töreye benzettikleri görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Metafor, etik, formasyon.

GİRİŞ

Yunanca “karakter” anlamına gelen ve “Ethos” sözcüğünden türetilen “ethics” kavramı da ideal ve soyut olana işaret eder (Pehlivan, 1998 Akt: Bozkurt, 2010, s.45). ‘Etik bireylerin grupların ya da organizasyonların eylemlerini kuvvetle etkileyen davranış ilkeleri olarak tanımlanmaktadır (Reddick,1986:3, Akt: Gözütok, 1999 s.85) ‘Russell’a göre ise etik, bir toplumun ortak isteklerini bireylere benimsetme girişimidir’(1993:159 Akt: Gözütok, 1999 s.85). Etik, “Bir bireyin izlemesi gereken ahlaki standartlar ve kurallar” şeklinde tanımlandığı gibi, “Bireylerin doğru olarak nasıl davranacağını açıklayan ve tanımlayan ilkeler, değerler ve standartlar sistemi” olarak da ifade edilebilmektedir (Görmez, 2019 s.45 Akt: Bozkurt, 2010, s.45). Tek bir tanımını yapamadığımız etik, birden fazla tanımı olmasına rağmen insanı doğru ve iyi davranışa yönlendiren yol gösterici bir niteliğine sahiptir.

Etik, bireylerin davranışlarını evrensel nitelikte ele alır. Her bireyin kendine özgü değerleri olduğu gibi toplum içerisinde yaşadığı için toplumsal olarak uyması gereken normlar da bulunmaktadır. Etik, bireyin neleri yapıp neleri yapmaması gerektiğine dair kaynağı da oluşturur (Erden, 1997, s.102 Akt: Ilgaz ve Bilgili, 2006 s.201). İnsan ve etik arasında karşılıklı bir etkileşim vardır. Etik insanların içinde yaşadığı toplumdan ve meydana getirdikleri kültürden etkilenir. İnsan da etiğin bu etkilenme sonucunda ortaya koyduğu iyi, kötü, doğru, yanlış gibi kavramlar ışığında davranışlarını şekillendirir. Davranışların doğruluğu yanlışlığı incelenirken içinde yaşanan toplumun değerleri, inançları, kuralları etkili olmaktadır. Etik sadece belirli bir alana ve topluma yönelik değerleri ortaya çıkarmakla kalmayıp evrensel değerleri de ortaya koyar.

“Etik, ahlak kurallarının ve değerlerin incelenmesi sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu anlamda etik, toplumda yaygın olan ahlak kurallarından daha özel ve felsefidir.”(Pehlivan, 1998, Akt: Bozkurt, 2010, s.45). Etik kavramı genellikle ahlak kavramıyla eş anlamlı olarak kullanılır. Bu iki ayrı kavramın birbirine bu kadar yakın kullanılmasının nedeni etiğin ahlak felsefesi üzerinde çalışarak evrensel doğruyu ortaya koymaya çalışmasıdır. Yani ahlak, etiğin çalışma konusudur. Ahlak ise etik gibi doğruyu, iyiyi belirlemeye çalışır fakat bunu yaparken yöresel olarak hareket eder. “Ahlak, başka bir tanımlamada ise, insanın ruhsal ve zihinsel durumları, iyilik etmek ve fenalıktan çekinmek için uyulması gereken yol ve yöntemleri öğreten çalışma alanı anlamlarına gelir” (Eyuboğlu, 2004, s.15 Akt: Yıldız, 2012, s.24). “Ahlak olarak somutlaşan kurumlar, mahkemeler, hapisaneler veya okullar gibi sosyal ve toplumsal yapıların kabuklaşmış biçimde, bütün insan yapıp etmelerine eşlik etmesi gereken bir zemin olarak etik olandan görünüşe çıktığını belirtmektedir. Başka bir deyişle

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

ahlak, Etik'in belli zaman ve mekândaki gerçekleşmiş, vücut bulmuş halidir (Yıldız, 2012, s.29).

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim araştırmaları bir olgu hakkında insan deneyimlerini ortaya çıkarmak amaçlı bir desendir. Yaşanılan dünyadaki deneyimler, durumlar çeşitli biçimlerle insanların karşısına çıkabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırmada formasyon eğitimi alan öğrencilerin etikle ilgili metaforik algıları araştırıldığı için olgubilim deseni kullanılmıştır.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Türkiye'nin batısında bir devlet üniversitesinde formasyon eğitimi alan öğrencilerdir.

Araştırmanın Veri Analizi

Araştırmanın veri analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen metaforlar kodlanmış, kodlardan temalara ulaşılmıştır.

Araştırmanın Veri Toplama Aracı

Araştırmaya katılan öğrencilere "Etikya benzer, çünkü" cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Öğrenciler etik üzerine metaforlarını oluşturmuşlardır.

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmaya katılan öğrencilerin etikle ilgili metaforları analiz edilmiştir.

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Denizcilik Terimleri İle İlgili Metaforları

Denizcilik Terimleri	f
Pusulula	23
Gemi	1
Deniz	2

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin pusula (n=22), gemi (n=1) ve deniz (n=2) metaforlarını kullandıkları görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin kullandıkları metaforlar şu şekildedir:

Ö26 kodlu öğrenci: *Etik bir pusulaya benzer. Çünkü Pusula bize yol tarifi sunmaz fakat yön verir etikte bireye davranışı ya da eylemlerini göstermez doğru kabul edilen davranışı gösterir.*

Ö32 kodlu öğrenci: *Etik bir pusulaya benzer. Çünkü pusulanın üstünde yön okları vardır ve bu yön okları iyi kötü işaret eder.*

Ö33 kodlu öğrenci: *Etik pusulaya benzer Çünkü doğru yönü bulmamıza yardımcı olur.*

Ö37 kodlu öğrenci: *Etik pusulaya benzer Pusula Bize sadece yönümüzü gösterir ulaşmak istediğimiz yeri direkt olarak bize göstermez.*

Ö59 kodlu öğrenci: *Etik bir pusulaya benzer. Çünkü insanları Evrensel olarak doğru bir davranışı götürür Ona yanlış yaptığı şeylerin bilincini kazandırır.*

Ö67 kodlu öğrenci: *Etik vicdanın pusulasıdır insanın vicdanının sesidir ve nereye giderseniz gidin O Ses sizi bulur her zaman doğruyu gösterir.*

Ö110 kodlu öğrenci: *Etik vicdanın pusulasına benzer. Çünkü Etik kurallar bütünüdür toplumda uyulması gereken birtakım kurallar vardır bu kurallara uyarsak kendi vicdanımız rahat olur bu toplumdaki her birey için geçerlidir kafamızı yastığa koyduğumuzda vicdanen rahat olan toplum her zaman gelişir birlik beraberlik olur.*

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Ö85 kodlu öğrenci: *Etik pusulaya benzer. Çünkü insanın İyiyi doğruyu seçmesinde ona yol gösterir fakat bunu baskı uygulayarak yapmaz kişi hangi yönü seçeceğini kendisi belirler.*

Ö86 kodlu öğrenci: *Etik pusulaya benzer. Çünkü etik ilkeler ışığında yönümüzü tayin eder ve belirleriz.*

Ö87 kodlu öğrenci: *Etik bir pusulaya benzer kişiye yön gösterir kişi gideceği yönü seçmekte özgürdür fakat sonucunun ne olacağını da gitmeyi seçtiği yöne bağlıdır Bu durumda etik yaşamsal yolculuğumuzda bir rehberdir diyebiliriz rehberi izlemekte elimizdedir başka yönlere sapmakta.*

Ö103 kodlu öğrenci: *Etik bizler için Pusula ya yön gösterici ye benzer .Çünkü ne şekilde ne zaman hangi durumda yapılacak davranış ve her türlü işlevi bizler için gösterir ve en iyi etik davranış şekli ile yapmamızı sağlar.*

Ö107 kodlu öğrenci: *Etik bir pusulaya benzer nasıl ki pusula gidilecek yer tarif edemez sadece neye nasıl gidileceğini gösterirse etik deneyi nasıl yapacağımızı değil doğru davranışları nasıl olması gerektiğini anlatır*

Ö70 kodlu öğrenci: *Etik pusulaya benzer. Çünkü insanı doğruya götüren bir yol olarak görebiliriz.*

Ö71 kodlu öğrenci: *Etik bir pusulaya benzer. Nasıl ki bir pusula gidilecek yönü detaylı bir şekilde değil de genel bir şekilde gösterirse etik de bizim davranışlarımızın yönünü belirler.*

Ö231 kodlu öğrenci: *Etik bir denize benzer ve bu deniz birçok şeyi içinde barındırır her ögenin de bu denize yani ettiğe bir katkısı vardır. Mesela midye gibi denizin bir ögesi olan midye kendi mesleği gereği bu denizdeki kirleri artarak hem kendi meslek etiğini yerine getirir hem de ettiği katkısı olur. Böylece hem deniz pislemes hem de mesleğini laf gelmez.*

Ö94 kodlu öğrenci: *Etiği bir geminin pusulasına benzetebiliriz. Pusula bir yönü gösterir ve aynı doğrultuda asla değişmez geminin doğru limana ulaşmasını sağlar. Etikte pusula gibi Dünyanın her yerinde insanların doğru davranışları ulaşmasını sağlar.*

Öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde etikle ilgili kullandıkları pusula metaforunun daha yön gösterme anlamında kullanıldığı görülmektedir. Yani öğrenciler, etik kelimesinin insanların yönlerini belirlemelerinde önemli olduğunu ifade etmektedirler. Deniz metaforunu kullanan öğrenciler, denizin içerisinde birçok şeyi barındırdığını ve temizlediğini ifade etmektedir.

Tablo 2

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Atmosfer Terimleri İle İlgili Metaforları

Atmosfer ile ilgili Terimler	f
Güneş	2
Yıldız	1
Ay	1
Dünyanın Tümü	1

Araştırmaya katılan öğrenciler, etiği güneşe, yıldıza, aya ve dünyanın tümüne benzetmişlerdir. Bu terimlerle ilgili öğrencilerin metaforları şu şekildedir:

Ö22 kodlu öğrenci: *Etik bir güneşe benzer. Çünkü herkes için aynıdır aynı faydayı sağlar ve bir güneş gibi bütün insanlık için vazgeçilmezdir hayatımızı ona göre şekillendiririz.*

Ö240 kodlu öğrenci: *Etik bir güneş gibidir toplumdun topluma değişmez özellikleri şekli bütün gerçekliğiyle sanki bir güneş gibidir bütün toplumlar farklı farklı isimler verilebilir. Fakat bu güneşin özelliğini varlığını değiştirmez isimlerin farklı olması hiçbir şey ifade etmez güneşini birleştir.*

Ö36 kodlu öğrenci: *Etik yıldızlara benzer. Karanlık bir gecede yıldıza bakarak yön tayin edebileceği gibi etikte insanın davranışlarını etik ya da etik dışı diye belirler.*

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Ö129 kodlu öğrenci: *Etik aya benzer. Çünkü evrenseldir ve Ay'ın gecemizi gündüz gündüzümüz belirlediği gibi etikte gecemizi gündüzü Yani doğru muzı yanlışınızı belirler.*

Öğrencilerin metaforları incelendiğinde etiğin güneş gibi herkese fayda sağladığını, birleştirici gücü olduğunu, karanlıkları aydınlatan yıldız olduğunu, doğrumuzu, yanlışımızı belirleyen bir aya benzetmişlerdir.

Tablo 3

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Teoloji Terimleri İle İlgili Metaforları

Teoloji ile ilgili Terimler	f
Cemaatsiz cami	1
Din	1
İmani meseleler	1

Araştırmaya katılan öğrenciler etiği, cemaatsiz camiye, dine ve imani meselelere benzetmişlerdir. Bu terimlerle ilgili öğrencilerin metaforları şu şekildedir:

Ö40 kodlu öğrenci: *Etik cemaatsiz camiye benzer. Çünkü etiği cami cemaati de ahlaki kurallar olarak varsayarsak etik tek başına bir şey ifade etmez cami cami yapan en değerli unsur o caminin cemaatidir. Nitekim bu durumdaki bir cami kullanılmaz ve zamanı geldiğinde yok olur gider.*

Ö205 kodlu öğrenci: *Etik bir dine benzer dinin ana esasları vardır. Dinin bütün mensupları aynı şeylerden sorumludur.*

Ö1 kodlu öğrenci: *Etik dinle ilgili hususlarda imani meselelere benzer Çünkü imanî meseleler her yerde aynıdır iman edilecek hususlar bellidir İmanın Şartı ve İslam'ın şartları muayyendir değişmez ve her yerde aynıdır.*

Öğrencilerin metaforları incelendiğinde cemaatsiz caminin bir anlamı olamayacağı gibi etik olmadan dünyanın da anlamsız olacağını ifade etmektedirler. Öğrenciler, din ve imani meselelerin her yerde aynı ve değişmez olduklarını, etiğin de bu yüzden bu metaforlara benzediğini ifade etmektedirler.

Tablo 4

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öğrenmeyle İlgili Kavramlara Ait Metaforları

Öğrenme ile ilgili Kavramlar	f
Öğrenci	1
Kitap	1
Bilim	1

Araştırmaya katılan öğrenciler etiği öğrenciye, kitaba ve bilime benzetmişlerdir. Bu konuyla ilgili öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

121 kodlu öğrenci: *Etik öğrenciye benzer. Çünkü öğrenci öğretmenine karşı ahlak ve sorumluluklarının farkındadır.*

Tablo 5

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kişisel Gelişimle İlgili Kavramlara Ait Metaforları

Kişisel Gelişimle İlgili Kavramlar	f
Ahlak	34
Vicdan	10
Empati	1
Dürüstlük	2
Sevgi	1
Doğru davranış sergileme	1
İnsani tüm davranışlar	1

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin etiği ahlaka, vicdana, empatiye, dürüstlüğe, sevgiye, doğru davranış sergilemeye ve insani tüm davranışlara benzettikleri görülmektedir. Bu terimlerle ilgili öğrencilerin metaforları şu şekildedir:

Ö28 kodlu öğrenci: *Etik ahlaka benzer ahlak ettiğin konusudur. Çünkü etik ahlakı kapsar.*

Ö47 kodlu öğrenci: *Etik aslında ahlaka benzer bunun nedeni ise ahlak kuralları yer aldığı toplumun koyduğu kurallara göre davranışlarına düzeltilmesini sağlamak ve o topluma düzene sokmak için yapılır. Etik de bakıldığında belli bir düzen oturtmak ve düzeni korumak için dikkat edilmesi gereken bazı kurallardır.*

Ö53 kodlu öğrenci: *Etik ahlak kurallarına benzer doğruyu yanlış ayırt etme ahlakın temellerini oluşturan eylemlerdir ve etik de bu ayırmadan yola çıkarak kendi normlarını ilkelerini ortaya koyar.*

Ö69 kodlu öğrenci: *Etik ahlaka benzer. Çünkü ahlak etiğin araştırma konusudur.*

Ö74 kodlu öğrenci: *Etik ahlak felsefesine benzer. Çünkü bir şeyin doğru mu yanlış mu iyi mi kötü mü olduğunu neyin belirlediğini anlamaya çalışır.*

Ö98 kodlu öğrenci: *Etik ahlaka benzer. Çünkü onun uzantısıdır.*

Ö102 kodlu öğrenci: *Etik kanunlara ve kurallara benzer. Çünkü bir memur kendi çalıştığı kurum hakkında neyin yanlış neyin doğru olduğunu araştırması gerekir.*

Ö136 kodlu öğrenci: *Etik ahlak bilimine benzer. Genel geçerlidir yani evrensel bir kavramdır.*

Ö13 kodlu öğrenci: *Etik vicdana benzer. Çünkü toplumdaki insanların iyiyi kötüyü doğru ve yanlış ayırt etmesinde yardımcı olur. Vicdanının sesine kulak vererek insanlar etik davranışlar sergileyebilir. İnsanlar iç seslerini bağlı olarak yapılmaması gereken kötü davranışlardan vazgeçer.*

Ö15 kodlu öğrenci: *Etik vicdanına benzer. Çünkü vicdanımızı bakıp ona göre hareket ettiğimizde de davranışlarımızı daha çok iyi kötü doğru yanlış olarak yönlendiririz.*

Ö20 kodlu öğrenci: *Etik vicdanına benzer. Çünkü insanın doğruyu bulmasında yararlanacağı ilk rehberlerden bir tanesi kendi bir daha olarak karşımıza çıkar vicdanımız çoğu zaman bizi yanlış davranışlarımızdan alıkoyar ve onlara düzeltmemiz de bize yol gösterir doğru olanı yapmamız konusunda bize uyarılarda bulunur etik de vicdan gibi bize doğruyu yapmaya sevk eder.*

Ö49 kodlu öğrenci: *Etik vicdanına benzer. Çünkü vicdanımızın kabul ettiği başkasına söylediğimizde utanmayacağımız başkasının bilmesini sorun görmediğimiz davranırsa eğer o etik bir davranıştır ve vicdanımı rahatsız olmaz.*

Ö55 kodlu öğrenci: *Etik vicdana benzer. Bir davranışta bulunurken bunun doğruluğunu ölçer.*

Ö101 kodlu öğrenci: *Etik vicdan muhasebesine benzer. Çünkü en halk ağız tabiri ile birey kendine yapılmasını istemediğin bir şeyi başkasına yapmamalıdır görüşü ettiğin tanımlarından biri olabilir.*

Ö91 kodlu öğrenci: *Etik bir vicdan meselesidir. Çünkü insanın ahlaki değerlerini uygun olmayan doğru kabul edilmeyen bir şekilde davranılması etik değildir.*

Ö34 kodlu öğrenci: *Etik empati kurmaya benzer. Çünkü bana yapıldığında rahatsızlık duyacağım bir durumun davranışın benim başkasına yapmamam gerekiyor. Bunu başarabiliyorsam ben etik davranıyorum diyebilirim.*

Ö2 kodlu öğrenci: *Etik dürüstlüğe benzer. Çünkü dürüst olmak hem ahlaki hem de etik bir davranıştır.*

Ö196 kodlu öğrenci: *Etik sevgiye benzer. Çünkü sevgide dünyada kabul görmüş bir davranıştır.*

Ö80 kodlu öğrenci: *Etik adalete eşitliğe demokrasi özgürlük sorumluluk bilinci hoşgörü insanı tüm davranışlara benzer.*

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Araştırmaya katılan öğrencilerin metaforları incelendiğinde etik ve ahlak kelimesini benzer olarak kullandıkları görülmektedir. Etiğin vicdanla ilgili olduğunu da düşünmektedirler. Etiğin empati, dürüstlük, sevgi, adalet kavramlarıyla da özdeşleştiğini düşünmektedirler.

Tablo 6

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Tamamlayıcı Etkinliklerle İlgili Kavramlara Ait Metaforları

Tamamlayıcı Etkinliklerle İlgili Kavramlar	f
Yapboz	1
Su doku	1
Sıralı doğru	1

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin etiği yapboz, su doku ve sıralı doğruya benzettikleri görülmektedir. Bu kavramlarla ilgili öğrencilerin metaforları şu şekildedir:

Ö243 kodlu öğrenci: *Yapboza benzer. Toplumda her birey ve onun davranışlarda yapbozun birer parçasıdır.*

Ö145 kodlu öğrenci: *Etik sudokuya benzer. Çünkü bir sıra içerisinde bir yanlış yapmak ya da doğru bilinen yanlış olması bütün değerleri değiştirir.*

Ö224 kodlu öğrenci: *Etik bir sıralı doğruya benzer bu sıralı doğrulardan birinin yanlış yapılması o sıralı doğruya bir bozulmaya sebebiyet verir.*

Araştırmaya katılan öğrencilerin metaforları incelendiğinde öğrencileri etiği birbirini tamamlayan kavramlara benzettikleri görülmektedir.

Tablo 7

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Karar Vermeyle İlgili Kavramlara Ait Metaforları

Karar Vermeyle ilgili Kavramlar	f
Töre	7
Yasa	4
Terazi	2
Günlük hayatta refahımız uymamız gereken kurallar	1
Adalet	1
Hukuk Sistemi	1
Ahilik Teşkilatı	1
Eşitlik	1
Hukuk	1
Anayasa	1
Devlet	1
İnsan haklarına saygı	1
Toplumsal statü	1
Futbol hakemi	1

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin etiği töre, yasaya, teraziye, günlük hayatta refahımız uymamız gereken kurallara, adalet, hukuk sistemine, ahilik teşkilatına, eşitliğe, hukuka, anayasaya, devlete, İnsan haklarına saygıya, Toplumsal statüye ve futbol hakemliğine benzettikleri görülmektedir. Bu kavramlarla ilgili öğrencilerin metaforları şu şekildedir:

Ö88 kodlu öğrenci: *Etik töreye benzer. Çünkü gelenekler görenekler adetler dini kurallar iktisadi kurallar hukuki mesleki özellikleri göre hayatımızı bir düzene sokar.*

Ö115 kodlu öğrenci: *Etik töreye benzer. Çünkü bizim toplumumuzda bazı değerler inançlar Gelenek görenek örf ve adetler vardır toplumda ki bu kurallara uyulması gerekir.*

Ö133 kodlu öğrenci: *Etik töreye benzer. Çünkü yazılı olmasına gerek olmadan bilinen kurallardır ve zamanla genellikle değişmezler.*

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Ö160 kodlu öğrenci: *Etik töreye benzer. Çünkü törede etik gibi değişmez kurallara sahiptir ve törede de doğru davranışı yanlış davranıştan ayırabilmek için Bazı kurallar mevcuttur.*

Ö106 kodlu öğrenci: *Etik yazılı kanunları benzer. Çünkü Her kurumun bir yol gösterici planlı programlı yazılı metinlerden oluşan yapılması ve yapılmaması gereken davranışlar listeleri vardır.*

Ö153 kodlu öğrenci: *Etik yazılı olmasa da kanunlara benzer. Çünkü uyulmadığında toplum tarafından bir cezalandırma ve yaptırım söz konusudur.*

Ö218 kodlu öğrenci: *Etik aslında günlük hayatta refahımız için uymamız gereken kurallara benzer Çünkü etik davranışta bulunarak hem kendimiz huzurlu oluruz ve Doğru olanı yapmış oluruz hem de topluma karşı görevimizi yerine getirmiş oluruz.*

Ö183 kodlu öğrenci: *Etik teraziye benzer. Çünkü olaylara çevreye insanlara karşı tutum ve davranışları ölçerek hareket etmek gibidir Adil ve eşit olmak gibi.*

Ö41 kodlu öğrenci: *Etik adalete benzer. Çünkü işin içinde hakkı gözetmek ve yönetmek vardır. Adil olmak etiği savunan bir yaklaşımdır.*

Ö52 kodlu öğrenci: *Etik hukuk sistemine benzer. Çünkü ettiğin sahip olduğu ilkeler toplumu düzenleyicidir.*

Ö75 kodlu öğrenci: *Etik eşitliğe benzer. Çünkü dil din ırk ayrımı yapılmamalıdır.*

Ö146 kodlu öğrenci: *Etik hukuka benzer. Çünkü adalet ve eşitlik kapsamında doğru ve yanlış davranışlar için evrensel kararlar verir.*

Ö157 kodlu öğrenci: *Etik anayasaya benzer. Çünkü değişmesi çok güç ve zordur devletin koyduğu bu yasalara millet uymak zorundadır uyulmadığı takdirde gerekli cezayı işlemlerle sonuçlanır.*

Ö202 kodlu öğrenci: *Etik devlete benzer. Çünkü geneldir kapsayıcıdır üstündür.*

Ö58 kodlu öğrenci: *Etik insan haklarına saygıya benzer. Çünkü etik ilkesinin benimsemiş kişiler ya da toplumlar optimal düzeyde başarı ve mutluluk sağlar etik davranış insanları birbirine yakınlaştırır hoşgörü erdemli birer birey olmamızı sağlar.*

Ö64 kodlu öğrenci: *Etik toplumsal statü ve benzetilebilir. Örneğin devlet veya özel bir kurumda çalışan bir doktorun mesleğinin kötüye kullandığına rüşvet alması gibi dair bir durum ortaya çıkarsa bu durumu toplumda doktorun toplum içindeki saygınlığını yok edeceği gibi bazı bireylerde Doktorluk mesleğine karşı genelleme yapmaları neden olabilir.*

Ö149 kodlu öğrenci: *Futbolda hakemlik yapılan bir faul Türkiye'de faul kabul edilirken Fransa'da fauldür.*

Tablo 8

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ekolojiyle İlgili Kavramlara Ait Metaforları

Ekoloji ile ilgili kavramlar	f
Doğa	3
Bahçe	1
Tarla	1
Doğal Çevre	1
Çam Ağacı	1
Fidan	1
Aşılansız Ağaç	1
Meyve ağaçlarından oluşan bir bahçe	1

Tablo 8 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin etiği doğaya, bahçeye, tarlaya, doğal çevreye, çam ağacına, fidana, aşılansız ağaca, meyve ağaçlarından oluşan bir bahçeye benzettikleri görülmektedir. Bu kavramlarla ilgili öğrencilerin metaforları şu şekildedir:

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Ö176 kodlu öğrenci: *Etik doğaya benzer ahlak da bizim bahçemizdir biz bahçemize ne kadar güzel bakarsak çevremizde etkilenir diğer insanlar da bizim gibi davranır ve bahçelerini güzel bakarlarsa herkes aynı davrandığı durumda doğal da güzel olur etik ortaya çıkar böylece.*

Ö181 kodlu öğrenci: *Etik doğaya çevreye olan saygıya benzer. Çünkü ahlakın bizim bahçemizi temsil ettiğini varsayalım bahçemize güzel bakarsak yaşadığımız ortamda güzelleşir kötü bakarsak da yaşadığımız ortam kötüleşir içinden çıkılmayacak hal alır bahçemizi güzel tutmak çevremizi de güzelleştirir diğer insanlarda bahçelerini gerekli özeni gösterirlerse çevre ve doğal güzelleşir yani etik çok güzel şekilde ortaya koyulur ve işler.*

Ö185 kodlu öğrenci: *Etik bir tarlaya benzer. Çünkü aldığın değerleri toprağa ekersen bu toprağa ektiğin tohumların bazıları bozuk olduğunda tarlanın o bölgelerinden verim alamazsın ve bu bölge tarlanın diğer bölgelerine zarar verebilir.*

Ö9 kodlu öğrenci: *Etik doğal çevre gibidir kirletir bozarsak kendimizde etkilenmiş oluruz.*

Ö244 kodlu öğrenci: *Etik Bir çam ağacına benzetilebilir bence. Çünkü çam ağacı her daim yeşildir canlıdır kıştan da yazdan da fazla etkilenmez etik de böyle bir insan etik olursa ona karakışta çarpsa çamın etkilenmeyeceği gibi insanda etik değerleri ile birlikte olursa o kara kışı yeşil olarak atlatacaktır.*

Ö120 kodlu öğrenci: *Etiği bir fidana benzetiyorum. Nasıl bir fidana bakım yapar zamanında sularsan büyük koca bir ağaç oluyorsa bir kişide etik davranışları sergileyip toplumda saygın bir yere ulaşır.*

Ö43 kodlu öğrenci: *Mesleki etik tıpkı aşılınmış bir ağaca benzer. Aşılınmış ağaç nasıl ki meyve verir ve insanlar o ağaçtan istifade ederse mesleki etiğe sahip olan bir insanda o meyve gibidir ve başka İnsanlar ondan istifade eder. Eğer aşı yapılmazsa verim iyi olmaz tıpkı etik anlayışı olmayan bir doktor gibi.*

Tablo 9

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Trafikle İlgili Kavramlara Ait Metaforları

Trafik ile ilgili kavramlar	f
Araba kullanmaya	2
Haritadaki yollar	2
Uzun ve yorucu bir yol	1
Yollardaki tabela ve trafik ışıkları	1
Bir şehrin haritası	1
Yaşlılara yol vermeye	1
Harita	1

Tablo 9 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin etiği araba kullanmaya, haritadaki yollara, uzun ve yorucu bir yola, yollardaki tabela ve trafik ışıklara, bir şehrin haritasına, yaşlılara yol vermeye ve haritaya benzettikleri görülmektedir. Bu kavramlarla ilgili öğrencilerin metaforları şu şekildedir:

Ö50 kodlu öğrenci: *Etik bence uzun süren yorucu bir yoldur. Bizim hedefimiz ve gitmemiz gereken yöndür. Hedefimize ulaştığımızda kendimizi rahat ve huzurlu hissetmemizi sağlar kısa olan fakat bilmediğimiz bir yöne sapmak bizi bilmediğimiz karmaşık bir yere götürür.*

Ö56 kodlu öğrenci: *Etik aracımız ile yolda giderken yaşlı bir bayanı görünce ona yol vermek için durmaya benzer. Çünkü yaşlı bayanlar Dünyanın her yerinde karşıdan karşıya geçerken yavaş yürür ve insani olarak saygı duymamız gerekir.*

Ö140 kodlu öğrenci: *Etik araba kullanmaya benzer. Çünkü kurallara uyulmadığında hem kendini hem de çevrenin zarar verme ihtimalin doğar.*

Ö216 kodlu öğrenci: *Etik yollardaki tabela veya trafik lambalarına benzer. Çünkü trafik lambaları halkın yararına gözetir ve uyulması gerektiği aksi takdirde cezalar verilir. Zaten bazı durumlarda cezalarını kendileri bulurlar. Etikte insanın ve toplumun en iyi ve mutlu şekilde yaşaması için ilkeler koymuştur. Uyulmadığı takdirde trafik lambası örneğindeki gibi*

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

kazalar olur ve yaralar açılır etikte bunun için vardır yaraların oluşmasına önleme ve sarmak içindir.

Ö76 kodlu öğrenci: *Etiği bir şehrin haritasına benzetebiliriz. Çünkü etik evrensel bir kavram olmasına rağmen uygulanan toplumun ahlak kurallarına göre şekillenir ve sınırlandırılır aynı bir şehrin sınırı gibi gözle görülmez ama varlığı bilinir.*

Ö35 kodlu öğrenci: *Etik haritaya benzer. Çünkü yönünü yolunu kaybetmiş bir insan doğru yolu gideceği yeri bulmak için haritadan yardım alır ve gideceği yere yanlışla sapmadan bulabilir.*

Tablo 10

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Aileyle İlgili Kavramlara Ait Metaforları

Aileyle ilgili kavramlar	f
Anne-baba	1
Aile	1
Evlat yetiştirmek	1

Tablo 10 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin etiği aileye, anne-babaya ve evlat yetiştirmeye benzettikleri görülmektedir. Bu kavramlarla ilgili öğrencilerin metaforları şu şekildedir:

Ö4 kodlu öğrenci: *Etik bir anne ve babaya benzer. Olumlu-olumsuz ahlak kurallarını bilen anne ve babamız bize etik kavramı olur.*

Ö158 kodlu öğrenci: *Etik aileye benzer. Çünkü bir birey doğduğu andan itibaren ilk eğitimini aileden alır. İlerleyen zamanlarda her ne kadar işin içine toplum arkadaş çevresi gibi unsurlar girse de ilk temeller ailede atılır. Birey doğruyu yanlış iyiyi kötüyü sorumluluk bilinci gibi özelliklerini aileden alır nasıl bir ortamda yaşarsa kişiliği ona göre şekillenir öyle hareket eder ahlaki kuralların ilk temellerini aileden alır evde ne görürse onu yapar.*

Ö199 kodlu öğrenci: *Etik evlat yetiştirmeye benzer. Nasıl ki evladına doğduğundan beri edep ahlak, iman, adalet sevgi, düzen enjekte ettiğinde büyüdüğünde karşılığını fazlası ile alıyorsa etikte de karşındakini olan tavrın ona olan sevgi ve saygının ileride sana ve topluma büyük yararlar sağlayacaktır.*

Tablo 11

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Etikle İlgili Kavramlara Ait Metaforları

Diğer Kavramlar	f
Karakter	4
Su bardağı	2
Avrupa Birliğine üye Ülkeler	1
Küme	1
Temele koyacağımız harç	1
Ateş	1
Boşa kürek çekmek	1
Bir yörenin kültürünü yansıtan unsurlar	1
Koruyucu kalkan	1
Elek	1
Resim çerçevesi	1
Işık	1

Tablo 11 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin etiği karaktere, su bardağına, Avrupa Birliğine üye Ülkelere, kümeye, temele koyacağımız harca, ateşe, Boşa kürek çekmeye, Bir yörenin kültürünü yansıtan unsurlara, koruyucu kalkana, eleğe, resim çerçevesine ve ışığa benzettikleri görülmektedir.

Ö27 kodlu öğrenci: *“Etik bir kümeye benzer çünkü bütün etkilerini kapsamaktadır.”*

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Ö44 kodlu öğrenci: “Etik ateşe benzetilebilir ateşe doğru kullanıp kontrol altında tutabilirsiniz faydalı işler yaparız ancak ateşi kontrol altında tutmazsak hem kendimizi hem de etrafımızdakileri yakarız.”

Ö142 kodlu öğrenci: “Etik su bardağına benzer bir kez kırılırsa kırılan bardağı toparlayıp su içer miyiz Çünkü sorumluluk dürüstlük eşitlik gibi davranışlarımızı bir kez kaybedersek sürekli çiğnemek isteriz yalan söylemeye başlarsak devamı gelir kurtulamayız gibidir.”

Ö171 kodlu öğrenci: “Etik boş yere kürek çekmeye benzer. Çünkü etik olmayan davranışlarla hiçbir yol alınmaz iyi doğru ve güzel olanı bulamadıkça kürek çekmenin bir anlamı yoktur.”

Ö174 kodlu öğrenci: “Etik bir yörenin kültürünü yansıtan unsurlara benzer mesela Ege bölgesinin harmandalı oyunu o yöredeki insanların yaşayış şekillerini alışkanlıklarını atalarından bu yana değişmeden taşınan bir oyundur yani halka göre şekil almış ve kabul edilmiştir. Etik kurallarda insanların alışlagelmiş aile terbiyelerini ahlak kurallarının bütünleşmiş halidir.”

Ö189 kodlu öğrenci: “Etik koruyucu Kalkan gibidir. Bu kalkanla sadece kendimizi değil diğer insanları da koruruz. Mesela öğretmenin öğrencisi ile öğretmen öğrenci ilişkisi sınırlarını aşmış öğretmen arkadaş şeklinde beraber vakit geçirmesi hoş değildir etik değildir. Burada etik kuralları” devreye girerse öğretmen ve öğrenci buldukları konum farkına varır ve olası kötü ihtimaller devre dışı bırakılır. Böylece etik bir kalkan gibi koruyucu görevini yerine getirir.

Ö198 kodlu öğrenci: “Etik eleğe benzer. Çünkü iri olan ürün elek üstü posa kısım elekten geçmiştir. Etik de iyi ve güzel olanlar elek üstünde kalan ürün gibi kıymetli ve değerlidir.”

Ö217 kodlu öğrenci: “Etik ışığa benzer. Çünkü etik davranışlarla etrafındakilere aydınlatırsın”

Ö213 kodlu öğrenci: “Etiğin evrensel ve değişmezliği bir resim çerçevesine benzetilebilir. Çerçevenin içindeki resmi değiştirip farklı resimler koyabiliriz. Etiği farklı bakış açıları ile süsleyebilir. Hayatımızın her alanı ile bağdaştırabiliriz.”

SONUÇ

Araştırmaya katılan öğrencilerin metaforları kodlanarak 11 tema etrafında başlıklandırılmıştır. Bu temalar, denizcilik terimleri, atmosfer ile ilgili terimler, teoloji ile ilgili terimler, öğrenme ile ilgili kavramlar, kişisel gelişimle ilgili kavramlar, tamamlayıcı etkinliklerle ilgili kavramlar, karar vermeye ilgili kavramlar, ekoloji ile ilgili kavramlar, trafik ile ilgili kavramlar, aileyle ilgili kavramlar başlıkları altında toplanmıştır. Temalardan da görüleceği üzere araştırmaya katılan öğrencilerin etikle ilgili metaforları kendi hayat tarzları, okudukları okullar, yaşamları vb. düşüncelerini etkileyen öğeler dikkate alınarak farklılaştığı görülmektedir. Temalar incelendiğinde deniz, atmosfer, teoloji, öğrenme, kişisel gelişim, tamamlayıcı etkinlikler, karar verme, ekoloji, trafik ve aile kavramları etrafında metaforların oluştuğu görülmektedir. Bu kavramlar bireylerin günlük hayatta en çok kullandıkları ve önem verdikleri kavramlardır.

Öğrencilerin denizcilik terimi içerisinde etiği en çok pusulaya benzettiği görülmektedir. Öğrenciler bir anlamda hayatın pusulasının etik olduğunu ifade etmektedirler. Öğrencilerin en çok kullandıkları metaforlar güneş, ahlak, vicdan töre, karakter ve doğadır.

KAYNAKÇA

- Bozkurt, C. (2010). Yolsuzlukla mücadele boyutuyla etik ve etik kültürü. *Denetişim Dergisi*, 5.
- Gözütok, D. (1999). Öğretmenlerin etik davranışları (Teachers' Ethical Behaviours). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 32(1). DOI: 10.1501/Egifak_0000000021
- Ilgaz, S , Bilgili, T . (2010). *Eğitim ve öğretimde etik*. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, (14) , 199-210
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, N. (2012). Etik ile ahlak ayırımı. *Felsefe Arkivi*, 35, s. 23-36

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

TEKNOPEĞAGOJİNİN TÜRKÇE EĞİTİMİNE YANSIMASI

Ahmet ŞANAL

Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Öğretmenliği, Antakya İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Şube Müdürü.

Özet

1973 yılında Milli Eğitim Temel Kanunu ile resmi olarak ilk defa gündeme gelen eğitimde teknoloji kullanımı, Türkiye’de özellikle FATİH Projesi’nin ilan edildiği 2010 yılından itibaren eğitim süreçlerinin en önemli öğeleri, eğitim araştırmalarının da önemli tartışma konuları arasında yer almaya başladı. Son öğretim programlarında da sıklıkla Teknolojinin önemine, gerekliliğine ve teknoloji okuryazarlığı, dijital okuryazarlık gibi konulara yer verilmeye başlandı. Tüm bunlara öğrencilerin hemen hepsinin teknolojiye olan merakı ve ilgisi de eklenince teknoloji, eğitim gündeminin merkezine oturdu. Dil Eğitiminde olduğu gibi diğer tüm disiplinlerde de teknolojinin, bu denli eğitim süreçlerinde yer etmesi, kısa bir süre sonra etkili ve verimli bir eğitim süreci için başvurulacak bir model olarak teknopedagojiyi ortaya çıkardı. Bu araştırmanın amacı Türkçe Eğitiminde kullanılabilecek teknopedagojik eğitim modeline entegre edilebilecek uygulamaları ve bu modelin uygulanmasında dikkat edilecek hususları, araştırmacılara tanıtıcı bir özet mahiyetinde sunmaktır.

Anahtar Kelimeler: Teknopedagoji, Ana Dil Olarak Türkçe’nin Öğretimi, E-İçerik, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Türkçe Eğitiminde Teknoloji Kullanımı, Teknopedagojik Eğitim Modeli, Dijital Okuryazarlık, Eğitimde Sanal Ortamlar, TPİB-TPACK

Abstract

The use of technology in education, which was officially introduced for the first time in 1973 by the Basic Law of National Education, especially since 2010, when the FATİH project was announced, it became one of the most important elements of the educational processes and became one of the important discussion topics of educational research in Turkey. In recent education programs, the subjects like; the importance and necessity of technology, technology literacy and digital literacy have started to be mentioned frequently. When all students' curiosity and interest in technology were added to all of these subjects, technology sat at the center of the education agenda. As in Language Education, in all other disciplines, technology's involvement in such educational processes soon revealed teknopedagogy, which would be applied soon as a model for an effective and efficient education process. Its to present the teknopedagogical applications that can be used especially in Turkish Teaching and the issues to be considered in the application of this model as an introductory summary.

Key Words: Teknopedagogy, Teaching Turkish as a Mother Tongue, E-content, Teaching Turkish as a Foreign Language, Using Technology in Turkish Education, Teknopedagogical Education Model, Digital Literacy, Virtual Environments in Education, TPİB-TPACK

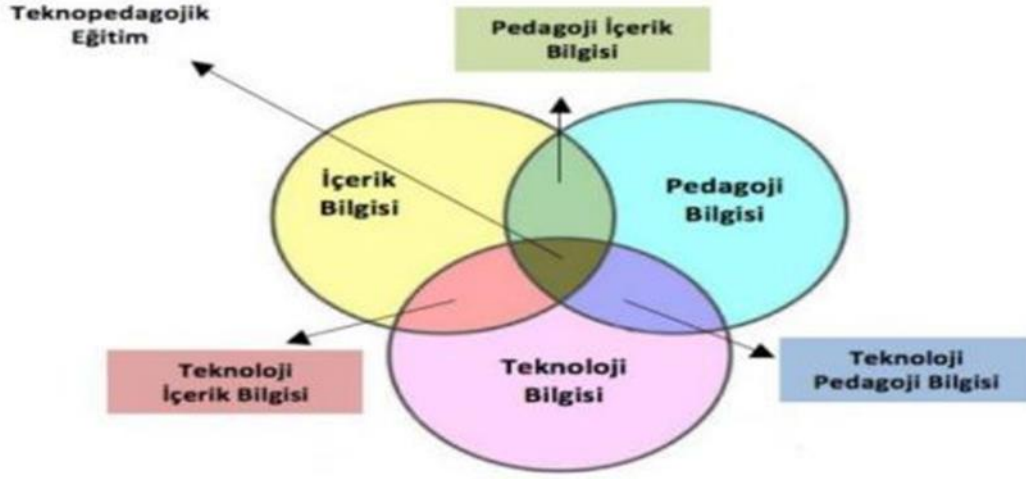
1. Giriş

Teknoloji ve bilimin her geçen gün biraz daha ilerlemesiyle birlikte insan hayatını kolaylaştıran yeni buluşlar meydana gelmektedir. Özellikle bilişim teknolojileri alanındaki bu buluşlar, insanların dikkatini çekmekte ve ortaya konan yeni yazılım ve donanımlar, çok küçük yaşlardan itibaren bir şekilde insanların kullanımına sunulmaktadır. Gün geçtikçe bilgisayar kullanım oranı da artan Türkiye’de, bilişim teknolojileri, artık insan hayatının merkezinde yer almaktadır. Türkiye’de bilgisayar kullanım istatistiğine bakıldığında 2004 yılında toplam %23,6 olan kullanım oranı, 2018’de 59,6’ya yükselmiş; internet kullanımı ise 2004’te %18,8 iken, 2019’da %75,3’e yükselmiş, Türkiye’de en az 61 milyon insan, Bilişim Teknolojilerini kullanmaya başlamıştır (TUİK, Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması, 2019). Bilişim teknolojileri bu kadar yoğun olarak insan hayatına girince eğitim otoriteleri de konuya kayıtsız kalmamıştır. 1980’li yıllardan bugüne ilk olarak *Eğitim Teknolojileri*, *Bilgisayar Destekli Eğitim*, *Ekran Okuryazarlığı*, *Öğretim Teknolojisi* gibi konularla gündeme gelen eğitimde teknoloji kullanımı, ardından *Bilişim Teknolojileri*, *Dijital*

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Okuryazarlık, Dijital Yetkinlik e-öğrenme gibi konularla literatürde yer etmiş ve araştırmacılar; teknopedagojiye kadar uzanan özellikle Bilişim Teknolojileri konusunda alan yazına muhtelif eserler kazandırmışlardır.



Şekil 1 Teknopedagojik Eğitim Yaklaşımlarının Boyutları, Kaynak: Kabakçı Yurdakul, Odabaşı, Kılıçer, Çoklar, Birinci, Kurt, 2014.

Her derecede ve türdeki eğitim programlarının yöntem araç ve gereçlerin bilimsel ve teknolojik esaslara, yeniliklere, ihtiyaçlara göre geliştirileceği belirtilen Milli Eğitim Temel Kanununun 13. maddesiyle (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973: madde 13) resmi olarak ilk defa gündeme gelen eğitimde teknoloji kullanımı konusu, 1979'daki okulların teknolojik kaynak eksikliklerine dair MEB değerlendirmeleriyle de gündemdeki yerini korumuştur (Eryılmaz ve Salman, 2014). Bu tarihten sonra eğitimin her kademesinde eğitim teknolojisinin kullanılmasını öngören Dördüncü ve Beşinci (1985-1989) Beş Yıllık Kalkınma Planları (DPT, Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı, 1979-1983 ve Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı, 1985-1989) akabinde 1984'te ortaöğretim kurumlarına ilk defa 1100 mikrobilgisayar alınması ile Türkiye'de resmi olarak bilgisayar eğitimi de başlamış (Altınkaya, 1998) ve Eğitimde Teknoloji Kullanımı için önemli bir döneme girilmiştir. O güne dek eğitim kurumlarında çeşitli film makineleri, tepegöz cihazları, mikroskoplar, facit hesap makinesi gibi muhtelif makineler dışında teknoloji ekipmanı bulunmadığından bu gelişme Eğitimde Teknoloji Kullanımı konusunda önemli bir tarih olarak literatürde yer etmiş ve bu tarihten itibaren eğitimde özellikle Bilişim Teknolojileri, eğitim süreçlerinde yer etmeye başlamıştır. 1984'ten 2011'e kadar okullarda kimi zaman bilgisayar laboratuvarları kurulması suretiyle kimi zaman ders olarak müfredata Bilgisayarın girmesi suretiyle eğitimde bilişim teknolojileri kullanımı aktif olarak gerçekleşmiş ise de Türkiye'de eğitimde bilgisayar kullanımı ile ilgili bilişim dersleri dışında diğer disiplinlere dair öğretim süreçlerinde bilgisayarların kullanılması, o tarihe kadar pek mümkün olmamıştır (ŞANAL,2016). Zira 2011'e dek özel olan okulların münferit kullanımı ya da bireysel maddi imkânı olan velilerin çocuklarının evde özel kullanımı da sayılmaz ise eğitimde bilgisayar kullanımının, Teknoloji İçerik Alanının ötesine geçemediği hatta bu alanda da en alt seviyede kaldığı görülmektedir. Bütün dersler için bilişim teknolojilerinden faydalanma ve bilgisayar dersi dışındaki derslerde de hatta sadece ders sırasında değil, ders dışı zamanlarda da mesela öğrencinin kendi evinde de okuldaki öğretmenin belirlediği plana göre bilişim teknolojilerini aktif olarak kullanmasının sağlanması, 2010'da ilan edilen ve 2011'de uygulamaya giren FATİH Projesi ile mümkün olmuştur (Altın, 2014). Bu tarihe kadar Türkiye'de resmi olarak uygulamada teknopedagojik eğitimden bahsedilemez. Ancak bu süreçle birlikte eğitimde teknoloji kullanımı ile ilgili hususlar, öğretim programlarına da daha yoğun bir şekilde girmiş ve uygulamada pedagoji-içerik ile birlikte teknolojiden eğitimde planlı olarak yararlanılmaya başlanmıştır.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

2019 Türkçe Dersi Öğretim programında, eğitim sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanmanın elzem olduğu ve özellikle teknolojinin öğretim stratejilerini zenginleştiren, öğrencilerin öğrenmelerini destekleyen önemli bir fırsat olduğu bildirilmektedir (MEB,2019). 2018 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim programında da Dijital Yetkinlik kavramından bahsedilmiş, teknolojik ekipmanların kullanımı ile ilgili kazanımlara yer verilmiştir (MEB,2018). Buna bağlı olarak uygulamada da; ilkokul 1. Sınıftan 12. Sınıfa kadar; tüm öğrenciler için, her yaş ve seviyeye uygun olarak Türk Dili'nin öğretimi ile ilgili; gerek ders içi; gerek ders dışı eğitim çalışmalarında, kimi zaman sadece dersi destekleyici olarak, kimi zaman da tamamen derslerle eş güdümlü olarak direk dersin üzerinde işlenmesi suretiyle bilişim teknolojilerinden yararlanıldığı görülmektedir. Aynı şekilde Yabancılar Türkçe Öğretimi ile ilgili süreçlerde de sıklıkla bilişim teknolojilerinden yararlanıldığı görülmektedir. Örneğin Yabancılar Türkçe Öğretimi ile ilgili Türkiye Maarif Vakfı, (2019)'da bilgisayar vb. teknolojik araçlarla ilgili kazanımlara yer verilmiş olup yine yayınladığı öğretim programında da öğrenci yetiştirilmesinde teknoloji ile ilgili amaçlara yer vermiştir (TMV,2019). Neticede gerek diğer disiplinlerde gerek Türk Dili Eğitiminde teknolojinin, bu denli eğitim süreçlerinde yer etmesi, yeni bir kavram olarak teknopedagojiyi ortaya çıkarmıştır.

Eğitimde evrensel hedef, insanlığın daha müreffeh bir dünyada yaşamalarını sağlamak için yeni buluşlar ortaya koymak; bunun için de çağın gerektirdiği, öğrencilerin ilgi ve seviyesine uygun yeni teknolojik imkânları değerlendirip etkili ve verimli eğitim süreçlerinin gerçekleştirilmesini sağlamaktır. Buna bağlı olarak, gelişen teknoloji ile birlikte alışılmış eğitim uygulamalarının dışında, bilişim teknolojisine dayalı elektronik eğitim ortamlarının kullanıldığı yenilikçi eğitim uygulamaları, gün geçtikçe daha çok tercih edilmekte ve bu uygulamalara daha çok ihtiyaç duyulmaktadır. Çünkü bu uygulamalar sayesinde, öğretme-öğrenme faaliyetleri kolaylaşmakta öğrenci daha az zamanda, daha çok bilgi edinmektedir. Bu minvalde eğitim programlarında da görüldüğü üzere teknoloji kullanımına ağırlık verilmekte ve uygulamada eğitimciler, hedef kazanımların eksiksiz gerçekleştirilmesi için de Teknopedagojik Eğitim Modeline başvurmaktadır. Uysal (2019)' a göre; Teknopedagoji adlı eğitim sürecinde ortaya konan yöntem ve temel alınan yaklaşım ile programda hedeflenen kazanıma ulaşmak mümkündür. Bu süreçte kazanımı öğrencinin daha kolay edinmesi ile ilgili birçok araştırmacı teknolojinin öğrenciye fırsatlar sunduğunu ifade etmektedir (Arıcan, 2014), (Kırbağ-Zengin, Kırılmazkaya & Keçeci 2011 akt. Dinçer, Şenkal & Sezgin, 2014), Türkmen (2011), Engin, Tösten & Kaya (2010), Demir (2004), Tanzer (2004), Odabaşı (1998).

İçeriğin öğrenciye aktarılmasında teknolojinin sunduğu bu fırsatlar, ancak pedagojik bilgi ile ele alınıp Şekil 1'de olduğu gibi ortak üçlü bir disiplin ile birlikte değerlendirildiği zaman başarıyı getirir. Teknopedagoji tam olarak budur. Bu sebeple Teknopedagojik Eğitim Modeli'ni yaygınlaştırmak gerekmektedir. Dulda (2009), Türkmen (2011), Roschelle, 2000 akt. Karataş (2014) ve daha nice çalışma, Teknopedagojik Eğitim Modeli'ne entegre edilebilecek bu uygulamalarla ilgili, öğretmenini işini kolaylaştırdığına dair bildirimde bulunmuştur. Öğrenme hızının artışı ile ilgili Stlurow'un araştırmasında 45 dakikalık dersi bir makine ile 15 dakikada öğretebilmenin mümkün olduğu sonucuna erişilmiştir (Alkan, 1997).

Bu fırsatlardan yararlanabilmek için öncelikli olarak öğretmenin TPAB(Teknopedagojik Alan Bilgisi)'sinin yüksek olması gerekir. Bu noktada öğretmenlerce, teknopedagoji kavramının bilinmesi, öğretmenlerin, bu eğitim modelinin işlevlerine hâkim olması, bu modele entegre olabilecek uygulamaları kullanma becerilerine sahip olması önem arz eder. Özellikle Dil eğitiminde birçok zekâ alanına aynı anda hitap etme özelliğinden ötürü teknolojiden yararlanılması ve son yıllarda bu alanda oldukça başarılı e-çerikler üretilmesi, insanların artık bu sayede kendi kendine dahi gerekli bilgileri öğrenebilmesi, çeşitli dil becerilerini edinebilmesi gibi fırsatlar sunan Teknopedagojik Eğitim Modeline entegre edilebilen uygulamalardan öğretmenlerin habersiz kalmaması ve bu uygulamaları derslerde ve ders dışı eğitim faaliyetlerinde kullanması gerekir. Aynı durum öğrenciler için de geçerli olup bu konuda öğretmenlerin öğrencileri doğru kaynaklarla ve teknopedagojinin bileşenlerini tam yansıtan uygulamalarla tanıştırmaları gerekir.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

2. Teknopedagoji Nedir?

Teknopedagoji eğitimle teknolojinin entegrasyonu anlamına gelir. Öğretme-Öğrenme süreçlerinde hedeflenen kazanımın sağlanması için gerekli pedagojik, teknolojik alt yapı içinde içeriğin verilmesi teknopedagojiyi oluşturur. “Eğitimde teknoloji” denilince bugün, akla gelen Bilişim Sistemleri, Bilgisayar ve benzeri sistemle çalışan teknolojik ekipmanlardır. Yaygın olarak kullanılan bilgisayar donanım ve yazılımları beraberinde uygulamada bir takım farklı yaklaşım ve modelleri ortaya çıkarmıştır. Bunlardan biri de teknopedagojidir. Teknopedagojiyi diğer uygulama örnekleri ve modellerden ayıran birtakım özellikler vardır. Teknopedagoji, bilgisayar eğitimi ile bilgisayarla eğitim (“öğretmek” için bilgisayar kullanma) arasındaki farklılığı da ortaya koyar. Eğitim ortamında bilgisayar bulunması rastgele bir şekilde teknolojiden yararlanmak ile eğitim süreçlerinde öğretme ve öğrenmeyi kolaylaştırmak, etkilileştirmek ve verimlileştirmek için planlı olarak öğretim programıyla uyumlu bir şekilde bilgisayarın, teknolojinin kullanılması, birbirinden tamamen farklı olduğu Teknopedagoji Eğitim Modeli ile net olarak anlaşılır. Şekil 1’de de görüldüğü üzere Teknopedagoji tek başına; “bilgisayar öğretmek”, eğitimde “bilgisayar kullanmak”, sadece “bilgisayar kullanımına odaklanmak” demek değildir. Teknopedagoji, alt bileşenleriyle incelendiğinde, öğretmeyi etkilileştirmek için pedagojik alanla teknolojinin ve en önemlisi içeriğin bütünleşmesinden bu üç alanın birlikte uygulanmasında doğar. Burada, bilgisayarı öğretmekten ziyade farklı disiplinlere ait içeriğin, daha etkili bir şekilde sunumu için bilgisayar ve sistemlerinden yararlanma söz konusudur. Bu yararlanma, öğretmek için Bilişim Teknolojilerini araç olarak ve/veya destekçi olarak kullanmanın esas alındığı, pedagojinin sunduğu fırsat ve stratejileri de içeren bir modeli öne sürer; farklı disiplinleri bütünleşik olarak ele alan daha kısa zamanda, daha çok bilginin daha etkili ve kalıcı olarak öğretimini esas alan bu model Teknopedagojik Eğitim Modeli’dir.

Öğretimde tek başına pedagojik alt yapıyla teknoloji kullanımı da bu modelin alanına girmez. Bu, Pedagoji-Teknoloji alanıdır ki farklı bir alandır. Aynı şekilde tek başına Pedagoji-İçerik Alanı, tek başına İçerik-Teknoloji alanı da ayrı alanlardır. Bunların herhangi biriyle Teknopedagoji karıştırılmamalıdır. Teknopedagoji, bu alanların tamamının kesiştiği noktadır. Örneğin; bir derste yapım ekini öğretmek için hazırlıksız olarak, rast gele seçilmiş elektronik ortamdaki bir “çiçek” resmi ile hemen arkasından bir “çiçekçi” resminin etkileşimli tahta ya da projeksiyon vb. ekipmanlar kullanılarak öğrenciye “+lik” ekinin işlevinin gösterilmesi amacıyla sunulduğu bir ders işleyiş şekli, tek başına Teknopedagoji alanına girmez. Burada Teknoloji-İçerik Bilgisinin tatbiki söz konusudur. Dikkat edilirse bu örnekte öğretmenin içeriği, teknoloji ile sunumu söz konusudur. Hâlbuki bu sunumda öğretmen farklı öğretim stratejilerini kullanabilirdi. Mesela hissettirerek öğretmek için öğretmen önceden “hissettirme” maksadıyla konunun, sunum şekli ile ilgili hazırlıklar yapıp farklı öğretim stratejileri belirleyebilirdi. Örneğin bir bilişsel farkındalık stratejisi ile ilgili yöntemi uygulayıp kullanabilirdi. Böylelikle Pedagojik bilgisini de sürece katmış olurdu.

Teknopedagojide içeriği öğrenciye verirken, pedagojik bilgi ile birlikte tek başına teknoloji kullanımından öte; gerektiğinde öğretmenin teknolojik içeriği oluşturması ya da oluşturulmuş uygun e-içeriği kullanması / şekillendirmesi de söz konusudur. Örnekten gidilecek olursa bu şekilde bir gösterimde öğrenciye sunulan resmin ekranda kapladığı alan, yazıların puntosu, hangi yazının ne zaman, hangi görselin ne zaman, ekranda görüleceği, ekranın hangi kısmında, hangi verinin görülmesi gerektiği ve bunların öğrencinin gelişim seviyesine uygun olup olmadığı gibi öğrenme ile ilgili pedagojik etmenler hesaba katılmamıştır. Bu örnekte teknoloji ve içerik kullanımı söz konusudur ki Teknoloji de oldukça yalın olarak kullanılmıştır, oysa teknoloji içerik bilgisi daha etkili kullanılabilir; öğretmen, teknoloji bilgi düzeyine başvurarak en uygun e-içeriği belirleyip içeriğin ekranda kalma süresini ayarlayıp; sanal ve gerçek elektronik ürünün ne zaman hangi özelliğini kullanması gerektiğini önceden planlamış olarak, mesela çiçek resmini değişik efektlerle, seslerle ve çiçekçi resmini farklı efektlerle, videolarla yine “+lik” ekini farklı renk ya da efektlerle öğrenciye sunulmasını sağlayabilir. Bunu hazır olarak bir etkileşimli uygulama aracılığıyla da yapabilir. Bunu yaparken bir de pedagojik stratejileri, yöntemleri kullanması mümkündür. Örneğin; hissettirerek öğretmek için iki ayrı cümle içinde cümlenin bağlamından ekin anlam farklılığı oluşturduğunu hissettirmek için anlatıcı dönüt veren e-

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

içeriklerle bu işlemi gerçekleştirseydi işte o zaman teknopedagojik modele göre konuyu işlemiş olurdu. Yine basitten zora ilkesiyle önce cümle üzerinde yaptığı bu uygulamayı sonra bir paragraf üzerinde o eki almış olan kelimeleri boyama, farklı etkilerle süsleme (ses dosyaları/görsel çizgi/imleç vb. işaretlerle) yoluyla hissettirme çalışması yapabiliirdi ya da yaratıcı drama yoluyla anlatma tartışma yoluyla ya da benzeri yöntemlerle konuyu anlatabilirdi. O zaman teknopedagojiden söz etmek mümkün olurdu.

Teknopedagojik eğitimden bahsedebilmek için öğrenciye sunulan içeriğin, elektronik ortamdaki sunuş şeklinin, pedagojik olarak çeşitli öğretim stratejileriyle ayarlanıp uygun yazılımlarla da dikkat çekici düzeye getirilebilmesi gerekir. Teknopedagojik Eğitim Modelinde içeriğin, pedagojik öğretim stratejileri ile birlikte yazılımsal açıdan da ayarlanabilmesi ve en nihayetinde öğrenciye sunulan içerikle istenen kazanımın verilebilmesi ve öğrencide bir çerçeve plandaki ya da bir öğretim programındaki kazanımın ediniminin sağlanması esastır. İlla ki öğretmenin doğrudan yazılımı kendisinin yazıp da kendi e-içeriğini oluşturması da zorunlu değildir. Bu oldukça üst düzey bir bilişim teknolojisi bilgisi gerektirir. Ancak en azından öğretmenin, uygun e-içeriği belirleyip derse uygun şekilde getirip öğretmenin hazırlıklı olarak öğrencinin karşısına çıkması ve planlı bir şekilde önceden seçtiği e-içerikle ve önceden belirlediği öğretim stratejileri ile ilgili dersin içeriğini verebilmesi önemlidir. İşte bunu yapabilme derecesi öğretmenin teknopedagojik bilgi seviyesini ortaya koyar. Şekil 1’de görüldüğü gibi teknoloji-içerik bilgisi ayrı, pedagoji-içerik bilgisi, teknoloji-pedagoji bilgisi birbirinden ayrı alanlardır. Bunların hepsinin kesiştiği alan ise teknopedagojidir. Teknopedagojide öğretmenden beklenen, bu alanları en zengin biçimde kullanıp da kesiştirebilmesidir.

Bu konuda dikkat edilmesi gereken bir husus veya örnekteki eksik ders sunum şekli yanında bir genel hata da öğretmenlerin teknolojik bilgiye zaman ayırdığı kadar içeriğe zaman ayırmamasıdır. Şöyle ki süreç içinde bazen öğretmenler, uygun elektronik öğrenme nesnesini seçip uygun stratejiyi belirleyerek dersine hazırlık yapmakta ancak bu arada içerikten uzaklaşarak süreci etkinlikle doldurmakta, etkinliğin içeriği vermek için bir araç olduğu unutulabilmekte ve oyunların, egzersizlerin gerçekleşme durumunun içeriğin önüne geçerek etkinliğin amaca dönüşmesi mümkün olabilmektedir. Böylelikle konular geri planda kaldığından asıl öğretilmesi gereken en önemli husus olan içerikle ilgili öğrencide oluşması gereken veya beklenen kazanımın edindirilememesidir. Bu şekilde ders işleme örneklerinde Teknoloji-Pedagoji bilgisi ön plana çıkmakta ama ortaya konan tüm gayretler ve harcanan süre boşa gitmektedir. Çünkü en önemli husus olan içerik öğrenciye verilememekte ya da eksik ve yanlış verilmektedir. Dolayısıyla öğretme sürecinde öğretilmek istenilenin, öğretme yöntem ve metodunun gerisinde kalmaması için Teknopedagojik Eğitim Modelinin tam olarak uygulanması, teknopedagojide sürecin mihenk taşı olan dersin ana amacı olan içeriğin arka planda kalmaması gereklidir.

Teknopedagojik Eğitim Modeline göre ders işlemek isterken içerikten uzaklaşma şu iki şekilde gerçekleşmektedir; birincisi teknoloji pedagoji bilgisinin üst seviyede olmasına bağlı olarak öğretmenin yöntem, metot, strateji çalışmaktan içeriği unutması veya farkında olmadan es geçmesi, ikincisi pedagojik içerik bilgisinin üst seviyede olmasına güvenerek öğretmenin teknoloji bilgisinin ve hazırlığının olmamasına rağmen ders esnasında teknoloji kullanımına kalkışmasıdır. Her ikisinde de öğretmen zor durumda kalmakta öğrenci mağdur edilebilmektedir. Bu konuda Teknopedagoji uygulamasına en iyi örnek uygulama olarak gösterilebilecek FATİH projesi sürecinde yaşanan sorunlara dair Milli Eğitim eski Bakanının özeleştirisini ve konuyla ilgili fikirleri oldukça yerindedir;

“Etkileşimli tahtalar öğretmen otoritesini duman etti. Çünkü öğretmenler o tahtaları çocuklar kadar başarılı kullanamıyorlardı. Sınıfta öğretmenlerine tahta üzerindeki bir işlemi nasıl gerçekleştireceğini çocuklar, tarif etmeye başladılar. Hâlbuki bizim öğretmen kültürümüzde her şeyin en iyisini, en doğrusunu öğretmen bilir ve çocuklar ondan öğrenirler. Tersine dönünce bu ilişki öğretmenin otoritesi ciddi... Ne yaptık biz de? Hizmet içi eğitimlerde etkileşimli tahta eğitimini öne aldık. Öğretmenlerimiz de normalde dostlar alışverişte görsün kabiline katıldıkları programlara bu kez can havliyle

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

katılmaya başladı, çünkü sınıfta başlarına ne geleceğini, müşteri memnuniyetinin ne olduğunu orada gördüler.”

Bu ifadeler, öğretmenlerin Pedagojik İçerik bilgisinin ne kadar üst düzey olsa da Eğitimde Teknoloji kullanımı ile ilgili süreç içinde teknoloji bilgi düzeyinin de o denli önemli olduğunu ortaya koyar. Bu kapsamda teknopedagojik alan bilgisi alt seviyelerde seyreden bazı öğretmenlerin, uygulamadaki iyi örnekleri görmelerinin, uygulamaya dönük eğitim almalarının ve öğrenciler bu kadar bilişim teknolojileri ile iç içeyken kendi TPAB'lerini artırmalarının gerekliliği tartışılmazdır. Konuyla ilgili uygulamaya dönük olarak tüm öğretmenlere destekleyici hizmet içi eğitim imkânları tanınmalı ve iyi örneklerin yaygınlaştırma çalışmalarına destek olunmalıdır. Bu iyi örneklerin de, eğitim süreçlerinde Teknopedagojik Eğitim Modelini esas alan örnekler olması da oldukça mühimdir.

3. Türkçe Eğitiminde Kullanılan Teknopedagojik Eğitim Modeli Uygulamalarının Analizi

Teknopedagojik Eğitim Modeline entegre olabilecek etkileşimli uygulamaların özellikleri ayrıntılarıyla incelendiğinde Şekil 2'de görüldüğü üzere iki tür oldukları anlaşılır; “*Doğrudan Dersin Üzerinde İşlendiği Uygulamalar*” ve “*Dersi Destekleyici Özellikteki Uygulamalar*”

Bu uygulamalara daha çok yabancı dil öğretiminde rastlanır. Türkiye’de gerek sayısal gerek sözel alan derslerde her iki uygulama türüne de rastlamak mümkündür. Türk Dili ile ilgili eğitim süreçleri izlendiğinde ise teknopedagoji, gerek Ana Dil Olarak Türkçe’nin öğretiminde gerek yabancılarla Türkçe öğretimi süreçlerinde Türkiye’de ve dünyada yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Özellikle okul içi faaliyetlerde kazanıma dayalı etkinlikleri, programın özel amaçlarına yönelik somut ve birçok zekâ alanına hitap eden egzersizleri teknopedagojik eğitim modeline entegre edilebilen etkileşimli uygulamalar içinde bulmak mümkündür. Bu uygulamalar, Türkçe ile ilgili programlardaki anlama ve anlatma becerilerine dair hedeflere ulaşmayı kolaylaştırır. Türk Dili eğitiminde; okul içi yüz yüze eğitim gibi örgün süreçlerde daha çok “*Dersi Destekleyici Özellikteki Uygulamalar*”dan yararlanıldığı görülürken, Yabancılarla Türkçe Öğretimi gibi daha çok yaygın eğitim ve özel öğretime konu olan süreçlerde ise “*Doğrudan Dersin Üzerinde İşlendiği Uygulamalar*”dan yararlanıldığı görülmektedir. Yine Yükseköğretim Kurumlarının uzaktan eğitim merkezlerinde üzerinden verilen sanal ortamlardaki (Yabancı Dil, İnkılap Tarihi vb.) bazı temel derslerle birlikte Türkçe’nin Ana Dil Olarak Öğretimi ile ilgili süreçlerde de “*Doğrudan Dersin Üzerinde İşlendiği Uygulamalar*”dan yararlanılmaktadır. Yüz yüze öğretim süreçlerinde “*Doğrudan Dersin Üzerinde İşlendiği Uygulamalar*”a özel dil öğretim kurslarında ve temel eğitim alanında MEB’e bağlı bazı özel kurslarda birçok dersle beraber Türkçe’nin Ana Dil Olarak Öğretimi süreçlerinde rastlanabilmektedir.

3.1. Çalışmanın Amacı ve Problem Cümlesi

Bu çalışmada problem cümleleri şöyle sıralanır;

- “Türkçe eğitiminde kullanılabilir tekpedagojik eğitim modeline entegre edilebilen uygulamalar hangileridir?”
- “Türkçe eğitiminde kullanılabilen tekpedagojik eğitim modeline entegre edilmiş uygulamaların işlevleri nelerdir?”
- Türkçe Eğitiminde kullanılabilen tekpedagojik eğitim modeline entegre edilebilen uygulamaların temel dil becerilerine göre dağılımı nasıldır?

Araştırmacı, bu sorulara cevap bulmak üzere bu çalışmayı meydana getirmiştir.

3.2. Araştırmanın Yöntemi

Çalışma kapsamında, Türkiye’de yayınlanan Türkçe eğitimi ile ilgili teknopedagojik eğitim modeline entegre edilebilecek uygulamalar doküman analizi yöntemiyle, şekil, içerik ve işlevsellik bakımından incelenmiş ve neticede belirlenen bölümler teknopedagoji kapsamında değerlendirilmiştir. 2019 yılı itibarıyla Türkiye’de yayınlanan ve kullanılan

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

teknopedagojik eğitim modeline entegre olabilecek uygulamalar, farklı değişkenler açısından analiz edilerek açıklanmaya çalışılmıştır.

Verilerin toplanmasında yararlanılan doküman analizi yöntemi ile belirlenen anahtar kelimelerle yapılan tarama sonucunda 3'ü uluslararası kategoride olmak üzere toplam 5 dergiden 15 makaleye, 1 ulusal yayın kataloğuna, 4 ulusal kategoride blog yazısına, 1 ulusal kategoride yayınlanmış kitaba, 2'si doktora, 7'si yüksek lisans olmak üzere 9 ulusal teze, 2 ulusal gazete/dergi haber dosyasına, 2 ulusal kalkınma planına, 4 ulusal öğretim programına, 1 ulusal sözlü bildiriye, Türkiye'de yaygın olarak kullanılan teknopedagojik olduğu düşünülen internette tanıtımı ya da ana kaynağı yayınlanan ve en çok aranan interaktif eğitim araçlarının geçmiş yıllardaki kullanım istatistiklerine göre 5 yerel internet sitesine bağlı olarak yayınlanan/çalışan Windows işletim sistemi alt yapısıyla oluşturulmuş eğitsel yazılıma, ios ve andorid işletim sistemlerine göre uygun içerik temini sağlayan Google play ve App store tarafından en sık kullanılanlar arasında gösterilen 14'ü uluslararası olmak üzere 36 ios/android işletim sistemine sahip uygulamaya ulaşılmıştır.

3.3. Araştırmanın Sınırlılığı

3.3.1. Veri toplama sırasında ulaşılan uygulamaların bazılarının;

a. Henüz sistemsel güncelleme sürecinde/bakımda olmaları dolayısıyla içeriklerinin tamamına erişim izni verilmediğinden incelenememiş olması,

b. Erişilebilirlik açısından esneklik sağlayan uygulamalara öncelik verilmiş olması,

3.3.2. Veri toplarken ulaşılan uygulamaların bazılarının da;

a. Google play ve App store tarafından en sık indirilen ve kullanılanlar arasında gösterilen

b. 2014-2019 yılları arasındaki internet arama motorları ve uygulama indirme istatistiklerine göre Windows işletim sistemine sahip olup da en çok kullanılan ve hâlâ erişime açık olanlar arasında bulunan

uygulamalardan seçilmiş olması araştırmanın sınırlılıkları arasındadır.

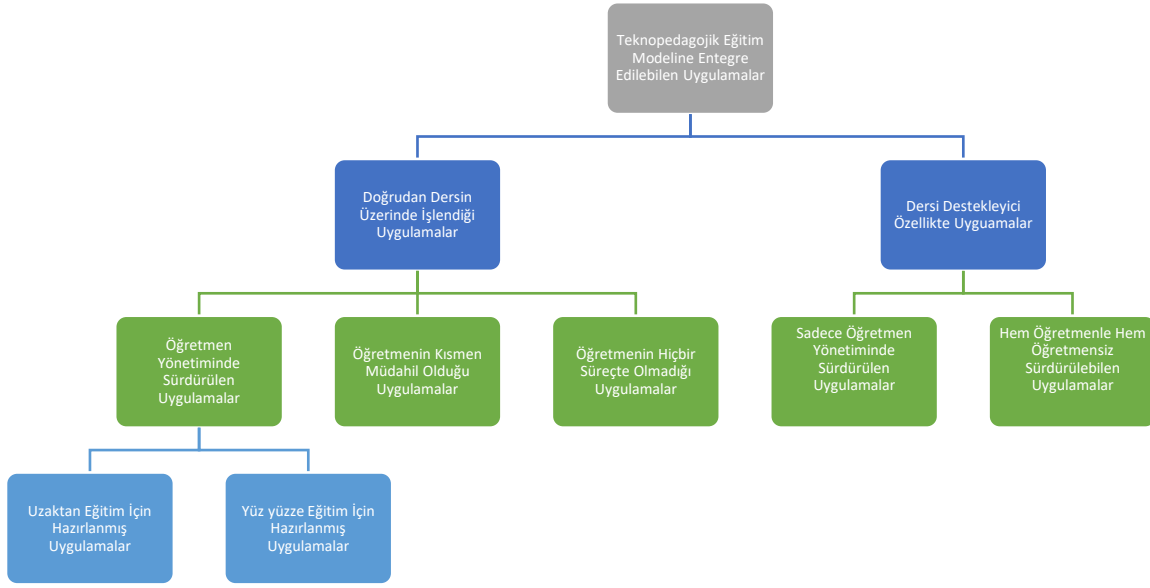
3.4. Araştırmanın Bulguları

Araştırmanın yöntem kısmında bahsedilen veri toplama araçları ve muhtelif kaynaklarla yapılan doküman analizi neticesinde 5'i Windows işletim sistemine uyumlu olarak tasarlanmış özellikle 36'sı ios/android işletim sistemine göre hazırlanmış toplam 41 uygulama Tablo-1'de belirlenen ölçütler doğrultusunda incelenmiş ve teknopedagojik eğitim modeline entegre edilebilen 3'ü uluslararası 4'ü ulusal olmak üzere 7 uygulamaya erişilmiştir. Bu uygulamalara araştırmada da ayrıntılı olarak yer verilmiştir. Bu uygulamaların içerdiği konu metinleri, alıştırmalar, planlar vb e-meteryaller; yöntem ve teknikler açısından değerlendirilmiştir. Neticede bir sistem dâhilinde Teknopedagojik Eğitim Modeline ilişkin uygulamaların, bu yolla işlevlerine göre bölümlere ayrılarak analiz edilmesi sağlanmıştır.

Araştırmanın temelini oluşturan söz konusu bölümler, Şekil 2'de görüldüğü gibi Doğrudan Dersin Üzerinde İşlendiği Uygulamalar ve Dersi Destekleyici Özellikteki Uygulamalar adıyla sıralanabilmekte ve özelliklerine göre de alt basamakları ortaya konulmaktadır.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA



Şekil 2 Teknopedagogik Eğitim Modeline Entegre Edilebilen Uygulama Türleri

3.4.1. Doğrudan Dersin Üzerinde İşlendiği Uygulamalar

Dersin tamamen sistem üzerinden verildiği bu tür uygulamalarla, dersi desteklemenin ötesinde tamamen dersin sistem üzerinde işlenmesi sağlanır. Öğretmen yönetiminde sürdürülen uzaktan ya da yüz yüze sürdürülen uygulama örnekleri olduğu gibi öğretmenin kısmen müdahil olduğu ya da süreç içinde hiç olmadığı uygulama örnekleri de görülür. Bu uygulamaların en önemli özellikleri, uygulamada ölçme ve değerlendirme sisteminin varlığı ve dönüte göre ders süreçlerini şekillendiren yapay zekânın üst seviyede hissedilmesidir. Bu uygulamalar, Türkçe dersi ile ilgili verilmek istenen kazanımları edindirmede önemli ölçüde etkilidir. Çünkü “*Dersi Destekleyici Uygulamalar*”dan farklı olarak bu uygulamalar, tematik özellikler taşır, öğrenme alanlarının tamamına hitap eder ve temel beceriler dâhil dil eğitimi ile ilgili tüm becerilere yöneliktir. Bu uygulamaların bir özelliği de birden fazla beceri alanını esas alan ölçme ve değerlendirme sistemi içeriyor olmasıdır. Bu uygulamalarda, etkileşimli tahta, bilgisayar, tablet, telefon gibi bilişim teknolojileri üzerinden ders işlenir. Genelde yabancı dil eğitimi ile ilgili muhtelif elektronik uygulamalar ile Türkçe'nin Ana Dil Olarak Öğretimi ile ilgili bazı z-kitaplar bu türe girer. Ulusal ya da uluslararası bir öğretim çerçeve planı ve/veya bir öğretim programını esas alan bu tür uygulama örneklerine temel eğitim, ortaöğretim ve yüksek öğretimde rastlansa da daha çok yaygın eğitim alanında özellikle bir dilin yabancılara yönelik eğitimi süreçleri ile ilgili alanda rastlanmaktadır.

Türkiye’de Talim Terbiye Kurulunun belirlediği kriterlere göre hazırlanan bazı z-kitaplar, derslerde geleneksel yöntemlerle hazırlanmış basılı kitaplar yerlerine kullanılabilecek özellikler taşısa da hem teknolojik alt yapının her okulda eşit olmamasından hem de yasal birtakım prosedürlerden ötürü örgün eğitimde basılı kitaplar yerine kullanılmıyor olsa da bu kategorideki uygulamalar, aslında başlı başına derslerin bu uygulamalar üzerinden yürütülmesine imkan verir. Buna rağmen Türkiye’de daha çok ders dışı süreçlerde kullanılmaktadır. Çünkü örgün derslerde daha çok “*Dersi Destekleyici Uygulamalar*” tercih edilmektedir. Özel Dil Öğretim Kurslarında ve Yüksek Öğretim Kurumları Uzaktan Eğitim Merkezlerinde “*Doğrudan Dersin Üzerinde İşlendiği Uygulamalar*” kullanılmaktadır.

a. Türkçe Öğretim Portalı

Yunus Emre Enstitüsü tarafından Türkçe, İngilizce, Rusça ve Arapça arayüz dili ile hizmet verebilecek şekilde geliştirilen portal, tamamen Türkçe'nin 4 temel dil becerisi eğitimi için tasarlanmıştır (YEE,2019). Bunun yanında kelime ve dilbilgisi eğitimi ile ilgili etkileşimli

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

etkinlikleri de kapsayan geniş içeriği ile portal, Türkçe Eğitimi üzerine destekleyici e-içerik olmaktan öte Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metnine göre hazırlanmış, dersin tamamen üzerinde işlenebildiği başlı başına bir eğitim programıdır. Dünya geneline yönelik sınırsız ve ücretsiz olarak 7/24 çevrimiçi erişime açık olarak, turkce.yee.org.tr ve <https://learnturkish.com> internet siteleri üzerinden yayın yapmaktadır. Portal; MEB EBA, Facebook ve Google bilgileriyle veya portalın kendi üyelik sistemine üye olmak suretiyle giriş yapılabilen ve portal, Windows, IOS ve Android işletim sistemleri ile çalışmaktadır.

Portalda kur sistemi ile kullanıcılar, Şekil 3'te görüldüğü gibi aşamalı olarak konulara ve içeriklere ulaşabilmekte olup portala A1 seviyesinde katılan bir öğrenci, sıralı olarak verilen konuları bitirmeden ve alttaki konu testini çözmeden bir sonraki konuya geçememekte ve girilen ilk seviyeyle ilgili içerikte verilen etkinlikleri tamamlamadan bir üst seviyeye geçememektedir. Bu yönüyle portal, tematik özellikler içerir (Karagöl,2019). Türk Dili öğretimi ile ilgili de 60'ın üzerinde etkinlik şablonu bulunan portalda; Okuma, Dinleme, Yazma ve Konuşma etkinlikleri zengin içeriklerle ve birden fazla öğretim stratejisi ile sunulmaktadır. Okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerilerini geliştirmek için birbirinden farklı 63 etkinlik bulunan sistemde her bir modülün ön hazırlık kısmı, kelime, okuma, dinleme, yazma, konuşma ve değerlendirme ile ilgili ayrı etkinlik grupları bulunmakta, grupların yanında birçok modülde dil bilgisi, video ve serbest bölge etkinlikleri yer almaktadır (YEE,2019).

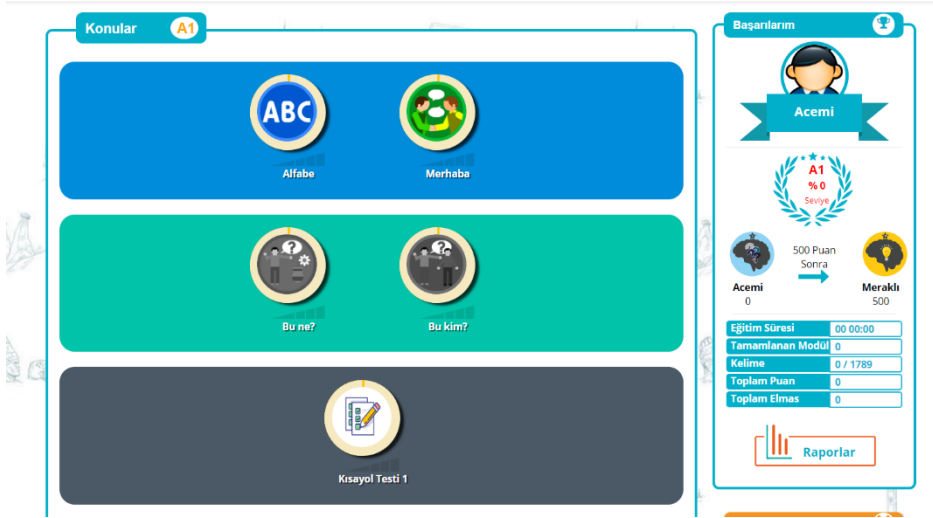
Örneğin portaldaki etkileşimli video ve içinde yer alan etkinlikler ve telaffuz geliştirme aracı özellikleri incelendiğinde portalın yenilikçi öğretim tekniklerinden yararlandığı gözlenmektedir. Özellikle "Konuşma" eğitiminde gerçek ortamda dahi öğretmenlerin öğrencilere yaptırmakta zorlandığı egzersizleri, çeşitli yönergelerle ve işlem basamakları ile öğrenciye rahatlıkla yaptırdığı gözlenmektedir. Gerçek yaşamdan kesitlerin olduğu kurgu videolarla öğrencilere karaoke metin etkinliği, seslendirme etkinliği, doğru/yanlış ve çoktan seçmeli cevaplama etkinliği gibi etkinliklerle dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerinin tümüne yönelik etkinlikler sunulmaktadır. Özellikle konuşma ve yazma becerileri ile ilgili etkinliklerde sistem öğrenciye öğretmen görevlendirmesi yapmakta ve öğrenci gerçek bir öğretmenden eğitim almaktadır. Portalın, grup ile ya da bireysel olmak üzere iki tip canlı(yüz yüze) ders modülü de bulunmaktadır. Burada öğretmenle mesajlaşabilme, geri bildirim alma gibi etkileşimler de sağlanabilmektedir. Sistem okuma ve dinlemeye göre yapay zekânın eksik kaldığı yazma ve konuşma becerileri ile ilgili etkinliklerde bu "Öğretmen Desteği Sistemi"ni devreye sokmaktadır. Örnek olarak açık uçlu yazma ve çeşitli konuşma etkinliklerinin değerlendirilmesi gibi gerçek bir öğretmen tarafından yapılması gereken işlemlerde bu sistem atadığı rehber öğretmen ile öğrenciye geri bildirim vermektedir. Bunun yanında öğrenciler için ihtiyaç duydukları ve talep ettikleri konularda önceden kayıt olmaları durumunda canlı video üzerinden sanal sınıflarda yüz yüze gerçekleştirilen derslere katılım imkânı da bulunmaktadır.

Soru Bankası ve Sınav Modülü, Yarışma, Ödül ve Puanlama özellikleri, Bireysel Gelişim Raporu sistemi gibi özellikleriyle portal, ölçme ve değerlendirme hizmeti de sağlamaktadır. Portal öğrenciler için serbest çalışma alanı hizmeti de sunmakta, istediği derse istediği kısma not ekleyebilen öğrenci bir de ajandam bölümünde genel olarak da not tutabilmektedir. Portalın, Yabancılar Türkçe öğretiminde özellikle kişinin söz varlığı hazinesini geliştirici kişisel sözlük uygulamasının bulunması ayrıca önem arz eder. Çünkü kullanıcı kendi istediği kelimeleri bu kısma ekleyebilmekte ve eklerken o sözcükle ilgili istediği görseli de resimle ilişkili olarak sisteme yükleyip saklayabilmektedir. Bu sayede kalıcı bir kelime öğrenimi sağlayan öğrenci aynı zamanda da daha hızlı dil edinimi yaşamaktadır.

Portalın önemli bir diğer özelliği ise oyunlaştırma özelliğidir. Bu yönüyle oyun temelli bir öğrenim süreci sunan portal, sanal sosyalleşme imkânı da sağlamaktadır (Karagöl,2019). "Her yerde tek tıkla Türkçe" sloganı ile 7/24 cep telefonu, tablet ve bilgisayar ortamlarından erişim sağlayan portal, gündelik hayatla da ilişkili konularla dersleri sürdürdüğünden Türkiye'nin ve Türk Kültürünün tanıtımını da sağlamakla böylelikle işlevsel bir dil öğretim tarzı sürdürerek Yabancılar Türkçe Öğretimi alanında önemli bir kaynak özelliği taşımaktadır.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA



Şekil 3 Türkçe Öğretim Portalı

Portal sayesinde öğrenci bir yandan 4 temel beceri ile ilgili etkinlikleri gerçekleştirebilmekte bir yandan da sözcük dağarcığını geliştirici “Kelime Öğreniyorum” modülü altında özel kelime etkinliklerini yapabilmektedir. Bu modülde her sözcük için farklı bir flash kart tasarlanmıştır. Öğrenci, bu kartları gördükten sonra karta konu olan kelime ile ilgili dört temel beceride ayrı ayrı e-egzersizleri gerçekleştirmek durumundadır.

Portalın önemli özelliklerinden biri de öğrencinin öğretmenin sunduğu geri bildirimleri inceleyip geri bildirim niteliğindeki e-etkinlikleri gerçekleştirirken bir yandan da anlamadığı bir hususu öğretmene mesajlaşma yoluyla da sorabilmesidir.

Bütün bunların yanında raporlama imkânıyla öğrenci, dil öğrenim sürecini bireysel olarak da takip edebilmektedir. Raporlama uzun vadeli ve ayrıntılı bir dönüt verse de özellikle e-egzersizler anlık kısa dönütler de verebilmektedir.

Öğrenci süreç içinde portal üzerinden randevu yoluyla portaldan öğretmen desteği de alabilmektedir. Böylece dışarıdan ayrıca bir öğretmene gerek duyulmadan sistem çalışmaktadır. Ancak gerekmeseyse de kullanıcının tercihi durumunda üçüncü kişi olarak farklı bir öğretmen de dışarıdan öğrenciye eşlik edebilmektedir. Aynı şekilde portal ile bağı olmayan bir öğretmen, bu sistemi kendi öğrencileri için de kullanabilmektedir. Bu açıdan özellikle EBA ile erişimle birlikte Yabancılar Türkçe Öğretimi süreçlerinde görevli Türkçe Öğretmenleri derslerinde bu programlardan yararlanabilmektedir. Bireyin kendi özelliğine/seviyesine göre farklı planlamaları otomatik olarak öğrencilere sunan portal bu yönüyle eğitimde fırsat eşitliği açısından önemli bir seçenek olarak Türkçe öğrenmek isteyen kişilerin kullanımına sunulmaktadır.

b. Koza Türkçe Z-Kitap

Milli Eğitim Bakanlığı Türkçe Dersi öğretim programına göre Talim Terbiye Kurulunun z-kitap kriterleri çerçevesinde hazırlanan Koza Türkçe Z-Kitap; tablet, etkileşimli tahta, bilgisayar ve telefon gibi akıllı cihazlarla uyumlu olarak çalışmaktadır. Bu uygulamaya öğrenciler tarafından, bilgisayar için hazırlanmış interaktif DVD ve Android uygulama için hazırlanmış şifre kartlarıyla ücret karşılığında erişilebilmektedir. Uygulama çevrim dışı çalışma özelliğine sahiptir. Koza Türkçe Z-Kitap'ın, öğretmenler için hazırlanmış interaktif bir CD'si de bulunmaktadır. Öğretmenler tarafından bu CD'ye ek ücret gerekmeden erişilebilmektedir. Ortaokul 5.-6.-7. ve 8. Sınıflar için hazırlanan uygulamanın arayüz dili Türkçe'dir. Uygulama çevrimiçi olmadığından uygulama üzerinden bir öğretmene erişim

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

imkânı da bulunmamaktadır. Uygulamada, öğrenciye eşlik edecek bir öğretmene ihtiyaç duyulur. Öğretmen CD'si de bunun için hazırlanmıştır. Bir öğretmenle sınıfta uygulandığında “Doğrudan Dersin Üzerinde İşlenebileceği Uygulamalar” arasında yer alan uygulama içeriği bakımından ortaokul Türkçe dersi öğretim programıyla yüzde yüz uyumludur.

Koza Türkçe Z-Kitap, içinde video, resim hareketli yazı, ses, animasyon, fotoğraf gibi çoklu ortam ürünleri barındırır. Öyle ki uygulama içinde basılı kitapta ve e-kitapta olmayan 5. Sınıflar için; 43 adet etkileşimli içerik, 18 adet video ve animasyon, 13 adet ses dosyası, 1200'ün üzerinde ünite ve genel değerlendirme amaçlı etkileşimli test sorusu, 6.-7. ve 8. sınıflar için ise ayrı ayrı; 43'er adet etkileşimli uygulama, 13'er adet video ve animasyon, 13'er adet ses dosyası, 1200'ün üzerinde ayrı ayrı ünite ve genel değerlendirme amaçlı etkileşimli test sorusu bulunmaktadır. Koza Z-Kitap bünyesinde, yazılı materyal yanında; animasyon, video, ses, resim, fotoğraf, harita, grafik, tablo, simülasyon gibi çoklu ortam unsurları ve etkileşimli uygulamalar bulunmaktadır. Öğrencilerin eğlenerek öğrenebilmesi için etkileşimli içerikler oyun temelli olarak hazırlanmıştır. Yine bu z-kitap içinde arama, işaret koyma, not alma, altını çizme, kaydetme, silme, başlık altı renklendirme ve bunları kaydetme, sayfayı büyütme/küçültme ve sayfalar arasında ileri geri gidebilme olanağı gibi öğrenim sürecinde öğrenciye yardımcı olacak önemli işlevler yer almaktadır (Koza,2019). Öğrencilerin Koza Türkçe Z-Kitap'ı kullanabilmesi için özel tekniklere ve/veya üst düzey teknolojik bilgiye sahip olmaları gerekmediğinden Koza Türkçe Z-Kitap, hemen her öğrencinin kullanabileceği teknik özelliktedir.

Dersin üzerinde işlenebileceği, teknopedagojik eğitim modeline entegre edilebilen Koza Türkçe Z-Kitap ve Z-kitapta yer alan elektronik ve etkileşimli içeriklerin tamamı da programdaki kazanımlara yöneliktir. Koza Türkçe Z-Kitap'ın içeriğinde temel dil becerilerinin tamamı ile ilgili etkinlikler yer alır. İçeriklerin pedagojik alt yapısı yapılandırmacı yaklaşıma dayanmaktadır. Ancak Koza Türkçe Z-Kitap, programdaki okuma, yazma, dinleme ve konuşma ile ilgili tüm becerilere yönelik kazanımları öğretmensiz tam olarak edindirilemez. Çünkü yazılımların yetersiz kaldığı konuşma etkinliklerinin ölçülmesinde, açık uçlu yazma uygulamalarında Z-Kitap, otomatik dönüt vermeye uygun değildir. Bu yönüyle doğrudan Koza Türkçe Z-Kitap üzerinde ders işlenecek ise muhakkak öğretmene ihtiyaç duyulur.

Süreçte öğretmenin yer alması durumunda ise z-kitap süreç dışında kalmaz ve konuşma ile yazma gibi beceri alanlarına dair kalıcı, verimli öğrenme açısından eksik kaldığı bazı etkinliklerde öğretim programı çerçevesinde ve tematik bir disiplin dâhilinde, öğretmen CD'sindeki yönergeler göre, öğretmen tarafından dersin yönelmesiyle hedeflere ulaşılır. Bu yüzden öğretmen yönetiminde ders olarak uygulanan Koza Türkçe Z-Kitap, “Doğrudan Dersin Üzerinde İşlenebileceği Uygulamalar” kategorisinde gösterilebilirken öğretmensiz uygulandığında konuşma ve yazma becerileri ile ilgili öğrenme ihtiyacına tek başına cevap veremeyeceğinden “Dersi Destekleyici Özellikteki Uygulamalar” kategorisinde gösterilebilir.

“Doğru ve Kalıcı Öğrenme İçin Koza Z-Kitaplar” sloganı ile sunulan Koza Türkçe Z-Kitap ile, öğretmenler için önemli kolaylıklar sunulur. KOZA Türkçe Z-kitap Öğretmen CD'si, öğretmenin ders işleyişinde faydalanabileceği öğrenci DVD'sine entegre olmuş şekilde çeşitli yazılı ve görsel dokümanlardan müteşekkildir. Dersin, z-kitapla işlenmesi durumunda öğrencilerin içeriği ilgiyle takip etmesi öğretmenin de süreci yönetmesini kolaylaştırır (Şanal, 2016). Sınıfta projeksiyon cihazı ya da etkileşimli tahta ile çok rahatlıkla kullanabilen Koza Türkçe Z-Kitap'ı kullanabilmek için öğretmenin özel bir teknik edinmesine de ihtiyaç yoktur. En temel teknoloji bilgisi ile öğretmen sistemi yönetebilmektedir. Sistem ve Koza Türkçe Z-Kitap'ın tüm materyalleri, içerikleri hiçbir şekilde internete ihtiyaç duymadan tamamen çevrimdışı olarak çalışabilmektedir.

Öğretmen CD'sinde de; TTKB tarafından hazırlanan Türkçe dersi öğretim programı, açıklamalarıyla ve toplu kazanım listesi ile yer alır. Yine öğretmen için gerekli kaynak yayın listesi, internet adresleri, öğretmenin derste ihtiyaç duyabileceği birçok ek bilgilere ait yazılı dokümanlar bu CD'de bulunmaktadır. Öğretmen için kılavuz mahiyetinde hazırlanan CD'de form, ölçek, proje ve performans görevi gibi çeşitli ölçme değerlendirme ürün örnekleri, I ve

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

II. dönem ünite ve konularını kapsayan çeşitli ölçme ve değerlendirme teknikleriyle hazırlanmış 6 adet yazılı sınav ve çok sayıda materyal ile öğretmenin yıl boyunca ihtiyaç duyabileceği çeşitli dokümanlar yer almaktadır. Öğrenci DVD'sindeki etkileşimli içeriklerle uyumlu olarak öğretmen CD'si entegre edilmiştir. Etkileşimli tahta ya da bilgisayar ile projeksiyon olan bir sınıf ortamında öğrencilerin de tablet/bilgisayarları var ise öğretmen istediği öğrencinin tabletini tahtaya/perdeye yansıtabilir. Böylelikle sınıfa daha rahat hâkim olur ve öğrencilere daha hızlı dönüt verebilir.

c. *Ana Dil Türkçe Programı*

Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni esas alınarak hazırlanan Ana-Dil Türkçe programı, öğrencilere Türkçeyi öğretmek ve öğrencilerin, Türkçeyi bir iletişim dili olarak iş, eğitim ve günlük hayatta kullanabilecek düzeye erişmesini amaçlamaktadır. Uygulamaya; <https://turkce.anadolu.edu.tr/> uzantılı internet sitesinden üyelik sistemi ile ya da Google, Facebook veya Microsoft üyeliği ile programa ücretsiz olarak erişilebilmektedir. Arayüz Dili; Türkçe, İngilizce, Rusça ve Arapça olarak hazırlanan uygulama Windows işletim sistemine göre uyarlanmıştır. Uygulama, A1, A2, B1 ve B2 düzeylerine göre hazırlanmıştır. A1 düzeyde 7, A2 düzeyde 5, B1 düzeyde ise 8 ünite bulunmaktayken B2 düzeyi henüz erişime açılmadığından incelenmemektedir (Anadolu Üniversitesi, 2019).

A1 düzeyinde günlük hayattaki; selamlaşma, tanışma, hatırlama, meslekleri tanıma, sayıları tanıma, yemek yeme, alışveriş yapma, hava durumu ve mevsimleri fark etme, tedavi olma ve kutlama gibi etkinliklerde gerekli olan dil becerileri edindirme ile ilgili eğitim sağlayan program, A2 düzeyinde ise öğrencilere yine günlük hayattaki; aile ve akraba adlarını fark etme, spor ile ilgili kavramları tanıma, boş zaman ve hobileri tanımlama, iş yaşamı ile ilgili görüşmeleri gerçekleştirme, sosyal çevre ve arkadaş iletişimi kurma, mevsimlere göre ayları tanıma gibi dil becerileri kazandırmayı hedeflerken son olarak B1 düzeyinde ise bir üst basamaktaki dil becerilerini edindirme hedeflenmektedir (Anadolu Üniversitesi, 2019).

Temel dil becerilerinden okuma, dinleme, konuşma ve yazma olmak üzere 4 temel beceri alanına da hitap eden program, henüz B1 içeriğine kadar erişime sunulduğundan Avrupa Ortak Başvuru Metnindeki Ortak Başvuru Düzeylerinden diğer düzeylerle ilgili bir inceleme ve değerlendirme yapmaya imkân vermemektedir. Ancak buna rağmen program, özellikle Avrupa Ortak Başvuru Metnindeki Ortak Başvuru düzeylerine ve Türkçe dil temel becerileriyle ilgili kazanımlara dayalı olduğundan “*Dersi Destekleyici Özellikteki Uygulamalar*”dan ayrılmaktadır.

Ünite başlarında, öncelikli olarak ünitenin hedeflediği kazanımlara dair bilgi veren ünite malzemeleri bölümleri bulunmaktadır. Bu bölüm de kendi içinde ikiye ayrılmaktadır. İlk bölümde ünite başlığı ve ilgili dilbilgisi konusu başlığı ya da başlıkları yer almakta ikinci olarak da o ünite sonunda beklenen öğrenme çıktıları kazanım ayrıntısına kadar açıklanmaktadır. Bu tür bilgilendirmeler, öğrencinin o üniteye neleri öğreneceği ile ilgili ön bilgi edinmesi, güdülenmesinin sağlanması açısından önemlidir E-ders olarak geçen kısım üniteye derslerin işlendiği kısımdır. Bu kısmın içeriğinde konu anlatımları yer almaktadır. Verilen konu anlatımlarının üzerinde etkileşim imkânı da bulunmaktadır. Konu anlatımlar 4 temel dil becerisi ile ilgili ayrı ayrı etkileşimli alıştırmalar içermektedir. Bu konuda uygulamanın zayıf kalan tek yönü konuşma eğitimi ile ilgili olan alıştırmalardır ki bu alıştırmalar tekrar ettirme yönteminden öteye geçmemektedir. Öğrencinin tekrar ettiği metnin de öğrenci tarafından doğru telaffuz edilip edilmediği test edilememektedir. Mikrofonla uyumlu bir yazılım ile öğrencinin konuşmasının değerlendirilmesinin yapılması beklenirken bu şekilde bir imkân uygulama içinde bulunmamaktadır. Diğer dil becerileriyle ilgili ise alıştırmalar içinde öğrencinin ilgili kazanımı edinip edinmediği ile ilgili otomatik dönüt sistemi geliştirilmiştir. Öğrencinin kendi durumunu görüp kendi kendini otomatik olarak ölçmesi ve her bir etkileşimli alıştırmaların tamamlanması akabinde öğrenciye yüzdelik bir seviye bildirimini belirtilmesi öğrenciye aynı zamanda doğal bir sorumluluk da yüklemektedir. Öğrencinin, eksik kaldığı yerleri görüp ders anlamında kendini tanımasını sağlayıcı bu özellik, öğrencinin kendiliğinden ders çalışmasını da sağlamaktadır.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Uygulamanın kullanımı oldukça yalın ve kullanışlıdır. Uygulamayı kullanabilmek için asla üst düzey bilgisayar becerisi gerekmemektedir.

Kişiselleştirilebilen bir sisteme de sahip olan bu uygulamada öğrenci, kendi öğrenme hızına, ihtiyacına ve zamanına göre çalışabilme imkânına da sahiptir. Öğrenci istediği kadar tekrar yapabilmekte, istediği dersi hızlı istediğini yavaş alabilmekte ve uygulamaya “her zaman, her yerden” ulaşabilmektedir (Anadolu Üniversitesi, 2019).

Uygulamanın kullanılmasında dışarıdan bir öğretmene ihtiyaç yoktur ama sistem öğretmen eşliğinde de uygulanabilir. Konuşma eğitimi ile ilgili süreçler açısından ise bir öğretmenden destek alarak uygulamanın kullanılması süreci daha verimli yapacak olsa da genel olarak uygulamaya sistemsel açıdan bakıldığında bir öğretmene ihtiyaç duyulmamaktadır. Özellikle Yabancılar Türkçe Öğretimi süreçlerinde görevli Türkçe Öğretmenleri de derslerinde bu programdan yararlanabilmektedir.

3.4.2. Dersi Destekleyici Özellikteki Uygulamalar

Dersi Destekleyici Özellikteki Uygulamalar da yine öğretim programları ve çeşitli uluslararası dil çerçeve planları esas alınarak, Teknoloji, İçerik ve Pedagoji alanlarının tümünün etkisiyle hazırlanmıştır. Ancak bu tür uygulamalardan sadece birini kullanarak bir dersle ilgili bütün bir öğretim programındaki kazanımlar tek başına verilemez. Bu uygulamalar daha çok dersi pekiştirmeyi, tekrar etmeyi sağlar. Bu tür uygulamalar, içinde ders konularına paralel elektronik egzersiz ve etkinlikler bulunur.

Bu tür uygulamaların kimi tamamen öğretmen yönetiminde kullanılabilirken kimi ise hem öğretmen ile hem de öğretmensiz kullanılabilme özelliğine sahiptir. Öğretim programındaki hemen her kazanıma göre ayarlanmış, hemen her konuya uygun olarak hazırlanmış birbirinden farklı yayınevine ait, birbirinden bağımsız elektronik alıştırmalara “*Dersi Destekleyici Özellikteki Uygulamalar*” arasında rastlanır. Ancak bu tür uygulamalarda kazanımların hepsinin belli bir disiplin dâhilinde tek bir uygulama içinde görülmesi mümkün değildir. Farklı öğrenme alanlarına yönelik ve tüm temel beceriler için özel e- içerikler (e-sözlük, e- kelime, e- bulmaca, e-egzersiz, e-test vb. alıştırmalar) ile bu uygulama başlı altında rast gelinebilir ancak bu içerikler birbirinden bağımsızdır ve sadece bu içeriklerle tüm program kazanımlarının edindirilmesi mümkün değildir. Bu uygulamalardan da etkileşimli tahta, bilgisayar, tablet, telefon gibi bilişim teknolojileri üzerinde ders esnasında veya ders dışı zamanlarda dersi pekiştirici, destekleyici şekilde yararlanılabilir. Hem Türkçe'nin Ana Dil Olarak Öğretimi alanında hem de Yabancılar Türkçe Öğretimi alanında bu uygulamalardan sıklıkla yararlanılmaktadır.

a. Eğitim Bilişim Ağı (EBA)

eba.gov.tr internet sitesi üzerinden öğrenci(yabancı uyruklu ve açık öğretim öğrencileri dâhil), öğretmen, veli olmak üzere üç ayrı giriş seçeneğinden erişim sağlanan ve arayüzü Türkçe olan uygulamaya erişim ücretsiz olarak sağlanmaktadır. Okul Öncesi, Ortaokul ve Lise olmak üzere tüm kademelere yönelik olan uygulamaya yükseköğretim kurumlarından da İlahiyat Fakültesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Enstitüsü öğrencileri de ücretsiz giriş yapabilmektedir. Sistem, Windows, IOS ve Android işletim sistemleri ile çalışmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı FATİH Projesi kapsamında geliştirilen portal, MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından yönetilmektedir.

EBA dersi destekleyici bir platform olarak zengin sanal ders araçları barındırmakta olup bunun yanında zaman zaman konu anlatımlarına da yer veren yazı, ses ve resim, video anlatımı şeklinde geniş kaynaklara yer vermektedir (Aktay ve Keskin, 2016). Öğretim programına göre hazırlanarak öğrenciye sunulan bu içerik ve kaynakların yanında portalda dosya yükleme ve dijital alan sağlama, yarışmalar düzenleme imkânlarından, değişik seviyelere uygun ders anlatımlarından yararlanma konusunda fırsatlar sunulmaktadır.

Türkçe dersi ile ilgili derse özel zengin e-içerikler barındıran portalda öğretmenler, direk ilgili kazanımı seçip o kazanıma göre rahatlıkla içeriklere erişebilmekte ve bunu öğrencilerle paylaşabilmektedir. Kullanıcılar tarafından da duyuru, çalışma notu, soru, video vb.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

paylaşımların yapılabildiği portalda; öğretmenin öğrencilerin bireysel seviyesine uygun ödev atayabildiği etkileşimli bir sistem vardır (Aktay ve Keskin, 2016).

EBA, öğretmenlerin dersi daha etkili düzeye erdirmek için ders sürecini zenginleştirme amacıyla başvurdukları bir platformdur. EBA ile dersin pekiştirilmesi ve görselleştirilmesi sağlanmaktadır (Türker ve Güven, 2016). Öğrenciler, oyun/etkinlikle birlikte interaktif test ve videolar barındıran EBA ile dersi daha ilgili olarak dinlemekte ve derste işlenen konuları pekiştirebilmekte ayrıca sadece öğretmenle birlikte değil, bireysel olarak da sistemi kullanarak özellikle sınavlara hazırlanma, konuları tekrar etme imkânı bulabildikleri için EBA'yı oldukça faydalı bulduklarını bildirmişlerdir (Tüysüz ve Çümen, 2016).

Türk Dili ve eğitimi açısından ele alındığında EBA'nın zengin içeriğe sahip olduğunu söylemek mümkündür. Anlama becerileri ile ilgili sadece okuma alanında değil, dinleme ile ilgili de geniş bir içeriğe sahip olan EBA, Türkçe eğitiminde dersi destekleyici, anlamayı kolaylaştırıcı oldukça önemli fırsatlar sunmaktadır.

Tüm temel dil becerisi alanlara genel olarak bakıldığında ise Türkçe ile ilgili EBA'da ilkokuldan ortaokula kadar müfredata göre teknopedagojik bir disiplinle Bakanlık tarafından ya da Bakanlığın anlaştığı yayıncılarca hazırlanmış, birçok zekâ alanına aynı anda hitap edebilen video ve ses dosyalarıyla resim ve fotoğraflarla desteklenmiş e-alıştırmalar, z-kitap içerikleri, muhtelif zenginleştirilmiş metinler ve anlık otomatik dönüt verici eğitim yazılımlarından oluşan 859 etkileşimli elektronik içerik bulunmaktadır. Yine EBA Türkçe kategorisinde, bir kısmı Bakanlıkça ya da anlaşmalı yayın kuruluşlarıyla hazırlanmış, kimi ise kullanıcılarca hazırlanıp ilgili kurul onayı ile portala yüklenmiş; konu anlatımları, bilgilendirici metinler, dinleme metinleri, çeşitli eğitici filmleri içeren 668 video bulunmaktadır. Bunların dışında elektronik ve zenginleştirilmiş çalışma kağıtları, e-kitap ve e-testlerden müteşekkil 94 doküman bulunan EBA'da; Türkçe dersleriyle ilgili afiş, broşür, poster, resim ve muhtelif fotoğraflardan müteşekkil 57 görsel, 4 ses dosyası yer almaktadır. Ölçme ve değerlendirme alanında ise Türkçe kategorisinde EBA'da elektronik ya da zenginleştirilmiş olarak hazırlanmış olan e-test, z-test, e-alıştırma, e-yarışma gibi 463 alıştırma ve sınav bulunmaktadır. Ayrıca öğrenci ve öğretmenlerin kullanımı için e-kitap şeklinde de çeşitli ders kitapları, etkinlik kitapları ve elektronik bilgilendirme kitapçıkları gibi farklı türlerde 41 kitap bulunmaktadır.

Dilbilgisi alanında da EBA'da sadece zenginleştirilmiş etkinlik olarak teknopedagojik kapsamda 1.109 farklı e-içerik bulunmaktadır. Uygulama içinde yine Dilbilgisi alanında 843 Alıştırma ve Sınav da bulunmaktadır. Öğrenci açısından etkili, verimli ve kalıcı öğrenme imkânı sağlayan EBA içindeki etkinlikler, öğretmenlerin de başvurabilecekleri önemli bir kaynaktır. Öğretme ve öğrenme süreçlerini doğrudan destekleyici e-içerikler barındıran EBA ile öğrenciler öğretmenleri olmadan da önemli ölçü de içerikten yararlanabilmektedir.

Türkçe dersinden örnek vermek gerekirse; Kök ve Ek konusuyla ilgili Şekil 4'teki etkileşimli alıştırmada görüldüğü gibi öğrenci, yanlış yaptığında; neyi, niçin, yanlış yaptığını sistemin otomatik dönüt vermesi sayesinde anında görebilme imkânına sahiptir. Sistem yanlış cevaplama da ayrı bir uyarıcı ses ile ayrı renk ile bildirimde bulunmaktadır (EBA,2019).

Öğretmenin de ders esnasında kullanabildiği bu uygulamaların Şekil 4'te görüldüğü gibi de sıralı bir şekilde veriliyor olması dersi pekiştirme açısından önemlidir. Öğretmen, ders anlatırken bir konunun iyi anlaşılmadığı durumda önceden hazırladığı örneklerin yeterli gelmemesi gibi beklenmedik bir durumla karşılaştığında sadece 15-20 saniyede EBA'nın arama motoruna yazdığı bir kazanımla ilgili örnek bir e-egzersize ulaşabilmektedir. Vitamin gibi farklı yayınların dersi destekleyici uygulama niteliğinden e-içeriklerinden de yararlanan EBA'da öğretmenin bireysel öğrenme farklılıklarından kaynaklanan durumlarda da öğrencilerine sistem üzerinden ev ödevi olarak ya da tablet ile ders işlenen bir sınıfta anlık olarak farklı ödevler ataması ya da örnek etkinlik ya da metin göndermesi mümkündür.

EBA'da konuşma eğitimi ile ilgili öğrencilere teorik olarak Konuşma Stratejileri ve türleri ile ilgili gerek görüntü ve sesle gerek sadece görüntü ile bilgi aktarımı yapılırsa da doğrudan öğrencinin kendi sesini denetleyen ve kendi sesine dönüt veren Yunus Emre Enstitüsünce

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

hazırlanmış Türkçe Öğretim Portalındaki Karaoke uygulamaları gibi bir uygulama henüz bulunmamaktadır. Dualingo'daki gibi öğrenci sesine otomatik dönüt veren telaffuz egzersizleri de yoktur. Bu yönüyle EBA Doğrudan Dersin Üzerinde işlenebileceği uygulamalar arasına giremez.

Kelimede Kök ve Ek İlişkisi

Kelimede Kök ve Ek İlişkisi

Yapım Ekleri

Yapım ve Çekim Eki Almış Sözcükleri Belirleme

Alıştırma - Yapım Ekleri

Alıştırma - Yapım Ekleri 2

Özet - Yapım Ekleri

Alıştırmalar - Kelimede Kök ve Ek İlişkisi

Kök ve Ek - Konu Testi

Kök ve Ek - Alt Konu Testi

Ekranda verilen cümlelerde yapım eki almış bir sözcük bulunup bulunmadığını "Var" ve "Yok" butonlarına tıklayarak belirle.

	Var	Yok
1 - Günlüğümü masanın üzerine koymuştum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2 - Ablamla havadan sudan sohbet ediyorduk.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3 - Akşamki rüzgâr, balkonun çiçeklerini devirdi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4 - Bugün Ankara'dan İstanbul'a doğru yola çıkıyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5 - Komşumuzun çocuğuna kokarca saldımış.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
6 - Yolculuğum çok rahat ve kısa sürmüştü.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7 - Oğlum, bakkaldan gazete ve ekmeğe alırsınız mı?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8 - Kapının kolunu sert çekme lütfen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9 - Bana bu konuda biraz anlayış gösterir misin?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10 - Mavi çocuk, bizim sınıfta okuyor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Cümledeki "kokarca" sözcüğü, "-ar" ve "-ca" yapım eklerini almıştır.

Şekil 4 Eğitim Bilişim Ağı Kelimede Kök ve Ek İlişkisi

EBA kalıcı öğrenme için önemli içerikleri barındırmaktadır. 5. Sınıf Türkçe dersinden alınan Şekil 5'teki uygulama sınıfta öğrenciye yapım ekinin işlevini hissettirmek için tasarlanmıştır. Uygulamada önce bir Dinleme İzleme metni verilmiş akabinde o metinde geçen sözcüklerin analizi yapılmıştır. Analiz için farklı renkler kullanılmıştır. Dilbilgisinde olduğu gibi bu EBA'da farklı alanlarda Türkçe dersinde kullanılan bir tekniktir. Mesela metinde geçen anahtar kelimeleri, ana fikir ve yardımcı fikirleri buldurma ile ilgili bu gibi farklı yöntem ve teknikler kullanılarak öğrenciye kalıcı öğrenme imkânı sunulmaktadır.

Kelimede Kök ve Ek İlişkisi

Kelime Kök ve Ek İlişkisi

Yapım Ekleri

Yapım ve Çekim Eki Almış Sözcükleri Belirleme

Alıştırma - Yapım Ekleri

Alıştırma - Yapım Ekleri 2

Özet - Yapım Ekleri

Alıştırmalar - Kelimede Kök ve Ek İlişkisi

Kök ve Ek - Konu Testi

Kök ve Ek - Alt Konu Testi

Büyü- + -t + -tür

Kök
(Fiil kökü)

Büyüme: Eskisinden büyük duruma gelmek
Büyütmek: Büyük duruma getirmek, genişletmek
Büyüttürmek: Büyütme işini yaptırmak

01:59 / 02:00

Evlerinin bahçesinde oturan iki arkadaş baharı geçen bir kelime ve bu kelimenin kullanımı hakkında yapım ekleriyle ilgili tabii bir tartışmaya bucağılar. Bir kelimeden yeni bir kelime elde etmenin yollarını öğrenmeye ne dersin?

LISTEYE EKLE CAĞIRMA GÖNDERİ HARIR

Şekil 5 Eğitim Bilişim Ağı Kelimede Kök ve Ek İlişkisi

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

EBA'da öğretmenler kendi e-içeriklerini de oluşturabilmektedirler. Bununla ilgili öğretmenlere özel bölüm de bulunmaktadır. Buraya fotoğraf, video vb. etkileşimli içerikler yüklenebilmektedir.

EBA'nın özgün olarak kendi e-içerikleri bulunan bir uygulama olma özelliği gibi aynı zamanda Şekil 4 ve 5'te de görüldüğü gibi farklı uygulamalara ait e-içerikleri barındıran bir platform olma özelliği de bulunmaktadır.

MEB vizyon belgesi başta olmak üzere 11. kalkınma planı gibi üst politika belgeleriyle de uyumlu olarak gelişmeye açık bir yapıda olan EBA'nın ölçme ve değerlendirme bölümleri de yenilikçi bir yaklaşımla geleceğe dönük olarak hazırlanmış, özgün bir yapıya sahiptir. Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde belirtilen sekiz anahtar yetkinlik ile ilgili Türkçe öğretim programında yer eden hedeflerle uyumlu olarak sürekli yenilenen EBA, öğrenciyi klasik sınavların ötesinde uzun dönemlere yayılan portfolyolarla değerlendirmeye dönük alt yapı oluşturmaya başlamıştır. EBA'nın ölçme ve değerlendirmeyle ilgili sahip olduğu özgün sistemi ile gerçek sınıf ortamının sanal ortama yansımaları sağlayan bir işlevi de bulunmakta ve farklı ölçme materyalleri ile bireyin, sınıfın, okulun ilçe ve ilin durumunu net olarak ortaya koyacak somut göstergeleri de sanal ortamda toplamaktadır.

Şekil 6 ve 7'de görüldüğü gibi EBA, klasik tarama testleri ve alıştırmaların ötesinde yeni tür Merkezi Sınav soruları gibi üst düzey ve farklı alan becerileri ölçmeyle ilgili kolaydan zora anlayışıyla soru tipi hazinesini zenginleştirmektedir. "Yazılı ve Çalışma Soruları", "Sınavlarım", "Yaprak Testlerim" ve "Dinleme Metni Çözümleme", "Kazanım Kavrama Testleri" gibi EBA içerikleri incelendiğinde bu durum net olarak görülmektedir. Tüm bunların yanında özellikle "Beceri Temelli Testler" bölümleri ile "Metin Çözümleme Testleri" bölümü, öğrencileri yeni tip sorulara ve sınav sistemlerine hazırlamaktadır.

← Dinlediği Metni Anlama ve Çözümleme - Atatürk ve Türk Dili

VİTAMİN Ekranda, Atatürk ve Türk Tiyatrosu ile ilgili bir video yer almaktadır. Bu videoyu izleyerek verilen soruları cevaplayın.

İçerik yansıması için geleneksel Türk tiyatrosunun bu yaşatılmasını istemiş, sanatçıları izlemiş, onları maddi ve manevi yönden desteklemiştir.

Atatürk, geleneksel Türk tiyatrosunun yerini tamamen Batı tiyatrosuna bırakması gerektiğini düşünmekteydi.

Atatürk, geleneksel Türk tiyatrosunun çağdaş düzeye ulaştırılmayacağına inanıyordu.

3 - 1932'de tiyatroyla ilgili ne tür çalışmalar yapılmıştı?

19 Şubat 1932 yılında halkevleri kurulmuştur. Kısa sürede ülkenin pek çok il ve ilçelerinde kurulan halkevlerinde, kasaba ve köylerinde açılan halk odalarında tiyatro kolları kurulmuştur.

Daha önceki yıllarda başlatılan çalışmalar devam ettirilmiş, yeni bir çalışma yapılmamıştır.

Türk Dil Kurumu açılmış, bu kurumda Türk tiyatrosunun gelişmesi ve zenginleşmesi için sanatçılar yetiştirilmiştir.

4 - Atatürk'ün tiyatroya bakışı nasıldı?

Atatürk, tiyatroyu köy meydanlarında halkı eğlendiren ve eğiten bir araç olarak görmekteydi.

Atatürk, tiyatroyu güzel sanatların bir sentezi olarak görüyordu.

Atatürk, tiyatroyu bale sanatıyla yan yana görmekteydi.

KONTROL ET

Atatürk ve Türk tiyatrosuyla ilgili videoyu izleyerek verilen soruları yanıtlayabilirsiniz.

LISTEYE EKLE ÇALIŞMA

Şekil 6 EBA Dinleme Metni Çözümleme Testleri

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

2. Tema - Soru 1

Çamaşırın temizlenmesinde dikkat edilecek hususları gösteren bazı simgeler ve bu simgelerin açıklamaları aşağıda verilmiştir.

	Çamaşır makinesinde en yüksek 40 derecede yıkanabilir.		Ütülemeyin.
	Çamaşır makinesinde en yüksek 30 derecede yıkanabilir.		Kuru temizleme yapmayın.
	Ürün elde yıkanabilir.		Kurutma için asılabilir.
	Ağartıcı kullanmayın.		Askıda kurutun.
	En çok 200 derecede ütülenebilir.		Kurutucuda kurutmayın.
	En çok 150 derecede ütülenebilir.		Kurutucuda kurutun, normal ısı.
	En çok 100 derecede ütülenebilir.		Kurutucuda kurutun, düşük ısı.

Bu tabloya göre,



etiketinin yer aldığı bir kıyafet temizlenirken yapılan aşağıdaki uygulamalardan hangisi yanlıştır?

- A 90 dereceye ayarlanmış ütü ile ütülenmiştir.
- B Kurutucuda düşük ısı ayarlarıyla kısa süre kurutulmuştur.
- C Çamaşır makinesinin suyunun sıcaklığı 30 dereceye ayarlanmıştır.
- D Çamaşır makinesinin yıkama gözüne ağartıcı konmamıştır.

Doğru seçenek: B

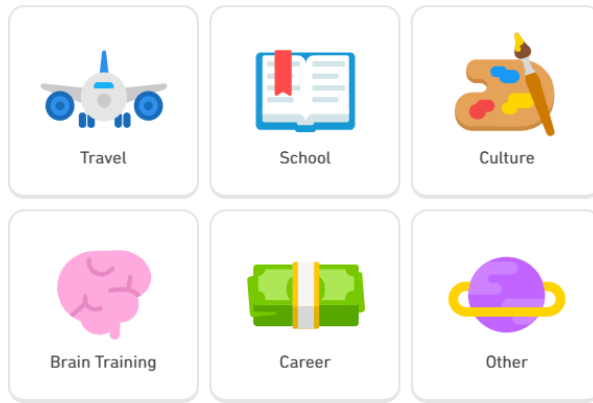
[Çözüm](#)

Şekil 7 EBA Beceri Temelli Sorular

b. Duolingo Türkçe

Duolingo Türkçe, Yabancı Dil Olarak Türkçenin öğretimi konusunda başvurulabilecek tercihe bağlı olarak istenildiğinde öğretmenle derslerin özel bir sınıf oluşturma imkânı ile ya da öğretmensiz olarak da işlenebileceği bir uygulamadır. <http://duolingo.com/> adresi üzerinden mevcut bir Google, Facebook hesabından ya da sitede oluşturulacak bir üyelik sistemi ile uygulamaya erişilebilmektedir. Uygulama kısmen çevrimdışıyken de çalışabilmektedir. Sistem, Windows, IOS ve Android işletim sistemleri ile çalışmaktadır. Uygulamanın arayüz dili; İngilizce olup uygulama kısmen ücretsizdir. Duolingo, Avrupa Ortak Başvuru metninde belirtilen seviyelere göre hazırlanmış tema bazlı dil öğrenme seçenekleri sunmaktadır (Karagöl,2019). Duolingo Türkçe Uygulaması ise, A1 seviyeye

Why are you learning a language?



Şekil 8 Duolingo

yönelik olarak hizmet vermektedir. Bu programı kullanan bir öğrenci sadece bu programdaki yönergeleri yerine getirip programı başarıyla tamamladığında neticede 1500 kelime öğrenebilir. Ancak dili kullanma ile ilgili üst beceriler bu programla edinilemeyeceğinden, program Türkçe'nin temel becerileri ile ilgili kazanımların tamamını da tek başına edindirmede yeterli değildir. Örneğin uygulamada açık uçlu yazma ile ilgili otomatik dönüt verme gibi üst düzey etkinlikler yoktur. Sesin yazıya çevrilmesi sırasında öğrenci klavye ile Dinlemeye dönük deşifre çalışmaları yapabilese de program tek başına(öğretmensiz) yazma becerilerinin öğretilmesinde eksik

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

kalır. Bu yönüyle eğitim çıktısı olarak temel bir seviyenin edindirilmesini de tek başına sağlayamaz. Bundan dolayı program dersi destekleyici uygulamalar arasında yer alır. Türkçe ile ilgili eğitim alan bir kişinin ek kaynak olarak yararlanabileceği önemli etkinlikler sunan programın en önemli özelliği, öğretim süreçlerinin insanların dil öğrenim amaçlarına göre alternatif yöntem seçeneklerini esas alarak ona göre otomatik içerik sunmasıdır. Bunun için daha üye olma aşamasında program tarafından Şekil 8’de görüldüğü gibi dili öğrenme amacı sorulmaktadır.

Belirli bir seviyede olduğunu düşünenler için sistem girişte bir sınav yapmakta ve ona göre daha üst seviyelerden başlama imkânı da sunmaktadır bu da uygulamanın A1 düzeyinin, A1.1 ve A1.2. olarak alt kollarına göre dallanan alt seviyelere göre tasarlandığını gösterir. Öğrencinin başta günde kaç saat programı kullanacağı ile ilgili de sisteme giriş yapılması istenir. Sistem, öğrenciye göre kendini ayarlamaktadır. Yayın tanıtımlarında bu durum “kişiselleştirilmiş eğitim” olarak ifade edilmektedir. Uygulama, tanıtımlarda genel olarak bu bireyselleştirilmiş zaman takibi özelliği ile gün içinde hatırlatma amaçlı bildirim gönderimi özelliği ve oyun gibi çalışan sisteme sahip olması ile ön plana çıkarılmıştır (Duolingo,2019). Uygulama sayfasında dile maruz kalmanın önemi vurgulanmakta ve kişisel etkinliklerin, etkileşimli hikâyelerin ve podcast’ler gibi öğrenme etkinliklerinin bu anlayışla hazırlandığı ifade edilmektedir (Duolingo, 2019). Sistem içinde öğrenciler tanıdıkları kişilerle ya da sistem üzerindeki diğer kişilerle seviyelerini paylaşabilmekte ve çeşitli yarışmalarda etkileşim içinde olabilmektedir.

Program, Türkçe’de daha çok kelimeler üzerinden dil öğretmeye çalışır. Çeşitli egzersizlerde kelimelerin İngilizce karşılığı yazılı olarak verilerek Türkçesinin bulunması istenebilmekte ve hemen her derste kelimelerin, cümlelerin Türkçe dinlenebilmesi sağlanmaktadır. Bu yönüyle doğru telaffuz çalışmaları için uygulama, Konuşma Eğitimi açısından da belirli içeriklere sahiptir. Mikrofonlu bir medya ya da bilişim aracıyla uygulama kullanıldığında kişiye doğru telaffuz için çeşitli konuşma egzersizleri yaptırır. Kişinin konuşmasını ölçer, değerlendirir ve dönüt verir. Ancak Uygulamanın içeriğindeki sesler, kelime ya da cümle karşılıkları yapay zekâ ile seslendirildiğinden çoğu zaman doğru olarak ortaya çıksa da dinleyene estetik gelmez ve bazı zamanlar uygulama yanlış seslendirme de yapabilmektedir. Örneğin; “rengârenk” gibi bazı birleşik ve telaffuzu zor kelimeler, uygulama tarafından yanlış telaffuz edilmekte veya yanlış seslendirilebilmektedir. Yapay zekâ ile dijital olarak çıkan sesler bazı kelimelerin söylenişini yüzde yüz karşılayamamaktadır. Bazı egzersizlerde Şekil 9’da olduğu gibi cümleler Türkçe ses olarak verilip öğrencinin Türkçe yazması da istenmektedir. Bu yönüyle en basit ve temel düzeyde de olsa uygulama okuma dışında diğer beceri alanlarıyla ilgili de etkinlikler içermektedir. Etkinlikler öğrenciye anlık dönütler verir. Çeviri çalışmalarında Türkçe yazılı olarak verilen cümlelerin İngilizce’ye çevrilmesi, İngilizce yazılı olarak verilen cümlelerin Türkçe’ye çevrilmesi istenebilmektedir. “*Bir dil öğrenmenin dünyadaki en iyi yolu*”sloganı ile tanıtımı yapılan uygulama, dersi destekleyici içerikleri ile Yabancılar için Türkçe öğretimi kapsamında yararlanılabilir kaynaklar arasındadır (Duolingo,2019).

Type what you hear

Ben görüyorum çünkü gözlüklerim var.

T C B I I S S S

You are correct
Meaning: I see because I have glasses.

REPORT DISCUSS CONTINUE

Şekil 9 Duolingo Türkçe

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

c. Morpa Kampüs Türkçe

Morpa Kampüs adlı uygulama, ilkokul ve ortaokul öğrencilerine öğrenme süreçlerinde öğretmenlere de öğretme sürecinde destek sağlamak üzere MEB öğretim programlarına uygun olarak tasarlanmış binlerce elektronik içeriğe sahip arayüz dili Türkçe olan bir sanal platformdur. Bu platforma www.morpakampus.com üzerinden kendi üyelik sistemi ile ücret karşılığında erişilebilmektedir. Sistem, Windows, IOS ve Android işletim sistemleri ile çalışmaktadır. Bu platformda öğrenci ile ilgili eğitsel gelişmeler, öğretmenler ve veliler tarafından takip de edilebilmektedir. Okul yöneticileri de kendi okullarındaki öğretmenlerin sistem üzerindeki çalışma süreçlerini ve öğrencilerin başarı durumlarını takip edebilmektedir (Morpa,2019).

Morpa Kampüs, diğer derslerde olduğu gibi Türkçe derslerinde de 1-8. Sınıf ders kazanımlarına uygun olarak öğrencilerin seviyelerini belirler. Bir rapor halinde öğrenci durumunu öğrenci, öğretmen, veli ve okul idarecisine sunar. Zümre öğretmenleri arasında ve öğrenci-öğretmen arasında içeriklerle ilgili etkileşimde bulunulmasını sağlar.

Öğrenciler bu uygulama ile derste öğretilen konularla ilgili içerikleri, evde kullanım süresi ya da kullanma sayısı kısıtlaması olmaksızın tekrar edebilirler; bunun için uygulama içinde interaktif içerikler bölümü ve Şekil 10'da görüldüğü gibi ileri/geri tuşları yer almaktadır. Her ne kadar Morpa Kampüs "*Dersi Destekleyici Özellikteki Uygulamalar*" arasında olsa da özellikle Türkçe dersi açısından sesli ve animasyonlu konu anlatımları gibi özellikleri ile kısmen "*Dersin Üzerinde İşlenebileceği Uygulamalar*", ile de benzer özellikler taşır. Pedagojik açıdan irdelendiğinde; Türkçe Dersi öğretim programını bizzat uygulama yerine daha çok öğretim programındaki kazanımları edindirme ile ilgili destek verici işlemlere sahip olduğundan "*Dersi Destekleyici Özellikteki Uygulamalar*" arasında gösterilmektedir.

Etkileşimli tahta, tablet, akıllı telefon ve bilgisayar gibi bilişim teknolojisi cihazları üzerinde çalışabilen elektronik çözümlü sorular, elektronik etkileşimli metinler, etkileşimli videolar ve dinleme eğitimine yönelik ses dosyaları barındıran Morpa Kampüs Türkçe, Türkçe alanında temel dil becerilerinin tamamına yönelik etkinlikler içerdiğinden süreç içinde öğretmenin özellikle dinleme metni gibi okuma metnine göre işlenmesi daha zor olan metinleri, rahatlıkla öğrencilere vermesini sağlar. Aynı şekilde konuşma eğitimi ile ilgili örnek konuşma türleri paylaşır, öğrencinin konuşmasını kaydetmesini ve sisteme aktarmasını neticede o konuşmaya göre etkinlikler gerçekleştirilmesini sağlar. Böylelikle en zor beceri eğitimlerinden biri olan Konuşma Eğitimi ile ilgili süreci destekleyici egzersizler yapılmasını sağlar. Bu uygulama ile öğrencilerin konu tekrarı yapması ve sınavlara hazırlanması mümkündür. Uygulama daha çok bu gibi alıştırmalarla ön plana çıkmakta eğitim sürecini destekleyici etkinlikler içerir. Morpa Kampüs Türkçe 'de yazma eğitimine de yer verilmektedir. Yazma stratejileri ile ilgili e-içerikler uygulama içinde yer alır. Yazı Türleri ile ilgili bilgiler verilir ve türler arasındaki fark anlatılır.

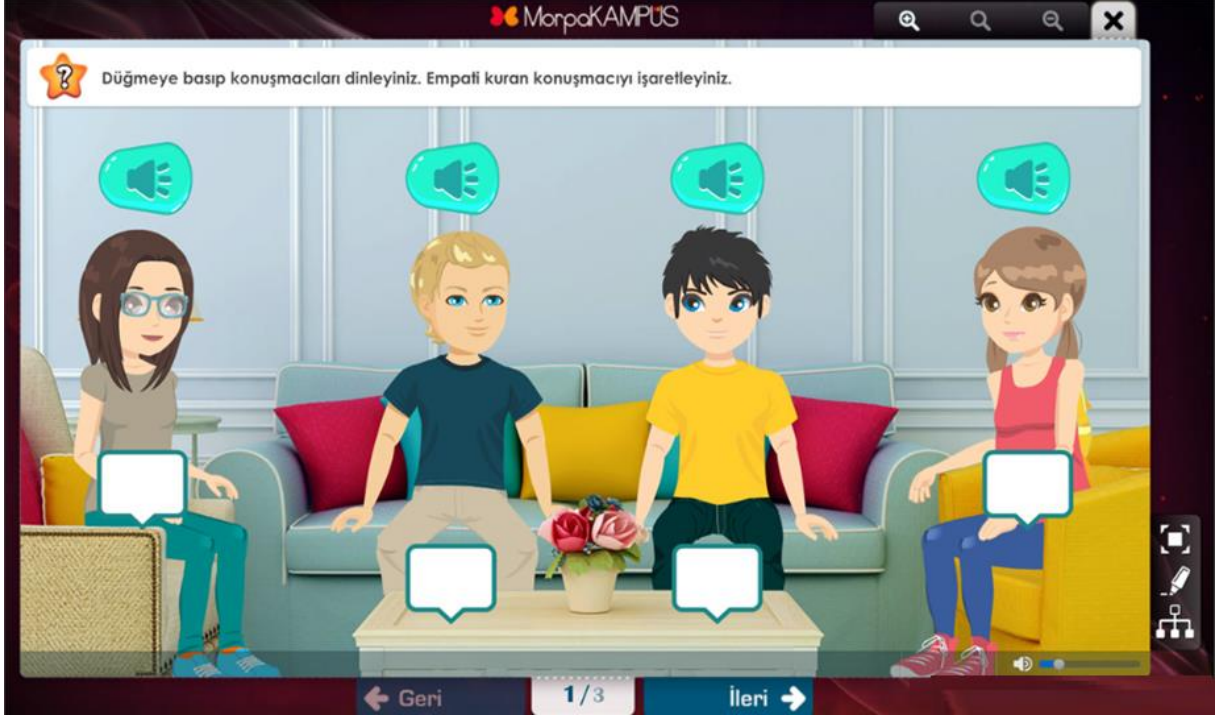
Morpa Kampüs ile öğrencinin e-öğrenme yoluyla bir yandan derslerine çalışması sağlanırken bir yandan da öğretmen-öğrenci; öğrenci-öğrenci arası elektronik etkileşimle sosyalleşmesine de katkı sağlanır. Sistem üzerinden öğrenciler arası Türkiye geneli bilgi yarışmaları, sınavlar tertiplenmektedir. Öğretmen sistem üzerinden ev ödevi şeklinde ya da bizzat ilgili donanıma(internet, tablet, akıllı telefon, bilgisayar vb.) öğrencinin de sahip olduğu ortamlarda, öğrencilere derste kullanılacak şekilde de çeşitli etkinlik, sınav ve derse dair e-dokümanlar yollayabilir.

Morpa Kampüs Türkçe içerdiği etkileşimli video ve animasyonlu konu anlatımları ile, Türkçe Eğitimi açısından, tüm beceri alanlarına hitap eden akılda kalıcı e-etkinliklere sahiptir. 1-8 arası tüm sınıflar için öğretim programına uygun okuma ve dinleme metinleri e-içerik olarak öğrenci ve öğretmen kullanımına sunulmaktadır. Morpa Kampüs Türkçe uygulamaları, örneğin empati kurma ile ilgili kazanımın verilmesi hakkındaki Şekil-8'de görülen e-etkinlikte olduğu gibi alışılmışın dışında dikkat çekici ve öğrencinin kalıcı bir şekilde öğrenmesini sağlayıcı özelliğe sahiptir. Morpa Kampüs, Konuşma Eğitimi hakkında vurgu tonlama ve telaffuzla ilgili e-etkinlikler içermektedir. Ancak bu etkinlikler Şekil 10'da görüldüğü gibi öğrenciye Dinleme/İzleme yoluyla sesli ve görüntülü teorik bilgi aktarımı

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

şeklinde verilmektedir. Öğrenci birbaşkasının konuşmasını örnek konuşma olarak dinleyebilmekte izleyebilmekte ancak kendi konuşmasını sisteme aktaramamaktadır. Öğrencinin konuşmasını sisteme aktaran mikrofon aracılığıyla sesi denetleyen ve sese dönüt veren bir özelliği bulunmadığından bu uygulamada konuşma becerisi ile ilgili kazanımlar tam olarak aktarılamamaktadır.



Şekil 10 Morpa Kampüs, Dinleme Eğitimi Hakkında Örnek Etkinlik (Morpa,2019)

d. Vitamin Türkçe

Türkiye'nin ilk teknopedagojik eğitim modeline entegre edilebilen uygulamalarından olan vitamin başta interaktif CD'ler ile Bilgisayar ortamında çalışacak şekilde yayınlanırken şuan e-içerikler ile etkileşimli tahta, tablet, bilgisayar, telefon vb. bilişim teknolojisi ürünleri üzerindeki tüm sanal ortamlarda, Windows ve Android işletim sistemleriyle uyumlu olarak çalışacak şekilde ilkökul ve ortaokul öğrencileri için yayınlanmakta ve <http://www.vitaminegitim.com/> internet sitesi üzerinden ücret karşılığında üye olmak suretiyle Windows ve android işletim sistemleri üzerinden erişim sağlanmaktadır (Vitamin,2019). Arayüz dili Türkçe olan uygulama, "Her durumda Vitamin öğrencinin yanında!" sloganıyla yayınlanmakta olup en önemli özelliği, tamamen MEB öğretim programlarına göre hazırlanmış olmasıdır. Vitamin Türkçe uygulaması, Türkçe öğretim programlarını esas alarak Türk Dili'nin doğru kullanımının sağlanmasını hedeflemektedir. Vitamin Türkçe'de bu hedef doğrultusunda tasarlanmış elektronik ortamdaki ders içerikleri, tema ve öğrenme alanı bazlı hazırlanmıştır. Her bir tema içinde Okuma ya da Dinleme metinleri yer alır. Bu metinlerin her biriyle ilgili okuduğunu/dinlediğini anlama, sorgulama, yaratıcı düşünme ile ilgili e-etkinlikler bulunur. Bu yolla öğrencinin sözlü ve yazılı anlatım yapabilme ve anlama becerilerinin gelişmesi için çalışmalar yapılır. Öğrenciler, öğrenme alanına göre farklılaşmış metin, uygulama ve etkinliklerle desteklenir, öğrenci istediği an ihtiyacına yönelik kaynak ve içeriklere erişir (Vitamin, 2019).

Vitamin, MEB tarafından tercih edilen bir uygulama olup Türk Telekom iştiraki olan Sebit Eğitim ve Bilgi Teknolojileri A.Ş. ürünüdür. Sebit ile MEB arasındaki sözleşme gereği de uygulamaya ait e-içeriklerin önemli bir kısmı EBA'da yer almaktadır (Türk Telekom, 2019). Normalde Sebit tarafından ücretli olarak sunulan Vitamin içeriklerine EBA üzerinden MEB öğrencileri, MEB öğretmenleri, veliler ve eğitim fakültesi, ilahiyat fakültesi, eğitimbilimleri

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

enstitüsü, sosyal bilimler enstitüsü öğrenci ve akademisyenlerince, ücretsiz ulaşılabilmektedir.

Vitamin, (2019)'a göre; Türkçe'yi güzel konuşmak ve yazmak, okuduğunu anlamak suretiyle Türkçe'yi doğru kullanmak, yalnızca Türkçe dersi için değil, diğer tüm derslerde ve yaşamın her alanında çok önemlidir. Türkçe dersine diğer disiplinleri de etkileyeceği için özel olarak önem veren Vitamin Türkçe uygulaması, dört temel becerinin tamamını esas alarak tümüne yönelik e-içerikleri barındırmaktadır. Dersi derste dinlemenin başarı yolunda önemli bir adım olduğunun, kalıcı öğrenmenin dinleme niteliği ile ilişkili olduğunun ve bunun da tüm derslerdeki başarıyı etkileyeceğinin bildirildiği Vitamin, (2019)'da Dinleme etkinliklerine de özel olarak yer verilmektedir. Geleneksel yöntemlere göre işlenen derslerde genelde ihmal edilen dinleme eğitimi etkinlikleri ile ilgili Vitamin Türkçe'de 105 etkileşimli içerik bulunmaktadır.

Öğrencinin anlama, yorumlama, fikir üretme ve eleştirel düşünme yetkinliği kazanması için vitamin içinde okuma eğitimi ile ilgili etkileşimli içerikler yer almaktadır. Yazma konusunda ise Vitamin Türkçe yazım kurallarını doğru bir şekilde uygulamayı, metin yazma süreçlerinde izlenilecek yolu e-etkinlikler vasıtasıyla öğrenciye uygulamalı olarak göstermekte ve öğrencinin kendini yazılı olarak doğru ve rahat ifade edebilmesi için alıştırmalar içermektedir (Vitamin, 2019).

Uygulama ile öğrencinin Dilbilgisi ile ilgili de etkileşimli etkinlikler aracılığıyla çalışmalar yapması sağlanır. E-alıştırmalar ile öğrenci daha önce öğrendiklerini ya da derste öğrendiklerini pekiştirebilir, seçeceği konuya dair özetleri okuyarak/dileyerek/izleyerek dersi tekrar edebilir.

Uygulamada konuşma eğitimi ile ilgili etkinlikler bulunmaktadır. Bu etkinliklerde öğrencinin nasıl konuşma yapması gerektiği, konuşma yaparken nelere dikkat etmesi gerektiği ile ilgili yönergeler bulunmakta, öğrenciye konuşma becerisiyle ilgili gerekli bilgiler verilmekte ancak mikrofon eşliğinde öğrencinin konuşmasının sisteme alınması ve sistemin konuşmayı otomatik olarak ölçüp değerlendirip dönüt vermesini sağlayıcı etkinlikler bulunmamaktadır. Ancak dersi yöneten bir öğretmen ile yapılabilecek birçok etkinlik bulunmaktadır. Aynı şekilde konuşma eğitimi ile ilgili öğrencinin bir akranıyla yürütebileceği etkinlik alt yapısı Bu gibi nedenlerden ötürü Vitamin Türkçe, Dersi Destekleyici Uygulamalar arasındadır.

Vitamin Türkçe uygulamasında öğrencilere neyi, ne zaman çalışması gerektiği ile ilgili "Sıralı Çalış" ismi verilen bir sistem tasarımı söz konusudur. Derslerde verilen konuların e-araştırma ve etkinliklerle pekiştirildiği uygulamada, Türkçe dersi ile ilgili içerik kullanımı, iki şekilde gerçekleşir. Birincisi; MEB öğretim programı ile uyumlu, ünite başlıkları ile konuların sıralı olarak dizilmiş olarak öğrenciye sunulması ve öğrencinin normal okuldaki ders sürecine göre içerikteki konuları takip edip o şekilde uygulamayı kullanması suretiyle ikinci kullanım şekli ise öğrencinin herhangi bir zamanda gerek gördüğü, merak ettiği, ihtiyaç duyduğu bir konuda uygulamanın arama motorunda arama yaparak içeriğe ulaşım uygulamayı kullanması suretiyle gerçekleştirilir. Birinci kullanım imkânı; hem okulda verilen konunun, hem de öğrencinin uygulama üzerinde okuduğu/dinlediği/izlediği konunun hemen akabinde ilgili kazanımı özümsemesini, tekrar sayesinde kalıcı olarak öğrenmesini sağlarken, diğer kullanım imkânı da öğrencinin kendini eksik hissettiği konuda, ihtiyaç hissettiği anda hızlı destek almasını, başvurulacak geniş kaynaklara ve birçok etkileşimli egzersize tek uygulama üzerinden erişebilmesini sağlamaktadır.

e. Diğer Uygulamalar

Bu uygulamalarla birlikte teknopedagojik özellikler taşıyan iki uygulama daha bulunmaktadır. Bunlar, Arı Yayınları'na ait Türkçe Mino Akıllı Defter-Akıllı Atölye ile TÜBİTAK 3501 Programı destekleriyle Yaşar Üniversitesince "Türkçe'nin A1 Seviyesinde Yabancı Dil Olarak Farklılaştırılmış Uzaktan Öğretimi" projesi kapsamında hazırlanan ve yayınlanan "Türkçe Öğreniyorum" uygulamasıdır.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL - TARİH - COĞRAFYA

Teknopedagojik uygulamalar dışında ise 2017 yılı Google play en iyi uygulama ödülüne layık görülen (CHIP,2015), “Bir Dil Öğren Dünya İle Tanış” , “Dil Öğrenmenin Hızlı Yolu” gibi sloganlarla ortaya konan Memrise adlı uygulama başta olmak üzere (Memrise,2019) yine Sakarya Üniversitesince Yabancılara Türkçe Öğretimi ile ilgili eğitim süreçlerine yardımcı materyal oluşturmaya yönelik olarak yürütülen ve eğitimlerin etkililiğini artırma gibi hedeflerle Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı desteği ile hazırlanan 3 Dakikada Türkçe Projesi (<https://3dakikadaturkce.com/>) gibi oldukça yararlı, kullanışlı; Busuu, Mondly, Adım Adım Türkçe (<http://www.dilbilimi.net/>), <https://www.turkishclass101.com/>, gibi uygulamalar da bulunmaktadır Bu uygulamalarla ilgili de, Memrise’deki gibi uygulamanın gerçekleştirilmesi ile ilgili tüm süreçler için “Dil Edinim Bilimi”nin uygulanmasından, uygulamanın kendine özgü bir öğrenme sistemine sahip olmasından bahsedilse de ve uygulama, bir strateji iddiasıyla ortaya konulmuş olsa da; bu uygulamalarda hangi öğrenme yaklaşımlarının izlendiği, hangi öğretim stratejisinin kullanıldığı şeffaf bir şekilde ortaya konulmamıştır. Bunun yanında, yine takip edilen bu öğrenme çerçeve planı ya da bir öğretim programının da olup olmadığı net olarak bildirilmemektedir. Uygulamanın dayandığı bir öğretim programı varsa da takip edilen bu programın da net olarak açıklanmaması gibi nedenlerden ötürü; bu uygulamaların pedagojik yönleri ile ilgili net olarak konuşmak mümkün değildir. Dolayısıyla daha çok teknoloji içerik bilgisi ile ortaya konan bu uygulamalar için bu belirsizlikler gitmeden bu uygulamalara teknopedagojik uygulama denilememektedir. Tabii buna rağmen internet sitelerindeki kullanıcı memnuniyetlerine bakılarak bu uygulamaların da yararlarından bahsetmenin mümkün olduğu söylenebilir.

Tablo 1 Teknopedagojik Eğitim Modeline Entegre Edilebilen Uygulamaların Özellikleri

Uygulama Özellikleri	Türkçe Öğretim Portalı	Koza Türkçe Z-Kitap	EBA	Duolingo Türkçe	Morpa Kampüs Türkçe	Ana Dil Türkçe Programı	Vitamin Türkçe
A.Sistemle İlgili Teknik Özellikler							
Android	+	+	+	+	+	-	+
IOS	+	-	+	+	+	-	-
Windows	+	+	+	+	+	+	+
Ücretsiz Erişim (Tamamen)	+	-	+	-	-	+	-
Ücretsiz Erişim (Kısmen)	-	-	+	+	-	-	+
Uzaktan Eğitim Fırsatı	+	-	+	+	+	+	+
Yalnızca Çevrimiçi Çalışan	+	-	+	-	+	+	+
Hem Çevrimiçi Hem Çevrimdışı Çalışan	-	-	-	+	-	-	-
Yalnızca Çevrimdışı Çalışan	-	+	-	-	-	-	-
Ara Yüz Dili Seçeneği Türkçe Dışı 1 Dil	-	-	-	+	-	-	-
Ara Yüz Dili Seçeneği Türkçe Dışı 2 Dil ve Üzeri	+	-	-	-	-	+	-
B. Temel Dil Becerileri Özellikleri							

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Uygulama Özellikleri	Türkçe Öğretim Portalı	Koza Türkçe Z-Kitap	EBA	Duolingo Türkçe	Morpa Kampüs Türkçe	Ana Dil Türkçe Programı	Vitamin Türkçe
Konuşma Eğitimi Direk İle İlgili e-egzersizler	+	-	-	+	-	-	-
Dinleme Eğitimi ile Direk İlgili e-egzersizler	+	+	+	+	+	+	+
Okuma Eğitimi ile Direk İlgili e-egzersizler	+	+	+	+	+	+	+
Yazma Eğitimi ile Direk İlgili e-egzersizler	+	-	+	-	+	-	+
C. Diğer Pedagojik ve İçerik Özellikleri							
Öğretmenle Sanal Ortamda İletişim Kurabilme	+	-	+	-	+	-	-
Öğretmenle Sanal Ortamda Etkileşim Kurabilme	+	-	+	-	+	-	-
Sanal Ortamda Veli Erişimi ve İletişimi	-	-	+	-	+	-	+
Oyun Temelli Öğrenme/Eğitsel Oyun İçerikleri	+	+	+	+	+	-	+
Uygulama Üzerinde Anlık Otomatik Dönüt Sistemi	+	+	+	+	+	+	+
Otomatik Ölçme Değerlendirme Sistemi	+	-	+	+	+	+	+
Anadilde Türkçe Eğitimi İçin Tasarlanmış	-	+	+	-	+	-	+
Yabancılara Türkçe Eğitimi İçin Tasarlanmış	+	-	-	+	-	+	-
Çevrimiçi Diğer Öğrencilerle Etkileşim	+	-	+	+	-	+	-
MEB Öğretim Programları Esas Alınarak Hazırlanmış	+	+	+	-	+	-	+
Öğretmen Yönetimi (Tamamen)	-	+	-	-	-	-	-
Öğretmen Yönetimi (Kısmen)	+	+	+	-	+	-	+
Tamamen Öğretmensiz Eğitime Göre Tasarlanmış	-	-	-	+	-	+	-

3.5. Sonuç ve Öneriler

Teknopedagojik Eğitim Modeli'ne entegre edilebilen ve Türkçe Eğitiminde kullanılabilen bu araştırma kapsamında gerçekleştirilen doküman analizi ile 7 uygulamaya ulaşılmıştır. Bu uygulamalar; Türkçe Öğretim Portalı, Koza Türkçe Z-Kitap, Ana Dil Türkçe Programı, EBA, Duolingo Türkçe, Morpa Kampüs Türkçe ve Vitamin Türkçe'dir.

Bu uygulamaların, işlevleri incelendiğinde Tablo 1'de görüldüğü gibi gerek ana dil olarak Türkçe eğitiminde, gerek yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili süreçlerde öğretim programlarındaki hedef kazanımların ve Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni yeterliliklerin edindirilmesi için gerekli pedagojik alt yapıya, verilmesi gereken içeriğe ve teknolojik yeterliliğe sahip oldukları görülür.

Teknopedagojik eğitim modeline entegre edilebilen uygulamaların bazıları, dersi destekleme işlevi görürken bazıları tamamen dersin üzerinde işlenebileceği yapıdadır. Her iki durumda da bu uygulamalarda öğrenciler için önemli imkân ve fırsatlar bulunmaktadır.

Doğrudan Dersin Üzerinde İşlendiği ve Dersi Destekleyici Özellikteki Uygulamalar olarak İki ayrı başlıkta ele alınan bu uygulamalar, Türkçe Temel Dil Becerileri dağılımları açısından ise birbirlerinden farklı özellikler taşıdığı bulgular bölümünde detaylıca anlatılmıştır.

Ancak bulgular bölümünde ayrıntılı olarak anlatıldığı gibi her iki gruptaki örneklerde de görüldüğü ve Tablo 1'den de anlaşıldığı üzere bu uygulamaların bazıları, diğerlerine göre bazı alanlarda eksiklik gösterebilmektedir. Örneğin; bazı uygulamalar konuşma eğitimi alanında eksik kalırken bazıları da yazma eğitimi alanında eksik kalabilmektedir. Dolayısıyla örneklerdeki uygulamalar, başta olmak üzere teknopedagojik eğitim modeline entegre edilebilecek uygulamalardan hangisinden ne zaman, hangi öğrenme alanında yararlanılmasının daha faydalı olacağı, öğretmenin bulunduğu bölgenin/okulun/sınıfın, hitap ettiği öğrencinin ihtiyaçlarına göre ayrıca belirlenmelidir. Neticede öğretmen sınıf içi etkinlik planlamada uygun olan içeriği en nihayetinde yine öğrenciyi en yakından tanıyan

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

bir kişi olarak bu tür uygulamaları kullanırken sınıfının ve öğrencilerinin ihtiyaçlarına göre uygun olanını tercih etmelidir.

Bu araştırma sonrasında bu uygulamaların tanıtımlarında özellikle öne çıkarılan; yazma ve konuşma becerileri başta olmak üzere temel dil becerileri ile ilgili geleneksel öğretim metotları kullanılarak işlenen derslerde yaşanan zorlukların, bu uygulamaların kullanıldığı derslerde yaşanmadığı, bu uygulamaların öğrenmeyi kolaylaştırdığı, hızlandırdığı ve etkili, verimli, kalıcı olarak gerçekleştirdiği iddiaları yeni deneysel araştırmalara konu olabilecek iddialardır. Örneğin; Dilbilgisi ile ilgili öğrencilerin zorlandığı konu içeriklerinin, Şekil 5'te görüldüğü gibi pedagojinin konusu olan “sezdirme yoluyla öğretme” gibi yöntemlerle teknoloji desteğini alarak öğrenciye sunmanın çeşitli görsel ve işitsel öğelerin farklı zekâ alanlarına zengin biçimlerle hitap edilerek sunulabileceği bu araştırma bulgularıyla ortaya konmuştur. Ancak bu tür bir sunumun neticesinin ne olacağı özellikle deneysel araştırmalarla sorgulanabilir. Teknopedagojik Öğretim Modelinin sağladığı bu imkânlarla, bu etkileşimli elektronik uygulamaları kullanılarak dersin daha rahat gerçekleştirilebileceği, ders dışı süreçlerde derslerin daha kolay tekrar edilebileceği, pekiştirilebileceği dolayısıyla nihayetinde öğrenmenin hızlı, kolay, verimli ve etkili olarak sağlanabileceği iddiası, farklı araştırmalarla bilimsel olarak sorgulanabilir.

Teknopedagojik Eğitim modeline entegre edilebilen bu araştırma sonucunda ulaşılan etkileşimli ve elektronik uygulamalar içinde üst düzey becerileri ölçme ve değerlendirme ile ilgili öğrenciler için önemli imkanlar olduğu görülmektedir. Öğrencilerin okuma dinleme konuşma yazma becerilerini geliştirmesi ile ilgili bu uygulamalarda yer alan e-egzersiz, eğitsel oyunlar, çok yönlü testler gibi araçların yeni fırsatlar sunduğu görülmektedir. Özellikle okuma metinlerinden, yeni tür soru tiplerinden çabuk sıkılan öğrencilerin metinlere alıştırılması, metin üzerinde dikkati toplama, ana fikrin, yardımcı fikrin bulunması, öğrenciye okuma alışkanlığı kazandırılması gibi hususlarda görsellerle desteklenmiş metin sonu ve öncesi soruları gibi çeşitli araştırmaların oyun tabanlı bir şekilde e-etkinlik olarak öğrenci açısından farklı bir formatta sunulduğu belirlenmiştir. Bu yönüyle bu uygulamalara öğrencilerin nasıl baktığı, öğrencilerin uygulamaları dikkat çekici bulup bulmadığı, bu uygulamaların öğrencilerin farklı becerilerinin ölçülmesindeki Milli Eğitim Bakanlığının okuma, yazma, konuşma ve dinleme olmak üzere dört beceride dil yeterlilikleri ölçen Ankara'da ilk Türkçe elektronik sınavı pilot olarak yapması ile birlikte başlayan yeni süreçlere katkısının ne olacağı, uygulamaların eğitim sürecinde kullanılmasının dört temel becerinin edinilmesindeki rolü araştırılacak konular arasındadır.

KAYNAKÇA

- Anadolu Üniversitesi , (2019). Learn Turkish. <https://turkce.anadolu.edu.tr/> sayfasından 30.11.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Aktay, S., & Keskin, T. (2016). Eğitim bilişim ağı (EBA) incelemesi. Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırma Dergisi, 3(2), 27-44.
- Altınkaya, H. (1998). *Türkiye’de Bilgisayar Destekli Eğitimin Gelişimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arıcan, H. (2014). *Tablet Bilgisayarın Ortaöğretimde Kullanımı: FATİH Projesi Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Avcı, N. (2019, Ekim 13). Eski Bakan: Etkileşimli tahtalar öğretmeni duman etti. Memurlar Net. <https://www.memurlar.net/haber/860933/?source=twitter> sayfasından erişilmiştir.
- CHIP (2017). 2017 Google play ödülleri açıklandı. CHIP. https://www.chip.com.tr/haber/2017-google-play-odulleri-aciklandi_69647.html sayfasından 29.11.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Demir, Ü. (2004) *İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Eğitsel Yazılım Ekran Tasarım Seçimlerinin ve Ekran Tasarımında Dikkat Ettikleri Noktaların Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü:İzmir.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

- Devlet Planlama Teşkilatı, (1979). *Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı*. <http://www.sp.gov.tr/upload/xSPTemelBelge/files/tmApE+plan4.pdf> sayfasından 20.10.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Dinçer, S. , Şenkal, O. Sezgin, M. E. , (2013). *FATİH Projesi kapsamında öğretmen, öğrenci ve veli koordinasyonu ve bilgisayar okuryazarlık düzeyleri*. M. Akgül, U. Çağlayan, E. Derman, A. Özgüt, M. Topakcı, R. Uyar, O. Oral, Ş. Akbunar, T. F. Kasalak, E. Sezgin, F. Yücel, H. Akar, U. Ercan (Ed.), *Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri* (ss. 12-15). Akdeniz Üniversitesi Enformatik Bölümü, Antalya.
- Dulda, İ. (2009). *Mesleki Teknik Eğitimde Etkileşimli Elektronik İçeriklerin Kullanımı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Duolingo. (2019). Duolingo Türkçe 17.11.2019 tarihinde <https://www.duolingo.com/info> adresinden erişilmiştir.
- EBA, (2019). Eğitim ve Bilişim Ağı. 17.11.2019 tarihinde eba.gov.tr adresinden erişilmiştir.
- Engin, A. O. Tösten, R & Kaya, M. D. (2004). Bilgisayar Destekli Eğitim, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5, Bahar 2010, 69-80 :74,78,75,76, 77
- Eryılmaz ve Salman (2014) *FATİH projesi kapsamında yer alan öğretmen ve öğrencilerin projeden beklentileri ve bilişim teknolojileri kullanımına karşı algıları*. Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırma Dergisi, 2(1), 46-63
- Kabakçı Yurdakul, Işıl., Odabaşı, H. F., Kılıçer, K., Çoklar, A. N, Birinci, G., Kurt, A. A. (2014).
- Ulusal Standartlar Açısından Teknopedagojik Eğitime Dayalı Öğretmen Yeterliklerinin Oluşturulması*. İlköğretim Online, 13 (4), 1185-1202. 20.10.2019 tarihinde <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/1337/1193> adresinden erişilmiştir.
- Karagöl, E. (2005). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Ortamlar. Ü.Şen (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* (s. 103-104). Ankara: Pegem Akademi.
- Karataş, A. (2014). *Lise Öğretmenlerinin Fatih Projesi'ni Uygulamaya Yönelik Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Yeterliliklerinin İncelenmesi: Adıyaman İli Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Sakarya
- Kordak, S. (2019). *Artık Türkçe'yi Daha İyi Öğreneceksiniz*, Türkçe Mino Akıllı Türkçe Defteri. İstanbul: Arı Yayınları, 30.11.2019 tarihinde <https://www.akillidefter.com.tr/?a=frontpage> adresinden erişilmiştir.
- KOZA Yayınları. (2019). *Koza Z Kitap*, 16.11.2019 tarihinde <http://zkitap.com.tr/index.php/zkitap-hakkinda#islev> adresinden erişilmiştir.
- Memrise (2019). *Hakkımızda*, 29.11.2019 tarihinde <https://www.memrise.com/tr/> adresinden erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı*. 13.11.2019 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663> adresinden erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı*. 13.11.2019 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=353> adresinden erişilmiştir.
- Milli Eğitim Temel Kanunu (1973). *T.C. Resmi Gazete*, 14574, 14.06.1973.
- Odabaşı, F. (1998). Bilgisayar Destekli Eğitim. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını. 137, 135, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145.
- Morpa Yayınları, (2019). *Morpa Kampüs Uygulaması*. 18.11.2019 tarihinde <https://www.morpakampus.com/kesfet> adresinden erişilmiştir.
- SEBİT AŞ, (2019). *Eğitim Çözümlerimiz*. 30.11.2019 tarihinde <https://www.sebit.com.tr/egitim-cozumlerimiz.html#vitamin> adresinden erişilmiştir.
- Şanal, A. (2016). *Ders Kitabı Olarak Z-Kitap Kullanımının Okuduğunu Anlamaya Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Tanzer, S. (2004). *Mesleki ve Teknik Öğretim Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Yeterlilikleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Bolu
- TMV (Türkiye Maarif Vakfı), (2019), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

- <https://www.turkiyemaarif.org/uploads/yabancidilolarakturkceogretimi.pdf> sayfasından 13.11.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Türker, A., & Güven, C. (2016). Lise öğretmenlerinin eğitim bilişim ağı (EBA) projesinden yararlanma düzeyleri. . Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 5(1), 244-254.
- Türkiye İstatistik Kurumu, (2019). *Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması*. http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1028 sayfasından 10.11.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Türkmen, G. (2011). *İlköğretim Okullarında Bilgisayar Dersine Yönelik Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Görüşlerinin Belirlenmesi (Antalya İli Örneği)*. Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Antalya
- Türk Telekom, (2019). Yatırımcı İlişkileri, SEBİT. <http://www.ttyatirimciliskileri.com.tr/tr-tr/turk-telekom-grubu/grup-sirketleri/sayfalar/sebit.aspx> adresinden 30.11.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Uysal, B.(2019). Dil eğitiminin disiplinler arası kavramları. Ü. Şen (Ed.), *Dil Eğitiminin Temel Kavramları* içinde (s. 203-228) Ankara: Pegem Akademi.
- Vitamin, (2019). Derslerinde, Sınavlarında Başarılı Olman için Vitamin Hep Yanında! <http://www.vitaminegitim.com/ortaokul/> sayfasından 30.11.2019 tarihinde erişilmiştir.
- YEE (Yunus Emre Enstitüsü), (2019), *Türkçe Öğretim Portalı*. <https://learnturkish.com/doys/Ogrenci> sayfasından 15.11.2019 tarihinde erişilmiştir.

EK1- ÖRNEK DERS PLANI			
Ders	Türkçe (DYK)	Tarih: 04/11/2019	
Sınıf	5		
Konu ve Metin	Kökler ve Ekler / Paris'ten İtalya'ya Yolculuk		
Süre	1 ders saati		
Yöntem ve Teknikler	<ul style="list-style-type: none">Dinleme/İzlemeHissettirmeSoru-cevapTartışma	Kullanılan Eğitim Teknolojileri Araç-Gereçler ve Kaynakça	<ul style="list-style-type: none">EBABilgisayar - İnternetSözlük
Hedeflenen Öğrenci Kazanımları			
Dil Bilgisi			
Kökleri ve ekleri ayırt eder. Yapım ekinin işlevlerini açıklar. Yapım ekleri ezberletilmez, işlevleri sezdirilir. Kelime türetmenin mantığı kavratılır.			
Hazırlık Çalışmaları	Daha önce hiçbir kelimedenden bir başka kelime türettiniz mi? Açıklayınız.		
Güdüleme	Sevgili öğrenciler, Türkçe'miz dünyanın en kadim dilleri arasındadır. Oldukça güzel, yalın bir dildir. Sizin hayat boyu Türkçe'mize sahip çıkacağınıza, güzel Türkçe konuşmaya gayret edeceğinize inanıyorum Türkçe'nin en önemli özelliği kökten eklemeli bir dil olmasıdır. Yani sizler bir kelimeye bir ek getirerek yeni anlamlı bir kelime türetebilirsiniz. Şimdi herkesten bir örnek istiyorum.		
KONUNUN İŞLENİŞ SÜRECİ			
1. Etkinlik: “Paris'ten İtalya'ya Yolculuk” adlı Dinleme/İzleme metni Etkileşimli Tahta'dan açılır ve öğrencilere kelimelere dikkat edilmesi istenerek dikkatle izlemeleri gerektiği hatırlatılır. İzlenmek üzere metin açılır. Daha sonra metin üzerindeki etkileşimli egzersiz açılır. Metinde geçen ve öğrencilerin anlamını bilmediği kelimeleri defterine not etmesi istenir. Bu kelimelerin anlamlarını tahmin etmeleri istenir. Tahminin doğruluğunu			

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

TDK Türkçe e-Sözlük'ten etkileşimli tahta üzerinden hep birlikte kontrol edilir. Öğrencilerden anlamlarını bilemedikleri kelimeleri söylemeleri istenir. Söylenen kelimeler tahtaya yazılır ve daha sonra sözlükten anlamları bulunur. Bu kelimeleri defterlerine mutlaka eklemeleri söylenir. Sonra kelimelerle ilgili cümle kurmaları sağlanır.

2. Etkinlik: Altı çizili olan kök halindeki kelimelerle ek almış kelimelerin ekranda büyütülerek yan yana gösterilmesi sağlanır. Bu konuda öğrencilere aradaki fark sorulur. Öğrencilerin kendi düşüncelerini serbest ve rahat bir şekilde açıklamalarına fırsat verilir. Öğrenciler, düşüncelerini açıklayıp cümlelerini kurduktan sonra Ardından kelimelerin çözümlenmesi tahtadan izletilir.

3. Etkinlik: “*Kelimede Kök ve Ek İlişkisi*” adlı iki arkadaş arasındaki diyalog içeren kısa çizgi film izletilir. Ardından filmde geçen türemiş kelimelerle ilgili kelime çözümlenmeleri hakkındaki anlatım izletilir.

4. Etkinlik: Parkta kelime türetme oyunu oynayan üç arkadaş ile ilgili kısa çizgi film izletilir. Çizgi filmle yapım ekleri eklerinin tanıtımı yapılır. Ardından izleme metninde geçen kelimelerle ilgili kelimelere gelen eklerin yeni anlamı ve ek gelmeden önceki kelimelerin anlamları öğrencilere sorulur. Ardından “Haydi, sen de bu keyifli oyuna katıl” sloganıyla öğrencilerin de aralarında oyun oynaması için 5 dk. zaman verilir.

5. Etkinlik: Yapım ekleriyle ilgili etkileşimli interaktif testlerin öğrencilerce çözülmesi için onlara 10 dk. mülhet verilir. Ardından yanlış yapılanlar üzerinde tartışılır. Öğrencilerin kendi fikirlerini rahatça söylemelerine fırsat verilir. Sonra öğrencilerle birlikte “Yapım ve Çekim Eki Almış Sözcükleri Belirleme” isimli e-alıştırmalar sınıftaki öğrencilerden başta gönüllüleri sonra sırayla herkesi tahtaya kaldırılır.

GELECEK DERSE HAZIRLIK: Öğrencilerden 5'er adet *Deyim ve Atasözleriyle derse gelmeleri istenir.*

UYGUNDUR

04/11/ 2019

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

EĞİTİM TARİHİ İÇİNDE BİR OKUL TASARIMI KİNDER GARTEN: ÇOCUKLAR BAHÇESİ

Hacer Tekercioğlu

Gazi Üniversitesi, Doktora Öğrencisi

GİRİŞ

“Çocuk” kavramı ve bu kavramın keşfi, mazisi itibariyle 17.yüzyıl dairesi içinde kendine yer bulmuş fakat tam manasıyla çocukluğun inşası, Jean Jacques Rousseau’nun Emile (1762) adlı kitabı ile gerçekleşmiştir. Aydınlanmacı bir terbiye tezahürü olarak ortaya çıkan bu yeni yaklaşım, aynı zamanda yeni bir toplum yaratımını da peşi sıra getirmiş, akıl ve bilim ışığında özgür düşünme biçimi, çocuk özelinde vücut bulmuş ve detaylandırılmış, somut bir göstergeye dönüşmüştür. Bu düşünce hareketi Almanya’da Leibniz tarafından başlatılmış, Pestalozzi, Francke gibi eğitimciler (Cevizci,1998:88) akli eğitimin temel başvuru kaynağı haline getirmişlerdir. Pestalozzi (1746) Rousseau’nun doğayla iç içe ve özgür bir ruhla çocuğun doğa ve akıl vasıtasıyla yaşamı keşfetme deneyiminden ilhamla 1774 yılında kendi kurduğu çiftlikte, bu yaşamı keşfetme deneyimini, çocuklar ile paylaşmış ve onların bunu bizzat pratik etmelerine olanak yaratmıştır. Eğitim tarihi ve özelde okul öncesi eğitim tarihi için bir dönüm noktası olan bu yapılanma Pestalozzi’nin öğrencisi olan Froebel ile “anaokulu” formunda uygulamaya dönüşmüş ve kuramın daha sistematik işlediği bir yapıya kavuşmuştur. Froebel, 1826 yılında “kinder garten” adıyla açtığı bu okullarda, doğanın geometrik mahiyetini öğrenciye deneyimletmiş, çocuğun fiziksel ve bilişsel anlamda tam bir olgunluğa erişmesi için bu bahçelerdeki doğa ile iç içe bir yaşantı sürmesinin yolunu açmıştır.

Batı aydını, 18 ve 19.yüzyılda çocuğu tanıma ve kavrayıp onun gelişimine has bir öğretim metodunu üretmeye çalışırken Osmanlı aydını ise tercüme faaliyetleri yolu ile bu atılımları yakın markaja almıştır. Kinder garten anlayışını ve bir metodoloji oluşumunu bu bağlamda çeviri yolu ile eğitim dünyasına kazandıran Osmanlı aydını, Ali Nazimâ (1860) olmuştur. Bu ismi Ahmet Midhat Efendi’nin Tarik (1315/1897) gazetesinde nasıl ele aldığını Hüseyin Namık Orkun, Milli Mecmua dergisinde şu şekilde anlatmıştır: “Ortada bin manzara cereyan eder, şairler, edibler, filozoflar, filanlar bıçak bıçağa... Hayır! Kalem kaleme gelirler. Hiç bunlar içinde Ali Nazimâ adlı bir mübariz görür müsünüz? İştir misiniz? İştmezsiniz değil mi? Niçin? Ortada bir Ali Nazimâ yoktur da onun için değil! Ali Nazimâ vardır! Hem maruf ve meşhurdur. Fakat o imza-yı cidal makalelerinin altına konmaz. Talim ve terbiye-i etfal kitaplarının üstüne konur. Bugünkü altmış kadar talim ve terbiye-i etfal kitabının üstünde Ali Nazimâ imzası parıl parıl parlar. Şahsını tanır mısınız? Tanısanız gerektir. Çünkü Ali Nazimâ’nın öyle kuru kalabalıklarda işi yoktur.” (Milli Mecmua, 1340:140) Bu yazıda sözü edilen ve adı işitilmeyen eğitimci yönü ön plana çıkarılmış olan Ali Nazimâ, tipik bir Tanzimat aydını olarak yetişmiştir. Ahmet Midhat’ın da belirttiği üzere adını duyanların sayısı hayli azdır, bu az işitilme hâli bugün literatürde de kendini göstermiştir. Zira, hakkında yapılan çalışmalar oldukça sınırlı ve bütüncül bir bakış açısından uzak olarak tasarlanmıştır. Kendisiyle ilgili henüz bir monografi çalışmasının yapılmamış olması da bu durumu doğrular niteliktedir (Özder, 2018; Koç,1994; Karavit,1993). Ali Nazimâ birçok okulda Fransızca, Türkçe öğretmenliği ve müdür muavinliği yapmış, bunun yanında birçok ders kitabı kaleme almıştır.

Bu çalışmada incelenecek olan eser-i tercüme, Çocuklar Bahçesi’dir. Mezkur olunan eser, 1888 yılında Kasbar Matbaası’nda basılmıştır. Froebel’in anaokullarına verdiği adla aynı adı taşıyan bu eserin telif hâli kim tarafından ya da hangi dilde yazılmış, Ali Nazimâ tarafından belirtilmeden tercüme edilmiştir. Bu sebeple yapılan iş, tercüme merkezli bir adaptasyon olarak adlandırılabilir. Zira, eserde verilen etkinlik örneklerindeki materyal ve uygulanma biçimi Osmanlı kültürüne ait öğeleri barındırmaktadır.

1. İfade

Eserin önsözü mahiyetinde kaleme alınmış bu bölümde, Ali Nazima, kitabı tercüme etmesinin altında yatan amacı ve eserin önemini açıklamıştır. Bu bağlamda, “usul-i tedarisin

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

birinci faslını teşkil eden yani 4-7 yaş arasında bulunan çocuklara ait bulunmak ve bilhassa evlad sahibi olan pederlerin hususuyla validelerin çocuklarını faidesiz birtakım oyuncaklarla işgal ettirip vakitlerini zayi ettirmesi ve onları faydeli birtakım eğlencelere alıştıranak müstefid eylemesi zımnen de bir numune olmak üzere memalik-i mütemeddinede bu yolda mevcut kitaplardan bi'l-intihab şu kitapçığı tercüme ettim ve (Çocuklar Bahçesi) namıyla yad ederek bu birinci kısmını kitapçı Kasbar Efendi tarafından (Tedrisat-ı İbtidaiyye Kütüphanesi) namıyla tesis olunan kütüphanenin birinci adedini teşkil etmek üzere tab u neşre muvaffak oldum”(Nazimâ, 1888:2-3) diyerek tercüme gayesinin işlevsel bir amaç doğrultusunda teşşekül ettiğini ifade eder. Ardından Pestalozzi ve Froebel ekolünden kronolojik bağlamda söz etmiş, kinder garten usulünce ihdas edilen okulların hangi ülkelerde bulunduğunu belirtmiştir. Bu bölümde bahsi geçen ülkelerin arasına Osmanlı'yı da ilave etmiş hatta bu konuda ilginç bir bilgiye de yer vermiş, “ahiren şehri şehrimiz İstanbul'a dahi Rusyalı bir madam gelerek kadı kariyesinde Pestalozzi ve Froebel usulü üzere bir mektep küşad etmiş ve mini mini çocukların ezhanını takviyeye gayret etmekte bulunmuş olduğu işitilmiştir.” (Nazimâ, 1888:3) bu bilginin bir tevatür mü yoksa hakikat mi olduğu kesinleşmemiştir.

İfade bölümünün en dikkat çekici hususlarından biri de kinder garten ekolünde eğitim veren yahut vermeyen tüm okulların fiziki koşullarına ilişkin yeterliliklerdir, bunlar şu şekilde sıralanmıştır (Nazimâ, 1888:4):

- 1- Mektep ittihaz oluncak otağ gayet ziyadar olmalı ve havadar mahalde bulunmalıdır.
- 2- Gösterilecek derslerin şekillerini havi harita tarzında ve büyük formada resimler bulunmalıdır.
- 3- Bahçede çocuklara eğer ekip biçmeye iktidar hasıl ettiriliyor ise ekip biçmeleri zımnen de ufak birer tarla tahsis olunmalı.
- 4- Çocukların nebabatın çiçek açmasını, meyve vermesini görmeleri ve başka azasını öğrenmeleri için malum çiçeklerden ve limon gibi meşhur ağaçlardan birkaç saksı bulundurmak elzemdir.
- 5- Teneffüs vaktinde oyun oynamak için üstü kapalı bir yahut iki tarafı açık bir de oyun mahali bulunmalıdır.
- 6- Bu yalnız bu usul üzere küşad olunan mektepler için değil aliyyü'l-umum mektep için de geçerlidir.

Okulun fiziksel yapısına dair özellikler sıralandıktan sonra sınıflarda bulunması gereken yeterlilikleri şu şekilde beyan etmiştir(Nazimâ, 1888:4-5):

- 1- Çocuklar dayanmak üzere arkalıklı müteharrik sıralara oturtulur.
- 2- Karşılarında gösterilecek derslerin şekillerini çizmek üzere siyah boylu bir küçük yazı tahtası bulundurulur.
- 3- Tedriste lazım gelen alat-ı tedrisiyyeyi yani ufak değnekleri, pedavraları, halkaları, topları numune olarak bazı nebatat ve hayvanat resimlerini bir yahut iki hurufat yahut taş basması suretleriyle harita gibi şeyleri içinde hıfz etmek üzere bir dolap mevcut olmalıdır.

Yukarıda fiziksel anlamda kurucu unsurları yer alan bir okul tasarımının kapsayıcı bir perspektifte verilmesi eğitim tarihi bakımından önemlidir. Ayrıca sağlanması gereken yeterliliklerin teklifi ve değerli şeyler olmadığını dile getirmiş olması okullarda belli bir standardın fiziki anlamda yakalanması bilincinin bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Bu unsurların sıralanması ardından ikinci önemli nokta ise Froebel usulü üzere ihdas edilen okullardaki yüksek ses ile şarkı söylenmesi hususudur. Eserde yüksek sesle ilahi okumak biçiminde yer alan uygulama, esasen günümüzde okul öncesi eğitiminde sıklıkla etkinlikler arası geçişe aracılık eden eğitici şarkı söyleme uygulamasının arketipi olarak karşımıza çıkmaktadır. Nazimâ(1888), bu uygulamayı çocuklar için “yüksek ses ile ilahi okumak aza-

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

yı teneffüsüyenin açılması için bir jimnastik olduğu gibi neşve ü nüma bulmak için de bir hareket-i bedeniyye ve zihniyye” (s.3) yani çok yönlü bir eğitim aracı olarak tanımlamıştır.

Çocuklar Bahçesi multifonksiyonel bir bakış açısıyla ortaya konulan bir uygulama örneği olduğu için, eser, 4 materyalin etrafında teşekkül eden uygulamaları içermektedir, bu materyaller şunlardır:

- 1- Top
- 2- Çelik Çomak (Değnek)
- 3- Pedavralar
- 4- Halkalar

Bahsi geçen materyaller, basamaklara ayrılmış uygulama biçimleri olarak eserde yer almış ve bu uygulamalar, öğretmenler için hazırlanmış kılavuz kitap hüviyetindeki yönergelerden oluşan bir uygulama kitapçığı formundadır. Her materyal üzerinden öğrenciye farklı beceriler kazandırılması hedeflenmiştir.

2. Top Merkezli Uygulamalar

Eserde örnek uygulamalardan ilkinini top merkezli uygulamalar oluşturmuştur. Topu olabildiğince çok yönlü kullanarak çocuğu birçok bakımdan bilgilendirmek/donatmak amaçlanmıştır. Bu bağlamda top ile 5 talim (uygulama) örneği oluşturulmuştur. İlk olarak materyalin tertibatı hususunda öğretmene bilgiler verilmiş, topun adedi ve renkleri konusunda çocuklara gerekli bilgilendirmeler yapılması belirtilmiştir. Uygulamaların tümü yönergeler üzerine kurulmuş, öğretmen bu yönergeler doğrultusunda etkinliğe çocukları dahil etmiştir.

Birinci talimde topların çocuklara dağıtımı yer almış “her bir sırada oturan çocukların miktarına göre muallim veya muallime sıraların başındaki çocuklara elden ele verilmek üzere miktar-ı kafi top verecektir”(Nazimâ, 1888:7), yönergesi yer almış, hatta bu dağıtımı çocuklar kendi aralarında yaparken çıkabilecek kargaşaya karşı bir eğitici şarkı söyleme uygulaması da tavsiye edilmiştir “gürültünün önünü almak, kendilerine evvelce talim edilmiş olan bir ilahi dahi okutturulması lazımdandır” (Nazimâ, 1888: 7).

İkinci talim, çocuklara top üzerinden renk ve şekil bilgisini kavratmayı hedefleyen bir uygulamadır. Buradan hareketle, “Topların türlü renklerde olması, çocukların nazar-ı dikkatini celbedeceği için bundan istifade ederek bilcümle renklerin isimlerini onlara öğretiniz ve o renklerde bir şeyler saydırınız. Cümlesinden evvel şeklinden bahsediniz. Çocukların cümlesi topun şeklinin yuvarlak olduğunu bilir ve eğer bilmez ise anlatınız” (Nazimâ, 1888: 8) birtakım sıralı yönergeler ile, günlük hayattaki eşyalar üzerinden renklerle ilişkilendirme, eşyalar arasındaki benzerlik ve farklılıkları ayırt etme gibi becerileri çocuğa kazandırmak amaçlanmıştır. Mukayese yolu ile şekil bilgisi çocuğa öğretilmiştir “Bir şeyin aldığı biçime şekil deniyor, binaenaleyh top yuvarlaktır, bu fikri tahdid etmek için çocuklara topa benzemeyen beyahut benzeyen muhtelif eşyanın şeklini müfid birtakım sıfatlar buldurunuz” (Nazimâ, 1888:8). Görüldüğü üzere kıyaslama, benzerlik, farklılık, hayatın içinden örnekler ve doğrudan anlatım yolu ile top üzerinden bazı bilişsel beceriler kazandırılmaya çalışılmıştır.

Üçüncü talim, duylara dönük (dokunma, görme ve işitme) uygulamaları kapsamaktadır. Bu bağlamda, uygulamanın kavram alanını yumuşak-sert, esnek, katı(sabit) gibi kavramlar oluşturmuştur. Bu uygulamada “Topun rengini nasıl fark ediyorsunuz, topun kırılmasının kabil olmadığını nereden biliyorsunuz, topun sıra üzerine atıldığında bir ses çıkardığını nereden biliyorsunuz?” (Nazimâ,1888:9) gibi soruların öğrenciye sorulması gerektiği aktarılır.

Dördüncü talim, ağırlık kavramının öğretildiği uygulamadır. Burada yer çekimi kavramı örtük bir biçimde aktarılır ve öğrencinin deneyimlemesi yolu ile ona sezdirilir. Bunu da “Elden bırakıldığı vakit her bir şey düşer mi, en hafif şeyler olsa bile o şeyler sıkil yani ağırdır. Muallim yahut muallime eline almış olduğu ufak bir kağıt parçasını yere düşürür,

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

ağırlığını ispat eder” (Nazimâ, 1888:10) yönergesiyle anlatmıştır. Ağırlık kavramı vasıtasıyla ikinci alt kavram ise kuvvet kavramı olmuştur, “Eğer topunuz kurşun yahut demirden olsaydı onu yerinden oynatmak için daha ziyade kuvvet lazım mıydı? Şu toplu iğneyi yerden kaldırmak için çok kuvvet lazım mıdır?” (Nazimâ, 1888:10) bu örnekler aracılığıyla mukayese yoluna giderek hafif ve ağır kavramlarının öğretim uygulaması aktarılmıştır.

Beşinci talim, ağırlık merkezi, yatay-dikey, denge gibi fiziğin temelini oluşturan kavramların öğretimini içermektedir. Bu uygulamada topa bir ip bağlanmıştır, ipin gerginliğine bağlı olarak topun konumuna ilişkin, ip sağ elle topu sol elle çekildiğinde oluşan hattın (çizgi) yatay mı dikey mi olduğuna dair soruların çocuğa sorulması gerektiği aktarılmıştır. Hatta bu uygulamanın kitabın hendese talimleri bölümündeki uygulamalara ve çelik çomak merkezli talimlere de katkı sağlayacağı belirtilmiştir “Bu son talimin aşağıda mezkur çelik çomak ameliyatından hendese talimleri için de faidesi olabiliyor” (Nazimâ, 1888:12).

3. Çelik Çomak (Değnek) Merkezli Uygulamalar

Bu uygulamada kullanılan değnekler 10 cm uzunluğunda olup her çocuğa 10 adetten oluşan demet şeklinde verilmiştir. Değneğin materyal olarak kullanıldığı bu uygulama ile çocuğa -vahid (tek, bir), aşere (onlar), demet (deste), toplama (yığın), ahad (birler), 1’den 9’a ritmik sayma, 1’den 20’ye ritmik sayma, yekûn (toplam), tarh (çıkarma), bakiye (kalan), zaid (+), müsavi (=), çift sayılar, müsavi (eşit) – gayr-i müsavi (eşit değil/eşitsizlik), çarpma, taksim (bölme), hendese (geometri), doğru, zaviye (açı), zıll (kenar), zaviye-i kaime (dik açı), zaviye-i hadde (dar açı), zaviye-i münferic (geniş açı), re’s (tepe), müselles (üçgen), murabba (kare), mustatil (dikdörtgen), mütevazî’l-adla (paralelkenar), kesirü’l-zaviya ve’l-adla (çokgen)- temel matematik ve geometri kavramlarının nasıl öğretileceği örneklenmiştir.

Çelik çomak merkezli uygulamalar hesap ve hendese talimleri olmak üzere iki ana bölümden oluşmaktadır. Birinci fasıl hesap talimlerinde bir, onlar, toplama, çıkarma, toplama ve çıkarma işlemi arasındaki farkın mukayesesi yer almıştır. Bunun için 8 talim gerçekleştirilmiştir. Tüm matematiksel işlemler, öğrencilere dağıtılan değnekler ile somut bir metodoloji yoluyla uygulanmıştır. Örneğin, “Şimdi 3 değnek ile bir yığın yapalım, bunun sağ tarafında bir başka daha ve sol tarafında bir daha yapalım. Ne kadar yığın yaptık? İşte her bir yığın birtakım ahaddan mürekkeptir.” (Nazimâ, 1888: 14) gibi yönergeler verilmiş, ardından yapılan işlem doğrudan anlatım ve tanımlama yolu ile kavramsallaştırılmıştır.

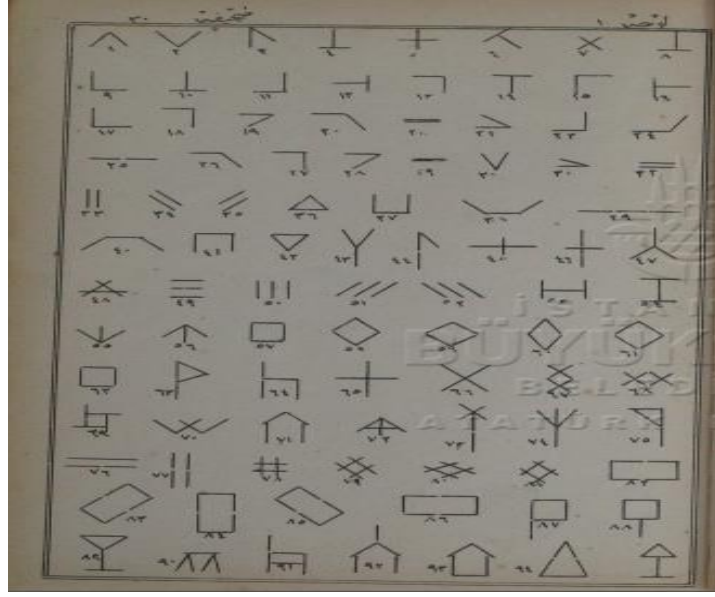
Hendese talimleri bölümünün birinci faslında 6 talim yer almıştır. Bu uygulamaların ilki hatt-ı müstakim (doğru çizgi) uygulamalarıdır. Değnek üzerinden doğru kavramı açıklanmıştır, “Değneğin 2 ucunu gösteriniz, işte onlar çizginin son noktalarıdır” (Nazimâ, 1888: 25). İkinci talim, açı kavramını anlatmak ve çocuklara uygulamak üzere hazırlanmıştır.

Bu bölümden itibaren oluşturulan şekiller, kitapçık içinde hazırlanmış levha ve şekil listesinde numaralandırılmış ve gösterilmiştir. “Zaviyenin ucuna yani 2 hattın birleştiği yere re’s-i zaviye derler ki zaviyenin tepesi demektir. Zaviyenin kenarlarını ve re’sini gösteriniz. Bu suretle koyduğumuz değnekler bir çatı resmine benzer (Şekil 1).”

6. talime kadar temel geometrik cisimler ve bunların günlük hayatta kullanılan eşyalar üzerinden resmedilmesi yöntemi benimsenmiştir. Yapılan bu uygulama çocuğun geometri ile günlük hayatı Forebel’in savunduğu bir biçimde iç içe tasavvur etmesi idealini yansıtmaktadır. Örneğin, “Şimdi de elinizdeki 2 değneği şöylece çaprazvari 4 zaviye teşkil etmek üzere birbirinin üzerine koyunuz. İşte bu da bir yel değirmeninin rüzgar vasıtasıyla döneceği çarkıdır (Şekil 7). Şu da süslü bahçelerin yollarını temizlemek için bahçıvanlar tarafından kullanılan bir tarağın resmidir (Şekil 8)” (Nazimâ, 1888: 27) yönergeleri ile hayatın içinde çocukların görebileceği resimler ve materyaller oluşturulmuştur.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL - TARİH - COĞRAFYA



Resim 1: Değneklerle oluşturulacak şekillerin listesi. (Nazimâ, 1888: 30)

İkinci fasıl üçgen, kare geometrik şekillerinin öğretim bilgisini içeren bölümdür. Toplamda 3 talimden oluşmaktadır. Bu bölümde yine birinci fasılda olduğu gibi geometrik şekil tanıtılıp, çocuğa uygulandıktan sonra bu şeklin kaç değnek ile hangi eşyanın şeklini oluşturduğuna dair sorular sorulmuş, ardından bir kareden oluşan eşya şekli listesi verilmiştir.

“4 değnek ile Eşya Eşkali

- 1- Küçük bir ev (Levha 1 Şekil 71)
- 2- Dülgerler ve duvarcılar tarafından kullanılan bir alet ki bir şeyin düz olup olmadığını belli eder. (Şekil 72)” (Nazimâ, 1888:32).

Üçüncü fasılda, dikdörtgen, paralelkenar, dörtgen ve çokgen kavramlarının öğretimi ve örnekleri bulunmaktadır. Toplamda 4 talim gerçekleştirilmiştir. Bu bölümde 5, 6, 7 ve 8 değnek ile hangi eşyanın şekli oluşturulabilir bunun örnekleri sıralanmış, Levha 2’de örneklerin listesi verilmiştir. Ayrıca oluşturulacak eşyaların listesi şu şekilde sıralanmıştır (Nazimâ: 1888: 38):

- 1- Çatının sivri mahali (Şekil 160)
- 2- Üçüzlü şamdan (Şekil 162)
- 3- Çiçek saksısı (Şekil 163)

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL - TARİH - COĞRAFYA



Resim 2: 5,6, 7 ve 8 değnek ile oluşturulacak şekillerin listesi (Nazimâ, 1888:36).

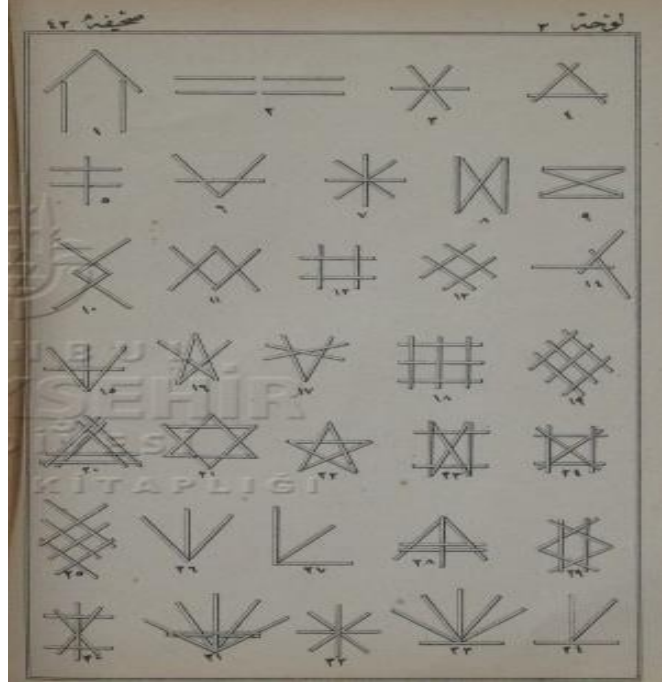
4. Pedavra Merkezli Uygulamalar

Pedavra Rumca kökenli bir sözcük olup, Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük'te, köknar ve ladin ağacından elde edilen çatı örtüsü olarak kullanılan ince tahta, balar olarak tanımlanmaktadır. Kitapta ise eğilip bükülmesi kolay bir malzeme olduğu için çocukların kullabileceği bir materyal olarak düşünülmüştür. Pedavra bölümü iki fasıldan oluşmakta ve 1. fasıl, 4 talimden meydana gelmektedir. Pedavra bölümünde, doğru açı ve geometrik şekillerden meydana gelen hayatın içinde yer alan şekil örnekleri sunulmuştur.

Her çocuğa 10 pedavra dağıtılmış, bu materyalin kullanımı çelik çomak bölümündeki uygulama aşamalarının bir benzeri olarak tanımlanmıştır. Pedavra ile, yatay ve dikey çizgi, kenar, açı, tepe gibi kavramlar açıklanmış ve örneklenmiştir. Çeşitli eşya örneklerinin kaç pedavra ile nasıl oluşturulacağı kademe kademe anlatılarak Levha 3'te gösterilmiştir.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL - TARİH - COĞRAFYA



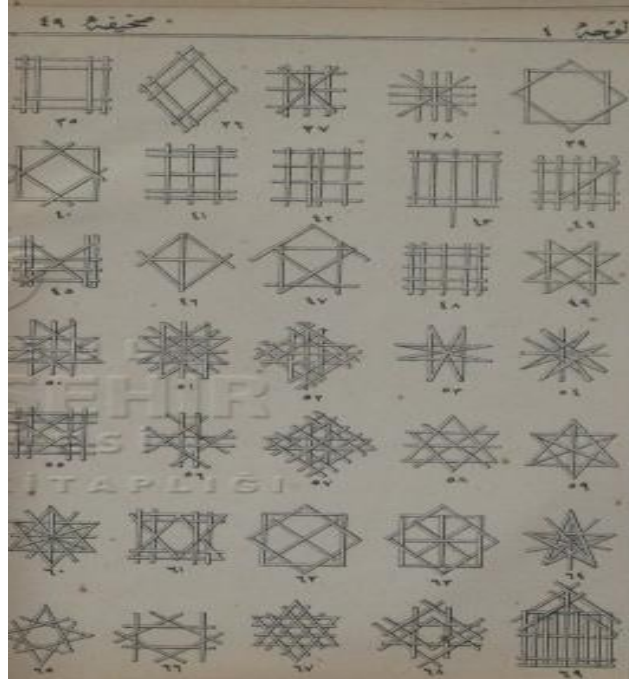
Resim 3: Pedavra ile oluşturulacak şekiller listesi (Nazimâ, 1888:42).

İkinci fasılda, 3 talim gerçekleştirilmiş ve bu uygulamalar ile oluşturulan şekiller üzerinden açı, kenar, eşitlik, dik ve doğru açı kavramları, şekillerin mukayesesi yolu ile çocuğa aktarılmak istenmiştir. Ardından 2. faslın sonuna yine oluşturulan şekillerin adını içeren bir liste koyulmuştur:

“Pencereler (Şekil 41 ve 42)

Izgara (Şekil 43)

Yıkanaan yüklerin suyunu süzmeye mahsus kafes (Şekil 46)” (Nazimâ, 1888:49)



Resim 4: Kaç pedavra ile hangi şeklin oluşturulacağı şekiller listesi (Nazimâ, 1888:49).

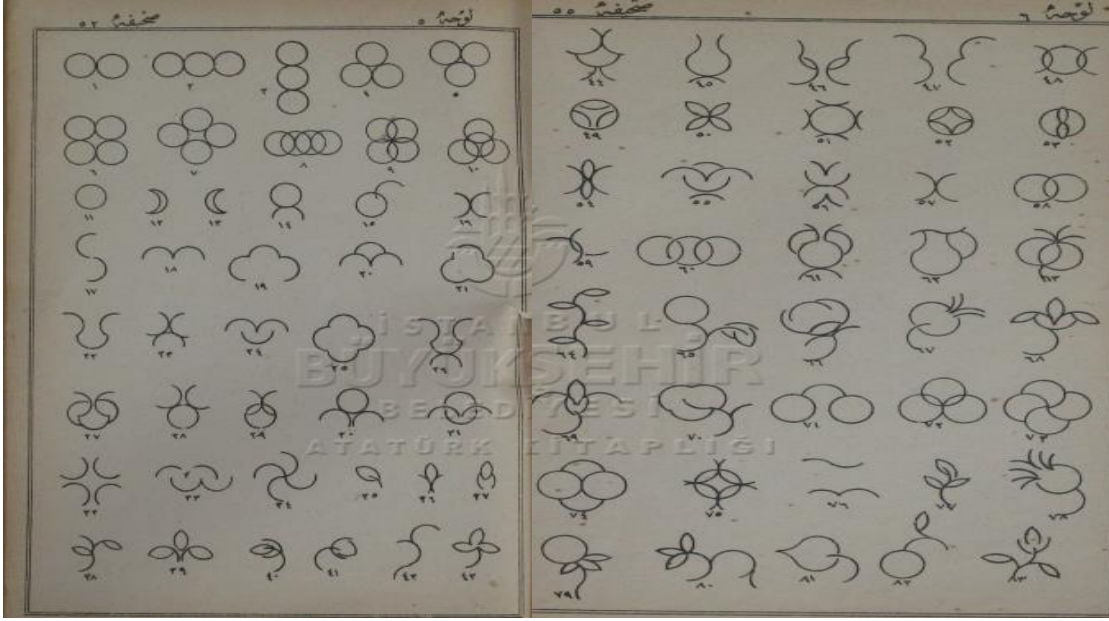
ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL - TARİH - COĞRAFYA

5. Halka Merkezli Uygulamalar

Demirden yapılmış halkaların, 100 adet tam 100 adet yarım ve 100 adet çeyrek halka olmak üzere öğrencilere dağıtılması istenmiştir. Halkalar aracılığıyla çocuğun daire, yarım, çeyrek ve tam kavramlarını öğrenmeleri hedeflenmiştir. Bu bağlamda önce tam daire, yarım daire ve kavis adı verilen şekillerin talimi sırasıyla gerçekleştirilmiştir. Bu bölümde 5 talim gerçekleştirilmiş, 2 ya da 3 yarım daire ile eşya eşkali gösterilmiş, çeyrek ya da tam daire ile yapılan eşya eşkali listesi Levha 5 ve 6'da verilmiştir. Örneğin:

- 1- Birkaç yaprak (Levha 6, Şekil 78)
- 2- Devedikeni çiçeği (Şekil 79)
- 3- Palamut tanesi (Şekil 86)

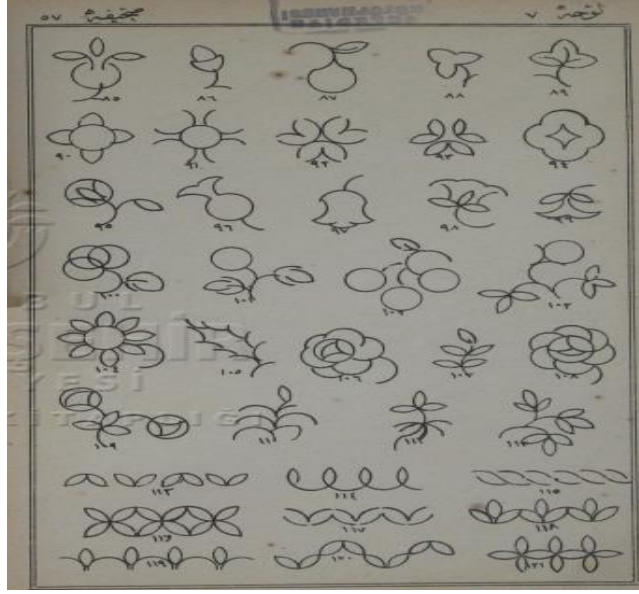


Resim 6: Tam, yarım ve çeyrek halkalar ile oluşturulan şekiller listesi (Nazimâ, 1888:52).

Bu bölümde Levha 7'de yer alan şekiller ile ilgili ayrıca bir yönerge eklenmiştir. Kesir biçiminde gösterilecek olan ifade, hangi daireden kaç tane kullanılacağını açıklayan bir yönerge olarak düşünülmüştür. Bu şöyle açıklanmıştır: “ Her bir resmin yanında yani ne kadar edavat lazım olduğunu gösterir birer rakam bulunacaktır. Tam adetler tam dairenin tam adedine ve kesirler de dairenin aksamına müsavi olacaktır. Mesela, $3/2$ diye bir kesir görürsek 3 adet $1/2$ daire ve $3/4$ görür isek 3 adet çeyrek daire lazım olduğunu anlayacağız.” (Nazimâ, 1888: 57)

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL - TARİH - COĞRAFYA



Resim 7: Kesirli ifadeler ile gösterilen halka kullanılarak oluşturulacak şekiller listesi
(Nazimâ, 1888:57).

SONUÇ

Çalışmanın en önemli sonucu, okul öncesi eğitim tarihine ilişkin teori ve uygulamaların kronolojik anlamda 19.yüzyılın son çeyreğini içine alan dairede gerçekleştiğini ortaya koymuştur. Ali Nazimâ'nın eğitimci yönünün müstakil bir şekilde çalışılarak ortaya konulması gerektiği fikrini perçinlemiştir. Çocuklar Bahçesi adlı eser, tam bir tercüme metin olarak ortaya konulmamış uyarlama yolu ile Türk eğitim geleneğini yansıtan neviden oluşmuştur, zira metnin hangi dilde kim tarafından yazıldığı belirtilmemiştir. Bununla birlikte eserde uygulamalar sırasında kullanılan materyaller, kültürel kodlara uygun bir biçimde dönüştürülmüştür. Ali Nazimâ'nın okulların fiziki yeterliliklerine ilişkin manifesto biçiminde sıraladığı görüşlerini Satı Bey'in eğitim hamleleri içinde görmek bu düşüncelerin oldukça pratiğe dönük ve değerli olduğunu ortaya koymuştur. Eserde görüldüğü üzere Froebel'in de eğitim anlayışı içinde sıklıkla vurguladığı geometri ağırlıklı bir nesnelere dünyası algısı, bu metinde de bilişsel gelişimin alt kategorilerini oluşturacak unsurlar olarak yer almıştır.

Eserin içinde öğrenmenin ve keşfetmenin temel aracı duyular olarak verilmiş, gösterme ve anlatma yolu ile nesnelere üzerinde uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Çocuğun aktif bir sürecin parçası olduğu bu uygulamada, öğrendiği tüm bilgileri gerçek hayattaki göstergeler ile anlamlandırmaya çalışması eğitimin içselleştirilmesi sürecini yansıtmaya bakımından önemlidir. Öğretmenlere kılavuz kitapçık formunda yardımcı olacak bir görevi haiz olan eser, yönergeler yolu ile aşamalı bir uygulama modeli sunmuştur. Eserin ifade bölümünde ve genelinde sıklıkla üzerinde durulan mesele, işlevsellik olmuş bu da pragmatik bir eğitim anlayışının yansıması olarak yorumlanmıştır. Son tahlilde eğitim tarihi içinde yer alan gediklerden biri daha bu eserin çözümlenmesi dolayısıyla doldurulmuştur denilebilir.

Kaynaklar

- Karavit, K. (1993). *Türkçe çay risaleleri (inceleme, metin, tercüme, sözlük)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Koç, M. (1994). *Eski harfli Türkçe gramer kitapları ve terimler dizini* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Nazimâ, A. (1888). *Çocuklar bahçesi*. İstanbul: Kasbar Matbaası.
- Orkun, H. N. (1340). Ali Nazima Bey. *Milli Mecmua Dergisi*. 9, 139-140.
- Özder, G. (2018). *Ali nazimâ ve II. meşrutiyet devri siyasi politikalarının çocuk edebiyatına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

ÖZEL AMAÇLI TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KAYNAK YETERSİZLİĞİ

İrem OYAR

iremoyar@hacettepe.edu.tr

Özet

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi özellikle son yıllarda küreselleşmenin de etkisiyle giderek büyüyen bir pazar haline almaktadır. Gerek üniversite Türkçe öğretim merkezleri, gerek Yunus Emre Enstitüsü, gerekse özel kurslar bu alanda hem yurt içinde hem yurt dışında hizmet vermektedirler. Bu kurumların vermiş olduğu eğitimlerin daha çok genel Türkçe öğretimi kapsamında olduğu görülmektedir. Sayıları sınırlı olmakla beraber bazı kurumlar özel amaçlı kurslar da vermektedir. Özel amaçlı yabancı dil öğretiminin mesleki, akademik vb. pek çok çeşidi mevcuttur. Ancak ülkemizde bu alanda yeterince çalışma yapılmadığı gözlenmektedir. Türkiye'ye çalışmak için gelen ya da yurt dışındaki Türk şirketlerinde çalışan yabancı personel çoğu zaman özel derslere ya da uzun süreli genel Türkçe kurslarına mecbur bırakılmaktadır. Buna ek olarak, batı dillerinde örneğine sıkça rastlanan ve öğrencilerin kendi kendine ders çalışmasını sağlayan “self-study” türündeki kitap çalışmalarının mesleki Türkçe için yetersiz olduğu görülmektedir. Bu bildiride özel amaçlı Türkçe öğretiminin irdelenmesi ve bu alandaki çalışmaların yetersizliğine dikkat çekilmesi hedeflenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Özel Amaçlı Yabancı Dil Öğretimi, Mesleki Türkçe, Akademik Türkçe

Abstract

Teaching Turkish as a foreign language has become a growing market, especially in recent years, partly as a result of globalization. Turkish teaching centers at universities, Yunus Emre Institutes, and private courses serve both in Turkey and abroad for this purpose. It is seen that the teaching provided by these institutions is mostly within the scope of general Turkish teaching. Although limited in number, some institutions also offer courses for Turkish for specific purposes. There are many types of foreign language teaching for specific purposes such as academic and vocational. However, it is observed that there are not enough studies conducted in this field in our country. Foreign personnel working in Turkey or at Turkish companies operating abroad do not have any other choice but take private tutoring lessons or study long-term general Turkish courses. In addition, it is seen that the “self-study” books that enable students to study by themselves are frequently found in Western languages; however, there are inadequate number of them in the field of professional Turkish. In this paper, it is aimed to examine teaching Turkish for specific purposes and to draw attention to the inadequacy of studies in this field.

Key words: Teaching Turkish as a Foreign Language, Teaching Foreign Languages for Specific Purposes, Professional Turkish, Academic Turkish

GİRİŞ

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi özellikle son yıllarda küreselleşmenin de etkisiyle giderek büyüyen bir pazar haline almaktadır. Gerek üniversitelerdeki Türkçe öğretim merkezleri, gerek Yunus Emre Enstitüsü, gerekse özel yabancı dil kursları bu alanda hem yurt içinde hem de yurt dışında hizmet vermektedirler. Çoğunlukla Yedi İklim, Yeni Hitit, Yabancılar İçin Türkçe, İstanbul ve İzmir gibi bu kurumlara ait kitaplar kullanılmakla beraber, bazı yabancı dil kurslarına ve yazarlara ait Türkçe öğretim kitapları da kullanılmaktadır. Ayrıca üniversitelerin yüksek lisans ve doktora programlarında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili bilimsel araştırmalar yapılmaktadır.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi “genel amaçlı Türkçe öğretimi” ve “özel amaçlı Türkçe öğretimi” olmak üzere iki ayrı başlıkta ele alınmaktadır. Genel amaçlı dil öğretimi tüm öğrencileri kapsayacak ortak bir eğitim modelini benimserken, özel amaçlı dil öğretimi ise öğrencilerin ihtiyaçlarını model alır. “Özel amaçlı yabancı dil öğretim programlarında sistemin merkezinde öğrenci yer alır. Öğrenciye neyin öğretilip neyin öğretilmemesi gerektiği, öğrencilerin neden yabancı dil öğrenmek istedikleri sorularının cevaplarına göre tespit edilir. Hutchinson ve Waters’ın (1987) ‘English for Specific Purposes, a Learning-Centered Approach’ isimli çalışmalarıyla ortaya koydukları ‘öğrenme merkezli yaklaşım’ özel amaçlı İngilizce öğretimi programlarının hazırlanmasında sıklıkla kullanılır. Bu yaklaşım öğrencilerin nasıl öğrendiklerine önem vermekle birlikte öğrenen ihtiyaçlarını ise hedef ihtiyaçlar ve öğrenme ihtiyaçları olarak iki yönden ele alır.” (Temizyürek vd. 2015) Özel amaçlı yabancı dil öğretimi pek çok farklı alanı kapsamaktadır. Buna akademik Türkçe, sağlık, hukuk, turizm, bilişim, ekonomi ve askeriye vb. alanları kapsayan mesleki Türkçe gibi örnekler verilebilir. Dr. Öğretim Üyesi Erol Barın’ın da dile getirdiği gibi akademik Türkçe üslup farklılığını içerir. (Gazi Üniversitesi “Kuruluşunun 30. Yılında Türkçe Eğitimi Anabilim Dallarının Dünü, Bugünü, Yarını Çalıştayı”, 28 Kasım 2019) Mesleki Türkçe ise alan uzmanlığı gerektiren terminolojik dili içerir. “Özel amaçlı dil öğretimi üzerine gerçekleştirilen çalışmalar ele alındığında özellikle İngilizce üzerine yapılan çalışmaların ön plana çıktığı görülmektedir. Nitekim Paltridge ve Starfield (2013) editörlüğünü yaptıkları “The Handbook of English for Specific Purposes” isimli kitaplarında özel amaçlı İngilizce öğretimi çalışmaları tarihini 1962 ile başlatırlar ve süreci ‘ilk yıllar 1962-1981’, ‘yakın geçmiş 1981-1990), ‘modern çağ 1990-2011’ ve ‘gelecek’ olmak üzere dört dönemde ele alırlar.” (Çangal ve Başar, 2016) Özel amaçlı Türkçe öğretiminde ise kapsamlı çalışmalar son zamanlarda hız kazanmış olmakla beraber, hala büyük eksikliklerin olduğu gözlenmektedir. Bu çalışmada bu eksiklikler üzerinde durulacaktır.

YÖNTEM

Yabancı dil olarak Türkçenin özel amaçlı öğretimi ile ilgili yapılan akademik çalışmalar literatür taraması yöntemiyle araştırılmıştır ve yabancı dil olarak Türkçe eğitimi veren kurumların internet sitelerinden faydalanılmıştır.

Bu tarama sırasında <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>, <https://www.academia.edu/> ve <https://scholar.google.com.tr/> isimli internet sitelerinden faydalanılmıştır. Tarama için “yabancı dil olarak Türkçe öğretimi”, “özel amaçlı Türkçe öğretimi”, “mesleki Türkçe”, “akademik Türkçe” anahtar kelimeleri kullanılmıştır.

BULGULAR

Yabancı dil olarak Türkçe eğitimi veren kurslarda eğitimler “genel amaçlı Türkçe öğretimi” ve “özel amaçlı Türkçe öğretimi” olarak yapılmaktadır. Yaygın olarak genel amaçlı Türkçe öğretiminin verildiği görülmektedir. Sınırlı sayıda olmakla beraber özel amaçlı Türkçe öğretiminin verildiği kurumlar da mevcuttur. Bunlara örnek olarak Ankara Üniversitesi TÖMER (<http://tomer.ankara.edu.tr/16898-2/>, son erişim tarihi: 20 Aralık 2019), Gazi Üniversitesi TÖMER (<http://tomer.gazi.edu.tr/posts/view/title/degerleri-ve-hedefleri-189717?siteUri=tomer>, son erişim tarihi: 20 Aralık 2019), Yunus Emre Enstitüsü (<https://www.yee.org.tr/tr/faaliyet/turkce-ogrenin>, son erişim tarihi: 20 Aralık 2019), ve Bahçeşehir Üniversitesi TÜRKMER (<https://bau.edu.tr/icerik/14811-turkce-ve-yabanci-diller-uygulama-ve-arastirma-merkezi-ozel-amacli-turkce-kurslari-ve-sinavlar>, son erişim tarihi: 20 Aralık 2019) gibi kurumları verebiliriz. Bu özel amaçlı kursların içeriğini genellikle “iş Türkçesi”, “akademik Türkçe” ya da “mesleki Türkçe” sınıfları oluşturmaktadır. Fakat bu özel amaçlı kurs sayılarının azınlıkta kaldığı gözlenmektedir. Türkiye’ye çalışmak için gelen ya da yurt dışındaki Türk şirketlerinde çalışan yabancı personel çoğu zaman özel derslere ya da uzun süreli genel Türkçe kurslarına mecbur bırakılmaktadır. Özellikle de genel Türkçe kurslarına giden personeller kısa sürede terminolojik dili öğrenemediği için, iş yerinde

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

zorluklar yaşamaktadır. Özel ders alan personellerin ise yeterince pratik yapabilme imkanı olmamakla birlikte maddi bir yükün altına girmektedirler. Bu sebeple hem yurt içinde hem yurt dışında özel amaçlı Türkçe öğretim kurslarının yaygınlaştırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Buna ek olarak, öğrencilerin kendi kendine yabancı dil öğrenmesini sağlayan “self-study” türündeki kitap çalışmalarının da özel amaçlı Türkçe öğretimi için yetersiz olduğu gözlenmektedir. Gazi Üniversitesi'nin hazırlamış olduğu “Uluslararası Öğrenciler için Akademik Türkçe I-II” kitabı ve bazı yayınevlerinin hazırladığı ve genellikle turizm amaçlı olan sözlükler dışında yeterince öğrenci ihtiyaçlarına yönelik hazırlanmış özel amaçlı Türkçe öğretim kaynağının olmadığı görülmektedir. Oysa İngilizce, Almanca, Fransızca gibi batı dillerinde askerî personel, sağlık personeli, mühendisler, iş insanları ve akademik eğitim alan öğrenciler gibi pek çok özel amaçlı öğretim materyali mevcuttur. Bu kaynaklar hem sınıf içi kullanıma hem de bireysel çalışmaya uygundur. Bu eksiklik sebebiyle Türkçe için de daha fazla özel amaçlı Türkçe öğretim kitabının hazırlanması gerektiği düşünülmektedir. Böylelikle kurs ya da özel ders imkanı/zamanı olmayanlar bu kitaplardan faydalanarak istedikleri alanda yabancı dillerini geliştirebilirler.

Tüm bunların yanında üniversitelerde özel amaçlı Türkçe öğretimine dair pek çok bilimsel çalışma yapılmaktadır. Özellikle üniversitelerin yüksek lisans ve doktora programlarında yapılan araştırmaların alana çok büyük katkısı olmaktadır. Yazılan tezlerde ve makalelerde dil ihtiyaç analizleri, örnek ders kitapları, terim sözlükleri ve müfredatlar hazırlanmıştır. Bu çalışmalar arasında yükseköğrenim öğrencileri için hazırlanmış olan akademik Türkçe çalışmaları çoğunluğu oluşturmaktadır. Akademik Türkçe ile ilgili yapılmış çalışmalara örnek olarak şu tezleri verebiliriz:

- Şahin, M. (2008). Güvenlik Bilimleri Fakültesinde Öğrenim Gören Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Zorluklar, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Aydın, Y. (2014). Erasmus Yoğun Dil Kurslarında Türkçe Öğrenen Yabancılara Yönelik Bir İhtiyaç Analizi, Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Ulutaş, M. (2016). Türkiye’de Yükseköğrenim Görecek Yabancılar İçin Özel Amaçlı Türkçe Öğretimine Yönelik Program Geliştirme: Bir Model Önerisi, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Demir, D. (2017). Uluslararası Öğrencilerin Akademik Türkçe İhtiyaçları, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü
- Tüfekçioğlu, B. (2018). Yabancı Dil Olarak Akademik Türkçe: Sosyal Bilimlerde Akademik Ve Teknik Söz Varlığı, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü
- Seyedi, G. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Akademik Yazma Öğretimi, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü
- Yılmaz, G. (2019). Gazi Üniversitesi Tömer’e Ait Ders Kitaplarındaki Kelime Evreninin Akademik Eğitim Yeterliliği Bakımından İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Küçük, F. (2017). Yabancı Dil Olarak Türkçede Akademik Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Azizoğlu, N. İ. ve Tolaman, T. D. ve Tulumcu, F. İ. (tarih belirtilmemiş), Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Akademik Yazma Becerisi: Karşılaşılan Sorunlar Ve Çözüm Önerileri, International Journal of Teaching Turkish as a Foreign Language, 7-22.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

- Dolmacı, M. (2015). Akademik Türkçe Kelime Bilgisi Üzerine Bir Derlem Çalışması: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimine Dair Çıkarımlar, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Güde, C. Y. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Akademik Yazmaya Yönelik Bir İçerik Önerisi, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Tok, M. (2013). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Akademik Yazma İhtiyacı, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi Dergisi, Cilt 10, Sayı 23, 1-25.
* “Bu çalışma Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bölümünde 02.11.2012 tarihinde kabul edilen doktora tezinin verilerinden yararlanılarak oluşturulmuştur.”
- Ekmekçi, V. (2017). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Akademik Okuryazarlık Öğretimine Yönelik Bir Eylem Araştırması, Doktora Tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Tok, M. (2012). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Akademik Yazma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Uygulamalı Bir Çalışma, Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Cevher, Ö. Y. ve Güngör, C. (2015), Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Akademik Türkçenin Öneme İlişkin Uygulamalı Bir Araştırma: Türk Dili Öğretimi Uygulama Ve Araştırma Merkezi Örneği, International Journal of Languages' Education and Teaching, s. 2267-2274.

Bu çalışmalarda genellikle Türkçe öğretim merkezlerindeki akademik Türkçe derslerinin olmayışı ya da olsa bile içeriğindeki eksiklikler sebebiyle öğrencilerin yaşadığı zorluklar üzerinde durulmuştur. Öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik hazırlanan bu çalışmaların bir kısmı akademik beceri odaklı (okuma, yazma vb.), bir kısmı akademik kelime odaklı, bir kısmı ise akademik ders kitaplarının incelenmesine yöneliktir.

Özel amaçlı Türkçe öğretimine yönelik yapılan bilimsel araştırmalarda mesleki Türkçe ile ilgili çalışmaların sayısının akademik Türkçe çalışmalarına göre daha az olduğu görülmektedir. Bu çalışmalar iktisat- bankacılık, güvenlik, turizm, iş gibi başlıklara ayrılabilir. Örnek olarak aşağıdaki çalışmalar verilebilir:

- Taştekin, A. (2017). Türk Silahlı Kuvvetlerinin Uygulamaları Bağlamında Anadili Türkçe Olmayanlara Türkçe Öğretimi, International Journal of Social Sciences and Education Research, Volume 3(1), 171-183.
- Alkol, N. (2016). Jandarma Mesleğine Yönelik Sıklık Sözlüğü, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Albayrak, R. (2003). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Gereksinim Çözümlemesi: Kara Kuvvetleri Lisan Okulundaki Misafir Askeri Personele İlişkin Bir Uygulama Örneği, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Şen, E. (2015). İktisadi Ve İdari Bilimler Türkçesinin İncelenmesi Ve Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Kullanımı, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Temizyürek, F. ve Çangal, Ö. ve Yörüsün, S. (2015). Yabancılar Türkçe Öğretiminde İş Türkçesi Öğretim Programı, Ders Kitabı ve Terimler Sözlüğü Denemesi: Bankacılık Türkçesi, Journal of World of Turks, Volume 7, No.2, 87-111.
- Çangal, Ö. ve Yörüsün S. (2017). Özel Amaçlı Türkçe Öğretimi Ders Kitabı Önerisi: Bankacılık Türkçesi, Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, Sayı: 6/4, 2669-2693.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

- Çangal, Ö. ve Başar, U. (2016). Türkçe Öğrenen İranlılar için Turizm Türkçesi Öğretim Programı, Terimler Sözlüğü ve Konuşma Kılavuzu Denemesi, International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, Volume 11/3, s.707-734
- Kurt, V. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Özel Amaçlı Dil Öğretimi: İş Türkçesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye Araştırmaları Enstitüsü

Bu örneklere bakıldığında mesleki Türkçe çalışmalarının iş Türkçesi ve güvenlik sektörü üzerine yoğunlaştığı söylenebilmektedir. Çalışmaların bir kısmında ihtiyaç analizi uygulanmış, bir kısmında örnek ders programı ve ders kitabı ile terimler sözlüğü hazırlanmıştır. Bununla beraber çalışmaların çoğunda özel amaçlı Türkçe öğretimindeki materyal yetersizliğinin eleştirildiği gözlenmiştir.

SONUÇ

Tüm bu çalışmaların ortak özelliği öğrencilerin dil ihtiyaçlarına yönelik hazırlanmış olmalarıdır. Öğrenciler ve okutmanlarla yapılan anketler, görüşmeler ve gözlemlere göre dil ihtiyaç analizleri yapılmış ve ihtiyaçlara yönelik terim sözlükleri, örnek ders programları ve ders kitapları hazırlanmıştır. Fakat sınırlı sayıda olmaları hala araştırılacak çok konu olduğunu kanıtlamaktadır. Araştırmaların genelini yükseköğrenim öğrencileri için hazırlanan akademik Türkçe çalışmaları oluşturmaktayken, sınırlı sayıda mesleki Türkçe (Bankacılık, Askeriye, Turizm) için hazırlanmış çalışmalar da mevcuttur. Ayrıca akademik Türkçe çalışmaları ile mesleki Türkçe çalışmaları arasında net bir ayırım olmadığı gözlenmiştir. Bununla beraber mesleki dil öğretimi çalışmalarının çoğunun benzer sektörler üzerinde yoğunlaşmış olması sebebiyle hala bilişim, sağlık, mühendislik, hukuk gibi pek çok sektörde dil ihtiyaç analizlerinin yapılmasına ve buna göre bir müfredat oluşturulmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Hazırlanacak olan müfredata uygun ders kitap ve materyallerinin oluşturulması gerektiği düşünülmektedir. Hazırlanacak olan bu kaynaklar sayesinde daha fazla özel amaçlı Türkçe öğretim kursu açılabilir ve kurumlar bu kaynaklardan yararlanabilecektir. Sınıf kullanımı için hazırlanacak olan kitapların yanında ek olarak “self-study” türünde hazırlanacak olan “İş Türkçesi”, “Hukuk Türkçesi”, “Sağlık Personeli için Türkçe” ve “Askerî Personel için Türkçe” vb. kitaplar da yabancı personel ve ilgi alanına yönelik Türkçe öğrenmek isteyen kişilerin işini kolaylaştıracağı düşünülmektedir. Şimdiye kadar yapılmış olan öncü bilimsel araştırmalarla beraber yeni yapılacak çalışmalar bu kaynaklara örnek teşkil edecektir. Bu sebeple yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışan bilim insanlarının özel amaçlı Türkçe öğretimi hakkında yeni çalışmalar hazırlamalarının bu alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Temizyürek, F. ve Çangal, Ö. ve Yörüsün, S. (2015). Yabancılara Türkçe Öğretiminde İş Türkçesi Öğretim Programı, Ders Kitabı ve Terimler Sözlüğü Denemesi: Bankacılık Türkçesi, Journal of World of Turks, Volume 7, No.2, 87-111.
- Çangal, Ö. ve Başar, U. (2016). Türkçe Öğrenen İranlılar için Turizm Türkçesi Öğretim Programı, Terimler Sözlüğü ve Konuşma Kılavuzu Denemesi, International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, Volume 11/3, s.707-734
- Şahin, M. (2008). Güvenlik Bilimleri Fakültesinde Öğrenim Gören Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Zorluklar, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Aydın, Y. (2014). Erasmus Yoğun Dil Kurslarında Türkçe Öğrenen Yabancılara Yönelik Bir İhtiyaç Analizi, Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Ulutaş, M. (2016). Türkiye’de Yükseköğrenim Görecekt Yabancılar İçin Özel Amaçlı Türkçe Öğretimine Yönelik Program Geliştirme: Bir Model Önerisi, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

- Demir, D. (2017). Uluslararası Öğrencilerin Akademik Türkçe İhtiyaçları, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü
- Tüfekçioğlu, B. (2018). Yabancı Dil Olarak Akademik Türkçe: Sosyal Bilimlerde Akademik Ve Teknik Söz Varlığı, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü
- Seyedi, G. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Akademik Yazma Öğretimi, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü
- Yılmaz, G. (2019). Gazi Üniversitesi Tömer'e Ait Ders Kitaplarındaki Kelime Evreninin Akademik Eğitim Yeterliliği Bakımından İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Küçük, F. (2017). Yabancı Dil Olarak Türkçede Akademik Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Azizoğlu, N. İ. ve Tolaman, T. D. ve Tulumcu, F. İ. (tarih belirtilmemiş), Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Akademik Yazma Becerisi: Karşılaşılan Sorunlar Ve Çözüm Önerileri, International Journal of Teaching Turkish as a Foreign Language, 7-22.
- Dolmacı, M. (2015). Akademik Türkçe Kelime Bilgisi Üzerine Bir Derlem Çalışması: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimine Dair Çıkarımlar, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Güde, C. Y. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Akademik Yazmaya Yönelik Bir İçerik Önerisi, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Tok, M. (2013). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Akademik Yazma İhtiyacı, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi Dergisi, Cilt 10, Sayı 23, 1-25.
- Ekmeççi, V. (2017). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Akademik Okuryazarlık Öğretimine Yönelik Bir Eylem Araştırması, Doktora Tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Tok, M. (2012). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Akademik Yazma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Uygulamalı Bir Çalışma, Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Cevher, Ö. Y. ve Güngör, C. (2015), Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Akademik Türkçenin Öneme İlişkin Uygulamalı Bir Araştırma: Türk Dili Öğretimi Uygulama Ve Araştırma Merkezi Örneği, International Journal of Languages' Education and Teaching, s. 2267-2274.
- Taştekin, A. (2017). Türk Silahlı Kuvvetlerinin Uygulamaları Bağlamında Anadili Türkçe Olmayanlara Türkçe Öğretimi, International Journal of Social Sciences and Education Research, Volume 3(1), 171-183.
- Alkol, N. (2016). Jandarma Mesleğine Yönelik Sıklık Sözlüğü, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Albayrak, R. (2003). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Gereksinim Çözümlemesi: Kara Kuvvetleri Lisan Okulundaki Misafir Askeri Personele İlişkin Bir Uygulama Örneği, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Şen, E. (2015). İktisadi Ve İdari Bilimler Türkçesinin İncelenmesi Ve Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Kullanımı, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Çangal, Ö. ve Yörüsün S, (2017). Özel Amaçlı Türkçe Öğretimi Ders Kitabı Önerisi: Bankacılık Türkçesi, Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, Sayı: 6/4, 2669-2693.
- Kurt, V. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Özel Amaçlı Dil Öğretimi: İş Türkçesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

KARİZMATİK OTORİTE OLARAK KÖL TEGIN VE BİLGE KAĞAN

Aylin Benazır ATEŞ

Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Doktora Öğrencisi
aylinb.ates@gmail.com

Özet

Çalışmada Weber'in karizmatik otorite tipi temelinde Köl Tegin ve Bilge Kağan incelenmektedir. Weber rızaya dayalı, meşru iktidara otorite adını vermektedir. Weber'e göre üç farklı otorite tipi bulunmaktadır, bunlardan biri de karizmatik otoritedir. Liderin kişisel özellikleri, kutsallığı, gücü karizmatik otoritenin meşruluğunu sağlamaktadır. Toplum lidere bağlıdır ve bu bağlılıktaki temel etken karizmatik otoritenin olağanüstü kişisel özellikleridir. Orhon Yazıtları'nda Bilge Kağan olağanüstü bir güce sahip olduğunu, yetkiyi ebedi gökten aldığını ve kendi talihi sayesinde tahta oturduğunu açıklamaktadır. Yazıtlarda Köl Tegin ve Bilge Kağan'ın detaylı bir biçimde kahramanlıkları anlatılmaktadır. Burada her ikisinin de önemli başarılar gösterdikleri ve Türk halkını ebedi kılmak için verdikleri mücadele dikkat çekmektedir. Karizmatik otorite modelinin ortaya çıkmasındaki bir diğer önemli etken ise toplumda kargaşa ve buhran döneminin var olmasıdır. Bu bağlamda karizmatik otorite için toplumu kaostan kurtarmayı başaran ve bir arada tutan kişi demek mümkündür. Yazıtlardaki bilgiler doğrultusunda Köl Tegin ve Bilge Kağan'ın toplum üzerindeki olumlu etkisinden söz etmek mümkündür. Bilge Kağan kötü durumda olan perişan bir halka kağan olmuştur. Ayrıca Bilge Kağan, birçoğu köle olan, dağınık ve kötü koşullarda yaşayan halkı düzene soktuğunu, yasalarla bu düzenlemeyi tesis ettiğini söylemektedir. Ölmek üzere olan halka iyi koşullarda yaşama imkanı sunduğunu, yoksulu zengin kıldığını belirtmekte ve halkı kendine tamamen tabi kıldığını söylemektedir. İyi koşullara ulaşan halkın rıza göstererek tabi olduğunu varsaymak mümkündür. Toplumun yasalar vasıtasıyla bir arada tutulması da bir diğer meşruiyet göstergesi olarak kabul edilebilmelidir. Bu bağlamda çalışma Yazıtlardaki bilgiler ışığında Köl Tegin ve Bilge Kağan'ı karizmatik otorite olarak kabul etmenin mümkün olduğunu açıklamaya çalışmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Orhon Yazıtları, Kağan, Karizmatik Otorite

KOL TEGIN AND BILGE KAGAN AS CHARISMATIC AUTHORITY

Abstract

The study focuses Köl Tegin and Bilge Khan on the basis of Weber's charismatic authority type. He explains authority as legitimate power based on consent. According to Weber, there are three different types of authority, one of which is charismatic authority. The personal characteristics, holiness and power of the leader provide the legitimacy of charismatic authority. Society depends on the leader, and the main factor of this loyalty is the extraordinary personal characteristics of charismatic authority. In Orkhon Inscriptions, Bilge Khan explains that he had an extraordinary power, he took authority from the eternal sky and he acceded to the throne by his own fortune. The inscriptions describe the heroism of Köl Tegin and Bilge Khan in detail. It is remarkable that both of them have achieved significant success and their struggle for the eternity of Turkish people. Another important factor in the appearance of a charismatic authority model is the existence of a period of chaos and crisis in society. In this context, for charismatic authority, it is possible to say that person who manage to save the society from chaos and hold together. Based on the information in the inscriptions, it is possible to say there is the positive effect of Köl Tegin and Bilge Khan on the society. Bilge Khan was a khan of the society in poor condition. In addition, Bilge Khan says that he regulated the society scattered and living as the slave in poor conditions and this regulation was established by law. He says that he enabled people to live in good conditions and completely subordinate to himself. It is possible to suppose that people consent when they obtain good conditions. It should be accepted keeping society together through laws as another indicator of legitimacy. In this context, the study tries to explain that it is possible to accept Köl Tegin and Bilge Khan as charismatic authority considering the inscriptions.

Key Words: Orkhon Inscriptions, Khan, Charismatic Authority

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Giriş

Bir insan, diğer insanların davranışlarını kontrol edebiliyorsa, onları isteği doğrultusunda yönlendirebiliyorsa diğerleri üzerinde iktidara sahip demektir. Bir işi yapabilme gücüne sahip olan iktidar, toplumdaki diğer insanları etkisi altına alma, onları denetleme yetkisine sahiptir. İktidar kavramına sosyal yaşamda oldukça sık rastlanmaktadır. Toplumsal kurumlar içinde farklı iktidar tiplerinden bahsetmek mümkündür. Toplumun tamamı üzerinde etkiye sahip olan ise siyasi iktidardır. Siyasi iktidar daha geniş yetkilerle donatılmıştır. Sosyal yaşamın diğer katmanlarında var olan iktidar tiplerinden, birçok ayırt edici özelliği sebebiyle ayrılmaktadır. Siyasal iktidar topluluk üzerinde bağlayıcı kararlar alma ve kararları yürütme yetkisine sahiptir. Diğer taraftan zor kullanma gücüne sahip olması ile de diğer iktidarlara arasında hiyerarşik bir ilişki bulunmaktadır. Siyasal iktidar zor kullanma yetkisini tekelinde bulundurur ve toplumsal düzenin tesisi ve sürdürülebilmesi için bu durum toplum tarafından da kabul edilmektedir. Toplum siyasi iktidarın kararlarına boyun eğmekte, ona rıza göstermektedir. Böylelikle şiddet ve zor kullanma tekelini elinde bulunduran iktidar, halkın rızasını da alarak egemenliğini sürdürebilmektedir. Siyasal iktidar kavramı ile birlikte karşımıza sıklıkla çıkan bir diğer kavram ise otoritedir. Otoriteye dair birçok farklı tanım yapılmaktadır ancak otoriteyi kısaca meşru iktidar olarak açıklamak mümkündür. Siyasal iktidar kavramından bahsederken toplumun rızasının öneminden bahsedilmiştir. Meşruiyet de aynı şekilde siyasi iktidarın varlığını sürdürebilmesi için büyük bir öneme sahiptir ve bir anlamda güvence niteliğindedir. Siyasal iktidarın meşruiyeti, halk tarafından kabul gördüğü anlamına gelmektedir ve halk iktidarın kurallarına uymakta ve ona rıza göstermektedir. Meşruluğun kaynağı topluma, geleneklere yahut zamana göre değişebilmektedir. Weber meşruluğun üç farklı kaynaktan ortaya çıkabileceğini belirtmiştir. Bunları yasal, geleneksel ve karizmatik otorite olarak adlandırmaktadır. Çalışmada bu otorite tiplerinden karizmatik otorite temelinde Orhon Yazıtları incelenecek ve bu bağlamda Bilge Kağan ve Köl Tegin karizmatik otorite olarak ele alınmaya çalışılacaktır. Yazıtların siyasi içerikli metinler olduğu göz önünde bulundurulduğunda böyle bir çıkarım yapmak mümkün gözükmemektedir ancak buna rağmen konuyla ilgili daha önce hiçbir çalışma yapılmamıştır. Bu sebeple yazıldığı dönem açısından halkın rızasını gözeterek ve meşruiyetini bu rıza ve yasalara dayandırarak egemenliğini sürdüren Bilge Kağan'ın aktardıkları oldukça büyük öneme sahiptir.

1. WEBER'İN OTORİTE TİPOLOJİSİ

Weber'e göre yasal düzen, gönüllü anlaşma yahut zorlama ve itaat yoluyla ortaya çıkmaktadır. Gönüllü anlaşmalarda dahi güce dayanarak kabul ettirme söz konusudur. Güç bir siyasal ilişki içinde bir aktörün direnme ile karşılaşması durumunda bile istediğini yapabilmesidir. (Weber, 2017: 32, 36) Güç kullanımı, belli alanların kontrolü, en tipik yasal kurum olan devletin en önemli özelliklerindedir. Güç kullanma tehdidi ve sonunda bunun kullanılması siyasi yönetimin özel bir aracıdır ve diğer yollar sonuç vermediğinde tercih edilen nihai yöntem de şüphesiz budur. Güç kullanımı, siyasi kuruluşların idaresi için tek yürütme yöntemi değildir. (Weber, 2017: 36, 39) Buradan siyasi iktidarın sadece güce dayanmadığı anlaşılmaktadır. Yönetilenler hiçbir zorlama olmadan da siyasi iktidarın emirlerine ve kararlarına uymakta, ona itaat etmektedirler. Bir anlamda ona rıza göstermektedirler. Bunun geleneksel, çıkar ilişkisi yahut yaptırımlar neticesinde çaresizlik duygusu gibi birçok sebebi olabilmektedir. Burada önemli olan husus, siyasi iktidarın bir şekilde yönetilenlerin rızasına dayanmak zorunda oluşudur. Siyasi iktidar, güç ve rızanın toplamıdır. (Kapani, 1997: 50,51) Weber de aynı şekilde egemenliği, yalnızca güç kullanma ya da etkide bulunma olarak değil; bir emre değişik amaçlarla, güdülerle uyulması olarak tanımlamaktadır. Ayrıca egemenliğin meşruluğuna da inanılması gerekmektedir. (Weber, 2017: 43-44)

Meşruiyet kavramını bir kurum veya kuralın kendisinin üstünde bulunan hukuksal yahut etik bir norma uygun olması olarak tanımlamak mümkündür. Otoritenin meşruiyeti söz konusu olduğunda kavram, yöneticilerin buyruğuna itaat yani yöneticilerin otoritesinin kurulduğu ilke şeklinde açıklanabilmektedir. Meşruiyet, siyasal alanda iktidarın sağlanması ve sürdürülebilmesi açısından en önemli faktörlerden birini teşkil ettiğinden siyasal açıdan oldukça mühimdir. Yönetilenler arasında iktidarın meşruluğuna olan inanç sağlam olduğu

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

takdirde, siyasal iktidar zora başvurmaksızın itaati sağlayabilmektedir. (Atay, 1997: 122-123) Bu sebeple otorite sahibi güç, kendi meşruluğuna dair bir inanç oluşturup bunu geliştirmeye çalışmaktadır. Meşruluğun türüne göre kabulün şekli farklılaşabilmektedir. Burada önemli olan şey meşruluk tezinin geçerli kabul edilip ona uyulması gerçeğidir. Bu meşruluk tezinin geçerliliği karşılıklı bağımlılık içindeki rasyonel temeller, geleneksel temeller ve karizmatik temeller üzerine kurulu olabilmektedir. (Weber, 2017: 44, 48)

a. Yasal Otorite

Meşruluk rasyonel temeller üzerine inşa edilmiştir. Normatif kuralların meşruluğuna ve yasalara göre egemenlik konumunda olanların emir verme hakkına sahip olduğu inancına dayalıdır. Bu anlayışta siyasal düzen yasalarla oluşturulmuş, şahsi niteliğe sahip olmayan bir düzendir. (Weber, 2017: 48) Bu düzende tüm bireylerin oluşturulan rasyonel kurallara uymaları beklenmektedir. Her yasal düzenleme, tutarlı ve soyut kurallar bütününden oluşmaktadır. İtaat eden kişi, kanuna itaat etmektedir. Düzen gereğince güç sahibine itaat, yükümlülük haline gelmektedir. Rasyonel yasal otorite, kurallara bağlanmış, belirli bir yetki alanına sahip otoritedir. Bu sistemde örgütlenme hiyerarşi ilkesiyle gerçekleşmektedir. (Weber, 2017: 50-53)

b. Geleneksel Otorite

Meşruluğun geleneksel temeller üzerine kurulmuş olduğu bu modele göre gelenekler kutsaldır ve bu geleneklere göre gücü kullananlar meşru kabul edilmektedir. Otorite geleneksel kurallar tarafından belirlenmektedir ve siyasal iktidarın otoritesine uyulması gereği de kendisinin geleneksel konumundan kaynaklanmaktadır. (Weber, 2017: 48, 63) Yönetilenler geleneksel otoritenin tebaası olarak görülmektedir. Geleneksel otorite dilediği gibi davranmakta özgürdür. Bu anlayışa göre yasama yoluyla yeni hukuki ve idari ilkeler oluşturmak mümkün değildir, sadece geleneğe ilişkin belgeler yani eski olanlar etkili bir şekilde kullanılabilir. Bu sistemde yetki alanları belirli değildir ayrıca önemli pozisyonlara otoritenin ailesinden olanlar ya da onun belirlediği kişiler gelebilmektedir. (Weber, 2017: 63-65)

c. Karizmatik Otorite

Antik Yunan'da "Tanrı vergisi", "ilahi ilham yeteneği (divinely inspired gift)" anlamına gelen karizma kavramı, Erken Hristiyanlık döneminde de "kutsal hediye" olarak kullanılmıştır. (Kapani, 1997: 90; Kılınç, 1996: 68; Weber, 2017: 49) Karizma kavramı bireysel olarak bir şahsı diğer insanlardan ayıran ve onun doğaüstü ya da istisnai birtakım özel güçlere ya da özelliklere sahip olmasına olanak sağlayan bir nitelik olarak kullanılmaktadır. (Weber, 2017: 84)

Bu otorite tipinde meşruluk, bir bireyin kutsallığına, kahramanlığına, kişisel özelliklerine ya da onun tarafından açıklanan kalıpların ya da verilen emirlerin kutsallığına olan bağlılığa dayalıdır. Karizmatik otorite, kahramanlığı ya da örnek nitelikleri dolayısıyla karizmatik lider olarak kabul edilen kişidir. (Weber, 2017: 48-49) Diğer taraftan lider gerçekten olağanüstü niteliklere sahip olmasa da halk tarafından ona atfedilen kutsallık, kahramanlık yahut birtakım özellikler sebebiyle de karizmatik otorite olarak kabul görmektedir. Burada önemli olan halkın lidere inanmasıdır. Bu inanç, onun karizmatik kabul edilmesi ve iktidarına destek sağlaması için yeterli görülmektedir. (Kapani, 1997: 91) Yani karizmatik gücün geçerliliğini belirleyen şey, güce bağımlı olanların onu kabul etmesidir. Ancak karizmatik otoritenin meşruluk tezinin temelini oluşturan sadece bu değildir. Bu temel daha çok, karizmatik göreve çağrılanların, görevin niteliklerini bilerek bunun kendi görevleri olduğuna inanması şeklindedir. (Weber, 2017: 85)

Karizmatik otorite uzun vadede başarılı olamadığı ve en önemlisi yönetilenlere bir yarar sağlamadığı takdirde karizmatik güç ortadan kalkacaktır. Bu başarısızlığı sadece siyasi ya da askeri başarısızlık olarak düşünmemek gerekmektedir; kuraklık, sel, uğursuz olayların yaşanması gibi her türlü olumsuz durumdan sorumlu olan kişi karizmatik otoritedir. Yaşanan bu olumsuz olaylar, otoritenin gerçek anlamda karizmaya sahip olmadığını

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

göstermektedir. “İlahi Hediye” yani seçilmişlik kavramı, bu olayların bertaraf edilmesi ile yakından ilişkilidir. (Weber, 2017: 85-86)

Karizmatik otorite modelinde, yasal otoritenin aksine yasal sistem oluşturacak hukuki bir bilgelik, resmi kurallar, soyut meşru ilkeler sistemi bulunmamaktadır. Otorite dilerse yeni yükümlülükler, kurallar yaratabilmektedir. Çünkü karizmatik otorite, kendi egemenlik sınırları içinde geçmişi reddetmekte, özel devrimci bir güç niteliği taşımaktadır. (Weber, 2017: 87) Geleneksel olarak sıradan dönemlerde karizma en büyük devrimci güç olarak görülmektedir. Toplumun yerleşik düzenine ya da birtakım geleneklerine karşı çıkarak köklü değişikliklere gidebilmektedir. Karizmatik otoritenin bir toplumdaki olumsuz sosyal koşulların yarattığı belirli ortamlarda yani bunalım, kriz dönemlerinde ortaya çıktığını söylemek mümkündür. (Kapani, 1997: 91)

Diğer taraftan karizmatik liderliğin olduğu alan, siyasal iktidarın vazgeçilmez amacı olan toplumsal birlik ve bütünlüğün en iyi temsil edildiği alandır. Karizma bu otorite tipinin iktidarına yönelik cazibe ve büyüdür ve bunlar sayesinde lider ve toplum birbiriyle bütünleşmektedir. Toplumun benliğiyle liderin benliği birleşmekte, ortaya çıkan bu kolektif benlik birlikteliği ise ulus, sınıf, din ve ideoloji ile örtüştürülmektedir. (Çetin, 2003: 96)

Karizmatik otorite, kendi özelliklerini ekonomik açıdan kullanıp, bunu bir gelir kaynağı olarak görmeyi net bir biçimde reddetmektedir. Diğer taraftan kahraman savaşçılar ve askerler tarafından elde edilen ganimet, kaba güç yahut başka yollarla sağlanan gelirler karizmatik otoritenin, mevcut ihtiyaçları giderme yollarındandır. (Weber, 2017: 88)

Karizmatik otoritenin idari memurları, “resmi memurları” kapsamamaktadır, ayrıca üyeleri uzmanlık eğitimi almış kişiler değildir. Atama yahut azil, kariyer, terfi gibi işlemler ve hiyerarşi de bulunmamaktadır. Yetki alanı belirli değildir. (Weber, 2017: 86)

2. KARİZMATİK OTORİTE BAĞLAMINDA YAZITLAR

a. Köl Tegin ve Bilge Kağan'ın Kimliği ve Yazıtlar

Köl Tegin'e (685- 731) ait anıt, 1889 yılında Rus arkeolog Yadrintsev'in arkeolojik çalışmaları neticesinde bulunmuştur. Dil bilimci W. Thomsen, yazıtlardaki runik yazıyı kendi yöntemleri ile deşifre etmiş (1893) ve ardından Köl Tegin'in kimliğine ve yaşamına dair bilgiler netliğe kavuşmuştur. (Alyap, 2014: 2) Köl Tegin, II. Türk Kağanlığı'nın kurucusu ve 681-693 yılları arasında hakanlık yapmış olan Elteriş Kağan'ın oğlu ve kağanlığın dördüncü kağanı Bilge Kağan'ın kardeşidir. Köl Tegin için kullanılan “sol kanadın bilge prensi” anlamına geldiği düşünülen ünvan, ağabeyi Bilge Kağan tarafından ona verilmiştir. (Aydın, 2018: 43)

Köl Tegin'in ölümünün ardından, ağabeyi Bilge Kağan Köl Tegin'in hatırası için bir anıt mezar yaptırmayı düşünmüş ve ardından görkemli bir külliye içine bir bark (anıt mezar) yapılmış ve külliyenin giriş bölümüne yazıt ile birlikte heykeller dikilmiştir. Diğer taraftan anıt mezar içinde Köl Tegin'in savaş sahnelerini anlatan resimlere de yer verilmiştir. Köl Tegin yazıtı, kireç taşı yahut mermerden yapılmış dört yüzlü tek parça büyük bir taştan oluşmaktadır. Taşın yüksekliği 3.75 metredir. Yazıtın batı yüzünde Çince, geri kalan üç yüzünde ise Türk runik alfabesi ile yazılmış Türkçe metinler bulunmaktadır. (Aydın, 2018: 45-46)

Bilge Kağan, II. Türk Kağanlığı'nın dördüncü kağanıdır. Babası öldüğünde yaşça küçük olduğundan onun yerine amcası Kapgan Kağan tahta geçmiş, ardından amcasının oğlu kağan olmuştur. Ancak Köl Tegin bu duruma itiraz etmiş ve amcasının oğlu İnel Kağan'ı ve emrindekileri öldürerek, Bilge Kağan'ın tahta geçmesini sağlamıştır. (Aydın, 2018: 72)

Bilge Kağan'ın ölümünden (734) bir yıl sonra oğlu Tengri Kağan tarafından dikilen yazıt, Bilge Kağan konuşuyor gibi kurgulanmıştır. Bilge Kağan yazıtı biçimsel özellikleri açısından büyük benzerlik gösterdiği Köl Tegin yazıtının yaklaşık bir kilometre ötesinde yer almaktadır. Yazıtta devletin nasıl büyüdüğüne ve Köl Tegin'in ölümünden sonra nelerin değiştiğine yer verilmektedir. (Demir, 2017: 431-432)

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

b. Yazıtların Konu Bağlamında Değerlendirilmesi

Türk tarihinin en eski yazılı belgelerinden olan Orhon Yazıtları, Türklerin siyasal, idari ve sosyal yapısı hakkında birçok önemli bilgi aktarmaktadır. Yazıtlarda idari işleyişinin nasıl gerçekleştiğine dair veriler bulunmaktadır. Ayrıca yazıtlardan yola çıkarak Türklerin o dönemde örgütlü bir toplumsal yapıya ve idari yapılanmaya sahip olduğunu söylemek mümkündür.

Yazıtlar incelendiğinde devlet sisteminin monarşik olduğu görülmekte, bununla birlikte konu bağlamında karizmatik otoriteden ziyade geleneksel otoritenin etkin olduğuna dair varsayım ileri sürülebilmektedir. Weber, karizmanın akrabalık yoluyla geçen bir niteliği olduğuna da vurgu yapmakta, karizmanın bir ailede, özellikle en yakın akrabalarda toplanabileceğini söylemektedir ve buna “patrimonyal karizma” adını vermektedir. (Weber, 2017: 92) Yeni hükümdarın aynı aile içinden farklı şekillerde seçilebileceğini söylemektedir. Weber’e göre karizma da devletin yönetimi gibi aynı aile içinde el değiştirebilmektedir. Ancak yazıtlarda Bilge Kağan’ın ifadelerinden yola çıkarak karizmanın var olabilmesi ve görevin aynı soy üzerinden devam etmesi belli koşullara bağlıdır. Yani patrimonyal yolla elde edilen konum hükümdarın meşruluğu için yeterli değildir. Yeni kağanın birtakım özelliklere haiz olması ve halkın çıkarlarını gözetmesi gerekmektedir. Örneğin Köl Tegin Yazıtı’nın doğu yüzünde aktarılan bilgilere göre bilgisiz bir kağan halkı felakete sürükleyebilmekte, devletin sonunu getirebilmektedir:

KT D4-5: “...Ondan sonra kardeşi kağan olmuş elbette, oğulları kağan olmuş elbette. Ondan sonra küçük kardeşi ağabeyi gibi yaratılmadığı için, oğlu babası gibi yaratılmadığı için bilgisiz kağanlar tahta oturmuş elbette, kötü kağanlar tahta oturmuş elbette. Komutanları da bilgisizmiş elbette, kötüymüş elbette.”¹³

Bu ifadelerden anlaşıldığı üzere kan bağı başarılı bir yönetim için yeterli değildir. Ayrıca yaradılışın farklılığına yönelik vurgu da karizmanın anlaşılabilirliği açısından oldukça önemlidir. Karizmanın herkesin sahip olabileceği bir özellik olmadığına altı çizilmektedir.

Karizmatik otoritenin birincil özelliği olarak kabul edilebilecek olağanüstü kişisel özellikler ve kutsiyet açısından yazıtlar incelendiğinde Bilge Kağan’ın hem kendisi için hem de kardeşi Köl Tegin için kullandığı ifadeler dikkat çekmektedir.

KT G1: “(ben) Tengriteg (tengri gibi) tengride Bolmuş (olmuş) Türk Bilge Kağan(ım). Bu zamanda tahta oturdum. Sözlerimi sonuna kadar işit...”

Burada Bilge Kağan’ın kendini gökyüzündeki Tanrının yeryüzündeki yansıması olarak gördüğü anlaşılmaktadır. Konuyla ilgili yazıtlarda pek çok ifade bulunmaktadır. Bilge Kağan insanüstü özelliklere sahip olduğunu, kendisine lütfedildiğinden göreve geldiğini sıklıkla belirtmektedir. Ayrıca meşruiyetin bir diğer kaynağı da karizmatik göreve çağrılanların, görevin niteliklerini bilerek bunun kendi görevleri olduğuna dair inanıştır. Bu bağlamda ilgili ifadelerle bakılacak olursa;

KT G9-10: (Türk halkı)...seni beslemiş kağanının sözlerini (dikkate) almadan her yere gittin. Oralarda tamamen yok oldun, tükendin. Geri kalanlarınız her yere, yarı ölü yarı diri gidiyordunuz. (Ebedi) gök lütfettiği için (ve) kendi talihim olduğu için kağan olarak tahta oturdum. Tahta oturup yoksul halkı tamamen derleyip topladım. Yoksul halkı zengin ettim. Az halkı çoğalttım. Hiç bu sözümde yalan var mı? Türk beyleri (ve) halkı bunu dinleyin: Türk halkını bir araya getirip ülke kuracağınızı buraya kazıdı, yanılıp öleceğinizi de...”

KT D10-11: “...(Türk halkı) yok olmaya doğru gidiyormuş. Yukarıda Türk (ebedi) göğü (ve) kutsal yer su (ruhları) öylece örgütlemiş. Türk halkı yok olmasın diye halk olsun diye babam Elteriş Kağan’ı, annem Elbilge Hatun’u (ebedi) gök, tepelerinden tutup göğe yükseltmiş elbette...”

¹³ Metinlerin okunuşunda ve anlamlandırılmasında Erhan Aydın’ın Orhon Yazıtları (Köl Tegin, Bilge Kağan, Tonyukuk, Ongi, Küli Çor) (2018) adlı eserinden yararlanılmıştır.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

BK K7-9: (Türk halkı)...oralarda tamamen yok oldun, tükendin. Geri kalanlarınız her yere yarı ölü yarı diri gidiyordunuz. (Ebedi) gök lütfettiği için (ve) kendi talihim olduğu için kağan olarak tahta oturdum. Tahta oturup yoksul halkı tamamen derleyip topladım. Yoksul halkı zengin ettim. Az halkı çoğalttım. ... Türk halkını bir araya getirip ülke kuracağımı buraya kazıdım....(ebedi) gök lütfettiği için kendim tahta oturdum. Dört taraftaki halkı düzenledim, örgütledim.”

BK D21-23: “... yurt veren (ebedi) gök, Türk halkının adı, sanı yok olmasın diye beni, o (ebedi) gök tahta oturttu. Refah içerisindeki halka kağan olmadım. Karnı aç, sırtı açıkta olan, kötü durumda (ve) perişan olan bir halka kağan oldum. Prens, iki şad (ve) kardeşim Köl Tegin ile sözleştik. ... Ben kendim kağan olarak tahta oturduğumda her yana dağılmış halk yaya (ve) yalın bir halde, öte yite geldiler. Halkı besleyeyim diye... sefer ettim, savaştım. Ondan sonra (ebedi) gök lütfettiği için, talihim (ve) kısmetim olduğu için ölmek üzere olan halkı diriltip besledim. Sırtı açıkta olan halkı giydirdim. Yoksul halkı zengin ettim.”

BK D32-33: “...(ebedi) gök güç verdiği için... dağıttım. (Ebedi) gök lütfettiği için ben başardığım için Türk halkı öylece başarmış elbette. Ben küçük kardeşimle bu şekilde başa geçip kazanmasaydım Türk halkı ölecekti, yok olacaktı. Türk beyleri, halkı öylece düşünün...”

Bu ifadelerde de görüldüğü gibi Bilge Kağan yetkiyi ebedi gökten aldığını ve herkesin sahip olamayacağı birtakım özelliklerden dolayı ülkeyi yönetme hakkına sahip olduğunu belirtmektedir. Ancak buradan ve diğer pek çok yerde bahsedilen ifadelerden de anlaşılacağı üzere Bilge Kağan'ın meşruiyetini yalnızca bu kutsal özelliklere dayandırmak doğru değildir. Bilge Kağan'ın özellikle üzerinde durduğu şey tahta çıktıktan sonra, yasaları düzenlemiş olması ve kendine bir anlamda yasal bir meşruiyet de tesis etmesidir. Daha önceki kağanlar gibi kendisinin de önceliği bu olmuştur.

KT D1-2: “Yukarıda mavi gök, aşağıda yağız yer yaratıldığında ikisinin arasında insanoğlu yaratılmış. İnsanoğlunun üzerinde atalarım, dedelerim Bumın Kağan (ve) İstemi Kağan tahta oturmuş. Tahta oturup Türk halkının ülkesini (ve) yasalarını tutuvermiş, düzenleyivermişler. Dört taraf hep düşmanmış. Ordu sevk ederek dört taraftaki halkları hep ele geçirmiş, tabi etmiş. Mağrurlara baş eğdirmiş, asilere diz çöktürmüş. (Halkı) doğuda Kadirkan Dağları'na kadar, batıda Demir Kapı'ya kadar yerleştirmiş...”

KT D22: “...öylece kazandığımız, düzene soktuğumuz yurdumuz, yasalarımız vardı.”

BK D2: “... kağan olarak tahta oturdum. Tahta oturduğumda ölecekmiş (yok olacakmış) gibi düşünen Türk beyleri (ve) halkı sevinip yere bakan gözlerini yukarı kaldırdı. Bu zamanda kendim tahta oturup bunca önemli yasayı, dört taraftaki (halkı) düzene soktum., (bunları) yazdım.

BK D36-37: “...tahta çıktığımda...ülkeyi, yasaları en iyi şekilde düzenledim. Tabi olanlar tabi oldu, halk oldu....”

Bilge Kağan Yazıtı'nın Doğu yüzünün ikinci satırındaki ifadeler de halkın rızası ve meşruiyet açısından oldukça önemlidir. “Halkın sevinip yere bakan gözlerini yukarı kaldırması”, Bilge Kağan'ın halkın rızasını gözettiğini ve meşruluğuna dair bir inanç oluşturduğunu göstermektedir. Halkın lidere inanması ve rıza göstermesi büyük bir öneme sahiptir. Bir diğer satırda:

BK D41: “...Avam halkı “kağanım geldi” deyip sevinip mutlu oldu...”

şeklinde açıklama bulunmaktadır ve burada da görüldüğü gibi halk Bilge Kağan'ın yönetiminden oldukça memnun gözükmemekte, ona rıza göstermektedir. Daha önce de belirtildiği üzere karizmatik gücün geçerliliğini belirleyen şey güce bağımlı olanların onu kabul etmesidir. Bu bağlamda halkların tabiiyeti de meşruiyeti destekleyici niteliktedir.

KT G2-3: “Dokuz Oğuz beyleri, halkı bu sözlerimi iyice işit (ve) sıkıca dinleyin. Doğuda gün doğusuna kadar, güneyde gün ortasına kadar, batıda gün batısına, kuzeyde gece

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

ortasına kadar, oradaki tabii halklar bana bağlıdır. Bu kadar halk hepsini düzene soktum. Onlar şimdi kötü (durumda) değiller...”

Aynı ifadeye Bilge Kağan Yazıtı kuzey yüzü 2. Satırda da rastlanmaktadır.

Karizmatik otoritenin başarısı, yönetilenlere sağladığı yarar ile doğru orantılıdır. Elde edilen zaferler, uğursuz ve kötü olayların bertaraf edilmesi karizmatik otoritenin gücünü pekiştirmesi ve halkın rızasını kazanması açısından önemlidir.

KT D26-28: “...Refah içerisindeki bir halka kağan olmadım. Karnı aç, sırtı açıkta olan, kötü durumda (ve) perişan bir halka kağan oldum. Kardeşim Köl Tegin ile sözleştik. Babamızın (ve) amcamızın elde ettiği halkın adı, sanı yok olmasın diye Türk halkı için gece uyumadım, gündüz oturmam. Kardeşim Köl Tegin ile (ve) iki şad ile öte yite elde ettim. Öylece elde edip birleşik halkları ateş (ve) su gibi (birbirlerine) düşman etmedim. Ben kendim, kağan (olarak) tahta oturduğumda her yana dağılmış halk ölmek üzere (idi). ... Halkı besleyeyim diye...on iki sefer ettim.”

BK K11-12: “...halkımı doğuda gün doğusuna, güneyde gün ortasına, batıda gün batısına, kuzeyde gece ortasına kadar yerleştirdim. Sarı altını, beyaz gümüşü, kenarlı iplikleri, misk kokulu ipekleri, has atları, aygırları, kara samurları, boz dağ sıçanı (derileri) Türklere halkım için kazandım, elde ettim....sıkıntısız duruma getirdim....Halkı besleyin, (onlara) eziyet (ve) sıkıntı çekirtmeyin.”

BK D24: “az halkı çoğalttım. Kıymetli ülkesi olandan, kıymetli kağanı olandan daha iyi hale getirdim. Dört taraftaki halkları tamamen tabii ettim, düşmansız hale getirdim. Tamamı bana tabii oldu....”

BK GD: “...(bata çıka) aşip orduyu yürütüp geceli gündüzlü yedi gün boyunca susuz olarak geçtim....”

BK G9-10: “...Ben on dokuz yıl şad olarak görev yaptım. On dokuz yıl kağan olarak tahtta kaldım. Devleti yönettim. ...Türklerim, halkım için daha iyisini öylece elde ettim....”

Bu ifadelerden de anlaşılacağı üzere Bilge Kağan'ın önceliği halkın refahı olmuştur. Kişisel çıkar gözetmediğini, eylemlerini halkın ve ülkenin çıkarları doğrultusunda gerçekleştirdiğini söylemek mümkündür. Karizmatik otorite, kendi özelliklerini bir gelir kaynağı olarak görmeyi reddetmektedir. Bu durum Bilge Kağan için de geçerlidir. Kişisel ya da ekonomik çıkarlar yerine halkı sıkıntısız duruma getirebilmek ve iyi koşullarda yaşatabilmek için mücadele vermiştir. Aynı şekilde yazıtların büyük bir kısmında Köl Tegin'in savaşlarda gösterdiği kahramanlıklardan ve zaferlerden bahsedilmektedir. Diğer taraftan Köl Tegin'in birçok savaştan yara almadan kurtulması da onun insanüstü kişisel özellikleri ile açıklanmaktadır.

Ayrıca yukarıdaki ifadelerde ölmekte, dağılmakta olan halkı bir araya getirdiğini söyleyen Bilge Kağan, toplumdaki olumsuz sosyal koşulların yarattığı belirli ortamlarda yani kriz dönemlerinde gücünü etkili bir biçimde göstermiş ve halkı bulunduğu kötü koşullardan kurtarmış, daha iyi hale getirmiştir.

Weber karizmatik otoritede resmi memurların olmadığını, atama, azil gibi işlemlerin gerçekleşmediğini, yetki alanlarının muğlak olduğunu söylemiştir. Ancak yazıtlara bakıldığında;

KT D17: “Amcam kağan tahta oturduğunda kendim Tarduş halkının başında şaddım.... Batı'da Demir Kapı'ya kadar sefer ettik....”

BK D15: “...on dört yaşında Tarduş halkına şad (olarak) atandım. ...”

şeklindeki açıklamalardan atama gibi idari ve bir bakıma görevde yükselme işlemlerinin olduğunu söylemek mümkündür. Bilge Kağan yazıtlarda hem kendisi için hem de maiyetindekiler için atama vurgusunu yapmaktadır.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Weber'e göre karizmatik otorite, özel devrimci bir güç niteliğine sahiptir. Toplumun yerleşik düzenine ya da birtakım geleneklerine karşı çıkararak köklü değişikliklere gidebilmektedir. Yazıtlardan yola çıkarak Bilge Kağan'ın yahut Köl Tegin'in bu niteliğe sahip olduğunu söylemek güçtür. Ancak onlar, refah içerisinde olmayan bir toplumu, kötü koşullarda, ölmek üzere olan bir halkı derleyip toplamışlar, bir araya getirmişlerdir. Bu anlamda toplumsal açıdan önemli değişiklikler gerçekleştirmişlerdir demek mümkündür.

Sonuç

Otoriteyi belli bir konuda yeterliliğe sahip olan veya sahip olduğunu düşünen bir kişinin, diğer insanları kendine bağlaması, onların itaatini ve güvenini sağlaması olarak tanımlamak mümkündür. Weber'in kuramsallaştırdığı otorite tiplerinden karizmatik otorite ise olağanüstü özelliklerle donatılmış, kutsiyete sahip kişiler için kullanılabilir. Karizmatik otorite gücünü ve hakimiyetini devam ettirebilmek için halkın rızasına ihtiyaç duymaktadır. Halkın rızasını kazanan otorite meşruluğu bu şekilde tesis etmektedir. Karizmatik otorite meşruluğunu birçok farklı unsur üzerinden gerçekleştirebilmektedir. Halkın refahını sağlama, var olan toplumsal gerginlikleri ve problemleri bertaraf etme, önemli zaferler elde etme karizmatik otoriteden beklenen görevlerdir. Halkın lidere olan inancı ve liderin de belli misyonları üstlenmesi, egemenliğini pekiştirmektedir.

Bu bağlamda çalışmada Orhon Yazıtları incelenmiş ve yazıtlardaki bilgiler doğrultusunda Bilge Kağan'ın ve Köl Tegin'in karizmatik otorite olarak kabul edilebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Bilge Kağan, egemen güç olarak üzerine düşen görevleri yerine getirmiş ve bu süreçte kardeşinin desteğini almıştır. Özellikle askeri zaferlerin elde edilmesinde katkılar sağlayan Köl Tegin, savaşlarda göstermiş olduğu başarılar ve zorlu mücadelelerde neredeyse yara almadan kurtularak insanüstü bir niteliğe sahip olduğunu düşündürmüştür. Diğer taraftan sadece askeri değil önemli idari kararlarda da ağabeyi Bilge Kağan'a yardımcı olmuştur. İki kardeşin de halkın rızasını gözeterek, toplumun belli bir refah seviyesine ulaşmasını sağlaması ve bunu kişisel menfaatleri göz ardı ederek, halkın mutluluğu ve ebediyeti için yapmaları büyük öneme sahiptir.

Toplum dağınık halde ve zor şartlarda yaşarken Bilge Kağan ve Köl Tegin'in mücadeleleri ve yürüttükleri askeri, idari faaliyetler neticesinde halk iyi koşullara ulaşmıştır. Halkın temel gereksinimleri karşılanmış bunun yanı sıra altın, gümüş, ipek gibi birçok şey de halka sunulmuştur. Yazıtlarda sıklıkla çıkılan seferlerden ve kazanılan zaferlerden bahsedilmektedir. Bu başarılar halkın güvenini pekiştirmeye ve Bilge Kağan'ın egemenliğine katkı sağlamaktadır.

Yazıtlar taşa yazıldığından ve yıllar içinde oluşan tahribatlardan ötürü elde edilen veriler sınırlıdır ancak var olanlar doğrultusunda dahi dönemin siyasi, idari, toplumsal yapısına dair birçok önemli bilgiye ulaşmak mümkündür. Dönemin şartları düşünüldüğünde kişisel değil de ulusal çıkarın gözetilerek idari faaliyetlerin yürütülmesi oldukça mühimdir. Sonuç olarak Weber'in tanımladığı karizmatik otorite modeline göre öncelikle Bilge Kağan'ı ve ona sağlamış olduğu katkılardan ve konumundan ötürü Köl Tegin'i karizmatik otorite olarak kabul etmek mümkündür.

Kaynaklar

- Alyap L. (2014). "Köl Tigin Anıtının Batı Yüzü Üzerine Görsel Bir Tasarım Denemesi", *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(1), ss. 1-21
- Atay E. E. (1997). "Hukukta Meşruiyet Kavramı", *Gazi Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 1(2)
- Aydın E. (2018). *Orhon Yazıtları (Köl Tegin, Bilge Kağan, Tonyukuk, Ongi, Küli Çor)*, İstanbul: Bilge Kültür Sanat
- Çaycı B., Aktaş C. (2018). "Medya Çağında Weberyen Karizma ve Şöhretin Analjisi", *TRT Akademi*, 3(6)
- Çetin H.(2003). "Demokratik Meşruiyet Versus Karizmatik Meşruiyet", *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(1), ss. 91-108

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

- Demir S. (2017). “Türk Toplumunun Kültürel Belleği Bağlamında Orhun Abideleri’ni Yeniden Düşünmek: Taşın Bedeni ve Belleği”, *Journal of History Culture and Art Research*, 6(2), ss. 422-440.
- Kapani M. (1997). *Politika Bilimine Giriş* (9. bs), Ankara: Bilgi Yayınevi
- Kılınç T. (1996). “Liderlikte Durumsallığın Ötesi: Karizmatik Liderlik Yaklaşımı”, *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 25(2), ss. 67-108
- Weber M. (2017). *Bürokrasi ve Otorite* (8. bs), Çev. Akın B. H., Ankara: Adres Yayınları

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

ESKİ UYGUR TÜRKÇESİ METİNLERİNDE TERİM YAPMA YÖNTEMLERİ

Hacer Tokyürek

Doç. Dr., Erciyes Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü,
Kayseri/Türkiye. Elmek: htokyurek@hotmail.com

Özet

Eski Uygur Türkçesi metinleri incelendiğinde genellikle Çince, Toharca, Sanskritçe gibi dillerden çeviriler yapılmıştır. Bu metinlerin çoğunluğu dinî eserler olmasının yanı sıra tıp, astronomi, astroloji gibi konuları da kapsamaktadır. Dinî ve bilimsel bu metinlerde pek çok terimle karşılaşmaktadır. Bu terimlerin bir kısmı doğrudan çevrildiği dilden alıntı şeklindeyken bir kısmı ise Uygurcaya çeviri şeklindedir. Konuyla ilgili en dikkat çekici örnekleri şu şekilde sıralamak mümkündür: Uyg. *aşleş*, Skr. *āśleşā* 'yıldız ismi'; Uyg. *teñridem köz* 'ilahi göz', Skr. *deva-caksus*, Çin. 天眼 *tiānyǎn*; Uyg. *bodi tégme tuyunmak köñül* 'bodhi denilen uyanma gönlü', Skr. *bodhicitta*, Çin. 善提心 *púti xīn*. Dolayısıyla bu çalışmada Eski Uygurcadaki terimlerin oluşturulma yöntemleri hakkında bir değerlendirme yapılacaktır.

Anahtar Kelimeler: *Eski Uygur Türkçesi, Terim, Yöntem.*

METHODS OF TERMS IN TEXTS OF OLD UYGHUR

Abstract

When the texts of Old Uyghur were examined, translations from Chinese, Toharic and Sanskrit languages were generally made. In addition to being religious texts, the majority of these texts cover subjects such as medicine, astronomy and astrology. There are many terms in these religious and scientific texts. Some of these terms are quoted directly from the language in which they are translated, while others are translated into Uyghur. The most remarkable examples on the subject can be listed as follows: Uyg. *aşleş*, Skr. *āśleşā* 'star name'; Uyg. *teñridem köz* 'divine eye', Skr. *deva-caksus*, Çin. 天眼 *tiānyǎn*; Uyg. *bodi tégme tuyunmak köñül* 'waking heart called bodhi', Skr. *bodhicitta*, Çin. 善提心 *púti xīn*. Therefore, in this study, an evaluation about the methods of formation of Old Uyghur terms will be made.

Key Words: *Old Uyghur, Term, Method.*

0. Giriş

Eski Uygur Türkçesi dönemi Türk dili tarihinde her zaman önemli bir yere sahip olmuştur. Gerek az sayıdaki telif hüviyetindeki eserler gerekse Çince, Toharca, Tibetçe ve Sanskritçeden yapılan çeviriler Uygur edebiyatının oluşması hususunda önem arz etmektedir. Bu eserler genel olarak değerlendirildiğinde de görülür ki bunların büyük bir çoğunluğu dinî metinler olmasının yanı sıra tıp, astronomi ve astroloji, takvim gibi konuları da içine alır. Bu eserlerde pek çok konuyla ilgili malzeme bulmak mümkündür ve bu malzemelerden biri de Eski Uygurcadaki terimlerdir. Uygurlar metinleri kendi dillerine çevirirken terimleri ya kendi dillerine ustalıkla çevirmişler ya da yeni terimler oluşturmuşlardır. Böylece terimleri kendi dillerinde ifade etme yolunu benimsemişlerdir.

Eski Uygur Türkçesindeki terimlerle ilgili bugüne kadar Reşid Rahmeti Arat 'Uygurlarda İstihlallara Dair' (1987: 364-389), Saadet Çağatay 'Türkçede Dini Tabirler' (1968: 191-198), Klaus Röhrborn 'Zur Terminologie der Buddhistischen Sekunderüberlieferung in Zentralasien' (1983: 273-296), "Zur Rezeption der chinesisch-buddhistischen Terminologie im Alttürkischen" (1986: 179-187), Şinasi Tekin 'Yabancı Kelimelerin Türkçeye Giriş Yolları ve oruç Kelimesinin Hikâyesi' (2001: 33-42), Mehmet Ölmez 'Türkçede dinî tabirler üzerine' (2005: 213-218), Hacer Tokyürek de 'Eski Uygur Türkçesinde Budizm ve Manihaizm Terimleri' (2019) adlı çalışmaları yaparak bu alana katkı sağlamışlardır. Bununla birlikte Eski Uygurcayla ilgili yapılan her çalışmada terimlerle ilgili bilgiler bulmak mümkündür.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Bu konuda Eski Uygurcadaki terim yapma yöntemleri hakkında ayrıntılı bilgi veren Ablet Semet'in 'Uygurcada Terim Yapma Tekniği Üzerine Gözlemler' adlı çalışması konuyla ilgili olarak önem arz eder. Semet, çalışmasında Xuanzang Biyografisi ve Altun Yaruk metinlerinden hareketle Şiņko Şeli Tutuņ'un dili hakkında açıklama yaparak *bilig, köñül, t(e)ņri, nom, nomlar, nomluğ töz, yörüg, yörügler, kértü, erdem/edrem, erdini* kelimeleriyle oluşturulan terimler hakkında ayrıntılı bilgi verir ve bu kelimelerin Çince karşılıklarının olmadığını belirtir (2018: 19-31).

Bu çalışmada ise çeşitli terimlerden hareketle Eski Uygurcadaki terim yapma yöntemleri hususunda bilgi verilecektir.

1. Doğrudan Çeviri Yöntemi

Toplumlar farklı kültür, din, bilim ve teknoloji çevresine girdikleri vakit, pek çok terim ile karşılaşılır ve bunun sonucunda da bu terimleri kendi dillerine alma durumunda kalırlar. Bunlardan biri orijinal dildeki terimi, kendi diline birebir çevirme yöntemidir. Bu çeviri yönteminde dil içi kelimeler kullanılır ve böylece dilde terim oluşturulmuş olur. Aynı durum Eski Uygur Türkçesinde de söz konusudur ve Eski Uygurcada pek çok terim, orijinal metindeki kelimelerin çevirisi durumundadır.

Aşağıda verilen örnek Altun Yaruk Sudur'dan alınmıştır ve bu metin Çince'den Uygurcaya, Sanskritçeden Çinceye (yani Uygurca < Çince < Sanskritçe) çevrilmiş bir metindir. Dolayısıyla burada esas Çince'dir ve terimlerin oluşturulması hususunda burada öncelik Çince'dir. Aşağıda verilen tabloda da görüldüğü üzere Uygurca terim Çince ve Sanskritçe terimin karşılığıdır. Uygurca terimde geçen *erdini* kelimesi Skr. *ratna* olmasıyla birlikte yabancı kelime olarak algılanmayacak kadar dile yerleşmiştir.

- *ulug erdiniler toğı bodisatav* (Zieme 1996: 143-144) 'Büyük cevherler tuğı Bodhisattva'

Uyg. <i>ulug erdini toğı bodisatav</i> 'büyük cevher tuğı Bodhisattva'	= Çin. 大寶幢菩薩 <i>dà bǎo chuáng púsà</i>	= Skr. <i>mahāratnaketu</i>
<i>ulug</i>	大 <i>dà</i> 'büyük'	<i>mahā</i> 'büyük'
<i>erdini</i>	寶 <i>bǎo</i> 'cevher'	<i>ratna</i> 'cevher'
<i>toğı</i>	幢 <i>chuáng</i> 'tuğı'	<i>ketu</i> 'tuğı'
<i>bodisatav</i>	菩薩 <i>púsà</i> 'bodhisattva'	-

- *ulug bult ot yaruklug bodisatav* (Zieme 1996: 177-178) 'Büyük bulut, ateş ışıklı Bodhisattva'.

Uyg. <i>ulug bult ot yaruklug bodisatav</i> 'büyük bulut, ateş ışıklı Bodhisattva'	= Çin. 大雲火光菩薩 <i>dà yún huōguāng púsà</i> 'büyük bulut, ateş ışıklı Bodhisattva'	= Skr. <i>mahāmegha-agniprabha</i> 'büyük bulut, ateş ışık'
<i>ulug</i>	大 <i>dà</i>	<i>mahā</i>
<i>bult</i>	雲 <i>yún</i>	<i>megha</i>
<i>ot</i>	火 <i>huǒ</i>	<i>agni</i>
<i>yaruklug</i>	光 <i>guāng</i>	<i>prabha</i>
<i>bodisatav</i>	菩薩 <i>púsà</i>	-

- *t(e)ņridem közi* (Yakup 2010: A 074) 'ilahi göz'

Uyg. <i>t(e)ņridem köz</i> 'ilahi göz'	= Çin. 天眼 <i>tiānyǎn</i> 'ilahi göz'	= Skr. <i>divyaṃ cakṣuḥ</i> 'ilahi göz'
<i>t(e)ņridem</i>	天 <i>tiān</i>	<i>divyaṃ</i>
<i>köz</i>	眼 <i>yǎn</i>	<i>cakṣuḥ</i>

Aşağıdaki terim incelendiğinde Çince ya da Sanskritçe terim Uygurca iki farklı ifade ile karşılanmaktadır. Buradaki Çince 世尊 *shìzūn* ifadesindeki 世 *shì* 'dünya', 尊 *zūn* 'saygı' anlamındadır ve terim 'dünyanın onuru, lordu, saygıdeğeri' anlamındadır. Uygurca terimlere

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

bakıldığında *atı kötrülmüş* ‘yüce’ ve *ayağka tegimlig* ‘saygıdeğer’ ifadeleri bulunur. Dolayısıyla Uygurlar terimi iyi bir şekilde ifade edebilmek için açıklayıcı ifadeler kullanmışlardır.

- *atı kötrülmüş ayağka tegimlig teñri* (Kaya 1994: 433₁₄₋₁₅/Ayazlı 2012: 666-667) ‘Yüce tanrım’

Uyg. <i>atı kötrülmüş ayağka tegimlig teñri</i> ‘Yüce tanrı’	= Çin. 世尊 <i>shìzūn</i> ‘dünyanın onuru, lordu, saygıdeğeri’	= Skr. <i>bhagavān</i> ‘dünyanın onuru, yücesi, saygıdeğeri’
<i>atı kötrülmüş</i>	-	-
<i>ayağka tegimlig</i>	世尊 <i>shìzūn</i>	Skr. <i>bhagavān</i>
<i>teñri</i>	-	-

- *ikinti tüş etözleri alku burhanlar birle bir tözliğ tétir* (Kaya 1994: 59₁₁₋₁₂/Wilkins 546-548) ‘İkincisi (olan) mükâfat vücutları bütün Buddhalar ile bir esaslıdır.’

Uyg. <i>tüş etöz</i> ‘mükâfat vücudu’	= Çin. 報身 <i>bào shēn</i> / 應身 <i>yīng shēn</i>	= Skr. <i>sambhoga-kāya</i> ‘zevk vücudu’
<i>tüş</i>	報 <i>bào</i> ‘mükâfat’	<i>sambhoga</i>
<i>etöz</i>	身 <i>shēn</i> ‘vücut’	<i>kāya</i>

Aşağıdaki terim her ne kadar doğrudan çeviri bölümüne alınsa da aslında doğrudan çeviri söz konusu değildir. Çünkü burada bir kısım kelimeler orijinal metin içerisinde bulunmazlar. Bunlar *biliğ*, *teñri*, *atlığ* ve yine *teñri* kelimesidir. Konuyla ilgili Semet’e bk. (2018: 19-31). Bunun yanı sıra burada özellikle Çince kelimenin karşılığı olması açısından bu bölüme alınmıştır.

- *bilge biliglig kün teñrilig atlığ teñri burhan kutıña* (Wilkins 2007: 2354-2356) ‘Bilge₂ gün tanrı adlı tanrı Buddha saadetine’

Uyg. <i>bilge biliglig kün teñrilig atlığ teñri burhan</i> ‘bilgili güneş adlı tanrı Buddha’	= Çin. 有日佛 <i>yǒu rì fú</i>	= Skr. <i>jñānā sūrya</i>
<i>bilge biliglig</i>	有 <i>yǒu</i>	<i>jñānā</i>
<i>kün teñrilig</i>	日 <i>rì</i>	<i>sūrya</i>
<i>atlığ</i>	-	-
<i>teñri</i>	-	-
<i>burhan</i>	佛 <i>fú</i>	-

2. Doğrudan Alma Yöntemi

Orijinal dildeki kelimenin alıcı dilin ses ve şekil özelliklerine uyum sağlaması terim yapma yöntemlerinden biridir. Burada Arapça ‘*akl* kelimesinin Türkçeye *akıl* şeklinde girmesi örnek olarak gösterilebilir. Eski Uygurcada da bu yöntem sıklıkla kullanılmaktadır.

- *burun ertmiş ög kañlarım tugsun sukavatıda* (Kaya 1994: 685₁₉₋₂₀) ‘Önce geçmiş anne babalarım Sukhāvati’de doğsun.’

Uyg. <i>sukavati</i>	< Soğd. <i>swk’β’t</i>	< Skr. <i>sukhāvati</i>	= Çin. 淨土 <i>jìng shì</i> ‘temiz ülke’
-----------------------------	-------------------------------	--------------------------------	---

- *şiki atlığ teñri burhan kutıña* (Röhrborn 1971: 130-131) ‘Şikhin adlı tanrı Buddha saadetine’

Uyg. <i>şiki atlığ t(e)ñri burhan</i>	<< Skr. <i>śikhin</i>	= Çin. 尸棄佛 <i>shī qì fú</i>
--	------------------------------	------------------------------------

- *ay t(ä)ñri ašleş yultuztın kitdükde* (Zieme 2005: B36-37) ‘Ay ašleşā yıldızından gittiğinde’

Uyg. <i>ašleş yultuz</i>	<< Skr. <i>āśleşā</i>	= Çin. 柳 <i>liú</i>
---------------------------------	------------------------------	----------------------------

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

- *ay tengri mag yultuztın kitdükde* (Zieme 2005: B42-43) ‘Ay maghā yıldızından gittiğinde’

Uyg. <i>mag yultuz</i>	<< Skr. <i>maghā</i>	= Çin. 星 <i>xīng</i>
-------------------------------	-----------------------------	-----------------------------

- *akıgsız ürlüklüg paoşın etöz üzeki arıg idok beş yapığıg bulmak erür* (Kaya 1994: 34p15-17) ‘Akmayan, daima mükâfat vücutlar üzerine temiz, kutsal beş skandha’yı bulmaktır.’

Uyg. <i>paoşın etöz ‘mükâfat vücudu’</i>	<< Skr. <i>sambhoga-kāya</i>	= Çin. 報身 <i>bào shēn</i>
---	-------------------------------------	----------------------------------

3. Doğrudan Çeviri Yöntemi ve Doğrudan Alma Yöntemi

Burada yukarıda belirtilen iki terim yapma yöntemi, birlikte kullanılarak yeni bir yöntem oluşturulmuştur.

Uygurcada bu yöntem sıklıkla kullanılmaktadır. Aşağıda verilen örnekler incelendiğinde Uygurca terimin Çince’den çevrildiği, Sanskritçe terimin de özellikle ikinci bir dil olan Soğdca’dan doğrudan alındığı görülecektir.

- *arıg sukavatı uluşta tugalım terk taurak* (Zieme 1991: 146_{13d}) ‘Temiz Sukhāvati ülkesinde doğalım çabucak₂.’

- *ulug meñilig sukavatıka barıp tugsunlar* (Zieme 1991: 289₁) ‘Büyük huzurlu Sukhāvati’ye varıp doğsunlar.’

Uyg. <i>ulug meñilig sukavatı ‘çok huzurlu sukhāvati’</i>	< Soğd. <i>suk’β’t</i>	< Skr. <i>sukhāvati</i> ‘mutluluk ülkesi’	= Çin. 極樂 <i>jīlè</i> ‘en yüksek mutluluk’
<i>ulug</i>	-	-	極 <i>jī</i> ‘en üst’
<i>meñilig</i>	-	-	樂 <i>lè</i> ‘mutluluk’
<i>sukavatı</i>	<i>suk’β’t</i>	<i>sukhāvati</i>	-

- *ol kamağ tērin kuvrag arasınta akaşagarbi kök kalık agılıkı atlıg bir bodisatav bar erti* (Kaya 1994: 36₁₀₋₁₂; Wilkens 2005: 10-12) ‘O bütün topluluk₂ arasında ākāṣa-garbha (denilen) gökyüzü hazinesi₂ adlı bir Bodhisattva vardı.’

Uyg. <i>akaşagarbi kök kalık agılıkı atlıg bir bodisatav ‘ākāṣa garbha gökyüzü hazinesi adlı Bodhisattva’</i>	= Çin. 虛空藏菩薩虛 <i>xūkōng cáng púsà xū</i>	= Skr. <i>ākāṣa-garbha</i>
<i>akaşagarbi</i>	-	<i>ākāṣa-garbha</i>
<i>kök kalık</i>	虛空 <i>xūkōng</i>	-
<i>agılıkı</i>	藏 <i>cáng</i>	-
<i>atlıg</i>	-	-
<i>bodisatav</i>	菩薩虛 <i>púsà xū</i>	-

- *beş burhanlar birkerü olurmaklıg muñadıncıg körünçüg körkitü praba tēgli yaruk yaltrıklar üze tolp yertinçüg yarutu birtemligin üç yavlak yoltın ozgurgu üçün* (Kaya 1994: 683₈₋₁₁) ‘Beş Buddha tam (olarak) oturan acayip görünen prabhā denilen ışıklar ile bütün yeryüzünü aydınlatıp tamamıyla üç kötü yoldan kurtarmak için’

Uyg. <i>praba tēgli yaruk yaltrıklar ‘prabha denilen ışık’</i>	= Çin. 光 <i>guāng</i>	= Skr. <i>prabhā</i>
<i>praba</i>	光 <i>guāng</i>	<i>prabhā</i>
<i>tēgli</i>	-	-

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

<i>yaruk yaltrıklar</i>	-	-
-------------------------	---	---

- *bodi tégme tuyunmak köñülüg bulur* (Tokyürek 2018: 26-27) Bodhi denilen aydınlanma gönlü bulur.

Uyg. <i>bodi tégme tuyunmak köñül</i>	= Çin. 菩提心 <i>pútíxīn</i>	= Skr. <i>bodhicitta</i>
<i>bodi</i>	菩提 <i>pútí</i>	<i>bodhi</i>
<i>tégme</i>	-	-
<i>tuyunmak</i>	-	-
<i>köñül</i>	心 <i>xīn</i>	<i>citta</i>

- *vayumañdal atl(i)g yeél tilgen* (Tokyürek 2018: 183) ‘Vāyumañdala adlı rüzgâr tekerleği’

Uyg. <i>vayumañdal atl(i)g yeél tilgen</i>	= Çin. 風輪 <i>fēng lún</i>	= Skr. <i>vāyumañdala</i>
<i>vayumañdal</i>	風輪 <i>fēng lún</i>	<i>vāyumañdala</i>
<i>atl(i)g</i>	-	-
<i>yeél</i>	風 <i>fēng</i>	-
<i>tilgen</i>	輪 <i>lún</i>	-

4. Terimi Çevirmeden ya da Terimin Bir Kısımını Çevirerek Terim Oluşturma Yöntemi

Bir kelimenin orijinal dildeki şekliyle birebir alınması yöntemidir. Bu durum özellikle Tanzimat dönemi eserlerinde görülmüştür. Tanzimat dönemi eserlerine bakıldığında Fransızca bir kelime hiçbir ses değişimine uğramadan metin içerisine yazılabilmektedir. Aynı durum Eski Uygur Türkçesi metinlerinde de görülebilmektedir. Eski Uygur Türkçesinde çok yaygın bir yöntem olmamakla birlikte bu dönemde terimlerle ilgili böyle bir uygulama da söz konusudur.

Aşağıda verilen örnekler incelendiğinde görülecektir ki terimlerin bir kısmının Uygurca çevirisi yapılırken bir kısmının ise çevirisi hiç yapılmamıştır. Terim *artokrak meñilig* 世界 şeklinde yazılmış ve bu terim Çin. 極樂世界 *jílè shìjiè* ‘en yüksek mutluluk’ ve Skr. *sukhāvati* ‘mutluluk ülkesi’ teriminin karşılığı olarak Uygurcaya çevrilmiştir.

- *atmış ok teg terk tavrak artokrak meñilig* 世界 [*yértingü*]/*ke barıp* (Zieme 1991: 260₁) ‘Atılmış ok gibi çabucak₂ çok huzurlu yeryüzüne varıp’

Uyg. <i>artokrak meñilig</i> 世界 [<i>yértingü</i>] ‘çok huzurlu yeryüzü’	Skr. <i>sukhāvati</i> ‘mutluluk ülkesi’	Çin. 極樂世界 <i>jílè shìjiè</i> ‘en yüksek mutluluk ülkesi’
<i>artok</i>	-	極 <i>jí</i> ‘en üst’
<i>meñilig</i>	<i>sukhā</i> ‘mutluluk’	樂 <i>lè</i> ‘mutluluk’
世界 <i>shìjiè</i> [<i>yértingü</i>]	<i>vatī</i> ‘yeri, ülkesi’	世界 <i>shìjiè</i> ‘ülke’

Burada ise terim haricindeki kelimeler de Çince olarak yazılmış ve karşılıkları Elmalı tarafından köşeli parantez içinde gösterilmiştir.

- *buda* 仏 [*burhan*] *tép atantı* 問 仏 [*ayıtdı burhan*]/*lig* 日 天 [*kün teñri*]/*ke tēp tēdi* . 日 天 何 [*kün teñri kayu*] ol 答 日 天 [*kéginç berti kün teñri*] *erser yöleşürüg ol* 喻 [*yöleşürüg*] *boltaçı* (Elmalı 2017: 2) ‘Buddha₂ diye adlandırıldı. Sordu: “Buddha güneşe (benzer) dedi, güneş nedir?” Cevapladı: “Güneşe benzerdir, çünkü... diye izah etmeye başladı.’ (Elmalı 2017: s. 124).

Uyg. <i>buda</i> 仏	Skr. <i>buddha</i>	Çin. 仏 <i>fó</i>
Uyg. 日 天 [<i>kün teñri</i>]	Skr. <i>sūrya</i>	Çin. 日 天 <i>rì tiān</i>

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

- 論 [*şaştır*] *kayu tıltagin nomladı ol abidarımıg* (Elmalı 2017: 269) ‘Şastra hangi sebeple abhidharmayı açıkladı.’ (Elmalı 2017: s. 136).

Uyg. 論 [<i>şaştır</i>]	Skr. <i>śastra</i>	Çin. 論 <i>lùn</i>
---------------------------------	---------------------------	--------------------------

5. Anlamsal Bağ Olmayan Kelimelerin Birbirinin Yerine Kullanılması Yöntemi

Eski Uygurcada en sık kullanılan yöntemlerden biridir ve çevirmen kendine has bir dil oluşturmak amacıyla bu yönetime başvurabilir.

- *t(e)ñrim* (Yakup 2010: A 036; 040; 042), *t(e)ñrim* (Yakup 2010: A 044), *t(e)ñrim burhan* (Yakup 2010: A 050), *atı kötrülmüş ayagka tegimlig t(e)ñrim* (Zieme 1996: 0804)

Uyg. <i>t(e)ñrim</i>	Skr. <i>bhagavān</i>	Çin. 世尊 <i>shizūn</i>
Uyg. <i>t(e)ñrim</i>	Skr. <i>bhagavaṃs tathāgatena-arhatā samyaksambuddhena</i>	Çin. 世尊佛 <i>shizūn fú</i>
Uyg. <i>t(e)ñrim burhan</i>	Skr. <i>tathāgato</i>	Çin. 世尊 <i>shizūn</i>
Uyg. <i>atı kötrülmüş ayagka tegimlig t(e)ñrim</i>	-	Çin. 世尊 <i>shizūn</i>

- *t(e)ñri t(e)ñrisi burhanka inçe tēp ötündi* (Tokyürek 2018: 24) ‘Tanrılar tanrısı Buddha’ya şöyle söyledi.’

Uyg. <i>t(ä)ñri t(ä)ñrisi burhan</i>	Skr. <i>Buddha</i>	Çin. 佛 <i>fú</i>
---	---------------------------	-------------------------

SONUÇ

Bu çalışmada terim yapma yöntemleriyle ilgili Ablet Semet’in yazısında belirtmiş olduğu yöntemlere ek olarak beş farklı yöntem tespit edilmiştir. Bunları, doğrudan çeviri yöntemi (*ulug erdini toğı bodisatav* ‘büyük cevher tuğu Bodhisattva’), doğrudan alma yöntemi (*sukavatı*), doğrudan çeviri yöntemi ile doğrudan alma yöntemi (*arıg sukavatı uluş* ‘temiz sukhāvati ülkesi’), terimi çevirmeden ya da terimin bir kısmını çevirerek terim oluşturma yöntemi (*artokrak menjilig* 世界 [*yértinçü*] ‘çok huzurlu yeryüzü’) ve anlamsal bağı olmayan kelimelerin birbirinin yerine kullanılması yöntemi (*t(e)ñrim*) şeklinde sıralamak mümkündür. Böylece Uygurların terim yaparken kullandıkları yöntemler tespit edilmiştir.

KAYNAKÇA

- Arat, Reşit Rahmeti (1987). “Uygurlarda İstihlamlara Dair”. *Makaleler*. Cilt I, Ankara: Türk Kültürü Araştırma Enstitüsü Yayınları, 364-389.
- Ayazlı, Özlem (2012). *Altun Yaruk Sudur VI. Kitap: Karşılaştırmalı Metin Yayını*. İstanbul: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Çağatay, Saadet (1968). “Türkçede Dini Tabirler”. *Necati Lugal Armağanı*. Ankara: Türk Tarih Kurumu, s. 191-198.
- Elmalı, Murat (2017). *Eski Uygurca Dil Bilgisi Terimleri vibakti-samaz*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ölmez, Mehmet (2005). “Türkçede Dini Tabirler Üzerine”. *Türk Dilleri Araştırmaları* 15. s. 213-218.
- Röhrborn, Klaus (1983). “Zur Terminologie der Buddhistischen Sekunderüberlieferung in Zentralasien”. *ZDMG* 133 (1983), 273-296.
- Röhrborn, Klaus (1986). “Zur Rezeption der chinesisch-buddhistischen Terminologie im Alttürkischen”. *Wiener Zeitschrift für die Kunde Südasiens*, 30: 179-187.
- Röhrborn, Klaus (1971). *Eine Uigurische totenmesse*. Berlin, Akademie Verlag, Schriften zur Geschichte und Kultur des Alten Orients; 4.Berliner Turfantexte; 11.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

- Semet, Ablet (2018). “Uygurcada Terim Yapma Tekniği Üzerine Gözlemler”. *Beşbalıklı Şınqko Şeli Tutung Anısına Uluslararası Eski Uygurca Çalıştayı Bildirileri*. 4-6 Haziran 2011, s. 19-31.
- Tekin, Şinasi (2001). “Yabancı Kelimelerin Türkçeye Giriş Yolları ve oruç Kelimesinin Hikâyesi”. *İştikakçının Köşesi*. İstanbul: Simurg Yayınları, 33-42.
- Tokyürek, Hacer (2019). *Eski Uygur Türkçesinde Budizm ve Manihaizm Terimleri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Wilkens, Jens (2007). Das Buch von der Sündentilgung, Edition des alttürkisch-buddhistischen Kšanti Kılğuluk Nom Bitig, Teil I-II. Turnhout (Belgien): Berliner Turfantexte; 25.
- Yakup, Abdurishid (2010). *Prajñāpāramitā Literature In Old Uyghur*. Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften, Akademienvorhaben Turfanforschung, Turnhout (Belgien): Berliner Turfantexte 28.
- Zieme, Peter (1991). *Die Stabreimtexte der Uiguren von Turfan und dunhuang studien zur Alttürkischendichtung*. Budapest Akademiai Kiado, Bibliotheca Orientalis Hungarica; XXXIII.
- Zieme, Peter (1996). *Altun Yaruq sudur Vorworte und das erste buch edition und Übersetzung der alttürkischen version des Goldglanzsutra Suvarnaprabhasottamasutra*, Turnhout Brepols, Berliner Turfantexte 18.
- Zieme, Peter (2005). *Magische Texte des Uigurischen Buddhismus*. Berlin, Berliner Turfantexte 23.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

KORKUNÇ YILLAR VE YURDUNU KAYBEDEN ADAM ROMANLARINDA KÜLTÜREL BELLEK METAFORU: HAFIZA MEKÂN

Hilâl AKÇA

Dr. Öğr. Üyesi, Erciyes Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü,
Kayseri, Türkiye. E-posta: hakca@erciyes.edu.tr ORCID: 0000-0003-3518-7306

Özet

Toplumları etkileyen tarihi, siyasi ve sosyal hadiseleri depolayan ve milletlerin var olma sürecini bünyesinde barındıran insan belleğinin dış boyutuna kültürel/kolektif bellek adı verilir. Kültürel kimliğin somutlanması, yapılandırılması ve bir sonraki nesle aktarılması için kültürel bellek hatırlatma ve yeniden canlandırma işlevi yüklenir. Kültürel bellek ortak dil, din tarih/geçmiş, mekân gibi öğeler vasıtasıyla bir sonraki nesle aktarılır. Bu bağlamda kültürel bellek geçmiş/an/gelecek arasında bağ kurarak kuşaklar arasında sezgisel zamanın tarihini oluşturur. Diğer taraftan da olayların yaşandığı, saklandığı ve korunduğu mekânlar geçmişe, hatıralara ve deneyimlere köken oluşturur. Mekânın zamanla kurduğu bütünlüklü ilişki kültürel belleği diri tutar. Fiziksel mekânlar ve mekâna ait bütün unsurlar/kitaplar, eşyalar metaforik düzlemde hafıza mekân olarak bir çeşit müze görevi üstlenirler. Ancak hafızanın diri tutulmasını sağlayan mekânlar modern çağda yok olabilir. Bu sebeple zamanla insan hafıza mekânın kendisi olur. Çağdaş Türk Dünyası edebiyatının en önemli temsilcilerinden olan Cengiz Dağcı yapıtlarıyla Kırım Türklerinin yaşadığı trajediyi anlatarak hafıza mekânlar oluşturmuş, kültürel belleğin yapılandırılmasına ve diri tutulmasına aracılık etmiştir. Yayımlanan ilk iki romanı Korkunç Yıllar ve Yurdunu Kaybeden Adam da Sovyet emperyalizmi ve II. Dünya Savaşı'nın insanlık dışı dramını tüm boyutlarıyla anlatmaya çalışan yazar, esaret ve sürgünlük temasıyla oluşturduğu hafıza mekânlarla Kırım halkının kültürel belleğinin oluşumunda önemli bir yer tutar. Çalışmada bu hafıza mekânların oluşturdukları sembolik ve imgesel yapılar çözümlenerek metnin örüntüsü içinde geçmişten geleceğe Kırım halkının kültürel bellek dokuları yansıtılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Cengiz Dağcı, kültürel bellek, hafıza mekân

TERRIBLE YEARS AND THE MAN WHO LOSES HOMELAND CULTURAL MEMORY METAPHOR: MEMORY SPACE

Abstract

The external dimension of human memory, which stores historical, political and social events affecting societies and incorporates the process of existence of nations, is called cultural / collective memory. The cultural memory revitalization function, which serves as a reminder to embody, construct and transfer the cultural identity to the next generation. Cultural memory is transferred to the next generation through common language, religion, history / past and space. In this context, cultural memory establishes the history of intuitive time between generations by linking past / present / future. On the other hand, the places where the events take place, where they are kept and protected are the roots of the past, memories and experiences. The total relationship that space establishes over time keeps cultural memory alive. Physical spaces and all the elements / books and belongings of the space act as a kind of museum as a memory space in the metaphoric plane. However, spaces that keep the memory alive can disappear in the modern age. Therefore, in time, human memory becomes the space itself. Cengiz Dağcı, one of the most important representatives of contemporary Turkish World literature, created memory spaces by explaining the tragedy experienced by the Crimean Turks with his works and mediated the structuring and keeping of cultural memory alive. His first two novels, Terrible Years and the Man Who Loses Homeland, published Soviet imperialism and II. The writer, who tries to explain the inhumane drama of World War II in all its dimensions, holds an important place in the formation of the cultural memory of the Crimean people with the memory spaces created by the theme of captivity and exile. In this study, the symbolic and imaginary

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

structures formed by these memory spaces will be analyzed and the cultural memory textures of Crimean people will be reflected from past to future within the pattern of the text.

Keywords: Cengiz Dağcı, Cultural Memory, Memory Space

GİRİŞ

Çağdaş Türk dünyası edebiyatının en önemli temsilcilerinden biri olan Cengiz Dağcı, eserleriyle Kırım Türklerinin geçmişten geleceğe yankılanan ebedi sesi olmuştur. Kırım Türklerinin milli kimliklerinin inşasında ve muhafaza edilmesinde tarihi, sosyolojik, psikolojik ve kültürel açıdan katkı sağlayan yazar, onların bağımsızlıkları uğruna verdikleri mücadelenin sembolik göstergesi konumuna yükselmiştir. Cengiz Dağcı'nın eserleriyle bütün Türk dünyasına yayılan bu mücadele Turan ülküsünün en acı trajedilerinden biri olarak hafızalara kazınmış; Türk dünyasının milli şuur ve iradesinin ne kadar güçlü olduğunu kanıtlayarak kültürel belleğe aktarılmıştır. II. Dünya Savaşı'nda Rus ordusunda Almanlara karşı savaşmak zorunda bırakılan Dağcı, esir düştükten sonra Almanların kendi bünyesinde kurduğu Türkistan lejyonuna katılarak Ruslara karşı savaşmak mecburiyetinde kalmıştır. 1942 yılında ailesini ve topraklarını son kez gören ve bir daha yurduna dönemeyen Dağcı, ömrünün kalan yıllarını tekrar esir olma korkusuyla Londra'da hatıralarını kaleme alarak geçirmiş ve Kırım'ı hayalinde yaşatmıştır. Salim Çonoğlu'na göre farklı sebeplerle yurtlarından, ailelerinden, evlerinden koparılmış ya da uzaklaştırılmış olan insanlar dâhil oldukları yeni topluma tarihi, coğrafi, kültürel kısacası her anlamda yabancı kalırlar. Ona göre kişi gurbette kurduğu yeni yaşantısında unutmak kaygısıyla sürekli geçmişe yolculuk yapar. Geride kalan yaşantıların izini sürmek için yapılan yolculuk kolektif hafızanın kurucu unsuru olan mekânlar sayesinde gerçekleşir (2018: 87). Cengiz Dağcı da vatanından ayrı düşmenin verdiği hüznü, yaşadığı ruhsal sarsıntıları, gurbette olmanın acısını üzerinden yazarak atmaya çalışmış, eserlerinde geçmişe yaptığı yolculuklarla kültürel belleğini harekete geçirerek okuyucu düzleminde yarattığı heyecansal bağlanımlarla Kırım'ı mekân olarak ölümsüz kılmıştır. Yazarın biyografisinden izler taşıyan *Korkunç Yıllar ve Yurduyu Kaybeden Adam* romanlarının merkez alındığı bu çalışmada Kırım Türklerinin kültürel belleğinin taşıyıcısı olan hafıza mekânlar tespit edilmiştir. Böylece hem yazarın hayatının en mutlu ve trajik anlarına ev sahipliği yapan hem de Kırım halkının kimliğinin taşıyıcısı olan mekânların onun eserleriyle hafızalara yerleşerek ölümsüzleştiği görülmüştür. Bu bağlamda öncelikle kültürel bellek/toplumsal hafıza ve hafıza mekân konuları tartışılmış, teorik düzlem oluşturulduktan sonra seçilen mekân ve mekâna ait unsurlar üzerinden Kırım halkının kolektif hafızasına ait bulgular incelenmiştir.

Jan Assmann *Kültürel Bellek* adlı eserinde bellek ve hatırlama konusunun bir süredir düşünürleri meşgul etmeye başladığını söyler. Bu durumun en önemli sebebi yazılı insanlık tarihinin en ağır felaketlerinin ve insanlık suçlarının işlendiği dönemin/II. Dünya Savaşı'nın görgü tanıklığını yapmış bir kuşağın artık yaşama veda etmesinden kaynaklanmaktadır (2015: 17). Faruk Karaarslan *Toplumsal Hafıza*'da ise ilk bakışta makul görülen bu tespitin bazı eksiklikler taşıdığını belirtmektedir. II. Dünya Savaşı'ndan sonra da dünyanın pek çok yerinde insanlığın aklına hayaline sığmayan soykırımlar ve insanlık suçları işlendiğini belirten yazar, bu soykırımı sadece Yahudilerin yaşadığı zulme indirgemenin yanlışlığını belirterek diğer toplumlara yapılanların hafızayı canlı tutmaya değmeyecek kadar önemsizliğini dolaylı yoldan söylemenin hatalı ve yaygın bir tespit olduğuna dikkatleri çeker. Ona göre acının evrenselleştirilmesi olarak nitelendirilebilecek bu tavır, aslında bir anlamda başkalarının acılarını değersizleştirmektir. Ancak buradan çıkarılacak diğer sonuç Yahudilerin kendi toplumsal hafızalarına diğer toplumlara oranla daha fazla sahip çıktığı gerçeğidir. Bu bağlamda medya ve sosyal bilimler aracılığıyla hafızasını güçlü tutma yetisine sahip olan Yahudilere oranla diğer toplumlar bu araçları kullanmadıkları gibi “duygu ötesi toplum” konumuna yükselerek onların acıları medya tarafından normalleştirilmektedir (2019: 17-18).

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Assmann'a göre kültürel bellek/toplumsal hafıza, insan belleğinin dış boyutunu temsil eder. Bellek denildiğinde insanın aklına genellikle bir iç olgu gelir ve bunun mekânı bireyin beynidir. Bu nedenle belleğin beyin fizyolojisiyle, nöroloji ve psikolojiyle ilgili olduğu düşünülür, ama tarihsel kültür bilimi ile bir ilgili olduğu düşünülmez. Oysa belleğin neleri içerdiğini, bu içeriklerin nasıl organize edildiği ve ne kadar süre ile muhafaza edileceğini dış koşullar; yani toplumsal ve kültürel çerçevenin koşulları belirler. Bu konuya ilk olarak Maurice Halbwachs dikkati çekmiştir. Belleğin kültürel bellek dışında mimetik bellek, nesnel belleği, iletişimsel bellek olmak üzere dört farklı dış boyutu mevcuttur. Assmann'a göre kültürel bellek diğer üç belleğin bütünlük içinde bulunduğu alanı oluşturur. Çünkü diğer bellekler zamanla kültürel belleğe aktarılır. Kültürel bellekte bilhassa gelenekler ön plana çıkar. Çünkü gelenek kültürün devredilme ve canlandırılma biçimini karşılar. Gelenekler aslında rutin davranış taklitleridir ve gelenek statüsü kazanmadan önce mimetik belleğin alanına girer. Yine aynı şekilde nesnel belleğin alanına giren anıtlar, mezar taşları, tapınaklar, idoller sadece amaca yönelik olmayan aynı zamanda anlam içeren semboller, ikonalar, temsiliyetler zamanla kimlik oluşturarak kültürel belleğe hizmet ederler. Burada unutulmaması gereken bir diğer nokta kültürün gelenek kadar iletişimden de beslendiği gerçeğidir. (2015: 26-28). Çünkü iletişimsel bellek yakın geçmişle ilgili anıları kapsar. Bu anıları kişi çağdaşlarıyla paylaşır. Bunun en belirgin örneği kuşağa özgü bellektir. Bu nedenle tarihi olarak kuşağa bağlıdır ve zamanla oluştuğu gibi zamanla yok da olabilir. Bu açıdan değerlendirildiğinde taşıyıcılarıyla sınırlıdır. Sahibi öldüğü zaman bir başka belleğe yer açar. Son dönemde iletişimsel belleğin bu yönü, yeni tarih çalışmalarının içinde yer alan canlı tanıklık, yazılı belgelere dayanmayan sadece tanıklarla yapılan konuşmalarla açığa çıkarılan ve anılara dayanan “sözlü tarih” kapsamına girmektedir. Dolayısıyla bu anlatılar ve anılarda otaya çıkan tarih biçimi bir çeşit “halk tarihi” oluşturmaktadır (2015: 58-59). Sonuç olarak kültürel bellek diğer belleklerle kıyaslandığında zamansızlığı ve kalıcılığıyla ön plana çıkar.

Paul Connerton'un *Toplumlar Nasıl Anımsar?* eserine göre toplumsal düzeni meşru gösteren geçmişin imgeleridir. Herhangi bir toplumsal düzene katılmış bulunanların ortak anılara sahip olduklarını düşünmeleri örtük bir kuraldır. Toplumda yaşayan birey, şayet o toplumun geçmişle aynı anılara sahip olmadığını düşünüyorsa ortak deneyimleri tecrübe etmesi söz konusu olamaz. Bu durumun en belirgin örneği kuşak çatışmalarında görülür. Hatta belli bir tarihte ve yerde birlikte yaşayan farklı kuşaklar zihinsel ve duygusal bakımdan birbirinden tamamen kopuk olabilirler. Bir kuşağın anıları, sadece o kuşağın üyelerinin beyinleri ve bedenlerinde yer alabilir. Bu bağlamda aslında toplumdaki mevcut yaşam ve günümüzle ilgili deneyimlerimiz büyük oranda geçmiş hakkında bilinenler üzerine oturtulmuştur. Ancak yine de geçmişle ilgili anımsanan bilgiler törensel denebilecek uygulamalarla taşınıp sürdürülmektedir (1999: 10-12). Burada unutulmaması gereken bir diğer gerçek toplumsal hafızaya her daim ihtiyaç duyulduğudur. Çünkü her türlü başlangıcın içinde bile mutlaka anımsama ögesi vardır. Bunun nedeni bütünüyle yeni bir başlangıç yapmanın mümkün olmamasıdır: “yani herhangi bir tekil deneyimden önce zihnimizin, daha önce deneyimi yaşanmış şeylerin tipik biçimlerinden oluşmuş bir genel çerçeveye göre önceden bir eğilim edinmiş olması gerekir.” (1999: 14-15) Bilhassa önemli tarihi olaylar geçmişte olup bitenler arasında en çok anımsananlardır. Bu nedenle kültürel belleği besleyen ana kaynak işlevi üstlenirler. Ancak tarih ve kültürel belleğin birbirine karıştırılmaması gerekir.

Maurice Halbwachs'ın *The Collective Memory* eserine göre tarih ve kolektif hafıza arasındaki ortak bağ, çoğunlukla anılarda gizlidir. Ancak tarih ve kolektif belleğin birbirine karıştırılmaması gerekir. Tarih bir ünitedir ve sadece tarih olmakla yetinir. Fransa, Almanya, İtalya'nın tarihini, belirli bir dönemin tarihini, bölgeyi veya kenti ve hatta bir bireyin tarihini birbirinden ayırmak mümkündür. Çünkü tarihsel çalışmalar aşırı ihtisaslaşma ve bütünü ihmal eden ayrıntılarla doludur. Tarihçi için hiçbir gerçeğin başka bir gerçeğe tabi olmaması; yani her gerçeğin diğerleri kadar ilgi çekici ve kayda değer olması söz konusudur. Bunun sebebi tarihçinin nesnel ve tarafsız olmak zorunluluğundan, aynı zamanda kendi ülkesinin tarihini yazarken bile, süreklilikteki herhangi bir kırılmayı önlemek için başka bir ülkenin tarihi gibi diğer setlerle karşılaştırılabilecek bir takım

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

gerçekleri sentezlemeye çalışmasındandır. Aslında bu açıdan bakıldığında tarih değişikliklerin kaydıdır ve uzun bir süreyi kapsar. Buna karşılık kolektif bellek bir insan hayatının ortalama süresinden daha kısa olmayan süreç içerisinde geçmişin bir görüntüsü olarak ortaya çıkar ve birleşen bu görüntüler toplumun kendisini tanımasını sağlar. Tarih bir nevi evrensel hafızayı temsil ediyor gibi görünse de evrensel hafıza yoktur. Kolektif hafızanın varlığını devam ettirebilmesi için de mekân ve zaman bakımından ayrılmış bir toplumun desteğine ihtiyaç vardır. Geçmiş olayların toplamı onu hafızasında tutan toplumun diğer toplumlardan ayrılarak tek bir kayıt altında birleşmelerini sağlar. Tarih ise öncelikli olarak hem farklılıklarla hem de gerçeklerle ilgilenir. Olayları karşılaştırılabilir terimlere indirgeyerek geçmişin eşsiz ve toplam bir görüntüsünü sunar (1980: 83-84).

Pierre Nora *Hafıza Mekânları* adlı eserinde öncelikle hafıza ve tarih arasındaki ilişki ve bu ilişkiye bağlı sorunsalları dile getirir. Nora'ya göre toplumsal ve el değmemiş olan hafıza gerçektir. İlkel/arkaik toplumlar bu hafızanın modelini oluşturup sırrını ellerinde tutarlar. Tarih ise değişime kapılan ve unutmaya mahkûm olan toplumların geçmişle oluşturdukları şeydir. Tarihteki hafıza tümleşik, diktatörlüğe özgü, kendinden habersiz, düzenleyici, etkili ve güncelleştiricidir. Geçmiş hafıza kahramanların, kökenlerin, mitlerin zamanına gönderme yapan hafızadır (2006: 18). Bu bağlamda hafıza mekânları öncelikle kalıntılardır. Müzeler, arşivler, mezarlıklarla koleksiyonlar, bayramlar, yıldönümleri, anlaşımlar, tutanaklar, anıtlar, kutsal yerler, dernekler gibi mekân ya da bir mekânı temsil eden bu öğeler bir başka çağın tanıklığını üstlenmiş sonsuzluk hayalleridir. Hafıza mekânlar kendiliğinden hafızanın olmayacağı düşüncesinden doğarlar ve tarihin onları bozmak, değiştirmek, yok etmek tehlikesine karşı varlıklarını sürdürürler (2006: 23). Serpil Özaloğlu'na göre mekân hatıralarımızın korunması, kolektif düşüncenin oluşması ve aynı zamanda temsil edilmesi için en uygun koşulların oluşmasını sağlar. Toplumsal mekânı olmayan topluluklar kendi kimliklerini oluşturamazlar. Kimliğin mekân gereksinimi gibi bellek de zaman, algı, hareket ve mekânla birlikte var olur. Geçmişin korunmasının mümkün değildir ancak şimdiki zamanda yeniden kurgulanarak varlığını devam ettirir (2017: 13-16).

Kutsal Mekân: Tokal Cami

Köksal Alver'in *Siteril Hayatlar* eserine göre insan zaman ve mekânla kurduğu ilişkide kendini konumlandırır ve mekân da zaman gibi insanın imgesel yanına işaret eder. Varlığını mekânda bulan insan, kendini gerçekleştirme sürecini de mekânda tamamlar. Gerçekte ise mekân, insan ve toplum olaylarıyla yoğrulur. Bu nedenle toplum ve insanla beraber değerlendirilmelidir. Toplum mekân vasıtasıyla görünür kılınır ve kimliği mekânın her bir köşesine yayılır. Dolayısıyla toplumsal olaylara ve insanın bütün hallerine şahitlik eden mekân sosyolojik bir olgudur. Bu açıdan değerlendirildiğinde sosyal bir ortamı işaret eden mekân, zamanın tarihe dönüştüğü bir kesittir. Sosyolojik muhayyilenin bir kavşağı olarak görülen mekân, toplumsal olayların kesin bir tanığıdır (2013: 17-20). *Korkunç Yıllar* romanında Sadık Turan için Akmescit'le özdeşleşen Tokal Camisi huzurun, yalınlığın, samimiyetin, köksüzlüğe karşı derinliğin, umudun, arayışın, esaret altındaki Kırım'da bağımsızlığın, kimliğin, inancın ve dinin sembolüdür.

“...Minareye baktıkça içim imanla dolardı. Hayat, onun etrafında, evlerdeydi. Derslerimiz de dine karşı olmasına, mektepte dinsizliği, komünizm ideallerini öğrenmemize rağmen ben bu ruhumla o minarenin bir parçasıydım. Her evden, her damdan, her eşikten, her kalpten, gözle görülmez bağlar uzanıp bütün insanları, bütün varlığı o minareye bağlıyor gibi gelirdi bana.” (KY. 24)

Romanda Tokal Cami'sinin yıkılışıyla beraber Sadık Turan'ın benliği derinden sarsılmış, babası caminin harabelerini işaret ederek “-Bak Sadık, harçlarına atalarımızın alın teri karışmış din ocaklarımız düşmanlarımızın ayakları altında!” (KY. 26) diyerek onu kendine getirmeye çalışmıştır. Sadık Turan *Korkunç Yıllar*'da Kirovgrad kampından ayrıldıktan sonra en yakın arkadaşları Halil ve Osman'ın ölümü ve Mustafa Onbaşı'ndan ayrılışı/kopuşuyla çok büyük acılara şahitlik etmesine rağmen Tanrı'nın kendisini yaşatmak istediğini

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

düşünür ve yaşama tutunmak için aradığı sebebi tepelerin ardında hayal ettiği Tokal Cami'nin yıkıntılarında bulur:

“O sarı toprak yığınlarını bir çıksam! Yığınların gerisinde göğe ince, uzun bir şey yükseliyor. Akmescit, Tokal camisinin minaresi mi acaba?... Hatırımda, hatırımda... 1934'te o camiye Ruslar yıkmışlardı. Minarenin devrildiğini sınıfımızın penceresinden görmüştüm. Ah, o cami, o cami!.. Dedelerimizin, nasırlı, çatlamış elleriyle kurulan, yükselen din, iman ocağı... Yıkıldı gitti. Ya Süleyman nerede şimdi?... Gençlerin, göklerden gelen; ak saçlı dedelerimizin, yerlerin dibinden duyulan sesleri beni bir taraftan alıp gidiyor. O sarı toprak yığınlarına çıksam!...” (KY. 159)

Akmescit'te Tokal Cami minaresinden ezan okunmasını yasaklayan Sovyet rejimi, *Korkunç Yıllar* romanının başında caminin minaresini de yıkarak Akmescit'in sahip olduğu bir değer, kimliğini koruyan hafıza mekânını yok eder. Minarenin varlığıyla birlikte göksel değerler dizgeleri çağrışım uyandırarak Akmescitlilere sonsuzluk ve özgürlük kavramlarını hatırlatmaktadır. Minarenin yıkılışı ile Sadık'ı toprağa bağlayan kökler de sarsılır. Sadık, bu sarsıntının verdiği çöküntüyü kimlik şuurunun temellerinde hisseder (Atay 2017: 46). Kirovgrad kampından en büyük kayıpları vererek ayrılan ve ölümü arzulayan Sadık, Tokal Camii'nin minaresini hayal ederek kim olduğunu hatırlar.

Toponomik Adlar:

Mektep:

David Morley & Kevin Robins'in *Kimlik Mekânları* adlı eserine göre kimlik aidiyet duygusu verdiği gibi ayrışmayı ve dışlanmayı da sağlar. Bu nedenle etnik bir grubu öbür gruplar araya konulmuş olan toplumsal sınırlarla tanımlar. Bu açıdan değerlendirildiğinde kolektif kimlik, bellek süreçlerine bağlıdır. Çünkü herhangi bir grubun üyeleri kendilerini ortak geçmişlerinin anılarına dayanarak tanımlar. Bu nedenle toplumsal gruplar oluşum içinde olduklarından sınırlarını sürekli belirlerler. Bu durum kimliğe dinamik bir yapı kazandırır (2011: 74). *Korkunç Yıllar*'da Sadık Turan'ın babası Hüseyin Ağa, Stalin döneminde uygulanmaya başlayan kolhozlaştırma rejimine karşı koyduğu gerekçesiyle 1931 yılında hiçbir açıklama yapılmaksızın tutuklanır. Sadık Turan, babasının tutuklanmasının ardından mektebe kabul edilmez ve içinden öğretmeniyle beraber koparılıp alınan mektep, en acı anılarından birinin depolandığı hafıza bir mekâna dönüşür. İlk ayrılışı ve kopuşu orada yaşayan Sadık, babasından dinlediği ve özümsemiştiği bu destanlar sayesinde din, dil, millet ve vatan kavramlarının önemini idrak eder. Aslında Sadık Turan'ın mektebi babasıdır.

Bahçesaray:

Korkunç Yıllar romanında Sadık Turan'ı ayakta tutan bir diğer önemli hafıza mekânı 15. yy'dan 18. yy'a kadar Kırım Hanlığına başkentlik yapmış olan tarihi Bahçesaray'dır. Sadık Turan'ın, “Bahçesaray bana umut ve kuvvet veriyordu, imanımı arttırıyordu.” (KY. s. 28) şeklinde tanımladığı bu mekânın havlusunda kolektif belleği harekete geçiren “şadırvan, çeşme, kemer, harem kuleleri” geçmişin saadetinin temsilidir. Bahçesaray'da Hanlar Mezarlığına doğru yürürken o şu düşüncelerle sarsılır: “... İşte sarıklı taşlarının altında yatan Geraylar!.. Daha dün yurdu, halkı, şerefi için İdil'den Tuna kıyılarına kadar, yolları, stepleri düşman cesetleriyle geçilmez hale getiren Geraylar... Şimdi saraylarında yalnız ben varım, bir de belki onların hayaletleri...”(KY. 28) Bahçesaray'da kim olduğunu ve tarihini hatırlayan Sadık'ın, atalarının mirasına sahip çıkamadığı için bedeni ve ruhu yorgun düşer. Şanlı tarihini haykırmak için ‘Söyleyin Duvarlar’¹ şiirini yazmak ister fakat duvarlar susar. Etrafın ruhanî sessizliği içinde gözleri kapanan Sadık'ın rüyasında gördüğü aksakallı dede “- Git de öl! Öl! Kahpe evlâdı! Sen yaşamak için doğmadın... Git de öl! Senin yüzünden binlerce

¹ Cengiz Dağcı, *Gençlik* dergisiyle aynı çatı altında bulunan *Komsomolets* gazetesinde çalıştığı dönemde röportaj yapmak için Kırım Hanlığı'nın başşehri Bahçesaray'a yaptığı gezide şehre ait kalıntılardan etkilenerek “Söyleyin Duvarlar” adlı şiirini yazmıştır. Ancak *Edebiyat Mecmuası*'na verdiği şiir sansürlenerek olduğu gibi basılmamıştır. (<https://islamansiklopedisi.org.tr/dagci-cengiz>)

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

kişi ölecek. Senin bastığın topraklar binlerce ananın, binlerce çocuğun gözyaşlarıyla ıslanacak, feryatlarıyla inleyecek... Git de öl! Keşke doğmadan önce öleydin. Git de öl! (...)" (KY. 36) diyerek Sadık'a Kırım toprakları için verilen mücadeleyi ve şimdi bu topraklar altında yatanların çektiği ıstırabı hatırlatır. Rüyasında dedenin ayaklarına kapanarak yalvaran Sadık, aslında atalarının mirasına sahip çıkamadığından dolayı yaşadığı pişmanlığı ve acıyı dile getirmektedir. Maurice Hallbwachs *Hafızanın Toplumsal Çerçevesi*'nde rüyaların tüm malzemesinin hafızadan geldiğini, o an için kavranamayan çoğu durumların uyandıktan sonra doğasının ve kökeninin bulunmasının mümkün olan anılardan oluştuğunu söyler. Dolayısıyla geçmişe ait bütün olay ve sahneler rüyalarda yeniden üretilmektedir (2016: 21-22). Sadık Turan'ın gördüğü bu rüyayla yazar okuyucu düzleminde Kırım'ın tarihini, unutturulmaya çalışılan ve ayaklar altına alınıp çiğnenen ata mirasının nasıl yok edildiğini hissettirir. Bu nedenle rüyanın ana mekânı olarak Bahçesaray'ın seçilmesi tesadüf değildir. Kırım hanlığına başkentlik yapan bu saray onların milli kimliklerinin en önemli temsillerinden biridir ve Sadık Turan'ın gördüğü rüyadan etkilenip "Söyleyiniz Duvarlar" adlı şiiri yazmak istemesi, bir gün bütün Kırım halkı yok olsa da tarihe şahitlik eden bu mekânın hafızalarda yaşıyor olacağı düşüncesinden kaynaklanmaktadır.

Kamplar:

Kirovgrad-Umman-Ostrova

Korkunç Yıllar'da 1938 yılının kışında askere çağrılan Sadık Turan yakın arkadaşı Süleyman'la Odesa orta kumandan okuluna kayıt yaptırmak zorunda kalır. Burada bir Rus subayı olarak yetiştirilen Azerbaycan, Kırgız ve Tatar gençler marksizmin öğretilerini, Batı Kapitalizminin çürüklüğünü, dünyada ezilen proleterlerin Sovyetler Birliği'nden, Kızılordu'dan kurtuluş beklediğini tekrar tekrar dinleyerek eğitilir: "... Bazan bana, yüzümüzün gizlediği o maksat kalbimize girip bütün hislerimizi söndürmek; beynimize girip bütün düşüncelerimizin sahibi olmak gibi gelirdi." (KY. 43) Sadık'ın bu düşünceleri Rus subay okulunda nasıl asimile edilmeye çalışıldıklarını, onlara kim olduklarını unutturmak için uygulanan mankurtluk ideolojisini ispatlar niteliktedir. Kendi dillerini kullanmalarının ve dinlerini yaşamalarının yasaklandığı bu ortamda Sadık Turan, Rus ordusunda Almanlara karşı savaşmak zorunda kalarak esir düşer: "Krasnoye savunması, bütün hatıralarım arasında, harbin en kanlı faciası olarak kaldı." (KY. 85) Esir düştüğü ilk gün bir ahıra kapatılan Sadık Turan, harbin kasırgasından kurtulduğunu zannederken yaşayacağı en acı felaketlerden henüz habersizdir. Bir iki gün bu ahırda kaldıktan sonra Kirovgrad şehrine götürülen Sadık Turan'ın hatıralarını yazmasının sebebi bu kampta yaşadıklarıdır:

"...Hatıralardan vazgeçmek kararını verdikten sonra, Kirovgrad'ı düşündüğüm oluyor. Şimdi bu satırları yazarken de gözlerimin önünde Kirovgrad var. Dün akşam, yatakta, uzun zaman Kirovgrad kampının esirlerini görür gibi oldum. Saatlerce başucumdan ayrılmadılar. İşte, şurada, kemiklerinde yalnız derileri kalmış sekiz on esir yatıyor. Ağızları açık, sarı dişlerini görüyorum; sinekler dudaklarından ağızlarına giriyor. İnsan oldukları yalnız fersiz gözlerinden belli. Hareketsiz, hissiz yatıyorlar. Kimıldamıyorlar bile. Her biri eceli bekliyor, ecelse daha gelmiyor. Ama gelecek. Belki bu gece gelir, belki de yarın... Ama o insanların ölüme ihtiyaçları var gibi... Onlar için ölümle hayat arasında hiçbir fark kalmamış. Onlar birer canlı cenaze zaten... Gözlerimin içine bakıyorlar. Hiçbiri imdat dilemiyor." (KY. 130-131)

Bu satırlarda Cengiz Dağcı'nın eserlerini yazma sürecinde Kirovgrad'da yaşadıklarının ne kadar etkili olduğu görüldüğü gibi onun hatıralarını eserleriyle muhafaza ettiği ve bu bağlamda onun eserlerinin birer hafıza mekân olduğu görülmektedir. Esir kampları onun hayatının en karanlık ve korkunç yıllarını temsil etmekte, ölene kadar kurtulamadığı baş ağrıların, uykusuz gecelerinin, sanrılarının, isteksizliklerinin, yaşama tutunamayışının, vatanından ayrı eksik bir adam oluşunun temel nedenini oluşturmaktadır. *Korkunç Yıllar*'da

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Sadık Turan asıl esirliğinin başladığı Kirovgrad/Schtalag² No. 3 kampında esirlerin üzerinden avuç avuç bit ayıkladıklarına, yerde yatan esirlerin ölüden farksız olduğuna, çoğu esirin bunadığına şahit olur: “... Meydanın kenarında boş, serbest bir yer görüyorum. İlerliyorum. Ama meydanın kenarını bulandırıyor. Karşıda uzun ve derin kenef çukurları görüyor, hemen sola dönerek kırmızı yapılara doğru gidiyorum.” (KY. 134) Biçare insanlarla dolu mahşer yerine dönen bu meydanda Sadık Turan’ı hayata bağlayan Akmescitli Mustafa Onbaşı, Ayvaslı Osman, Enver, Halil ve Cevdet’tir. Kampta tanıştığı bu Tatar Türk’ü kişiler sayesinde yaşam mücadelesi veren Sadık Turan’ı en çok etkileyen kişi Akmescitli Mustafa’dır. O, Sadık Turan’a kim olduğunu hatırlamakta ve onun sayesinde Sadık’ın milletine olan inancı artmaktadır: “Tatar milletini, tarihin her devrinde, tek bir vücut halinde yaşamış görüyorum. Bundan dolayı, gelecekte, benim milletim ya kuvvetli sağlam ve büyük olarak yaşayacak; ya da bütün mahvolacak diye düşünüyorum.” (KY. 143) Bu bağlamda düşünüldüğünde Akmescitli Mustafa, Sadık Turan için Kırım’ı/Akmescit’i hatırlattığı ve yaşattığı için hafıza mekâna dönüşmektedir. Her gün arkadaşları için çok ağır koşullarda çalışmaya giden Mustafa, hepsinden kuvvetli, adaletli, sağlam ve cesaretli olmasına rağmen yenik düşmüştür. Kirovgrad’ın yakınındaki köylere hizmet etmek için kamptan çıkarılan beş yüz kadar esirle beraber Ştalag’dan ayrılan Mustafa Onbaşı ve arkadaşları bu yolculuk esnasında en acı sahnelere şahitlik etmişlerdir. Önce Enver kalabalıkta kaybolmuş sonrasında Osman ve Halil günler süren açlık ve sefaletle daha fazla dayanamayıp ölüme yürümüşlerdir. Sadık, arkadaşlarını birer birer kaybettikten sonra kendisini ölüme teslim etmiş, ölü ve diri fark etmeksizin çamur dolu çukurlara bırakılan diğer esirlerle beraber yaşadığı bu acının son bulmasını dilemiştir. Ancak o çukurdan ne zaman ve nasıl çıktığını hatırlamayan Sadık, Umman kampına getirilerek hasta, yaşlı ve ölümü beklenen kişilerin bulunduğu 5 numaralı barakaya yerleştirilir. Dilinden ve dininden anlayan tek kişinin dahi bulunmadığı bu kampta yaşadığı acıların yanı sıra sosyal bir yalnızlığa itilen Sadık’ın ümitsizliği büsbütün artmış; Mustafa Onbaşı’na ulaşmak için kaçtığı bu barakadan sonra yakalanıp ağır işkencelere maruz kalarak zindana kapatılmıştır. Buradan artık sağ çıkamayacağını düşünen Sadık, uğruna savaştığı bütün değerlerden vazgeçebilecek bir konuma gelmiştir:

“...Kendi kendime: ‘Bu son artık’ diyorum. ‘Buradan çıkmak yok artık.’ Bir an gözlerimin önüne, çene altından topuklarına kadar uzanan entarisiyle, elinde bir kılıç tutan annem geldi. Sonra entarisi de, yüzü de bembeyaz oldu ve benden uzaklaşıp yavaş yavaş gözden kayboldu. Rüya mı görmüştüm. Bilmiyorum. Bundan sonra ne annemi, ne yurdu, ne de Mustafa’yı düşündüm. Soğuk ve açlık bütün benliğime hâkim oldu. İliklerime, beynime işledi. Saatlerce gürül gürül yanan bir soba, sobanın üstünde bir ibrik görüyor, ibrikte kaynayan su sesini işitiyordum...” (KY. 179)

Pasajda görüldüğü gibi Sadık, Umman kampında yaşadığı işkenceler neticesinde ümitsizliğe sürüklenerek idealize ettiği bütün değerlerden uzaklaşmış, vazgeçmiş görünür. Ancak kapatıldığı zindanda anne/vatan hayali insanın varlığını sürdürmesine yardımcı olan temel değer olarak onu korumaya ve hayata tutunmaya zorlamıştır. Birkaç gün sonra zindandan çıkarılan Sadık için bu kampın en acı tecrübelerinden biri de esir kampında ölen kişilerin cesetlerini taşımaktır. Her gün “yalınayak, gömleksiz, ağızları açık” yüzlerce ölüyü açılan çukurlara taşıyan Sadık, uğruna kamptan kaçmayı göze aldığı ve günlerdir aradığı Mustafa Onbaşı’nın cesedini bulduğunda onunla beraber gömülmek ister. Sadık, ceset taşıyıcılığı, aşçılık ve Yüzbaşı Şults’un emir erliği gibi görevlerde bulunduğu, pek çok insanlık dışı cinayetlerin işlendiği, savaşın en vahşi yüzüne tanıklık ettiği bu kamplarda Kırım’ın hayaliyle yaşar: “Trene binerken son defa olarak, toprak yığınlarına, ştalaga, nöbetçi kulelerine, baraka damlarına bakıyorum. İşte, hayatımın korkunç panoraması! Bir an, geçtiğim bütün yolları, bulup kaybettiğim insanları, bütün çektiklerimi, Alman sopası altında bağırان, inleyen zavallı bir esir sesi gibi içimde duydum...” (KY. 228) Umman kampından Alman casus mektebine götürülerek Sovyetlere karşı çalışan casusların arasına

² Ştalag: Kızıl Ordu için özel hazırlanmış imha kamplarının adıdır. 1941-1945 yılları arasında esir alınan 5.7 milyon Kızıl Ordu askerinin 3.1/3.3 milyonu Ştalag adı verilen kamplarda katledilmiştir. (<https://www.evrensel.net/haber/385965/naziler-tarafindan-sovvet-savas-esirleri-icin-kurulan-kamplar-stalag>)

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

dâhil olmaya zorlanmasına rağmen asla kimliğini değiştirmeyeceğini söyleyen Sadık Turan, Ostrova kampına götürülerek Kırım'ın kurtuluşu için Almanların bilgisi dâhilinde kurulan Türkistanlılar ordusuna katılır. Bu orduya katılarak Alman üniforması giyip Ruslara karşı mücadele edecek olan Sadık'ın bu kamptaki hatıraları *Korkunç Yıllar*'ın devamı olan *Yurdunu Kaybeden Adam*'da anlatılmıştır. Sadık, 1942 yılında Türk aslından esirlerle getirildiği Türkistan lejyonunda bir nevi esaret hayatına devam etmiştir. Türkistan'ın geleceği için “hayatın ve insanlığın bize verdiği güzel, ilahi şeyleri ayaklarımızın altına aldık, ayaklarımızdaki Prusya çizmelerinin altına alıp körcesine, ahmakçasına ezdik. Ebedi gayemize, aziz Türkistan'ımıza ulaşmaya çalışırken, çok fena şeyler de yaptık.” (YKA. 30.) diyen Sadık Turan, saçlarından tırnaklarına kadar Alman olduklarını düşünmekte ancak Türkistan ruhunun değişen bedenlerine yenilmeyeceğine inanmaktadır.

“...Berdiçev yakınlarında bir çöl ortasında dört yanı dikenli tellerle çevrili esir kampları gözlerimden uzaklaşırken, kabahatli bir çocuk gibi, utanç duydum. Kirovgrat çukurlarındaki Kırım Yahudisi, meydandan yatan cesetler, Umman çukurunda birbirini parçalayanlar, birbirlerinin kemiklerini kıran esirler, Azerbaycanlı Osmanlar, Cevdetler, bir an, başlarını kaldırarak, ellerini uzatarak bana ve üniformama uzun uzun lanet okudular.” (YKA. 77-78)

1942'de Türkistan lejyonunda görevliyken izin alıp doğduğu topraklara son kez giden Sadık Turan, aslında bu topraklara bir daha dönemeyeceğinin farkındadır. Ayrılırken Akmescit'le vedalaşır ve hafızasında en güzel anılarına ev sahipliği yapan tek yer olan bu topraklar, varlığını onun hatıralarında devam ettirir: “Kırım'ımı, güzel ve yeşil memleketimi kalbimde saklayıp uzaklara, uzaklara gitmek istiyorum.” (YKA. 177) Bu vedalaşma aslında onun kendisiyle de vedalaşmasıdır. O, artık Kırım toprakları bağımsızlığına kavuşana kadar mücadele edecek ve kamplarda yaşadığı esaret hayatını bir kenara bırakarak Alman ordusunda esirleri yönetecektir: “Aradan iki yıl geçti. Bu iki yıl içinde hayatımda ne büyük değişiklikler oldu! Yalnız iki yıl önce ben de o esirler gibi değil miydim? Aç, çıplak yüzlerce kilometre yol yürümedim mi? Esir kamplarında ölümlerin arasında yatmadım mı? Alman çavuşunun kırbaç izleri hala durmuyor mu?... Şimdi? Şimdi, sırtımda Alman üniforması, at üstünde, ben de esir süreceğim. Saftan çıkanı, geride kalanı, tabancamı çekip vuracağım. Evet, hayatım değişti. Değişen hayatımla beraber ben de değiştim mi acaba?” (YKA. 160-161) Kırım'ın bağımsızlığı için savaşa katılarak Alman üniformasını giyen Sadık Turan, Türkistan'ın istikbali uğruna öleceğini düşünmüş fakat yanıldığını anlayarak üç yıl boyunca yurdunu kurtarmak için taşıdığı bu yükü omuzlarından atarak “Üniformam yoktu, Marya yoktu. Türkistan'ım, Kafkasya'm, İdil-Ural'ım, Kırım'ım artık benim için yoktu. Uğruna yaşadığım, yıllarca savaştığım, kan döktüğüm her şey benden ayrılıyordu. İçim bomboş kalıyordu...” (YKA. 242) yeni bir yolculuğa başlamıştır.

Ata Kültü

Çora Batır ve Kuzu Kurpeç/Közi Körpeç, Siyer-i Nebi:

Korkunç Yıllar romanının ana kahramanı Sadık Turan'a milli bilinç aşılayıp onda Türklük şuuru uyandıran kişi babasıdır. Onun milli kimliğinin inşasında rol-model olan babası, mücadelecî ruhunu besleyen ana kaynaktır: “-Biz bunlara bakıp korkmamalıyız. Düşmanlarımız korksun. Hem de nasıl korkuyorlar. Korkularından bize bu zulümleri yapıyorlar. Korkmasaydılar yapmazdılar. Yüz elli yıldır bizi tüketmeye uğraşıyorlar. Yüz elli yıl işte bu yurttan bir avuç Tatar kaldık. Bizi büsbütün yok etmedikçe içleri rahatlamayacak. Biz mahvolduktan sonra bile, bu sefer ruhumuzun önünde titreyecekler. İyi bak bu yıkıntılara!.. Sen benim evladım olmakla beraber, bu toprağın bu yıkıntıların bir parçasısın...” (KY. 27) Sadık Turan, babası aracılığıyla ait olma, tutunma, vazgeçmeme, birlik olma, vatan ve millet sevgisini her şeyin üstünde görme, mücadele etme gibi pek çok öğreti ve ilkeyi kavrar. Onun milli bilincinin uyanışında babasından dinlediği destan ve hikâyelerin rolü oldukça önemlidir. Aslında sadece Hüseyin Ağa değil, Kırım halkının çoğunluğu evlâtlarına *Kuzu Kurpeç* ve *Çora Batır* gibi kahramanlık destanlarıyla, *Siyer-i Nebi* gibi dini kitapları anlatıp okuyarak kimliklerini inşa etmelerine, bu anlatılar vasıtasıyla

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

onların milli şuurunu diri tutmaya çalışırlar. Onların hafızalarına kodlanan bu destanlar ve destanlardaki mitleşmiş şahsiyetler hem kültürel belleğin aktarımını sağlamakta hem de onlardaki kahraman idealini/ruhunu harekete geçirerek kim olduklarını unutturmamaktadır. Her iki destan incelendiğinde kahramanlık teması etrafında şekillendiği, pek çok Türk toplumunda sözlü kültürün bir parçası haline geldiği görülecektir. *Çora Batır*, destanlaşmış Kırimlı bir kahramandır. Kırim, İdil, Kazak ve doğu Kafkasya'nın en fazla bilinen ve konuşulan destanı özelliğine sahiptir. *Çora Batır* destanın konusu Kazan Hanlığının 16. yüzyılın ortalarında Rus Devleti tarafından işgal edilmesi olayı ile ilgilidir. Destan bu devirdeki Kazan-Kırim, Kazan-Moskova ilişkilerini içermektedir. Destanın kahramanı, 16. asırda Kazan'da siyasi ve diplomatik işlere düşkünlüğü ile bilinen Çora Narıkoğlu'dur. Tarihi şahsın destanı tarzda şekillenmesi ve gerçek olaylara dayanmış olması; kahramanlık destanı için gelenekselleşmiş bir özelliktir (İbrahimova 2005: 359). Közi Körpeş/Bayan Sulu Altay destanı ise Kazak, Başkırt, Sibirya, Tatar ve Uygurlarda bulunan bir destandır ve en çok Kazaklar arasında yaygındır. Bu destanı millet asırlar boyunca severek dinlemiştir. (Awezov 1997: 93) Bu kahramanlık destanının arkaik temaları; kahramanın garip doğumu, onun bahadırlara özgü boyu posu, eş araması, diğer adaylarla yarışıp evlenmesi, zehirlenmesi ve ölümü, dirilişidir (Smirnova: 1997:267-268). Sadık'ın babası Hüseyin Ağa, oğullarına bazı geceler bu destan ve hikâyelerden bahsederek onların zihinlerine imgesel düzeyde nüfuz etmeye ve yasaklanan dini, milli, folklorik değerlerini öğretmeye çalışır.

Yurdunu Kaybeden Adam: Cengiz Dağcı

İnsana, toplum içinde varlık kazandıran mekândır. Bir kimlik yansıtıcısı konumunda bulunan mekân, aidiyet duygusu uyandırır. Mekân; bellek, aidiyet, toplumsal ilişkiler, statü gibi insan kimliğini ortaya koyan faktörlerle ilişkilidir. Kimliğin yansımaları olan mekân, politik, ideolojik ve iktidar ilişkileri açısından da örtülü bir gösterge konumuna yükselir. Bu durumda mekânın kendisi bir kimliğe/kişiliğe sahiptir. Mekânı bir kimlik unsuru olarak gören insan aidiyet duygusunu tatmin eder ve mekân kişiye tarihsel bir köken kazandırarak ona kim olduğunu hatırlatır (2013: 20-21). İnsanlık, evrensellik, kimlik, kişilik ve Türklük bilinci aşıl原因an Cengiz Dağcı zamanla Kırim'la özdeşleşerek yansıtıcı/ayna ve birey olmanın ötesine geçerek de hafıza mekân konumuna yükselmiştir. Romana Sadık Turan'ın arkadaşı ve Kırimlı bir genç olarak dâhil olan Cengiz/romanın yazarı, Sadık tarafından kendisine bırakılan "hatıra"ları okuyarak hem okuyucu düzleminde gerçeklik izlenimi kazandırmakta hem de kurguya eklenerek eserin otobiyografik izlenimini görünür kılmaktadır. Tıpkı romanın başkahramanı Sadık Turan gibi 1942 yılının sonbaharında Kırim'dan ayrılan Cengiz Dağcı'ya da vatanına dönmek kısmet olmamıştır. Bu nedenle onun eserleri bir daha dönemeyeceği yurdu ve yuvasıdır: "...Kompartımanın penceresinden, elimizden alınmış ata topraklarına baktım, baktım. Bu topraklar, vagonların tekerleri altında yılların kanlı türküsünü söylüyordu. Bu, türküyü saatlerce dinledim, sonra Allah'ım, Allah'ım diye yakardım, sen bizi ayırma bu topraktan! Bu toprak bizimdir. Atalarımızın mirasıdır. Aç, çıplak kalsak da bu toprakta olalım. Ölsek de bu toprakta ölelim. Vatanım, vatanım! Dünyanın hangi köşesinde olursam olayım, ben yaşadıkça sen de bizimle beraber olacaksın..." (KY. 15) Stephen Kern'in *Zaman ve Uzam Kültürü (1880-1918)* eserine göre savaş deneyimi zamanı, savaş planlarının vahşi egemenliği etkisi altında kalan milyonlarca insanın özel zamanlarını tarihsel manada eşi ve benzeri görülmemiş bir biçimde yok eder (2013: 17). II. Dünya Savaşı da insanlık tarihi açısından büyük yıkım ve kıyımlara neden olmuş; Kırim/Tatar Türk'ü Cengiz Dağcı da yaşanan bu trajediye hem reel hem de ruhsal manada eşlik etmek zorunda kalmıştır. Kern'in de vurguladığı gibi insanların özel zamanlarını, anlarını yok eden onların tutunmaya çalıştıkları mekânlarını ellerinden alan bu savaş geriye acıların depolandığı zaman/an ve mekânlar bırakmaktadır. Kırim'dan zorla koparılan ve bir daha oraya dönemeyen Cengiz Dağcı "Hayatta sığınacak tek yerim varsa o da 'Hatıralar'dır.'" (YKA. 5) diyerek uzak düştüğü yurdunun ve yuvasının yerine acı da olsa hatıralarını koymaktadır.

"Sonra, otel odasında gene tek başıma kalmıştım. Ama içimde, beni yalnız yaşatan değil, sevinç ve huzur içinde yaşatan bir his vardı. Hayatımda gelmiş

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

bütün baharların kokuları benimleydi sanki. Geçen gün doktorun evi önünde dolaşan Sadık Turan'la şimdiki Sadık Turan'ı, birbirinden yüzyıllar ayırıyordu. Tavanda sarkan ampulün ışığından kaçıp dolaba kapanmış 'Sadık Turan'ın Hatıraları'nı, onları geçmişi düşünüyordum. Gözlerimi kapamış zihnimden, gelecek günlerimi geçiriyordum..." (YKA. 8)

Bir gerçeğin edebi metne yansımaları sadece olay, kişi, mekân, nesne üzerinden meydana gelmez. Gerçeğin iletilmesinde ve somutlanmasında yazarın kelime dünyasının rolü de oldukça önemlidir. Bu bağlamda Cengiz Dağcı eserlerinde sembolik, metaforik, imgesel düzeyde göndermeler yaparak seçtiği kelimelerle Kırım Türklüğünün hafızasını muhafaza etmeye çalışmış, anılarını yurdundan ayrı düşüğü için kelimelere sabitleyerek muhafaza etmek için bir mekâna dönüştürmüştür. Onun eserleriyle kayıt altına alınan Kırım Tatar Türklüğünün dili, dini, tarihi, coğrafyası kısacası kültürel belleği, milli kimliği zaman ve mekânın ötesine geçerek Cengiz Dağcı'yla beraber anılmaya başlanmıştır. Dolayısıyla Cengiz Dağcı onların da hatıralarını temsil edip sakladığı ve zamana, mekâna meydan okuduğu için kendisi de müze görevi üstlenerek hafıza mekâna dönüşmüştür.

SONUÇ

Kırım/Tatar edebiyatının en önemli temsilcilerinden olan Cengiz Dağcı'nın *Korkunç Yıllar* ve *Yurdunu Kaybeden Adam* romanları Kırım/Tatar Türklerinin kültürel belleğini diri tutarak hafıza mekân konumuna yükselmiştir. Çağdaş Türk Dünyası kimliğinin inşasına hizmet eden bu romanlar, hem Cengiz Dağcı'nın hayatına hem de bütün Kırım Türklerinin tarihinin en acı hatıralarına ışık tutmaktadır. Bu açıdan değerlendirildiğinde romanlar hafızayı muhafaza etme, canlandırma, konuşturma gibi işlevler yüklenerek bir nevi müze görevi üstlenmektedir. Her iki roman da Cengiz Dağcı'nın otobiyografisinden izler taşıdığı için onun yaşadığı fiziksel mekânları hafızalarda muhafaza ederek metaforik düzlemde hafıza mekâna dönüştürmekte bu bağlamda yazarın yaratma sürecine katkı sağlayan mekânlar ve bu mekânlara ait bütün unsurlar gerçek-kurgu ikilemi ve zaman kavramları üzerinden okuyucunun zihnine yerleşmektedir. Sadık Turan'la özdeşleşen okuyucu aynı zamanda yazarla da bağ kurarak Kırım Türklerinin yaşadığı trajediyi deneyimlemektedir. Romanda geçen kutsal mekân Tokal Camii din, inanç, huzur, yalınlık, samimiyet göstergesidir. Kırım tarihine şahitlik eden Bahçesaray ise rüya metaforuyla ataya/dedeye, vatana/toprağa sahip çıkılması gerektiğini imleyerek Türklük şuurunu somutlamakta, Sadık Turan'ın insanlık dışı işkencelere maruz kaldığı esir kampları/Kirovgrad-Umman-Ostrova savaşın en karanlık yüzünü açıklamakta, ata kültürüne ait destanlar ise kültürel belleğin aktarımı ve canlılığını sağlayarak milli kimlik inşasını görünür kılmakta ve hafıza mekâna dönüşmektedir.

KAYNAKÇA

- Alver, Köksal (2013). *Siteril Hayatlar/Kentte Mekânsal Ayrışma ve Güvenlikli Siteler*. Ankara: Hece Yayınları.
- Assman, Jan., (2015). *Kültürel Bellek/Eski Yüksek Kültürlerde Yazı, Hatırlama ve Politik Kimlik*. (Çev.: Ayşe Tekin). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Atay, Dinçer (2017). "Sadık Turan'dan Sadık Kemal'e Cengiz Dağcı'nın İki Romanında Ortak Türk Dünyası Kimliğinin Yaratımı.", Eskişehir: *Uluslararası Cengiz Dağcı Sempozyumu Bildiri Kitabı*, s. 42-55.
- Awezov, Muhtar (1997). "Kozı Körpeş-Bayan Sulu." (Akt. : Zeyneş İsmail- Ahmet Güngör) bilig-**T**ürk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi, 5/Bahar, s.93-106.
- Connerton, Paul (1999). *Toplumlar nasıl anımsar?* (Çev.: Alâeddin Şenel). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Çonoğlu, Salim (2017). "Mekânın Belleği ya da Mekâna Tutunan Bellek/Şimdideki Hatırlayışlarıyla Sürekliliğini Sağlayan Yazar: Cengiz Dağcı", Eskişehir: *Uluslararası Cengiz Dağcı Sempozyumu Bildiri Kitabı*, s. 86-91.
- Dağcı, Cengiz (2018). *Korkunç Yıllar*, 24. Baskı, İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- (2011). *Yurdunu Kaybeden Adam*, 14. Baskı, İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Halbwaches, Maurice (1980). *The Collective Memory*. Harper Colophon Books: Harper&Row Publishers.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

- (2016). *Hafızanın Toplumsal Çerçevesi*. (Çev.: Büşra Uçar), Ankara: Heretik Yayınları.
- İbrahimova, Liliya (2005). “Çora Batır Hakkındaki Destanların Poetikası Üzerine Bir Değerlendirme.”, *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi / Journal of Turkish World Studies*, Cilt: V, Sayı 2, s.: 359-364.
- Karaarslan, Faruk (2019). *Toplumsal Hafıza/Hatırlamanın ve Unutmanın Sosyolojisi Üzerine.*, İstanbul: Ketebe Yayınları.
- Kern, Stephen (2013). *Zaman ve Uzam Kültürü (1880-1918)*. (Çev.: Ali Selman), İstanbul: İletişim Yayınları.
- Morley, David & Robins, Kevin (2011). *Kimlik Mekânları/Küresel Medya, Elektronik Ortamlar ve Kültürel Sınırlar*. (Çev.: Emrehan Zeybekoğlu), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Nora, Pierre (2006). *Hafıza Mekânları*. (Çev.: Mehmet Emin Özcan), Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- Serpil, Özaloğlu (2017). “Hatırlamanın Yapıtışı Mekânın Bellek İle İlişkisi Üzerine”, *Bir Varmış Bir Yokmuş-Toplumsal Bellek, Mekân ve Kimlik Üzerine Araştırmalar* (Derleyen: Tahire Erman& Serpil Özaloğlu), İstanbul: KÜY Yayınları, s. 13-20.
- Smirnova, Nadezhda S. (1997). “Közi-Körpeş Destanının Altay ve Kazak Versiyonları (Karşılaştırmalı İnceleme Denemesi).” (Çev.: Muvaffak Duranlı), *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi Sayı II*, İzmir, s. 267-273.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN İRANLI ÖĞRENCİLERİN “ORTAK KELİME”DEN KAYNAKLANAN SESLETİM SORUNLARI

Arzu ÇEVİK

Dr. Öğretim Üyesi, Bartın Üniversitesi arzu021@gmail.com

Bircan Nazife SELVİ

1turkce1can@gmail.com

Özet

Her dil kendi coğrafyasında gelişirken kelime alışverişine ihtiyaç duymaktadır. Bu bütün dillerin yaşam süresinde kaçınılmaz bir durumdur. Dil sosyal yaşamın bir parçası olarak toplumun kültürel özelliklerini, geçirdiği dönemleri kelimelerinde saklar. Tarihi ve sosyal olgular dildeki kelime sayısını ve çeşitliliğini şekillendirmektedir. Toplumsal hayattaki gelişim, değişim ve alışveriş kelimelerin farklı diller arasında ortak olmasına sebep olmaktadır. Toplumlar geliştikçe alışveriş, komşuluk ilişkileri, din gibi olgular sayesinde diller arasında ortak kelimelere de daha sık rastlanmaktadır. Farsça ve Türkçe coğrafi yakınlık, din, kültürel alışveriş gibi unsurlar sebebiyle ortak kelimeleri söz varlığında barındıran dillerdir. Günümüzde birçok sebeple bireyler farklı dilleri öğrenmek istemektedir. Dil öğrenme sürecinde en önemli unsur hedef dili etkili kullanmaktır. Etkili kullanım ise sık ihtiyaç duyulan sözlü iletişimde gerekmektedir. Konuşma sürecinde yabancı dil öğrenenlerin yaşadıkları problemlerden birisi de sesletim problemleridir. Sesletim problemlerinin bir tanesinin de ortak kelimeler olduğu görülmektedir. Önceki öğrenmeler yeni öğrenmeleri güçleştirmekte bu da öğretimi zorlaştırmaktadır. Bu amaçla çalışmada Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlı öğrencilerin sesletim problemlerini belirlemek hedeflenmektedir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasına göre desenlenmiştir. Özel bir kurumda en az B düzeyinde Türkçe bilen İranlı öğrenciler çalışma grubunu oluşturmaktadır. Türkçe öğrenen İranlı öğrencilerin bir ders saati içerisinde üç dakikalık sürede konuşmaları istenmiş sesletim hataları belirlenerek bir kelime havuzu oluşturmak hedeflenmiştir. Bu kelimelerin sesletimi için özel çalışma gerektiği araştırmanın bulgusudur.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe, Farsça, konuşma sesletim, ortak kelime.

PRONUNCIATION PROBLEM OF IRANIAN STUDENTS WHO ARE LEARNING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE ARISING FROM "COMMON WORD"

Abstract

Every language needs word exchange while evolving in its own geography. This is an inevitable situation in the life span of all languages. As a part of social life, language preserves the cultural characteristics and periods of the society in its words. Historical and social phenomena shape the number and variety of words in the language. Development, change and trade in social life cause words being common among different languages. As societies develop, common words are encountered more frequently among languages thanks to phenomena such as trade, neighborhood relations, and religion. Persian and Turkish are languages that contain common words in their vocabularies due to geographical proximity, religion, and cultural exchange. Today, individuals want to learn different languages for many reasons. The most important factor in the language learning process is using the target language effectively. Effective use is required in the frequently needed oral communication. One of the problems experienced by foreign language learners during the speaking process is pronunciation problems. It is seen that one of the pronunciation problems is common words. Previous learning complicates new learning, which makes teaching difficult. For this purpose, this study aims to determine the pronunciation problems of Iranian students who are learning Turkish as a foreign language in Turkey. The research was designed according to the case study, one of the qualitative research methods.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

The research group consists of Iranian students who know at least B level Turkish in a private institution. Iranian students who are learning Turkish were asked to speak for three minutes during a course hour and it was aimed to create a word pool by detecting the pronunciation mistakes. It is the finding of the research that special studies are needed for the pronunciation of these words.

Keywords: Turkish as a foreign language, Persian, speaking, pronunciation, common word.

GİRİŞ

Toplumları millet yapan kültürün temel dayanağı dildir. Dil iletişimi sağlamanın ötesinde duyguda, düşüncede, anlayışta bir olmanın diğer adıdır. Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimaî bir müessesedir (Ergin, 1985). Dil, insanlar arasında köprü vazifesi gören toplumsal ve toplumlar arası bir olgudur. Dil, ait olduğu coğrafyadaki insanların yanı sıra farklı coğrafyadaki insanlar tarafından da kullanılmaktadır. Bundan yola çıkarak bir dilin, yalnızca kendi konuşucuları arasında değil farklı milletten insanlarla dilin konuşucuları arasında da köprü vazifesi gördüğü söylenebilir. Yalnız insanlar arasında anlaşmayı sağlayan dilin de kurallarına uygun olarak kullanılması gerekmektedir ancak bu her zaman mümkün olmamaktadır. Farklı bir dili öğrenen öğrenciler bilerek ya da bilmeyerek ana dillerindeki sesbirimlerini öğrenmekte oldukları dile taşıyarak konuşmayı gerçekleştirmektedirler. Bu durum alanda Karşıtsal Çözümleme Teorisi (iki dil arasındaki sesbirimsel üretimi gerçekleştirmek) ve Belirtisellik Ayrımsama Teorisi (anadil ile diğer yabancı dillerin dilbilgisi yapılarının etkisinin de önemli olması) ile vurgulanmaktadır (Tüm, 2014). Örneğin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bu durum sıkça gözlemlenen bir durumdur. Yapılandırıcı yaklaşıma göre, öğrenme ön bilgilerle yeni bilgilerin bütünleştirildiği ve yeniden anlamlandırıldığı bir süreçtir (Güneş, 2013). Bu süreçte eski öğrenmeler olumlu ya da olumsuz yeni öğrenmeleri etkilemektedir. Dil öğrenme sürecinde yaşanan aksaklıklardan biri de budur. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma ve yazma becerilerindeki hatalarının temel kaynağı hedef dil Türkçedeki seslerin tam olarak ayırdına varamamalarıdır (Karatay & Tekin, 2019). Öncelikli amaçlardan biri de akıcı konuşma olmalıdır. Çünkü hedef dilde meram anlatmak, iletişim kurmak için istekli olmak gerekmektedir. Yabancı dil öğrenirken konuşmaya öncelik verilmesi özgüveni oluşturabilmek açısından önemlidir (Yılmaz & Şeref, 2015). O halde konuşmanın ilerletilebilmesi için yabancı bir dili doğru bir şekilde kullanabilmenin ilk basamağı hedef dildeki ses özelliklerini doğru bir şekilde üretebilmektir (Karatay & Tekin, 2019).

Bir dil öğrenirken kimi zaman kolay kimi zaman zor olmaktadır. Yakın dil aileleri ortak kelimeler barındıran dillerde bu sorun daha fazla yaşandığı görülmektedir. Boylu (2014), öğrenilen dilde öğrenenlerin karşılaştıkları sorunları belirlemek ve bu sorunları en aza indirebilecek çözüm önerileri sunmak gerektiğini belirtmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yaptıkları hataların önceden bilinmesi ve bunların çeşitli sınıflandırmalara “Farıslar, Araplar, İngilizler, Japonlar, Almanlar, Kırgızlar, Kazaklar veya (Kara, 2010) tarafından yapılan sınıflandırmadaki gibi “Ortadoğu ve Arap kökenliler, Afrika ve Avrupadan gelenler” şekillerde ayrı ayrı belirlenmesi hiç şüphesiz Türkçenin öğretimini daha etkili yapacak ve ders kitaplarının hazırlanmasında, öğretmen yetiştirmede yol gösterici nitelikte olacaktır (Boylu, 2014). Yabancı dil olarak Türkçenin sesletiminde ve konuşmada karşılaşılan bir başka önemli sorun ise öğretimin genellikle dil bilgisi kurallarına bağlı kalınarak yapılmaya çalışılmasıdır. Çünkü telaffuz, vurgu ve tonlama konuları genellikle dil bilgisi konuları içerisinde, dil bilgisi kurallarına bağlı olarak öğretilmeye çalışılmaktadır. Oysa konuşma, taklit yoluyla kazanılan ve pekiştirilen bir beceridir (Çerçi, 2014). Bu açıdan konuşmanın gelişmesi için iletişimin aktfi olmasına daha fazla duyulmaktadır. Şenel (2006) tarafından yapılan altı gruptandırma (anadil, sesletim yeteneği, dile maruz kaldığı çevre, kişilik ve tutum, yaş ve güdü) hedef dilin dilbilimsel ve iletişimsel boyutuna zenginlik katmaktadır (Akt: Tüm, 2014).

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bunlar; dillerin farklı ses özellikleri, hedef dildeki bazı seslerin Türkçe öğrenenlerin anadillerinde bulunmaması ve anadilleriyle Türkçenin vurgu özelliklerinin farklı olması sebebiyle öğretilir. Örneğin, Arapçada, “ö, ü, ı,” ünlüleri ile “p, ç, j” gibi ünsüzlerin bulunmaması nedeniyle bu sesler, geçtiği sözcüklerde hem ses hem de söyleyiş yönünden doğru sesletilememektedir (Karatay & Tekin, 2019). Türkçeyi farklı amaçlarla, farklı ülkelerde, farklı kültürlerde ve farklı yöntemlerle öğrenen öğrenciler mevcuttur. Örneğin Türkiye’de üniversite okumak, Türkiye’de iş imkânı elde etmek, Türkiye’de yaşamak ve bir Türk’le evlenmek amacıyla Türkçe öğrenen öğrencilerin sayısı oldukça fazladır. Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçe öğrenimi boyunca karşılaştıkları pek çok sorun bulunmaktadır. Örneğin öğrencilerin kendi dilleriyle Türkçe arasındaki farklılıklardan kaynaklanan kurallarda sıkça yaptıkları yanlışlıkları vardır. Bu duruma örnek olarak Arap alfabesini kullanan İranlı öğrencilerin alfabe farklılığından kaynaklanan yazma problemleri verilebilir. Türkçe yazım kurallarının Arap alfabesiyle yazılan Farsça yazılarda bulunmaması İranlı öğrencilerin sıkça hata yapmalarına sebep olmaktadır. Örneğin İranlı öğrencilerin yazıda ünlü harfi kullanmamaları, Türkçe öğrenimi sırasında öğrenme güçlüğü yaratan sorunların başında gelmektedir.

İranlı öğrencilerin Türkçe öğrenirken yaşadıkları problemlerin en başında Türkçe ve Farsçadaki kelimelerin sesletimlerinin farklılığıdır. Öğrenciler ortak kelimelerde Türkçe sesletimi yapmakta zorluk çekmektedir. Bunun en önemli sebebi ileriye ket vurmaktır çünkü öğrencilerin bildikleri bir kelimenin sesletimini farklı yapmaları ilk aşamada oldukça güçtür. Bunun yanı sıra iki dilde de farklı seslerin bulunması da sesletim sorunlarına yol açmaktadır. Örneğin Türkçede “ö” sesiyle sesletimi yapılan bir kelimenin Farsçada “o” sesiyle sesletimi yapılmaktadır. Türkçede bulunan seslerin Farsçada bulunmaması sesletim sorunlarına neden olmaktadır. Bu durum da dil öğrenimi sürecindeki öğrencinin motivasyonunu düşürmektedir.

Türkçeyi Türkiye’de olduğu kadar İran’da da öğrenen öğrencilerin sayısı oldukça fazladır ancak Türkçeyi Türkiye’de öğrenen öğrencilerin dili kullanma alanlarının geniş olması onlara dili daha çabuk öğrenme ve daha doğru kullanma imkânı tanımaktadır. Özellikle de ortak kelimelerin sesletimlerinin doğru öğrenilmesi hususunda öğrenilen dilin coğrafyasında olmak dil öğrenenler için büyük bir avantajdır. Çünkü Türkçeyi İran’da öğrenen ve dili kullanma imkânı sınırlı olan öğrenciler ortak kelimelerin sesletimlerini yapma konusunda büyük sorunlar yaşayacaktır. Bu durumun önüne geçmek için ise Türkçe ve Farsçada aynı anlama gelen ortak kelimelerle farklı anlamlara gelen ortak kelimelerin tespit edilip buna uygun sesletim ve yazma çalışması yapılması gerekmektedir.

Türkçe ve Farsçadaki farklı anlamlara gelen ortak kelimelerin sesletimlerindeki sorunların yanı sıra anlamlarının öğrenilmesi noktasında da ciddi sorunlar yaşanmaktadır. Bazı öğrenciler, sınıf içerisinde söz konusu kelimenin kendi dilindeki anlamının doğru olduğu konusunda ısrarcı davranmakta ve Türkçeye karşı bir ön yargı geliştirmektedir. Bu da yabancı dil öğreniminde yaşanacak en büyük sorundur. Çünkü bir öğrenci öğrenmeye çalıştığı dili kabul edip sevmelidir. Aksi bir durumda dili öğrenen öğrencinin öğrenmesinin zorlaşacağı gibi dili öğreten kişinin de işi zorlaşacaktır. Bu da bir süre sonra iki taraf için de yanlış kanaatlere varmaya kadar gidecektir. Yaşanması muhtemel bu durum iki farklı ülkeye mensup bireylerin karşılıklı olarak ülkelerine yönelik yanlış görüşler geliştirmelerine dahi sebep olabilmektedir. Bu gibi durumlarla karşılaşmamak adına iki dilde de ortak olan kelimelerin öğretimine yönelik çalışmalar yapıldığı takdirde hem öğrenen hem de öğreten açısından bir sorunla karşılaşılmayacaktır.

Dil, toplumun ve bireyin ana damarıdır. İnsanlar, dili gücü ölçüsünde düşünür, hayal kurar, eleştirir, okur, yazar ve her alanda kendini geliştirir. Çağımızda ileri ülkeler, dilin gücünü keşfettikleri için her bilim alanında (tıp, psikoloji, felsefe, sosyoloji vb.) dil ve dil öğretimi ile yakından ilgilenmektedirler (Yalçın, 2002:9). Buradan yola çıkarak dilimizi farklı milletlere öğretirken daha sabırlı ve temkinli olan öğreticilere ihtiyacımız vardır.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

YÖNTEM

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde İranlı öğrencilerin seslerle ilgili yaşadığı problemleri ve konuşmada yaşadıkları sıkıntıların nedenlerini ortaya koymak amacını taşımaktadır. Nitel araştırmalar sözel verilerle bir konu hakkında derinlemesine bilgi edinmek amacıyla gerçekleştirilmektedir (Glesne, 2011). Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasına göre desenlenmiştir. Araştırma nitel araştırma modellerinden durum çalışmasına göre desenlenmiştir. Durum çalışması güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan durumlarda kullanılan araştırma desendir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada ana dil ve hedef dilde bulunan ortak kelimelerin ne kadarının uygulamaya dönüştüğü dil öğrenme sürecine yansması tespit edilmeye çalışıldığı için araştırma durum çalışması niteliği taşımaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu İranlılara özel bir eğitim kurumunda öğrenim gören Türkçe öğrenen yabancılar oluşmaktadır. Çalışma grubu seçiminde “ölçüt örnekleme” tekniği tercih edilmiş, bu ölçüt “ana dili Farsça olması” ve “Türkçe öğreniyor olması” şeklinde belirlenmiştir. Bu ölçütün belirlenmesindeki amaç, iki ayrı aileden gelen iki farklı dilin ortak kelimelerinin hedef dilin öğrenilmesine yansmalarını belirlemek şeklindedir.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması sürecinde öğrencilerin sözlü ifadede zorlandıkları kelimeler gözlem yoluyla biri ana dili Türkçe diğeri ana dili Farsça olan iki okutman tarafından tespit edilmiş ve günlük hayatta sık rastlanan bu kelimelerin belirlenmeye çalışılmıştır.

Verilerin Analizi

İranlı öğrencilerin Türkçe konuşma durumlarının incelendiği bu çalışmada ana dilinde olan kelimeler tümevarımsal bir bakış açısıyla tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu çerçevede önce derslerde gözlem yapılmış, gözlemler doğrultusunda anlamı aynı olan ve farklı olan kelimelerin akıcı konuşmadaki olumsuz etkisi sebebiyle ses kayıtları aracılığıyla tespit edilmeye çalışılmıştır. Veriler iki uzman tarafından transkript edilerek kelime listeleri oluşturulmaya çalışılmıştır. Uzmanlarca ortaya çıkan kodlar birbiriyle karşılaştırılmış, uyum sağlanamayan hususlarda üçünü bir kişinin görüşüne başvurularak uzlaşmaya varılmıştır.

Merriam’a (2013) göre nitel araştırmalarda nicel araştırmalardan farklı olarak varsayım nesnel bir fenomen olmadığı için geçerlik, güvenilirlik yerine ve inanırılık, nakledilebilirlik, güvenilirlik, doğrulanabilirlik kavramları kullanılmaktadır. İnanırılık, veri analiz sürecinde iki veya üç kişinin veri yer almasını ve aynı nitel verileri bağımsız analiz ettikten sonra elde ettikleri bulguları karşılaştırmalarını öngörür. İncelenen giriş bölümleri belirtildiği üzere analizi yapan kişiler tarafından bağımsız bir şekilde değerlendirilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

1.Ünlü Harflerin Sesletiminde Yaşanan Sorunlar:

Tablo 1.

Kelime	Sesletim
Ümit	Umit
Kırk	Kirk
Köy	Koy
Sıfır	Sifir
Yıl	Yil
Ütü	Utu
Gözlük	Gozlük
Sınıf	Sinif
Türlü	Turlü
Takım	Takim

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Tablo 1'e bakıldığında "ı" seslerinin "i" şeklinde (kirk, sıfır, yıl, takım, sınıf); "ö" seslerinin "o" şeklinde (koy, gozluk); "ü" seslerinin ise "u" (umit, utu, turlu) şeklinde sesletildiği görülmektedir. Sesletimde yaşanan sorunların başlıca sebebi ise Farsçada "ı, ö,ü" seslerinin bulunmayışıdır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler bu seslerin sesletimini yanlış yaparak konuşmada anlam bozulmasına sebep olmaktadır.

2.Anlamları Aynı Kelimelerde Yaşanan Sesletim Sorunları

Tablo 2.

Kelime	Sesletim
Bülbül	Bolbol
Çadır	Çâdor
Bakkal	Béggâl
Nar	Nâr
Ocak	Ocâğ
Sıncap	Séncâb
Meyve	Mîve
Havuç	Hévic
Kırmızı	Ġermez
Köfte	Kûfte

Tablo 2'de görüldüğü gibi Türkçe ve Farsçada aynı anlama gelen kelimeler vardır. Bu kelimeler aynı anlama gelmesine rağmen sesletimlerinde farklılıklar meydana gelmektedir. Anlamı aynı olan kelimelerin farklı şekilde sesletilmesi öğrencilerin zihinlerinde karmaşaya sebep olmaktadır. Bazı öğrenciler zihinlerinde var olan şemanın değiştirilmeye çalışılmasına tepki göstermektedir. Öğrenciler sesletimden kaynaklanan farklılığın nedenini sorgulayıp öğrenme sürecini hem kendileri hem de öğretmen açısından güçleştirmektedir. Örneğin Farsçada "ü" sesinin yer aldığı "bülbul" kelimesi öğrenciler tarafından "bolbol" şeklinde telaffuz edilmektedir. Öğrenci "ü" sesini çıkarmada zorlandığı için kelimenin anlamının aynı olmasının arkasına sığınarak kelimeyi doğru olarak sesletmeyi ilk etapta kabul etmemektedir. Bu durum hem hem öğretmen hem de öğrenci için oldukça güç bir durumdur. Öğretimdeki etkileşimin kalitesini düşüren bu durumun önüne geçebilmek için alfabe öğretirken öğrencilerin sesi doğru bir şekilde seslettiğinden emin olunmalıdır.

3.Sesletimleri Benzer Kelimelerde Yaşanan Anlam Sorunları

Kelime	Sesletim
Cüce	Cüce
Hindi	Hendî
Sert	Sérd
Şalvar	Şélvâr
Taht	Tékt
Dost	Dûst
Çöp	Çûb
Kaplama	Ġâbléme
Fakat	Féğét
Nazik	Nâzok

Tablodaki kelimelerden de yola çıkarak Farsçadaki bazı kelimelerin sesletim açısından Türkçedeki kelimelerle benzerlik taşıdığını ancak anlam olarak farklılık gösterdiğini söyleyebiliriz. Bu farklılık da öğrencilerin öğrenme güçlüğü yaşamalarına sebep olmaktadır. Öğrencilerin kendi dillerine göre sesletim gerçekleştirirken kelimeleri yanlış anlamada

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

kullandıkları gözlemlenmiştir. Örneğin “hindi” kelimesini öğrencinin kabul edip öğrenme süresi, öğrenme sürecini ve öğrencinin motivasyonunu ciddi anlamda etkilemektedir. Örneğin bazı öğrenciler “hindi” kelimesinin kendi dillerinde “bukalemun” olarak bildiklerini ve anlamının “Hintli” olduğunu ısrarla savunmaktadırlar. Öğrencilere “bukalemun” kelimesinin Türkçede bir hayvan ismini karşıladığı söylendiğinde ise öğrencilerin Türkçeye karşı tutumlarının olumsuz yönde etkilendiği gözlemlenmiştir. Daha önce de belirtildiği gibi bunun başlıca sebebi ileriye ket vurmaktır. Bu gibi olumsuz durumların önüne geçebilmek için ise ortak kelime listeleri verilerek öğrencilerin zihinlerinde oluşabilecek anlam karmaşasına mahal verilmemelidir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen yabancı öğrencilerin sesletimde yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara sebep olan durumlar tespit edilmeye çalışılmıştır. Elde edilen verilerden yola çıkarak öğrencilerin kendi dillerinde olmayan seslerin (ı,ö,ü) sesletimlerinde sorun yaşadıkları gözlemlenmiştir. Örneğin “ümit” kelimesinin “umit” olarak sesletilmesi yapılan okuma ve konuşma çalışmalarında sıkça rastlanan bir durumdur. Bu durumun önüne geçmek için öğrencilere Türkçedeki seslerin çıkış noktalarının ve sesletimlerinin doğru bir şekilde öğretilmesi gerekmektedir. Daha sonra kendi dillerinde bulunmayan (ı,ö,ü) seslerinin yer aldığı bir kelime listesiyle ya da içerisinde o seslerin bulunduğu kelimelerden oluşan bir metinle sesletim çalışması yapılmalıdır.

Türkçe ve Farsçada aynı anlama gelen oldukça fazla ortak kelime bulunmaktadır. Ancak bu kelimelerin bir kısmı anlam bakımından farklılık göstermektedir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrenciler bu farklılığın sebebini eleştirel boyutta sorgulayıp dil öğretimi sürecinde ders aksamalarına sebep olabilmektedir. Bu gibi durumlarda öğrenciler kendi dillerinde olan kelimelerin Türkçede değişmesinin gerekli olup olmadığını kendilerine göre değerlendirip olumlu ya da olumsuz bir tutum içerisine giriyorlar. Yaşanması muhtemel bu olay hem öğretmeni hem de öğrenciyi zora okan bir durum olarak karşımıza çıkıyor. Bu gibi durumların yaşanmaması için aynı anlama gelen kelimelerin liste haline getirilip öğrencilere sesletiminin yapılması ve sesletimdeki farklılıkların iki dildeki seslerin farklılığından kaynaklandığının söylenmesi gerekmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlı öğrencilerin sesletimlerinde gözlemlenen son tespit ise anlamları farklı ama sesletimleri yakın olan kelimelerin öğretim sürecine etkisinin nasıl yansıdığıdır. Öğrenciler farklı anlama gelen ortak kelimeleri öğrenirken savunmaya geçerek Türkçede anlamın neden farklılaştığını sorgulamaya başlıyorlar. Bazı durumlarda ise öğrenciler farklılığın yarattığı anlam karmaşası sebebiyle duygularına yenik düşerek Türkçe hakkında olumsuz eleştiriler yapabilmektedir. Bu gibi olası durumların yaşanmaması için öğrencilere coğrafi yakınlığın dile etkisinin her zaman aynı olmadığı, bazı ortak kelimelerde gerçekleşen anlam değişimlerinin dilde nedensizlik ilkesine bağlı olduğu uygun bir dille ifade edilmelidir.

Konuşma becerisinin geliştirilmesinde hedef dilde bolca alıştırma ve etkinliğe ihtiyaç duyulmaktadır. Hedef dilin yapısı ve doğru sesletilmesi oldukça önemlidir. Karatay ve Tekin (2019), Türkçede vurgunun sonda olmasının Türkçe kelimelerde vurgu hataları yapılmasına kelimelerin sonundaki sesleri yutmalarına bunun anlam karmaşası ya da anlam oluşturma hatalarına neden olduğuna dikkati çekmektedir.

KAYNAKLAR

- Boylu, E. (2014). Yabancı dil olarak türkçe öğrenen temel seviyedeki iranlı öğrencilerin yazma problemleri. *Journal of World of Turks*. Vol. 6, No. 2
- Çerçi, A. (2014). *Telaffuz vurgu ve tonlama konularının dinleme destekli öğretimi*. *Turkish Studies*, 9(3), 467-485.
- Ergin, M.(1985). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Engin
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş*.(Çev: A. Ersoy, P. Yalçınoğlu). İstanbul: Anı.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

- Kara, M. (2010). Gazi üniversitesi TÖMER öğrencilerinin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve bunların çözümüne yönelik öneriler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8 (3), 661-696
- Karatay, H., Tekin, G. (2019). Konuşma eğitiminin parçalı birimleri: ses ve sesletim eğitimi. *Kesit Akademi Dergisi*. Yıl: 5, Sayı:19, Haziran 2019, s. 27-46.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için rehber* (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel
- Tüm, G. (2014). Çok Uluslu Sınıflarda Yabancı Dil Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sesletim Sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 29(2), 255-266
- Yılmaz, İ., Şeref, İ. (2015). Arap öğrencilerin Türkçe okuma sesletim becerilerinin geliştirilmesinde şirden yararlanma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 4/3 2015 s. 1213-1228*.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN AKADEMİK OKUMA(C2) KİTAPLARINDA KELİME ÖĞRETİMİ: GAZİ ÜNİVERSİTESİ TÖMER ÖRNEĞİ¹

Tuncay AYVERDİ

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans
Öğrencisi. E-posta: tuncayayverdi37@gmail.com

Özet

Anlama becerilerinden okuma becerisi gerek anadil gerekse yabancı dil öğretiminde söz varlığının artırılması, dil becerilerinin gelişimini doğrudan etkilemesi yönüyle hem bir öğrenim aracıdır hem de akademik başarıyı etkileyecek merkezi bir noktadadır. Bireyler kendi dillerinin sahip olduğu kelime zenginliğine göre varlıklara anlam yükleyip yorumda bulunurlar. Bu bağlamda her dil özel bir dünya görüşünü yansıttığından yabancı dil öğrenimi yeni bir dünyaya açılan kapıdır. Dilin en önemli yapı taşlarından olan ve barındırdığı birden fazla anlamla karşımıza çıkabilen kelimeler; uzun bir süreci içinde barındıran, söz varlığının önemli bir ögesidir. Bu noktada kültürlerarası bir köprü görevi üstlenen yabancı dil öğretiminde, kelimelerin önemli bir görev üstlendiği bilinmektedir. Son yıllarda gelişen küresel etkileşime bağlı olarak yabancı dil olarak Türkçenin öğrenimine ilginin arttığı görülmektedir. Eğitim ve kültürel anlamda etkileşimi sağlayan TÖMER, DİLMER ve yurt dışında sayıları hızla artan YETEM'ler Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'ne göre dört temel beceriye uygun olarak hazırlanmış Temel (A1, A2), Orta (B1, B2) ve Yüksek (C1) düzey ders kitaplarıyla yabancılara Türkçe öğretim faaliyetinde bulunmaktadır. Belirtilen setler aracılığıyla kelime öğretiminin nasıl ve şekilde yapılması gerektiğine dair çalışmaların varlığı bilinmektedir. Ancak temel iletişim becerilerinin verilmesinin ardından akademik eğitim amaçlı hazırlanmış ders kitaplarının da olduğu görülmektedir. Bu bağlamda ileri düzey(C2) dil seviyesine ulaşmış yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerinin okuma becerilerine yönelik hazırlanan akademik okuma metinlerinin akademik kelime dağarcığını zenginleştireceği düşünülmektedir.

Bu kapsamda ilgili alan yazın taraması yapıldığında Gazi TÖMER Akademik Okuma metinlerinin C2 seviyesindeki öğrencilerin kelime hazinesine katkısı üzerine bir çalışmanın yapılmadığı görülmektedir. Buradan hareketle kitapta yer alan 50 akademik okuma metni doküman analizi yöntemi kullanılarak yabancı öğrencilerin kelime hazinelerine ne şekilde katkı sağlayacağını belirlemek amaçlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, Akademik Türkçe, Akademik okuma, Yetkin dil kullanımı (C2), Kelime öğretimi.

VOCABULARY TEACHING IN ACADEMIC READING (C2) BOOKS USED IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE: THE EXAMPLE OF GAZI UNIVERSITY TOMER

Abstract

Reading skills from comprehension skills are both a learning tool and a central point that will affect academic achievement in terms of increasing the vocabulary in both mother tongue and foreign language teaching directly affecting the development of language skills. Individuals load and interpret meaning according to the wealth of words in their own language. In this context, since each language reflects a special world view, foreign language learning is the gateway to a new world. The words that are one of the most important building blocks of the language and may appear with more than one meaning; it is an important element of vocabulary. At this point, it is known that words play an important role in foreign language teaching which serves as an intercultural bridge. It is seen that interest in learning Turkish as a foreign language increases due to the global interaction developed in recent years. TÖMER, DİLMER and the rapidly increasing number of YETEMs which provide educational and cultural interaction, have been prepared according to four

¹ Bu çalışma, 6-8 Aralık 2019 tarihlerinde Ankara'da gerçekleştirilen, Prof. Dr. A. Halük Dursun Anısına Uluslararası Türk Kültürü ve Sempozyumu Dil-Tarih-Coğrafya adlı sempozyumda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

basic skills according to the Common European Framework of Reference for Languages: Basic (A1, A2), Medium (B1, B2) and High (C1)) with Turkish textbooks. It is known that there are studies on how and in which way vocabulary teaching should be done through the mentioned sets. However, after giving basic communication skills, it is seen that there are also textbooks prepared for academic education. In this context, it is thought that the academic reading texts prepared for the reading skills of Turkish learners who have reached the advanced level (C2) language level will enrich the academic vocabulary. In this context, it is seen that there is no study on the contribution of Gazi TÖMER Academic Reading texts to C2 vocabulary level. From this point of view, it is aimed to determine the contribution of foreign learners to vocabulary by using 50 academic reading text document analysis method in the book.

Keywords: Teaching Turkish as a Foreign Language, Academic Turkish, Academic Reading, Competent Language Use (C2), Vocabulary Teaching.

Giriş

Dil insanlar arasında iletişimi sağlayan temel bir araç olmasının yanı sıra kendine özgü bir algı dünyasına sahiptir. Çünkü her kavramın zihinde oluşturduğu şekil, duygu ve düşüncenin dillere göre değişkenlik gösterdiği bilinmektedir. Bireyler kendi dillerinin sahip olduğu kelime zenginliğine göre varlıklara anlam yükleyip yorumda bulunurlar. Ayrıca kelime hazinesinin genişliği bireyin anlama becerisini artıracak ve kendini iyi ifade edebilmesini kolaylaştıracaktır. Bir dili konuşurken ve kendimizi ifade ederken kelimelere ihtiyaç duymaktayız. Bu sebeple gerek anadilde gerekse yabancı dilde kelime öğretimi bireylerin anlama ve anlatma becerileri üzerinde önemli bir konumda olduğu bilinmektedir.

Yabancı dil, bireyin doğduğu yerde konuşulan ve anadilinden farklı olarak, çeşitli sebeplerle bilinçli ve planlı olarak sonradan öğrendiği dildir (Zorbaz, 2013, s.159). Her dil kendinde bulundurduğu kavramlarla insanlığın bir bölümünün tasarlama biçimini ele alarak özel bir dünya görüşünün yankısıdır. Bu noktada yabancı dili öğrenmek bireye yeni görüş açıları kazandırır, görüş açılarını zenginleştirir (Akarsu, 1998, s.63-64). Bu bağlamda eğitim ve kültürler arası bir köprü vazifesi üstlenen yabancı dil öğretimi adeta farklı bir dünyaya açılan kapıdır. Küresel etkileşime bağlı olarak artan sosyal, siyasal ve ekonomik gelişmeler birçok dilin yanı sıra Türkçenin de yabancı dil olarak öğretimini hızlandırmıştır. Türkiye’de vakıf ve devlet üniversitelerine bağlı olarak Türkçe Öğretim Merkezi (TÖMER) ve DİLMER adı altında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi gerçekleştirilmektedir. Ayrıca yurt dışında hizmet veren Yunus Emre Enstitüleri (YETEM) Türkçenin dünyanın birçok ülkesinde tanıtılıp öğretilmesine hizmet etmektedir. Bu hizmetler kapsamında yabancı dil olarak Türkçe; Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni esas alınarak okuma, dinleme, konuşma ve yazma temel becerilerinin gelişimi yönünde seviyelere göre öğretilmektedir. Bu amaçla hazırlanmış kitaplar ve eğitim setleri öğrencilere dil öğretimi kazandırırken Türk kültürünün tanıtılması noktasında da büyük bir öneme sahiptir.

Coğrafi ve kültürel şartlar altında uzun bir tarihi sürecin sonucunda meydana gelen dil, sosyal bir varlıktır. Bu noktada içerisinde bir milletin kültürünü ve söz varlığını taşıyarak tarih boyunca geçirdiği süreçleri kendi içinde barındırmaktadır. Dolayısıyla “*bir dilin söz varlığı, o dilin tarihine geniş ölçüde ışık tutmakta, yüzyıllar boyunca ortaya çıkan ses, biçim, söz dizimi ve anlam değişikliklerini yansıtmakta, hangi dillerin etkisiyle, ne türden değişimlerin gerçekleştiğini göstermektedir.*” (Aksan, 1996, s.11). Bu bağlamda bir dilin en önemli yapı taşlarından olan ve barındırdığı birden fazla anlamla karşımıza çıkabilen kelimeler; uzun bir süreci içinde barındıran, söz varlığının önemli bir ögesidir.

Kelime üzerine birçok tanım yapıldığı görülmektedir. En genel ifadeyle: “*dildeki bağımsız ve anlamlı her bir birim*”(Karadağ, Ö. ve Kurudayıoğlu, M., 2005, s. 297) şeklinde tanımlanmıştır. Bununla birlikte kelime öğretimi konusunun da hem anadil öğretiminde hem de yabancı dil öğretiminde önemli bir noktada olduğu görülmektedir. Anadil olarak Türkçe öğretiminde kelime hazinesinin gelişmesi için yaşa uygun kitaplar ya da temel eser serileri oluşturulduğu gibi yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de seviyelere uygun

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

metinlere yer verilmesi gerektiği düşünülebilir. Çünkü dil etkinliklerinin ve kelimelerin yoğun olarak işlendiği bağlamlar sıklıkla metinlerdir. “Belirli bir yaşam alanına ilişkin (sözlü ya da yazılı) her türlü söylem” (CEFR, 2013, s. 13) olarak tanımlanan metinlerin en küçük anlamlı birimi sözcüklerdir. Sözcükleri tanımak ve anlamak metnin vermek istediği iletiyi anlama noktasında fayda sağlayacaktır. Bir metinde geçen kelimeleri doğru okumak ve anlamı bilinmeyen kelimeleri anlamlandırmak tek başına yeterli değildir. Kelimelerin anlamlarına uygun metinlerde bulunması okunacak diğer metinlere ve yer alacak sözcüklere karşı bilinç oluşturmaya beklenmektedir. Karatay (2004, s.23); sözcükler anlamın küçük parçaları olduğundan onları sözlükteki anlamları ile öğrenmek yerine cümle içindeki anlamıyla öğretmek daha faydalı olacaktır. Çünkü bir kelimenin anlamı cümledeki yerine veya metindeki işleniş rolüne göre farklı anlamlar kazanabilmektedir (akt. Büyükkız ve Hasırcı 2013). Bu noktada gerek anadil gerekse yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan okuma metinlerinin önemi inkâr edilemez. Öğrencilere düzeylere göre seçili metinler aracılığıyla okuma etkinliği yaptırılmasının hem kelime bilgisi hem de diğer temel becerilerin gelişimi noktasında fayda sağlayacağı düşünülebilir. Zamanla kendinde artan bir kelime hazinesi ve buna bağlı olarak gelişen anlama gücünü fark eden öğrencinin akademik olarak başarısının artacağı ve kaygısının da azalacağı beklenmektedir. Bu bağlamda akademik dil ve akademik Türkçe eğitiminin de verilmesi yararlı olacağından söz edilebilir.

Akademik dil günlük dilde olduğu gibi bilindik konular, bilindik sözcükler ve somut ifadelerden farklı olarak bilinmedik, karışık ve derinlemesine ele alınan konulardan oluşabilmektedir. Ayrıca soyut bir dille teknik terimler, jargon ve çok heceli kelimeler kullanılarak cümleler daha uzun ve birleşik yapılandırılmaktadır (Tompkins 2009, s.14’ten aktaran Tok, 2013, s. 3). Gündelik dilden farklı olan akademik dil, ders materyallerindeki özgün ve kurma metinlerden farklı düzeyde bilgi, kelime ve ifadeyi yansıtmaktadır. Anlaşılacağı üzere öğrencilere kelimeler öğretilirken metinlerde düzeye uygun terim ve ifadeler yer verilmelidir.

Diller İçin Avrupa Öneriler Çerçeve Metni incelendiğinde dünyadaki dilleri ve dil öğretim sistemlerini içine alan, dil becerilerinin ortak bir paydada öğretilmesinin amaçlandığı görülmektedir. Temel (A1-A2), bağımsız (B1-B2) ve yetkin (C1-C2) dil kullanımı şeklinde seviyeler becerilere göre alt seviyelere bölünmüştür (CEFR, 2013). Bu sayede ortak standartlar etrafında eğitim-öğretim yapılması ve yeterlik düzeylerinin ölçülmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda hazırlanan ders kitapları ve eğitim setleri üzerinde yapılan çalışmalarda düzeylere göre kelime seçimi ve kelime öğretiminin nasıl ve ne şekilde olması gerektiği ile ilgili çalışmaların (Göçen, 2016; Baş, 2011; Büyükkız ve Hasırcı, 2013; Barın, 2003) yapıldığı görülmektedir. Bu durum kelime öğretiminin üzerinde önemle durulması gerektiğini göstermektedir.

Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe eğitimi almak için gelen öğrencilerin kur tanımlarına bağlı olarak temel iletişim amaçlı eğitimlerinin verilmesinin ardından akademik amaçlar doğrultusunda da Türkçe eğitiminin verilmesi gerekmektedir. Akademik Türkçe eğitimi öğrencilerin Türkiye’deki eğitim hayatlarında karşılaşacakları Türkçenin öğretimi olarak tanımlanmıştır (Tüfekçioğlu, 2018, s. 1). Ayrıca Türkiye Maarif Vakfının hazırlanmış olduğu Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programının genel amaçlarına bakıldığında akademik Türkçeye ilişkin ifadelerin de yer aldığı görülmektedir:

1. Türkçeyi dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini bütüncül bir şekilde ve kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanması,
2. Türkçe söz varlığını zenginleştirilmesi,
3. Hayat boyu öğrenme becerilerini geliştirmesi,
4. Disiplinler arası bir yaklaşımla 21. yüzyıl becerilerini edinmesi
5. Akademik ve özel amaçlı Türkçe dil yeterliklerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır (Maarif Vakfı, 2019).

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Anlaşılacağı üzere akademik Türkçe öğretiminin, öğrencinin akademik boyuttaki başarısına katkı sağlayacağı ve dolayısıyla belli kavramları, alana özgü terimleri ve çeşitli ibareleri öğrenmelerini kolaylaştıracağı beklenmektedir. Günlük konuşma dilinde aktif olarak çok fazla kullanılmayan bu tür ifadeler bilgi değeri taşıyan akademik metinlerde daha sık rastlanmaktadır. Yabancı bir dilde düşüncelerin akademik olarak anlaşılması ve aktarılması noktasında ileri düzeyde kelime hazinesine sahip olunması gerektiği düşünülmektedir. Bu bağlamda akademik dil seviyesine (C2) ulaşmış yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerinin akademik kelime hazinesinin gelişmesi noktasında akademik okuma metinleri önemli bir öğretim aracı olarak görülmektedir. Bu sebeple akademik okuma metinlerinin önemi üzerinde durulması gerekmektedir.

Akademik Okuma Metinlerinde Geçen Kelimelerin Sınıflandırılması

Kelime öğretiminde hangi kelimelerin nasıl ve ne şekilde öğretilmesi gerektiği noktasında birbiri ile örtüşen çalışmalar olsa da henüz bu konunun açıklık kazanmadığı görülmektedir. Bu noktada kelime öğretimi ile ilgili farklı yöntem ve yaklaşımları içeren çalışmalarda, hedef kelimelerin üzerinde durulması gerektiği belirtilmektedir. Yıldırım vd. (2011, s. 1536); kelime bilgisinin okuduğunu anlamaya etkisini metin türleri bağlamında inceledikleri çalışmada, öyküleyici metni anlamayla orta düzeyde, bilgilendirici metni anlamayla ise yüksek düzeyde ilişkili olduğunu ortaya konulmuştur. Anlaşılacağı üzere öğrenci düzeyi ve metnin özellikleri hedef kelimelerin seçiminde etkilidir.

Ayrıca metinle uyumlu olarak bir tema etrafında dönen kelimeler tespit edilmeye çalışılmıştır. Bir tema etrafında dönen kelimeler, paylaşılan bir konusal kavrama ve bilişsel ilişkilendirmeye bağlı olarak birlikte gruplanan kelimelerdir. Bu kelimeler aynı söz dizimsel özellikleri paylaşmayabilir. Bu teoriye göre hedef bilgi ve hedef bilgiden önce veya sonra öğrenilen diğer bilgi arasındaki benzerlik arttıkça, hedef bilginin öğrenme zorluk derecesi de artar (Mirjalili, Jabbari, Rezai, 2012 akt. Demirel, 2013, s. 289). Buradan hareketle akademik okuma metinleri birer bilgilendirici metin olduğundan hedef kelimelerin belirlenmesinde hedef bilgi ile benzer seçimlerin yapılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Gündelik dilden farklı olan akademik dil, ders materyallerindeki özgün ve kurma metinlerden farklı düzeyde bilgi, kelime ve ifadeyi yansıtmaktadır. CEFR’de akademik dil, yetkin dil kullanımı seviyesi altında C2(*Mastery*) olarak verilmiştir. İlgili alan yazın incelendiğinde Gazi TÖMER Akademik Okuma metinlerinin C2 seviyesindeki öğrencilerin kelime hazinesine katkısı üzerine bir çalışmanın yapılmadığı görülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ileri düzey için kullanılan akademik Türkçe kitaplarından Gazi TÖMER’in hazırlamış olduğu akademik okuma kitabı kelime öğretimi ve metinlerin CEFR C2 kazanımlarına uygunluğu bakımından incelenmesi amaçlanmıştır.

Çalışmamızda şu alt sorulara cevap aranmıştır:

- 1) Gazi TÖMER Akademik Türkçe I kitabındaki metin sayısının temalara dağılımı ne şekildedir?
- 2) Gazi TÖMER Akademik Türkçe I kitabındaki metinlerde belirlenen hedef kelimeler ve bir tema etrafında dönen kelimelerin sayısı kaçtır?
- 3) Gazi TÖMER Akademik Türkçe I kitabındaki metinlerin C2 kazanımıyla uygunluğu ne düzeydedir?

Sınırlıklar

Bu çalışmanın araştırma konusu yabancı dil olarak Türkçe akademik okuma kitaplarının kelime öğretimi bağlamında incelenmesidir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi amacıyla özel ya da tüzel kurum veya kurumlarca hazırlanmış pek çok akademik okuma kitabı

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

bulunmaktadır. Bunların arasından Gazi TÖMER tarafından hazırlanmış olan “*Uluslararası Öğrenciler İçin Akademik Türkçe I(Okuma)*” kitabı tercih edilmiştir.

YÖNTEM

Nitel araştırma, 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 araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Nitel bir araştırma olan bu çalışmada, incelenen uluslararası öğrenciler için Gazi TÖMER Akademik Okuma kitabı kelime öğretimi açısından “doküman analizi yöntemi” kullanılarak incelenmiştir. Doküman incelenmesinde temel amaç, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analiz edilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Doküman incelemesi doğrudan görüşme ve gözlem yapmanın mümkün olmadığı durumlarda tek başına bir yöntem olarak kullanılabilir.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada seçilmiş olan Gazi TÖMER Akademik Okuma kitabında yer alan hedef ve bir tema etrafında dönen kelimelerin sınıflandırılması yabancılara Türkçe öğretiminde kelime öğretimi açısından ele alınmış ve metinlerin programa uygunluğuna bakılmıştır. Bu yönüyle genel tarama modelinde betimsel bir çalışma yapılmaya çalışılmıştır.

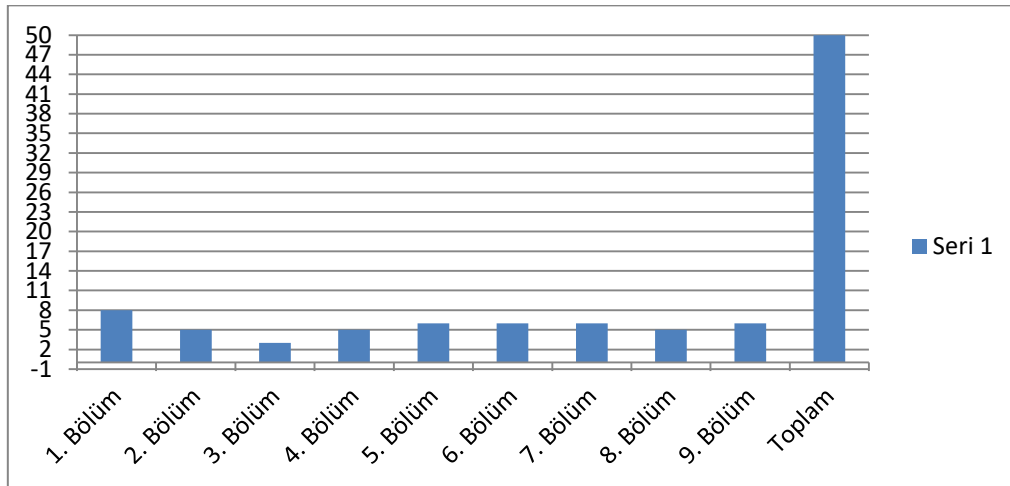
Verilerin Analizi

Bu çalışmada verilerin analizinde içerik analiz kullanılmıştır. İçerik analizi metin veya metinlerden oluşan bir kümenin içindeki belli kelimelerin ya da kavramların varlığını belirlemeye yönelik yapılabilmektedir. İçerik analizi amaçları belirleme, kavramları tanımlama, analiz birimlerini belirleme, konu ile ilgili verilerin yerini belirleme, mantıksal bir yapıyı geliştirme, kodlama kategorilerini belirleme, sayma, yorumlama ve sonuçları yazma aşamalarından oluşmaktadır (Büyüköztürk, 2016, s. 250-251). Temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşabilmektir.

Bulgular ve Yorum

1. Gazi TÖMER Akademik Türkçe I Kitabındaki Toplam Metin Sayısının Temalara Dağılımı

Tablo 1: Okuma Metinlerinin Temalara Göre Dağılımı



Kaynak: Gazi Tömer Akademik Türkçe I(2017)

Görüldüğü üzere Gazi TÖMER Akademik Türkçe okuma kitabında bölümler arasındaki metinlerin dağılımında büyük bir fark görülmemektedir. 1. bölüm 8, 2. bölüm 5, 3. bölüm 3, 4. bölüm 5, 6. bölüm 6, 7. bölüm 6, 8. bölüm 5, 9. bölüm 6 metinden oluşmak üzere toplamda 50 okuma metni yer almaktadır.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Bölümlerin her birinin kendi içerisinde gruplandırıldığı ve belli bir temayı teşkil edecek şekilde oluşturulduğu görülmektedir. Ayrıca kitaptaki metinlerin bilimsel özelliklerine bakıldığında bölümler arasında fen bilimleri ve sosyal bilimler şeklinde ayırım yapılmamıştır. Bu konu hakkında alınan uzman görüşüne göre, öğrencilerin hangi meslek grubunu tercih edeceği bilinmediğinden akademik boyutta hem sosyal bilimlere hem de fen bilimlerine ait metinler karma olarak verilmiştir.

2. Gazi TÖMER Akademik Türkçe I Kitabındaki Metinlerde Belirlenen Hedef Kelimeler ve Bir Tema Etrafında Dönen Kelimelerin Sayısı

Çalışmanın bu kısmında genel bir kelime sayısı ve kelime sıklığı üzerinde tespit yapılmaksızın metin içindeki her bir özel konu başlığı altında belirlenen hedef kelimeler ve bir tema etrafında dönen kelimelerin sayıları verilmiştir. Mevcut sayılar etrafında her iki grubun söz varlığına da bakılmış olup yardımcı fillerle oluşturulan kelimelerle deyimlerin sayısı da tespit edilmiştir. Bu noktada metinlerin söz varlığı yönüyle de zengin olduğu söylenebilmektedir.

Bunun yanı sıra metinlerin sosyal bilimler ve fen bilimleri kategorileri altında sınıflandırılabilmesi için anlaşılabilir şekilde farklı disiplinlerin metinlerde işlendiği görülmüştür. Elde edilen bulgular şu şekildedir:

I. BÖLÜM

A. DİL

1. Metin: İki Dillilik (Sosyal Bilimler)

Hedef kelimeler: İfade et-, zorunluluk, aşama, etnik(5), zemin hazırla-, empati, gözlemle-bilişsel, zihinsel, kıyaslamak, maruz kal-, dizge(4), bunama(2).

Bir Tema Etrafında Dönen Kelimeler: dil(7), iki dillilik(14), ana dil(2), resmi dil, tek dilli(2), sez dizgesi(4), soyut düşünme, problem çözme, akademik başarı.

2. Metin: Çeviri Programları Dilleri Yok Eder Mi? (Sosyal Bilimler)

Hedef kelimeler: Oran(3), tercih et-, algı, bunlar, düzey, sistem(2), sıralanış(2), vakıf ol-, bu yüzden, yüklemek, yapay(2), işle-, yorum, girdi.

Bir Tema Etrafında Dönen Kelimeler: Dil bilgisi(3), yabancı dil(4), çeviri programları(4), dil ailesi(3), yapay zekâ(2), bilgisayar(6), çeviri(6), yorum yap-, çıkarımda bulun-, başarı(6), dil(12), tespit et-.

3. Metin: Beyin Hakkında Neler Biliyoruz? (Fen Bilimleri)

Hedef kelimeler: zırh, operasyon, kafatası, lokalizasyon, cerrah, sancı, simetrik, asimetrik, vurgu, tonlama, fonetik, sentez

Bir Tema Etrafında Dönen Kelimeler: beyin (24), düşünce (4), sol yarımküre, sağ yarımküre, mantıksal düşünme sebep sonuç ilişkisi dil(11), nöron, nörolojik, linguistik, telaffuz et-, tespit et-, mantıksal, analitik.

B. EĞİTİM

4. Metin: PISA Sonuçlarının Değiştirdiği Eğitim Politikaları (Sosyal Bilimler)

Hedef kelimeler: Kuramsal, anahtar, unsur, hizmet içi eğitim, açık ara, altında yat-, reform, müfredat, kurum, küresel, kıyaslamak, gerilemek.

Bir Tema Etrafında Dönen Kelimeler: bilim adamı, eğitim sistemi, eğitim politikası, zorunlu eğitim, okuma- yazma, öğretmen, akademisyen

5. Metin: Dâhilerin Okulu Enderun (Sosyal Bilimler)

Hedef Kelimeler: kurum, yer ver-, dört bir tarafına yayıl-, zihniyet, kuşaktan kuşağa aktar-, ayakta kal-, dikkat.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Bir Tema Etrafında Dönen Kelimeler: Acemi Ocağı, Enderun Mektebi, Türk kültürü, medrese(3), eğitim(16), mektep(3), matematik(2), tarih(2),edebiyat(2).

C. İLETİŞİM

6. Metin: Osmanlı'da Elçilik (Sosyal Bilimler)

Hedef Kelimeler: dokunulmazlık, iktisadi, bunlar, casusluk, sefer, istihbarat, hususi, sarf et-, izlenim, onlar, azami, bu konu.

Bir Tema Etrafında Dönen Kelimeler: diplomatik(4), ilişki (5), elçi (16), elçilik (4), ülke, devlet (9), müessese, siyasi, iktisadi, statü (2) hediye, müzakere et-, güç gösterisi, izlenim bırak-, müessese.

7. Metin: Reklamların Sınırı Olmalı Mı? (Sosyal Bilimler)

Hedef Kelimeler: tüketici(5), talep, etik, slogan, manken, kandırmak, bilinçaltı, istismar et-(2), imrendirmek, etnik, güldürü.

Bir Tema Etrafında Dönen Kelimeler: reklam (9), reklamcı (7), tüketici (5), ürün (5), istek (3), bilinçaltı, hayal gücü, etik (3), afiş (2), firma (3), imge, fotoğraf.

8. Metin: Belgesel Filmler ve Gerçeklik (Sosyal Bilimler)

Hedef kelimeler: belge, arşiv, vücut bul-, yorumla-, etkinlik, irdelemek, bellek.

Bir Tema Etrafında Dönen Kelimeler: belgesel (15), film (11), kurmaca(7), film(11), belge, sinema(6), toplumsal(4), yaklaşım(2), imaj.

II. BÖLÜM

A. TABİAT

1. Metin: Tropikal Yağmur Ormanları (Sosyal Bilimler)

Hedef Kelimeler: gizem, nadir, tedavi, el değmemiş, kesif, yabani, parazit, nüfuz et-, girift, kurak(2), istila, felaket.

Bir Tema Etrafında Dönen Kelimeler: bitki(8), tropik(6), ağaç (11), yağmur ormanları(9), dünya (2),yeşil (3), nem, tropik hastalık, ekolojik sistem, sarmaşık, tropik kuşak.

B. İNSAN

2. Metin: Ya Sizin Aileniz? (Sosyal Bilimler)

Hedef kelimeler: kurum(3), gelenek, süreç, yükümlülük, erk, ataerkil, irade, yürüme, katı.

Bir Tema Etrafında Dönen Kelimeler: evlilik(2), sosyal(4), aile (26), tek eşlilik(2), çekirdek aile (4), geniş aile (6), çift, aile reisi, çok eşlilik, adil.

3. Metin: Gençleri Bekleyen Tehlikeler Giderek Büyüyor sorunlarla Boğuşan Gençler (Sosyal Bilim)

Hedef kelimeler: kasıtlı, depresyon, olgunlaşma, bilinçsiz, sömürü, anoreksiya nevroza, atlat-, verimli.

Tematik kelimeler: genç(12), sorun(6), aile(3), intihar(8), çelişki, rahatsızlık, karşı karşıya kal-, boşanma(2).

C. GÖÇ

4. Metin: Göçün Anatomisi (Sosyal Bilimler)

Hedef kelimeler: asgari, zerre, basınç, keskin, dalga, haşere, kıtlık.

Bir Tema Etrafında Dönen Kelimeler: göç (12),göçmen kuşlar (5), kuş (20),

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

pusula, termal(5).

5. Metin: Beyin Göçü (Sosyal Bilimler)

Hedef Kelimeler: beşeri, sermaye, ihraç et-, dönüşüm, istikrarsızlık, ithal et-, kalkınma, iş birliği, aktarım, kalifiye, bilinçli, politika.

Bir Tema Etrafında Dönen Kelimeler: beyin göçü(5), göç(5), göç ver-(3), uluslararası(4), kalkınma(2), oran(2), teknoloji(2), ekonomik(3), bilim adamı, gelişmiş ülke, hayat standartları.

III. BÖLÜM

A. SÖZLÜ KÜLTÜR

1. Metin: Antropoloji (Sosyal Bilimler)

Hedef kelimeler: ırk, adamak, gönderme, perspektif, ekoloji, direnç, yoğunlaşma, türetmek, küreselleşme.

Bir Tema Etrafında Dönen Kelimeler: antropoloji(13), kültür(2), gelenek, kültürel(8), antropolog(3), ekol, halk bilimi, toplum, yerli halk, halk kültürü, küreselleşme, ilkel, etnoloji, anatomi, fizyoloji, linguistik.

B. TAKVİM

2. Metin: Takvimden Karaktere (Sosyal Bilimler)

Hedef kelimeler: boy

Tematik kelimeler: takvim, gök cisimleri, hayvan adları, zaman, totemizm

3. Metin: Zamanın Önemi (Sosyal Bilimler)

Hedef kelimeler: kaynak, evrensel, idrak, tezahür et-, yaklaşım, eş değer, algıla-, yatırım, odaklan-, muhafazakâr, müsamaha.

Bir Tema Etrafında Dönen Kelimeler: zaman (43), geçmiş (6), gelecek (6), toplum (14), yatırım, göçmen, evrensel, monokronik(2), polikronik(2), vakti boşa harca-, vakit nakittir, zaman kolla-, zamanın dışında kal-,

IV. BÖLÜM

A. KİŞİSEL GELİŞİM

1. Metin: Kuantum Fizigi ve Düşünce İlişkisi (Fen Bilimler)

Hedef kelimeler: spektrum, varsayım, olasılık, bilinç, strateji, spekülasyon, mistisizm, neoplatonik.

Bir Tema Etrafında Dönen Kelimeler: kuantum fizigi (11), Newton, ilişkilendirici düşünme (4), birleştirici düşünme(6), sinir ağları (3), sinir hücreleri (2), zihin (3). sosyal bilimler.

2. Metin: Duygusal Zekâ Gerçeği (Fen Bilimler)

Hedef kelimeler: etkileşim, zihni, rasyonel, garantilemek, çağır aç-, empati, nezaket, fevri, vaka, kuram.

Bir Tema Etrafında Dönen Kelimeler: duygusal zekâ (14), zihin (3), beyin(7), anlama, kavrama, analiz, sentez, akıl zekası (3), öz duygu, öz güdülenme, etik.

B. TEDAVİ YOLLARI

3. Metin: Kontrol Merkezi (Fen Bilimleri)

Hedef kelimeler: bünye, hacim, salgılanma, istemli, irade, lif, omurilik, tümör, doku, dolaşım, kanser, yayılma, uyuşma.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Bir Tema Etrafında Dönen Kelimeler: sinir hücreleri(2), kontrol merkezi(2), sinir sistemi, beyin(22), tümör(2), kafatası(2), radyasyon(3), tümör(8), tedavi(3), kemoterapi(2), hasta(4), hücre(7), vücut(12), kontrol altına al-.

4. Metin: Tamamlayıcı ve Alternatif Tıp (Fen Bilimleri)

Hedef Kelimeler: Alternatif, bağışıklık, semptom, maliyet, saptan-, terapi, konvansiyonel.

Bir Tema Etrafında Dönen Kelimeler: alternatif tıp(11), tamamlayıcı tıp(3), hastalık(8), tedavi(13), bilimsel tıp, tıbbi, tedavi et-(2).

C. VİRÜSLER

5. Metin: Virüslerin Savaşı (Fen Bilimleri)

Hedef kelimeler: kitle, bakteri, bulaştır-, leş, salgın, ceset, virüs(7), bitkinlik, bağışıklık, viral, bilinçli, masum.

Bir Tema Etrafında Dönen Kelimeler: hastalık(15), labaratuvar(4), virüs(7), salgın hastalık, bağışıklık sistemi.

V. BÖLÜM

A. EĞLENCE

1. Metin: Adrenalin Tutkusu (Fen Bilimleri)

Hedef kelimeler: bağımlılık, silsile, olağanüstü, tetikle-, süreç, boca et-.

Bir Tema Etrafında Dönen Kelimeler: heyecan(10), hormon(6), insan(12), adrenalin(10), dopamin(2), korku(2), mutluluk(2), zevk(2), stres(7), salgıla-(3), zevk al-.

2. Metin: Halk Dansı (Sosyal Bilimler)

Hedef kelimeler: etnik müzik, derleme, geleneksel, sıçrama, bereket, doğurganlık, ezgi, kur yap-, meydan dansı, bayram, uğurlama, karşılama.

Bir Tema Etrafında Dönen Kelimeler: halk dansı(11), halk oyunları(3), halk(17) dans(24), müzik(4) çift(2), eğlence (3). 7

B. OYUN

3. Metin: Bilgisayar Oyunları (Sosyal Bilimler)

Hedef kelimeler: konsol, çevrim içi, düşsel, klan, muhakeme, tezat, vicdan, körel-, ağır bas-, duyarlılık, dönüt, törpülemek.

Bir Tema Etrafında Dönen Kelimeler: oyuncu(7), çocuk(10), oyun oyna-(6), bilgisayar oyunları(21), strateji oyunları, alışkanlık, eleştirel düşünme, internet, meydan okuma, hiperaktif, depresyon,

4. Metin: Çocuk Oyunları (Sosyal Bilimler)

Hedef Kelimeler: didinmek, körebe, kalıntı, yadsı-, etnolog, tekerleme, içtenlik, cümbüş, vasıf, aşılama.

Bir Tema Etrafında Dönen Kelimeler: çocuk oyunları(19), çocuk(13), oyun(14), bilgisayar oyunları, vakit geçir-, problem çözme, öz yönetim, gelenek, kültürel(5), çocuk tekerlemeleri, oyun terimleri, halk bilimci.

C. VÜCUT

5. Metin: Futbolun Tarihçesi ve Türkiye’de Futbol (Sosyal Bilimler)

Hedef kelimeler: kanıt, rekabet, karma, kaide, bağımsız, kapsamlı, taraftar.

Bir Tema Etrafında Dönen Kelimeler: futbol (30), oyuncu (4), oyun (7), top (7),

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

kural (8), takım (11), futbol kulübü, futbol takımı (2).

6. Metin: Suyla Gelen Mucize (Fen Bilimler)

Hedef Kelimeler: rivayet, metabolik, atık, hasar, vitamin, mineral, sindir-, felç, pıhtılaşma, eklem, bellek, kas.

Bir Tema Etrafında Dönen Kelimeler: ölümsüzlük(4), rivayet(4), efsane(3), hayat suyu(ab-ı hayat), Hızır, İlyas, peygamber, su(20), balık(4).

VI. BÖLÜM

A. AYAKLANMALAR

1. Metin: Büyük Ruh Yahut Gandhi (Sosyal Bilimler)

Hedef kelimeler: ayrımcılık, maruz kal-, toplu gösteri, bağlılık, başkaldırı, kamuoyu, uzlaşma, direniş, rol oyna-, radikal.

Bir Tema Etrafında Dönen Kelimeler: felsefe(6), pasif direniş(4), şiddet(4), Gandhi felsefesi, Gandhi, sömürge, Hindistan, bağımsızlık.

2. Metin: Fransız İhtilali (Sosyal Bilimler)

Hedef kelimeler: cebir, mutlakiyet, yetki, burjuva, sorumluluk, soylu, ruhban, yoksun, senyör.

Bir Tema Etrafında Dönen Kelimeler: hak(6), ihtilal(11), Fransız İhtilali(5), egemenlik(2), millet(3), özgürlük(3) temsilci(4), demokrasi(2), halk(9), meşrutiyet, devlet(12).

B. FELAKETLER

3. Metin: Depremlerin Habercileri ve Jeofizik: Haberci Canlılar ve Jeofizik İşaretler(Fen Bilimler)

Hedef Kelimeler: rejim, anomali, sismoloji, epiasantr, pörsüt-, akım, manyetik, müknaş, fay, kehanet, gerilim, püskürme, tektonik.

Bir Tema Etrafında Dönen Kelimeler: deprem(24), elektrod(2), elektromanyetik alan(6) yılan balıkları, ipek böcekleri, parametre.

4. Metin: Yüzyılımızın Temel Sorunlarından Biri: Buzulların Erimesi (Sosyal Bilimler)

Hedef kelimeler: atmosfer, salınım, heyelan, kuşak, tetiklemek, kütle, etmen, fiyord, gel git, beton.

Bir Tema Etrafında Dönen Kelimeler: Buz küre, Kuzey kutbu, güney Kutbu, gaz, sıcaklık(3), atmosfer(2), buzul(13), yeryüzü(3), okyanus(4), afet, küresel ısınma, deniz seviyesi.

C. ÖLÜMLER

5. Metin: Planlı Ölümler (Sosyal Bilimler)

Hedef kelimeler: ifade, kargaşa, sürüklemek, darbe, menfaat, birincil, emel, tahammül, fedai, mürit.

Bir Tema Etrafında Dönen Kelimeler: suikast(11), suikastçı(4), ölüm(6), cinayet(3), cana kıy-, göze al-, hedef, kurban git-, hançerlemek

6. Metin: Cenaze Törenleri ve Defin İle İlgili Gelenekler (Sosyal Bilimler)

Hedef kelimeler: esrarengiz, alışıl gelmiş, statü, mevta, egzersiz, adım, defnet-, süregelmek, kalıntı, ceset, tahsis et-, tabi tut-, ritüel.

Bir Tema Etrafında Dönen Kelimeler: ölüm(6), tören(15), cenaze(5), ölü(11), ruh(2), tabut(7), kül(3), rahip(4), Budizm, ölümsüz kılmak, mumyalamak,

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

ziyafet.

VII. BÖLÜM

A. ENERJİ

1. Metin: Yenilenebilir Enerji Kaynakları (Sosyal Bilimler)

Hedef kelimeler: girdi, rezerv, varil, santral, sera gazları, ekolojik denge, yer kabuğu, kayaç, hazne, sanayi, temin.

Bir Tema Etrafında Dönen Kelimeler: jeotermal enerji(3), hidrolik enerji(2), yenilenebilir enerji kaynakları(5), fosil yakıtlar(5), yer kabuğu, iklim değişikliği(3), petrol(3), gaz, buhar, dünya(3), üretim(5), tüketim (2), türbin(2).

2. Metin: Nükleer Santraller Zararlı mı? (Fen Bilimler)

Hedef kelimeler: veri, nötron, teori, reaksiyon, beslemek, zincirleme, türbin, pervane, radyoaktif, engelle-, termik.

Bir Tema Etrafında Dönen Kelimeler: atık, atom(2), radyasyon(3), reaktör(8), reaksiyon(4), dünya(3), soğuk savaş, nükleer enerji, nükleer santral, termik santral, bilim adamı, ısı reaktörü, atom bombası.

B. UZAY

3. Metin: Galaksiler ve Samanyolu (Fen Bilimleri)

Hedef kelimeler: gök ada, sarmal, kütle, evren, yarıçap, uzay, kara delik, samanyolu(3), konum, diyagram, tayf, kızılötesi kameralar.

Bir Tema Etrafında Dönen Kelimeler: gök cisimleri(4), süt yolu, kızılötesi, karanlık madde, güneş sistemi, gözlem aygıtları, yıldız kümesi, kütle çekimi(5), galaksi(34), gökyüzü(4), yıldız(11), yıldızlararası (2), uzay(2), küme.

4. Metin: Uzaya Gitmek Ayağa Mı Düşüyor? (Sosyal Bilimler)

Hedef kelimeler: mekik, kazara, tekel, roket, kapasite, işbirliği, sözleşme, epilepsi, yer, irtifa.

Bir Tema Etrafında Dönen Kelimeler: uzay seyahati (6), uzay turizmi (3), uzay üssü, uzay yolculuğu (3), yer çekimi, uzay roketi (2), teknoloji (2), uçak (3), uçuş (2), uzay (4), öncülük et-, NASA, astronot, özel sektör.

C. TEKNOLOJİ

5. Metin: 2014 Yılı'nın En İyi 25 İcadı (Fen Bilimleri)

Hedef kelimeler: seri, ütöpik, iletken, zincirlen-, inşa et-, lütuf, skandal, türev, pelerin, fütüristik, mahkum.

Bir Tema Etrafında Dönen Kelimeler: uçan kayak (5), sihirli halı, kablosuz (3), bilim adamları, telefon (5), elektrikli araba, işaret dili (2), dijital sanat.

6. Metin: Bir Araştırma: Gençlerin Sanal Alanı Kullanım Tercihleri ve Kendilerini Sunum Taktikleri (Sosyal Bilimler)

Hedef kelimeler: sanal, kuşak, toplumsallaşma, deneyim, biçimlen-, girdi, yüzleş-, kurgusal, dürtü, yorumsama, istendik, muhatap, tutarlılık.

Bir Tema Etrafında Dönen Kelimeler: teknoloji(3), genç(4), imaj(3), ego(2), tekno-kültür, öz imaj, empati.

VIII. BÖLÜM

A. MEDENİYETLER

1. Metin: Hititler (Sosyal Bilimler)

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Hedef kelimeler: arşiv, mabed, sur, potern, sfenks, safha, unvan, kurs, kavim.

Bir Tema Etrafında Dönen Kelimeler: tanrı(6), tanrıça(3), tapınak, halk(2), kral(5), çivi yazısı, dil(2), Mezopotamya, uygarlık, Gök Tanrı.

2. Metin: Ahilik Teşkilatı (Sosyal Bilimler)

Hedef kelimeler: veli, sızlanmak, hiyerarşi, teşebbüs, nizam, odak, velinimet, kethüdar.

Bir Tema Etrafında Dönen Kelimeler: ahilik(9), ahi(7), esnaf(3), kurum(3), kuruluş(2), toplum(4), teşkilat(2), usta (3), sermaye, kazanç(2), sivil toplum, kuruluş, meslek erbabı, kültür mirası, sendika, oda.

B. İNSANLIĞI ETKİLEYENLER

3. Metin: Platona Göre İnsan, Ahlak ve Devlet Düzeni (Sosyal Bilimler)

Hedef kelimeler: mahkûm, erdem, sığınak, ölümsüzleş-, sığınak, anlayış, giriş, zanaat, konumlan, ibaret.

Bir Tema Etrafında Dönen Kelimeler: ütopya(2), filozof(2), doğruluk(2), erdem(2), adalet(2), düzen(3), soy(2), devlet(5), toplum(6), Platon, ideal, siyaset, site(13), sınıf(3), adil.

4. Metin: Tıbbın Hâkimi: İbn-i Sina (Fen Bilimler)

Hedef kelimeler: pir, hafıza, disiplin, avam, havas, aydınlat-, kuram, hükmet-tanın-, patoloji.

Bir Tema Etrafında Dönen Kelimeler: cerrahi(2), tedavi(3), felsefe(4), eser(6), kitap(5), hastalık(2), mikrop(2), ilim (2), tıp fakültesi, tıp âlimi, ansiklopedik, hekimlik, disiplin, tıp hocası, deney, kuram, pozitif bilimler, zekâ, hafıza.

C. MİMARİ

5. Metin: Gökdelenler (Sosyal Bilimler)

Hedef kelimeler: faaliyet, inşa et-, yürüt-, yatırım, yoğunlaş-, kentleş-, olanak, destek al-, kaplama, malzeme, havalandırma, vinç.

Bir Tema Etrafında Dönen Kelimeler: barınak(2), gökdelen(11), çelik(5), asansör(4), bina(2), vinç(3), ev(2), iskelet (3), monte et-, icat et-, kat, mimar, kent, yapı(8), inşaat, plaza, mimari(2), metal, beton, giriş, kolon.

IX. BÖLÜM

A. EKONOMİ

1. Metin: Yoksulluk ve Açlıkla Mücadele Sürüyor (Sosyal Bilimler)

Hedef kelimeler: kalkınma, yatırım, kökten, üretkenlik, geçin-, risk, vaat, eşitsizlik, sekte, kırılğan, mahrum, kayıt dışı.

Bir Tema Etrafında Dönen Kelimeler: yetersiz beslenme(8), hedef(2), yoksulluk(19), açlık(8), dünya(4), çocuk(4), politika, istihdam et-, ekonomik kriz, özel sektör, sivil toplum, açlık çek-(2), sorun(4), kalkınma (2), rapor(4).

2. Metin: Yeni Ekonominin Toplumsal Ekonomik ve Teknolojik Boyutları (Fen Bilimleri)

Hedef Kelimeler: mikro, makro, sahne ol-, bloklaş-, bileşim, obje, bit, dinamik, molekül, çıktı, eskit-, bulanıklaş- .

Bir Tema Etrafında Dönen Kelimeler: küreselleşme(2), ekonomi(8), ekonomik(5), tüketici(3), üretici(3), sektör(4), ürün(6), yeni ekonomi(17), bilgi ekonomisi(2), dijital ekonomi, medya(2), kontrol et-, veri, kod, format, veri(2),

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

inovasyon(yenilikçilik)2, enformasyon, müşteri, telekominikasyon, ekonomi, tekonomi, e-ekonomi, serbest piyasa, dijital ekonomi.

B. YÖNETİM ŞEKİLLERİ

3. Metin Monarşi Mi, Cumhuriyet mi? (Sosyal Bilimler)

Hedef kelimeler: veraset, intikal et-, hükümet, yasama, yürütme, yargı, adalet, rejim, irade, yasa, meşrutî, mutlakîyet, ihtilal, benimse-, tarihe karış-.

Bir Tema Etrafında Dönen Kelimeler: cumhuriyet(12), monarşi(8), hükümdar(4), demokratik(4), mutlak monarşi(2), meşrutî monarşi(2), yönetim şekli(5), millet meclisi, siyaset bilimci(2), devlet başkanlığı(2), vatandaş(4), rejim(10), devlet(3), özgürlük(5), hak(7), despotizm(2), Avrupa kıtası(5), Bolşevik İhtilali, teminat altına al-, ele geçir-, anti-, demokratik, ülke(11), milli birlik, parlamenter sistem.

4. Metin: Egemenlik ve Demokrasinin Temsili (Sosyal Bilimler)

Hedef Kelimeler: mutlak, soylu, egemenlik, niteliksel, vasi, başkaldır-, yasama, yargı, anayasa, delege, esas ol-.

Bir Tema Etrafında Dönen Kelimeler: demokrasi(13), egemenlik(3), halk(3), hak(3), özgürlük(4), başkan(2), başbakan(2), anayasa(6), millet(2), hükümet(2), seçim(3), eyalet(2), kölelik(3), delege(3), koloni(3), sistem(3), bağımsız ol-, başkanlık et-, parlamenter sistem, temsil et-(4), halk oylaması, yasa dışı, iktidar, parti, feodal sistem, parlamento, işçi sınıfı.

C. KORSANLAR

5. Metin: Düünden Bugüne Korsanlar (Sosyal Bilimler)

Hedef kelimeler: gösteri, terörizm, mürettebat, saldırı, hasar, yağmala-, temsil, fidye, seyret-, imtiyaz, yükle-.

Bir Tema Etrafında Dönen Kelimeler: korsan(20), hırsız(4), deniz(4), gemi(6), uçak(11), kaçırma(4), rehin al-,ele geçir-, yok et-, esir al-, hava korsanı(3), korsan kitap, korsan film, derya haramisi, deniz haydudu.

6. Metin: Sanal Dolandırıcılığın Yükselen Yıldızı: Phishing (Fen Bilimleri)

Hedef kelimeler: dolandırıcılık, yöntem, kurumsal, insaf, sıyrılm-, barındır-, kaptır-, kanuni, tazmin, kurban, muhatap.

Bir Tema Etrafında Dönen Kelimeler: dolandırıcılık(6), banka(5), bankacılık(3), kurum(3), servis(2), güncelleme(2), tarayıcı(2), adres(5), e-posta, kredi kartı, çevrimiçi, web sitesi(4), hesap(3), antivirüs, yazılım, çağrı merkezi, site(8), kişisel(4), finansal(2), bilgi(11), şifre, tehdit et-, tuzağa düş-, bloke et-, taklit et-, phishing(3).

Belirtilen bulgulardan hareketle metinlerde geçen toplam hedef kelime sayısı 522 olarak tespit edilmiştir. Bu kelimeler metinlerde koyu renkli olarak belirtilmiş ve bazı kelimelerin birden fazla tekrar edildiği görülmüştür. Bu veriler sağlanırken kelimelerin metindeki sıklık derecesine bakılmaksızın bir kere sayılarak genel hedef kelimeler arasından bu sonuca varılmıştır.

Hedef kelimeler arasında konu ile bağlantılı olan ve olmayan çeşitli kelime ve kelime gruplarının da varlığı söz konusudur. Bu kelimeler arasında söz varlığı açısından malzeme oluşturan yardımcı fülle oluşturulan kelimelere ve deyimlere de yer verilmiştir. Bu noktada sözcük yapısı bakımından yardımcı fülle oluşturulan kelimelerin sayısı 15, kalıplaşmış söz öbekleri olan deyimlerden oluşan kelimelerin ise 16 olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra anlamsal tutarlılığı sağlamak için kullanılan bağlaçlar da hedef kelimeler arasında görülmektedir. Bu durumun öğrencinin örtük ve mecaz anlamlı ifadeler

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

hakkında çıkarımda bulunmasına fayda sağlaması beklenmektedir. Anlaşılacağı üzere belirlenen hedef kelimelerin söz varlığı açısından da geniş bir malzeme sunduğu anlaşılmaktadır.

Ayrıca bir tema etrafında dönen kelimelerin sayısı da 600 olarak belirlenmiştir. Bir tema etrafında dönen kelimeler arasında da hedef kelimelerde olduğu gibi birleşik kelimelerden ve deyimlerden oluşan sözcükler görülmektedir. Bir tema etrafında dönen 600 kelimenin içerisinde de hedef kelimelere benzer nitelikte sözcükler vardır. Yardımcı fiile oluşturulan kelime sayısı 17 iken, kalıplaşmış söz öbeği olan deyimlerin sayısı ise 23 olarak belirlenmiştir. Bu durum metinlerin uygun kelimelerden oluştuğunu ve öğrencinin aynı bağlamda birden fazla sözcüğü tanıma fırsatı yakalayacağını göstermektedir. Öğrenilen her kelimenin devamında yeni bilgiler yükleme noktasında da fayda sağlayacağı beklenmektedir. Bu durum farklı türdeki sözcüklerin de cümledeki yerine göre hangi anlamsal çerçevede kullanıldığını görmesini sağlayacaktır.

Metinlerde verilmiş olan hedef ve bir tema etrafında dönen kelimelerin metin içinde birden fazla kez tekrar ettiği de görülmektedir. Bu durum kelimelere aşinalık kazanılmasını kolaylaştırmasının yanı sıra diğer metinlerde hangi anlamda kullanıldığının da görülmesini sağlamayacaktır. Örneğin; I. bölüm 7. metinde hedef kelime olarak gördüğümüz *etnik* kelimesi V. bölüm 2. metinde *etnik müzik* olarak farklı bir hedef kelimeye dönüştürülmüştür. Benzer şekilde *rejim* kelimesi VI. Bölüm 3. metinde derenin düzenli olarak akımı anlamında verilirken 9. bölüm 3. metinde siyasi bir metin olduğu için yönetim anlamında kullanılmıştır. Bu durum bir kelimenin hem birden fazla anlama sahip olduğunun bilinmesi hem de kullanıldığı alanın çeşitlilik gösterebileceğinin bilinmesi noktasında fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca bir kelimeden hareketle birbiriyle ilişkili başka kelimenin varlığından haberdar olarak kullanım bilincinin gelişmesine fayda sağlayacaktır. Örneğin, *İki Dillilik* metninde geçen anadil, yabancı dil ve iki dillilik gibi kelimeden hareketle öğrenci böylesi bir metinde hangi kelimelerin olacağına dair ön bilgi kazanacaktır. Böylece bildiği ve bilmesi gerektiği diğer kelimelerle ilişki kurmasını kolaylaştırması beklenmektedir.

Bunların yanı sıra, kitaptaki metinler sosyal bilimler ve fen bilimleri olarak sınıflandırıldığında 40 metnin sosyal bilimlere, 10 metnin de fen bilimlerine ait olduğu tespit edilmiştir. Bu ayırım metinde işlenen konu ve metin bağlamındaki kelimeler üzerinden yapılmış olup ağırlıklı olarak sosyal bilimler içerikli metinlerin olduğu görülmüştür. Bu bağlamda akademik okuma eğitimi için seçilmiş olan metinlerin kaynağa ve ilgili temaya göre değişkenlik gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu durum metinlerde geçen kelimelerin de değişkenlik göstermesine sebebiyet vereceğinden metinlerin hangi alana hitap ettiği noktasında öğrenciye katkı sağlaması beklenmektedir. Bir kelimenin konu alanına göre farklı anlamlar kazandığının görülmesi karmaşık yapıda farklı içerikli yazılı metinleri anlamalarını kolaylaşması beklenmektedir. Ayrıca terim anlamlı kelimelerin disiplinler arası ayırımını yapabilmesine imkân sağlayacaktır.

3. Gazi TÖMER Akademik Türkçe Okuma Kitabındaki Metinlerin C2 Kazanımıyla Uygunluğu

Tablo 2: Okuma Anlama ve Sözcük Dağarcığına Yönelik Kazanımlar

DÜZEY	BECERİ/KAZANIM
	OKUMA
C2	Kullanım kılavuzlarını, uzmanlık makalelerini ve yazınsal yapıtlar gibi soyut, içeriksel ve dilsel açıdan karmaşık hemen hemen her türlü yazılı metni zorluk çekmeden okuyabilirim (s.32).
	OKUMA-ANLAMA GENEL
C2	Yazılı tüm metinlerin çoğunu (soyut, yapısal olarak karmaşık ya da günlük konuşma dilini kapsayan edebî olan ya da olmayan metinler de dâhil) anlayabilir ve eleştirip yorumlayabilir. İnce üslup farklılıkları ve örtük anlamlar dâhil, geniş kapsamlı, uzun ve karmaşık metinleri anlayabilir (s.72).
	FİKİR SAHİBİ OLMAK İÇİN OKUMA
B2-C1-	Uzun ve karmaşık metinleri çabukça gözden geçirip önemli bilgileri bulabilir. Meslekle ilgili geniş kapsamlı konular hakkında haberlerin, makalelerin ve raporların içeriğini ve önemini çabukça

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

C2	kavrayabilir ve daha ince okunmasının gerekip gerekmediğine karar verebilir (s.73).
BİLGİ VE GEREKÇELERİ ANLAMA	
C1-C2	Toplumsal hayat, iş hayatı ya da eğitim hayatında karşılaşılan geniş çapta, uzun, karmaşık metinleri anlayabilir ve doğrudan ya da örtük ifade edilen yaklaşım ve görüşlerin ince anlam farklılıklarını da kavrayabilir (s.73).
SÖZCÜK DAĞARCIĞI ALANI	
C2	Çok zengin bir sözcük dağarcığına, deyimlere ve günlük anlatım tarzlarına hâkimdir ve ince anlam farklılıklarını ayırt edebilir (s.113).
SÖZCÜK DAĞARCIĞI HÂKİMİYETİ	
C2	Sözcük dağarcığının sürekli olarak doğru ve uygun bir şekilde kullanılması (s.113).

Kaynak: CEFR 2013

Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi 'ne göre okuma becerisi B2 ve C1 düzeyindeki öğrencilerin metin düzeyindeki ayrıntılı anlatımları anlayabilmeleri ve uzun, karmaşık yapıdaki bilgi ve gerekçeleri kavrayabilmeleri esasına göre oluşturulmuştur. Ayrıca ileri düzey (C2) öğrencilerin kelimeleri, bağlamına uygun olarak öğrenmeleri ve kullanma noktasına gelebilmelerine de temel oluşturacak nitelikte kazanımlar olduğu görülmektedir.

Bunun yanı sıra CEFR'de C2 düzeyindeki okuma-anlamaya yönelik kazanımların B2 ve C1 ile benzerlik gösterdiği görülmektedir. Ayrıca tabloda verilen kazanımlardan hareketle dil öğrenenlere belli bir okuma amacının sağlanmaya çalışıldığı anlaşılmaktadır. Bu bağlamda dil öğrencilerinin toplumsal, mesleki ve eğitim alanlarında yetkin hale gelebilmeleri için hangi sözcükleri bilmeleri gerektiği ve yöneltilen beklentilere göre sözcüklerin nasıl seçileceği noktasında yol göstermektedir. Gazi TÖMER Akademik Okuma kitabının da barındırdığı söz varlığı, kelime hazinesi, akademik metinleri ile karmaşık yapıdaki metinlerin öğrenciler tarafından anlaşılması yolunda bir örnek materyal teşkil ettiği ifade edilebilir.

Tablo 3: Okuma-Anlama Becerisi Kazanım Listesi

Kazanım	Metinlerden Örnekler
1.Söz Varlığı Unsurlarını bağlamdan hareketle anlamlandırır.	Metinlerde verilen hedef kelimelerin ve deyimlerin bağlamdan hareketle anlamlandırılabilmesi düşünülmektedir.
2.Bir uzmanlık alanıyla ilgili terim ve kalıp ifadeleri belirler.	Metinlerde sosyal bilimler ve fen bilimlerine ait kelimeler bulunmaktadır. Bu kapsamda, <i>cerrah, operasyon, simetrik, asimetrik, halk bilimi, akademik disiplin, antropoloji, kuantum fiziği, mistisizm, virüs, halk oyunları, eleştirel düşünme, resmi dil, ana dil, eğitim sistemi</i> gibi uzmanlık alanlarıyla ilgili kavramlar örnek olarak verilebilir.
3.Tutarlılık unsurlarını belirler.	Metinlerde sıklıkla geçen <i>de/da, bu yüzden, yanı sıra, için, gibi, sonuç olarak, ile, ve, ise, aynı zamanda</i> gibi edat ve bağlaçlar örnek olarak verilebilir.
4.Yorum ve değerlendirmeyi ayırt eder.	<i>Zorunlu eğitim kapsamındaki öğretim amaçları incelendiğinde hemen hemen tüm gelişmiş ülkelerin ortak ilkelere sahip oldukları görülmektedir (s.19) değerlendirme cümlesi;</i> <i>Bunun dışında eski toplumlar arasında yaygın olan çeşitli nesne ve canlılara tapınma yani totemizm gibi inançların da bu adlandırmada etkili olabileceği düşünülmektedir (s. 65).</i> -Yorum cümlesi olarak örnek verilebilir.
5.Gerekçelendirilmiş görüş ve önerileri belirler.	Bu cümleler kişiye göre değişiklik göstereceği için bilgisayarın bir dilde olası bütün cümleleri bilmesi düşünülemez. s. 13 Elçiler mensubu olduğu devleti temsil ettiği için devletin gücünü yansıtmak amacıyla hususi çaba sarf etmişlerdir. s. 25 Alternatif tıp uygulamaları denetimli, test edilebilir ve ölçülebilir olmadığı için kötüye kullanım, abartı ve şarlatanlık gibi durumların ortaya çıkmasına neden olmaktadır.
6.Bir uzmanlık alanına ilişkin metinlerin ana düşünce ve yardımcı düşüncelerini belirler.	Metinler uzmanlık alanına hitap ettiği için temel düşüncelerin çıkarımının yapılabileceği düşünülmektedir.
7.Bilimsel bir metindeki grafik, şekil ve tabloları yorumlar.	<i>Takvimden Karaktere</i> adlı metin tablo üzerinden yıllara ait hayvan adları karşılık verilerek oluşturulmuş bir metindir. Tablo yorumlama yapılacağından kazanıma uygun olduğu söylenebilmektedir (s.65)

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

8. Bilimsel metinlerde kanıtlamaya yönelik anlatım özelliklerini belirler.	<i>Philadelphia, Temple Üniversitesinden Frank Farley, ekstrem sporlara meraklı kişileri "T" tipi olarak nitelendirir (s.103). Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan bir çalışmada, son bir yıl süresince tamamlayıcı tedavilerden en az birini kullanmış olan bireylerin oranı 1990 yılında %33.8 iken, bu oranın 1997 yılında %42.1'e yükseldiği saptanmıştır (s.91). Ege Üniversitesi Tıp Fakültesinde yapılan Biyolojik Silahlar ve Savaşlarda Kullanımı adlı tezde ilk biyolojik silahın ortaya çıkma tarihi olarak MÖ 300 yılı gösterilmektedir (s.93).</i>
9. Anahtar kelimeleri belirler.	Çalışmamızın diğer bulgu kısmında belirttiğimiz hedef kelimeler anahtar kavram oluşturma yönünden bireye fayda sağlaması beklenmektedir. Bu noktada öğrencinin anahtar kavramları belirlemesi beklenir.
10. Kültürler arası karşılaştırmalar içeren metinlerdeki benzerlik ve farklılıkları ayırt eder.	Kitapta "Halk Dansı" başlıklı metinde kültürlerarası halk oyunlarına yer vermesi (s. 105) ve "Cenaze Törenleri ve Defin İle İlgili Gelenekler" başlıklı metinde de kültürler göre cenaze törenleri kıyaslanmıştır (s. 142).
11. Metindeki genelleme/şart/ varsayım veya olasılık bildiren ifadeleri ayırt eder.	<i>İnsanları oyun oynamaya iten sebepler her ne olursa olsun, ölçünlü ve seçici olunmadığı takdirde birtakım sorunlarla karşılaşılacağı görülmektedir (s.109).</i>

Kaynak: Maarif Vakfı 2019

CEFR 2013'te verilen kazanımların düzeylere göre benzerlik göstermesinden hareketle Maarif Vakfının hazırlamış olduğu okuma-anlama kazanımları, akademik okuma metinleri bağlamında incelenmiştir. Maarif Vakfı programında C2 okuma-anlama kazanım listesi yer almamaktadır. Bunun yanı sıra Maarif Vakfı'nın hazırladığı 2019 Yabancı Dil Olarak Türkçe Programı C1 düzeyi okuma kazanımlarının C2 düzeyindeki bireylerde de olması gerektiği düşünüldüğünden kitap bu bağlamda incelenmiştir. Oluşturulan belirtke tablosunda kazanımları karşılayan ifadeler kitaptan kesitlerle örneklendirilmiştir. Anlaşılacağı üzere kitap, içerdiği akademik okuma metinleri ile verilen kazanımları karşılamaktadır. Her düzey öğrenciyi kendinden sonraki düzeye hazırladığından akademik dil seviyesinin de C1 düzeyinde görülmeye başlandığını ortaya sunmaktadır.

Ayrıca akademik dili okuma metinleri ile gören öğrencinin akademik yazma konusunda da kazanacağı yeterliliklerin artması beklenmektedir. Kazanım listesinde de belirtildiği gibi

SONUÇ

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni temel dil becerileri ve düzeyleri açısından incelendiğinde her beceriye eşit yer verildiği görülmektedir. Dört temel dil becerisinden okuma becerisi ve sözcük dağarcığı ile ilgili kazanımlar diyaloglara, sosyal alanı içine alan kişisel uğraşlara kadar uzanan geniş bir çerçevede sunulmuştur. Çünkü diller alfabeleri, söz dizimi, yapısal nitelikleri dolayısıyla birbirinden farklılık göstermektedir. Bu durumun da öğrenme sürecini karmaşık bir hale getirmesi beklendiğinden okuma-anlamanın güçleşmesine yol açabilir. Bu bağlamda kelime öğretimine önem verilmesi temel iletişim becerilerinin yanı sıra metnin anlamsal çerçevesinin anlaşılması ve akademik başarı noktasında önemli görülebilir.

İlgili alan yazından hareketle yabancı/ikinci dil olarak Türkçe eğitimi almak için gelen öğrencilerin kur tanımlarına bağlı olarak temel iletişim amaçlı eğitimlerinin verilmesinin ardından akademik amaçlar doğrultusunda da Türkçe eğitiminin verilmesi gerekmektedir. Bu bağlamdan hareketle çalışmada, Türkçe eğitim görmek için ülkemize gelen yabancı öğrencilerin kelime hazinelerine, akademik metinlerin ne tür etki sağlayabileceği üzerinde durulmuştur. Çünkü yabancı öğrencilerin ana dillerindeki edindikleri kelimeleri kullanmaları ile yabancı dil olarak öğrendikleri Türkçedeki kelimelerin sayısı ve kullanımları farklılık göstermektedir. Bu bağlamda üniversiteler, temel düzeyde eğitimlerini tamamlamalarının ardından yabancı öğrenciler için lisans öğrenimlerine hazırlık sınıfı oluşturacak şekilde bir tür akademik dil sınıfı açabilirler. Burada akademik okumanın gelişimini sağlayacak metinlere ve kaynaklara yer verilerek metinler üzerinden akademik kelime öğretimi sağlanabilir. Bunun için akademik okuma kitaplarının disiplinler arası bağlamda kendini güncelleyen kelime hazinesine sahip olmasına özen gösterilmelidir.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Ayrıca akademik okumaya yönelik çalışmaların azlığı ve yabancı öğrencilere akademik kelimelerin doğrudan öğretildiği bir kaynağın olmaması ilgili çalışmalar için sorun olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda akademik okuma metinlerinde kullanılması gereken temel sözcük sayılarının tespit edilmesiyle ilgili çalışmalar yapılabilir. Bu yüzden öğrencilere kelime öğretirken öncelikle akademik seviyeye (C2) ve amaca yönelik kelime öğretmesinin gerekli olacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda çalışmanın bulgularından hareketle Gazi TÖMER Akademik Okuma kitabında yer alan hedef ve bir tema etrafında dönen kelimelerle bir tür akademik sözcük listesi çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu listelerde belirtilen kelimelerin toplam sayıları verilerek metin içinde hangi sıklıkla yer aldıkları da tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra kelimeler yapısal özellikleri ve söz varlığı yönüyle incelenmiştir. Yardımcı fille oluşturulan kelimelerin ve kalıplaşmış söz öbekleri olan deyimlerin varlığı söz varlığı açısından da zengin bir malzeme oluşturduğunu göstermiştir. Bu kapsamda akademik okuma kitapları için yapılması beklenen temel sözcük belirleme ve kelime sıklığı çalışmalarına fayda sağlayıcı bir içerik oluşturacağı da düşünülmektedir.

Çalışmada belirtildiği üzere, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde tanımlanmış C2 seviyesi kazanımlarının B2 ve C1 kazanımları ile örtüşmesi dolayısıyla öğrencilere mevcut seviyelerinin biraz üzerinde metinlerin okutulabileceğini düşündürmektedir. Böylece öğrenci bir sonraki seviyede göreceği kelimeleri önceden tanınması halinde çağrışım kurma ve kelimenin anlamını çıkarım noktasında fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Bu noktada Gazi TÖMER Akademik Okuma metinleri öğrencilerin yeni kelimeleri öğrenmelerinde doğrudan öğretim sağlayan bir araç olarak görülebilir. Ancak kelime öğretimi noktasında öğretmen ihtiyacı da önemli bir yer tutmaktadır. Öğretmen- öğrenci etkileşimli okuma etkinlikleriyle öğrencilerin kelime hazinesi gelişebilir. Bunun için eğitici kelime dağarcığını arttıracak farklı disiplinleri içeren metinleri sınıf ortamına taşıyabilir. Bulgular kısmında hedef ve bir tema etrafında dönen kelimelerin sınıflandırıldığı gibi, öğrencilerden sınıfa getirilen metinlerden terim içerikli anahtar kelimelerin çıkarılmasının istenildiği etkinlikler yapılabilir. Bu durumun öğrencinin metinde işlenen konu ile uyumlu kelimeleri de görüp bulabilme yetisini geliştireceği umulmaktadır.

Araştırmanın gerek kavramsal çerçevesinde gerekse bulgularından hareketle kelime bilgisinin okuma-anlama becerisi için önemli olduğu belirtilmektedir. Bu bağlamda akademik metinleri anlamak için akademik boyuttaki terim anlamlı kelimeleri de bilmek gerekmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kapsamında hazırlanan akademik metinlerin fonksiyonel özelliklerinin bilgi iletici metinler olduğu görülmektedir. Ayrıca bilgi iletici metinler fen bilimleri ve sosyal bilimler açısından gruplandırılabilir. Bu durum disiplinler arası bilgi ve alanlara da hitap ettiğinden öğrencilerin akademik metin yapılarına ilişkin farkındalıklarının artmasını kolaylaştırabilir. Bu sebeple fen bilimine ve sosyal bilimleri içere metin sayılarının eşit tutulmasına özen gösterilebilir. Ayrıca bilgi verici metinlerin işlenişinde kullanılan hedef kelimeler ve metinlerde işlenen temalardan hareketle oluşturulan kelimelerin öğretimine yönelik bir örnek oluşturabilir.

KAYNAKÇA

- Aksan, D.(1996). Türkçenin sözvarlığı, Ankara: Engin.
- Barın, E. (2003). Yabancılara Türkçe öğretiminde temel söz varlığının önemi. TÜBAR-XIII-/2003-Bahar, 311-317.
- Baş, B. (2013). Söz varlığı ile ilgili çalışmalarda kullanılacak ölçütler. TÜBAR-XXIX-/2011-Bahar, 27-61.
- Akarsu, B. (1998). *Dil-Kültür Bağlantısı*. İstanbul: İnkılap Yayınları
- Büyükkız, Kadir, K., Hasırcı, S. (2013). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde sözcük öğretimi üzerine bir değerlendirme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 145-155.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz. Ş., Demirel, F. (2016). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: PEGEM.
- Demirel, Volkan, M. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere kelime öğretiminde farklı kelime gruplarının kullanımının etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2/4, 286-299.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

- Kurudayıoğlu, M., Karadağ, Ö. (2005). Kelime hazinesi çalışmaları açısından kelime kavramı üzerine bir değerlendirme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 293-307.
- TÜRKİYE MAARİF VAKFI (2019), Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programı. İstanbul.
- Yıldırım, K., Yıldız, M., & Ateş, S. (2011). Kelime bilgisi okuduğunu anlamamanın anlamlı bir yordayıcısı mıdır ve yordama gücü metin türlerine göre farklılaşmakta mıdır? Kuram ve uygulamada eğitim bilimleri. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(3), 1531-1547.
- Göçen, G. (2015). Yabancılar için hazırlanan Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığı ile Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazılı anlatımlarındaki söz varlığı. Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Tüfekçioğlu, B. (2018). Yabancı dil olarak türkçe öğretiminde akademik sözcükler. Ankara: PEGEM.
- Zorbaz, K. Z. (2013), Yabancılar Türkçe Öğretiminin Tarihi Seyri, Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı, Ankara: Grafiker Yayınları: 159-169.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- İnternet Kaynağı**
https://www.telc.net/fileadmin/user_upload/Publikationen/Diller_iain_Avrupa_Ortak_oneriler_AEeraevesi.pdf Erişim tarihi: 15.12.2019

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

TÜRK VE FARS EDEBİYATININ TİYATRO TÜRÜNDE ORTAK KÜLTÜR ÖGESİ OLARAK ŞEHNÂME’NİN DAHHÂK ÖRNEĞİNİN KARŞILAŞTIRMALI İNCELEMESİ

Yasamin GHOLAMRAHMANİ

Hacettepe Üniversitesi, Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Bölümü, Yüksek Lisans Öğrencisi, E-Posta: yaseminrahmani@gmail.com

Özet

Türk ve Fars edebiyatı geçmişten günümüze dek süregelen köklü bir edebi geleneğe sahiptir. Adı geçen edebiyatlarda varlık gösteren bazı edebi türler İran ve Türkiye'nin modernleşme sürecinde model alınan Batı'dan gelmiş veya var olan bazı türler de değişim ve dönüşüme uğramışlardır. 19. Yüzyılda her iki edebiyatın değişim ve yenileşme sürecine girmesiyle Batı tesiriyle yeni türlerin varlık gösterdiğine şahit olmaktadır. Bu türlerin başlıca örneklerinden birisi de tiyatrodur. Modernleşme öncesi başlangıç evresi olarak Türk tiyatrosunda Karagöz, Meddah, Orta Oyunu, Seyirlik Oyunlarını ve Fars edebiyatında Ruhovzi, Taklitkârî, Taziye örneklerinin varlık gösterdiğini belirtmek mümkündür. Fakat Batılı anlamda her iki edebiyatta da tiyatronun yazılı metin yani piyeslere dayanması ve tiyatro binasında icra edilmesi Batı etkisiyle varlık göstermeye başlamıştır. Bu çalışmada Firdevsî'nin Şehnâme'sindeki Dahhâk adlı bölümü konu edinen 1876 yılında Şemsettin Sami'nin kaleme aldığı Gâve piyesi ve Gulamhüseyn Sâidî'nin 1976 yılında kaleme aldığı Dahhâk piyesi karşılaştırmalı edebiyat yönteminin Fransız ekolüne dayanarak incelenecektir. Çalışmanın amacı ortak kültür ögesi olarak Şehnâme'den alınan bir ana fikrin farklı dönemlerde ele alınan iki piyesteki biçimini karşılaştırarak benzerlikler, farklılıklar ve ortaklıkları belirtmek olacaktır. İncelemede yapıtların anlatım bakımından farklılığına da yer verilmesine karşın daha çok muhteva ön planda tutulacaktır zira yüz senelik bir farkla yazılması hasebiyle dilsel farklılıkların var olması pek tabiidir. Çalışmada üzerinde duracağımız asıl konular, her iki metinde yukarıda bahsedilen ana fikre ne derece sadık kalındığı ve yazıldıkları dönemlerdeki kültürel, siyasi ve toplumsal şartların izini taşıyıp taşımadıkları olacaktır. Esasen farklı zamanlarda yazılmış olmaları bize aynı konunun farklı dönemlerde fakat modern anlayışa bağlı kalınarak işleniş üslubunu anlamak hususunda açıklayıcı olacaktır.

Anahtar Kelimeler: Karşılaştırmalı Edebiyat, Ortak Kültür, Türk Edebiyatı, Fars Edebiyatı, Şehnâme

A COMPARATIVE ANALYSIS OF ŞEHNÂME'S DAHHÂK EXAMPLE AS A COMMON CULTURAL ELEMENT IN THE FORM OF THEATER OF TURKISH AND PERSIAN LITERATURE

Abstract

Turkish and Persian literature have a long-standing literary tradition from past to present. Some literary genres showing presence in the aforementioned literatures came from the West, which was considered as a model in the modernization process of Iran and Turkey, or some existing types also went through changes and transformation. In the 19th century, we witnessed the emergence of new genres under the influence of the West when both literatures entered into the process of change and innovation. One of the main examples of these genres is theater. It is possible to state that the examples of Karagöz, Meddah (Public Storyteller), Light Comedy and Theatrical Play showed presence in Turkish theatre and the examples of Ruhovzi, Taklitkârî and Taziye showed presence in Persian literature as the primary phase before modernization. However, the fact that, in Western terms, theater was based on written text, namely plays in both literatures and performed in the theater building began to be experienced with the Western influence. In this study, the play Gâve, written by Şemsettin Sami in 1876, which deals with the chapter named Dahhâk in Firdevsî's Şehnâme, and the Dahhâk play written by Gulamhüseyn Sâidî in 1976 will be examined based on the French school of comparative literature method. The aim of the study will be to state the similarities, differences and common points by comparing the forms of a main idea taken from Şehnâme as a common cultural element in two plays.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Although the differences in the expression of the works are included in the analysis, rather content will be kept in the forefront, because it is natural that there are linguistic differences due to the fact that they are written with a difference of one hundred years. The main issues we will dwell on in this study will be to what extent there was loyalty to the main idea mentioned above in both texts and whether they bear the traces of cultural, political and social conditions at the time when they were written. The fact that they were actually written at different times will be explanatory for us to be able to understand the way the same subject was handled in different periods adhering to a modern understanding.

Keywords: Comparative Literature, Common Culture, Turkish Literature, Persian Literature, Şehnâme

Giriş

Türk edebiyatı ve Fars edebiyatı köklü bir geleneğe dayalı olan büyük bir altyapıya sahiptirler. Anlatı türünün farklı örneklerini içinde bulundurmalarına karşın Batı edebiyatının etkisiyle yeni türlerin ortaya çıkması ve var olan türlerde yenileşmenin söz konusu olduğu modernleşme dönemine ait türlerden birisi tiyatrodur. Çalışma boyunca kastedilen tiyatro her iki türde varlık gösteren geleneksel temaşa türlerinden farklıdır. Türk edebiyatındaki Karagöz, Meddah, Orta Oyunu, Seyirlik Oyunlarını ve Fars edebiyatındaki Ruhovzi, Taklitkâri, Taziye örnekleri her ne kadar temaşa ve gösteri sanatının bir parçası olsalar da yazılı metne dayalı olmayıp tiyatro binasında oynanmamaktaydılar. Edebiyat tarihlerinde her ne kadar tiyatronun başlangıcı olarak modernleşme dönemi başlangıç noktası olarak gösterilse de bazılarında bu dönem daha eski olup temaşa türlerini de kapsamaktadır. Mehmet Fuat'ın bu konudaki görüşleri şöyledir:

“Türk tiyatrosu deyince çoğu kimsenin aklına yüz yıllık bir geçmiş geliyor: Batı'ya açılışımızla birlikte başlayan, Batı etkisindeki Türk Tiyatrosu. Daha geniş bir düşünüşe ulaşmış olanlar, “tiyatro” sözcüğüne dar bir anlam yüklemeyenler ise meddah, karagöz, ortaoyunu gibi eski eğlenceleri de hatırlatıyorlar. Oysa bunlardan yalnız sonuncusu “tiyatro”ya yaklaşıyor ki o da bir on dokuzuncu yüzyıl eğlencesi” (Fuat, 1970: 297).

Türkiye ve İran'ın modernleşmesiyle temaşadan tiyatroya doğru bir dönüşüm ve gelişme çizgisine şahit olmaktayız. İlk Türk piyesinin kimin tarafından ve ne zaman yazılmış olması konusu her ne kadar tamamen gün yüzüne çıkmış olmasa dahi elde bulunan belgelere göre, Abdülhak Hâmit'in babası olan Hayrullah Efendi tarafından 1844 yılında kaleme alındığı tahmin edilen “Hikâye-i İbrahim Paşa be İbrahim-i Gülşenî” adlı dört perdelik kısa bir dram adı geçen türün ilk örneği olarak kabul edilir. Ancak yayımlanmış olmadığı ve dolayısıyla bilinmeyip Batılı anlamdaki Türk tiyatrosunun meydana gelişinde etkili olmadığı için ilk tiyatro örneği olarak geçmemektedir. Bu anlamda bir çığır açan ve yeni bir tür olan telif tiyatro, Şinasi'nin 1860 yılında kaleme aldığı Şair Evlenmesi adlı piyesi genel kabul görmektedir (Akyüz, 2017: 57-58).

Modern İran tiyatrosunun ilk kıvılcımları Nâsirüddin Şah-ı Kaçar'ın Avrupa seyahatlerinde şahit olduğu tiyatroları beğenmesi ile olurken reformcu sadrazam Emir Kebir'in faaliyetleri ile tesis edilen Dârulfünûn'un faaliyetleri ile ve Moliere tercümeleri ile temelleri atılır. 1850 yılında Tahran'da Erg-i Saltanatı'nın kuzey doğusunda kurulan Dârulfünûn'un büyükçe olan bahçesine üç yüz kişilik kapasitesi olan bir tiyatro binasının inşa edilmesini emreder. Ancak ulemânın karşı çıkmasıyla halka açılmaz ve şah için özel tiyatrolar perdeye konulur (Âriyanpour, 1971: 337). Âjend, İslam dünyasında modern anlamda tiyatro yazan ilk kişinin Mirza Fethali Ahundzade olduğunu belirtir. Yazdığı altı piyes ve bir kısa hikaye Mirza Cafer Karacadaği tarafından “Temsilât” başlığı ile 1874 yılında Farsça'ya tercüme edilerek öncü bir rol üstlenir (Âjend, 2018: 23). İlk Farsça piyesi Mirza Ağa Han-ı Tebrizî kaleme alır. Bu piyesin yazılışındaki modern türe eğilimi noktasında Mirza Fethali Ahundzade'den etkilendiği belirtilmektedir (Malekpour, 1990: 190).

Tanzimat aydını ve yazarı Şemsettin Sami'nin 1876 yılında kaleme aldığı Gâve piyesi ve İranlı yazar ve düşünür Gulamhüseyin Sâidi'nin 1976'da kaleme aldığı Dahhâk piyesi çalışmanın asıl iki malzemesidir. Her iki yazarın esinlendiği ve eserlerinin ana konusu

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

olarak seçtikleri Dahhâk hikayesini İranlı şair Firdevsi'nin Şehnâme adlı eserinden almaları sebebiye adı geçen eserin içeriğine kısaca değinilecektir. Zira piyeslerdeki gelişim çizgisi ve karakterlerde ne derece hikayenin aslına sadık kalındığı hususu çalışmada varılmak istenen sonucun büyük bir parçasıdır. Adı geçen eserler tam olarak yüz yıllık bir zamansal farkla ele alındıklarından ötürü dilsel farklılıklara sahiptirler. Ancak karşılaştırma yöntemi ile yapılan çalışmamız muhtevaya yönelik olduğundan bu dilsel farklılıklar üzerinde fazlaca durulmamıştır.

Malzemelerimiz iki farklı edebiyattan dolayısıyla da iki farklı dilden olmaları hasebiyle karşılaştırmalı edebiyat yöntemi ile incelenmeye oldukça elverişlidirler. Adı geçen yöntemin görevi ve işlevi, farklı dillerde yazılmış iki eseri birkaç yönden incelemektir. Bu yönler konu, düşünce ya da biçim şeklindedirler. İnceleme sonucunda ortak, benzer ve farklı yanlar tespit edilir ve nedenleri irdelenir (Aytaç, 2016: 11). Çalışmamızın belirleyici olan ana eksenini, ortak kültür ögesi olarak Dahhâk'tır. Gürsel Aytaç, Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi adlı eserinde ortak kültür hazinesinin farklı yüzyıllarda işlenişinin karşılaştırmalı edebiyat araştırmacılarının birçoğunun ilgisini çektiğini belirtmekte ve ortak kültür hazinesi olmaları hususunda şu ifadeyi kullanmaktadır:

“Efsaneler, mitolojiler, tarihî olaylar edebiyat eserlerine yüzyıllar boyunca konular sunan ortak kültür hazineleri niteliğindedirler” (Aytaç, 2016: 13).

Şehnâme'de Dahhâk

Dahhâk mitolojik bir varlık olarak İran efsanelerinde köklü bir yere sahip olup Eski Farsça, Orta Farsça ve Yeni Farsça'ya ait metinlerde varlık göstermiştir ancak bunların en eski ve kayda değer örneklerinden birisi olan Avesta'da bir insan değil üç başlı ve altı gözlü bir ejderha olarak varlık gösterir. Avesta'daki ederha dünyadaki bütün insanları yok etmeyi yeğler ancak hedefine yaklaşmaktayken Feridun ona savaş açar ve onu yenip öldürür. Adı geçen metinde Feridun karakterinin varlık göstermesine karşın Şehnâme'deki şeklinde önemli bir konuma sahip olan Cemşit adlı bir karaktere rastlanmaz. Şehnâme ile Avesta'daki anlatı arasındaki önemli farklardan bir diğeri de Dahhâk'ın Avesta'da bir hükümdar olmamasıdır. Dahhâk ismi Orta Farsça metinlerde ADAHÂK olarak ve Avesta'da AŽI DAHÂKA olarak geçer. Ancak Pehlevi veya Orta Farsça metinlerde Tâzi yahut da Arap olduğu bilinen bir hükümdardır. Cemşit'i yenerek onun tahtını ele geçirir ve bin yıl hüküm sürer. Ancak Feridun bin yılın sonunda onu yenerek Demâvend dağında tutsak eder ve böylece Feridun'un saltanat dönemi başlar (Bahar, 1996: 189-192).

Çalışmamızda incelenen piyeslerin konu edindiği Dahhâk hikayesinden bahsederken Eski ve Orta Farsça'daki kaynaklardan bahsedildiği takdirde adı belirtilecektir. Belirtilmediği takdirde bahsedilen eser Firdevsi'nin kaleme aldığı yapıttır.

Çalışmada ele alınan iki piyesin dayandığı hikaye Firdevsi'nin Şehnâme adlı yapıtıdır. Bu durumu Şemsettin Sâmî, Gâve piyesinin önsözünde (Sâmî, 1877: 4) ve aynı şekilde Sâidî de eserinin kaynak noktasını belirtme hususunda açıklamaktadır (Sâidî, 2013: 1). Bu yönüyle bakıldığında her iki eserde metinlerarasılıktan bahsetmek mümkündür. Piyeslerin karşılaştırma kısmında yazarların kaynak hikayedeki serim, düğüm, çözümüne ve karakterlere ne derece sadık kaldıkları ve sadık kalıp kalmamayı tercih etme durumları gibi sonuçlara ulaşmak adına Şehnâme'deki, feülün / feülün / feülün / feül- vezniyle kaleme alınan, manzum Dahhâk hiayesinin Moskova Nüshasını inceleyerek özet bir şekilde açıklamaya çalıştık:

Dahhâk'ın bin yıllık saltanatı başlayınca iyilik ve kötülük, karanlık ve aydınlık yer değiştirdi. Doğruluk bir günah yalancılık ve desise ise bir maharet olarak nitelendi. Cemşit'i yenip yerine geçen Dahhâk, onun Şehrnaz ve Ernevez adlı iyi huylu kardeşlerine de sahip çıkıp onlara hile ve sihirle iyilik yerine kötülüğü öğretti. Merdas'ın oğlu Dahhâk, babasını öldüren kara yürekli bir insandır. Birgün İblis aşçı kılığında belirip omuzlarına birer öpücük kondurur ve o öpücüklerin yerinden kara yılanlar yeşerirler. Yılanların Dahhâk'a zarar vermemesinin tek çaresi her gece iki gencin öldürülüp beyinlerinin yılanlara yem edilmesidir. Gel zaman git zaman Ermâyil ve Germâyil adlı iki yiğit sarayın mutfağına girer orada çalışmaya başlarlar. Bu iki yiğit öldürülen gençleri kurtarmak adına bir çare kollarlar.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Her gece öldürülecek iki gençten biri kurtarılır diğer gencin beyni ise bir koyun beyni ile karıştırılarak pişirilir ve Dahhâk'ın omuzundaki yılanların yemi olur. Böylece her ay otuz genç kurtulur. Ermâyil ve Germâyil onlara birkaç hayvan verip yaşamlarını sürdürmeleri için dağa taşta gönderir. Böylece kurtulan gençler yavaş yavaş bir ordu haline gelirler. Hükümdarlığının dokuz yüz altmışıncı yılında kötü bir kabus Dahhâk'ı uyandırır. Onu yenip Demâvend Dağına hapseden bir yiğidi rüyasında görür. Korku ve öfke ile derin düşüncelere dalar. Ernevez ona dört bir yana haber salıp müneccimler ile büyücüleri haber etmesini söyler. Gün ağarır ağarmaz Dahhâk dört bir yandan getirtilen müneccimlere rüyasını anlatır. Mübidler korkularından ne diyeceklerini bilemezler. Aralarından birisi çıkıp Dahhâk'a rüyasının anlamını şöyle anlatır: Feridun adlı bir genç seni yenecek ve tutsak edecek. Dahhâk bunun sebebini sorar ve mübid şöyle cevap verir: O daha doğmadı fakat sana büyük bir kını olacak. Sen onun babasını öldüreceksin onunla da yetinmeyip ona şefkatli bir dadı gibi bakan ineği de öldüreceksin. Bunların intikamıyla yüreği dolup yaşan Feridun ise sana inek boynuzundan yapılmış gürzü ile saldıracak ve tutsak edecek. Bunların duyan Dahhâk'ın gecesiyile gündüzü karışır ve korkudan sükûnetini yitirir. Yıllar geçer ve Feridun doğar. Yüzü güneş gibi parlak, padişahlığa layık bir erkek çocuk doğuran Ferânek, eşi Abtin'i öldüren Dahhâk'tan evladını korumak için onu Bermâye adlı bir ineğe emanet eder. Bermâye, Feridun'u evladı gibi kendi sütüyle üç yıl besleyip büyütür. Ferânek üç yılın sonunda evladını oradan alıp bir adamla Elburz Dağına gönderir. Kabusu gördüğü geceden beri her her yerde Feridun'u arayan Dahhâk, Bermâye ve Feridun'un kaldığı çiftlikten haberdar olur ancak gittiğinde artık Feridun orada yoktur. Bermâye'yi öldürür zira o Feridun'u kendi sütüyle beslemiştir. Yıllar geçer ve Feridun on altı yaşına varır. Elburz dağından dönüp annesini bulur ve olan biteni anlatmasını ister. Annesi ise ona Abtin'in evladı olduğunu anlatır. Abtin, soyu Tahmuris adlı pehlivana dayanan ve köklü bir aileden gelen yiğittir fakat Dahhâk ona da acımayıp öldürmüştür. Feridun bunları duyunca bütün yüreğini koyu bir kin kaplar ve babası ile onu besleyen Bermâye'nin öcünü almak için Dahhâk'a gitmeye karar verir. Fakat Ferânek ona bu yolun yanlış olduğunu ve Dahhâk'ın etrafında binlerce muhafız olduğunu söyler. Kin gütmenin yol yordamının bu olmadığını söyler evladına ve ondan sabretmesini ister. Dahhâk'ın hayatı rüyadan sonra öyle zorlaşır öyle ki hiçbir zaman Feridun kabusunu unutamaz. Birgün hüküm sürdüğü toprakların dört bir yanından tanınmış ve mevki sahibi insanları çağırıp Dahhâk'ın adil, dürüst ve cömert bir hükümdar olduğuna yemin ettiklerini beyan eden satırları uzunca bir kağıda yazmalarını emreder fakat ansızın bir yiğit kükreyen bir aslan gibi dertlerini feryad ederek saraya girer. Bu yiğit Demirci Gâve'dir (Kâve). Dahhâk'ın omuzundaki yılanların yemi olmak için muhafızlar bu sefer Gâve'nin evladını alıp götürmüşlerdir. Evladını şahtan ister ve şah ona acıyıp evladını verir. Fakat bunun karşılığında Gâve'den o kağıda kendisine dair olumlu şeyler yazmasını ister. Gâve istediğini yapmaz ve kağıdı aldığı gibit yırtıp bir kenara fırlatır. Saraydan çıkan Gâve, demircilik yaparken taktığı deri önlüğünü bir bayrak gibi mızrağa takar ve Dahhâk'ın kötülüklerinden takati kalmayan halkı etrafına toplar. Her taraftan birisi yanına gelerek ona katılır ve artık onun deri önlüğü adalet timsali bir bayrak haline gelir. Feridun'un yerini bilen Gâve, ona katılan halka Feridun'u almaya gider. Feridun evinden uzaklaşarak Dahhâk'a savaş açmak için hazır bir şekilde yol alır ve saraya giderek oradaki tılsımları kırıp şahı koruyan devleri gürzle öldürür. Feridun, Hindistan'da olan Dahhâk'ın tacı ve tahtını alır. Ardından Cemşit'in gül yüzlü kız kardeşlerinin çalışanlar tarafından temizlenip kötü tılsımlardan arındırılmalarını emreder. Sarayına gelen Feridun'dan haberdar olan hükümdar hızla dönüş yoluna koyulur. Dahhâk saraya gelir gelmez Feridun ile savaşır ancak Feridun onu yener ve tam öldürecekken Avesta'daki tanrılardan birisi olan Soruş gelir ve Feridun'dan Dahhâk'ı öldürmeyip esir etmesini ister. Feridun, Dahhâk'ın elleri ve ayaklarını bağlayıp onu Demâvend dağına götürüp sonsuza kadar hapseder ve böylece kendi padişahlık yılları başlar (Firdevsî, 2003: 20-55).

Yukarıda Şehnâme'deki şeklinin özetini anlatmaya çalıştığımız Dahhâk hikayesinden bahsederken unutulmaması gereken hususlardan birisi bu hikayenin kendinden önceki ve sonraki hikayelerle bağlantılı olması hususudur. Bu durum hikayedeki karakterlere bakıldığında da açıkça anlaşılabilir. Örnek olarak Dahhâk'ın babası Merdas'ın varlığından adı geçen hikaye başlamadan haberdar olmaktadır.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Karakterlere bakıldığında karanlık ile aydınlık, iyilik ile kötülük ve zulm ile adalet'in zıtlığını Gâve ile Feridun'un Dahhâk ile olan karakter farklarına yansımış olarak açıkça görmekteyiz. Adı geçen karakterler dında hikayedeki diğer önemli karakterler olayların gidişatında taşıdıkları önem ve üstlendikleri rol itibarıyla Ermâyil, Germâyil, Dahhâk'ın aşçısı şekline giren İblis, Ferânek, Bermâye, Şehrînâz, Ernâvaz ve Mübidler şeklindedir. Bunların arasında Cemşit ve Merdas'ı belirtmememizin sebebi Dahhâk başlıklı hikayede bir karakter olmaktan ziyade önceki bölümlerin esas karakteri olup bir uzantı niteliği taşımalarından ötürüdür.

Hikayeye bakıldığında klasik tahkiye üslubuyla karşılaşmaktayız. Serim, düğüm ve çözcümden oluşan metin iyiliğin kötülüğe galip gelmesiyle de yazıldığı dönemin klasik üslubuna uygun düşmektedir.

Gâve Piyesi

Şemsettin Sâmî'nin İranlı şair Firdevsî'nin Şehnâme adlı eserinde geçen Dahhâk adlı hikayesinden esinlenerek 1876 yılında kaleme aldığı ve 1877 yılında Tasvir-i Efkâr matbaasında basılan Gâve piyesi yazarın üçüncü tiyatro eseridir. Şehnâme'yi konu olarak almasıyla birlikte tam olarak metne sadık kalmış olmadığını piyesin önsözünde belirten Sâmî coşumcu yahut romantik bir üslupta kaleme aldığı eserine tarihi kaynak olarak alan bir örnek nokta-i nazarından bakmaktadır. Tiyatro dalının ustası olarak gördüğü Batı yazarlarından özellikle Shakespeare ve Victor Hugo'yu belirterek onların da tairhsel dramlar yazmaya önem verdiklerini ve bu hususta tarihsel gerçeklere bağlı kalınmadaki önemi vurguladıklarını belirtir. Ancak eğer eserine Şehnâme'ye bağlı kalmadığına dair bir itiraz gelirse o itiraza cevabı Firdevsî'nin tarihi olaylara tamı tamına bağlı kalmaması cevabı olacaktır. Yazara göre esâtir yani mitolojilerden alınan Şehnâme'nin pek çok bölümü esasen doğaya aykırıdır ve bir insanın omuzlarında yemeğe ihtiyaç duyan yılanların var olması gerçek karşılanamaz. Sâmî'nin bu düşüncelerini Gâve'nin ifade-i merâm olarak geçen ve Tasvir-i Efkâr Matbaası 1877 tarihli baskısındaki önsözünde şu cümlelerle açıkladığını görmekteyiz:

“Bu facia bir facia-i tarihiyedir. Edebiyatın tiyatro kısmınca üstadlarımız olan Garp üdebâsı, ve hususiyle Shakespeare ve Victor Hugo gibi söz erleri tarihe müstened olan facialarda vakayi-i tarihiyeye sadık olmak lüzumunu bir kaide hükmüne koymuşlardır. Böyle olduğu halde, bu facianın Şehnâme ve sair kütüb-i edebide mestur ve meşhur olan vakıaya tamamı tamamına muvafık olmadığına itiraz olunursa ne diyebilirim?

Ha! Şu cevabı veririm:

Malumdur ki: üstad-ı üdeba denmeğe layık olan Firdevsî'nin Şehnâme'si fesahat ve letafetce edebiyat-ı Şarkiyyenin bâlâsına konmağa şayan ise de sıhhat-ı vakayice muvassak değildir. Zaten Şehnâme'deki vakayinin çoğu esâtir kabilinden olmakla onlarda sıhhat aramak lazım gelmez. Bu facianın mabus-ı anhai olan Dahhâk, Gâve (Kâve) ve Feridun'un hikayesine sahih nazarıyla bakılamaz çünkü bir âdemin omuzlarında bir lahm-ı zaide bulunmak âdet-i tabiata muhalif olmakla beraber mümkün ise de insanın vücûduna mülâsık yılanlar bulunması ve bu yılanların yemeğe de muhtâc olmazı hiçbir vakit inanılmaz... Dahhâk'ın asıl vatanı Arabistan ve belki de Afrika çölleri olduğu nakl ile dahi müsbettir. Afrika'da bugünkü günde de yılanlara tapınır kavimler vardır. Arabistan'da dahi vakt-i cehalette bu itikadda kavimler bulunmuş olması muhtemeldir. Dahhâk Arabistanlı olsun, Afrika Çöllerinin mahsulu olsun, mârperest bulunmuş olacağına ve mârî tesmiye olunmasının bu sebebe mebni olduğunda ve Gâve'nin oğullarıyla sair gençleri omuzlarındaki değil belki mebudları olan yılanlara zıbh etmek üzere topladığında şübhe (şüphe) olunmamalıdır. Böyle olduğu halde bu facia tarihe mübayindir denilemez. Tarihlerde isimleri mezkûr olmıyan eşhâsa gelince: böyle esâtir kabilinden olarak tarihlerde bile sıhhatine inanılmayacak surette yazılan bir vakıayı teşrih için tarihte bulunamıyan bir takım eşhas ilave etmekteyim dahi üdebayı garibenin yukarıda beyan olunan kaidesine menâfi sayılamaz; çünkü tarih faciamı tekzib edemez; bilakis faciam hayali ve tasavvurî bir eser olduğu halde bu babda pek zayıf olan tarihi tekzib ediyor. Nasıl ki yukarıda beyân eyledim. İşte bu birkaç satırı

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

yazmaktan muradım bu hakikati beyân etmekdi. Yoksa her bir eserin bir ifade-i meram yahut mukaddimeye muhtac olmazsı fikrinde değilim.

Sâmi, İstanbul 17 Zilhicce 1292” (Sâmi, 1877: Dal-Vav).

Mukaddimededen de anlaşılacağı üzere Sâmi ana fikir bakımından esinlendiği Şehnâme’deki Dahhâk hikayesini kendifikirleriyle bir potada eritip bir sentez haline getirir ve Gâve’yi ortaya koyar.

Bu çalışmada incelediğimiz metin sadeleştirilmiş olan bir metin değildir. Yukarıda da bahsedildiği gibi 1877 yılında Tasvir-i Efkâr Matbaasından çıkan Osmanlıca metindir. Metnin dili yazıldığı yıl göz önünde bulundurulduğu takdirde oldukça açık, anlaşılır ve sahne diline uygundur. Bu üslubunun sebebi hiç şüphesiz Sâmi’nin dile dair Kamûs-ı Türki’nin önsözünde de belirttiği düşünceleridir. Sâmi’nin adı geçen eserin ifade-i merâm başlıklı önsözündeki bu cümlesinin Gâve’nin sade dilinin bir habercisi olduğunu söylemek mümkündür. Zira fasih yani açık ve anlaşılır bir edebi dilden söz etmektedir:

“Binâenaleyh lisanını fasih ve geniş bir lisan-ı edebi halinde muhafaza veya bu hâle tahvil ve irca etmek isteyen bir kavim lisanının mükemmel bir kamûsunu ve muntazam bir kavâid-i sarfiyye ve nahviyye kitabını edinmeye sa’y ü gayret etmek iktiza eder.” (Sâmi, 1899: Zal).

Beş perdeden oluşan Gâve adlı piyesteki karakterler şu şekildedir: Dahhâk, Kahtân: Dahhâk’ın veziri, Mehrû: Cemeşit’in kızı ve Dahhâk’ın cariyesi, Hübçeher: (Görünüşte) Dahhâk’ın Cemeşid’in gelininden olan kızı, Pervîz: (Görünüşte) Kûbad’ın oğlu ve Dahhâk’ın yaveri, Ferhâd: Cemeşit’in emektarlarından ve Dahhâk’ın kahyası, Gâve, Mihriban: Gâve’nin karısı, Behrâm: Gâve’nin oğlu, Rüstem: Gâve’nin oğlu, Kubad, Hüsrev, Nevzer, Yezid, Firîburz, Şîrûye, Başmubid, Yaverler, mubidler, askerler, çocuklar ve bir köylü. Karakterlere bakıldığında yazarın esinlendiği metin olan Şehnâme’deki Dahhâk vesiyonuyla arasında epeyce farklar bulunmaktadır ve piyeste adı geçen pek çok karakter Şehnâme’de bulunmamaktadır. Şehnâme’deki Dahhâk hikayesiyle birebir örtüşen karakterler Dahhâk, Feridun, Gâve ve mubidlerdir ancak bu noktada sadece isim örtüşmesi vardır ve karakterlerin ayrıntılı özelliklerinde Şehnâmeyle aralarında büyük farklar bulunmaktadır. Örneğin Şehnâme’de omuzlarındaki yılanlarla betimlenen Dahhâk, önsözden itibaren omuzunda yılanlar olan değil sarayında yılanlara tapılan bir şahıs olarak karşımıza çıkmaktadır ancak zahimoluşu ve gençlerin beynini yılanlara kurban edişi aynı şekilde tasvir edilmiştir. Sayfa 58’de içinde iki büyük yılanın olduğu bir dekor tasviri, sayfa 59’da saraydaki yılanlara bakarak, bu müdhiş haşerata en evvel kesilecek kurban ben olacağım, şeklinde bir diyalog yahut da Dahhâk’ın yılanları ikinci perdenin dokuzuncu sahnesinde kendi tanrıları olarak görüp sayfa 82’de söylediği, Benim huzudumda bu kadar cesaret! Mabudlarımın önünde böyle sözler!, cümleleri onun yılanlara tampayı bir ritüel haline getirdiği ve omuzlarındaki değil sarayındaki yılanlara kurbanlar verdiği açıkça anlaşılmaktadır (Sâmi,1877: 58, 59, 82). Önemli bir role sahip olan diğer karakterlerden birisi Feridun da Şehnâme’deki şekliyle büyük farklar arz etmektedir. Şehnâme’de Tahmuris soyundan gelen Abtin oğlu Feridun Cemeşit soyundan olmayıp Dahhâk’ın eline düşmesin diye üç yaşına kadar bir inek tarafından üç yaşından itibaren ise Elburz dağında yaşlı bir bilgin nezdinde büyür ve on altı yaşına gelince gerçekleri annesi Ferâne’den öğrenip Dahhâk’tan öğ almak ister ancak Gâve piyesindeki Feridun köyde büyüüp piyeste belirtilmeyen bir yaştan sonra saraya getirilir ve Perviz adıyla Dahhâk’ın yanında yaşar ayrıca sözde Dahhâk’ın kızı Hubçihr adlı karakterke aralarında bir aşk macerası vardır ve piyesin sonunda evlenmektedirler. Biz bunlardan herhangi birini kaynak hikayeyi ihtiva eden Firdevsi’innıyapıtında görmemekteyiz. Dahhâk hikayesinin başlıca role sahip üç karakterinden bir diğeri olan Demirci Gâve (Kâve), Sâmi’nin piyesinde köylüleri Dahhâk’ın kötülüğüne uyandıran ve iki evladı kurban edilmek üzere saraya götürülen karakterdir. Ancak Şehnâme’de bütün bir halkı meşin bayrağı altına toplayan adalet yanlısı bir karakterdir. İnsanları kötülüğe karşı uyandırma ve adalet etrafında toplama konusunda bir metafor işlevi taşıyan meşin bayrak hem Şehnâme ve hem Gâve ortaklık taşımaktadır.

Piyenin yazıldığı dönem Birinci Meşrutiyet ve Osmanlı’nın ilk ve son anayasası olan Kanun-ı Esasi’nin ilan edildiği yıl olan 1876 yılıdır. Ayrıca dönem itibarıyla halk kitlelerine ulaşım o

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

zamana kadar var olmayan kavramları öğretme isteği devam edegelmektedir. Piyesin iyiliğin kötülüğe galip gelmesi ve namus ile hak kavramları ekseninde oluşmasını gösteren başlıca diyaloglardan ikisi sayfa 112’den Gâve tarafından ve biri de sayfa 190’da herkes tarafından söylenir: “Evladlarımıza, namusumuza dokunmasınlar!... Bu âlemde insan her şeyi feda etmeli! Her şeye hâr nazarıyla bakmalı! Hiçbir şeye acımamalı! Yalnız cana ve namusa ehemmiyet vermelidir!” , “Ben hak uğrunda her şeyi feda eden bir adamım.”, “Cümlesi - Yaşasın adl! Yaşasın Hakikat! Yok olsun zulm-i zâlim.” (Sâmi, 1877: 112, 190). Diğer önemli hususlardan birisi hikayenin Şehnâme’de olduğu gibi klasik bir serim, düğüm ve çözüme sahip olmasıdır. Gâve de kaynak hikaye gibi iyiliğin kötülüğe galip gelmesiyle son bulmaktadır.

Aytaş, Tanzimatta Tiyatro Edebiyatı Tarihi adlı kitabının Konusunu İran Tarihinden Alan Piyesler başlıklı bölümünde Türk Tiyatrosunda İran mitolojisine yer verilmesine ve Şemsettin Sâmi’nin iyi bildiği İran kaynağından yararlandığını Ayrıca Gâve piyesinin bu bağlamda başarılı bir örnek olduğunu şu cümlelerle ifade eder:

“Konusunu Araplardan ve Arap tarihinden alan tiyatro eserlerinin yanında, İran tarihine ait tiyatro eserleri de yazılmıştır. Bu eserler de daha çok İran tarihinin karanlık dönemlerine temas eder; tabiri caizse, bu eserlerde o dönemin mitolojik konularına yer vermişlerdir. Bu grup içerisine yer alan önemli tiyatro eserlerinden biri de Şemsettin Sâmi’nin Gâve isimli tiyatro eseridir. Konusunu Şehnâme’den alan bu eserde Şemsettin Sâmi, İran kaynağına yönelmiştir. Bu iki kültür mihverinden geçmişte beslenen şair ve yazarlarımız, beslenmiş oldukları kaynağın kültürel ve tarihi kaynaklarını da çok iyi bilmekteydiler. Dolayısıyla, Şemsettin Sâmi, tiyatro eserlerinin konusunu seçerken, iyi bildiği İran ve Arap kaynağından istifade etmesi çok normaldir.” (Aytaş, 2010: 240).

Niyazi Akı, Türk Tiyatro Edebiyatı Tarihi adlı eserinin Tarihi Dramlar başlıklı bölümünde konularını tarihten alan piyeslerin esasen tarihi gerçeklikten ziyade dramatik unsurlara yer verip romantik dram özelliklerini taşıdığını belirtir ve Sâmi’nin konusunu Şehnâme’den alan Gâve adlı piyesine dair şu cümleleri kaleme alır:

“Şemsettin Sâmi Beyin ikinci tarihi dramı olan Gâve’nin konusu İran Tarihinden ve yazarın belirttiği gibi bazı değişikliklerle Şehnâme’den alınmıştır. Eserin dramatik öğeleri, bir yandan Dahhâk’ın İranlıları yılanlara tapmaya zorlamasından, Cemşit âyinlerini yasaklamasından, yani hükümdarla halkın arasının açılmasını hazırlayan olaylardan, bir yandan da Ferhat ile Mehru’nun taşıdıkları sırların getirdiği iç dinamizmden kaynaklanır. Bunlara Hubçehr ile Perviz’in sevdaları da eklenerek, Seydi Yahya’da olduğu gibi, katı siyasi havayla birlikte yürüyen yumuşak bir ortam elde edilir.” (Akı, 1989: 137).

Dahhâk Piyesi

Gevher Murad takma adıyla da pek çok yayın yapan İranlı yazar Gulambüseyin Sâidi’nin Şehnâme’den esinlenerek 1976 yılında kaleme aldığı Dahhâk piyesi beş perdeden oluşmaktadır. Tebriz Üniversitesinde tıp okuyan Sâidi, Tahran üniversitesinde aldığı psikoloji dersleriyle yazdığı romanlar, hikayeler, piyesler, gezi yazıları ve senaryoların pek çoğuna psikolojik bir boyut katar (Sâidi, 2013: 1).

Dahhâk piyesi beş perdeden oluşmaktadır. Adı geçen piyes Şehnâme’de olduğu gibi düzenli bir olay akışı yahut başka bir deyişle serim, düğüm ve çözüme sahip olmaktan ziyade Dahhâk’ın hayatından birkaç gün, okur veya izleyiciyle paylaşılmaktadır ancak bize göre alımlama estetiğini başarılı bir şekilde benimseyip metnini de ona göre kurgulayan yazar perdelerin pek çok kısmında verdiği ipuçlarıyla boşlukların okur/izleyici tarafından doldurulmasını hedefler. Bu tekniği Moran, İser’in ifadesiyle şu şekilde açıklar:

“İser’e göre metinde yazar her şeyi söyleyemez ve ister istemez birtakım yerlerin doldurulması okura düşer. Yazarın okura bıraktığı bu boşluklara “boş alan” ya da “belirsizlikler” diyoruz. Bunlar basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru çeşit çeşittir ve özellikle basit türden olanları okur farkında olmadan doldurur, gerekli ayrıntıları ekler.” (Moran, 2001: 242). Dahhâk piyesini okuyan yahut oyunlanmış şeklini izleyen birisi Şehnâme’deki kaynak hikayeye hakim olduğu takdirde pek çok sahnede yazar tarafından

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

birakılan boşlukları doldurabilmektedir. Örnek olarak ikinci perdenin on beşinci sahnesinde Dahhâk'ın kurduğu “Bir avuç yılan arasında yaşıyorken senin de yılan olmaman imkansız bir şeydir.” (Sâidi, 2013: 54), diyor olması yılanların yavaş yavaş yeşermeye başladığına işaret eder. Adı geçen perdenin aynı sahnesinde yılanların Dahhâk'a zarar vermemesi için aşçısı kılığında yanında olan iblis tarafından geliştirilen yöntem yani insanların beyninin yılanlara yem edilmesi şu diyalogda başarılı bir şekilde işlenir:

“Dahhâk: Beynimde yılanlar mı var?”

Aşçı: Yetişebilecekleri en iyi yerdeler.

Dahhâk: Onalar benim beynimi yerler.

Aşçı: Sen de başkalarının beynini yersin.

Dahhâk: Onlar beni yok edecekler.

Aşçı: Hayır onlar seni yok olmaktan kurtarıp koruyacaklardır.” (Sâidi, 2013: 56). Diyalogdan da anlaşılacağı üzere hükümdarın insan beynini yılanlara yem ettiğini belirten kesin bir cümle yoktur ancak kaynaklık eden hikâyeye hakim olmasa dahi özet olarak bilgi sahip olan okur/izleyici diyaloglardan bu durumu açık bir şekilde çıkarabilmektedir.

Piyesteki karakterlere bakıldığında Şehnâme'ye nazaran daha az karakterle karşılaşmaktayız ancak bütün karakterler isim ve özellikler dahil Şehnâme'ye sadık kalınarak belirtilmişlerdir. Piyesteki karakterler şöyledirler: Dahhâk, Cemşit, Aşçı, Ernavaz: Cemşit'in kız kardeşi, Şehrnaz: Cemşit'in kız kardeşi, Soylular, Mubitler. Karakterlerin işleniş konusunda yukarıda da belirtildiği gibi Firdevsi'nin tahkiye ettiği metindeki karakterlerden üçü yani Dahhâk, Feridun ve Gâve olay akışında önemli rol oynamaktadırlar. Ancak Sâidi'nin metninde bu üç karakterden biz sadece piyese adını vermiş olan Dahhâk karakteriyle karşılaşırız. Metinde Feridun ile Gâve'den söz edilmemesi klasik hikaye akışı olan serim, düğüm ve çözümün olmamasının başka bir sonucudur zira hikayenin iyi ve aydınlık karakteri onlardır dolayısıyla onların var olması iyiliğin kötülüğe galip gelmesini sağlayacak başlıca etkenden ibdarettir. Şehnâme'deki hikâyede Cemşit bir önceki bölümde vardır ve sadece ismen metinde varlık gösterir zira Dahhâk tarafından öldürülmüştür ancak bu metinde ölmeyen ve sarayın kör bir kuyusuna hapsedilen bir Cemşit ile karşılaşmaktayız. Piyeste adeta hükümdarın sağ kolu ve dert olarak görüşümüz aşçı Şehnâme'deki şeklinde farklı bir şekilde tip olmaktan çıkıp bir karakter haline gelmiştir. Firdevsi'nin hikayesinin ilk beyitlerinde bahsettiği tılsıma uğradıkları için Dahhâk'ı sevip ona sadık kalan Şehrnaz ve Ernavaz adlı Cemşit'in iki kız kardeşi piyeste kaynak metnin tam aksine Dahhâk'ı sevmeyip ona zorla tahammül eden iki şahıstırlar.

Metnin akışına bakıldığında kaç günde geçtiğini tahmin etmek güçtür. Ancak bir gecenin sona erip Dahhâk'ın uyuyup uyanmasına bakılırsa bir geceyle gündüzün geçişinden söz etmek mümkündür. İlk önce yılanların varlığından haberdar olan hükümdarın piyesin ikinci perdesinde onlardan korktuğunu ancak ilerleyen sahnelerde yılanları bir güç kaynağı olarak benimsediğine şahit olmaktadır. İlk sahneden son sahneye doğru Dahhâk'ın yavaş yavaş yalnızlaştığı ve etrafındaki kalabalığın onu terk ettiği kayda değer hususlardan birisidir öyle ki birinci perdenin üçüncü sahnesinde etrafı kalabalık olan Dahhâk beşinci perdenin kırk ikinci sahnesinde tek başındadır. Sâidi bir bakıma yalnızlaşmayı da burada vurgulamaya çalışmıştır.

Yukarıda belirttiğimiz gibi Sâidi'nin psikoloji eğitimi almış olması ve bu alanda doktora düzeyine kadar devam etmesi onun pek çok eserindeki karakterin ortaya çıkışında etkili olmuştur. Bilindiği üzere modern dönemde artık eskiden olduğu gibi iyile kötü, aydınlık ile karanlık, güzel ile çirkin vb. zıtlıklarından ziyade çok yönlü yahut başka bir deyişle gri karakterler karşılaşmaktayız. Bir başka deyişle kötü/olumsuz hususiyetlerinin yanısıra iyi/olumlu yönleri de olan insanların daha çok modern eserlerde görüldüğü su götürmez bir gerçektir. Bu piyesteyse Sâidi'nin ciddi ölçüde psikanalitik bir yöntemle Dahhâk'ı tasarlamayı hedeflediğini görmekteyiz. Eser adeta baş karakterin etrafında cereyan eder ve

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

onun ruhsal bunalımlarını belirtmeye çalışır. Bize göre yazarın Sürrealizm yahut başka bir deyişle gerçeküstücülükten etkilenerek yazdığı bu eserinde, adı geçen akımın başlıca özelliklerinden olan mizah ve çocukluğa dönüş unsurunu oldukça ön planda tutmuştur. Bilindiği üzere gerçeküstücülüğün çıkış noktasında Freud'un düşünceler oldukça etkili olmuştur. Psikiyatri bölümlerinde çalışan Breton tarafından 1924 yılında temelleri atılan adı geçen akım bilincin baskısıyla su yüzüne çıkamayan bilinçaltının asıl gerçeklerin kaynağı olduğunu savunur (Kefeli, 2019: 72). Sürrealizmin başlıca özelliklerinden birisinin mizah/alaycı tavır diğerinin ise çocukluğa dönüş olduğunu akımın manifestosu ve bu akıma bağlı kalarak yazılan eserlerde görmek mümkündür (Seyyed Hoseini, 2008: 799). Sâidi'nin piyesinde bu iki unsura çokça rastlamaktayız. Dahhâk'ın çocuklar gibi sarayda hopyayıp zıpladığı ve aşçısıyla oyunlar oynayıp kahkaha attığı örnekler bu durumun bariz örnekleridir. Birinci perdenin yedinci sahnesinde Dahhâk ve aşçısının çocuklar gibi saklambaç oynadığını görmekteyiz: "(Dahhâk arkadan yaklaşıp aşçının gözlerini elleriyle kapatır) **Aşçı:** (Sevinçle) Buldum seni! Buldum seni! **Dahhâk:** Hayır sen beni bulmadın ben seni buldum! (Aşçının gözlerinin üzerinden ellerini alır ve ikisi birbirini gıdıklayarak gülerler)" (Sâidi, 2013: 279).

Eserin olay örgüsünde klasik bir serim, düğüm çözüm görmemekteyiz. Başlangıçta etrafı kalabalıklarla dolu olan bir Dahhâk ve hikayenin sonuna doğru günümüz insanının yalnızlaşmasını kendi benliğinde eriten bir Dahhâk ile karşı karşıya kalırız. Kaynak metin ile kaynak metinden esinlenerek kaleme alınan bu piyes arasındaki başlıca farklardan birisi budur. Ancak isimlendirme hususunda bir ortaklıkla karşı karşıya kalırız. Firdevsî, Şehnâme'sinde adı geçen hikaye bölümüne Dahhâk adını verirken Sâidi de aynı isimi piyesine verir ancak isimlendirmede her ne kadar bir ortaklık söz konusuyorsa da aynı hedef gözetilmeden yapıldığı düşünülebilir. Çünkü Firdevsî'nin eserine baktığımızda her bölüme hikayenin geçtiği dönemde hüküm süren padişahın adı verildiği görülür bu durum ise Firdevsî'nin bu adlandırmadan bir sonuca varmak istemiyor olması ancak genel olarak izlediği isimlendirme çizgisinden sapmayarak adı geçen bölüme Dahhâk ismini verdiğini gösterir mahiyettedir. Sâidi'nin isimlendirmesi ise daha çok modern bir tutum olarak insanları yani bir bakıma karakterleri siyah ve beyaz, iyi ve kötü, güzel ve çirkin vb. şeklinde görmekten ziyade gri yani hem iyi yönleri hem de kötü yönleri olan fertler olarak görmekten ileri geldiği düşünülerek ve Dahhâk'ın iç bunalımları verilerek onun aslında yalnız ve zavallı bir insan olduğu göz önünde bulundurulur ve psikanalitik bir yaklaşımla karakteri yazar tarafından çizilir. Diğer yandan isimlendirme hususunda elimizde yazar tarafından belirtilen herhangi bir belge olmamasından ötürü kaynak metin olan Şehnâme'deki isimlendirme yolundan gitmiş olması da ihtimaller dahilindedir.

Karşılaştırma

Gâve ve Dahhâk piyesleri esinlenmiş oldukları kaynak metinle aralarında benzerlikler, ortaklıklar ve farklılıklar bulunmaktadır ancak Gâve piyesi klasik bir olay örgüsüne sahip olması hasebiyle kaynak metne daha çok bağlıken Dahhâk piyesi bütün karakterlerde kaynak metne daha çok sadık kalmıştır. Bunun dışında her iki eserin kaynak metni ele almaları bakımından incelenmeleri ve benzerlikler, farklılıklar ile ortaklıkların belirlenmesi iki farklı zihniyetin iki farklı coğrafyalarda ancak benzer toplumsal dönemlerde adı geçen eserleri ele almaları bizi sonuçtan doğan sebeplere götüren verilerdir.

1. Benzerlikler

Her iki eser de yazıldıkları yıllar göz önünde bulundurulduğunda sade ve anlaşılır bir dil ile yazılmışlardır. Yukarıda da belirttiğimiz gibi Sâmi, edebi eser ortaya koyma hususunda fasih yani açık ve anlaşılır bir edebi dilden söz eder ve bu görüşünü de eserine yansıtma açısından o dönem okurunu göz önünde bulundurduğumuzda büyük bir başarıya imza atar. Sâidi'nin Dahhâk'taki dili de yazıldığı dönemi ve günümüz okurunu göz önünde bulundurduğumuzda gayet açık, anlaşılır ve günümüz konuşma Farsçasına yakındır. Sonuç olarak iki piyesin dil sadeliği yönünden benzerlik gösterdiğini söylemek mümkündür. Her iki yazar da esinlendikleri kaynak metinden hareketle karakterlere biçtikleri konum itibarıyla onlara belli başlı replikler vermişlerdir. Sözü geçen replikler, dil sadeliğinin yanı sıra karakterlerin hususiyetleri hesaba katılarak kurgulanmaya çalışılmışlardır.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Eserler arasındaki en bariz benzerlik kaleme alındıkları yıllardır. Sâmi kendi piyesini 1876 yılı gibi I. Meşrutiyet'in ilan edilip Osmanlı'nın ilk ve son anayasasının Kânun-ı Esâsî adıyla düzenlendiği ve V. Murad'ın tahttan indirildiği ve yerine II. Abdülhamit'in padişah olduğu dönemde kaleme alır. Sâidi'nin kendi eserini kaleme aldığı yıl ise İran'daki çalkantılı sürecin devam ettiği döneme tekabül eder. 1963 yılında Pehlevi Hanedanının ikinci şahı Muhammedrıza Pehlevi tarafından başlatılan ve 1979 yılına kadar süren ve reformist olmayı vadeden Beyaz Devrimin sürdüğü ayrıca 1979 tarihli İran İslam Devriminden önce baş gösteren ayaklanmaların da bir yandan görüldüğü yıllar eserin kaleme alındığı dönemdir. Her iki yazarın sosyal kaygıları olup bunu ise mitolojik bir varlığı insanlanmış bir biçimde konu edinen Şehnâme'deki kaynak metinle ortaya koymuş olmaları aralarındaki en kayda değer benzerliklerden birisidir.

Aralarındaki diğer bir benzerlik yazarların metinlerinde kaynak metinle kıysala bir azaltmaya/eksiltmeye gitmiş olmaları durumudur. Zira hem karakter hem de olay örgüsü bakımında Şehnâme'deki ayrıntılarla karşı karşıya gelmemekteyiz. Sâmi'nin eserindeki olay örgüsü Sâidi'ninkine nazaran daha çok kaynak metne benzer ve eksiltmeler daha az görülür ancak bunun yanında bambaşka olaylarla karşı karşıya gelmekteyiz. Bunların başlıca örneklerinden birisi kaynak metindeki üç ana karakter yahut başka bir deyişle kilit şahsiyetleri oluşturan Gâve, Dahhâk ve Feridun'a baktığımızda Feridun'un kaynak metindeki anlatının aksine Sâmi'nin eserinde sarayda ve düşmanın yanı başında yaşar üstelik Feridun olması bilinmesin diye Perviz adıyla uzun bir müddet yaşam sürdüğünü görmekteyiz. Sâmi'nin yaptığı bu eksiltmenin yanı sıra Sâidi'nin eserinde üç ana karakterden sadece Dahhâk ile karşılaşmaktayız. Çalışmanın tümünde verilen örnekleri tekrarlamadan her iki piyeste de azaltmaya/eksiltme ve ayrıca dönüştürmeye gidildiği su götürmez bir gerçektir.

Ortaklıklar

Bu çalışmanın ana fikrini oluşturan husus yani piyesler arasındaki temel ortaklık, ortak kaynak metinden yola çıkılarak yazılmış olmalarıdır. Diğer bir ortaklık ise ortak ana karakter olan Dahhâk'tır. Bu durum her iki eserde varlık gösterir ancak Sâmi'nin eserinde daha çok diğer karakterlerin karşısında yer alan bir ana karakterle karşı karşıyayken Sâidi'nin eserinde iyi güçlerinden karşısında olmaktan ziyade kötülüğü gün be gün alışılabilir bir husus olarak benliğinde eriten ve yalnızlaşmaya mahkum bir Dahhâk ile karşı karşıya kalırız.

Yan karakterlere bakıldığında kaynak metne yan karakterler bakımından tamamen sadık kalmayan Gâve'deki ve tamamen sadık kalan Dahhâk'taki karakterlerde sadece mubidlerin ortaklık gösterdiğini saptamış durumdayız.

Her iki piyeste de Dahhâk'ın sarayı ana mekan olarak geçmektedir ve bu yönüyle de bir ortaklık teşkil etmektedir.

Son bir ortaklık da teknik bakımdan her iki piyesin beş perdede kaleme alınmış olmalarıdır.

2. Farklılıklar

Piyeslerin isimlerine baktığımızda en temel farkın bu durum olduğunu görmekteyiz çünkü Sâmi eserine iyi olan kahramanın adını verirken Sâidi eserine kötü olan kahramanın ismini verir bu ise ismlendirmede farklılık aynı zamanda da bir zıtlığa yol açmıştır.

Yukarıda bahseildiği üzere karakter bazında ortak olan bir kahraman ve yan karakterlerden sadece mubidlerde ortaklık durumu varken diğer bütün karakterler birbirleriyle farklılık arz etmektedirler.

Her iki piyeste klasik bir olay örgüsünden söz etmenin mümkün olmaması da eserler arasındaki farklılıklardan bir diğerini teşkil etmektedir çünkü Gâve de görmüş olduğumuz serim, düğüm ve çözüm şeklindeki tertipli olay örgüsüyle Dahhâk'ta karşılaşmayız.

Son bir farklılık olarak yazarların genel olarak üsluplarında ve özel olarak piyesleri yazmalarında izlemiş oldukları yoldur. Yukarıda da söz edildiği üzere Sâidi, alımlama estetiği ile pek çok cümlede verilen ipuçlarından okur/izleyicinin boşlukları doldurmasını

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

hedefler ve ayrıca sürrealizmi ciddi derecede benimseyerek eserine hakim kılar. Bu durmu Âjend, İki Devrim Arasında Modern İran Edebiyatı adlı kitabında şu cümleler ile açıklar:

“Sâidi eserlerinde realizm ve sürrealizme bağlı kalarak korku, dehşet, kuşku, hayal, sembol ve duygu dolu metinler yaratır. Onun metinleri konuşma diline yakın yazılan çok güçlü ve üslupça karakteristik bir hüviyet taşırlar. Eserlerindeki korku dolu ortam Pehlevi Döneminin sosyopolitik ortamından kaynaklanmaktadır.” (Âjend, 2018: 213).

Sâmi ise eserinin önsözünde belirttiği gibi çoşumcu bir üslupla ele aldığı tarihi dramında romantizm akımına yakınlık gösterir. Gâve için yazdığı önsözde Hugo’dan bahsetmesi onun eserde izleyeceği yolun habercisi mahiyetindedir.

Sonuç

Farklı dönemlerde yazılan ve aynı ana konuyu işlemeyi hedefleyen iki eser benzer toplumsal dönemlerde kaleme alınmışlardır. Yazıldıkları yıllar itibariyle Sâmi’nin eseri daha çok serim, düğüm ve çözüm odaklı yani klasik bir olay örgüsüyle yazılmış olsa da Sâidi’nin eseri daha çok Dahhâk’ın hayatından birkaç günü vererek alımlama estetiği ile metindeki boşlukların okur veya izleyici tarafından doldurulmasını hedefler. Sâmi’nin romantik ve Sâidi’nin sürrealist bir üslupla kaleme aldığı eserler adı geçen akımlara bağlı kalınarak verilen iki başarılı eser olup ortak kaynak metni bir eserde romantizmin ve bir diğer eserdeyse sürrealizmin kurallarıyla aynı potada birleştirilerek benzer amaçlarla kaleme alınmışlardır. Her iki metindeki eksiltme ve dönüştürmelere karşın Şehnâme’ye hakim olmasa da adı geçen kaynak hikayeyi kısmen bilen okur/izleyicinin piyesler ile karşılaştığında ana fikri yakalamakta zorlukla kaşı karşıya gelmemesi durmu kuvvetle muhtemeldir. Son olarak isimlendirme hususunda Sâmi klasik bir tavır takınırken Sâidi modern bir yol izlemiştir.

Kaynakça

- Âjand, Y. (2018). Adabiyat-e Modern-e İran dar Faseleye Do Enghelab. Tahran: Mola Yayınları.
- Akı, N. (1989). Türk Tiyatro Edebiyatı Tarihi. C. I. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Akyüz, K. (2017). Modern Türk Edebiyatının Ana Çizgileri 1860-1923. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Âriyenpour, Y. (1971). Az Saba ta Nima. C. I-III. Tahran: Zavvar Yayınları.
- Aytaç, G. (2016). Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi. Ankara: Doğubatı.
- Aytaç, G. (2010). Tanzimatta Tiyatro Edebiyatı Tarihi. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Bahar, M. (1996). Pajuheşi dar Asatir-e İran. Tahran: Agâh Yayınları.
- Firdevsî, E. (2003). Şehnâme, Hazırlayan: Arghavan Ghos. Tahran: Hermes Yayınları.
- Fuat, M. (1970). Başlangıcından Bugüne Türk ve Dünya Tiyatro Tarihi. İstanbul: Varlık Yayınevi.
- Kefeli, E. (2019). Metinlerle Batı Edebiyatı Akımları. İstanbul: Akademik Kitaplar.
- Malekpour, C. (1990). Adabiyat-e Namayeşi dar İran. Tahran: Toos Yayınları.
- Moran, B. (2001). Edebiyat Kuramları ve Eleştirisi. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Sâidi, G. (2013). Zahhak. Tahran: Negah Yayınları.
- Sâmi, Ş. (1877). Gâve. İstanbul: Tasvir-i Efkâr Matbaası.
- Sâmi, Ş. (1899). Kamûs-ı Türkî. İstanbul: İkâm Matbaası.
- Seyyed Hoseini, R. (2008). Maktabhaye Adabi. C. II. Tahran: Negah Yayınları.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

ELEKTRONİK KÜLTÜR BAĞLAMINDA ANLATI

Filiz Güven

Dr. Öğretim Üyesi, Sinop Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Türk Halk Edebiyatı, Sinop/Türkiye, filiz_guven@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-9123-929X

Özet

Kültürel olanın canlı olduğu fikrinden hareketle, geleneğin lineer bir ilerleme içinde olmadığı söylenebilir. Çünkü gelenek, kültürel olanla iç içedir ve bir şeyin canlı olması aynı zamanda o şeyin etkileşim, iletişim halinde olması anlamına gelmektedir. Kaldı ki günümüzde iletişimin yetişilemeyen hızı, kültürel değişim etkilerinin popüler medya araçlarında, dizilerde, filmlerde sergilendiği yeni bir bağlam anlamına gelmektedir. Bu şekilde diziler, filmler, sosyal medya ve diğer bütün popüler iletişim araçları değişimin, sözlüden yazılıya, yazılıdan basılıya geçişteki kadar hissedildiği bir alan olarak kabul edilebilir. Değişimin bireyleri aşan bu işleyişi belli formlara bağlıdır ve bu formlar, temelde bütün bireylerin etkilenmesine ve farklı derecelerde de olsa değişime katılmasına olanak tanımaktadır. Bu bağlamda, yeniden yorumlanan anlatı türleri, arkaik dönemden itibaren varlığı ritüeller ve mitler aracılığıyla tespit edilen idealize edilmiş tip(ler) ve onun karşıtı tip(ler)in, süreç boyunca genel hatları itibarıyla sanala dönüşmüş hali olarak kabul edilebilir. İnsanlığın gelişim evreleri doğruğusunda açıklanabilecek bu dönüşüm, anlatıların yeni bir bağlamda yeni bir bakış açısıyla yorumlanmasına yol açmıştır. Öte yandan bugünün anlatıları işlevsellik bakımından ele alındığında, genel olarak geçmiş anlatı türlerinin içerik özellikleriyle birçok noktada bütüncül bir yapı arz etmektedir. Kavramsal kelime hazinesinin gelişmesi, beraberinde yeni sorunlar, yeni çözümler, yeni tartışmalar getirmiştir. Bugünün tartışmalı meselelerinden biri teknolojinin ulusal değerleri ne derecede etkilediği ve bu etki karşısında alınabilecek önlemlerin neler olduğudur? Bu kapsamda çalışma, sözlü ve yazılı anlatı türlerinin elektronik ortama aktarımı sırasında dikkat edilmesi gereken hususları ve toplumsal değerlerin bu ortamda hangi anlayışla sürdürülebileceğini, halk kültürünün belli başlı anlatıları üzerinden değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Elektronik kültür ortamı, anlatı türleri, sözlü kültür, yazılı kültür

NARRATIVE IN THE CONTEXT OF ELECTRONIC CULTURE

Abstract

It can be said that tradition is not in a linear progress considering the idea that the cultural one is the living one, because tradition is intertwined with the cultural one and the fact that something is alive also means that it interacts and communicates. Moreover, the unreachable speed of communication today means a new context in which the effects of cultural change are displayed in popular media, series, films. In this manner, the series, films, social media and all other popular means of communication tools can be regarded as an area where change is felt as much as the transition from oral to written, from written to printed. This process of change that exceeds individuals depends on certain forms and these forms basically allow all individuals to be influenced and participate in change albeit to varying degrees. In this context, the reinterpreted narrative types can be considered as the idealized type(s) whose existence has been determined through rituals and myths from the archaic period and its opposite type(s) which have generally been transformed into virtual throughout the process. This transformation which can be explained in line with the developmental stages of humanity has led to a new interpretation of the narratives in a new context. On the other side, today's narratives when dealt with in terms of functionality offer an integrative structure generally with the content features of the past narrative genres in many points. The development of conceptual vocabulary has accompanied new problems, new solutions, new debates. One of the controversial issues of today is the extent to which technology affects national values and what measures can be taken against it. In this context, the study aims to evaluate the issues that need to be considered during the transfer

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

of verbal and written narrative types to the electronic environment and the understanding of social values in this environment through the certain narratives of folk culture.

Key Words: Electronic Culture Environment, Narrative Types, Oral Culture, Written Culture

Giriş

Geçmişten bugüne insanlığın geçirdiği her evre beraberinde yeni bir yaşam biçimi önermiştir. Başlangıçta ses vardı ve sesi durdurup ona hâkim olmak mümkün değildi (Ong 2013: 47). Sese nispeten yazı, söze ilaveten varlık gösterdiği için yazının icadı söz üzerinde engin bir etki yaratmış, söz bundan sonra hiçbir suretle eskisi gibi olamamıştır (Goody 2017: 55). Süreçte yaşana değişiklik sadece bu kadarla kalmamış sesin ve sözün etkin öznesi insan da yazıyla edilgen bir süreç içerisinde itilmiştir. Bu dönemde sözlü kültür teorisi bağlamında geçmişin belirli bir dönemden sonra işlevselliğini kaybettiği kabulü, reel hayatta kendini daha yoğun bir şekilde göstermeye başlamıştır.

Sözlü kültür dönemi olarak adlandırılan ve insanlık tarihinin en uzun kültürel süreci olduğu kabul edilen bu sosyal yapıda, tarihin karanlık döneminden itibaren elde edilen bilgiler, gelecek nesillere sözlü kültür içerisinde geliştirilen belirli türler üzerinden belirli tekniklerle aktarılmaya çalışılmıştır. Söz, daha ağızdan çıkarken yokluğa karıştığı için zihnin dışında başka bir yere geri dönmezken (Ong 2013: 56) yazılı kültür, sözün etkisini büyük oranda kaybetmesine ve belleğin zayıflamasına etki etmiş ve bilginin saklanma şekli, aktarımı değiştirmiştir. Ancak yazılı tarihin büyük bir kısmı boyunca, okuma-yazma becerilerinin yalnızca bir kesime ait bir özellik olması, nüfusun büyük bir kısmını sözlü kültüre bağımlı kılmıştır (Goody 2017: 55). Öte yandan yazılıdan basılıya geçiş, söze karşı yazının içselleştirilmesine katkı sağlamıştır. Elektronik dönemin başlaması ise hem yazının hem de matbaanın içselleştirilme sürecini hızlandırmıştır. Teknolojide yaşanan bu değişim, ister istemez yaşam tarzına yansımış, özellikle endüstrileşme sonrası, bireylerin, toplulukların sözlü ürünlere yönelmesine olanak tanımıştır. Bu ürünlere duyulan ilgi toplumların benliklerini sürdürme arzusuyla ilintili olsa dahi temelde görülmesi gereken, sözlü ürünlerde kültürel belleğe ait kodların, imgelerin ürünü olduğu ve kültürel belleğe ait her öğenin gelenekçi gözünde değerli sayıldığıdır.

İnsanın parçaya olan merakının gerçekte bütünü anlama arzusundan kaynaklandığı düşünülürse, medeniyetin dayandığı koşulları aramak ve kavramak insanın tarihini aramak ve kavramakla eş görülebilir. Medeniyette meydana gelen değişim, yazılı kültürün sürerliliğini devam ettirmesine karşın sözlü kültür anlatılarının elektronik kültür ortamında, yeni koşullarla yorumlanmasına olanak tanımıştır. Yazının koruyucu gücü altında olan söz bu sefer görüntüyle servis edilmiş, sınırları ve zamanları aşmıştır.

Bugün eskinin, masalı, destanı, halk hikâyesi, fıkrası gibi halk bilimiyle ilintili birçok tür, sözlü geleneğe ait olmasına karşın televizyon ve internette farklı şekillerde varlık göstermektedirler. Bu türlerin yanı sıra, Küçük Ağa, Aşk-ı Memnu, Yaprak Dökümü gibi pek çok yazılı edebiyat eseri de televizyon yayınlarında kullanılmaktadır (Özdemir 2006: 19). Elektronik ortama yapılan aktarımlarda veya yapılan yeni üretimlerde ilk fark edilecek durum birtakım benzerliklerin olduğudur. Özellikle dizilerde, sinema filmlerinde ve çizgi filmlerde sıklıkla rastlanan, başkahramanların ve onun karşıtı kahramanların geleneksel kahraman tipolojisinden farklı olmadığıdır. Bu kapsamda özellikle elektronik kültür ortamında anlatıların değerlendirilmesi gerekmektedir. Ancak bu çalışma, destan, halk hikâyesi, masal, fıkra gibi anlatıların elektronik ortamdaki varlığının tespiti ya da karşılaştırılmasından ziyade, halk anlatılarında kendini gösteren kültürel değerlerin, toplumsallığın elektronik ortama hangi anlayışla aktarılacağı ve aktarım sırasında dikkat edilmesi gereken öğeler üzerinde durmayı hedeflemektedir.

Destanlar, halk hikâyeleri, masallar her biri farklı dönemlerde farklı ihtiyaca yönelik oluşturulmuş ve farklı kültürel geleneğe ait anlatı türleridir. Örneğin mitler, ilkel kültür için vazgeçilmez anlatılardır. Çünkü o, inançları tanımlar, düzenler ve değerlerini arttırırken aynı zamanda ahlakı korur ve uygulanmasını sağlar (Bascom 2014: 80). Veya destanlar, toplumsal değerleri güncelleştirdiği (Elçin 1986 72; Çobanoğlu, 2001: 89), milletin ortak

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

bilincini yansıttığı (Şahin 2009: 13) ve milli değerleri ferdi değerlere tercih etmeyi (Ekici 2002 18) öğrettiği için önemlidir. Ancak bu önem sadece mit ya da destan özelinde olmayıp diğer türler içinde geçerlidir. Çünkü mitler, destanlar, halk hikâyeleri, masallar, fıkralar vd. birtakım türler. Birtakım temel farklılıklara karşın toplumsal belleğin ürünü olmaları ve toplumsal değerleri barındırmaları bakımından her biri ayrı ayrı önem arz etmektedir. Nitekim folklorun işlevleri düşünüldüğünde her bir sözlü anlatı türünün faydacı bir yanı olduğu görülür.

Teknolojideki ilerlemeler sonrası değişimin en dikkat çekici yönü medyadır. Medya, kültürel değişimleri yaratan temel bir dinamiktir (Bars 2018:124). Özelden genele doğru giden bu yolda kültür malzemesi sadece yöntem ve biçim olarak başka medeniyetlerde geçebileceği gibi birtakım değerleri de beraberinde götürebilmektedir. Bu anlamda teknoloji kültür taşıyıcılığına imkân sunan en hızlı ve etkili üründür (Öncül 2018: 331-332). Bugün sözlü kültür ortamına ait öğelerin birtakım dönüşümlerden sonra elektronik kültür ortamında sunulması, medyanın halk kültürünün yaşatıldığı yeni ve modern bir uzantı olduğu savı kadar sözü edilen yapıların temel farklılıklar içerdiği, dolayısıyla medyanın halk kültürüne eklenen değil, zarar veren bir yapı sunduğu fikrini öne çıkarmaktadır (Çoban 2011: 35). Duruma bir örnek fıkra üzerinden verilebilir. Elektronik ortamda kullanılan fıkralar bu dönüşümde temel özelliklerini korusalar da sosyal medyada yaygın olarak kullanılan pek çok sözcüğü de bünyelerine katmışlardır (Uygur 2017: 182). Burada bahsedilen dönüşüm, ilerlemenin doğası gereği yaşanabilen bir durum olabileceği gibi bir yabancılaşma da olabilir. Öncelikle bu değişim herhangi bir tür ya da kesim özelinde değildir. Endüstrileşme sonrası farklı katmanlarda yaşanan değişim, kültürel olanı etkilediği kadar yaşamın bütün alanlarını da etkilemiştir. Bu noktada değişimden ya da yabancılaşmadan bahsetmenin bir ayırım noktası olmalıdır. Değişim ya da dönüşüm eğer medeniyetteki ilerlemenin doğası gereği yaşıyorsa, bu normal bir sürece işaret eder ve bu yabancılaşmayla sonuçlanmayabilir. Ancak buradaki değişim, medeniyetteki ilerlemeye bağlı olarak gelişmiş bir sürece değil de başka kültürlerin erki altında yaşanan bir dönüşüme işaret ediyorsa o değişimin yabancılaşmayla sonuçlandığını gösterir. Tüm bunlardan dolayı elektronik ortama aktarılmış folklorik bir anlatıda veya yeni oluşturulmuş bir kurguda bulunan ve bireyi kendi kültürel varlığı dışına çıkarabilecek her türlü öğe, bireyi dönüşümle/yabancılaşmayla baş başa bırakacak, yerel kültürel yapıyı ve geleneği tehdit edecektir. Öte yandan durum “gelenek” kavramı ile düşünüldüğünde dikkat edilmesi gereken geleneğin, muhafazakarlık, tutuculuk, gericilik veya modernlik karşıtı olmadığı, aksine bir devingenlik içinde var olduğu, geçmişten hareketle geleceği yarattığı, dinamizmini sosyo-kültürel ve tarihi bağlama göre değiştirdiği meydana çıkar (Özdemir 2001: 120).

Bugün iletişim teknolojileri aracılığıyla bir taraftan yeni ve farklı metalar üretilmekte bir taraftan bireylere alternatif hayat tarzı sunulmaktadır. Kuşkusuz bu sadece elektronik ortamının tek başına başaracağı bir durum olmanın ötesinde olup kültür endüstrisi ile de ilgilidir. Eskinin yadsınan hayat tarzları bugün evlerin içine girmiş ve bir yaşam şekline dönüşmüşse bu teknolojiyle beraber kültür endüstrisinin gücünün etkisidir. Çünkü geçmişten farklı olarak bugünün kültür ekonomisi elektronik kültür ortamında şekillenmektedir. Temelde kültür endüstrisi, bütün kültürel değerleri tek bir öze indirmesi nedeniyle eleştirilmiş olsa da gelişen teknoloji karşısında durumdan şikâyetçi olanların bile karşı koyamayacağı bir olguya dönüşmüştür. Bu süreçte kültürün kendine özgü olduğu uçlarda sürmeye çalışırken kültürel ürünlerin kullanımdan çok, değişim değeri öne çıkarılır (Özdemir 2009: 74).

Dünyanın elektronik ağlarla birbirine bağlanması, insanlık için yeni bir kültürel yayılım alanının oluşması demektir (Kızıldağ 2016: 456). Bu yeni platform, toplumsal değişimin tartışıldığı, toplumsal çatışmanın varlığının sergilendiği bir alan olması nedeniyle de sürekli olarak gözden geçirmelidir. Özellikle elektronik kültür ortamının etkileme yöntemleri düşünüldüğünde durumun gelişmekte olan ülkeler üzerindeki etkisi irdelenmeli ve buna karşı alınacak önlemlerde yeni alanın etkileşimdeki rolü, etkileşimin süresi veya medya aracılığı ile ulaşılabilecek sahanın genişliği düşünülmelidir. Medya ile geline nokta irdelendiğinde dikkate sunulması gereken birkaç durum ortaya çıkar. Bunlardan biri, medyanın bir tür simülasyon alanı oluşturmasıdır. Simülasyon, gerçeğin medyaya yansımış

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

hali olarak değerlendirilebilir. Gerçekliğin çıkarlar doğrultusunda kurgulanmış bir gerçeklik olması ve orijinalinin yerini alacak olması önemlidir (Ünür 2015: 76). Gerçekliğin yok olduğu simülasyon durumu, bireyin tecrübeleri yerine medyada gördüklerini gerçekmiş gibi algılamasına ve bunları yaşantısına taşımasına neden olabilir. Şöyle ki herhangi bir şey ekranlarda görülmediği takdirde, yokmuş muamelesi göreceği gibi ekranlara yansıtılan unsurlar da gerçek gibi algılanabilir (Ünür 2015: 77). Bu da aslında bugünün kültür ortamının eskiyle olan benzeşimini de ortaya çıkarır niteliktedir. Eskiden de insan, günlük hayatta nasıl davranacağını ya da neye inanacağını, dinlediği hikâyelerden, destanlardan, masallardan edinirdi. Ancak etki alanının genişliği ve etkileme hızı düşünüldüğünde bu durum, eskiden farklı olmakla birlikte etkileri itibarıyla birbirinden farklı sonuçlar doğurabilir. İkincisi parasosyal etkileşimdir. İzleyicilerin medya karakteri ile geliştirdiği tek yönlü ve sembolik bir ilişkiyi ifade eden parasosyal etkileşim (Arslan, 2013: 2), izler kitle üyelerini kendi kültürel alanları dışına çıkarabilir. İletişimin tek yönlü olması olayın psikolojik yönünü vurgu yapsa da medya karakteri ve takipçi arasında kurulan te yönlü bu iletişim, kullanılma şekline göre bireyler üzerinde bir doktrin görevi üstlenebilir. Bu aynı zamanda endoktrinasyon alanı yaratabilir. Başkalarının kabul edilmiş değerleri, kitlesel algı yönetimi oluşturarak empoze edilebilir. Örneğin masallar aracılığıyla bir endoktrinasyon alanı yaratılabilir. Bu kapsamda yeniden oluşturulmuş veya elektronik ortama aktarılmış bir anlatının bu etki alanları düşünülerek oluşturulması ve belli kurallar doğrultusunda birtakım erkler tarafından kontrole tabi tutulması gerekmektedir.

Konuyu biraz daha açıklığa kavuşturabilmek için mitlerdeki, destanlardaki, halk hikâyelerindeki ve masallardaki bazı unsurların elektronik ortamda ne şekilde görüldüğüne bakmak gerekir. Örneğin, metin yazarlığı tekniğiyle çizgi filme aktarılmış Keloğlan çizgi filmi, Keloğlan masallarıyla kurgusu itibarıyla benzerlik gösterse de çizgi filmin masaldan birçok açıdan farklılık gösterdiği gözlemlenmiştir (Bayraktar 2014: 46). Ancak çizgi filmde, Keloğlan ile özdeşleşmiş bazı erdemler, dürüstlük, saygı/nezaket, adalet, cesaret, arkadaşlık, güven, yardımlaşma, iş birliği ve sevgi (Özyürek vd. 2018:8) gibi toplumsal değerlerin bulunduğu görülür. Bu noktada, metin yazarlığı tekniğiyle sözlü kültüre ait bir anlatının elektronik ortamda bir takım değişiklikler yaşaması normal olarak kabul edilebilir. Ancak bunun belli bir sınırları da olmalıdır. Aktarım yapılırken anlatının orijinalliğine olumsuz etki yapacak bir değişime izin verilmemelidir. Burada dikkat çekici bir haber başlığından hareketle örneklem alanını genişletmek yararlı olacaktır. “Masallara Kıymayın Efendiler”, haberde, Hollywood’da sinemaya uyarlanan Pamuk Prenses ve Yedi Cüceler masalının, Pamuk Prenses ve Avcı adıyla yeniden yorumlandığı ve masalın epik bir macera filmi haline getirildiği belirtilmiştir (<https://www.sabah.com.tr/cumartesi/2016/04/23/masallara-kiymayin-efendiler>). Film oldukça ilgi görmesine karşın, masalın epik bir macera filmine dönüştürülmesi orijinaline sadık kalınmadığını gösterir. Buna karşın izleyicinin dikkatini çekmiştir. Bu aktarım tekniğinden ziyade kurgunun çağın aksiyon tarzına uygun olmasıyla açıklanabilir. Haberin devamında, Cedric Nicolas Troyan’un Pamuk Prenses, Yedi Cüceler ve Karlar Kraliçesi masallarını harmanlayarak bir seri meydana getirdiği “Avcı: Kış Savaşı”, filmi hakkında bilgi verilmiş. Uyarlamada, Pamuk Prenses’in olmadığından ama onun ilk filmde öldürdüğü kötü kalpli kraliçe ile onun kızının olduğundan bahsedilir. “Avcı: Kış Savaşı”, neredeyse başından sonuna Avcı Eric’in hikâyesini anlatıyor. (<https://www.sabah.com.tr/cumartesi/2016/04/23/masallara-kiymayin-efendiler>). Her iki film de orijinal anlatıdan uzak olduğu için yeni bir yaratım sayılabilir. Masalları aksiyon filmi olarak kurgulamak, masal metinlerinin vermek istedikleri mesajı, masal formellerini, masal dünyasını tamamıyla yok saymak olacağı için bu şekilde yapılmış bir senaryolaştırma anlatılara zarar verir.

Elektronik kültür ortamı özelinde sürdürülen tartışmaların en kapsamlısı, teknolojinin halk bilgisi ürünlerini içerisinde barındırıp barındırmadığı veya toplumsal değerlere ve halk kültürüne etkisinin olup olmadığıdır. Teknoloji doğası gereği var olan halk bilgisinin yerine, sürekli ve sürekli olarak yenisini koymaya mecburdur (Çoban 2010: 25). Bu nedenle halk bilgisi ürünleri ya da toplumsal edim ve değerler, elektronik ortamda sunulsa bile teknolojinin hızı düşünüldüğünde bu folklorik öğeler birçok değişikliğe uğrayacak ya da yerini sürekli yeni sunumlar alacaktır.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Sonuç ve Öneri

Toplumsal değişimin incelendiğinde, değişimi destekleyen en önemli alanlardan birinin elektronik kültür ortamı olduğu görülür. Elektronik kültür ortamı, sanal dünya, bugün “toplum mühendisliği” rolünü üstlenerek toplumsal dönüşüme destek vermektedir. Sanal ortamı, sözlü kültür ortamından ayıran önemli bileşenlerden biri kuşkusuz sese ve söze, görselin eklenmesidir. Sesin görselle servis edildiği, servis edilenin çok kısa sürede moda olduğu, moda olanın çabucak unutulduğu, iletişimin yok olduğu, uzun tasvir ve tahlillerin gereksiz sayıldığı bu alan, kurgusu doğru yapılırsa toplumsal değerlerin ve geleneğe ait her türlü imgenin sergilenmesine olanak tanıyabilir.

Gerçeklikle sanallığın aynı anda sergilendiği elektronik kültür ortamı, birden fazla yaşam tarzı önermesi anlamında dikkat çekicidir. Özellikle toplumsal değerler düşünüldüğünde geleneksel ve evrenselin iç içe geçmesi, toplumsal değerlerin hızla sığlaşmasına ve kültürel belleğe yönelik herhangi bir ögenin geçersiz olmasına neden olmaktadır. Televizyon, internet ve diğer iletişim alanları bugünün iletişimsel ortamında sözlü kültürün yeni bir biçimi olma niteliği taşımaktadır. Süreçte yaşanan değişikliğe istinaden sesin görselle desteklenmesi, anlatımın sözle betimlenmesi yerine, görselle desteklenmesini sağlamış ve söze duyulan ihtiyacı azaltmıştır.

Sözlü geleneğe ait bir anlatının metin yazarlığı tekniğiyle yeniden kurgulanması sırasında bazı hususlara dikkat edilmesi gerekmektedir. Öncelikle uyarlanacak anlatının senaryolaştırması sırasında, anlatının dokusuna sadık kalınmalı, yukarıdaki film örneklerinde görüldüğü gibi türe ait özellikler yok sayılmamalı, özen gösterilmelidir. Ayrıca merak uyandırıcı olması, tatmin edici bir gerçeklik taşıması, insanlığın ortak değerleriyle örtüşmesi, izler kitle üyelerini sosyokültürel, toplumsal bölünmelere karşı kıskırtıcı değil, eğitici ve yönlendirici olması gerekmektedir.

Elektronik çağın işlevselliği söz konusu olduğunda aktarılacak veya yeniden üretilecek bir anlatının simülasyon, parasosyal etkileşim, endoktrinasyon gibi etkileme ve algı oluşturma yöntemleri dikkate alınarak hazırlanması veya kurgulanması gerekmektedir. Unutulmamalıdır ki sanal ortam iyi bir “ozan”, fanatik bir taraftardır. Burada oluşturulabilecek kontrol mekanizmaları bireyleri aidiyetlerinden uzaklaştırıp onlar için tasarlanan yeni bir kimliğe asimile edebilir. Dolayısıyla elektronik çağın bu özelliği, küresel güçlerin ideolojik tavrı ya da ihtiyaçları yerine; toplumsal menfaatler doğrultusunda, kalkınmaya yönelik girişimler için kullanılmalıdır.

Kaynakça

- Arslan, Özge (2013). “TV dizilerinde yer alan karakterler ile kurulan parasosyal etkileşim: Bağlanma biçimleri ve yalnızlık açısından bir inceleme”, Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bars, M. Emin. “Sözlü Gelenekten Elektronik Döneme Bilgelik Dönüşümü: Irkıl Ata’dan Şahin Ağa’ya”, **Millî Folklor**, 2018, (117), 120-131.
- Bascom, Willam R (2014). Folklorun Dört İşlevi, Halk Biliminde Kuramlar ve Yaklaşımlar II, Haz.: M. Öcal Oğuz, Selcan Gürçayır Teke, Ankara: Geleneksel Yayıncılık.
- Bayraktar, Zülfikâr (2014), “Gelenğin Güncellenmesi Bağlamında Masaldan Çizgi Filme Keloğlan Tipi Üzerine”, **Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi Cilt / Sayı XLIX**, s.19-51.
- Başer Çoban, Seda (2011). “Medya ve Halk Hikâyeleri Arasındaki İlişki Üzerine Bir Deneme”, **Millî Folklor**, 2011, Yıl 23, Sayı 92, s. 34-40
- Başer Çoban, Seda (2011). “Sözlü Gelenekten Sözü Geleneksizliğine: Atasözü ve Reklam”, **Millî Folklor**, Millî Folklor, 2010, Yıl 22, Sayı 88.
- Çobanoğlu Özkul (2001). “**Türk Destanları**” **Türk Dünyası Ortak Edebiyatı I**, Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayını.
- Ekici, Metin(2002). Destan Araştırma Ve İncelemelerinde Kullanılan Bazı Terimler Hakkında II, **Millî Folklor**, 2002 (54), 11-18.
- Elçin, Şükrü (1986). **Halk Edebiyatına Giriş**, Ankara: Kültür Ve Turizm Bakanlığı Yayınları
- Goody, Jack (2017). **Mit, Ritüel ve Söz**, (Çev.: Damla Sezgi), İstanbul: Küre Yayınları

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

- Kızıldağ, Hasan (2016). Anakronik Bir Kahraman: “Keloğlan Aramızda”, *The Journal of Academic Social Science Studies*, yıl: 2016, sayı: 53, s. 447-458
- Oğuz, M. Öcal. “Folklor ve Kültürel Mekân”. *Millî Folklor*. Yıl: 19, sayı: 76, 2007, s. 30-32.
- Öncül, Kürşat (2018). Sözlü Kültürden Elektronik Kültüre, Fıkradan Capsa, **21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Dergisi**, Yaz, 2018, Volume: 7, Sayı: 20, s. 329-338
- Ong, W. (2013). **Sözlü ve Yazılı Kültür-Sözün Teknolojileşmesi**, (çev. S. Postacıoğlu Banon). İstanbul: Metis Yayınları.
- Özdemir, Nebi (2001). “Bilim ve Teknolojideki Gelişmelerin Köy Seyirlik Oyunlarına Etkisi”, *Millî Folklor*, 2001, Yıl 13, Sayı 51, s. 119-129
- _____ (2006). “Türk Edebiyatı ve Medya”, *Millî Folklor*, 2006, Yıl 18, Sayı 70, s. 7-21
- _____ (2009). “Kültür Ekonomisi ve Endüstrileri İle Kültürel Miras Yönetimi İlişkisi”, *Millî Folklor*, 2009, Yıl 21, Sayı 84, s. 73-86
- Özyürek, Arzu vd. (2018). “Keloğlan Masalları Çizgi Filminin Değerler Açısından İncelenmesi”, *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Özel Sayı 4, 2018, 1-11.
- Şahin, Halil İbrahim (2009). “*Türkmenistan Sahası Destanlık Geleneği ve Türkmen Destanları*”. Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uygur, Hatice Kübra (2017). Mizah Anlayışının Fıkra Türü Bağlamında Elektronik Ortamda Dönüşümü, **Türk Fıkra Kültürü**, Edt. K. Öncül, S. Çek, Ankara: Akçağ Yay. s. 175-191
- Ünür, Ece (2015). **Yerli Dizilerdeki Kimlik Kalıpları**, Konya: Eğitim Yayınevi.
- URL-1 <https://www.sabah.com.tr/cumartesi/2016/04/23/masallara-kiymayin-efendiler> (16.12.2019).
- URL-2 <https://www.sabah.com.tr/cumartesi/2016/04/23/masallara-kiymayin-efendiler> (16.12.2019).

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE GAZİ ÜNİVERSİTESİ A1 SEVİYESİ DERS KİTABI DİNLEME BÖLÜMÜNÜN İÇERİK ANALİZİ

Lokman TANRIKULU

Doç. Dr., NEVÜ Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi, ltanrikulu@nevsehir.edu.tr

Medine BAKIRDÖĞEN

NEVÜ YTÖ Yüksek Lisans Öğrencisi, mbakirdogen@gmail.com

Özet

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dört önemli dil becerisi vardır. Dört temel dil becerisi içinde yer alan dinlemenin önemi oldukça fazladır. Çünkü dinleme, anne karnında işitilen seslerin anlam kazanması ile başlayan ilk dil becerisidir. Dinleme, diğer dil becerilerinin kazanılmasında da önemli bir yere sahiptir. Ancak çeşitli nedenlerden dolayı dinleme becerisine gerekli önem verilmemekte ve bu becerinin eğitimine çok az zaman ayrılmaktadır. Ayrıca dinlemenin edinilmiş ve geliştirilemeyen bir beceri olduğuna dair birçok düşünce bulunmaktadır. Ancak dinleme düşünme becerisini destekleyen, bir süreç sonunda kendini geliştirebilen bir beceri alanıdır. Bu çalışmanın temel amacı yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan Gazi Üniversitesi A1 seviyesi ders kitabındaki dinleme metinlerinin öğrenci seviyesine uygunluğunun incelenmesidir. Çalışmada nitel araştırma yaklaşımı takip edilmiş ve doküman incelemesi yöntemine başvurulmuştur. Buna göre A1 seviyesi ders kitabındaki dinleme metinleri diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde yer alan kriterlere göre incelenmiştir. İçerik analizinde incelenen noktalar şunlardır; dinlemenin içeriği, dinleme etkinlik soru tipi, dil bilgisi yapısı, dinlemede kullanılan kelimelerin seviyeye uygunluğu, dinlemenin hız ve anlaşılabilirliği, dinlemede görsel kullanımı, dinlemenin varsa kültür aktarım boyutu.

Anahtar kelimeler: Gazi üniversitesi ders kitabı, yabancılara Türkçe öğretimi, dinleme etkinlikleri.

Abstract

The teaching of Turkish as a foreign language has four important language skills. The most important of the language skills is listening. Listening is the first language skills that starts when sounds are heard in the womb. Listening plays a very important role is acquiring the other language skills. However, due to several reasons, listening skills are not given the needed importance, and little time is devoted to train and acquire this skill. There are assumptions that listening is an acquired and undeveloped skill. However, listening, which supports the skill of thinking, can improve itself at the end of a process. The main aim of this study is to examine the appropriateness of the listening contents in the Gazi University's A1 level textbook used in teaching Turkish to foreign students. In the study, a qualitative research approach was followed, and the document analysis method was applied. The listening texts in the A1 level textbook were examined according to the criteria listed in the Common European Framework of Reference for Languages. The criteria analyzed include: the listening content; the type of question for a listening activity; the grammar structure; the relevant words used according to the language level; the speed and intelligibility of the listening; the visuals used in the listening; and the cultural transfers (if present) in the listening.

Keywords: Gazi University textbook, teaching Turkish to foreigners, listening activities

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Giriş

“Kuşmak bir ihtiyaç ise, dinlemek bir sanattır.” diyor Van Goethe. Günümüzde dil eğitiminde ön plana çıkan becerilerden biri de dinlemedir. Dinleme ile ilgili çok farklı tanımlar yapılmıştır. Peki nedir dinleme? Anne karnında sesleri duyup anlamlandırma ile başlayan dinleme, okul yıllarına kadar aile ve çevrede kendiliğinden edinilen bir beceridir.

Özby (2005)'a göre dinleme iletiyi gönderen bireyin ilettiği mesajları doğru bir şekilde algılama etkinliğidir. Özby, dinlemede mesajın doğru algılanmasına vurgu yaparken, Umagan, (2007: 149) dinlemeyi “karşı tarafı edilgen bir yapıda izleme değil, iletişimin tam olarak gerçekleşmesi için iletiyi tam olarak alma ve yorumlama çabası” olarak tanımlamaktadır.

“Dinleme etkinliği, dilin dört işlevinden en çok kullanılanıdır... Dinlemek aynı zamanda bir iletişim kurma yoludur... Dinlemek, işitmekten farklı bir etkinliktir... Dinleme, belli bir amaç doğrultusunda yapılan, öğrenilmesi gereken bir beceri olarak karşımıza çıkar. Dinleme bir yönüyle kişinin tercihine bağlı olarak, seçerek ve isteyerek algıladığı sesler bütünü olduğundan, bunda seçicilik söz konusudur.” (Aktaş ve Gündüz 2004: 247).

Karagündüz (2010) ise dinleme becerisini bilişsel, duyuşsal, devinişsel, fiziksel, fizyolojik, eğitsel, sosyal boyutları olan çok yönlü bir olgu olarak ele almıştır. Yine dinlemenin, içinde bilişsel ve duyuşsal özellikleri olan karmaşık bir süreç olduğunu da eklemiştir.

Johnson (1951: 58)'e göre dinleme “Sözlü iletişim sürecinde etkili anlama ve cevap verme yeteneğidir.” (akt. Aytan, 2011: 24).

“Dinleme bireyin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olarak katıldığı bir etkinliktir. Dinleme ortamında bireyler söylenen karşısında sessizce duran ve itaat eden pasif alıcılar değil, duyu ve düşüncelerini sözel ya da sözel yollarla ortaya koyan aktif alıcılardır.” (Karadüz, 2010: 42-43).

Dinleme, yabancı dil öğrenenler için önemli bir beceridir (Vander Grift ve Goh , 2012). Yabancı bir dili öğrenmek büyük oranda o dilde düşünmek demektir. Duyulan ya da okunan şeylerin ancak ana dile çevrildikten sonra anlaşılabilir olması, yabancı dilin kavranmamış olduğunu gösterir. Dil öğretiminde dinleme, karmaşık bir süreçten oluşmaktadır (Rost, 2001). Yabancı dil eğitiminde dinleme, genellikle 3 aşamada gerçekleştirilir: Dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası. Her aşamada farklı yöntem ve teknikler uygulanmaktadır.

Sınıf içi dinleme aktivitesi olarak kitaplarda yer alan metinler öğrenciye birkaç kez dinletilir. Bu dinlemede öğrenci amaca uygun olarak stratejik dinleme yapmalıdır. Yabancı öğrencinin dinleme metinlerinde duyduğu her kelimeyi kavraması, anlaması, hafızasına kaydetmesi mümkün değildir. Öğrenci dinlediği metnin mesajını genel hatları ile anlaması, anladığını anlatabilir olması temel hedeftir. Derslerde genellikle dinleme etkinlikleri CD ve internet üzerinden ses kayıtlarının dinletilmesi ile yapılmaktadır. Öğrencilere dinleme yapılırken genellikle şu etkinlikler kullanılır. Çoktan seçmeli sorular, boşluk doldurma, açık uçlu sorular, doğru yanlış vb. etkinlik sonunda öğrencilerin cevapları bir uzman ile beraber değerlendirilir. Süreç sonunda dinleme, diğer becerilerle bir bütün olarak öğrenciye kazandırılmaya çalışılır.

Yöntem

Araştırmanın genel amacı TÖMER de yabancılara Türkçe öğretimi boyutunda Gazi üniversitesi A1 seviyesi ders kitabının dinleme becerisi metinlerinin değerlendirilmesidir. Bu çalışma da nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. “Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda, gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır” (Yıldırım ve Şimşek, 2008:39). Bu çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Bulgu ve Yorumlar

Gazi Üniversitesi A1 ders kitabı dinleme metinleri incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

Dinleme 1

Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı dinleme 1 metninin analizi

Dinlemenin verildiği ünite ve sayfa sayısı :

1. Ünite , Sayfa 9

Dinleme etkinliğinin adı :

Yeni Kelimeler Öğreniyorum

Gazi üniversitesindeki “Yeni Kelimeler Öğreniyorum” dinleme metninde 25 kelime ile alfabe öğretiminin desteklendiği gözlemlenmiştir. Dinleme etkinliğinde kelimelerin bazı harfleri verilerek boş yerlerin doldurulmasına dayanan, boşluk doldurma soru tipi kullanılmıştır. Dinlemede kullanılan özgün kelimelerden bazıları şunlardır: jeton, cadde, uçak, orman, iğne, anne, elma vb. örneklem olarak kullanılan kelimeler genel olarak basit ve kullanılırdır. Dinlemenin hız ve anlaşılabilirliği Avrupa Dil Portfolyosu’na göre A1 seviyesi için uygundur. Dinleme etkinliğinde görsel kullanılmamıştır. 25 kelimenin öğretimini gerçekleştiren dinleme etkinliğinde görsel kullanımı, öğrenmeyi kalıcı hale getireceğinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Dinleme 2

Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı dinleme 2 metninin analizi

Dinlemenin verildiği ünite ve sayfa sayısı :

1. Ünite , Sayfa 13

Dinleme etkinliğinin adı :

Emre ve Ailesi

Dinleme metninde Emre adında bir gencin kendini ve ailesini tanıtmı konusunun işlendiği gözlemlenmiştir. Etkinlik doğru ve yanlışın işaretlenmesi ile oluşan toplam beş sorudan oluşmaktadır. Metin A1 seviyesi dil bilgisi kurallarına uygundur. Metin içindeki kelimeler aile ve akraba isimleri olup A1 seviyesi için uygun görülebilir. Dinleme metninin hızı ve anlaşılabilirliği Avrupa Dil Portfolyosu’na göre A1 seviyesi ile uyumlu değildir. Etkinlikte görsel kullanılmamıştır. Etkinlikte Emre ve ailesini anlatan bir görsel kullanımı metnin daha anlaşılır olmasını sağlayacağı düşünülmektedir.

Dinleme 3

A) Dinleyiniz. Doğru kelimeyi seçiniz. Cümleyi tamamlayınız.

1.  a) boyfusun
b) saçlıyım
c) gözüyüm

2.  a) gözlerin
b) yüzün
c) ellerin

3.  a) zayıf
b) büyük
c) dalgalı

4.  a) şişman
b) sinirlisin
c) iyiyim

5.  a) güler yüzlü
b) dağınık
c) utangaç

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı dinleme 3 metninin analizi

Dinlemenin verildiği ünite ve sayfa sayısı : 1. Ünite , Sayfa 17

Dinleme etkinliğinin adı : Fiziksel Özellikler

Dinleme metninde tema olarak beş farklı bireyin fiziksel özelliklerinin tanımı yapılmıştır. Dinleme etkinliğinde yöntem olarak üç şıktan oluşan çoktan seçmeli soru tipi kullanılmıştır. Dil bilgisi yapısı iyelik eki, isim cümlesi ve isim tamlamasıdır. Bu yapılar Avrupa Dil Portfolyosu'na göre A1 seviyesi için uygundur. Metin içinde günlük hayatta sıkça kullanılan sıfatlara(uzun, mavi, şişman vb.) yer verilmiştir. Metnin hız ve anlaşılabilirliği Avrupa Dil Portfolyosu'na göre A1 seviyesi ile uyumludur. Dinleme etkinliğinde fiziksel özellikleri anlatan beş farklı görsel kullanılmıştır. Ancak bu görseller Türk insanını resmeden görseller değildir. Türk insanının fiziksel özelliklerini anlatan görsel kullanılarak kültür aktarımı gerçekleştirilebileceği düşünülmektedir.

Dinleme 4

A) Dinleyiniz. Kelimeleri uygun şekilde yerleştiriniz.

köşede	1.
ikinci	2.
karşıya	3.
dümdüz	4.
sola	5.

Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı dinleme 4 metninin analizi

Dinlemenin verildiği ünite ve sayfa sayısı : 2. Ünite , Sayfa 31

Dinleme etkinliğinin adı : Yolu Tarif Et

Yolu tarif et isimli dinleme metninde arkadaşının evine gitmek isteyen fakat adresi bilmeyen birinin, arkadaşını telefonla arayarak yol tarifi istemesi tema olarak işlenmiştir. Dinleme etkinliğinde kelimeler öğrencilere karışık olarak verilmiştir. Öğrencilerden metni dinleyerek karışık verilen kelimeleri sıralaması, uygun boşluklara yazması istenmektedir. Dinlemedeki kelimeler ve dil bilgisi Avrupa Dil Portfolyosu'na göre A1 düzeyi için uygundur. Metnin hızı ve anlaşılabilirliği metnin hızı ve anlaşılabilirliği Avrupa Dil Portfolyosu'na göre A1 seviyesi ile uyumlu değildir. Etkinlikte görsel kullanılmadığı gözlemlenmiştir. Verilen kelimeler kutucuk içine alınmıştır. Yol tarifini anlatan bir krokinin kullanımı dinleme metnini daha anlaşılır kılabilir. düşünmektedir.

Dinleme 5

A) Dinleyiniz. Doğru sözcüğü seçiniz.

- | | | |
|-----------------|--------------------|----------------|
| 1. a) kaç lira? | b) alabilir miyim? | c) öder misin? |
| 2. a) ucuz | b) lezzetli | c) pahalı |
| 3. a) sen | b) nakit | c) kart |
| 4. a) indirim | b) güzel | c) pahalı |
| 5. a) ne | b) yardımcı | c) ikram |

Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı dinleme 5 metninin analizi

Dinlemenin verildiği ünite ve sayfa sayısı : 2. Ünite , Sayfa 35

Dinleme etkinliğinin adı : Alışveriş

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Alışveriş isimli dinleme metninde tema olarak alışverişte geçen diyalog cümlelerine yer verilmiştir. Etkinlik toplam beş soru olup, üç seçenekli çoktan seçmeli soru tipi kullanılmıştır. Öğrencilerden cümleleri dinleyerek doğru seçeneği işaretlemesi istenmiştir. Kelimeler, metnin hız ve anlaşılabilirliği Avrupa Dil Portfolyosu'na göre A1 seviyesi ile uyumludur. Dinleme metninde görsel kullanılmamıştır. Dinleme metni öğrenciler için faydalı, günlük hayatı kolay kılan bir etkinlik olarak değerlendirilebilir.

Dinleme 6

A) Dinleyiniz. Doğruyu işaretleyiniz.



Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı dinleme 6 metninin analizi

Dinlemenin verildiği ünite ve sayfa sayısı :

2. Ünite , Sayfa 39

Dinleme etkinliğinin adı :

Saat Kaç?

Saat kaç? İsimli dinleme metninde saatler konusu işlenmiştir. Soru yönergesi yanlıştır. Dinleme metninde beş saat dilimi söylenerek öğrencilerden doğruyu işaretlemesi istenmektedir. Fakat verilmiş olan dört seçeneğin doğru, bir seçeneğin yanlış olduğu tespit edilmiştir. Bu sebeple soru yönergesinin düzeltilmesi gerekmektedir. Dinleme metninin hızı ve anlaşılabilirliği Avrupa Dil Portfolyosu'na göre A1 seviyesi ile uyumlu değildir. Metin görselle desteklenmiştir.

Dinleme 7

A) Dinleyiniz. Hangisi yanlış işaretleyiniz.

- a) iyiyim b) hastayım c) çalışkanım
- a) evet b) asla c) hayır
- a) yarın b) saat üçte c) dün
- a) lezzetli b) tuzlu c) tatlı
- a) burnum b) dişim c) başım

Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı dinleme 7 metninin analizi

Dinlemenin verildiği ünite ve sayfa sayısı :

2. Ünite , Sayfa 43

Dinleme etkinliğinin adı :

Haydi Cevapla

Haydi cevapla isimli dinleme metninde tema olarak, öğrenciye soru sorularak yanlış cevabı işaretlemesi istenmektedir. Etkinlik toplam beş soru olup , çoktan seçmeli soru tipi kullanılmaktadır. Dinleme metninin hızı ve anlaşılabilirliği Avrupa Dil Portfolyosu'na göre A1 seviyesi ile uyumlu değildir. Etkinlikte görsel kullanılmamaktadır. İçerik itibarıyla görselle ihtiyaç duyulmadığı düşünülmektedir.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Dinleme 8

A) Anonsları dinleyiniz. Anonsları ve yapıldığı yerleri eşleştiriniz.

Birinci anons:	a) terminal /otogar
İkinci anons:	b) metro
Üçüncü anons:	c) uçak
Dördüncü anons:	ç) otobüs
Beşinci anons:	d) gar
Altıncı anons:	e) havaalanı

Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı dinleme 8 metninin analizi

Dinlemenin verildiği ünite ve sayfa sayısı : 3. Ünite , Sayfa 49

Dinleme etkinliğinin adı : Anons

Etkinlikte öğrencilere çeşitli mekanlarda yapılan anonslar dinletilerek, bu anonsların hangi mekanlara ait oldukları buldurulmak istenmiştir. Etkinlikte altı eşleştirme soru tipi kullanılmıştır. Kullanılan kelimeler A1 düzeyi için uygundur. Dinleme metninin hızı ve anlaşılabilirliği Avrupa Dil Portfolyosu'na göre A1 seviyesi ile uyumludur. Etkinlikte görsel kullanılmamıştır. Ancak bu mekanlara ait birkaç görsel kullanımı etkinliği daha anlaşılabilir ve öğrenmeyi daha etkin kılabilir. Dinleme metni faydalı, günlük hayatı kolay kılan bir etkinlik olarak değerlendirilebilir.

Dinleme 9

A) Dinleyiniz. Doğru kelimeyi seçiniz. Cümleyi tamamlayınız.

- İrem ve Ceren nerededir?
a) süpermarket b) kafe c) restoran
- Anıl ve Emre maçı nerede izliyor?
a) spor salonunda
b) stadyumda
c) Anıl'ın evinde
- Gizem ve Mehmet nerededir?
a) derste
b) kütüphanede
c) dil kursunda
- Sevgi ve Cenk nerededir?
a) restoranda
b) sinemada
c) alışveriş merkezinde
- Anne ve çocuk nerededir?
a) evde b) piknikte c) lokantada

Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı dinleme 9 metninin analizi

Dinlemenin verildiği ünite ve sayfa sayısı : 3. Ünite , Sayfa 55

Dinleme etkinliğinin adı : Nerede?

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Dinleme metninde birbirinden farklı beş diyaloga yer verilerek, nerede? Sorusu ile mekan isimleri anlatılmak istenmektedir. Etkinlikte üç seçenekten oluşan beş adet çoktan seçmeli soru tipi kullanılmıştır. Dinleme metninde genel olarak isim tamlaması ve bulunma hal eki kullanılmıştır. Metnin dilbilgisi ve kelimeleri Avrupa Dil Portfolyosu'na göre A1 seviyesi için uygun görülebilir. Dinleme metninin hızı ve anlaşılabilirliği Avrupa Dil Portfolyosu'na göre A1 seviyesi ile uyumludur. Metinde görsel kullanılmamıştır. Metnin içeriği itibariyle görsel kullanılmaması kabul edilebilir.

Dinleme 10

Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı dinleme 10 metninin analizi

Dinlemenin verildiği ünite ve sayfa sayısı :

3. Ünite , Sayfa 59

Dinleme etkinliğinin adı :

Tiyatro Oyunu

Etkinlikte tema olarak Ece ve Martina isimli iki bayanın tiyatroya gidecekleri ve tiyatro biletini nasıl alacakları ele alınmıştır. Dinleme etkinliği üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm boşluk doldurma, ikinci bölüm doğru ve yanlış işaretleme, üçüncü bölüm ise bilet görseli verilerek bilgilerin görsel içine doldurulması. Etkinlikte genellikle şimdiki zaman kullanılmıştır. Kullanılan kelimeler günlük hayatta sıkça kullandığımız (nakit, peşin, kredi kartı, gişe vb.) kelimeler olup dinleme etkinliğini faydalı ve işlevsel kılmaktadır. Dinleme metninin hızı ve anlaşılabilirliği Avrupa Dil Portfolyosu'na göre A1 seviyesi ile uyumlu değildir. Dinleme etkinliğinde söz konusu tiyatro "Genç Osman" oyunudur. Etkinlikte tiyatro oyununu anlatan görsel kullanılmıştır. Görseldeki insanların kıyafetlerinin ve kullandıkları aksesuarların o dönemi yansıması, kültür aktarımını daha da pekiştirmektedir.

Dinleme 11

A) Dinlediğiniz diyaloga göre aşağıdaki soruları cevaplayınız.

1. Ahmet niçin kayıt yaptırıyor?

- a) üniversite için
- b) gitar kursu için
- c) spor merkezi için
- d) dil sınavı için

2. Ahmet internet sayfasında neyi dolduruyor?

- a) boş sayfayı
- b) fiziksel özelliklerini
- c) kimlik bilgilerini
- d) mezuniyet bilgilerini

B) Dinlediğiniz metne göre işaretleyiniz.

(Doğru: ✓, Yanlış: ✗)

Ahmet dil sınavına girmek istiyor.

Ahmet internette kayıt yaptıracak.

Sınav için paraya gerek yok.

Ahmet çıktı almak zorunda.

D	Y

Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı dinleme 11 metninin analizi

Dinlemenin verildiği ünite ve sayfa sayısı :

4. Ünite , Sayfa 65

Dinleme etkinliğinin adı :

Sınav Kayıt

Dinleme etkinliğinde tema olarak, Ahmet isimli bir bireyin dil sınavı için kayıt yaptırmak istemesi, bu sebeple görevli ile olan diyalogu ele alınmaktadır. Etkinlik iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde iki çoktan seçmeli soru tipi vardır. İkinci bölümde ise dört doğru ve yanlış işaretleme soru tipi vardır. Kullanılan kelimeler ve dilbilgisi Avrupa Dil Portfolyosu'na göre A1 seviyesi için uygundur. Dinleme metninin hızı ve anlaşılabilirliği Avrupa

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Dil Portfolyosu'na göre A1 seviyesi ile uyumludur. Etkinlikte görsel kullanılmamıştır. Metnin içeriği itibariyle görsel kullanılmaması kabul edilebilir.

Dinleme 12

A) Diyalogu dinleyiniz ve aşağıdaki boşlukları doldurunuz.



Kumbara telefon bankacılığına
Kayıp çalıntı için lütfen tuşlayınız.
..... işlemleri için'i, işleme-
ri için'yi, işlemleri için'ü,
..... için 4'ü, öğrenmek için 5'i tuşlayınız.

Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı dinleme 12 metninin analizi

Dinlemenin verildiği ünite ve sayfa sayısı : 4. Ünite , Sayfa 69

Dinleme etkinliğinin adı : Kumbara Bankası

Dinleme etkinliğinde tema olarak, temsili bir banka olan kumbara bankası isimli bankanın operatörü tarafından bankacılık işlemleri için bireyi yönlendirme ele alınmıştır. Etkinlikte boşluk doldurma soru tipi kullanılmıştır. Metinde kullanılan dilbilgisi ve kelimeler Avrupa Dil Portfolyosu'na göre A1 seviyesi için uygundur. Dinleme metninin hızı ve anlaşılabilirliği Avrupa Dil Portfolyosu'na göre A1 seviyesi ile uyumludur. Etkinlikte metnin içeriğini destekler bir görsel kullanılmıştır.

Dinleme 13

Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı dinleme 13 metninin analizi

Dinlemenin verildiği ünite ve sayfa sayısı : 4. Ünite , Sayfa 73

Dinleme etkinliğinin adı : Elbiselerim

Dinlemede tema olarak mevsimlere dikkat çeken bir şiir ele alınmıştır. Etkinlikte kullanılan şiirin bazı kelimeleri yazılmayarak, boşluk doldurma soru tipi kullanılmıştır. Etkinlikte kullanılan dilbilgisi ve kelimeler genel olarak Avrupa Dil Portfolyosu'na göre A1 seviyesine uygundur. Ancak yer yer sıfat fiil eki kullanılmıştır. Fiilimsiler Avrupa Dil Portfolyosu'na göre A1 seviyesi için anlaşılır bir dil bilgisi yapısı değildir. Metnin hız ve anlaşılabilirliği Avrupa Dil Portfolyosu'na göre A1 seviyesi için uygundur. Etkinlikte görsel kullanılmamıştır. Mevsimleri anlatan bir görsel, dinleme metninin anlaşılabilirliğini destekleyebileceği düşünülmektedir.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Dinleme 14

- A) Telefonla ilgili anonsları dinleyiniz ve boşlukları doldurunuz.
1. Aradığınız şu an ulaşamıyor lütfen daha sonra
 2. Aradığınız kullanım dışıdır.
 3. Aradığınız kişi şu an bir görüşme yapıyor.
 4. meşgul.

Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı dinleme 14 metninin analizi

Dinlemenin verildiği ünite ve sayfa sayısı : 4. Ünite , Sayfa 75

Dinleme etkinliğinin adı : Cep Telefonu

Dinleme etkinliğinde cep telefonu ile ilgili anonslar verilerek, dört boşluk doldurma soru tipi kullanılmıştır. Kullanılan dilbilgisi ve kelimeler Avrupa Dil Portfolyosu'na göre A1 seviyesi için uygundur. Metnin hız ve anlaşılabilirliği Avrupa Dil Portfolyosu'na göre A1 seviyesi için uygundur. Etkinlikte görsel kullanılmamaktadır. Metnin içeriği itibarıyla görsel kullanılmaması uygun görülebilir.

Dinleme 15



Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı dinleme 15 metninin analizi

Dinlemenin verildiği ünite ve sayfa sayısı : 5. Ünite , Sayfa 81

Dinleme etkinliğinin adı : Nasıl Gidebilirim?

Dinlemede tema olarak, sinemaya gitmek isteyen Efe isimli bir bireyin yolu bilmemesi ve bir büfeciden adres tarifi alması ele alınmıştır. Dinleme Efe ile büfeci arasında geçen bir diyalogdan oluşmaktadır. Etkinlik iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde üç çoktan seçmeli soru tipi kullanılmıştır. İkinci bölümde ise dört doğru ve yanlış işaretleme soru tipi kullanılmıştır. Dil bilgisi ve kullanılan kelimeler Avrupa Dil Portfolyosu'na göre A1 seviyesi ile uyumludur. Metnin hız ve anlaşılabilirliği Avrupa Dil Portfolyosu'na göre A1 seviyesi için uygun değildir. Metinde içeriği destekler üç görsel kullanılmıştır. Adres sormak günlük

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

hayatta sıkça yaptığımız bir eylemdir. Bu anlamda bu dinleme metni yabancı öğrencilere katkı sağlayabilir.

Dinleme 16



Gazi Üniversitesi yabancılar için Türkçe ders kitabı dinleme 16 metninin analizi

Dinlemenin verildiği ünite ve sayfa sayısı :

5. Ünite , Sayfa 85

Dinleme etkinliğinin adı :

Gençlik Parkı

Dinleme metninde İlke ve Emel adlı iki arkadaşın Gençlik Parkı'na gitmek istemesine yönelik bir diyalog ele alınmıştır. Dinleme metni iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde üç çoktan seçmeli soru tipi kullanılmıştır. İkinci bölümde dört doğru ve yanlış işaretleme soru tipi kullanılmıştır. Kullanılan dil bilgisi ve kelimeler Avrupa Dil Portfolyosu'na göre seviye ile uygun olabilir Metnin hız ve anlaşılabilirliği Avrupa Dil Portfolyosu'na göre A1 seviyesi için uygun değildir. Metin normalden çok daha hızlı seslendirilmiştir. Dinleme etkinliğinde Gençlik Parkı görseline yer verilerek, içerik görselle desteklenmiştir

Dinleme 17

A) Dinlediğiniz diyaloga göre aşağıdaki soruları cevaplayınız.

1. Bütün öğrenciler nereye biliyor?

- a) Kitap Kafe'yi
- b) Sanat Sokağı'nı
- c) renkli binayı

2. Sanat Sokağı'nda neler var?

- a) sinema, lise ve kafeler
- b) alışveriş merkezleri
- c) kitapçılar, kafeler ve hesaplı mağazalar

3. Kitap Kafe nerede?

- a) Sokağın ortasında.
- b) Köşe başında.
- c) Arka sokakta.



B) Dinlediğiniz diyaloga göre işaretleyiniz.
(Doğru: ✓, Yanlış: ✗)

Kitap kafe çok katlı renkli bir binadır.

Kitap kafenin birinci katında kahve servisi var.

Sevda iki gündür kitap kafeye uğramıyor.

Hakan, kitap kafe fikrini beğeniyor.

D	Y
---	---

Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı dinleme 17 metninin analizi

Dinlemenin verildiği ünite ve sayfa sayısı :

5. Ünite , Sayfa 89

Dinleme etkinliğinin adı :

Sanat Sokağı

Dinleme metninde Sevda ve Hakan isimli kişinin içinde kitapçıların, kafelerin, mağazaların olduğu bir sokak üzerine yapmış oldukları diyalog ele alınmıştır. Dinleme iki bölümden

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

oluşmaktadır. Birinci bölümde üç çoktan seçmeli soru tipi kullanılırken, ikinci bölümde dört doğru ve yanlış işaretleme soru tipi kullanılmıştır. Dil bilgisi ve kullanılan kelimeler genel olarak Avrupa Dil Portfolyosu'na göre A1 seviyesine uygun görülebilir. Metnin hız ve anlaşılabilirliği Avrupa Dil Portfolyosu'na göre A1 seviyesi için uygun değildir. Dinleme etkinliğinde sanat sokağını anlatan bir görsel yer verilmiştir. içerik görselle desteklenmiştir.

Dinleme 18

A) Dinlediğiniz diyaloga göre aşağıdaki soruları cevaplayınız.

1. Duygu ve Gamze neredeler?
a) kütüphanede b) internet kafede c) yurtda
2. Duygu ve Gamze niçin internet kafeye gidiyor?
a) Duygu'nun sınavı için
b) internette sohbet etmek için
c) Gamze'nin ödevi için
3. İnternet kafe nerede?
a) Yurdun alt sokağında.
b) Yurdun iki sokak üstünde.
c) Yurdun iki bina yanında.



B) Dinlediğiniz diyaloga göre işaretleyiniz.
(Doğru: ✓, Yanlış: ✗)

- Kütüphane yurtda yakın.
Onlar her gün internet kafeye gidiyor.
Kütüphane akşamları da açıktır.
Duygu'nun sınavı var.
Onlar internet kafeye otobüsle gidiyor.

D	Y

Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı dinleme 18 metninin analizi

Dinlemenin verildiği ünite ve sayfa sayısı :

5. Ünite , Sayfa 93

Dinleme etkinliğinin adı :

İnternet

Dinleme metninde tema olarak Duygu ve Gamze isimli iki bayanın ödev yapmak için internet kafeye gitmesi ele alınmıştır. Dinleme etkinliği iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde iki çoktan seçmeli soru tipi vardır. İkinci bölümde ise beş doğru ve yanlış işaretleyiniz şeklinde soru tipi vardır. Dinleme metninin genelinde istek kipi cümleler kullanılmıştır. Dil bilgisi ve kullanılan kelimeler Avrupa Dil Portfolyosu'na göre A1 seviyesi için uygun görülebilir. Metnin hız ve anlaşılabilirliği Avrupa Dil Portfolyosu'na göre A1 seviyesi için uygun değildir. Metinde internet kafe görseli kullanılarak, metnin içeriği desteklenmiştir.

A) Diyaloga dinleyiniz ve aşağıdaki soruları cevaplayınız



1. Yolcu nereye gitmek istiyor?
a) Yurtda
b) Okula
c) Beytepe Kampüsü'ne
2. Yolcu hangi otobüse biniyor?
a) 310 numaralı otobüse
b) 110 numaralı otobüse
c) 130 numaralı otobüse
3. Yolcu, bileti nereden alıyor?
a) gıceden
b) şoförden
c) diğer yolculardan

Dinleme 19

B) Dinlediğiniz metne göre işaretleyiniz.
(Doğru: ✓, Yanlış: ✗)

- Yolcu, 130 numaralı otobüse biniyor.
Yolcu, caddenin karşısındaki duraktan otobüse biniyor.
Şoför, yolcuya yardım ediyor.
Yolcunun bileti yok.
Kimse yolcuya biletini vermiyor.

D	Y

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı dinleme 19 metninin analizi

Dinlemenin verildiği ünite ve sayfa sayısı :

6. Ünite , Sayfa 99

Dinleme etkinliğinin adı :

Otobüste

Dinleme etkinliğinde tema olarak Beytepe Kampüsüne gitmek isteyen yolcu ile şoför arasında geçen otobüsteki bir diyalog ele alınmıştır. Dinleme etkinliği iki farklı bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde üç adet çoktan seçmeli soru tipi, ikinci bölümde ise beş adet doğru ve yanlış işaretleme soru tipi kullanılmıştır. Metnin genelinde geniş zaman kullanılmıştır. Ancak geniş zaman Avrupa Dil Portfolyosu göre A2 seviyesinde verilmektedir. Kullanılan kelimeler günlük hayatın içinden verilmiştir. Metnin hız ve anlaşılabilirliği Avrupa Dil Portfolyosu'na göre A1 seviyesi ile uyumludur. Metin bir görselle desteklenmiştir.

Dinleme 20

B) Dinlediğiniz diyaloga göre işaretleyiniz.

(Doğru: ✓, Yanlış: ✗)



Müşteri : Merhaba!
Eczacı : Nasıl yardım edebilirim?
Müşteri : Bu reçetedeki verir misiniz?
Eczacı : Tabii. Siz oturun ben hazırlayayım.
Müşteri : Teşekkürler.
Eczacı : Buyurun! İlaçlarınız
Müşteri : Bu ilaçları ne zaman kullanacağım?
Eczacı : Tabletleri her akşam, bir defa alacaksınız.
Şurubu da kahvaltından önce
ölçek alacaksınız.

Şurubu yemekten sonra alacak.

Müşterinin reçetesi yoktu.

Müşteri iki tane ilaç aldı.

Şurubu günde iki ölçek alacak.

Müşteri, ilaçları kendisi kullanacak.

D	Y
---	---

Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı
dinleme 20 metninin analizi

Dinlemenin verildiği ünite ve sayfa sayısı :

6 Ünite , Sayfa 103

Dinleme etkinliğinin adı :

Eczanede

Dinleme etkinliğinde müşteri ile eczacı arasında geçen bir diyalog ele alınmıştır. Dinleme etkinliği iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde boşluk doldurma, ikinci bölümde ise beş doğru ve yanlış işaretleme soru tipi kullanılmıştır. Dil bilgisi ve kullanılan kelimeler Avrupa Dil Portfolyosu'na göre A1 seviyesi ile uyumlu olup, Metnin hız ve anlaşılabilirliği Avrupa Dil Portfolyosu'na göre A1 seviyesi için uygun olabilir. Metin bir görselle desteklenmiştir.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Dinleme 21

A) Metni dinleyiniz ve soruları cevaplayınız.

1. Lionel, tatil için nereye gitti?

2. Lionel kiminle sohbet etti?

3. Lionel pastaneye niçin girdi?

4. Dükkan sahibi duvara neden para astı?



C) Dinlediğiniz metne göre işaretleyiniz.

(Doğru: ✓, Yanlış: ✗)

Lionel, üç yıl önce Antalya'ya bir iş için geldi.
Lionel, pastane sahibi ile bir süre sohbet etti.
Dükkan sahibi Lionel'e duvardaki parayı gösterdi.
Duvardaki para dükkan sahibinin ilk harçlığıdır.
Lionel, su almak için pastaneye gitti.

D	Y

Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı dinleme 21 metninin analizi

Dinlemenin verildiği ünite ve sayfa sayısı :

6. Ünite , Sayfa 107

Dinleme etkinliğinin adı :

Anı

Dinleme metninde tema olarak, Lionel isimli bir kişinin Antalya'da yapmış olduğu tatil anısı ele alınmaktadır. Dinleme etkinliği iki farklı bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde dört açık uçlu soru tipi kullanılmıştır. İkinci bölümde beş doğru ve yanlış işaretleme soru tipi bulunmaktadır. Metnin genelinde görülen geçmiş zaman kullanılmıştır. Kullanılan dil bilgisi ve kelimeler genel olarak Avrupa Dil Portfolyosu'na göre A1 seviyesi ile uyumludur. Metnin hız ve anlaşılabilirliği Avrupa Dil Portfolyosu'na göre A1 seviyesi ile uyumludur. Dinleme metninde Antalya görseline yer verilerek metnin içeriği desteklenmiştir.

Dinleme 22

A) Diyalogu dinleyiniz ve aşağıdaki soruları cevaplayınız.

1. Onur ne olmak istiyor?

2. Nil ne olmak istiyor?

3. Onur'a göre Nil, hayalindeki meslekte başarılı olabilir mi? Neden?

4. Nil'e göre Onur, hayalindeki meslekte başarılı olabilir mi? Neden?

Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı dinleme 22 metninin analizi

Dinlemenin verildiği ünite ve sayfa sayısı :

6. Ünite , Sayfa 111

Dinleme etkinliğinin adı :

Meslek Seçimi

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Dinleme metninde tema olarak Onur ve Nil arasında geçen meslek seçimi hakkındaki diyalog ele alınmıştır. Dinleme metninde dört açık uçlu soru tipi kullanılmıştır. Metin dil bilgisi, kullanılan kelimeler, hız ve anlaşılabilirlik bakımından Avrupa Dil Portfolyosu'na göre A1 seviyesi ile uyumludur. Metinde görsel kullanılmamıştır. Metinde görsel kullanılması metni daha anlaşılır yapabileceği için kullanımı uygun görülebilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Gazi Üniversitesi tarafından Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik hazırlanmış ders kitaplarından A1 ders kitabında, dinleme etkinliklerine yönelik farklı çalışmalara rastlanmaktadır. Bu çalışmalar dinleme metinlerinin içeriği, soru tipi, dil bilimsel yapısı, kullanılan kelime düzeyi, hız ve anlaşılabilirlik ayrıca görsel kullanımı bakımından çeşitli amaçlar doğrultusunda incelenmiştir.

Gazi Üniversitesi A1 ders kitabında toplam 22 dinleme etkinliği bulunmaktadır. Dinleme etkinliklerinde genellikle doğru yanlış işaretleme ve çoktan seçmeli soru tipi kullanılmıştır. Dinleme metinlerinin başlıkları ders kitabında bulunmamaktadır. Dinleme metinlerinin başlığı olmadığı için öğrenci dinleme metninin içeriğine yönelik öncesinde bilgi sahibi olmamaktadır. Dinlemeler genel olarak hızlı olup Avrupa Dil Portfolyosu'na göre A1 seviyesi ile uyumlu değildir. Dinleme metinlerinin içerikleri genellikle diyaloglardan oluşmaktadır.

Dinleme becerisi Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde oldukça ciddi bir öneme sahiptir. Elde edilen sonuçlar neticesinde farklı türde dinleme etkinliklerine ve soru tipine yer verilmesi çeşitliliğin sağlanması öncelikle önerilmektedir. Böylece öğrencilerin dinleme gelişimine katkı sağlanabilir. A1 seviyesi öğrencisi için dinleme metinlerinin hızının daha yavaş ve anlaşılır olması gerekmektedir. Böylece öğrenci dinleme metnini daha rahat anlayabilir ve dinleme sorularına doğru cevap verebilir.

Öğrencinin dikkatini çekebilmek amacıyla dinleme etkinliklerinde fotoğraflar ve resimler kullanılmıştır. Tüfekçiöğlü'na (2014) göre dinleme öncesi etkinliklerde görsellerin kullanılması, ilgili metnin anlaşılabilirliğine olumlu etki eden bir uygulamadır.

Dil öğreniminde önemli olan dört beceri (dinleme, yazma, okuma ve konuşma), birbirlerinden bağımsız değil beraber olarak uygulanmalıdır. Bu beceriler birbirlerini tamamlamalıdır. Dinleme etkinliklerinin yazma becerisini geliştirmeye yönelik olması öğrenciye katkı sağlayacaktır.

Kaynakça

- Aktaş, Ş., ve Gündüz, O. (2004). Yazılı ve Sözlü Anlatım Kompozisyon Sanatı (5. Baskı). Ankara: Akçağ Yay.
- Aytan, T., (2011). Aktif Öğrenme Tekniklerinin Dinleme Becerisi Üzerine Etkileri. ODÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 2(4). 11309-9302.
- Karadüz, A., (2010). Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Dinleme Stratejilerinin Değerlendirilmesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 2(29), 39-55.
- Karagündüz, A. (2010). Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Dinleme Stratejilerinin Değerlendirilmesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü dergisi. 2 (29). 39-55.
- Özbay, M. (2005), Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi. (1.Baskı). Ankara, Akçağ Yay.
- Rost, M. (2001). Listening [Dinleme]. In R. Carter and D. Nunan (Eds.), The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages [Diğer dillerin kullanıcılarına İngilizce öğretmek için Cambridge rehberi] (pp. 7-13). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667206.002>
- Tüfekçiöğlü, B. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dinleme etkinlikleri ile sözcük öğretimi üzerine bir araştırma: Çukurova TÖMER örneği. E-Dil Dergisi, 2, 35-51.
- Umagan, S. K. Ahmet ve A. Hayati (Ed.) (2007), İlköğretimde Türkçe Öğretimi, Dinleme Eğitimi (ss.149-163). Ankara: PegemA Yay.
- Vandergrift, L. and Goh, C. C. M. (2012). Teaching and learning second language listening: Metacognition in action [İkinci dilde dinlemenin öğretimi ve öğrenimi: Eylemde üstbilgi]. New York: Routledge

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (Genişletilmiş 9. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

TÜRK DÜNYASINDAKİ DAMGALARDA ORTAK ÖZELLİKLER

Samat Samashev

PhD. Doktora Öğrencisi L.N. Gumilev Avrasya Milli Üniversitesi, Kazakistan
samashevsamat81@mail.ru

Özet

Erken Ortaçağ'da engin bozkır topraklarında büyük devletler kuran Kazak ve diğer Türk halklarının etnik kökenini oluşturan göçebe boylarından günümüze geniş bir damgalar ve işaretler sistemi miras olarak ulaşmıştır. Söz konusu damgalar günümüzde ilgili coğrafyalarda gerçekleştirilmekte olan arkeolojik ve etnografik incelemelerin sonuçlarına göre tespit edilmektedir. Bu bağlamda Türk boylarının tarihsel süreçte yurt edindiği geniş coğrafyada bulunan kaya resimlerinde, mezar anıt komplekslerinde, kuyularda, seramik kaplarda, sikkelerde, silahlarda, ev araç ve gereçlerinde vb. başka birçok nesnede bu kültürün izlerini günümüze taşıyan damgalar tespit edilmektedir. Bazı ülkeler ekonomik ve kültürel hayatlarında bu damgaları kullanmaya devam etmektedirler. Eski Türklerde devlet damgaları ve bu damgaların çeşitlendirilmesi sonucu oluşturulan boy, aile ve bireysel damgalar bulunmaktadır. Türkler bu damgaları ülke yönetimi, dış siyaset ve diğer devlet faaliyetlerinin icrasında yoğun olarak kullanmıştır. Damgalar devletin iç işlerinde disiplinin sağlanması ve hukuki düzenlemenin oluşturulması bağlamında kullanılmıştır. Bununla birlikte damgalar bireylerin toplumdaki yerini ve sosyal statüsünü belirleyen unsur olarak kullanılmıştır. Küçükbaş hayvanlara damga yerine kulaklarına "en" vurma geleneği uygulanmıştır. Bir kişi ailesinden ayrılıp kendi ailesini kurduğu zaman ayrılan kişiye ailesi tarafından bir miktar mal verilir; bu geleneğe "enşi" adı verilir. Ayrılan kişinin hakkı olan mal için ayrı bir damga oluşturulmaz; ayrılan kişinin mallarına sadece "en vurma" işlemi uygulanır. Bu şekilde mallar işaretlenmiş olur. Ortaçağ Türk damgaları üzerine araştırma yapan bilim insanlarının karşılaştığı önemli meselelerden biri söz konusu damgaların günümüz Türk dünyasındaki damgalar arasındaki paralellik ve ortak özellikler meselesidir. Türk halklarının damgalarını büyük bir yap-boz olarak düşündüğümüzde, bütün parçaları bir araya getirilmezse ortak tarihimizin eksik yönlerini aydınlatmak ve doldurmak mümkün olmayacaktır. Çalışmanın amacı Ortaçağ Türk damgalarının kapsamlı olarak incelenip irdelenmesidir. Türk halklarının ortak mirası olan damgaların tespit edilmesi, yayılma alanlarının belirlenmesi, işlevleri ve semantik öneminin açığa çıkarılması hedeflenmektedir. Bu çalışmada aynı kökten gelen Türk halklarının kültürel mirası ve ortak değerlerinin bir parçası olan damgaların karşılaştırmalı analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçların alana katkı sağlaması hedeflenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Damga, Eski Türkler, Ortaçağ, Türk Halkları, Türk boyları, En, Arkeoloji, Etnografya

ON TAMGA PARALLELISM IN THE TURKIC WORLD

Medieval nomads, the founders of a vast state on the great belt of the steppe and participants of the process of Kazakh ethnogenesis and other modern Turkic-speaking people, left a big system of signs and tamgas. According to modern archaeological and ethnographic field studies, tamgas are revealed in the Turkic people's habitats, they are shown on rocks, religious and memorial objects, wells, ceramic vessels, coins, weapons, etc. Some people still use tamgas in their economic and cultural activities. The ancient Turkic tribes used their own national tamgas later transforming them into dynastic, family and personal. Tamgas were used for administrative activities in external politics and other state affairs. Usage of tamgas provided strict discipline and served as an effective tool of law and order. Tamgas also depicted the status of society members. *En* was used for marking small domestic animals. Grown-up sons after marriage moved out from their parents and received their part of cattle, which was named *enshi*. As these animals had already had tamgas, *en* was used for distinguishing them. Every scientist studying tamgas, sooner or later has to deal with the question of the parallelism of them in Turkic world. If to consider Turkic tamgas as a huge puzzle, this scientific problem cannot be solved until all the parts are

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

collected. In this regard, the aim of the paper is to discuss the issues of complex research of Turkic tamgas in the Turkic scientific community. The purpose of the current study is to define the boundaries of distribution of Turkic tamgas, identify their functions and reveal semantic load. In this study, a comparative analysis of the tamgas which are a part of the cultural heritage and common values of the Turkic people has been made. The obtained results are aimed to contribute to the field.

Key words: Tamga-signs, Old Turkic, Medieval, Turkic Peoples, Turkic tribes, En, Archaeology, Ethnography

Giriş

Kazak boylarının oluşumunu etkileyen Ortaçağ kabilelerinin tarihini araştırmada önemli kaynak olan damgalar meselesi her zaman araştırmacıların gözünden ve dikkatinden kaçmamıştır. Bu meselenin en önemli boyutu damgaların ortaya çıkışı ve Türk dünyasındaki paralellliği ile ilgilidir.

Ön araştırmaların gösterdiği gibi, Türk araştırmacılarının hepsi Türk damgalarının bahsedildiği kaynaklar olarak öncelikle Kaşgarlı Mahmud'un "Divanu Lügati't-Türk"(Dankoff ve Kelly, 1982), Reşidüddin'in Cami'üt Tevarih (Reşidüddin, 1960), Yazıcıoğlu Ali'nin "Selçuk-name" (Abdullah, 2009) ve Ebülğazi'nin Şecere-i Türk (Ebulğazi, tarihsiz) adlı eserlerini dile getirirler.

Buna rağmen, bilim insanların çoğu damgaların kökeninin daha da geriye dayandığını kabul etmektedirler. Örneğin, Sovyet ve Kazakistanlı bilim insanlarının görüşlerinden bahsedecek olursak, Z.Samaşev ve N.Bazylkhan Kazak topraklarındaki ilk damgaya benzeyen işaretlerin Taş Devri'ne ait olduğunu belirtmişse (Samashev ve Bazylkhan, 2010: 311), B.İ.Vainberg ile E.A.Novgorodova boy damgalarının Tunç Devri'nde ortaya çıktığını (Vaynberg ve Novgorodova, 1976: 66-74, 176-179), V.S.Olhovskii ise Avrasya bozkırlarında yaşayanların damga sisteminin bundan 2,5 bin yıl önce oluştuğunu yönündeki fikirlerini (Olhovskii, 2001: 100-109) ileri sürmüştür.

Karşılaştırmalı bir şekilde inceleme yapan Türk âlimi T.Gülensoy "Orhun'dan Anadolu'ya Türk Damgaları" adlı eserinde damgaların gelişimini kaya resimlerinden başlayarak: resim, piktograph, piktogram, ideogram, phonogram ve harf diye altı gruba ayırmış ve damgaların kökenini daha derinde aramıştır (Gülensoy, 1989: 14).

Ayrıca, N.Görgünay (Görgünay, 2002), A.Çay (Çay, 1984), M.Aksoy (Aksoy, 2014), R.Yalın (Yalın, 1943), O.Mert (Mert, 2007), İ.Doğan (Doğan, 2007), F.Toprak (Toprak, 2011) gibi araştırmacıların eserleri incelendiğinde de bu bilim insanlarının Türk damgalarının tarihini Oğuzlardan itibaren başlattığı ve damgaların Türk dünyasındaki paralellığının de başlangıcını söz konusu dönem olarak kabul ettikleri tespit edilmiştir.

Yöntem

Makalede tarih yazıcılığı analizinin temel yöntemleri sayılan: tarihî-genetiksel, karşılaştırmalı-tarihî, tipolojik, tarihî-sistemlilik yöntemlerine başvurulmuştur. Tarihî-genetiksel yöntem, Türk halklarına ortak damgaların kökenini tespit etmeye; karşılaştırmalı-tarihî yöntem, eşsiz bir tarihî olgu olan Türk damgalarının gelişim sürecindeki özelliklerini, işlevini ve değişimleri ile farklılıklarını analiz etmeye; tipolojik yöntem, bu damgaların bireysel damga olmaktan boy seviyesine geçişini, daha sonra devletin simgesine dönüşmesini ve sonunda Türk halklarına ortak mirasına dönüşme sürecini ortaya koymaya; tarihî-sistemlilik yöntemi ise bu meseleyi sistemli bir şekilde incelemeye imkan sağlar.

Bulgular ve Yorum

Ortaçağ dönemine ait damga ve işaretlere Kazakistan'ın bütün bölgelerinde karşılaşılır. Örneğin, A.E.Rogojinskiy'in hazırladığı Kazakistan'ın Ortaçağ konargöçerlerine ait damga ve kaya resimlerinin bulunduğu haritasına bakarak onların yayılma bölgesinin ne kadar geniş

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

olduğunu görmek mümkündür (Rogozhinskii, 2011: 217-225). Bu, damgaların sadece bir türünün örneğidir.

Tablo: 1. Kazakistan'ın memorial-kült yapılarındaki ve kaya resimlerindeki Eski Türk damga işaretleri, VIII-IX YY. (Z.Samashev'e, N.Bazykhan'a, S.Samashev'e göre)

<i>Merke, Jaysan</i>	<i>Eşkiölmes, Aksu-Jabağılı, Sauskandık, Oyjaylau, Karatau, Abrah</i>	<i>Karakabak</i>	<i>Senek Bessokt</i>

Kazakistan'daki damgalar (tablo: 1) sadece kayalardan değil, pek çok taşınabilir ve taşınamayan abidelerden, belirtmek gerekirse, kültürel ve anıtsal komplekslerden, seramik kaplardan, sikkelerden, silahlardan vb. bulunmaktadır (editör Suleimanov, 2019: 39). Bu liste T.Gülensoy'un da belirttiği Türkiye'de tespit edilen damgaların karşılaştığı yerlerle tamamıyla örtüşmektedir (Gülensoy, 1989: 18-19).

Genel olarak, Ortaçağ damga ve işaretlerini inceleme meselesini Kazakistanlı araştırmacılar diğer Türk bilim insanlarıyla karşılaştıracak olursak epey geç ele almışlardır. Bunun en önemli sebebi ise Sovyet döneminde bu konunun araştırılmasının yasaklanmasıyla ilgilidir. Yine de bağımsızlık kazanıldığından itibaren bu meseleyle uğraşanların sayısı hızla artmış ve günümüzde epey bir materyal de toplanmıştır. Bu materyaller ışığında Türk damgalarının incelenmesini şu meselelere göre sınıflandırmak mümkündür:

- 1) Damgaların kökeni ve “damga” terimi meseleleri;
- 2) Türk damgalarının etnik, sosyal ve kültürel önemi;
- 3) Türk damgalarının işlevi;
- 4) Türk damgalarının yayılma bölgeleri;
- 5) Türk damgalarındaki benzerlikler ve farklılıklar.

Bundan on yıl önceki bilimsel kaynaklarda “damga” kelimesi Türk-Moğol kökenli bir kelime olarak görülmüşse (Olhovskii, 2001: 100), günümüzde bu görüşe eleştirel bakış açısıyla yaklaşanlar ve damgaların kökenini daha da geriden ve modern Çin coğrafyasıyla ilişkili olarak ele alanlar çoğalmaktadır. Bu bakımdan, V.V.Tişin'in görüşleri (Tishin, 2018: 101-113) dikkate değerdir lakin onun fikrinin tamamen doğru olduğunu söylemek de yanlış olacaktır. Genel olarak, damgaların kökenini ve damga kelimesinin kendisini Türklerden uzaklaştırmanın temelinde bazı bilim insanlarının şovenist görüşleri de olabilir. Ama bilim insanlarının asıl işlevi tarihî gerçekliği ortaya koymaktır. Bundan dolayı bu hâlen daha iyi bir şekilde ve derinlemesine incelenmesi gereken ve gündemde olan önemli bir meseledir.

Ortaçağ damgalarının etnik, sosyal ve kültürel önemi, Türk damga bilimi alanındaki önemli meselelerden birdir. İncelenmekte olan dönemde büyük bozkır siyasi olaylarla dolu olmuştur: Batı Göktürk, Türgiş, Karluk, Oğuz ve Kimak Kağanlıkları, ayrıca, Karahan, Kerey, Nayman, Calayır ve Kıpçak devletleri kurulup dağılmıştır. Yani kabileler arası konsolidasyon, asimilasyon ve entegrasyon süreçleri bir değil birkaç defa gerçekleşmiştir. Ortaya çıkan devletlerin idari ve siyasi sınırlarının belirlenmesi etnik grupların sosyal, demografik yapılarının değişmesini ve bunların arasında günümüz Türk halklarının ayrı ayrı millet olarak oluşmasını da doğrudan etkilemiştir. Türk halklarına ortak Ortaçağ damgaları bunun kanıtıdır.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Damgaların göveri damga bilimi alanının üzerinde en az durulan ve aynı zamanda zor ve karmaşık konusudur. Karmaşık olmasının sebebi damgaların işlevi değişkendir. Türk halklarının Ortaçağ tarihinin de gösterdiği gibi hangi boy birliği iktidar olursa o boyun damgası devletin sancaklarına eklenmiştir (resim: 1).



Resim: 1. Kültegin Sütunu üzerindeki Kagan damgası. (Z.Samashev'e, N.Bazylkhan'a, S.Samashev'e göre)

Damgaların değişmeyen bir işlevi ise hayvanın, onların arasında atların kime ait olduğunu göstermektir. Bu, hayatını at üzerinde geçiren, konargöçer hayvancılıkla uğraşan ve hayvanlarıyla bütünleşmiş olan konargöçerlerin medeniyetine has bir özelliktir. Bir başka sabit işlevi ise boy/kabile işareti olmasıdır. Damganın bu işlevi Kaşgarlı Mahmud ve sonrasındaki yazarların eserlerinde de karşımıza çıktığı için biz bunun üzerinde durmayacağız (tablo: 2).

Tablo: 2. Ortaçağ yazılı kaynaklarda Oğuz boylarının damgaları


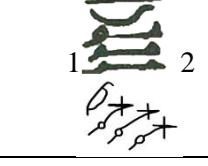




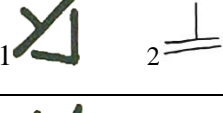


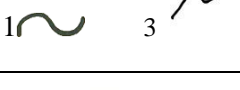

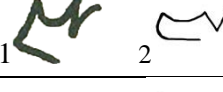




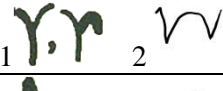


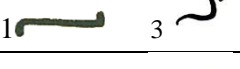




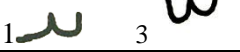
Boyun adı	Kaşgarlı Mahmud "Divanu Lügati't-Türk"	Reşidüddin Cami'ü't Tevarih	Yazıcıoğlu Ali "Selçuk-name"	Hüner-name	Ebülgazi Şecere-i Türk

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU
DİL - TARİH - COĞRAFYA

KAYI						
BAYAT						
ALKA-EVLİ						
KARA-EVLÜ						
YAZIR						
DÖGER						
DODÜRBA						
YAPARLI						
AVŞAR						
KIZIK						
BEGDİLİ						
KARKIN						
BAYINDUR						
BİGENE						
ÇAYINDIR						
GEBNİ						
SALUR						
EYMÜR						
ALA-YUNDLU						

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL - TARİH - COĞRAFYA

ÜREGİR					
İĞDİR					
BÜĞDÜZ					
YIVA					
KINIK					

- 1) T.Gülensoy'ya göre
- 2) Rashid ad-din'e göre (editör: A.A. Semenov)
- 3) A.N. Kononov'a göre

Ortaçağ damgalarının diğer işlevleri damganın vurulduğu yerin/eşyanın geleneksel ve günlük yaşamdaki yerine ve kutsiyetine göre değişir.

Bilim insanlarının "Altay'dan Anadolu'ya kadar" diye belirtmekte olduğu (Aksoy, 2014) Türk damgalarının en çok bulunduğu yer eski Türklerin tarihi vatanı olan Altay ile Orta Asya'dır. Damgaların yayılma bölgesini günümüz Türk dilli halkların yaşadığı yerler açısından Güney-Doğu Avrupa ile Batı Çin arası olarak göstermek mümkündür. Bu coğrafik alan damga biliminde ortak bir görüşün sağlandığı meselelerden biri sayılır. Çünkü Türk damgalarının yayılma alanlarının tahmini olarak bile belirlendiği ve haritasının oluşturulduğu bir eser henüz yayımlanmamıştır. Mevcut bilimsel kaynaklarda sadece bazı yönlerine ve yerlerine değinilmiştir.

Türk damgalarındaki benzerlikler ve farklılıklar meselesi de henüz bir sonuca ulaşmamıştır. Çünkü damgaların şekil olarak benzerlik göstermesi birbiriyle ilişkili ya da damga işlevlerinin aynı olduğunu göstermez, farklı da olabilirler. Bununla birlikte, Türk halklarında şekli aynı olmasa da birbiriyle bağlantılı damgaların da olduğunu yok sayamayız.

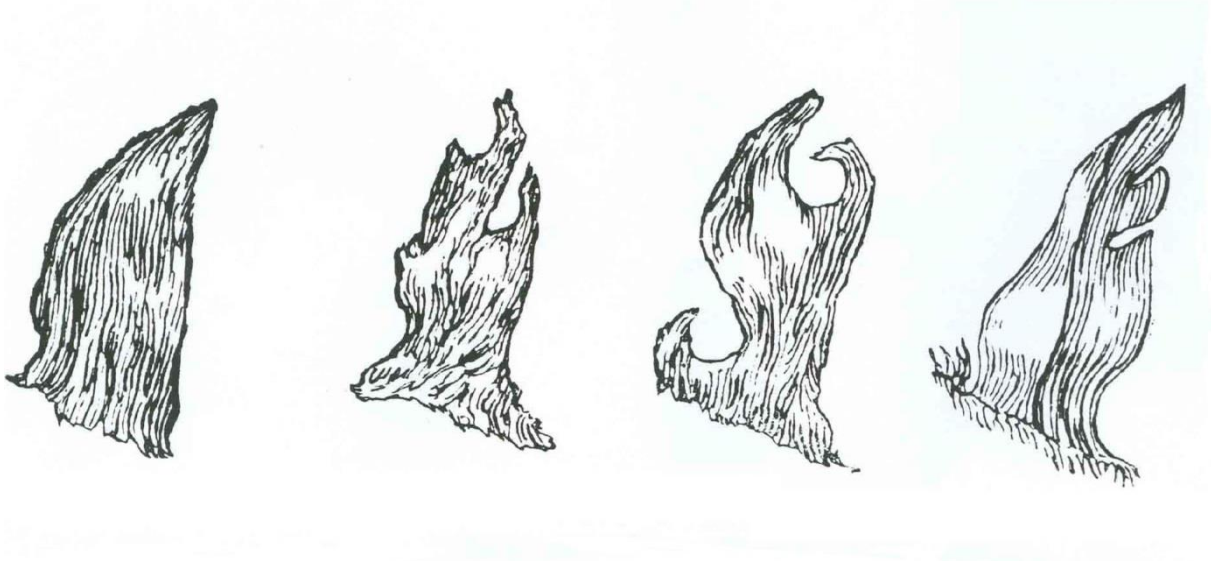
Türk halklarına ortak ve damga anlayışından ayrı tutamayacağımız bir diğer olgu "en-damga"dır. "En-damga" Kazaklarda sözlü olarak sık kullanılan birleşik kelimedir ve bilimsel kullanımdaki "damga" kavramıyla birebir örtüşmektedir. Bu Türk dilli halkların çoğuna ortaktır. Komşu Kırgız dilinde damga kelimesinin yerine "en damga" kelimesi kullanılır (editör Suleimanov, 2019: 364). "En saluv" (en, işaret yapmak / vurmak), "en taguv" (en takmak) tamlamalarını Kırgız, Kazak ve Anadolu Türkleri aynı anlamda kullanırlar (Samashev, 2019: 147-153).

Genel olarak hayvana en vurmak, Kazakların geleneksel hayvancılığında ve hayatında eskiden beri süregelen ve hayvancılığın olduğu yerlerde hâlen kendi anlamını yitirmeyen ve var olan bir şeydir. Günümüzde kullanılmakta olan en-damgaların kökenlerinin eski Türklerin dönemlerine dayandığı düşünülmektedir.

Hayvana, onun içinde ata en vurma geleneğinin ilk işaretleri Altay'daki Saka devrine ait Pazırık höyüğünün birinci ve beşinci kurganlarından (resim: 2) tespit edilmiştir (Vaynshteyn, 1972: 84).

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA



Resim: 2. Pazırık kurganından bulunan atların kulağındaki işaret türleri. (S.I. Vaynshteyn'e göre)

Türk araştırmacısı M.Tezcan'a göre (Tezcan, 2010: 382), “en” kelimesi Türklerde ilk de Kaşgarlı Mahmud'un “Divanu Lügati't-Türk” adlı eserinde geçmektedir. Yazara göre, “en” kelimesi tam olarak geçmese de buradan fiil olan “ene-” ve “enet-” kelimelerini bulmak mümkündür. Türk bilim adamının bu görüşü ilerleyen zamanlarda daha derin bir araştırma yaparak bu fikrin doğru ya da yanlış olduğunu tespit etmeye çalışmaya değerdir. Yukarıda bahsedildiği gibi, M.Tezcan “en vurma” geleneğinin Kazaklarda, Kırgızlarda, Altaylılarda, Televütlerde ve Anadolu Türklerinde var olduğunu söylemektedir. Bir diğer Türk âlimi N.Güllüdağ ise kendi makalesinde (Güllüdağ, 2015: 144) Azerbaycanlı sanat araştırmacısı, bilim adamı İ.Enveroğlu'nun doktora tezine (Enveroğlu, 2005: 8) atıfta bulunarak “en vurma” geleneğinin İç Asya'nın konargöçer Türk kabileleri ile Anadolu'daki Türk boylarında karşılaştığını ifade etmektedir.

“En vurma” geleneğinin Kırgızlarda da var olduğu S.M.Abramzon'un (Abramzon, 1990: 58), Başkurlarda ise M.V.Murzabulatov (Murzabulatov, 1979: 72) ile Yu.A.Absalyamova'nın (Absalyamova, 2009: 111), Nogaylarda – R.H.Kereytov'un (Kereitov, 1999: 95), Tıvalarda – S.Ç.Dongak'ın (Dongak, 2011: 20), Adıgeylerde – H.H.Yahtanigov'un (Yahtanigov, 2006: 70), Kabardinlerde – H.M.Dumanov'un (Dumanov, 1976: 82) ve diğer yazarların eserlerinde genişçe anlatılmıştır. Bunların hepsinde yer alan bilgiler birbirlerine benzerdirler, belirtmek gerekirse, “en” neredeyse onların hepsinde koyun, keçi, inek ve atlara vurulur diye kaydedilmiştir. Ancak, R.H.Kereitov'un eserindeki: “*Evcil kuşları ayırt etmek için Nogay kadınları özel işaretler kullanmıştır. Örneğin, kaz ve ördekleri komşularının evcil kuşlarından farklı kılarak ibiklerinin belirli bir yerini kesmişlerdir.*” kısmı ilgi çekicidir (Kereitov, 1999: 96). Bunun dışında Türk halklarında büyükbaş ve küçükbaş hayvanlar dışında diğer hayvanlara en vurulduğuna dair bir bilgiye rastlamadık.

Hayvanlara vurulan “en” türleri üzerinde duracak olursak, R.H.Kereitov Nogaylar arasında yaygın olanları diyerek on iki türden bahseder ve onların şekillerini de verir (Kereitov, 1999: 95-96). M.Tezcan Türklerde karşılaşılan on bir “en” şeklini çizmiştir (Tezcan, 2010: 383). Yu.A.Absalyamova: “*Her bir Başkurt ailesinin boynuzlu ineklerin kulağına yaptığı belirli bir şekildeki ailevi eni olur, o nesilden nesle miras kalır.*” demiş fakat ayrı ayrı üzerinde durmamıştır (Absalyamova, 2009: 111). Bunun gibi sebeplerden dolayı Türk halklarında karşılaşılan enlerin adları ile türlerinin tamamını söylemek ve birbirleriyle karşılaştırarak herhangi bir neticeye ulaşmak mümkün olmuyor.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL - TARİH - COĞRAFYA

Kazaklardaki “en vurma” geleneğini ise etnograf, bilim adamı A.Seidimbek geniş bir şekilde kaleme almıştır. Yazar Kazaklar arasında karşılaşılan enlerin 21 türünden bahsedip onların tablosunu çizmiş ve “enin bu türlerini değiştirerek, farklı şekillerde çizme/yapma esnasında onlarca, yüzlerce nüshaları oluşmuştur. Örneğin, hayvanın her iki kulağına aynı ya da iki kulağına farklı farklı en vurma, en türlerini sağ ve sol kulağa değiştirerek vurma vb.” (tablo: 3) diyerek kendisinin vermiş olduğu listenin bununla bitmeyeceğini hatırlatmıştır (Seidimbek, 2017: 656-657).

Tablo: 3. Kazaklardaki “en vurma” geleneği. (A. Seidimbek’e göre)

No	En adı	En örneği	En biçimi	No	En adı	En örneği	En biçimi
1	Baipak en			1	Oyık en		
2	Jebe tilik en			1	Solak en		
3	Jürekşe en			1	Sota en		
4	Jutkun en			1	Sıdırğı en		
5	Kez en			1	Sırğa en		
6	Kesik en			1	Tesik en		
7	Kıyık en			1	Tesik en		
8	Kos kıyık en			8	baypa k en		
9	Kos tilik en			1	Tesik en		
10	Kumırska en			2	Tilik en		
1	Kumırska en			1	Üşkil en		
1	Kumırska en			1	Üşkil en		

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Gördüğümüz gibi, “en vurma” geleneğini en iyi inceleyen Kazak araştırmacılarıdır. Bu kelimenin tamını ile işlevi hakkında Kazak hukukçu ve araştırmacısı K.Omarhanov: “Eğer suçlunun suç işlemeye ya da hırsızlık yapmak için binip geldiği atı olay yerinde ölürse, o atın en-damgasına bakarak yapanın kim olduğunu tespit edebilmiştir.” – diyor (Omarkhanov, 2003: 269).

Kazaklarda ve birtakım Türk halklarında “enşi verme” (babanın mal mülkünden evlenen çocuğa hisse verilmesi) geleneğinin olduğu bilinmektedir. Bu geleneğe göre yeni evlenen oğluna anne babası ya da onlar yoksa yerine mirasçı olan kimse (genelde büyük oğulları) kendi mal mülkünün bir kısmını bölüp verdiğini dikkate alırsak, K.Omarhanov’un “en” kavramını aynı soydan gelen akrabalar arasında hayvana vurulan işaret olarak anlamamız ve algılamamız mantığa yatkındır. Yani, “en-damga” birlikte söylenen bir kavram olmasına rağmen “en”in işlevi damgaya nazaran sınırlıdır.

Genel olarak “en vurma” yeryüzündeki hayvancılıkla uğraşan milletler ile toplulukların çoğunda var olan bir gelenektir. Yine de S.A.Yatsenko’nun “en vurma eski bir Avrasya geleneğidir” fikrini (Yatsenko, 2001: 16) destekleyerek ve ayrıca dünyanın diğer taraflarında daha erken döneme ait olduğunu gösteren belirtiler ortaya çıkmadığını da göz önünde bulundurarak bu geleneğin vatanının Ulu bozkır olduğunu söyleyebiliriz. Ayrıca, Avrasya bozkırı halkının atı Bakır (Eneolit) Devri’nde evcilleştirdiğine ve Tunç Devri’nden itibaren büyükbaş ve küçükbaş hayvanları yetiştirmeye başladığını da hesaba katarak hayvana en vurma kökeninin eski konargöçerler zamanından da erken olabileceğini düşünüyoruz.

Türk halklarında ortak en-damgalar sisteminin ve “en vurma” geleneğinin var oluşu bu olgunun eski Türk kabileleri birliği dağılana ve bölünene kadar meydana geldiğinin işaretidir.

Sonuç

Günümüz Türk halklarının hepsinde rastlanan damgaları karşılaştırdığımızda onların farklılıklarına nazaran benzerliklerinin daha çok ve fazla olduğu açıkça göze çarpar. Bu damga-işaretlerin Ortaçağda, yani Türk boylarının bir bütün devlet hâlinde yaşadığı dönemde oluştuğunu söyleyebiliriz. Günümüzde, bazı yabancı bilim insanlarının damgaların kökeninin Türklere dayandığını yalanlamaya çalıştığı bu dönemde Türk araştırmacıları bir araya gelerek ve Türk halklarına ortak damgaların kökeninin aynı olduğunu onların paralellğine ve benzerliğine dayandırarak ispatlayıp, damganın başka bir medeniyete ait olarak gösterilmesine yol vermemeli ve ortak tarihî-kültürel mirasımızın değerini kaybettirmemeliyiz.

Kaynaklar

- ABDULLAH B. (2009), Yazıcızâde Alî, Tevârî -i Âl-i Selçuk [ğu nâ e-Selçuklu Tari i] (Giriş-Metin-Dizin), I. Baskı. İstanbul: Çamlıca Basım Yayın.
- ABRAMZON S.M. (1990), Kirgizy i ih etnogeneticheskie i istoriko-kul'turnye svyazi / Avt. vstup. st. S. T. Tabyshaliev. – F.: Kyrgyzstan, 480 s.
- ABSALYAMOVA Yu.A. (2009), Bashkiry Vostochnogo Orenburzh'ya (istoriya rasseleniya, rodoplemennoj sostav, hozyajstvo). Avtoreferat dissertacii na soiskanie uchenoj stepeni kandidata istoricheskikh nauk. Ufa, 27 s.
- AKSOY M. (2014), Tarihin sessiz dili damgalar. İstanbul, 440 s.
- ÇAY A. (1984), Anadolu’da Türk Damgası, Koç-Koyun Meselesi. Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları, XI, 194 s.: Resimli
- DANKOFF, R., KELLY, J. (1982), Mahmûd.el-Kaşğari. Compendium of The Turcic Dialects: Edited and Translated with Introduction and Indices = Türk Şiveleri Lügatı, Divanü Lugat-it-Türk: İnceleme, Tenkidli Metin, İngilizce Tercüme, Dizinler (Yayımlayanlar Şinasi Tekin, Gonül Alpay Tekin). Harvard Üniversitesi Basımevi, I. Kısım, XI+416 s.
- DOĞAN İ. (2007), “Kaşkay Runik Soy Damgaları İle Hazar ve Proto-Bulgar Damgaları”, IV Uluslararası Türk Dili Kurultayı Bildirileri, 24-29 Eylül 2000, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, S. 443-461.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

- DONGAK S.Ch. (2011), Tradicii skotovodstva u tuvintsev (konets XIX – seredina XX vv.). Avtoreferat dissertacii na soiskanie uchenoj stepeni kandidata istoricheskikh nauk. – Vladivostok, 22 s.
- DUMANOV H.M. (1976), Obychnoe imushchestvennoe pravo kabardintsev (vtoraya polovina XIX nachalo XX veka). Nal'chik: El'brus, 139 s.
- EBULGÂZÎ Bahadır Han. Şecere-i- Terâckime (Türklerin Soy Kütüğü), (Haz. M. Ergin), İstanbul (Yayımlanma yeri ve yılı belirtilmemiş).
- ENVEROĞLU İ. (2005), Çağdaş Azerbaycan Resim Sanatında Eski Türk Damgalarının Etkisi // Basılmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya, 214 s.
- GÖRGÜNAY N. (2002), Oğuz Damgaları ve Göktürk Harflerinin El Sanatlarındaki İzleri, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları
- GÜLENSOY T. (1989), Orhun'dan Anadolu'ya türk damgaları. İstanbul, 179 s.
- GÜLLÜDAĞ N. (2015), Türklerde Damga Geleneği ve Nogay Türkleri'nin Damgaları Üzerine Bir İnceleme // Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi, Cilt:3, Sayı:6, Türkiye, S. 132-150
- KEREİTOV R.H. (1999), Etnicheskaya istoriya nogajtsev (k probleme etnogeneticheskikh svyazey nogajcev). Stavropol': Stavropol'servisskhkola, 176 s.
- KONONOV A.N. (1958), Rodoslovnaya turkmen. Sochinenie Abulgazyi hana Hivinskogo.- M.-L.: Izd-vo AN SSSR, Leningr. otd, 193 s.
- MERT O. (2007), Kemaliye'de Eski Türk İzleri: Dilli Vadisindeki Petroglif ve Damgalar, Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, S. 34, Erzurum, S. 233-254.
- MURZABULATOV M.V. (1979), Skotovodcheskoe hozyajstvo zaural'skih bashkir v XIX – v nachale XX v. – M., S. 62-78
- OLHOVSKII V.S. (2001), Istoriko-arkheologicheskii al'manakh (Historical and archaeological almanac) 7. Armavir-Moskva, S. 100-109.
- OMARKHANOV K. (2003), Kazak elinin dasturli kuckygy. I kitap. Astana: Elorda, 280 s.
- RASHID AD-DIN (1952), Sbornik letopisey. Tom 1, kniga pervaya. (perevod s persidskogo A. A. Hetagurova, Redaktsiya i primechaniya prof. A.A. Semenova). M.-L., 221s.
- REŞİDÜDDİN F., (1960), Câmî'u't-tevârih (nşr. Ahmed Ateş), Ankara, II/5, neşredenin girişi, S. 5-26.
- ROGOZHINSKII, A.E. (2011), Udostoveritel'nye znaki-tamgi kochevnikov novogo vremeni i srednevekov'ya v gornyh landshaftah Semirech'ya, Yuzhnogo i Vostochnogo Kazahstana // Naskal'noe iskusstvo v sovremennom obshchestve. Tom. 2. Trudy SAIP. Vyp. VIII. Kemerovo: Kuzbassvuzizdat, 2011. S. 217-225.
- SAMASHEV Z., BAZYLKHAH N. (2010), Ancient Turkic Tamga-Signs // Traditional Marking Systems: A Preliminary Survey / Edited by J.E. Pim, S.A. Yatsenko, O.T. Perrin. London & Dover: Dunkling Books. Pp. 311-329.
- SAMASHEV Z., BAZYLKHAH N., SAMASHEV S. (2010), Drevnetyurkskie tamgi. Almaty, 168 s.
- SAMASHEV S.K. (2019), Turki halyktaryndagy «en salu» dasturi turaly // «Zhana materialdar zhane arheologiyalyk zertteu adistemesi» atty takyrypta S.M. Akynzhanovtyn tunganına 80 zhyl toluyna orai «Arheologiya: otkeni, bugini, bolashağy» Birinshi halykaralyk zhas galymdardyn gylimi-adistemelik konferenciya materialdary. 15-16 akpan 2019 zhil. Almaty: Kazak universiteti, S. 147-153 .
- SEIDIMBEK A. (2017), Kazaktyn auyzsha tarihy: zertteu. Astana: Foliant, 728 s.
- SULEIMANOV R.Kh. (editör). (2019), Tamgi doislamskoi Tsentral'noi Azii (Tamgas of pre-Islamic Central Asia). Samarkand: IICAS, 452 s.
- TEZCAN M. (2010). Tamgas among the Turks in the Middle Ages: Their Role as Legal Signs, and Some Related Terms // Traditional Marking Systems: A Preliminary Survey. London & Dover: Dunkling Books, pp. 373-394
- TISHIN V.V. (2018), Nekotorye voprosy izucheniya tamg kochevnikov Central'noj Azii drevnetyurkskogo vremeni // Trudy Instituta vostokovedeniya RAN. Vyp. 7 / Otv. red. D.D. Vasil'ev. M., S. 101-113.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

- TOPRAK F. (2011), Defter-i Cengiz-nâme'de boy nişanları ve damgalar. Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 6/1 Winter, S. 55 -574.
- VAINBERG B.I., NOVGORODOVA E.A. (1976), Zametki o znakah I tamgah Mongoliy // Istoriya I kultura narodov Srednei Aziiy (drevnosti i srednie veka). Moskva, S. 66-74, 176-179.
- VAYNSHTEYN S.I. (1972), Istoricheskaya etnografiya tuvintsev. Problemyi kochevogo hozyaystva. // M.: GRVL. 316 s.
- YAHTANIGOV H.H. (2006), Adygskie tamgi. Dissertaciya na soiskanie uchenoj stepeni kandidata istoricheskikh nauk. Nal'chik, 181 s.
- YALGIN R. (1943), Anadolu'da Türk Damgaları. Uludağdan Toroslar'a. Bursa: Bursa Halkevi, 85 s.
- YATSENKO S.A. (2001), Znaki-tamgi iranoyazychnyh narodov drevnosti i rannego srednevekov'ya. M.: «Vostochnaya literatura» RAN, 190 s.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI DERS KİTAPLARINDAKİ SÖZ SANATLARIYLA İLGİLİ SORULAR VE ETKİNLİKLER ÜZERİNE BİR İNCELEME

Canan Aslan

Prof. Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı
Öğretim Üyesi, caslan@ankara.edu.tr, cananmetinaslan@hotmail.com

Merve Betur

ODTÜ Geliştirme Vakfı Okulları Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni, mbetur@odtugvo.k12.tr,
beturmerve@gmail.com

Özet

Okuduğumuzu ve dinlediğimizi doğru ve tam anlayabilmek; duygularımızı, düş ve düşüncelerimizi daha etkili ve güzel anlatabilmek için söz sanatlarının etkili ve işlevsel biçimde öğretilmesi, metne kattığı/kazandırdığı anlamların sezdirilmesi ve öğrencilerin söz sanatlarını anlatımlarında kullanmalarını sağlayıcı çalışmaların yaptırılması gerekmektedir. Bu nedenle ders kitaplarındaki söz sanatlarıyla ilgili sorular ve etkinlikler nitelikli ve öğretimin amacına uygun hazırlanmalıdır. Bu çalışmanın genel amacı, Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarındaki söz sanatlarıyla ilgili soruların ve etkinliklerin öğretimin amacına uygun biçimde hazırlanıp hazırlanmadığını belirlemektir. 2019-2020 eğitim-öğretim yılında yayımlanan 9-12. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitapları bu çalışmanın veri kaynağını oluşturmaktadır. Doküman incelemesi yoluyla toplanan veriler içerik çözümlemesi tekniğiyle çözümlenmiştir. Sonuçta kitaplardaki soruların ve etkinliklerin büyük oranda metindeki sanatı buldurma amaçlı olduğu, söz sanatlarının metne kattığı anlamları ve estetik değeri duyumsatacak nitelik taşımadığı görülmüştür. Soru ve etkinlikler sınıf düzeyi yükseldikçe nitelik açısından aşamalı bir gelişme göstermemekte, öğrencilerin söz sanatlarını anlatımlarında kullanmalarını sağlayacak nitelik taşımamaktadır. Bu çalışmanın sonuçları ışığında kitaplardaki soru ve etkinliklerin öğrencilerin söz sanatlarının metne kattığı değeri anlamalarına/duyumsamalarına, estetik dili sezmelerine, yazılı ve sözlü anlatımlarında kullanmalarına olanak sağlayacak nitelikte olması gerektiği önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi, Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitapları, Söz Sanatları, Figüratif Dil, Sorular, Etkinlikler

AN INVESTIGATION ON QUESTIONS AND ACTIVITIES RELATED TO RHETORIC ARTS IN TURKISH LANGUAGE AND LITERATURE TEXTBOOKS

Abstract

Rhetoric, meanings that it adds to the text should be taught effectively and functionally and studies that enable students to use rhetoric in their expressions should be made for students to be able to understand correctly and fully what they read and listen to and to express their emotions, dreams and thoughts more effectively and beautifully. For this reason, questions and activities related to rhetoric in textbooks should be prepared in good quality and in accordance with the purpose of effective teaching. Thus, the general purpose of this study is to determine whether the questions and activities related to rhetoric in Turkish Language and Literature textbooks are prepared in accordance with effective teaching. 9th-12th grades Turkish Language and Literature course books, published in the 2019-2020 academic year, constituted the data source of this study. The data collected through document analysis were analysed through content analysis technique. As a result, it was seen that the questions and activities in the books were mostly focused on finding the kinds of arts used in the text. The meanings and the aesthetic value that the rhetoric added to the text were not addressed. Questions and activities do not show a gradual improvement in quality as the class level increases, and do not enable students to use rhetoric in their expressions. In the light of the study's results, it is suggested that the questions and activities in the books should enable students to understand and feel the value added by the

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

rhetoric to the text and to perceive the aesthetic language. Questions and activities should enable students to use arts in both written and oral expression.

Keywords: Teaching Turkish Language and Literature, Turkish Language and Literature Textbooks, Rhetoric Arts, Figurative Language, Questions, Activities

Giriş

Dil ve edebiyat öğretiminin temel amacı çeşitli türdeki metinler aracılığıyla öğrenciyi dilinin olanaklarıyla, zenginlikleriyle, eğilim, incelik ve güzellikleriyle buluşturmak, böylece onun dilini geliştirmesini, sevmesini ve güvenle kullanır duruma gelmesini sağlamaktır. Bunun yanı sıra öğrencinin, dilinin farklı bağlamlardaki kullanım alanlarını ve olanaklarını görmelerini sağlayarak tüm yaşamı boyunca gereksinim duyduğu anlama (dinleme ve okuma) ve anlatma (konuşma ve yazma) becerilerini kazandırmaktır (Aslan, 2017: 1). Chomsky (2001:151)'ye göre, insan bir dili kullanmada ustalaştığında, deneyimleri açısından henüz yeni olan, dilsel deneyimini oluşturan anlatımlara dış görünüm açısından benzemese bile sonsuz sayıda anlatımı anlayabilmekte; bu anlatımların yeni olmalarına, görünürde de bir uyarıcı desteği olmamasına karşın, uygun durumlarda, büyük bir kolaylıkla ya da zorlukla, böyle anlatımlar üretebilmekte; bu yeteneği paylaşan başkaları tarafından anlaşılabilir. Yeni ama uygun dilsel anlatımların yaratılması dil kullanımının olağan biçimidir. Dilin olağan kullanımı, bu anlamda yaratıcı bir etkinliktir.

Figüratif dil, sözcüklerin düz anlamlarından sıyrılarak sözlük anlamları dışında kullanılmasını anlatır (Çalışkan, 2013). Dildeki sözcükler, zaman içinde temel ve düz anlamlarının (literal) yanında yan anlam, mecaz anlam, çağrışımlı anlam gibi farklı anlam boyutları da kazanarak duyguları, düşünceleri, düşünceleri yeni, yaratıcı, sıra dışı ve şaşırtıcı bir biçimde yansıtmaya ve biçimlendirmeye yarayan söz figürlerini; başka bir deyişle, dilin figüratif kullanımını oluşturur. Deyim ve atasözleri gibi kalıplaşmış söz figürlerinin yanında deyim aktarması (metafor), ad aktarması (metonimi), benzetme (teşbih) gibi söz sanatları da soyut düşünme becerisinin ürünlerinden olan figüratif dil adı altında yer almaktadır.

Söz sanatları farklı biçimlerde adlandırılmakta ve farklı adlar altında sınıflandırılmaktadır (Aktaş, 2002; Coşkun, 2007; Dilçin, 2005; Külekçi, 1999; Kocakaplan, 1992; Saraç, 2013). Dilçin (2005:405-467) edebi sanatlarla söz sanatlarını aynı anlamda kullanmakta; söz sanatlarını “mecaz sanatları”, “anlamla ilgili sanatlar” ve “sözle ilgili sanatlar” olmak üzere üç bölüme ayırmaktadır. Mecaz sanatları, sözcükleri gerçek anlamlarının dışında kullanarak yapılan sanatlardır. Söze güzellik, canlılık ve daha etkili bir güç vermek için yapılır. Anlamla ilgili sanatlar, bir sözcüğün ya da birbiriyle anlam ilişkisi bulunan sözcüklerin gerçek anlamlarıyla yapılan sanatlardır. Bunlar içinde, bir duygu ve düşünceyi nitelikli bir biçimde söyleme temeline dayanan sanatlar da vardır. Saraç (2013:56)'a göre edebi sanatlar, belâğatin son bölümü olan bedî'in konusunu oluşturan anlatım biçimleridir. Bu anlatım biçimleri “söz sanatları” ve “anlam sanatları” olmak üzere ikiye ayrılır. Anlam sanatlarının başlıca işlevi sözcüklerin anlamları arasındaki yakınlık, karşıtlık ya da benzeri ilişkilerden yararlanarak şiir ya da düzyazıda farklı düş ve çağrışımlar oluşturmak; söz sanatlarının işlevi de çeşitli ses yinelenmeleriyle uyum yaratmaktır.

Duygularımızı, düşlerimizi, düşüncelerimizi daha etkili, çarpıcı, güçlü, güzel ve sanatlı anlatabilmek; başka bir deyişle söze güzellik, renklilik, canlılık, çokyönlülük, incelik, anlam derinliği katmak, bellekte yeni imge ve tasarımlar oluşturmak, söylenmek isteneni daha vurgulu ve etkileyici biçimde anlatmak amacıyla kullanılan söz sanatları dilin yazınsal kullanımının birer ürünüdür (Aslan, Doğan Güldenöğlü ve Altuntaş, 2018). Bu sanatlar anlatımı etkili, ilginç, çekici ve güçlü kılar, ona canlılık katar. Duyguların yoğunluğunu yansıtır. Anlatılanların okuyanın ya da dinleyenin belleğinde görünür kılınmasını ve belirgin bir biçimde canlanmasını sağlar. Böylece belleklerde bir hareketlilik doğurur. Dile geniş anlatım olanakları ve zenginlik katar. Söylenmek isteneni daha az sözcükle, daha vurgulu anlatmayı sağlar. Sözcüklerin anlamlarını zenginleştirir (Çotuksöken, 2012:13; Aksan, 2013:115-116; Onan, 2013:75; Aslan vd., 2018). Söz sanatları dili, işlevsel bir iletişim aracı düzeyine çıkarıp basit bir anlatım aracı olmaktan kurtarır. Bu işlevsellik daha çok

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

edebiyatın güttüğü “estetik amaç” etrafında olur. Bu bakımdan söz sanatları, insanoğlundaki estetik çabanın sonucunda ortaya çıkmış ve aynı estetik amacı güden önemli bir araç olmuştur (Kaplan, 2010).

Yazınsal metinleri anlayabilmek, dilin önemli olanaklarından olan söz sanatlarının metin içinde yüklendikleri anlamları ve metne kattığı değerleri anlayabilmeyi gerektirir. Yoğunlukla yazınsal metinler odağında yürütülen dil ve edebiyat öğretimi ortamlarında söz sanatlarının metne kattığı anlamları anlamaya ve anlamlandırmaya dayalı çalışmalar, aslında soyut olanı çözümlenmeye ve metnin anlam evrenine girmeye dayalı çabalar. Söz sanatlarının metne kattığı anlamların anlaşılmasına yönelik bu çabalar çocukların sözcüklerini zenginleştirir, anlama ve anlatma becerilerini geliştirir. Yaratıcı, soyut ve kavramsal düşüncelerine katkıda bulunur. Estetik duyarlılığın birer ürünü olan söz sanatlarının metne kattığı anlamları duyumsayan, dilin bu olanaklarının farkında olan çocuklar dinledikleri ya da okudukları metinleri ve iletilerini daha iyi anlar; kendilerini, duygu, düşünce ve isteklerini daha farklı, çarpıcı, şaşırtıcı, güzel, etkili, yaratıcı ve sanatlı biçimde anlatabilirler. Sözcüklerin farklı, yeni, çarpıcı ve yaratıcı; kısaca, estetik kullanım örneklerini görerek dil üzerine düşünmeye ve dili daha yaratıcı kullanmaya başlarlar (Aslan vd., 2018). Dilin özgün ve geniş kullanım olanaklarını görür, bunları ayırt edip anlayabilir, kendi anlatımlarında kullanabilir, yaratıcı ve soyut düşünme becerilerini geliştirirler.

Dil ve edebiyat öğretimi ortamlarında daha çok bilgi vermeye ve ezber yaptırmaya dönük öğretim anlayışının benimsendiği, öğretimin büyük oranda edebiyat tarihi bilgisine ya da dilbilgisi öğretimine indirildiği; kısaca, etkili ve işlevsel bir öğretim anlayışının sürdürülmediği bilinmektedir. Bu ortamlarda dil ve edebiyat öğretiminin bütün boyutlarına ilişkin kuramsal bilgilerin de verilmesi gerekir; ancak tek ve temel kaygı kuramsal bilgiler vermek ve öğrencilerden bu bilgileri ezberlemelerini istemek olmamalı, onların bu bilgileri beceri düzeyine taşınmaları sağlanmalıdır (Aslan, 2017:4). Dilin çok önemli ve yaratıcı olanaklarından olan söz sanatları ilkokuldan başlayarak basit düzeyde Türkçe derslerinde, ayrıntılı olarak Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde öğretilen konulardan biridir. Aslan vd. (2018)'ne göre söz sanatlarının metne kattığı anlam/değer, metni anlama ve anlatma çalışmaları içinde, etkili ve işlevsel biçimde duyumsatılmalı; dilin bu önemli olanakları, geleneksel yöntemde olduğu gibi bilgi ve tanım düzeyinde kalmamalıdır. Öğrencilerin ölçünlü dilden ayrılma ya da sapma yoluyla oluşturulan ve imgesel anlatımın önemli araçlarından olan bu sanatların adlarını, yapılaş kurallarını, özelliklerini bilmeleri, bu sanatları metin içinde tanıyıp fark edebilmeleri önemli olmakla birlikte bu bilgi çocukların metni anlamalarına/anlamlandırmalarına çok fazla katkı sağlayamayabilir. Metni anlama ve anlatma çalışmaları içinde çocuklara özellikle bu sanatların metnin anlatımına nasıl bir farklılık, incelik, güzellik, değer, anlam, derinlik ve estetik kattığını, dili nasıl zenginleştirdiğini duyumsatıcı çalışmalar yaptırılmalıdır. Çocuğun, okuduğu metnin anlam evrenine girebilmesi ve iletilerini çıkarabilmesi dilin bu estetik olanağının anlatıma kattığı güzelliği ve değeri anlayabilmesiyle olanaklıdır.

Dil ve edebiyat öğretimi ortamlarında çocukların bu sanatları yazılı ve sözlü anlatımlarında kullanmalarını sağlayıcı çalışmalar da yaptırılmalıdır. Aslan vd. (2018)'ne göre söz sanatlarının etkili ve işlevsel biçimde öğretilmesi, anlama ve anlatma becerilerini geliştirmeye dönük öteki etkinliklerin niteliğini de artırır. Metin üretmeyi, verilen bir şiire yeni dördümlük eklemeyi, yarım bırakılan bir öyküyü tamamlamayı, öyküleyici anlatımı kullanarak paragraf oluşturmayı, düşlediklerini yazmayı, metne uygun yeni bir başlık bulmayı gerektiren çeşitli türdeki soru ve etkinlikler çocuğun söz sanatlarını ve metne kattığı anlamları bilmesini, bunları doğru ve yerinde kullanma becerisini kazanmasını gerektirir. Öteki türlü bu tür etkinlikler sıradan, yalnızca ses benzeşmelerinden oluşan, sanatsal kaygıdan ve yaratıcılıktan uzak, özgün bir yanı olmayan, sözcük yığılmacasının olduğu metinlerden öteye gidemeyecektir.

Özetle söylemek gerekirse okuduklarını/dinlediklerini doğru ve tam anlayabilmeleri; duygularını, düş ve düşüncelerini daha etkili ve güzel anlatabilmeleri için Türkçe-Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde çocuklara dilin önemli olanaklarından olan söz sanatlarının etkili ve işlevsel biçimde öğretilmesi, metne kattığı/kazandırdığı anlamların sezdirilmesi ve öğrencilerin söz sanatlarını anlatımlarında kullanmalarını sağlayıcı çalışmaların yapılması

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

gerekir. Bu nedenle ders kitaplarındaki söz sanatlarıyla ilgili sorular ve etkinlikler nitelikli ve öğretimin amacına uygun hazırlanmalıdır. Aslan (2017:6-7)'a göre dil ve edebiyat öğretimi ortamlarında en çok kullanılan araçlardan biri olan ders kitapları, özenli hazırlanması durumunda öğretimin amaçlarına ulaşılmasına katkı sağlayacak araçlardır. Öğrencilere ezber yapmalarını gerektirmeyecek, işlevsel, öğretimin amaçlarına uygun, onları düşünsel bir çaba içine sokan, geliştirici ve dönüştürücü sorular yöneltilmelidir Dil ve edebiyat öğretiminin amaçlanan davranışlarının öğrencilere kazandırılabilmesi için farklı duyuları işe katacak, çocukların/gençlerin duygularını ve düşüncelerini eğitecek, onların entelektüel bağımsızlıklarını besleyecek, bakış açılarını genişletecek, yaratıcılıklarını geliştirecek, bireyleşmelerini ve kültürel yönden donanmalarını sağlayacak etkinliklere yer verilmelidir. Etkinlikler de sorular gibi işlevsel olmalı; dersin amaçlarına ulaşılmasına ve derste öğrenilenlerin gerçek yaşama aktarılmasına katkı sağlamalıdır

Dil ve edebiyat öğretimi ortamlarında diğer konular gibi söz sanatları konusu da bilgi yüklemeye ve ezber yaptırmaya dönük bir yaklaşımla değil, beceri kazandırmayı amaçlayan bir anlayışla ele alınmalıdır. Sorular ve etkinlikler, öğrencinin söz sanatlarının metne kattığı anlamları fark etmesini ve anlamasını sağlamanın dışında öğrencinin anlatımında da kullanmasını sağlayıcı nitelikte olmalıdır. Konu, bilgi düzeyinde kalmamalı; beceri düzeyine taşınmalıdır. Bu bağlamda ders kitaplarının konuyla ilgili içeriğin ve metin seçiminin yanı sıra sorular ve etkinlikler bakımından da nitelikli ve öğretimin amacına uygun hazırlanması gerekir. Yapılan araştırmalar sonucunda Türkçe ders kitaplarında söz sanatları öğretiminin niteliğini ortaya koymayı hedefleyen çeşitli çalışmalara rastlanmıştır (Kaplan, 2010; Kaplan, 2012; Ustaoglu, 2015; Taşdemir, 2016; Aslan vd., 2018) ancak Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarındaki söz sanatları öğretiminin niteliğini ortaya çıkarmak amacıyla yapılmış bir çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışma da yalnızca 9. sınıf ders kitapları üzerinedir (Coşar, 2005). Eskişen (2018) Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım ders kitaplarına ilişkin öğretmen görüşlerini, Betur (2019) ise ortaöğretim öğrencilerinin eğitim-öğretim ortamındaki söz sanatları öğretiminin niteliğine ve işlevselliğine dönük görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla birer çalışma yapmışlardır.

Bu çalışmanın genel amacı, 9-12. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarındaki söz sanatlarıyla ilgili soruların ve etkinliklerin öğretimin amacına uygun biçimde hazırlanıp hazırlanmadığını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. 9, 10, 11 ve 12. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarındaki söz sanatlarıyla ilgili soru ve etkinlik sayısının sınıflara göre dağılımları nasıl bir görünüm sergilemektedir? Sınıf düzeyi yükseldikçe soru ve etkinlik sayısında da nicel bir artış olmuş mudur?
2. Sorular ve etkinlikler, öğrencilerin söz sanatlarının metne kattığı/kazandırdığı anlamları anlamalarına/duyumsamalarına olanak sağlayacak nitelikte midir?
3. Kitaplarda en çok hangi sanatlarla ilgili soru ve etkinlik bulunmaktadır?
4. Söz sanatlarıyla ilgili sorular ve etkinlikler, sınıf düzeyi yükseldikçe nitelik açısından aşamalı bir gelişme göstermekte midir? Soruların ve etkinliklerin güçlük derecesi sınıflar arasında aşamalı olarak artmakta mıdır?
5. Kitaplardaki söz sanatlarıyla ilgili sorular ve etkinlikler öğrencilerin bu sanatları yazılı ve sözlü anlatımlarında kullanma becerilerini geliştirecek nitelikte midir?
6. Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı'ndaki söz sanatlarıyla ilgili ünite, amaç ve kazanımlar ders kitaplarında soru ve etkinlik olarak nasıl karşılık bulmuştur?
7. Kitaplardaki söz sanatlarıyla ilgili sorular ve etkinliklerde hangi metin türleri kullanılmıştır? Metinlerin dili öğrencilerin rahat anlayabileceği düzeyde midir?

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Ders kitaplarındaki soruların ve etkinliklerin yeterliğine, niteliğine ve işlevselliğine, öğretimin amacına uygunluğuna dikkat çekileceğinden bu çalışma alan adına önemli görülmektedir.

YÖNTEM

Çalışmanın Modeli

Bu araştırma, tarama modelinde yapılmıştır. Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2015: 80).

Çalışmanın Veri Kaynağı

Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı ile 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan ve onaylanan ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitapları (n= 4) bu çalışmanın veri kaynağını oluşturmaktadır. İncelenen kitapların kimlik bilgileri Ek 1’de verilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Veriler, doküman incelemesi yöntemiyle toplanmış, içerik çözümlemesi tekniğiyle çözümlenmiştir. İçerik çözümlemesi, yazılı ve sözlü araçlarda yazılanın ve söylenenin ne sıklıkla yinlendiğini bulmayı amaçlayan dizgesel bir çözümlenmedir. Açık ve gizli içeriğe ilişkin çıkarımlar yaparak toplumsal gerçeği araştırır (Tavşancıl ve Aslan, 2001; Neuendorf, 2002; Krippendorff, 2004; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Ana kategori olarak “söz sanatları” konusu alınmıştır. Yalnızca kitaplardaki sorular ve etkinlikler çözümlendiğinden bağlam birimi “soru” ve “etkinlik” olarak alınmıştır. Söz figürleri adı altında bulunmakla birlikte donmuş ve kalıplaşmış sözcük grupları olması nedeniyle deyimler ve atasözleriyle ilgili soru ve etkinlikler çözümlenmeye alınmamıştır. Yine çalışmanın sınırlarını aşacağı ve ayrı bir konu olarak öğretilmesi nedeniyle imgelerle ilgili soru ve etkinlikler de çözümlenme dışı bırakılmıştır.

Kitaplardaki kimi sorular ve etkinlikler iki bölümden oluşmaktadır. Bunlar, iki ayrı soru ya da etkinlik gibi değerlendirilerek ayrı ayrı çözümlenmiştir. Örneğin, “*Hürriyet Kasidesi’nden alınan aşağıdaki beyitlerde kullanılan edebî sanatları ve bu sanatların nasıl yapıldığını tablodaki ilgili yerlere yazınız.*”

I. Ziyâ dür ise evc-i rif’atinden ıztırâridir

Hicâb etsün tabîat yerde kalmış kâbiliyyetden

II. Vatan bir bi-vefâ nâzende-i tannâza dönmüş kim

Ayrımaz sâdikân-ı aşkını âlâm-ı gurbetden

III. Ne efsûnkâr imişsin âh ey didâr-ı hürriyet

Esîr-i aşkın olduk gerçi kurtulduk esâretten” (11TDE, s.74) biçimindeki bir soru hem “*Hürriyet Kasidesi’nden alınan aşağıdaki beyitlerde kullanılan edebî sanatları tablodaki ilgili yerlere yazınız.*” bölümüyle “verilen metinde kullanılan sanatı tanıma/bulma” alt kategorisi altında hem de “*Hürriyet Kasidesi’nden alınan aşağıdaki beyitlerde kullanılan edebî sanatların nasıl yapıldığını tablodaki ilgili yerlere yazınız.*” bölümüyle “verilen metindeki sanatların nasıl yapıldığını açıklamak” alt kategorisi altında değerlendirilmiştir. Soruda üç beyit verildiği için üç kez “verilen metinde kullanılan sanatı tanıma/bulma” alt kategorisi, üç kez de “verilen metindeki sanatların nasıl yapıldığını açıklamak” alt kategorisi altında olmak üzere toplam altı kez işaretlenmiştir. Kimi sorularda ve etkinliklerde doğrudan sanatın adı verilerek metinden bulunması istenmiş kimi sorularda da sanat adı verilmeden verilen metin içindeki sanatların bulunması istenmiştir. Verilen metinde hangi sanatlarla ilgili soruların olduğu belirlenirken metinde/metinlerdeki sanatlar araştırmacılar tarafından bulunmuş, o sanat/sanatlar için işaretleme yapılmıştır. Örneğin, “*Aşağıdaki beyitlerde geçen söz sanatlarını bularak aşağıdaki şemalara yazınız.*”

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

*Bir saf kız oturdu bir saf oğlan
Cem' oldı behište hür u gilmân*

*Endâmu latife-i ilâhî
Deryâ-yı letâfet içre mâhî*

Âlem ser-i müynun tufeyli

Mahbûbe-i âlem adı Leylî” (10TDE, s.59) sorusu çözümlenirken önce araştırmacılar tarafından beyitlerdeki sanatlar bulunmuş ve her bir beyitte geçen sanatlar birer kez işaretlenmiştir.

Güvenirlilik

Güvenirlilik için öncelikle 9. sınıf ders kitabındaki sorular ve etkinliklerin tamamı tam bir uzlaşma sağlanana kadar iki araştırmacı tarafından birlikte çözümlenmiştir. Ardından aynı amaçla 10. sınıf ders kitabı iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı çözümlenmiş ve güvenirlilik hesaplaması % 98 çıkmıştır. Araştırmanın güvenilirliği için kodlayanlar arasında en az %70'lik bir görüş birliği olmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 233). Çalışmada bu değer üstüne çıktığından kitapların güvenilir bir biçimde çözümlendiği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın geçerliğini sağlamak içinse kitaplardaki söz sanatlarıyla ilgili olan tüm soruların ve etkinliklerin tamamı örneklem alınmadan çözümlenmiş, ilgili soruların tümü nicelik ve nitelik bakımından çözümlenmiştir.

BULGULAR

1. Alt Amaca İlişkin Bulgular (Ders kitaplarındaki söz sanatlarıyla ilgili soru ve etkinlik sayısının sınıflara göre dağılımları nasıl bir görünüm sergilemektedir? Sınıf düzeyi yükseldikçe soru ve etkinlik sayısında nicel bir artış olmuş mudur?)

Tablo 1'de çalışma kapsamında incelenen kitaplardaki soru ve etkinlik sayılarının sınıf düzeylerine göre dağılımları sunulmuştur:

Tablo 1. İncelenen Kitapların Sınıf Düzeylerine Göre Soru ve Etkinliklerin Dağılımları

Sınıf Düzeyi	Soru Sayısı (f)	%
9. sınıf TDE Ders Kitabı	26	20
10. sınıf TDE Ders Kitabı	30	23
11. sınıf TDE Ders Kitabı	35	27
12. sınıf TDE Ders Kitabı	40	30
Toplam	131	100

Tablo 1'e göre söz sanatları ile ilgili soru ve etkinliklere sırasıyla en çok 12. sınıf (f: 40), 11. sınıf (f: 35), 10. sınıf (f: 30) ve 9. sınıf (f: 26) ders kitaplarında yer verilmiştir. Dört ders kitabında söz sanatları ile ilgili toplam 131 soru ve etkinlik bulunmaktadır. Soru ve etkinlik sayısında sınıf düzeyi yükseldikçe aşamalı bir artışın olduğu söylenebilir. Söz sanatlarıyla ilgili en çok soru ve etkinlik 12. sınıf ders kitabında bulunmaktadır. Bunun nedeni programda ağırlıklı olarak Cumhuriyet Dönemi şiirinin yer alması ve söz sanatlarıyla ilgili soru ve etkinliklerinse çoğunlukla şiir türü üzerinden sorulması olabilir. Söz sanatlarıyla ilgili soru ve etkinliklerin 12. sınıf ders kitabında daha çok olmasının bir başka nedeni üniversite sınavında söz sanatlarıyla ilgili soruların da çıkması ve dolayısıyla sanatları öğrencilere bir kez daha anımsatma çabası olabilir.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

2. Alt Amaca İlişkin Bulgular (Sorular ve etkinlikler, öğrencilerin söz sanatlarının metne kattığı/kazandırdığı anlamları anlamalarına/duyumsamalarına olanak sağlayacak nitelikte midir?)

Tablo 2’de çalışma kapsamında incelenen 9. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabındaki soru ve etkinliklerin niteliğine ilişkin sıklık dağılımları sunulmuştur:

Tablo 2. 9. Sınıf Ders Kitabındaki Soru ve Etkinliklerin Niteliğine İlişkin Sıklık Dağılımları

Soruların Niteliği	Sıklık (f)	%
Verilen metinde kullanılan sanatı buldurma	15	58
Verilen metindeki sanatın nasıl yapıldığını açıklatma	5	19
Verilen metindeki sanatın metne katkısını buldurma	5	19
Verilen metinde kullanılan sanatın öğelerini buldurma	1	4
Toplam	26	100

Tablo 2’ye göre 9. sınıf ders kitabında sırasıyla “verilen metinde kullanılan sanatı buldurma” (f: 15), “verilen metindeki sanatın nasıl yapıldığını açıklatma” (f: 5), “sanatın metne katkısını buldurma” (f: 5), “verilen metinde kullanılan sanatın öğelerini buldurma” (f: 1) biçimindeki soru ve etkinliklere yer verilmiştir. Kitapta en çok “metin içinde kullanılan sanatı buldurma”ya dönük soru ve etkinlik bulunmaktadır. “Verilen metindeki sanatın metne katkısını duyumsatma”ya dönük soru ve etkinlik sayısı ise daha azdır.

Tablo 3’te çalışma kapsamında incelenen 10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabındaki soru ve etkinliklerin niteliğine ilişkin sıklık dağılımları sunulmuştur:

Tablo 3. 10. Sınıf Ders Kitabındaki Soru ve Etkinliklerin Niteliğine İlişkin Sıklık Dağılımları

Soruların Niteliği	Sıklık (f)	%
Verilen metinde kullanılan sanatı buldurma	19	64
Verilen metindeki sanatın metne katkısını buldurma	6	20
Sanatın metnin türünü duyumsatmaya katkısını buldurma	3	10
Metindeki söz sanatının kullanılma gerekçelerini fark ettirme	1	3
Söz sanatıyla anlatılmak isteneni anlama ve anlatma	1	3
Toplam	30	100

Tablo 3’e göre 10. sınıf ders kitabında en çok “verilen metinde kullanılan sanatı buldurma” (f: 19) düzeyindeki sorulara yer verilmiştir. Bunu sırasıyla “verilen metindeki sanatın metne katkısını buldurma” (f: 6), “sanatın metnin türünü duyumsatmaya katkısını buldurma” (f: 3), “metindeki söz sanatının kullanılma gerekçelerini fark ettirme” (f: 1) ve “söz sanatıyla anlatılmak isteneni anlama ve anlatma”ya dönük (f: 1) soru ve etkinlikler izlemektedir.

Tablo 4’te 11. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabındaki soru ve etkinliklerin niteliğine ilişkin sıklık dağılımları sunulmuştur:

Tablo 4. 11. Sınıf Ders Kitabındaki Soru ve Etkinliklerin Niteliğine İlişkin Sıklık Dağılımları

Soruların Niteliği	Sıklık (f)	%
Verilen metinde kullanılan sanatı buldurma	16	46
Verilen metindeki sanatın nasıl yapıldığını açıklatma	13	37
Verilen metindeki sanatın metne katkısını buldurma	6	17
Toplam	35	100

Tablo 4’e göre 11. sınıf ders kitabında en çok “verilen metinde kullanılan sanatı buldurma” (f: 16) ile “verilen metindeki sanatın nasıl yapıldığını açıklatma” (f: 13) düzeyindeki soru ve etkinliklere yer verilirken “sanatın metne katkısını buldurma”ya dönük yalnızca 6 soru ve etkinlik bulunmaktadır.

Tablo 5’te 12. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabındaki soru ve etkinliklerin niteliğine ilişkin sıklık dağılımları sunulmuştur:

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Tablo 5. 12. Sınıf Ders Kitabındaki Soru ve Etkinliklerin Niteliğine İlişkin Sıklık Dağılımları

Soruların Niteliği	Sıklık (f)	%
Verilen metinde kullanılan sanatı buldurma	29	72.5
Verilen metindeki sanatın metne katkısını buldurma	4	10
Verilen metindeki sanatın nasıl yapıldığını açıklatma	2	5
Sanatın metnin türünü duyumsatmaya katkısını buldurma	2	5
Söz sanatıyla anlatılmak isteneni anlama ve anlatma	1	2.5
Öğrencinin anlatımında söz sanatı kullanmasını sağlama	1	2.5
Metindeki söz sanatının kullanılma gerekçelerini fark ettirme	1	2.5
Toplam	40	100

Tablo 5'e göre 12. sınıf ders kitabında yine en çok "verilen metinde kullanılan sanatı buldurma" (f: 29) düzeyindeki soru ve etkinliklere yer verilirken "verilen metindeki sanatın metne katkısını buldurma"ya dönük yalnızca 4 soru ve etkinlik bulunmaktadır. Bunları sırasıyla "verilen metindeki sanatın nasıl yapıldığını açıklatma" (f: 2), "sanatın metnin türünü duyumsatmaya katkısını buldurma" (f: 2), "söz sanatıyla anlatılmak isteneni anlama ve anlatma" (f:1), "öğrencinin anlatımında söz sanatı kullanmasını sağlama" (f: 1) ve "metindeki söz sanatının kullanılma gerekçelerini fark ettirme" (f:1) düzeyindeki soru ve etkinlikler izlemektedir.

Tablo 6'da çalışma kapsamında incelenen 9-12. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarındaki soru ve etkinliklerin niteliğine ilişkin sıklık dağılımları sunulmuştur:

Tablo 6. 9-12. Sınıf Ders Kitaplarındaki Soru ve Etkinliklerin Niteliğine İlişkin Sıklık Dağılımları

Soruların Niteliği	Sıklık (f)	%
Verilen metinde kullanılan sanatı buldurma	79	60
Verilen metindeki sanatın metne katkısını buldurma	21	16
Verilen metindeki sanatın nasıl yapıldığını açıklatma	20	15
Sanatın metnin türünü duyumsatmaya katkısını buldurma	5	4
Metindeki söz sanatının kullanılma gerekçelerini fark ettirme	2	1.5
Söz sanatıyla anlatılmak isteneni anlama ve anlatma	2	1.5
Verilen metinde kullanılan sanatın öğelerini buldurma	1	1
Öğrencinin anlatımında söz sanatı kullanmasını sağlama	1	1
Toplam	131	100

Tablo 6'ya göre 9-12. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarında sırasıyla en çok "verilen metinde kullanılan sanatı buldurma" (f: 79), "verilen metindeki sanatın metne katkısını buldurma" (f: 21), "verilen metindeki sanatın nasıl yapıldığını açıklatma"ya (f: 20) dönük sorular bulunmaktadır. Bunları sırasıyla "sanatın metnin türünü duyumsatmaya katkısını buldurma" (f: 5), "metindeki söz sanatının kullanılma gerekçelerini fark ettirme" (f: 2), "söz sanatıyla anlatılmak isteneni anlama ve anlatma" (f: 2), "verilen metinde kullanılan sanatın öğelerini buldurma" (f: 1) ve "öğrencinin anlatımında söz sanatı kullanmasını sağlama"ya (f: 1) dönük sorular izlemektedir. Aşağıda ders kitaplarındaki söz sanatlarıyla ilgili soru ve etkinliklerden örnekler sunulmuştur:

Verilen metinde kullanılan sanatı buldurmaya dönük sorular:

- "Yaşamaya Dair" adlı şiirdeki imgeleri ve söz sanatlarını belirleyiniz. (9TDE, s.102)
- Yukarıdaki dörtlükte geçen teşbihleri bulunuz. (9TDE, s.103)
- Şiirde vesöz sanatlarına başvurulmuştur. (9TDE, s.110)
- Aşağıdaki beyitlerde geçen söz sanatlarını bularak aşağıdaki şemalara yazınız. (10TDE, s.59)
- Aşağıda verilen beyitlerde geçen edebî sanatları bularak şemalara yazınız. (10TDE, s.112)

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

- Metinde çok sayıda mübalağa ve tezat sanatı kullanılmıştır. Siz de metinden bu sanatlara birkaç örnek bularak aşağıdaki şemalara yazınız. (10TDE, s.120)
- Metinden kişileştirme ve benzetme sanatlarına örnek cümleler bularak... (10TDE, s. 266)
- Bizim mahalle de İstanbul'un kenârı demek:
Sokaklarında gezilmez ki yüzme bilmeyerek!
Bu dizelerdeki edebî sanat aşağıdakilerden hangisidir?
A) Mübalağa B) Tevriye C) Hüsnütalil D) Kinaye E) Teşbih (11TDE, s. 104)

- “Dün gece yarısına kadar Peyami Safa okudum.” cümlesinde altı çizili sözde.....vardır.” (12TDE, s. 37)
- Nezihe Meriç'in “Giz” adlı hikâyesinden alınan aşağıdaki parçadan kutucuklarda istenenlere örnekler veriniz. Ad aktarması (Mecazımürsel) (12TDE, s. 74)

Verilen metindeki sanatın metne katkısını buldurmaya dönük sorular:

- Edebî sanatların şüre katkısını bu örneklerden hareketle açıklayınız. (9TDE, s.103)
- 1. –Ben Ankara'da buldum onu, yirmi yaşındaydı zaar,
Kurtulmuşuz bedenden artık,
Kimse ayaklı, elli değil.
 - Okuduğunuz metinde geçen bu cümlelerdeki altı çizili ifadelerin cümlelere kattıkları anlamları söyleyiniz. Bunların metnin anlatımına katkısını belirtiniz. (11TDE, s.162)
 - Bu beyitlerdeki imge ve edebî sanatların işlevlerini belirleyiniz. (11TDE, s.74)
Şiirin son dört dizesinde kullanılan telmih sanatını açıklayınız. **Bu sanatın şiirin anlamına ve anlatımına katkısını** değerlendiriniz. (12TDE, s. 120)

Verilen metindeki sanatın nasıl yapıldığını açıklamaya dönük sorular:

- Yukarıdaki şiirlerde bulunan edebî sanatların nasıl yapıldığını ilgili yerlere yazınız. (9TDE, s.103)
- Heyder Baba'ya Selâm adlı şiirden alınan aşağıdaki dizelerde kullanılan edebî sanatları ve bu sanatların **nasıl yapıldığını** tablodaki ilgili yerlere yazınız. (11TDE, s. 100)
- Hürriyet Kasidesi'nden alınan aşağıdaki beyitlerde kullanılan edebî sanatları ve **bu sanatların nasıl yapıldığını** tablodaki ilgili yerlere yazınız.
I. Ziyâ dūr ise evc-i rif'atinden ıztırâridir
Hicâb etsün tabiat yerde kalmış kâbiliyyetden. (11TDE, s. 74)

Sanatın metnin türünü duyumsatmaya katkısını buldurtmaya dönük sorular:

- Okuduğunuz metinde sanatlı söyleyiş, mecaz, öznellik gibi anlatım özelliklerine neden yer verilmediğini söyleyiniz. (10TDE, s. 27)
- Metinde edebî sanatların çok az kullanılmasını neye bağlıyorsunuz? (10TDE, s. 83)
- Okuduğunuz şiirde belirgin şekilde öne çıkan edebi sanatlara yer verilmemiştir. Bunun nedenini açıklayınız. (12TDE, s. 104)
- Okuduğunuz şiir edebi sanat ve imge kullanımı açısından nasıl bir özellik göstermektedir? Açıklayınız. (12TDE, s. 105)

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Söz sanatıyla anlatılmak isteneni anlama ve anlatmaya yönelik sorular:

- *Divan-ı Hikmet'te geçen "rahmet denizinin dolup taşması", "toprak gibi olmak" sözleriyle ne anlatılmaktadır? Açıklayınız. (10TDE, s. 92)*
- *Şiirde "beton duvarlar arasında açan bir çiçek" cümlesi ile söyleyici, bir nesli kastetmiş olabilir mi? Açıklayınız. (12TDE, s. 114)*

Metindeki söz sanatının kullanılma gerekçelerini fark ettirmeye yönelik sorular:

- *Metinde Azrail için insanoğlunun ejderhası şeklinde bir benzetme yapılmasının nedeni nedir? (10TDE, s. 41)*

Verilen metindeki sanatın öğelerini buldurmaya dönük sorular:

- *Bulduğunuz teşbihlerin öğelerini tabloya yazınız. (9TDE, s.103)*

Öğrencinin anlatımında söz sanatı kullanmasını sağlama

- *"İçimden geçen siyah tren" dizesinde söyleyicinin "tren" kelimesini kullanmasına yönelik değerlendirme yapınız. Siz söyleyici olsaydınız tren yerine hangi kelimeyi kullanırdınız? (12TDE, s. 126)*

Tablo 6'daki verilerden de anlaşılacağı üzere kitaplardaki soru ve etkinliklerin büyük bir bölümü (% 60), öğrencinin verilen metin içindeki sanatı tanımasını/bulmasını gerektirmektedir. Başka bir deyişle soru ve etkinliklerin yarısından fazlası özgün Bloom Taksonomisi'nin "bilgi", yenilenmiş Bloom Taksonomisinin ise "anımsama" basamağına (konu ile ilişkin bilgiyi uzun süreli bellekten geri getirme, tanıma) karşılık gelmektedir. Anlama, uygulama, analiz etme, değerlendirme ve yaratma basamağında yer alan soru ve etkinlik sayısı ise çok yetersiz kalmaktadır. Bu bulgu Aslan vd. (2018)'nin ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki söz sanatlarıyla ilgili soruların ve etkinliklerin amaca uygun ve işlevsel hazırlanıp hazırlanmadığını belirlemek amacıyla yaptığı araştırmanın bulgularıyla da örtüşmektedir. Anılan çalışmanın sonuçlarına göre Türkçe ders kitaplarındaki söz sanatlarıyla ilgili soru ve etkinliklerin 37'si öğrencinin söz sanatlarının metne kattığı anlamları fark etmesine katkı sağlayacak nitelikte iken 138'i yalnızca söz sanatlarını tanımaya/buldurmaya yöneliktir. Bu çalışmanın sonuçlarına göre kitaplardaki söz sanatlarıyla ilgili soru ve etkinlikler Türkçe öğretiminin anlama ve anlatma becerileri gelişmiş bireyler yetiştirme amacına uygun olarak hazırlanmamıştır. Sorular ya da etkinliklerde öğrencinin, öğrendiği bilgilerden yola çıkarak ilgili söz sanatını metin içinden mekanik ve aynı biçimde tanıması/bulması, fark etmesi, o sanatın göstergelerini belirtmesi istenmiştir. Sözü edilen sanatların metne kattığı anlamı duyumsatma, metin açısından anlamını ve önemini fark ettirme, estetik dili sezdirme ile o sanatları kullanma becerisinin kazandırmaya dönük soru ve etkinlik sayısı ise çok yetersizdir. Betur'un (2019) yaptığı çalışmanın sonuçlarından biri öğrencilerin ders kitaplarındaki etkinlikleri yetersiz bulmalarınıdır. Katılımcıların çoğu ders kitaplarıyla ilgili olmayan sorularda bile ders kitaplarına ilişkin değerlendirmelerde bulunmuş; kitaplardaki etkinliklerin söz sanatlarının metne kattığı anlamı duyumsatacak nitelikte olmadığını belirtmiştir. Yine kimi katılımcılar söz sanatlarının metnin anlatımına katkısının irdelendiği soruları daha nitelikli bulduklarını söylemiştir. Eskimen (2018)'in yapmış olduğu çalışmaya göre öğretmenler de Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım ders kitaplarında yer alan soruların yetersiz, çeşitlilikten uzak ve tek tip olduğunu; öğrencinin beklentisini karşılayacak nitelik taşımadığını belirtmişlerdir. Aslan (2011)'in Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin yazılı sınavlarda sordukları soruların öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek nitelikte olup olmadığını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenler sınavlarda daha çok "bilgi" basamağında yer alan sorular sormaktadır. Sorularda en az "yaratıcılık" becerisini geliştirmeye dönük sorulara yer verilmiştir.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

3. Alt Amaca İlişkin Bulgular (Kitaplarda en çok hangi sanatlarla ilgili soru ve etkinlik bulunmaktadır?)

Tablo 7’de çalışma kapsamında incelenen 9.-12. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarında hangi sanatlarla ilgili etkinlik ve soruların bulunduğuna ilişkin sıklık dağılımları sunulmuştur:

Tablo 7. Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitaplarındaki Söz Sanatlarına İlişkin Etkinlik ve Soruların Sıklık Dağılımları

Söz sanatı	9. sınıf (f)	10. sınıf (f)	11. sınıf (f)	12. sınıf (f)	Toplam (f)
Benzetme	8	8	6	7	29
Kişileştirme	6	3	15	2	26
Eğretileme	3	2	5	8	18
Ad Aktarması	4	4	-	5	13
Uygunluk	1	3	5	3	12
Abartma	3	3	2	-	8
Anıştırma	-	2	-	5	7
Zıtlık	-	1	-	5	6
Bilmezden Gelme	-	1	-	1	2
Konuşturma	1	-	-	-	1
Değınmece	-	-	1	-	1
İki Anlamlılık	-	-	1	-	1
İnsandan Doğaya Aktarım	-	-	-	1	1
TOPLAM	26	27	35	37	125

Dört ders kitabındaki toplam soru sayısı 131’dir; ancak doğrudan ilgili sanatın adının sorulduğu soru sayısı 125’tir. Tablo 7’ye göre ders kitaplarında en çok benzetme, kişileştirme, eğretileme, ad aktarması ve uygunluk sanatıyla ilgili soru ve etkinlik bulunmaktadır. Bu sonuç programda yer alan “Şiirde öne çıkan ve **yaygın olarak bilinen edebi sanatlar ele alınır**” kazanımının bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Benzetme ve kişileştirme sanatları ilkökul ve ortaokul Türkçe derslerinde yeterince üzerinde durulan, çocuk edebiyatı ürünlerinde öğrencilerin sıklıkla karşılaştıkları, daha somut olması nedeniyle kolay öğrendikleri ve güncel yaşamlarında daha çok ve rahat kullandıkları sanatlardandır. Kitaplarda bu sanatlarla ilgili daha az sayıda ancak daha nitelikli soru olabilir. Betur (2019)’un çalışmasının sonuçlarına göre 2015-2016 eğitim öğretim yılında kullanılan Türk Dili ve Edebiyatı 9 ve 10. sınıf ders kitaplarında da en çok benzetme ve kişileştirme sanatlarıyla ilgili soru ve etkinliklere yer verilmiştir. Ayrıca öğrenciler benzetme ve kişileştirmeyi en çok bildiği sanatlar arasında saymışlardır.

Kitaplarda daha sonra sırasıyla abartma, anıştırma, zıtlık sanatıyla ilgili soru ve etkinlik bulunmaktadır. Bilmezden gelme sanatlarıyla ilgili iki; konuşturma, değınmece, iki anlamlılık ve insandan doğaya aktarma sanatlarıyla ilgili ise yalnızca birer soru bulunmaktadır. Bu kadar soru ve etkinlikle öğrencilerin bu sanatların önemini fark etmeleri ve anlatımlarında kullanmaları olanaklı değildir. Daha soyut olmaları ve güncel yaşamda çok karşılaşmamaları nedeniyle bu sanatlarla ilgili kitaplarda daha çok ve nitelikli soruların olması gerekir. Ayrıca bilmezden gelme, değınmece, iki anlamlılık ve insandan doğaya aktarma sanatları öğrencilerin ilk kez ortaöğretimde karşılaştıkları ve öteki sanatlara göre daha soyut sanatlardandır. Ders kitaplarında bu sanatların anlatımı zenginleştirme ve genişletmeye katkısını duyumsatacak ve yine bu sanatları öğrencinin kullanmasını sağlayacak daha çok soru ve etkinliğin olması gerekir. Öğretim programında öğretilmesi hedeflenen sanatlardan olmasına karşın örnekleme, güzel nedene bağlama ve dokundurmaya ilişkin tek bir soru ve etkinlik bile bulunmamaktadır. Oysa ders kitaplarında öğretim programında yer alan ve öğretilmesi öngörülen tüm sanatlara ilişkin, o sanatların metne katkısını duyumsatacak ve öğrencinin anlatımında kullanmasını sağlayacak yeterli sayıda soru ve etkinlik bulunmalıdır. Önemli olan söz sanatlarıyla ilgili soru ve etkinliklerin

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

nicelik olarak çok olması değil; bunların, ilgili sanatın anlama katkısını duyumsatması, fark ettirmesi ve öğrenciye anlatımında kullanma becerisini kazandıracak nitelikte olmasıdır. Kaplan (2010)'ın yaptığı çalışmaya göre ders kitaplarında güzel nedene bağlama ve bilmezden gelme sanatına çok az yer verilmiştir. Betur (2019)'un yaptığı araştırmaya göre öğrenciler en az güzel nedene bağlama, iki anlamlılık ve bilmezden gelme sanatlarını bilmektedir. Yine Coşar (2005)'in yaptığı araştırmaya göre de iki anlamlılık ve güzel nedene bağlama, öğrenciler tarafından en az bilinen söz sanatlarıdır.

4. Alt Amaca İlişkin Bulgular (Söz sanatlarıyla ilgili soru ve etkinlikler, sınıf düzeyi yükseldikçe nitelik açısından aşamalı bir gelişme göstermekte midir? Soruların ve etkinliklerin güçlük derecesi sınıflar arasında aşamalı olarak atmakta mıdır?)

Ders kitaplarındaki sorular ve etkinlikler sınıf düzeyi yükseldikçe nitelik açısından aşamalı bir gelişme göstermemektedir. Her sınıf düzeyinde en çok “verilen metin içinden ilgili sanatı buldurma”yla ilgili soru ve etkinlik bulunmaktadır. Kitaplardaki sorular ve etkinlikler çoğunlukla aynı güçlükte ve birbirini yineler biçimdedir. Aşağıdaki örneklerde her sınıf düzeyinde verilmiş soru ve etkinlik örnekleri bulunmaktadır.

- “Yaşamaya Dair” adlı şiirdeki imgeleri ve söz sanatlarını belirleyiniz. (9TDE, s.102)
- Aşağıda verilen beyitlerde geçen edebî sanatları bularak şemalara yazınız. (10TDE, s.112)
- Bizim mahalle de İstanbul'un kenârı demek:
Sokaklarında gezilmez ki yüzme bilmeyerek!
Bu dizelerdeki edebî sanat aşağıdakilerden hangisidir?
A) Mübalağa B) Tevriye C) Hüsnütalil D) Kinaye E) Teşbih (11TDE, s. 104)
- “Dün gece yarısına kadar Peyami Safa okudum.” cümlesinde altı çizili sözde.....vardır. (12TDE, s. 37)

Yukarıdaki sorulardan da anlaşılacağı üzere sınıf düzeyi yükseldikçe sorular ve etkinlikler güçlük bakımından birbirinden farklılık göstermemektedir. Ayrıca her sınıf düzeyinde en çok “verilen metin içinden ilgili sanatı buldurma”yla ilgili soru ve etkinliğin bulunması da kitaplardaki soruların birbirini yineler nitelikte ve aynı güçlükte olduğunun bir başka göstergesidir.

5. Alt Amaca İlişkin Bulgular (Kitaplardaki söz sanatlarıyla ilgili sorular ve etkinlikler öğrencilerin bu sanatları yazılı ve sözlü anlatımlarında kullanma becerilerini geliştirecek nitelikte midir?)

Kitaplardaki sorular ve etkinlikler öğrencilerin söz sanatlarını yazılı ve sözlü anlatımlarında kullanmalarını sağlayacak nitelikte değildir. Kitaplarda, “söz sanatıyla anlatılmak istenen anlama ve anlatma”ya dönük iki, “öğrencinin anlatımında söz sanatı kullanmasını sağlama”ya dönük yalnızca bir soru bulunmaktadır. Oysa ders kitaplarında öğrencinin söz sanatlarını anlatımında kullanabileceği ve öğretimin amacına uygun olarak beceri kazanmasına katkıda bulunacak daha çok sayıda soru ve etkinlik olmalıdır. Dil ve edebiyat öğretimi, bilgi vermeden çok beceri kazandırmayı amaçlamalıdır. Beceri ise uygulamalarla, yaparak ve yaşayarak kazanılır. Bu nedenle öğrencilere söz sanatlarını kullanarak yazılı ya da sözlü metin üretmeye dönük daha çok sayıda çalışma yaptırılmalı; kitaplarda bu amaçla hazırlanmış daha çok soru ve etkinlik bulunmalıdır. Betur (2019)'un yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre ortaöğretim öğrencileri metindeki ilgili sanatı bulma ve tanıma düzeyindeki soruları niteliksiz bulduklarını, söz sanatlarını anlatımlarında kullanacakları etkinliklerin daha işlevsel olacağını belirtmişlerdir.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

6. Alt Amaca İlişkin Bulgular (Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı'ndaki söz sanatlarıyla ilgili ünite, amaç ve kazanımlar ders kitaplarında soru ve etkinlik olarak nasıl karşılık bulmuştur?)

Öğretim programında yer alan amaç ve kazanımlar ders kitaplarında; konu anlatımı, örnek metinler, soru ve etkinlik olarak karşılık bulmaktadır. Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı (2018)'nda söz sanatlarına yönelik amaç ve kazanımlar hem söz sanatları hem de edebi sanatlar adı altında verilmektedir. Anılan programdaki söz sanatlarına yönelik konu ve kazanımlar şunlardır:

3.2. KONU, KAZANIM VE AÇIKLAMALARI

A) OKUMA (METNİ ANLAMA VE ÇÖZÜMLEME)

1. ŞİİR

A.1.5. Şiirdeki mazmun, imge ve **edebî sanatları belirleyerek bunların anlama katkısını değerlendirir.**

a.9. Sınıfta şiirde öne çıkan, dikkat çeken ve/veya yaygın olarak bilinen edebî sanatlar (teşbih, istiare, mecazımürsel, teşhis ve intak, tenasüp, tezat, telmih, hüsnütalil, tecahülîarif, kinaye, tevriye, tariz, irsalimesel, mübalağa) **ele alınır.**

b. Şiirdeki bütün **edebî sanatların tespiti yoluna gidilmez.**

c. 10, 11 ve 12. sınıflarda şiirde öne çıkan **edebî sanatları buldurmaya yönelik çalışma yapılması sağlanır.**

2. ÖYKÜLEYİCİ (ANLATMAYA BAĞLI) EDEBÎ METİNLER (Masal/Fabl, Destan, Mesnevi, Hikâye, Roman vb.)

A.2.10. Metnin üslup özelliklerini belirler. Metinde yazara özgü dil ve anlatım özellikleri belirlenir (Cümle yapıları, deyimler, kelime kadrosu, anlatım teknikleri, **söz sanatları**, akıcılık, nesnellik, öznellik, duygusallık, coşkunluk gibi hususlar dikkate alınır.

4. BİLGİLENDİRİCİ (ÖĞRETİCİ) METİNLER

A.4. 7. Metnin üslup özelliklerini belirler. **Metinde yazara/metne özgü dil ve anlatım özellikleri belirlenir** (Cümle yapıları, deyimler, kelime kadrosu, **söz sanatları**, akıcılık, nesnellik, öznellik, duygusallık, coşkunluk gibi hususlar dikkate alınır.)

B) YAZMA

B.6. **Metin türüne özgü dil ve anlatım özelliklerine uygun yazar.**

b. Şiirde ahenk unsurlarını, imge ve **söz sanatlarını kullanması sağlanır.**

1. KONUŞMA

C.1.13. Konuşmasının içeriğini zenginleştirir.

Bir konuşmanın deyim, atasözü, vecize, terim, alıntı, kısa hikâye, anı, şiir, fıkra, **söz sanatları**, istatistiklerden yararlanma vb. unsurlarla zenginleştirilebileceği vurgulanır.

9. Sınıf 3. Ünite: Şiir

Kazanım çerçevesinde söz sanatları kısaca açıklanır.

Programda farklı üniteler altında, “Şiirdeki edebî sanatları belirleyerek bunların anlama katkısını değerlendirir”, “Şiirde öne çıkan ve yaygın olarak bilinen edebi sanatlar ele alınır”, “Edebî sanatları buldurmaya yönelik çalışma yapılması sağlanır”, “Metinde yazara özgü dil ve anlatım özellikleri belirlenir”, “Metin türüne özgü dil ve anlatım özelliklerine uygun yazar”, “Şiirde ahenk unsurlarını, imge ve söz sanatlarını kullanması sağlanır”, “Bir konuşmanın söz sanatlarından yararlanma vb. unsurlarla zenginleştirilebileceği vurgulanır” kazanımları bulunmaktadır. Ancak kitaplarda en çok “Edebî sanatları buldurmaya yönelik çalışma yapılması sağlanır” ve “Şiirde öne çıkan ve yaygın olarak bilinen edebi sanatlar ele alınır” kazanımlarına dönük soru ve etkinlik bulunmaktadır. Programda “Şiirdeki edebî sanatları

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

belirleyerek bunların anlama katkısını değerlendirir”, “Metin türüne özgül dil ve anlatım özelliklerine uygun yazar”, “Şiirde ahenk unsurlarını, imge ve söz sanatlarını kullanması sağlanır”, “Bir konuşmanın söz sanatlarından yararlanma vb. unsurlarla zenginleştirilebileceği vurgulanır” kazanımları olmasına karşın kitaplarda öğretimin asıl amacına uygun bu nitelikteki soru ve etkinlik sayısı yetersizdir.

7. Alt Amaca İlişkin Bulgular (Kitaplardaki söz sanatlarıyla ilgili sorular ve etkinliklerde hangi metin türleri kullanılmıştır? Metinlerin dili öğrencilerin rahat anlayabileceği düzeyde midir?)

Tablo 8’de kitaplardaki söz sanatlarıyla ilgili soru ve etkinliklerin hangi metin türleri üzerinden verildiğine ilişkin sıklık dağılımları bulunmaktadır:

Tablo 8. Söz Sanatlarıyla İlgili Soruların Verildiği Metin Türlerine İlişkin Sıklık Dağılımları

Metin türü	9. sınıf (f)	10. sınıf (f)	11. sınıf (f)	12. sınıf (f)	Toplam (f)
Şiir	8	9	6	18	41
Makale	1	1	1	1	4
Deneme	-	1	-	1	2
Öykü	-	1	-	-	1
Roman	-	-	1	-	1
Fabl	1	-	-	-	1
Anı	-	1	-	-	1
Söylev	-	-	-	1	1
Günlük	1	-	-	-	1
Toplam (f)	11	13	8	21	53

Tablo 8’e göre kitaplarda söz sanatlarına yönelik sorular ve etkinlikler en çok şiir türü (f: 41), sonra sırasıyla makale (f: 4), deneme (f: 2), öykü (f: 1), roman (f: 1), fabl (f: 1), anı (f: 1), söylev (f: 1) ve günlük (f: 1) türlerindeki metinler üzerinden sorulmuştur. Buna göre Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarındaki söz sanatları ile ilgili soruların ve etkinliklerin çoğunlukla şiir türü üzerinden hazırlandığı söylenebilir. 12. sınıfta söz sanatlarıyla ilgili soru ve etkinliklerin neredeyse tamamının şiir türü üzerinden verilmesinin nedeni programda ve ders kitabında Cumhuriyet Dönemi Türk şiiri konusunun işlenmesidir. Oysa söz sanatları yalnızca şiirlerde ve öteki yazınsal türlerde değil; anlatımı daha güçlü kılmak amacıyla bilgilendirici metinlerde (Aslan vd., 2018), sözün etkisini artırmak için mizahlı anlatımlarda, günlük konuşmalarda (Gönel, 2011), reklam dilinde (Çınar ve Karahan, 2009; Dalyan, 2010), deyim ve atasözlerinde (Sağlam, 2001), bilmecelerde (Yangil ve Kerimoğlu, 2014) ve afişlerde de kullanılmaktadır. Coşkun (2007)’a göre ders kitaplarında söz sanatlarının farklı metin türlerinde de kullanıldığının belirtilmesi gerekmektedir. Kaplan (2010)’a göre Türkçe ders kitaplarına söz sanatları ile ilgili metinler seçilirken öğrencilerin düzeyi ve konu önemlidir ve metin bu değişkenlere göre seçilmelidir.

Betur (2019)’un ortaöğretim öğrencilerinin söz sanatlarına ve söz sanatları öğretimine yönelik görüşlerini konu alan araştırmasının sonuçlarına göre öğrenciler söz sanatlarının çoğunlukla şiir türünde kullanıldığına ilişkin bir yargı oluşturmuştur. Öğrenciler, ders kitaplarındaki örneklerin alışılmış olduğunu, bilgisunar (internet) ortamında bile aynı örneklerin bulunduğunu düşünmektedir. Coşar (2005)’in 9. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabındaki söz sanatlarıyla ilgili soruların niteliğini belirlemeye dönük yaptığı çalışmanın sonuçlarına göre konuyla ilgili bazı açıklamalar ve örnekler yeterli değildir.

Kitaplardaki soru ve etkinliklerde kullanılan metinlerin dili, ders kitabının düzeyine göre farklılık göstermektedir. 9. sınıf ders kitabında dönemden daha çok metin türleri tanıtılmaktadır. Bu nedenle söz sanatlarıyla ilgili sorular ve etkinliklerde kullanılan on bir metnin tamamının dili öğrencinin rahat anlayabileceği düzeydedir. 10. sınıfta Divan edebiyatı konusu ele alındığından söz sanatlarıyla ilgili sorular ve etkinliklerde Divan edebiyatına özgü beyitler kullanılmıştır. Kullanılan on üç metinden altısının dili ağırken

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

yedisinin dili daha anlaşılırdır. Metinlerdeki öğrencinin bilmediği sözcüklerin Türkçe karşılıkları verilse de bu metinlerin dili öğrenciler açısından ağırdır. Yine Divan-ı Hikmet üzerinden sorulan söz sanatları da dönemin özelliği gereği öğrencilerin dilini anlamakta güçlük çekeceği metinlerdendir. 11. sınıf ders kitabındaki altı metinden üçünün dili ağırdır. Sorular ve etkinliklerde kullanılan metinler, Tanzimat Dönemi'nde yazılan Hürriyet Kasidesi'nden ve Rezaizade Mahmut Ekrem'in yazdığı beyitlerden oluşmaktadır. Dili ağır olan bir diğer metin de Türkiye dışındaki Çağdaş Türk şiirinden alınan bir metindir. 12. sınıfta ise Cumhuriyet Dönemi Türk şiiri konusu ele alınmaktadır. Ders kitabında söz sanatlarıyla ilgili soru ve etkinliklerde yirmi üç metin kullanılmıştır. Kullanılan metinlerin Cumhuriyet Dönemi Türk şiirinden alınması nedeniyle metinlerin tamamının dili öğrencilerin anlayabileceği düzeydedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarındaki söz sanatlarıyla ilgili soruların niteliğini belirlemek, öğretimin amacına uygun biçimde hazırlanıp hazırlanmadığını ortaya çıkarmak amacıyla yapılan bu çalışmanın bulgularından hareketle aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- 9-12. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarında söz sanatları ile ilgili toplam 131 soru ve etkinlik bulunmaktadır. Söz sanatlarıyla ilgili soru ve etkinliklere sırasıyla en çok 12. sınıf, 11. sınıf, 10. sınıf ve 9. sınıf ders kitaplarında yer verilmiştir. Söz sanatlarına yönelik soru sayısında sınıf düzeyi yükseldikçe aşamalı bir artışın olduğu görülmüştür.
- Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarında en çok “verilen metinde kullanılan sanatı buldurma”ya dönük soru ve etkinlik bulunmaktadır. Bu sorular büyük oranda öğrencinin öğrendiği bilgilerden yola çıkarak verilen metin içindeki ilgili sanatı mekanik biçimde tanıma ve bulma biçimindedir. Başka bir deyişle kitaplardaki soruların büyük bir çoğunluğu özgün Bloom Taksonomisi'nin “bilgi”, yenilenmiş Bloom Taksonomisinin ise “anımsama” basamağında yer almaktadır. Türkçe öğretiminin anlama ve anlatma becerileri gelişmiş bireyler yetiştirme amacına uygun biçimde hazırlanmış “öğrencilerin söz sanatlarının metne kattığı anlamları anlamalarına/duyumsamalarına olanak sağlayacak” soru sayısı ise az sayıdadır.
- Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarında en çok benzetme, kişileştirme, eğretileme, ad aktarması ve uygunluk sanatıyla ilgili soru ve etkinlik bulunmaktadır. Kitaplarda bilmezden gelme, değinmece, iki anlamlılık ve insandan doğaya aktarma sanatlarına yönelik soru ve etkinliklere çok az yer verilmiştir. Daha sonra sırasıyla abartma, anıştırma, zıtlık sanatıyla ilgili soru ve etkinlikler bulunmaktadır. Bilmezden gelme sanatlarıyla ilgili iki; konuşurma, değinmece, iki anlamlılık ve insandan doğaya aktarma sanatlarıyla ilgili ise yalnızca birer soru bulunmaktadır. Öğretim programında öğretilmesi hedeflenen sanatlardan olmasına karşın örnekleme, güzel nedene bağlama ve dokundurmaya ilişkin tek bir soru ve etkinlik bile bulunmamaktadır.
- Ders kitaplarındaki sorular ve etkinlikler sınıf düzeyi yükseldikçe nitelik açısından aşamalı bir gelişme göstermemektedir. Her sınıf düzeyinde en çok “verilen metin içinden ilgili sanatı buldurma”yla ilgili soru ve etkinlik bulunmaktadır. Kitaplardaki sorular ve etkinlikler çoğunlukla aynı güçlükte ve birbirini yineler biçimindedir.
- Kitaplardaki soru ve etkinlikler öğrencilerin söz sanatlarını yazılı ve sözlü anlatımlarında kullanmalarını sağlayacak nitelikte değildir. “Söz sanatıyla anlatılmak istenen anlama ve anlatma”ya dönük iki, “öğrencinin anlatımında söz sanatı kullanmasını sağlama”ya dönük yalnızca bir soru bulunmaktadır.
- Kitaplarda en çok “Edebî sanatları buldurmaya yönelik çalışma yapılması sağlanır” ve “Şiirde öne çıkan ve yaygın olarak bilinen edebî sanatlar ele alınır” kazanımlarına dönük soru ve etkinlik bulunmaktadır. Programdaki öğretimin asıl amacına uygun “Şiirdeki edebî sanatları belirleyerek bunların anlama katkısını değerlendirir”, “Metin türüne özgü dil ve anlatım özelliklerine uygun yazar”, “Şiirde ahenk unsurlarını, imge

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

ve söz sanatlarını kullanması sağlanır”, “Bir konuşmanın söz sanatlarından yararlanma vb. unsurlarla zenginleştirilebileceği vurgulanır” kazanımlarına uygun soru ve etkinlik sayısı ise çok yetersizdir.

- Kitaplarda her sınıf düzeyindeki soru ve etkinliklerin tamamına yakını şiir türü üzerinden sorulmuştur. Öykü, roman, bilgilendirici metinler vb. türler üzerinden söz sanatlarına yönelik sorular çok az sayıdadır. Soru ve etkinliklerde kullanılan metinlerin dili ders kitaplarına göre farklılık göstermektedir. 9. sınıf ders kitabındaki metinlerin tamamının dili öğrencinin rahat anlayabileceği düzeydedir. 10. sınıfta sorularda ve etkinliklerde Divan edebiyatına özgü beyitler kullanıldığından kimi metinlerin dili ağırdır. 11. sınıf ders kitabındaki soru ve etkinliklerde Tanzimat Dönemi’nde yazılan Hürriyet Kasidesi’nden ve Recaizade Mahmut Ekrem’in yazdığı beyitlerden yararlanıldığından kimi metinlerin dili ağırdır. 12. sınıfta Cumhuriyet Dönemi Türk şiiri konusunun işlenmesi nedeniyle metinlerin tamamının dili öğrencilerin anlayabileceği düzeydedir.

ÖNERİLER

- Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarındaki sorular ve etkinlikler Türkçe öğretiminin anlama ve anlatma becerileri gelişmiş bireyler yetiştirme amacına uygun biçimde hazırlanmalı; öğrencilerin söz sanatlarının metne kattığı anlamları anlamalarına/duyumsamalarına, estetik dili sezmelerine olanak sağlayacak nitelikte olmalıdır. Kitaplarda yalnızca bilgi ve anımsama basamağında değil, diğer üst basamaklardaki soru ve etkinlikler de olmalıdır.
- Kitaplarda, öğretim programında öğretilmesi hedeflenen tüm sanatlara yönelik soru ve etkinlikler yeterli sayıda ve öğretimin amacına uygun nitelikte olmalıdır.
- Sorular ve etkinlikler sınıf düzeyi yükseldikçe nitelik açısından aşamalı bir gelişme göstermelidir. Soruların ve etkinliklerin güçlük derecesi artmalı, sorular birbirini yinelememelidir.
- Soru ve etkinlikler öğrencilerin söz sanatlarını yazılı ve sözlü anlatımlarında kullanmalarını sağlayacak nitelikte olmalıdır.
- Sorular ve etkinlikler programdaki kazanımları karşılayacak nitelikte olmalı; özellikle öğretimin amacına uygun olan “Şiirdeki edebî sanatları belirleyerek bunların anlama katkısını değerlendirir”, “Metin türüne özgü dil ve anlatım özelliklerine uygun yazar”, “Şiirde ahenk unsurlarını, imge ve söz sanatlarını kullanması sağlanır”, “Bir konuşmanın söz sanatlarından yararlanma vb. unsurlarla zenginleştirilebileceği vurgulanır” kazanımlarına uygun soru ve etkinlikler bulunmalıdır.
- Söz sanatlarıyla ilgili sorularda ve etkinliklerde yalnızca şiir türü metinler kullanılmamalı; reklam ve haber metinleri, öyküler, bilgilendirici metinler, karikatürler, sosyal medyadaki metinler, bilmece ve afişler de kullanılmalıdır.
- Öğrencilerin hem konuyu daha iyi öğrenebilmeleri hem de içselleştirerek beceri düzeyine taşıyabilmeleri için söz sanatlarıyla ilgili metinlerin dili özellikle 9, 10 ve 11. sınıf ders kitaplarında öğrencinin anlayabileceği düzeyde olmalı; sorularda ve etkinliklerde Türkçe sözcüklerin ağırlıklı kullanıldığı metinler yeğlenmelidir.

İncelenen Kitapların Kimlik Bilgileri

- Sağır, S., Türkyılmaz M., Yücel, İ. (2019). *Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı 9. Sınıf Ders Kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayını.
- Baycanlar, M., Bozbıyık, N., Çuhadar, S., Filazi, G., Karaca, D. (2019). *Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı 10. Sınıf Ders Kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayını.
- Sağır, S., Türkyılmaz M., Yücel, İ. (2019). *Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı 11. Sınıf Ders Kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayını.
- Tokuş, A. (2019). *Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı 12. Sınıf Ders Kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayını.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Kaynaklar

- Aksan, D. (2013). *Şiir Dili ve Türk Şiir Dili*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Aktaş, H. (2002). *Modern Türk Şiirinde Edebi Sanatlar*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Aslan, C., Güldenoğlu Doğan, B. N. ve Altuntaş, İ. (2018). Türkçe Ders Kitaplarındaki Söz Sanatlarıyla İlgili Sorular ve Etkinlikler Üzerine Bir İnceleme. *Turkish Studies*, 13(28), 47-66.
- Aslan, C. (2017). *Örnek Eğitim Durumlarıyla Türkçe-Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aslan, C. (2011). A Study of the Questions Asked by Mother Tongue Teachers in Examinations in Terms of Developing High Level Thinking Skills (Anadili Öğretmenlerinin Sınavlarda Sordukları Soruların Üst Düzey Düşünme Becerilerini Geliştirmesi Bakımından İncelenmesi). (Eds.: G. Leyla UZUN and Ü. BOZKURT) *Theoretical and Applied Researches on Turkish Language Teaching (Türkçenin Eğitimi – Öğretiminde Kuramsal ve Uygulamalı Araştırmalar)*, p. 431-444, Essen: Die Blaue Eule.
- Betur, M. (2019). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Söz Sanatlarına ve Söz Sanatları Öğretimine Yönelik Görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Chomsky, N. (2001). *Dil ve Zihin*. Ankara: Ayraç Yayınevi.
- Coşar, S. (2005). *Ortaöğretim Birinci Sınıfta Türk Dili ve Edebiyatı Dersinde Edebi Sanatlar ve Öğretimi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye.
- Coşkun, M. (2007). *Sözün Büyüsü Edebi Sanatlar*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Çalışkan, N. (2013). Kavramsal Anahtar Modeli ile Metafor ve Deyim Öğretimi. *BİLİG* (64), 95-122.
- Çınar, B. ve Karahan, L. (2009). Reklam Dilinde Kullanılan Edebi Sanatlar. *Turkish Studies*. (4)8, 891-916.
- Çotuksöken, Y. (2012). *Türkçe Dil ve Edebiyat Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Papatya Yayınları.
- Dalyan, Ş. (2010). *Reklam Sloganlarında Söz Sanatları Çevirisi ve Çevirmen Yaklaşımları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Dilçin, C. (2005). *Örneklerle Türk Şiir Bilgisi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Eskimen, A. D. (2018). 9-12. Sınıf Türk Dili Ve Edebiyatı, Türk Edebiyatı İle Dil Ve Anlatım Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 4(2), 111-129.
- Gönel, H. (2011). Nükte ve Nüktenin Aracı Olan Edebi Sanatlar. *Turkish Studies*. (6)4, 163-182.
- Kaplan, R. (2012). *İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Şiirlerdeki Anlam Olaylarının İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ, Türkiye.
- Kaplan, K. (2010). *İlköğretim 6, 7, 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Edebi Sanatların Metni Anlama ve Anlatmadaki Yeri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erzincan Üniversitesi, Erzincan, Türkiye.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kocakaplan, İ. (1992). *Açıklamalı Edebi Sanatlar*. İstanbul: Türk Edebiyat Vakfı.
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis*. London: Sage Publications.
- Külekçi, N. (1995). *Açıklamalar ve Örneklerle Edebi Sanatlar*. Ankara: Akçağ Yayını.
- Neuendorf, K. A., (2002). *The Content Analysis Guidebook*. London: Sage Publications
- Onan, B. (2013). *Dil Eğitiminin Temel Kavramları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sağlam, M. Y. (2001). Atasözleri ve Deyimlerde İmgelem. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi* (18)1, 45-51.
- Saraç, M. A. Y. (2013). *Eski Türk Edebiyatına Giriş: Söz Sanatları*. (Ed.: A. Gürer). Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2366.
- Taşdemir, E. (2016). 5.-8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yakın ve Uzak Bağdaştırmalar ve Türkçe Öğretmeni Adaylarının Bağdaştırma Alguları (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla, Türkiye.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *Sözel, Yazılı ve Diğer Materyaller için İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri*. Epsilon Yayınevi, İstanbul.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

- Ustaoglu, F. G. (2015). *Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında Metafor* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Yangil, M.K. ve Kerimoğlu, C. (2014). Bilmecelerin Eğitimdeki Yeri ve Önemi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*. (4)2, 341-354.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005) *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

KOSOVA’DA TÜRK VARLIĞI VE SOMUT OLMAYAN KÜLTÜREL MİRAS

Gökhan YAĞCI

Yunus Emre Enstitüsü, turkologgokhan@gmail.com

Özet

17 Şubat 2008 tarihinde kurulan Kosova Cumhuriyeti, yüzyıllar boyunca Türk-İslam kültürü ile etkileşim halinde olmuştur. Bugün hâlâ Kosova sınırları içerisinde; Türk köylerine, Türkçe konuşan insanlara, Türkçe eğitim veren okullara ve dolayısıyla Türk halk kültürü unsurlarına rastlanılmaktadır. Kosova’da yaşayan Türkler, Türk kültürünü korumak ve gelecek nesillere aktarmak için birçok çalışma yapmaktadır. Hazırlanmış olan bu bildiriye Kosova’daki Türk varlığı araştırılarak Kosova topraklarında yaşayan Türklerin bölgedeki tarihsel geçmişine ve Türk halk kültürünün yaşayan miras örneklerine yer verilmiştir. Karşılaştırmalı Balkanlar özelinde Kosova’da halk kültürü çalışacaklara kılavuz mahiyetinde olan bu çalışmayla Kosova’da yaşayan Türklerin, kültür koruma faaliyetlerine ve geçiş dönemi ürünlerine yer verilecektir.

Giriş

Bir milletin kültür tarihi hakkında bilgi sahibi olmak için, o milletin kültürel mirasına bakmak gerekir. Somut ve somut olmayan kültürel mirasın korunması, anlaşılması ve gelecek nesillere aktarılması halk bilimcilerce önemsenmekte ve bu minvalde çalışmalar son zamanlarda akademik düzlemde yoğunlaşmaktadır. Bunun için de sahip olunan mirasın, derlenmesi araştırılıp incelenmesi, eski ve yeni unsurlarının ortaya çıkarılması gereklidir

Kültür, toplumları birbirine yaklaştıran ya da uzaklaştıran yönüyle özgelik taşımaktadır. Toplumların zaman, mekân ve olay üçgeninde başından geçenler, kültürlerini aktarmaları yahut aktaramamaları sosyal bilimcilerce inceleme konusu olmuştur. Kültürün yaşatılıp yaşatılamaması yahut yeniden canlandırma faaliyetleri kültür koruma refleksiyle izah edilebilir. Mehmet Kaplan’ın *Dil ve Kültür* yapıtında belirttiği üzere “Bir millete ait her fert, o milletin kültürünü, dilini, dinini, zevkini, inançlarını, örf ve âdetlerini beraberinde taşır. Kültür fertleri aşan, fertlere şekil, yön ve şahsiyet veren bir varlıktır (Kaplan 2011: 26). Bu yönüyle kültür aktarımında ferdin rolü yadsınamaz. Aktarımda bulunan fert, sadece atalarından gördüğü, atalarından kendisine nakledilen kültürü dil vasıtasıyla aktarmakla kalmaz kendi şahsiyetini de tamamlamış olur.

Kültürü korumaya yönelik çalışmalar neden önemlidir? Millet kavramını bünyesinde barındıran fertlerin bu hususta rolü nedir? Sorularının cevabını Mehmet Kaplan’ın şu sözüyle açıklayabiliriz: “Bir toplumda, tabiatın dışında insan elinden ve dilinden çıkma her şey kültür kavramına girer. Tarihe şekil veren kuvvetler “devlet” şeklinde görünür ama devletleri yaratan milletlerdir. Milletleri yapan kuvvetler, inançlar, vasıtalar kültür adı altında toplanır (Kaplan 2011: 29). Milletlerin bakiliği anlaşıldığı üzere kültür aktarımdan geçmektedir. Kültür aktarım aracı olan dil ile ilgili yapılan faaliyetler bu açıdan önem taşımaktadır. Ayrıca kültürel mirasın gelecek kuşaklara aktarılmasında bölgede bulunan kurum ve kuruluşların faaliyetleri ve girişimleri de büyük önem arz eder. Kurumlar arası işbirliği, bazı faaliyetlerin gerçekleştirilmesi ve yaygınlaştırılmasında olumlu yönde etkili olduğu görülmektedir.

Yaklaşık beş yüz kırk yıl Osmanlı egemenliğinde barış içerisinde yaşayan Kosova, 1. Balkan Savaşı ile Türklerin egemenliğinden çıkmıştır. 1. ve 2. Balkan Savaşlarıyla büyük acılar çeken Balkan milletleri, günümüze kadar kültürel miraslarını korumaya çalışmışlardır. Somut kültür hazineleri savaşlar sonrasında zarar görmüş olsa da somut olmayan kültürel miras Balkanlarda bilhassa Kosova Prizen’de canlılığını koruduğu söylenebilir.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Kosova çok uluslu bir etnik kimliğe sahiptir. Bölgede, Arnavutlar, Türkler, Boşnaklar, Pomaklar, Romenler, Sırp ve Torbeşler yaşamaktadır. Osmanlı döneminde de Yugoslavya döneminde de bu halklar beraber yaşamışlardır.

Yugoslavya'nın dağılmasıyla birlikte ortaya çıkan milliyetçilik akımından bölgedeki Türklerde etkilenmiştir. Türkler, etnik kimliklerini korumak için birçok çalışma yapmışlardır. Altmış beş yıldır bölgede hizmet veren Doğru Yol Türk Kültür Sanat Derneği, Kosova Türk Yazarları Derneği, Türkiye Mezunları Derneği, Kosovalı Türk Öğretmenler Derneği, Kosova Demokratik Türk Partisi, Kosova Türk Adalet Partisi, İmza Yayın evi ve nihayet İmza Dergisi bu çalışmaların bir tezahürüdür. Bunun yanı sıra Türkiye Cumhuriyeti Devleti, Büyükelçiliği, Başkonsoloslugu, Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı (TİKA) ve Yunus Emre Enstitüsü'yle birlikte bölgede yaşayan Türklerin beklentilerine karşılık vermektedirler.

2015 yılında yapılan seçimlerde Kosova'da Türkler 1 Bakan 3 Milletvekili ve 1 Belediye Başkanıyla merkezi ve yerel yönetimlerde temsil hakkı kazanmışlardır. Kosova sınırları içerisinde halkın sadece Türklerden meydana geldiği köyler de bulunmaktadır.

Kosova'da Türk Varlığı

Bir milletin kültürünü, yaşayışını ve folklorunu üzerinde bulunduğu toprakların tarihsel süreçleri önemli ölçüde etkilemektedir. Bugün Kosova Cumhuriyeti Devleti'nin üzerinde bulunduğu topraklar birçok devlet ve uygarlığın kavşak noktası olmuştur. Kosova bugün hala çok uluslu bir yapıya sahiptir. Bunun en önemli sebeplerinden biri de yaklaşık 550 yıllık bir imparatorluğun bakiyesi olmasıdır. Kosova'da bugün Türkler yaşamakta ve kültür kodlarını gelecek nesillere aktarmaktadır.

Kosova'nın tarihsel gelişim sürecine İbrahim Kafesoğlu ve Halil İnalçık şu notları düşmüşlerdir:

Kosova, tarih ve dil delilleri ışığında, bilimsel verilerin belirttiğine göre, Miladın öncesi ve sonrasındaki ilk yıllarda, özellikle 300'lü yıllarda Batı Hunlarının egemenlik devirlerinden itibaren, Türklerin yaşadığı bir bölgedir. MS 5. yüzyılda Hun Türklerinin bilhassa Attila önderliğinde birleşerek oluşturdukları büyük devlet döneminde Balkanlar (Kosova'yı da içine alacak şekilde), Hun Türklerinin geçici ve kalıcı iskânlarına sahne olmuştur.

Kosova'daki bu Türk etki dalgaları, 11. yüzyıldan itibaren, Selçuklu devri Müslüman Türk akınları ve nihayetinde de Osmanlı İmparatorluğu'nun Kosova'yı hükmü altına almasıyla bambaşka bir boyut kazanır. 28 Haziran 1389 tarihindeki I. Kosova Savaşı, bölgenin fethini sağlamış, Kosova'nın Türklüğü ve Müslümanlığında günümüze dek süren etkiyi yaratmıştır. Artık, Kosova'daki Türklük, kökleşmiş ve sistematize olmuştur.

Kosova'nın Nüfus Yapısı

Kosovalı Türklerin nüfus sayılarına dair çok çeşitli, olumlu, olumsuz, objektif, sübjektif veriler vardır. Verilerin geneli Türklerinin Kosova'daki sayılarını az gösterir niteliktedir. Buna çeşitli siyasî etkenler sebeptir. Bazı bakış açılarının bu rakamı az göstermesinin sebebi, Türklerinin, en son Balkan Savaşı ile Türkiye'ye göç etmiş olduğundan hareket edip artık Kosova'da bir Türk varlığını olsa olsa basit bir azınlık şeklinde değerlendiren bir algıdır. Bir diğer veri çeşidinde Türklerinin 15.000 civarında zikredilmesinin sebebi, "Kosova'da Türk yoktur, bu Türkçe konuşan kesim, Türkçe konuşan Arnavutlardır" siyasî yaklaşımından ötürüdür. Bunlara benzer yaklaşım ve araştırma yöntemlerinin verdiği olumsuz veya eksik sonuçlar, Türklüğünün rakam olarak nüfusunu ve etkililik olarak nüfuzunu vermekten uzaktırlar.

Rakamların az verilmesinde bir diğer etken de Kosovalı Türklerin tamamının, Kosovalı Arnavutların ise büyük bir kısmının Müslüman olmasıdır. Müslümanlık kimliği altında evlenme Türklerin bir kısmında, kültürel çevre, iş kaygısı, gelecek endişesi vb. sebeplerle kendi millî benliklerinden feragat etme durumu doğurabilmiştir. Bu şekil bir asimilasyon özellikle Osmanlı idaresinin Kosova'da ortadan kalkmasıyla hız kazanmış, dönemlere bağlı

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

olarak bazen daha da artmış, bazen normal seyirinde devam etmiştir. Bu mantığın göstergesi olarak, Yugoslavya döneminde yapılan sayımlarda Türk nüfusu ve Arnavut nüfusu oranlarının sayımdan sayıma ilerleme ve/veya gerileme şeklinde gitmesi verilebilir.

Kosova örneğinde, Müslüman toplulukları birbirinden kesin ve kalın çizgilerle ayırmak güçtür. Kosova'daki en büyük iki toplum olan Arnavutlar ve Sırp, dinî farklılıkları sebebiyle kolaylıkla ayrılabilenmektedirler. Ancak çoğunluğu oluşturan Arnavutların diğer Müslüman azınlık mensuplarıyla (en çok Türklerle) ve bu azınlıkların da kendi aralarında yaptıkları karışık evliliklerden dolayı etnik sınırlar belirsizleşebilmektedir. Kimlikler zaman içerisinde ve hatta aynı zaman ve mekânda değişebilmekte ya da çoklulaşabilmektedir. Mesela; kardeş çocuklarından bir tanesinin kendisini Arnavut, diğerinin kendisini Türk olarak tanımladığı durumlara rastlanabilmektedir. (Türbedar 2003: 37)

1.2. Nüfus Dağılımı ve Seyri

Kosova'da Türkler, genelde güney, güneydoğu ve doğuda ağırlıkla yaşasa da dağınık bir hâlde bütün Kosova'da yerleşmişlerdir. Eskiden beri gelen bu dağınıklık özellikle Kosova'nın kuzeyine doğru yayılan bölgede yaşayan Türkler için, asimilasyon neticesinde nüfus oranlarında azalma tehlikesini doğuragelmıştır. Türkler, Müslüman'dır ve Kosova'da yaşayan Arnavutların çoğu da Müslüman inancına sahiptir. Bu sebeple Türklerin bir kısmı, bugünkü devlet şartlarının Arnavutlar lehine ağır basması sebebiyle asimilasyona açık hâle gelebilmektedirler.

Osmanlı devrinde en büyük nüfus oranına sahip Müslüman tabakayı oluşturan bölge Türkleri, bugün büyük göçler (özellikle Türkiye'ye) ve asimilasyon sonucunda ciddi düşüşler yaşamış ve bugünkü sosyal hâllerini almışlardır. (Kutlu 2007: 41)

Kosova'da 250.000 dolayında bir Türkçe konuşur rakamının zikredilmesine rağmen, bugün Kosova'da ne kadar Türk'ün yaşadığı tam olarak bilinmemektedir. Türkler bugün Kosova'da daha yoğun bir şekilde Prizren, Mamuşa, Priştine, Gilan, Doburçan, Yanova, Viçitırın, Mitroviça ve İpek yerleşim bölgelerinde yaşamaktadırlar. Bunların içinde Türkçenin belediye statüsünde resmiyeti olan belediye merkezleri şunlardır: Prizren, Mamuşa, Gilan, Mitroviça, Priştine, Viçitırın.

Prizren şehri, Türk toplulukları açısından, tarihî olaylar, kişiler ve nüfus yoğunluğu ve nüfusun, Türkçenin etkililiği açısından ilk sırada gelmektedir. Prizren'de sayısı kesin olmamakla beraber en az 35.000 civarı bir Türk rakamından söz edilmektedir. Bunun dışında, şehrin Arnavut sakinlerinin de Türkçe bilmesiyle Prizren, Kosova'da Türkçenin en yoğunlukla duyulabildiği bir bölge merkezidir. Ayrıca, kentin 10 km'lik etrafında Gora ve Jupa denilen iki ayrı bölge bulunmaktadır. Bu bölgelerde yaklaşık 15'er Gora köyü mevcuttur. Gora bölgesi de Kosova'da Slav veya Arnavut etnik unsuruna dayandırılmayan insanların yaşadığı bir bölge olması bakımından önemlidir.

Kosova'dan Türk Göçleri

Kosova'dan ülke dışına birçok göç yaşanmaktadır. Bunun en önemli sebebi ise bölgede neredeyse her yüzyılda bir yaşanan savaş olaylarıdır. Savaşlar yüzünden bölge halkı ülkelerini terk etmek zorunda kalmıştır. Bunun dışında bölgede işsizlik oranının çok yüksek olması da yurt dışına yapılan göçlerin sayısını artırmıştır. Öyle ki yapılan gözlemler sonucu Kosova'da yaşayan ailelerin neredeyse her birinde yurt dışına göç etmiş aile bireyleri bulunmaktadır.

Yaşanan göçlerin tarihsel seyri ve sebepleri ise Halil İnalçık tarafından şu şekilde anlatılmıştır:

1912-1913 yılları civarında artık çözümler yaratan ve Osmanlı İmparatorluğu idaresinin Kosova Vilayeti ve diğer Balkan bölgelerinden kalkmasıyla sonuçlanan Balkan Savaşları, Kosova'dan Türkler ve kısmi Müslüman kesimin göçlerine sebep olmuştur. Bu göç dalgalarının en büyük yönü, Osmanlı idaresinin çekildiği Türkiye topraklarına doğru gelişmiştir. Söz konusu göçlerle bütün Balkanlar'dan olduğu gibi, Kosova muhitinden de yüz binlerce insan yollara düşüp öz yurtlarını bırakmak

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

zorunda kalmıştır. Bu göç dalgalarında Türkler en büyük nüfus sayısı ile birinci sırayı oluştururlar. Kosova Vilayeti sınırları içinde yaşayan yerli Türk nüfusu, 20. asır başlarından günümüze dek, çeşitli yoğunluklarda gelişen kitlesel veya bireysel göç dalgaları ile bölgeyi boşaltmışlardır. Bu acı göç hareketleri, Kosova coğrafyasında Türk nüfusunun hızla azalmasını getirip, bugünkü nüfus oranlarını doğurmuştur. (İnalçık 2005:41)

Bugün, aşağı yukarı 100 yıllık bir zaman zarfında, eski Kosova Vilayeti topraklarından, evlerini, arazilerini ve akrabalarını bırakmak zorunda kalarak, özellikle Türkiye'ye gelen Türklerin sayısı, Kosova'da yaşayan Türklerin sayısının birkaç kat üstündedir. Türkiye'ye göç eden Kosovalı Türk ailelerinin fertlerinden birçoğu, geçen süreçler zarfında artık Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlığına dâhil olmuş, fertler arasında oranları değişmekle beraber Türkiye Türkleri nüfus grubu içerisindeki yerlerini almışlardır. Söz konusu durum, Kosova ile Türkiye arasındaki akrabalık boyutlarında çok önemli bir kısmı oluşturur.

Kosova'da Konuşulan Diller

Günümüzde Kosova'da en çok konuşulan diller arasında Arnavutça, Sırpça, Türkçe, Boşnakça ve Romca bulunmaktadır. Türkçenin korunması ve Türkçe bilen insan sayısının artırılması yönünde Yunus Emre Enstitüleri Kosova'nın üç farklı şehrinde Türkçe Eğitim Merkezleri açmıştır. Bu merkezler halk tarafından oldukça büyük ilgi görmektedir. Bunun yanı sıra Türkler tarafından kurulmuş olan ve 2016 yılında altmış beşinci yaşını kutlayan Doğru Yol Derneği Türkçenin Kosova'da yaşatılması hususunda önemli çalışmalar yapmaktadır.

Özellikle Prizren şehrinde Türkçe konuşan insanların sayısı oldukça fazladır. Öyle ki Türkçe bilmek Prizrenliler için bir statü kaynağıdır. Türkçe bilenlere Kasabalı bilmeyenlere ise köylü sıfatı verilmektedir.

Bugün bölgede hala Türkçe dışında dillerin konuşuluyor olması Osmanlı Devleti'nin emperyalist sömürgeci bir devlet olmadığına açık bir örneğidir.

Kosova'daki Türkler, Osmanlı idaresinde Osmanlı Türkçesi yazı dili ile; Osmanlı devri sonrasında da Türkiye Türkçesi yazı dili ile eserler ortaya koymuş, ağız özelliklerini yazılı eserlere yansıtmamışlardır. Bu bakımdan, Kosova'daki Türkler her zaman genel Batı Oğuz Türk grubu ile ortak bir dil yapısında olmuştur. Kosovalı Türkler, diğer konularda olduğu gibi, dil konusunda da Türk Dünyasından herhangi bir kopukluk, aykırılık yaratmamak konusunda oldukça hassastırlar. (Türbedar 2003:41)

Kosova Cumhuriyeti sınırları içinde, yazı dilinde, resmîyette Türkiye Türkçesi kullanılmaktadır. 1999 yılına kadar Kosova genelinde resmîyeti olan Türkçe, Aralık 2010 itibarıyla Kosova'da Prizren, Mamuşa, Gilan, Mitroviça, Priştine ve Vıçitırın Belediyesi kapsamında Türkçe resmî dil statüsüne sahiptir.

1951 sonrası Kosovalı Türklerin hukuki kimliğinin resmî olarak tanınması sonucu Türkçe dilsel ve kültürel olarak kamusal alanda kullanılmaya başlanmış ve 1974 anayasası ile bu durum devlet daireleri- eğitim öğretim hayatı ve basın yayın alanı olmak üzere her alanda resmî düzeyde kabul edilmiştir. 1989 yılında Kosova'nun özerkliği kaldırıldıktan sonra Arnavutçanın yanı sıra Türkçenin de kullanım alanı kısıtlanmıştır. Arnavutça, 1999 yılındaki NATO harekâtı sonrası resmî dil düzeyine tekrar kavuşurken, Türkçe kabul edilmemiştir (Akgün 2011: 64).

Kosova'nın Dini Yapısı

Kosova Türklerinin çok büyük bir kısmı dünyadaki diğer Türkler gibi İslamiyetin mensubu olmuşlardır. Bununla birlikte az da olsa farklı dinlere inanan Türkler de bulunmaktadır. Kosova'da semavi dinlerin izleri oldukça rahat şekilde görülebilir. Şehir merkezlerinde Camiler, Kiliseler, Tekkeler ve Manastırlar iç içe bulunmaktadır.

Kosova'nın Siyasi Yapısı

Günümüzde Kosova'da Türk siyasi yapıları içinde 2 siyasi parti vardır: Kosova Demokratik Türk Partisi (KDTP) ve Kosova Türk Adalet Partisi (KTAP) Bunlardan KDTP, 1990 yılında

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

kurulmuştur, ve partinin karargâhı Prizren' de bulunmaktadır. KTAP ise 2010 yılında kurulan yeni bir siyasi oluşumdur ve bu siyasi partinin merkezi Mamuşa'dadır.

Kosova'da Basın Yayın

Gazeteler: Birlik, Tan, Yeni Dönem, Sesimiz

Dergiler: Kosova İmza Dergisi, Çevren Dergisi BAL-TAM Türklük Bilgisi Çığ Dergisi

Esin Dergisi, Kuş Dergisi, Bay Dergisi, Genç Bay Dergisi, İnci Dergisi, Türkçem Dergisi, Paradigma Dergisi,

Televizyon

Devlet yayınları

Türkçe televizyon yayınları 1974 yılında başlamıştır. Yugoslavya Sosyalist Federal Cumhuriyeti'nin yayın organları aracılığıyla televizyon yayınları başlamış, bu devlet televizyonunda birkaç saatlik Türkçe yayın, Kosova'nın bağımsızlığı sürecine kadar var olan durumu oluşturmuştur. Sivil girişim olan Kosova Radyo-Televizyonu'nda devam etmiştir. Bu kuruluş içinde belli yayın aralıklarında Türkçe yayın yapılmıştır. Bu yayınlar günümüzde de devam etmektedir.

Yeni Dönem, TV Balkan, RTV,

Radyolar:

Devlet radyo yayınları, Yeni Dönem Radyosu, Kent FM, Kosova Radyo

KOSOVA HALK KÜLTÜRÜ VE YAŞAYAN MİRAS ÖRNEKLERİ

Kosova'nın yüzyıllara uzanan tarihinin büyük bir bölümünde ve yaşam mücadelesi yanında, örf, adet, gelenek ve görenekler ve onların yaşatılması da önemli bir yer tutmuştur. Çünkü bu gelenekler halkın diğer özellikleriyle birlikte duygusunu ve düşüncesini yansıtan bir ayna olarak, maddi ve manevi değerlerinin kuşaktan kuşağa da taşıyıcısı olmuştur. Bu yüzden gelenek ve göreneklerin her toplumun önemli ve çok değerli unsuru olmakla ona sahip çıkmanın da o halkın ve toplumun değerli vazifelerinden biri sayılmaktadır.

Gözlemler sonucunda elde edilen yaşayan miras örnekleri şu şekilde tespit edilmiştir:

- 1- Bahar tören ve gelenekleri
- 2-Düğün tören ve gelenekleri
- 3-Doğumla ilgili adet, inanç ve gelenekler
- 4-Sünnetle ilgili adet ve gelenekler
- 5-Ölümlle ilgili adet ve gelenekler
- 6- Batıl İnançlar

Bahar Tören ve Gelenekleri

Baharın gelişyle birlikte Kosova'da Nevruz, Hıdrellez kutlanmaktadır. Bu iki ritüelin benzer özellikleri çok fazladır. Baharın, bolluk ve bereketin geldiği, doğanın uyandıgı tabiatın canlandıgı bu günler coşkuyla kutlanmaktadır.

Nevruz, her yılın 21 Mart günü kutlanmaktadır. Bölgedeki Türk, Boşnak ve kısmen Arnavutlar Nevruz günü kutlama yapmaktadır. Nevruz'da ateşler yakılıp üzerinden atlanmakta, yiyecek içecek ikram edilmekte ve müzik festivalleri düzenlenmektedir. Bu organizasyonlar genellikle yerel halkı kendi marifetleriyle düzenlenirken. Bölgede bulunan Türk Partileri ve Belediyeleri de organizasyonlara dolaylı olarak destek vermektedirler.

Hıdrellez ise Nisan ayının ilk haftasında kutlanmaktadır. Hızır ile İlyas Peygamberin bir araya geldiği gün şeklinde kabul edilen Hıdrellez kutlamalarında. Gül ağaçlarına çaput bağlanarak dilek dilenmektedir. Bunun yanı sıra kibrit çöpleri, taşlar veya mandallar ile dilenen dileklerin resimleri çizilir. Komşular arasında yiyecek içecek ikramı yapılmaktadır.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Düğün Tören ve Gelenekleri

Evlilik tarihin ilk devirlerinden beri var olan ve insan hayatında büyük önem taşıyan bir kurumdur. Terim olarak evlilik, bir kadınla bir erkeğin, her türlü hayat şartları içinde sürekli bir birlik vücuda getirmek üzere birleşmesidir. Ailenin toplumsal yapının temeli olması, bu birliği sağlayan evlenme olayına evrensel bir karakter kazandırmıştır. Dünyanın her yerinde her aşaması bağlı bulunduğu kültür tipinin öngördüğü belirli kurallara ve kalıplara uydurularak gerçekleştirilen evlenme olayı, özellikle tören, adet, gelenek ve görenek bakımından zengin bir tablo çizmektedir.

Kosova'da yaşayan Türkler evlilik müessesine oldukça önem vermektedirler. Evlilikler genelde dıştan yani ezogami evlilik türü olarak gerçekleşmektedir. Evlenme yaşı şehirlerde 21-30 yaşları arasında değişirken özellikle köylerde 17 yaşa kadar evlilikler gerçekleşmektedir.

Evlilik yapan kızlarla erkekler arasındaki yaş farkı 3-5-7 yaş arasında değişmektedir. Fakat eğitim görmüş gençlerde evlenme yaşı daha yüksektir. Genellikle erkeklerin askerliklerini bitirmeleri beklenir. Kızlarda evlenme yaşı erkendir. Ayrıca büyük kız dururken küçüğün evlenmesine izin verilmez. Evlenmelerde sıra gözetimi bazı yörelerde hala etkinliğini gösterirken son dönemlerde çoğu evlilikler yaşa ve bu sıraya bakmadan gerçekleşmektedir.

Evlilik gerçekleşmeden önce yapılması gereken birçok ritüel vardır. Kız isteme, söz kesme, nişan, çeyiz sandığı gönderme, kına gecesi, nikâh ve düğün bu ritüellerdir.

Evlilik kararı alan çiftlerden erkek tarafı aile büyükleri ile birlikte kız istemeye gider. Kız isteme töreninde kızın ailesi evde aile büyükleriyle birlikte bekler. Erkek tarafı çiçek ve tatlı ile birlikte kızın evine gider. Karşılıklı tanışma soruları sonrasında erkeğin aile büyüklerinden biri "Allah'ın Emri ve Peygamberin Kavli" kelamı ile kızı ister. Kız tarafından cevap hemen verilmez aile içi görüşmeler yapılır ve kızın fikri alınır. Eğer karar olumluysa söz kesilir ve nişan tarihi belirlenir. Kız ve erkek aile büyüklerinin elini öperler ve söz yüzüklerini takarlar. Kız tarafından biri söz makasını saklar ve bunun karşılığında bahşiş ister. Bahşiş verildikten sonra yüzükler aile büyüklerinden biri tarafından dualar eşliğinde kesilir.

Söz ile nişan tarihi arasında çok uzun zaman olmaz genellikle üç ay içerisinde nişan yapılır. Nişan töreni aile arasında ve ev imkânlarında olabileceği gibi ufak çaplı düğün salonlarında da gerçekleştirilmektedir.

Nişan yapılmadan önce erkek ve kız tarafı nişan için çarşıya çıkarlar. Nişan için kız tarafı erkek tarafına, erkek tarafı ise kız tarafına kıyafet ve hediyeler alır. Nişan kıyafetleri, takılar, günlük kıyafetler, iç çamaşırları ve nişan yüzükleri alınır.

Nişanın organizasyonunu genellikle kız tarafı yapar. Kız tarafı mekânın tahsisini ve diğer masrafları karşılar. Erkek tarafı ise nişan için yiyecek ikramlıklarını temin eder.

Nişan yüzükleri takıldıktan sonra düğün günü belirlenir. Düğün tarihi nişan tarihinden çok uzak olmamaktadır. Eşlerin birbirlerini tanımaları için genellikle 6 aylık bir zaman verilir ve altı ayın sonrasında düğün yapılır. Nişanlıların birbiriyle münasebetleri İslami ölçülerde ve Türk örf ve adetlerine göre yaşanmaktadır. Düğün günü genellikle iki bayram arasına denk getirilmez.

Düğünden önce kına gecesi yapılmaktadır. Kına gecesi kız tarafı ve erkek tarafı için ayrı evlerde gerçekleşmektedir. Kına gecesi için erkek tarafı kız tarafına geleneksel kına kıyafetleri alır. Organizasyon genellikle evlerde gerçekleşir. Gelin ve damat tarafının aile, akraba ve arkadaşları bu geceye katılır.

Gecede konuklara yiyecek içecek ikramları yapılır. Müzik ve şarkılar eşliğinde yöresel danslar oynanır. Gecenin sonuna doğru kız ve erkek bir araya gelir. Konuklara mum dağıtılır. İçi kına dolu bir tepsi hazırlanır ve çevresi mumlarla süslenir. Işıklar kapatılır ve Kına Türküsü söylenir. Bu esnada gelinin ağlaması makbuldür. Gelin ve damadın ellerine kına yakılır. Konuklara da bu kınadan ikram edilir.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Kına gecesinden bir gün sonra düğün gerçekleşmektedir. Düğün sabahı kız ve erkek tarafı çeşitli hazırlıklara başlarlar. Düğünün her türlü organizasyonunu erkek tarafı üstlenmektedir. Düğünün gerçekleşeceği mekânın tahsisi, ikramlık malzemeler ve elektronik kayıt işlemleri erkek tarafı vesilesiyle yapılır. Damadın kirvesi ve sadıçı bu organizasyonun düzenlenmesi için damada maddi ve manevi yardım ederler.

Düğünler genellikle düğün salonlarında gerçekleşmektedir. Bunun yanı sıra müstakil evlerin bahçeleri de düğün kutlamaları için kullanılabilir.

Düğünden önce kız alma töreni vardır. Damat ve erkek tarafı kızın evine giderek kızı evinden alırlar. Bu esnada birçok ritüel yaşanmaktadır. Gelin arabasının önü sık sık kesilir ve damat arabasının içerisinden zarfların içine koymuş olduğu bahşişi vererek yolu açar.

Gelinin evinin kapısının önü kesilir ve kapının açılması için damattan bahşiş istenir. Damat bahşişi vererek yolu açar. Damat kız evine geldiği esnada gelinin erkek kardeşi veya yeğenleri tarafından kuşak bağlama töreni gerçekleştirilir. Gelinin bekâretinin simgesi olarak gelinliğinin üzerine kırmızı kuşak bağlanır. Kuşak bağlanırken gelinin beli etrafında üç kez dolanır bu dolamaların her birinde kuşağı bağlayan İhlâs Suresini okur dördüncüde ise Fatıha Suresi okunarak kuşak bağlanır.

Kuşak bağlama töreninden sonra damat gelini evden çıkararak arabaya bindirir bu sırada kız tarafının aile fertleri hüzünlenerak ağlarlar. Kızın babası kızına; bu evden gelinlikle çıkıyorsun kefeninle dön diyerek evliliklerinin bir ömür boyu sürmesi yönünde uyarılarda bulunur.

Aile fertleri ve tanıdıkların katılımıyla düğün gerçekleşir. Kız tarafı erkek tarafından yüklü şekilde takılar istememektedir. Takılar genellikle kız tarafına teslim edilir.

Düğün gecesinin sonunda gelin ve damat gerdek gecesine girerler. Bekâret Kosova'da yaşayan Türkler için de çok önemlidir.

Düğün gecesinin ardından ertesi sabah aile büyükleri ziyaret edilir.

Doğumla İlgili İnanç ve Âdetler

İnsanoğlunun soyunu devam ettirebilmesi için gerekli olan en önemli hadise şüphesiz doğumdur.

Yapılan gözlemlere göre Kosova'da da doğum süreci içerisinde birçok inanış ve adetler vardır. Eşinin hamile olduğunu öğrenen baba duymuş olduğu mutluluk karşısında aile fertleri ve yakın arkadaşlarına müjde verir. Bununla birlikte tatlı ikramı yapar.

Hamilelik sürecinin başlamasından itibaren kadına çok büyük değer verilir. Ağır işlerde çalıştırılmaz, üzüntü ve kederden uzak tutulmaya çalışılır.

Aş erdiği yani canının istediği her şey yapılmaya çalışılır. Canının istediği bir yiyecek kendisine verilmediği takdirde dünyaya gelecek olan çocuğun bir organı eksik veya lekeli olacağına inanılır.

Doğum genellikle hastane ortamında gerçekleştirilir. Köylerde veya çok ani gerçekleşen doğumlar ebeler marifetiyle evlerde de gerçekleştirilebilir.

Doğum haberini alan baba çevresindeki insanlara tatlı ikram eder. Çocuğun cinsiyetinin erkek olması Kosova'da da övünç kaynağı olarak görülmektedir. Çocuğun cinsiyeti hamilelik sürecinde öğrenilebildiği gibi bu durumu doğum sonrasına bırakan çiftler de vardır.

Çocuk dünyaya geldikten sonra annesinin kucağına verilir. Aile büyükleri, akraba ve arkadaşlar aileyi ziyaret ederler. Fakat bebeğin ve annenin kırk gün insan içine fazla çıkmaması önerilir. Nazar ve al basmasından korkulur.

Nazar ve al basmasından korunmak için anne ve çocuğun yatağının yakınlarına Kuranı Kerim, cevşenler, Ayetel Kürsi ve okunmuş su konulur bunun yanı sıra sarımsak, kırmızı tülbent ve nazar boncukları da odada bulundurulur.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Kırk gün geçtikten sonra anne ve çocuğu ev dışına rahatça çıkabilir. Ziyarete gidilebilir ve ziyaretçi kabul edilebilir

Sünnetle İlgili Âdetler

İslamiyet'i kabul etmiş erkeklerden istenen en önemli davranışlardan biri de sünnet olmaktır. Sünnet hadisesi peygamber mirasıdır. Kosova'da yaşayan Müslüman Türkler bu mirasa sahip çıkmaktadır. Sünnet o kadar değerlidir ki sünnet olmayan erkeğe kız verilmez. Babanın oğlu üzerindeki en önemli vazifelerinden biri çocuğunun sünnet düğününü yapmaktır.

Sünnet hadisesi için genellikle çocukluk dönemi seçilir. Bununla beraber doğum esnasında çocuğunu sünnet ettiren aileler de vardır. Çocuk doğum esnasında sünnet edilse dahi ilerleyen yıllarda sünnet düğünü yapılmaktadır.

Sünnet olacak çocuğa sünnetlik kıyafetler alınır. Bu kıyafetleri kirve adı verilen bir aile büyüğü alır. Çocuğun kirvesi sünnet hadisesi ve düğününün gerçekleşmesi için maddi manevi yardımda bulunur.

Sünnet yaklaşık yirmi yıl öncesinde sünnetçiler marifetiyle yapılırken bugün hastane ortamında gerçekleştirilmektedir.

Sünnet olacak çocuğa aile büyükleri bu ritüelin neden çok önemli olduğunu dinsel ve örfsel olarak izah ederler. Sünnet olmayan bir erkeğin Müslüman kabul edilemeyeceği, evlenemeyeceği ve toplumdan dışlanacağı anlatılır. İkna edilen çocuk sünnet kıyafetini giyer arabalardan oluşan konvoy eşliğinde bir cami veya türbe ziyaretine gidilir. Dualar edildikten sonra çocuk sünnet edilmesi için hastaneye götürülür. Sünnet gerçekleştirildikten bir veya birkaç gün sonra sünnet düğünü yapılır.

Sünnet düğününde konuklara genellikle etli pilav dağıtılır. Sünnet olan çocuk yatağıyla birlikte düğünde yer alır. Konuklar sünnet olan çocuğun yatağına giderek onu ziyaret ederler ve takılarını takarlar.

Ölümle İlgili Âdet ve Gelenekler

Dünyaya gelen her insan için mutlak gerçeklerden biri de ölüm hadisesidir. Ölüm çok zor kabullenilebilen derin üzüntü yaratan bir hadise olmakla beraber İslam inancı taşıyan insanlar için bir son değildir.

Yapılan gözlemlere göre Kosova'da yaşayan Türklerin ölüm hadisesi karşısında İslam usul ve esaslarına göre davrandığı gözlemlenmiştir.

Ölümün yaşandığı hanede derin bir üzüntü yaşanmaktadır. Ölü bedeninde şişme olmaması için ölen kişinin üzerine metal bıçak veya makas koyulur.

Aile bireylerinin acısını paylaşmak için, akraba, komşu ve arkadaşlar haneye gelirler. Ölü evden çıkarılarak gasil haneye götürülür. Burada İslami ölçülere riayet edilerek ölü yıkama işlemi gerçekleşir ve kefenlenir. Ölen kişinin uzakta bir akrabası varsa defin işlemleri için bu akrabalar beklenilir. Haneye yakın camide ölen kişi adına selâ okutulur. Cenaze namazının akabinde ölü toprağa verilir. Cenaze defnedildikten sonra ölen kişinin evinde mevlüt okutulur, pide ve helva ikramları yapılır. Hane halkına komşular ve akrabalar yardımcı olur.

Ölen kişinin kıyafetleri yakınlarına dağıtılır. Kırk gün süreyle evde televizyon izlenmez, kahkaha ile gülünmez yüksek sesle konuşulmaz.

Ölen kişinin ruhunun evi ziyarete geleceği düşüncesiyle bazı çevrelerde ölen kişinin odasına girilmez ve gece odasının ışıkları açık bırakılır. Ölen kişinin adına hayır hasenat yapılır.

Batıl İnançlar

İnsan ruhunda rahatlamaya yol açan insanoğlu marifetiyle bazı inançlar vardır. Bu inançların sağlam bir temeli bulunmamaktadır.

Yapılan gözlemler sonucunda Kosova'da tespit edilen batıl inançlar şöyledir. "Kara kedinin önünden geçmesi uğursuzluk getirir. Merdiven altından geçmek uğursuzluk getirir. Bir

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

insanın üzerinden atlanırsa o insanın boyu kısa kalır. Islık çalmak uğursuzluk getirir. Fazla gülmek uğursuzluk getirir. Gece tırnak kesmek uğursuzluk getirir. Baykuşun bir hane üzerinde ötmesi o evden ölü çıkacağı şeklinde yorumlanır. Nal uğur getirir. Sarımsak kötü ruhlar karşısında insanları korur. Gökkuşuğu çıktığında edilen dilek kabul olur. Aynı ismi taşıyan iki insan arasında yapılan dilek kabul olur. Bazı hanelerde kapı eşiğine basmak uğursuzluk getirir. Ayna kırmak uğursuzluk getirir. Nazardan korunmak için tahtaya vurulur. Yıldız kayarken dilek tutulur. Küçük havuzlara dilek dilenmesi için bozuk para atılır. Şehirdeki köprülere eşler kilit bağlayarak kilidi suya atarlar. Bunun onlara uğur getireceğine inanırlar. 13 sayısı uğursuzdur.

Batıl inançların hepsini bu çalışmada kayıt altına almak zor olacaktır. Ancak Kosova'da yaşayan Türkler arasında en sık karşılaşılan inanç türleri bunlardır.

SONUÇ

Üst üste yaşanan savaş, göç ve asimilasyon politikaları Kosova'da yaşayan Türklerin varlıklarını ve kültürel miraslarını korumaları hususunda büyük tehdit oluşturmuştur. Bölgede yaşayan Türkler çeşitli dernekler kurarak dil, tarih ve folklor çalışmaları yapmışlardır. Bu dernekler içinde özellikle Doğru Yol Derneği'nin önemli çalışmaları olmuştur. Bölgede bugün NATO güçlerine ait birçok ülkeden gelen askerler bulunmaktadır. Bu askerler ve aileleri kendi kültürünü ve yaşantısını bölgeye taşımaktadır. Bununla birlikte yaz aylarında Kosova'ya gurbetçi akını olmaktadır. Yurtdışında yaşayan Kosovalı Türkler yaz aylarında ülkeyi kültürel dejenerasyona uğratmaktadır. Öyle ki kendi kültür ve yaşayışlarına sahip çıkan insanları gericilikle veya köylü olmakla itham etmektedirler.

Bölgede Türk olmayan unsurlar ise Türk tarihi hakkında yanlış bilgilendirilmektedir. Özellikle Arnavut tarih kitaplarında Osmanlı Devleti'nden istilacı, emperyalist bir devlet olarak söz edilmektedir. Buna karşın Türkiye Cumhuriyeti devleti misyon güçleri olan Elçilik, Konsolosluk, TİKA, Diyanet İşleri ve Yunus Emre Enstitüsü vasıtasıyla bu olumsuz algıyı silmeye çalışmaktadır ve son yıllarda Türkiye'ye karşı gözle görülür bir iyimser hava oluşmaktadır. Hazırlanan çalışma bunun tezahürü olarak Kosova Türklerinin yaşatmaya çalıştığı kültürel mirası kayıt altına almayı amaçlamıştır.

Avrupa'nın en genç ülkesi olan Kosova'nın kendisini dünyaya tanıtabilmesi için uluslararası örgütlere üyeliği çok önemlidir. Birleşmiş Milletler, Avrupa Birliği ve UNESCO gibi Uluslararası örgütlerin içerisinde yer almak isteyen Kosova, her alanda kültürel mirasına sahip çıkmalıdır.

KAYNAKLAR

- Kafesoğlu, İbrahim (2003) Türk Milli Kültürü, Ötüken Yay.
Kaplan, Mehmet (2011). *Kültür ve Dil*. Ankara: Dergah Yay.
Kutlu, Sacit (2007) Milliyetçilik ve Emperyalizm Yüzyılında Balkanlar ve Osmanlı Devleti, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul
Oğuz, M. Öcal (2009). *Somut Olmayan Kültürel Miras Nedir?*, Ankara: Geleneksel Yay.
Oğuz, M. Öcal "Araştırmaların Tarihi", Türk Halk Edebiyatı El Kitabı, Ankara: Grafiker Yayını, 2008a.
Oğuz, M. Öcal, "UNESCO ve İnsanlığın Sözlü ve Somut Olmayan Mirası Başyapıtları", Milli Folklor 78 (Yaz 2008d):5-11.
Ong, Walter J. (2010). *Sözlü ve Yazılı Kültür*. İstanbul: Metis Yay.
Türbedar, Erhan (2003) "Tarihte Değişen Siyasi ve Sosyal Dengeler İçinde Kosova Türkleri". Balkan Türkleri, Balkanlar'da Türk Varlığı. Haz. Erhan Türbedar, ASAM, Ankara 2003, s. 41-97.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ TÜRKİYE YETERLİLİKLER ÇERÇEVESİNDE (TYÇ) BELİRTİLEN YETKİNLİKLERLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ

Fatih KANA

Dr. Öğretim Üyesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı.
fatihkana@hotmail.com

Aydan Seda GÜLEÇ

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, a.sedagulec@icloud.com

Özet

Bu çalışmanın amacı Türkçe öğretmeni adaylarının Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde ve Türkçe Öğretim Programında yer alan yetkinlikler ile ilgili görüşlerini belirlemektir. Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin batısında bir devlet üniversitesinin Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 60 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın veri analizinde içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda Türkçe öğretmeni adaylarının yetkinliği bilgi ve beceri olarak adlandırdıklarını, anadilde iletişim, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlık, inisiyatif ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade konusunda kendilerini yeterli gördüklerini; yabancı dilde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknoloji yetkinliği konusunda kendilerini yeterli görmediklerini ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Program, Yetkinlik, Yeterlilikler Çerçevesi

GİRİŞ

Yeterlilik, herhangi bir işi yapabilme gücünü verebilen özel bilgi, ehliyettir. Yetkinlik ise herhangi bir işi yapabilir hale gelme, olgunluk anlamını karşılamaktadır. Bireyler, hayatları boyunca yapacakları işe hakim olmak, onu belli sorumluluklar çerçevesinde yerine getirmek amacıyla bazı yeterliklere ve yetkinliklere sahip olmak zorundadırlar. Bununla birlikte bireyin yetkinlik ve öğrenime bağlı olarak bir işi başarabilme, herhangi bir işlemi hedefe uygun olarak sonuçlandırabilme yeteneği olarak adlandırdığımız beceriyi ön plana çıkarmaktadır.

Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ), ulusal yeterlilikler çerçevesini ifade etmektedir. Bu çerçeve metni Avrupa Yeterlilikler Çerçevesiyle uyumlu olarak tasarlanmıştır. Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi, bireylerin ülkeler arasında hareketliliğini teşvik etmeyi ve hayat boyu öğrenmelerine yardımcı olmayı amaçlamaktadır (<https://www.myk.gov.tr/index.php/tr/turkiye-yeterlilikler-cercevesi>). Milli Eğitim Bakanlığı (2019), Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilerin kendilerini ulusal ve uluslararası alanda geliştirebilmeleri için sekiz anahtar yetkinlik belirlemiştir. Bu yetkinlikler ana dilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade yetkinlikleridir. Öğrencilerin bu alanlarda yetkin olabilmeleri için öncelikle öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bu sekiz anahtar yetkinliği kazanmış olmaları ve kendilerini bu konuda yetkin görmeleri gerekmektedir. Bu araştırmanın amacı Türkçe öğretmeni adaylarının Türkiye yeterlilikler çerçevesinde (TYÇ) belirtilen yetkinliklerle ilgili görüşlerini belirlemektir.

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin batısında bir devlet üniversitesinde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adayları oluşturmaktadır.

Araştırmanın Veri Analizi

Araştırmada nitel veri analiz yöntemlerinden betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmanın Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde Türkçe öğretmeni adaylarının Türkiye yeterlilikler çerçevesinde (TYÇ) belirtilen yetkinliklerle ilgili görüşlerine dair veriler incelenecektir.

Tablo 1

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yetkinlikle İlgili Görüşleri

Kodlar	f
Bilgi	22
Beceri	17
Uzman	7
Donanım	6
Yetkin olma	6
Sorumluluk	4
Yetenek	4
Yeterli olabilme	4
Olgunluk	3
Bir şeyi yapabilme düzeyi	3
Hâkimiyet	3
Üst sınır	3
Aktarım	3
Olgulara sahip olma	3
Fiziksel ve psikolojik hazırbulunuşluk	3
Yeterliliklere sahip olma	2
Teorik ve uygulama	2
Tutum	1
Başarı düzeyi	1
Potansiyel	1
Otorite	1
Kendini yetiştirme	1
Bir konu hakkında bilinenler	1
Öğretim programında yer alan hedef kazanımları elde etme	1
Performans	1
Bakış açısı	1
Kapasite	1
Deneyim	1
Ehliyet	1
Davranış	1
Prensiplere sahip olma	1

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adayları yetkinliğin bilgi, beceri, uzman, donanım, yetkin olma, sorumluluk, yetenek, yeterli olabilme, olgunluk, bir şeyi yapabilme düzeyi, hakimiyet, üst sınır, aktarım, olgulara sahip olma, fiziksel ve psikolojik hazırbulunuşluk, yeterliliklere sahip olma, teorik ve uygulama, tutum, başarı düzeyi, potansiyel, otorite, kendini yetiştirme, bir konu hakkında bilinenler, öğretim programında yer alan hedef kazanımları elde etme, performans, bakış açısı, kapasite,

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

deneyim, ehliyet, davranış ve prensiplere sahip olma gibi anlamları ifade ettiğini düşünmektedirler. Bu konuyla ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmektedirler:

Ö1 kodlu öğretmen adayının görüşü: “Yetkinlik, bir performansı karşılayabilmek için gerekli olan kapasitedeki bilgi, bakış açısı ve becerileri ifade eder. Bir işi yapabilmek, bir sorumluluğu alabilmek için gerekli yetkinliğe ulaşmak, o olgunluğa sahip olmak demektir.”

Ö18 kodlu öğretmen adayının görüşü: “Yetkinlik, bireyin sorumluluklarını daha iyi performansla yerine getirmesi için sahip olması gereken, tutum ve becerileri yansıtan davranışların toplamıdır. Yetkinlik becerileri çok olan insanlar başarıya kolay ulaşabilen kişilerdir.”

Ö19 kodlu öğretmen adayının görüşü: “Yeterli ve etkin olmaktır herhangi bir konuda. Yani bir konu hakkında yeterli bilgi birikimine sahipsek ve daha önemlisi bu bilgiyi etkin şekilde (doğru zamanda, doğru yerde) kullanabiliyorsak bu konuda yetkin sayılırız.”

Ö41 kodlu öğretmen adayının görüşü: “Belli bir alanda uzmanlaşarak bireyin hem kendisini hem de karşı tarafı doyurabilecek bilgi ve aktarım düzeyine erişmesidir. Uzman olunan konuda kişinin kendini yeterli hissetmesidir.”

Ö54 kodlu öğretmen adayının görüşü: “Yetkinlik, yetkin olma durumudur, olgunluktur. Yetkinlik bana göre bir alanda tutum, bilgi ve becerileri yansıtmadır.”

Tablo 2

Ana Dilde İletişim Yetkinliğini Yeterli Görme

Kodlar	f
Yeterli görüyorum	41
Dilin kurallarına uyma/dikkat etme	6
Ana dile hakim olma	8
Alınan eğitim	5
Etkili iletişim becerilerine sahip olma	4
Akıcı ve düzgün konuşma	3
Sosyal faaliyetler	2
Çevre	2
Dili sevmek	2
Alınan sertifikalar	1
Makaleler	1
Yabancı kelimeleri kullanmama	1
Dört temel dil becerisini kullanma	1
Seviyeye uygun sözcükler seçebilme	1
Göz teması	1
Yeterli ve yüksek seste iletişim	1
Kitap okuma	1
Hedef meslek	1
İfade yeteneği	1

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adayları, ana dilde iletişim yetkinliğinde kendilerini yeterli görmekte ve sebep olarak dilin kurallarına uyma/dikkat etme, ana dile hakim olma, alınan eğitim, etkili iletişim becerilerine sahip olma, akıcı ve düzgün konuşma, sosyal faaliyetler, çevre, dili sevmek, alınan sertifikalar, makaleler, yabancı kelimeleri kullanmama, dört temel dil becerisini kullanma, seviyeye uygun kelimeler seçebilme, göz teması, yeterli ve yüksek seste iletişim, kitap okuma, hedef meslek ve ifade yeteneğini göstermişlerdir. Bu konuyla ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Ö1 kodlu öğretmen adayının görüşü: “Ana dilde iletişim yetkinliği konusunda kendimi yeterli görüyorum. Bunun nedeni dilin kurallarına, sese yansımaya ve ifade edilmesine dikkat ediyor olmamdır. Ufak tefek sorunların yaşanması, bazı zamanlarda mümkün olsa da genel olarak gereken yeterliliğe sahip olduğumu düşünüyorum.”

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Ö19 kodlu öğretmen adayının görüşü: “İletişim konusunda yetkin olduğumu düşünüyorum. Çünkü karşımdakinin seviyesine uygun sözcükle seçip göz teması kurarak ve yeterli yükseklikte sesle iletişim kuruyorum.”

Tablo 3

Ana Dilde İletişim Yetkinliğini Yeterli Görmeme

Kodlar	f
Yeterli görmüyorum	6
Alınan eğitim yeterli ve güncel değildir	2
Teorik bilgilerin tekdüze anlatılması	2
Dersler	1
Dile yeni bir özellik katamama	1

Tablo 3 incelendiğinde yapılan araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının ana dilde iletişim yetkinliğinde kendilerini yeterli görmemelerinin sebebinin alınan eğitimin yeterli ve güncel olmaması, teorik bilgilerin tekdüze anlatılması, dersler ve dile yeni bir özellik katamama olarak belirtmişlerdir. Bu konuyla ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Ö11 kodlu öğretmen adayının görüşü: “Hayır yeterli görmüyorum. Ana dilde iletişimi yetersiz görmemin sebebi, eğitimin çok fazla teorik bilgiyle tekdüze anlatılmasıdır.”

Ö12 kodlu öğretmen adayının görüşü: “Hayır kendimi yeterli görmüyorum. Çünkü üniversitede verilen eğitimin yeterli ve güncel olmadığını düşünüyorum.”

Tablo 4

Ana Dilde İletişim Yetkinliğini Kısmen Yeterli Görme

Kodlar	f
Kısmen yeterli görüyorum	10
Temel iletişimi kurabilme	4
Herhangi bir konuda tamamen yetkin olunamaması	1
Yeni bilgiler öğrenme	1
Geliştirilebilir alan olması	1
Alınan eğitim	1

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının ana dilde iletişim yetkinliğinde kendilerini kısmen yeterli görmelerinin sebebi olarak temel iletişim kurabilme, herhangi bir konuda tamamen yetkin olunamaması, yeni bilgiler öğrenme, geliştirilebilir alan olması ve alınan eğitim gibi ifadeler belirtilmiştir. Bu konuyla ilgili öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Ö26 kodlu öğretmen adayının görüşü: “Ana dilimi kullanmam gereken yerlerde doğru bir şekilde kullanırım ancak gelişim hayat boyu olduğu için dolayısıyla her konuda olduğu gibi bu da geliştirilebilir.”

Tablo 5

Yabancı Dillerde İletişim Yetkinliğini Yeterli Görme

Kodlar	f
Yeterli görüyorum	7
Alınan eğitim	2
Yabancılarla iletişim kurabilme	2
İngilizce biliyor olmak	2
İşlevsellik	1
Yabancıların dilini bilmeden iletişime geçebilir olma	1
Gidilen kurslar	1
Almanca biliyor olmak	1
Sertifika sahibi olmak	1

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Tablo 5 incelendiğinde yapılan araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının yabancı dillerde iletişim yetkinliğinde kendilerini yeterli görmelerini alınan eğitim, yabancılarla iletişim kurabilme, İngilizce biliyor olmak, işlevsellik, yabancıların dilini bilmeden iletişime geçebilir olma, Almanca biliyor olmak, sertifika sahibi olmak ve gidilen kurslar olarak belirtmişlerdir. Bu konuyla ilgili öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Ö4 kodlu öğretmen adayının görüşü: *“Evet. Çünkü yabancı dil öğretilmesiyle ilgili dersler gördük. Bunun hakkında fikir sahibi oldum.”*

Ö53 kodlu öğretmen adayının görüşü: *“İyiyim. Almanca B1, İngilizce C2 seviyesindeyim. Anadilim de iyi olduğu için yabancılarla iyi iletişim kurarım. YBTÖ sertifikası aldım. Ayrıca transkriptimizde de bununla ilgili iki dersimiz var.”*

Tablo 6

Yabancı Dillerde İletişim Yetkinliğinde Yeterli Görmeme

Kodlar	f
Yeterli görmüyorum	34
Alınan eğitim	7
Uygulama eksikliği	3
İletişim eksikliği	2
Donanımsızlık	2
Deneyim eksikliği	2
Dil bilgisine odaklanmak	2
İfade gücünü yetersiz görme	1
Telaffuzu yetersiz görme	1
Heyecan	1
Yetersiz İngilizce	1
Program	1
Empatik bakış açısı eksikliği	1
Maddi imkansızlık	1
Önceliğin ana dil olması	1
Yöntem eksikliği	1
Zorunlu öğrenilip kalıcı olmaması	1
Dil bilmemek	1
Önyargılar	1

Tablo 6 incelendiğinde yabancı dillerde iletişim yetkinliğinde Türkçe öğretmeni adaylarının kendilerini yeterli görmemelerinin sebeplerinin alınan eğitim, uygulama eksikliği, iletişim eksikliği, donanımsızlık, deneyim eksikliği, dil bilgisine odaklanmak, ifade gücünü yetersiz görme, telaffuzu yetersiz görme, heyecan, yetersiz İngilizce, program, empatik bakış açısı yetersizliği, maddi imkansızlık, önceliğin ana dil olması, yöntem eksikliği, zorunlu öğrenilip kalıcı olmaması, dil bilmemek ve önyargılar olduğunu ifade etmektedirler. Bu konuyla ilgili öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Ö12 kodlu öğretmen adayının görüşü: *“Yabancı dil olarak yalnızca İngilizce biliyorum. Okuma ve anlama konusunda iyiyim. Konuşma pratiğim olmadığı için kendimi yetkin görmüyorum.”*

Ö7 kodlu öğretmen adayının görüşü: *“Yabancı dillerde iletişim olarak donanımsız olduğumuz doğru. Bizim gelişmemize sebepimiz öğretmenler ve yabancı dil öğretimindeki program. Sadece dil bilgisine odaklanmak iletişimi olumsuz etkiliyor.”*

Ö1 kodlu öğretmen adayının görüşü: *“Yabancı dillerde iletişim konusunda yetkin olduğumu düşünmüyorum. Yabancı dili, konuşacak kadar bilmeme rağmen ifade gücümü yeterli görmüyorum. Bunun nedeni, konuşmaktan çekinmem, telaffuzumu yeterli görmemem ve konuşurken heyecanlanmamdır. Bu sebepler bu konuda yetkin olmama engel olmaktadır.”*

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Tablo 7

Yabancı Dillerde İletişim Yetkinliğini Kısmen Yeterli Görme

Kodlar	f
Kısmen yeterli görüyorum	11
Alınan eğitim	2
Jest ve mimikleri kullanma	2
Pratik eksikliği	1
Sadece İngilizce biliyor olmak	1
Seviye eksikliği	1
Makale okuyamama	1
Çevre	1
Dili orta düzeyde bilme	1
Gelişime açık olması	1

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının yabancı dillerde iletişim yetkinliğinde kendilerini yeterli görmemeleri alınan eğitim, jest ve mimikleri kullanma, pratik eksikliği, sadece İngilizce biliyor olmak, seviye eksikliği, makale okuyamama, çevre, dili orta düzeyde bilme ve gelişime açık olması olarak ifade edilmiştir. Bu konu hakkındaki öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Ö3 kodlu öğretmen adayının görüşü: *“Bu konuda kısmen yeterliyim. 13-14 sene İngilizce eğitimi almamıza rağmen yeterli derecede İngilizce konuşamıyorum.”*

Ö26 kodlu öğretmen adayının görüşü: *“Orta düzeyde yeterliyim. Jest ve mimik gerektiren iletişimlerde sıkıntı çekmem ancak İngilizcem C seviyesinde değil. Bu yüzden anadilimdeki gibi kullanamam.”*

Tablo 8

Matematiksel Yetkinlik ve Bilim/Teknoloji Yetkinliğini Yeterli Görme

Kodlar	f
Yeterli görüyorum	13
Bilimin gelişimini takip etmek	4
İlgi alanı	4
Bilim ve teknolojiye hevesli olmak	3
Mesleki hedefe yönelik	2
Hayatı kolaylaştırma	1
Günlük hayatta aktif kullanabilme	1
Eğitimini almış olmak	1
Matematiksel alanda yeterli olmak	1

Tablo 8 incelendiğinde araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının matematiksel yetkinlik ve bilim/teknoloji yetkinliğinde kendilerini yeterli görmelerinde bilimin gelişimini takip etmek, ilgi alanı, bilim ve teknolojiye hevesli olmak, mesleki hedefe yönelik, hayatı kolaylaştırma, günlük hayatta aktif olarak kullanabilme, eğitimini almış olmak ve matematiksel alanda yeterli olmak gibi ifadeler yer almaktadır. Bu konuyla ilgili öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Ö9 kodlu öğretmen adayının görüşü: *“Evet yeterliyim. Bilimin gelişimini ve tarihini yakından takip etmekteyim. Matematiksel alanda yeterli becerilere sahibim.”*

Ö24 kodlu öğretmen adayının görüşü: *“Yeterli seviyede matematik yetkinliğimin olduğunu düşünüyorum. Bilim ve teknoloji çağımızın gereği olduğu için aynı zamanda nitelikli ve çağdaş bir öğretmen olup öğrencilerime ayak uydurup, onlara fayda sağlamak için bu konularda yeterli olmaya çalışıyorum. Yeterli olduğumu düşünüyorum.”*

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Tablo 9

Matematiksel Yetkinlik ve Bilim/Teknoloji Yetkinliğinde Yeterli Görmeme

Kodlar	f
Yeterli görmüyorum	25
Sayısal zeka yetersizliği	4
Yetersiz eğitim görme	3
Geliştirmeye açıklık	3
Sözel bölüm okuma	3
Önyargılar	2
Alana ilgi	2
Zamanla sahip olunan bilgilerin körelmesi	1
Eğitimin yanlış olması	1
Bilgi birikiminin olmaması	1
Geleneksel eğitim	1
Bilim ve teknolojiye haberdar olmamak	1
Beceri ve tutuma sahip olmama	1

Tablo 9 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adayları matematiksel yetkinlik ve bilim/teknoloji yetkinliğinde (n=25) kendilerini yeterli görmediklerini belirtmektedirler. Türkçe öğretmeni adayları, yeterli görmemelerinin nedenini sayısal zekâ yetersizliği, yetersiz eğitim görme, geliştirmeye açıklık, sözel bölüm okuma, önyargılar, alana ilgi, zamanla sahip olunan bilgilerin körelmesi, eğitimin yanlış olması, bilgi birikiminin olmaması, geleneksel eğitim, bilim ve teknolojiye haberdar olmamak, beceri ve tutuma sahip olmama olarak ifade etmektedirler.

Ö19 kodlu öğretmen adayının görüşü: “*Matematiksel olarak yetkin bir birey değilim. Bilim ve teknoloji açısından da hiçbir zaman yetkin olacağımı düşünmüyorum. Çünkü sürekli geliştiği için hep daha fazlasını bilmek gerekiyor.*”

Ö47 kodlu öğretmen adayının görüşü: “*Yetkin değilim. Bölümümde matematik, bilim ve teknoloji adına hiçbir eğitim almadım. Bilimsellikten çok uzakta geleneksel bir eğitim veriliyor. Aşırı yetersiz hissediyorum.*”

Tablo 10

Matematiksel Yetkinlik ve Bilim/Teknoloji Yetkinliğinde Kısmen Yeterli Olma

Kodlar	f
Kısmen yeterli görüyorum	17
Temel bilgilere sahip olma	2
İhtiyaçlar doğrultusunda	1
Mantık yürütmek	1
Çağımızın gerekliliği	1
Sözel bölüm okuma	1
Mesleki gereklilik	1
Verilen eğitim	1
Becerilen sözel olması	1

Tablo 10 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adayları matematiksel yetkinlik ve bilim/teknoloji yetkinliğinde (n=17) kendilerini kısmen yeterli görüp bunun nedenlerini temel bilgilere sahip olma, ihtiyaçlar doğrultusunda, mantık yürütmek, çağımızın gerekliliği, sözel bölüm okuma, mesleki gereklilik, verilen eğitim, becerilen sözel olmasını belirtmektedirler.

Ö39 kodlu öğretmen adayının görüşü: “*Bu konuda kendimi çok yeterli hissetmiyorum. Becerilerim genelde sözel konularda ağırlıklı olduğu için matematiksel yetkinliğim iyi değil.*”

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Tablo 11

Dijital Yetkinlikte Yeterli Görme

Kodlar	f
Yeterli görüyorum	23
Yaşanılan çağ gereği	5
Teknolojik araç kullanabilme	4
Öğretmen adayı olarak	3
Bulunulan koşulların zorunlu kılması	2
İlgi alanı	1
Ofis programları ve işletim sistemi kullanabilme	1
Çağdaş eğitim gereği	1
Dijital aletler hakkında fikir sahibi olma	1
Gelişmeleri takip etme	1

Tablo 11 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adayları dijital yetkinlikte (n=23) kendilerini yeterli görmekte-dirler. Öğretmen adayları yeterli görmelerinin sebeplerini yaşanılan çağ gereği, teknolojik araç kullanabilme, öğretmen adayı olarak, bulunulan koşulların zorunlu kılması, ilgi alanı, ofis programları ve işletim sistemi kullanabilme, çağdaş eğitim gereği, dijital aletler hakkında fikir sahibi olma, gelişmeleri takip etme olarak ifade etmektedirler.

Ö12 kodlu öğretmen adayının görüşü: *“Dijital yetkinliğimi öğretmen adayı düzeyinde yeterli görüyorum. Ofis programlarını ihtiyacım doğrultusunda aktif kullanabiliyorum. İşletim sistemlerini de kullanmakta bir sıkıntı yaşamıyorum.”*

Tablo12

Dijital Yetkinliği Yeterli Görmeme

Kodlar	f
Yeterli görmüyorum	14
İlgi ve bilgi eksikliği	4
Teknolojinin zorluğu	1
Program eksikliği	1

Tablo 12 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarından bazıları dijital yetkinlikte (n=14) kendilerini yeterli görmemektedirler. Yeterli olmama sebeplerini ilgi ve bilgi eksikliği, teknolojinin zorluğu ve program eksikliği olarak ifade etmektedirler.

Ö1 kodlu öğretmen adayının görüşü: *“Dijital yetkinlik konusunda yetkin olabilecek kadar ilgi ve bilgiye sahip değilim. Dijital konularda bilgi sahibiyim ancak yetkin olabilecek kadar bu konuya ilgili değilim. Bana göre, sadece güncel ayak uydurmak ve bunu günlük hayata katmak, bu konuda yetkin olabilmek için yeterli değildir.”*

Tablo 13

Dijital Yetkinliği Kısmen Yeterli Görme

Kodlar	f
Kısmen yeterli görüyorum	11
İhtiyaçlar çerçevesinde	3
Geliştirilebilir	1
Telefon kullanımında yeterli olma	1
Alan gereği	1
Hayatı kolaylaştırması	1
İlgi olması	1

Tablo 13 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarından bazıları dijital yetkinlikte (n=11) kendilerini kısmen yeterli görmekte-dirler. Bunun nedenini İhtiyaçlar çerçevesinde, geliştirilebilir, telefon kullanımında yeterli olma, alan gereği, hayatı kolaylaştırması ve ilgi olması şeklinde açıklamaktadırlar.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Ö26 kodlu öğretmen adayının görüşü: “Orta düzeyde yeterliyim. Bazı dijital şeyleri daha iyi kullanabiliyoruz ve alanımız gereği okulda da her dijital alana yönelemiyoruz.”

Tablo 14

Öğrenmeyi Öğrenme Yetkinliğinde Yeterli Görme

Kodlar	f
Yeterli görüyorum	26
Yöntem denemek ve tecrübe	3
Bireysel farklılıkların farkında olmak	3
Nasıl öğreneceğini bilmek	3
Kendi yolunu çizebilmek için	2
Öğrenme arzusu	2
Yeterli eğitim almış olmak	2
Girişkenlik	1
Kalıcı öğrenme	1
Yol alma süreci	1
Üstbilis	1
Metabolişsel düşünme	1
Öğretmenlik gereği	1
Yeni bilgilere açık olma	1
Hazırbulunuşluk	1
Sınav süreci	1
Merak	1
Çevre ve kendiyile iletişimin iyi olması	1

Tablo 14 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adayları öğrenmeyi öğrenme yetkinliğinde (n=26) kendilerini yeterli görmekte-dirler. Bu yetkinlikte yeterli olmalarını yöntem denemek ve tecrübe, bireysel farklılıkların farkında olmak, nasıl öğreneceğini bilmek, kendi yolunu çizebilmek için, öğrenme arzusu, yeterli eğitim almış olmak, girişkenlik, kalıcı öğrenme, yol alma süreci, üstbilis, metabolişsel düşünme, öğretmenlik gereği, yeni bilgilere açık olma, hazırbulunuşluk, sınav süreci, merak ve çevre ve kendiyile iletişimin iyi olması olarak görmekte-dirler.

Ö35 kodlu öğretmen adayının görüşü: “Yetkinim. Çünkü neyi, nasıl öğreneceğimi biliyorum. Bunun hakkında kendimi keşfettim.”

Tablo 15

Öğrenmeyi Öğrenme Yetkinliğini Yeterli Görmeme

Kodlar	f
Yeterli görmüyorum	3
Yöntem değişikliği	2
Kendini tanıyamama	1

Tablo 15 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarından bazıları öğrenmeyi öğrenme yetkinliğinde (n=3) kendilerini yeterli görmemekte-dirler. Bu durumun nedenini yöntem değişikliği ve kendini tanıyamama olarak ifade etmekte-dirler.

Ö41 kodlu öğretmen adayının görüşü: “Kendimi hala henüz tam anlamıyla tanıyamadığım ve yöntemlerimi sürekli değiştirdiğim için yetkin olduğumu düşünmüyorum.”

Tablo16

Öğrenmeyi Öğrenme Yetkinliğini Kısmen Yeterli Görme

Kodlar	f
Kısmen yeterli görüyorum	5
Dinleme ve anlamayı sevme	1
Hayat boyu devam etmesi	1
Alan gereği	1

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Program eksikliği	1
Öğrenmeye açık olmak	1

Tablo 16 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarından bazıları öğrenmeyi öğrenme yetkinliğinde (n=5) kendilerini kısmen yeterli görmemektedirler. Kendilerini kısmen yeterli görmelerinin gerekçesini dinleme ve anlamayı sevme, hayat boyu devam etmesi, alan gereği, program eksikliği ve öğrenmeye açık olmak olarak belirtmektedirler.

Ö47 kodlu öğretmen adayının görüşü: “En önemli yetkinlik bu bence. Bu konuda kendi araştırmalarım doğrultusunda bir şeyler biliyorum. Çok yetkin değilim ancak sınıf arkadaşlarım arasında bu yetkinliği ilk kez duyan arkadaşlarım var. Dolayısıyla programımızda bu yetkinliği kazandırabilecek yetkinlik yok.”

Tablo 17

Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikte Yeterli Olma

Kodlar	f
Yeterli görüyorum	31
Duyarlı olma	3
Kişilerarası etkileşim	3
Bilgilere sahip olma	3
Bilinç ve ilgi sahibi olma	3
Sorumlulukları bilme	3
Farkındalığı yüksek olma	2
Hakları bilme	2
Sosyal vatandaş olma	2
Sorumlulukları yerine getirme	1
Yaşanılan ülke gereği	1
Farklı statüdeki insanlarla bir arada olma	1
Gözlem yapma	1
Gelişme ve değişimleri takip etme	1
Beklentileri bilme	1
Tanıma	1
Geleneksel aileden gelme	1
Yeterli yaşantı sahibi olma	1
Çevre ve yetiler	1

Tablo 17 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adayları sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikte (n=31) kendilerini yeterli gördüklerini belirtmektedirler. Kendilerini yeterli görmelerini duyarlı olma, kişilerarası etkileşim, bilgilere sahip olma, bilinç ve ilgi sahibi olma, sorumlulukları bilme, farkındalığı yüksek olma, hakları bilme, sosyal vatandaş olma, sorumlulukları yerine getirme, yaşanılan ülke gereği, farklı statüdeki insanlarla bir arada olma, gözlem yapma, gelişme ve değişimleri takip etme, beklentileri bilme, tanıma, geleneksel aileden gelme, yeterli yaşantı sahibi olma, çevre ve yetiler olarak ifade etmektedirler.

Ö1 kodlu öğretmen adayının görüşü: “Sosyal ve vatandaşlık konusunda kendimi yetkin olarak görüyorum. Sosyal yetkinlik konusunda kişiler arası etkileşim açısından yetkin olduğumu düşünüyorum. Vatandaşlıkla ilgili yetkinliklerde ise toplum içerisinde yaşadığımdan ve üzerime düşen sorumlulukları yerine getirdiğimden yetkin olduğumu düşünüyorum.”

Tablo18

Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinleri Yeterli Görmeme

Kodlar	f
Yeterli görmüyorum	4
Bazı sorumlulukların yerine getirilmemesi	2
İnsan hakları ve anayasadan haberdar olmama	2

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Tablo 18 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarından bazıları sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikte (n=4) kendilerini yeterli görmemektedirler. Bu durumun nedenini bazı sorumlulukların yerine getirilmemesi, insan hakları ve anayasadan haberdar olmama diye açıklamaktadırlar.

Ö50 kodlu öğretmen adayının görüşü: “Kendimi yeterli görmüyorum. Çünkü insan haklarından ve anayasamızdan pek haberdar değilim.”

Tablo 19

Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikleri Kısmen Yeterli Görme

Kodlar	f
Kısmen yeterli görüyorum	11
Temel haklar hakkında bilgi sahibi olma	4
Sorumlulukların bilincinde olma	2
Sosyal aktiviteleri takip etme	1
Milli değerleri yaşatmak	1
Toplumsal meselelerde saygı	1

Tablo 19 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarından bazıları sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikte (n=4) kendilerini kısmen yeterli görmekteyizdirler. Kendileri kısmen yeterli görmelerinin nedenini temel haklar hakkında bilgi sahibi olma, sorumlulukların bilincinde olma, sosyal aktiviteleri takip etme, milli değerleri yaşatmak ve toplumsal meselelerde saygı olarak ifade etmektedirler.

Ö3 kodlu öğretmen adayının görüşü: “Vatandaşlık, kanun, hukuk konusunda kendimi çok yeterli görmüyorum. Temel haklarım hakkında bilgim var fakat ayrıntılı değil.”

Tablo 20

İnsiyatif ve Girişimcilik Yetkinliğinde Yeterli Olma

Kodlar	f
Yeterli görüyorum	21
Girişken ve liderlik	3
Sosyal aktiviteleri takip etme	2
İlgi ve bilgi sahibi olma	2
Yaşantı sonucu	1
Üniversitedeki eğitim	1
Risk alma kolaylığı	1
İnsiyatif kullanma kolaylığı	1
Sorumluluktan kaçmama	1
Yeniliğe açıklık	1
Alana görelilik	1
Meslek gerekliliği	1
Yeni fikirler üretebilme	1
İmkanları değerlendirme	1
Özgüven ve bilgi düzeyi	1
Beyin fırtınası	1
Liderlik vasfı	1

Tablo 20 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adayları insiyatif ve girişimcilik yetkinliğinde (n=21) kendilerini yeterli gördüklerini belirtmektedirler. Kendilerini bu konuda yeterli görmelerini girişken ve liderlik, sosyal aktiviteleri takip etme, ilgi ve bilgi sahibi olma, yaşantı sonucu, üniversitedeki eğitim, risk alma kolaylığı, insiyatif kullanma kolaylığı, sorumluluktan kaçmama, yeniliğe açıklık, alana görelilik, meslek gerekliliği, yeni fikirler üretebilme, imkanları değerlendirme, özgüven ve bilgi düzeyi, beyin fırtınası ve liderlik vasfı olarak görmektedirler.

Ö35 kodlu öğretmen adayının görüşü: “Girişimci biriyim. İmkanları değerlendiriyorum. Ön planda olmaktan korkmuyorum. Yeni fikirler üretip bunları sunabiliyorum.”

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Ö24 kodlu öğretmen adayının görüşü: “Sosyal aktiviteleri takip edebiliyor ve zaman ayırıp kendime bir şeyler katmak için gerekli çabayı ve atılımı sağlayabiliyorum. Mesleğimiz gereği öğrencilerime en iyi şekilde hizmet sunabilmek için elimdeki tüm birikimimi en iyi şekilde harmanlayıp bir araya getirip ürün, sonuç ortaya çıkarabilirim. Bunu gerek uygulama derslerinde gerek stajlarda yaptım ve yapıyorum.”

Tablo 21

İnsiyatif ve Girişimcilik Yetkinliğinde Yeterli Görmeme

Kodlar	f
Yeterli görmüyorum	11
Risk yönetimi	2
Girişimci olmama	1
Sorumluluk almayı sevmeme	1
Çekinme	1

Tablo 21 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarından bazıları insiyatif ve girişimcilik yetkinliğinde (n=11) kendilerini yeterli görmemekte. Kendilerini yeterli görmemelerini risk yönetimi, girişimci olmama, sorumluluk almayı sevmeme, çekinme olarak ifade etmektedirler.

Ö47 kodlu öğretmen adayının görüşü: “İnsiyatif alma ve girişimcilik ruhunu öldürmeye yönelik bir program var. Hayalleri öldürüyorlar. Yetkinlik kazandırmaz.”

Tablo 22

İnsiyatif ve Girişimcilik Yetkinliğinde Kısmen Yeterli Olma

Kodlar	f
Kısmen yeterli görüyorum	10
Yere ve zamana göre değişiklik	2
Karakter	1
Eğitime öncelik	1

Tablo 22 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarından bazıları insiyatif ve girişimcilik yetkinliğinde (n=10) kendilerini kısmen yeterli görmekte. Kendilerini kısmen yeterli görme nedenlerini yere ve zamana göre değişiklik, karakter, eğitime öncelik olarak ifade etmektedirler.

Ö23 kodlu öğretmen adayının görüşü: “Bu konuda da yeterli değilim. Sorumluluk almayı sevmiyorum.”

Tablo 23

Kültürel Farkındalık ve İfade Yetkinliğinde Yeterli Olma

Kodlar	f
Yeterli görüyorum	38
Kültürünü tanıma	6
Aktarma	5
Kendini kolay ifade edebilme	4
Değerleri bilmek	3
Saygı duymak	3
Üniversitedeki kültürel ortam	2
Kültürde hassasiyet	2
Duyarlı olma	2
Farklılıklar	2
Güncellik	1
Üstü kapalı ifade	1
Çevreye uygun olma	1
Dili etkili ve güzel kullanma	1
Bireylere yenilik katma	1
Öğretim programı	1

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Tablo 23 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adayları kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğinde (n=38) kendilerini yeterli gördüklerini belirtmektedirler. Kendilerini bu yetkinlikte yeterli görmelerini kültürünü tanıma, aktarma, kendini kolay ifade edebilme, değerleri bilmek, saygı duymak, üniversitedeki kültürel ortam, kültürde hassasiyet, duyarlı olma, farklılıklar, güncellik, üstü kapalı ifade, çevreye uygun olma, dili etkili ve güzel kullanma, bireylere yenilik katma ve öğretim programı olarak ifade etmektedirler.

Ö24 kodlu öğretmen adayının görüşü: *“Yeterli olduğumu düşünüyorum. Kendi kültür öğelerimi biliyor ve sahip çıkıp, kültürümü yaşatmaya çalışıyorum. Kültürün en önemli taşıyıcısı olan dilimi güzel ve etkili kullanıyorum., kullanmaya çalışıyorum. Öğrencilerime de bunu aşılamaı hedefliyorum. Bu konuda farkındalığımın fazla olduğunu düşünüyorum.”*

Ö47 kodlu öğretmen adayının görüşü: *“Türkçe öğretim programı öğrencilere kültür-dil ilişkisini daha iyi anlatmak için kültürel öğeleri fazlaca işler. Dolayısıyla kitap incelemelerinde ya da öğretim yöntem ve teknikleri derslerini işlerken kültür temalarını işledik. Bu da yüzeysel bir yetkinlik sağlamış olabilir.”*

Tablo 24

Kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğinde yeterli olmama

Kodlar	f
Yeterli görmüyorum	4
Doğduğundan beri aynı şehirde olmak	1

Tablo 24 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarından bazıları kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğinde (n=4) kendilerini yeterli görmemektedirler. Kendilerini yeterli görmeme nedenini Doğduğundan beri aynı şehirde olmanın etkili olduğunu ifade etmektedirler.

Ö23 kodlu öğretmen adayının görüşü: *“Doğduğumdan beri aynı şehirde yaşadığım için kültürleri çok fazla tanımıyorum. Bu konuda yetersizim.”*

Tablo 25

Kültürel Farkındalık ve İfade Yetkinliğinde Kısmen Yeterli Olma

Kodlar	f
Kısmen yeterli görüyorum	3
İfade eksikliği	1

Tablo 25 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarından bazıları kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğinde (n=4) kendilerini kısmen yeterli görmekteyiz. Kendilerini kısmen yeterli görmelerini ifade eksikliği olarak belirtmektedirler.

Ö23 kodlu öğretmen adayının görüşü: *“Kültürel farkındalık konusunda yetkin olduğumu düşünsem e bunu ifade etmek konusunda yetkin olduğumu düşünmüyorum. Bunun nedeni, kültürel olarak kendi değerlerimin farkında olduğumu düşünüyorum ancak bu ifade etme konusunda bir alanım yok ve farkında olmanın her zaman en önemlisi olduğunu düşünüyorum.”*

SONUÇ

Türkçe öğretmeni adayları yetkinliği genel olarak bilgi, beceri ve uzman olarak tanımlamaktadırlar. Yetkinlik, öğretmen adaylarına bir konuyu bilme ve bir konu hakkında beceri kazanma olarak ifade edilebilir. Öğretmen adayları anadilde iletişim konusunda kendilerini yeterli görmektedirler. Kendileri Türkçe öğretmeni oldukları için Türkçeye hakim olduklarını, dört temel dil becerisini iyi bir şekilde kullandıklarını düşündükleri ve dört yıl boyunca bu konuda eğitim aldıkları için kendilerini bu yetkinlik konusunda yeterli görmekteyiz. Kendilerini bu yetkinlik konusunda yeterli görmeyen Türkçe öğretmeni adayları aldıkları eğitimin genel olarak yetersiz olduklarını düşünen öğretmen adaylarıdır.

Türkçe öğretmeni adayları Yabancı Dillerde İletişim yetkinliği konusunda kendilerini genel olarak yetersiz görmektedirler. Bu yetkinlik konusunda kendilerini yeterli gören öğretmen adayları genel olarak yabancı dil bilen, yabancı dil eğitimini alan öğretmen adaylarıdır.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Kendilerini yeterli görmeyen öğretmen adayları ise yabancı dil pratiği olamayan, kendilerini bu konuda yetersiz gören, önyargılı öğretmen adaylarıdır.

Türkçe öğretmeni adayları matematiksel yetkinlik ve bilim/teknoloji yetkinliğinde kendilerini genel olarak yeterli görmemektedirler. Kendilerini bu konuda yeterli görmeyen öğretmen adayları kendilerinin sözel bir bölüm okuduklarından dolayı yetersiz görmektedirler. Kendilerini yeterli gören öğretmen adayları ise bu yetkinliğe ilgileri olduğunu, bilim ve teknolojiyi yakından takip ettiklerini ifade etmektedirler.

Öğretmen adayları dijital yetkinlikte kendilerini genel olarak yeterli görmektedirler. Dijital yetkinlikte kendilerini yeterli görmelerini çağın gereği, teknolojik araçlardan dolayı ve ilgilerinden dolayı olduğunu ifade etmektedirler. Kendilerini bu yetkinlikte yeterli görmeyen öğretmen adayları teknolojinin zor olduğunu, bilgi ve beceri gerektirdiğini ifade etmektedirler.

Türkçe öğretmeni adayları öğrenmeyi öğrenme yetkinliğinde kendilerini yeterli görmektedirler. Bu yetkinlikte kendilerini yeterli görmelerini genel olarak düşünme becerilerinden ve meraktan kaynaklandığını ifade etmektedirler. Kendilerini bu konuda yeterli görmeyenler en büyük problemin kendini tanıyamamak olduğunu ifade etmektedirler.

Türkçe öğretmeni adayları, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikte kendilerini yeterli görmektedirler. Kişilerarası iletişimlerinin olduğunu, sorumluluklarını bildiklerini, sosyal vatandaş olmanın gerekliliklerini yerine getirdiklerini ifade etmektedirler. Kendilerini bu yetkinlikte yeterli görmeyenler, sorumluluklarını yerine getiremediklerini, insan hakları ve anayasadan haberdar olmadıklarını ifade etmektedirler.

Türkçe öğretmeni adayları inisiyatif ve girişimcilik yetkinliğinde kendilerini yeterli görmektedirler. Kendilerini bu konuda yeterli gören öğretmen adayları girişken ve lider özelliklere sahip olan, sosyal aktiviteleri takip eden, risk alan öğretmen adaylarıdır. Kendilerini bu konuda yeterli görmeyen öğretmen adayları risk alamayan, girişimci olamayan, sorumluluk sahibi olmayan öğretmen adaylarıdır.

Türkçe öğretmeni adayları kültürel farkındalık ve ifade yetkinliği konusunda kendilerini yeterli görmektedirler. Kendilerini bu yetkinlik konusunda yeterli gören öğretmen adayları kültürü bilen, kendilerini ifade eden, değerlerini bilen öğretmen adaylarıdır. Kendilerini bu yetkinlik konusunda yeterli görmeyen öğretmen adayları doğduğundan beri aynı şehirde yaşayan öğretmen adaylarıdır.

Sonuç olarak Türkçe öğretmeni adaylarının yetkinliği bilgi ve beceri olarak adlandırdıklarını, anadilde iletişim, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlık, inisiyatif ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade konusunda kendilerini yeterli gördüklerini; yabancı dilde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknoloji yetkinliği konusunda kendilerini yeterli görmediklerini ifade etmişlerdir.

KAYNAKÇA

<https://www.myk.gov.tr/index.php/tr/turkiye-yeterlilikler-ercevesi>

MEB. (2019). Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
<http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663>

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ EĞİTİM TEKNOLOJİSİ YETERLİLİKLERİNE SOSYAL BEĞENİRLİĞİN ETKİSİ

Yusuf Mete Elkıran

Öğretim görevlisi Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. ymelkiran@gmail.com

Fatih KANA

Dr. Öğretim Üyesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı.
fatihkana@hotmail.com

Özet

Bu araştırmanın amacı Türkçe eğitimi öğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik olarak yazılım kullanımı yeterliliklerinin sosyal beğenirlik yönünden incelenmesidir. Çalışmada derinlemesine araştırma yapmak amacıyla nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı açıklayıcı karma sıralı yöntem kullanılmıştır. Nicel veri toplama aracı olarak Bilgi ve İletişim Teknolojilerine Yönelik Tutum Ölçeği'nin "Yazılım Kullanımı" faktörü dikkate alınmıştır. Nitel veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma Türkiye'nin batısında bulunan bir üniversitenin 4. Sınıf Türkçe Öğretmeni adayları ile gerçekleştirilmiştir. Sosyal beğenirliğin eğitim teknolojileri yeterlilikleri ile ilgili çalışmalarda dikkate alınmasının yararlı olacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Eğitimi, Eğitim Teknolojisi, Sosyal Beğenirlik

THE EFFECT OF SOCIAL DESIRABILITY ON THE EDUCATIONAL TECHNOLOGY COMPETENCIES OF PRE-SERVICE TURKISH LANGUAGE TEACHERS'

Abstract

The purpose of this research pre-service Turkish language teachers' examine the competence of using software for information and communication technologies in terms of social desirability. This study was conducted in-depth research explanatory mixed method type consisting combination of both qualitative and quantitative methods. The "Software Usage" factor of the Attitude Scale towards Information and Communication Technologies was used as a quantitative data collection tool. Semi-structured interview form was used as a qualitative data collection tool. This research was conducted in Turkish pre-service teachers' in one of Turkey's west university. It will be beneficial to consider social credibility in studies related to educational technology competencies.

Keywords: Turkish teaching, Educational technology, social desirability.

Giriş

Eğitim teknolojisi, öğrenme ile öğretmenin her sürecinin bir bütün olarak tasarlanarak uygulanması ve uygulamaların sonuçlarının değerlendirilerek yeniden uygulamaların geliştirilmesi bütünüdür (Alkan, 1998). Tasarlama, geliştirme, değerlendirme ve uygulama adımlarının kuram ve uygulama arasındaki bağı sağlar. Eğitim bilimleri disiplinlerinin eğitici uygulamaları arasında fonksiyonel olarak bütünlüğü sağlayarak tam öğrenmeye hizmet eden farklı bir disiplindir (AECT, 2008; Alkan, 1998 ; Engler, 1970; İşman, 2002; Yalın, 2004).

İnsanoğlunun teknik, ekonomik ve toplumsal alanlardaki iletişiminde kullandığı ve bilimin dayanağı olan bilginin özellikle elektronik makineler aracılığıyla düzenli ve akla uygun bir biçimde işlenmesi bilimene bilişim denir. Bilişim teknolojisi ise bilişimde kullanılan bütün araç ve gereçlerin oluşturduğu sistemdir (TDK, 2019). İçinde bulunduğumuz bilgi çağında bilginin işlenmesi ve yaygınlaşmasını sağlayan bilişim teknolojileri araçları 2006 yılında UNESCO tarafından televizyon, geleneksel telefon, DVD, radyo gibi araçlar olarak değerlendirilirken eğitim teknolojisinde günümüzde yaygın olarak kullanılan akıllı tahtalar, internet altyapıları, bilgisayarlar, tabletler, akıllı telefonlar gibi teknolojik ürünler bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) araçları olarak kullanılmaktadır (UNESCO, 2006).

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Günümüz eğitimcilerinden BİT'in bu yenilikçi ve sürekli değişen tabiatına ayak uydurarak bilgi ve iletişim teknolojisi araçlarını öğrenme-öğretme sürecinde etkili bir şekilde kullanmaları beklenmektedir. Bu beklentinin özellikle ilk ve orta öğretimde FATİH projesi ile BİT'in okullarda sistem boyutunda faal olarak kullanılarak öğretim ve öğrenme ortamlarının zamandan ve mekandan bağımsızlaşmasından kaynaklandığı söylenilebilir. Bu bağlamda üniversitelerin öğretmen yetiştirme programlarında bilgi çağına uyum sağlayabilecek nitelikte FATİH projesini kullanabilecek nitelikte öğretmenler yetiştirmesi beklenmektedir.

Türkçe Öğretmeni adaylarının aldıkları eğitimler göz önüne alındığındaysa Meslek Bilgisi Seçmeli Dersi olarak Öğretim Teknolojileri, Genel Kültür Seçmeli Dersi olarak da Bilişim Teknolojileri dersleri verilmektedir. Bu derslerin içeriklerine bakıldığında oldukça geniş bir müfredatın çok kısa bir süre zarfında edinilmesi gerekliliği göze çarpmaktadır (https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Turkce_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf)

Öğretim Teknolojileri Dersi İçeriği: Eğitimde bilgi teknolojileri; öğretim süreci ve öğretim teknolojilerinin sınıflandırılması; öğretim teknolojilerine ilişkin kuramsal yaklaşımlar; öğrenme yaklaşımlarında yeni yönelimler; güncel okuryazarlıklar; araç ve materyal olarak öğretim teknolojileri; öğretim materyallerinin tasarımı; tematik öğretim materyali tasarlama; alana özgü nesne ambarı oluşturma, öğretim materyali değerlendirme ölçütleri.

Bilişim Teknolojileri Dersi İçeriği: Bilişim teknolojileri ve bilgi-işlemsel düşünme; problem çözme kavramları ve yaklaşımları; algoritma ve akış şemaları; bilgisayar sistemleri; yazılım ve donanım ile ilgili temel kavramlar; işletim sistemlerinin temelleri, güncel işletim sistemleri; dosya yönetimi; yardımcı programlar (üçüncü parti yazılımlar); kelime işlem programları; hesaplama/tablo/grafik programları; sunu programları; masaüstü yayıncılık; veri tabanı yönetim sistemleri; web tasarımı; eğitimde internet kullanımı; iletişim ve işbirliği teknolojileri; güvenli internet kullanımı; bilişim etiği ve telif hakları; bilgisayar ve internetin çocuklar/gençler üzerindeki etkileri.

Bahar veya güz döneminde bu kadar fazla konunun uygulamalı olarak layığıyla işlenip öğrenilebilmesi çok zor görünmektedir. Oysaki öğretim materyallerinin geliştirilmesi sürecinin Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenlik Programı'nda Çoklu Ortam Tasarımı, Öğretim Tasarımı, Eğitimde Grafik ve Canlandırma adlı üç farklı dersin verilmesi ile olacağı düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının bu gibi dersleri alarak içerikleri öğrendikleri varsayımından hareketle BİT uygulamaları ile ilgili olarak araştırmalarda bireysel öz bildirim ölçme araçlarından yararlanılmaktadır.

Öz bildirim çalışmaları, katılımcıların sıralı maddeleri doğru okuyup anladığı ve her hangi bir dış uyarana bağlı olmaksızın kendiliğinden bir yanıt seçtiği anket veya anket türü çalışmalardır. Bu çalışmalar katılımcıların duygularını, yeterliliklerini, inançlarını ve tutumlarını nesnelleştirip gözlemlerle ölçülür sayısal verilere dönüştürmektedir. Bu çalışmalarda amaç kısıtlı zaman diliminde yüksek sayıda katılımcıdan veriler elde edilerek genelleme yapmaktır. Ancak bu çalışmalarda katılımcıların maddelere yanıt verirken dış uyarlardan etkilenmemeleri beklenirken özellikle içinde yaşanan toplumun beklentilerine uygun olarak yanıtlar verme eğiliminde olabilecekleri ihtimali göz önüne alınmalıdır.

Dış uyaranlar ile ilgili olarak birçok neden söylenebilir. Bu nedenlerden biri de toplum yanlısı davranışlardan biri olan "sosyal beğenirlik" etkisidir. Literatürde sosyal beğenirlik; sosyal arzu edilirlilik, alımlılık gösterme, iyi izlenim bırakma eğilimi, sosyal istenilenlik, iyi görünüm gösterme, olumlu görüntü vermek için numara yapmak ya da arzulanan veya istenilen özelliklere sahipmiş gibi gösterme tutumları olarak farklı tanımlamalarla değerlendirilmektedir (Crowne ve Marlowe, 1960; Ganster, Hennessey ve Luthans, 1983; Haran ve Aydın, 1995; Johnson ve Fendrich, 2002; Krumpal, 2013). Kişinin sorulara yanıtlarını verirken gerçek durumun tersine, toplumda kabul görece şekilde yanıtlar verme eğilimi içinde olduğu anlaşılmıştır (Rosse, Levin ve Nowicki; 1999). Paulhus (1991) , bu durumu anket maddelerine sistemli olarak iyi veya kötü izlenim bırakmak için yanlı tepki

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

verme eğilimi olarak “tepki yanlılığı” ile açıklamıştır. Tepki yanlılığı, işe alımlar gibi durumlarda kendini iyi gösterme (faking good) veya cezadan kaçınmak için kendini kötü gösterme (faking good) olarak ikiye ayrılmaktadır. Paulhus (1991) bu tepkilerin temelde iki durumdan kaynaklandığını belirtmiştir. Bu durumlar; kendine yönelik olarak bilinç dışı bir ego genişlemesi yani kendi kendini aldatma (self deception) ve yanıtları istenir yönde verme yani çarpıtmadır (response distortion).

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Çalışmada derinlemesine araştırma yapmak amacıyla nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı açıklayıcı sıralı karma desen kullanılmıştır. Açıklayıcı sıralı karma desen birbiri ile ekileşimli iki ayrı araştırma yöntemi olan nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin sırasıyla birinin uygulanarak alınan sonuçlara göre diğerinin uygulanması esasına göre uygulanmaktadır (Creswell, 2013). Bu çalışmada ise önce nicel yöntem uygulanıp analiz edilerek elde edilen verilerden hareketle nitel araştırma süreci uygulanmış ve araştırma derinleştirilerek elde edilen verilerin birbirini pekiştirdiği veya destekleyip desteklemediği ele alınmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın nicel boyutunun katılımcıları 2019-2020 eğitim öğretim yılı güz döneminde Türkiye'nin batısındaki bir üniversitenin Türkçe öğretmenliği programında 4. sınıfta öğrenim gören 30 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Nicel boyuttan elde edilen sonuçlara bağlı olarak ortalaması 4.5 puanın üstünde olan 6 katılımcı ile araştırmanın nitel boyutu tamamlanmıştır.

Ölçme Araçları

Nicel veri toplama aracı olarak Günbatır'ın (2014) geliştirmiş olduğu 23 madden oluşan beşli likert tipi Bilgi ve İletişim Teknolojilerine Yönelik Bir Tutum Ölçeği'nin 5 maddeden oluşan “Yazılım Kullanımı” alt boyutu dikkate alınmıştır. Yazılım Kullanımı alt boyutunun geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış; Cronbach's Alpha içtutarlılık katsayısı 0,822; ölçeğin tamamının Cronbach's Alpha içtutarlılık katsayısı ise 0,919 olarak bulunmuştur (Günbatır, 2014). Katılımcılardan ölçeğin her maddesi için tamamen katılıyorum (5) ile tamamen katılmıyorum (1) arasında değişen 5 kategorili derecelendirme ile puanlama yapılmaktadır. Bilgi ve İletişim Teknolojilerine Yönelik Bir Tutum Ölçeği'nin “Yazılım Kullanımı” boyutu eğitim teknolojisi yeterlilikleri olarak yorumlanmıştır. Bulguların yorumlanmasında eğitim teknolojisi yeterlilikleri “1 – 2.33” aralığı için düşük düzey, “2.34 – 3.67” aralığı için orta düzey ve “3.68 – 5.00” aralığı içinse ileri düzey değerlendirme karşılık olarak toplam üç düzeye ayrılmıştır. Araştırmanın nitel veri toplama aracı olarak yönlendirici olmayan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın yöntemine uygun olarak öncelikle birinci aşamada nicel verilerin analizinden elde edilen bulgulara, sonra ise ikinci aşamada nitel verilerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1. Bilgi ve İletişim Teknolojileri Yazılım Kullanımı Ortalamaları

	1.Madde	2.Madde	3.Madde	4.Madde	5.Madde
Ortalama	4.4	4.3	3.2	3.9	3.9
Genel Ortalama	3.9				

Türkçe öğretmeni adaylarının Bilgi ve İletişim Teknolojilerine Yönelik Bir Tutum Ölçeği'nin 5 maddeden oluşan “Yazılım Kullanımı” alt boyutunda eğitim teknolojisi düzeylerine ilişkin Tablo 1 incelendiğinde, en yüksek ortalama 4.4 , en düşük ortalama da 3.2 değerindedir.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Sadece 1 madde (alt boyutun 3. Maddesine göre eğitim teknolojileri düzeyi orta düzeydir) dışında tüm maddeler için eğitim teknolojileri düzeylerinin ileri düzeyde ($x > 3.68$) olduğu görülmektedir. Genel ortalamaya bakılınca Türkçe öğretmeni adaylarının eğitim teknolojileri düzeylerinin 3.9 puan ile ileri düzeyde ($x > 3.68$) olduğu görülmektedir.

Bilgi ve İletişim Teknolojilerine Yönelik Bir Tutum Ölçeği'nin 5 maddeden oluşan "Yazılım Kullanımı" alt boyutunda eğitim teknolojisi düzeylerine ilişkin nitel olarak yönlendirici olmayan yarı yapılandırılmış form kullanılarak yapılan görüşmeler ve yanıtları paylaşılmıştır.

"Sunum programları (Power point, Presenter vb.) ile hazırladığım sunularımı animasyonlar ile zenginleştirmek hoşuma gider." Maddesi ile ilgili yapılan görüşmede sorular ve öğretmen adaylarının bazı yanıtlarına örnekler aşağıda görülmektedir.

-Adobe presenter daha önce kullandın mı?

K1: Efendim? ... Yok hocam onu kullanmadım hiç.

K3: Ne dediniz? ... Hiç duymadım. Bilmediğim bir program.

K2, K4, K5, K6: ilk defa duyuyorum.

-Animasyonların türü cinsi veya uzantısı var mıdır? Siz oluşturabilir misiniz? Sunuma nasıl eklersiniz?

K1: Çizgi film türleri olabilir. Mutlaka bir yolunu bulurum. O içerikler eklenir sunuma.

K3: Animasyon derken çizgi filmleri hayal etmiştim. Hareketli resim olarak değil bence. Yani sürekli yapıyor gibi düşünülüyor.

K1: Bir bilgisayar uzmanlığı gerektirir. Çok iyi bir şekilde yapılmaz. Ben o kadar teknik donanıma sahip değilim. Eğer ki bilsem yapabilsem çok mutlu olurum.

-Animasyonları sunumlarda kullanırken nelere dikkat etmeliyiz?

K1: Dijital öğeler yeni z kuşağının dikkatini çekiyor bunları kullanmak onların dikkatini çekiyor.

K2, K4, K5, K6: Renklerin uyumlu olmasına dikkat ederim.

-Bu konuda dikkate aldığınız bir kuramsal bilginiz var mı?

K2: Renkler veya kontrast ayarlarına dikkat ederim.

K4: Ders kitabı incelemeleri ile ilgili derste bir şeyler göstermişlerdi.

"Verilerimi hesaplama tablo (Microsoft Excel, Calc vb.) programını kullanarak saklamayı tercih ederim." Maddesi ile ilgili yapılan görüşmede sorular ve öğretmen adaylarının bazı yanıtlarına örnekler aşağıda görülmektedir.

-Şimdiye kadar kaç satırlık işlem yapmışsınızdır? Hiç excel de sakladığınız veriniz var mı?

K1:Sadece okulda lazım olduğu kadar kullandım. Başka tecrübem olmadı...

K3: Ders dışında kullanmadım...

K4: Ders içeriğinde yaptım. Haricinde yapmadım.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

“İhtiyaç hâlinde grafik ve çizim programlarını (Paint, Photoshop vb.) kullanırım.” Maddesi ile ilgili yapılan görüşmede sorular ve öğretmen adaylarının bazı yanıtlarına örnekler aşağıda görülmektedir.

-Photoshop programını ne için kullanıyorsunuz? Bilgisayarda kullandınız mı?

K1, K2, K3, K4, K5, K6: Androidlerdeki Photoshop uygulamaları kullandım.

K3:Sosyal medyada ihtiyaç duyuluyor. Arka fonlar için bazen kullanıyorum.

K2, K3, K4, K6: Bilgisayarda kullanmadım.

Sonuç

Araştırmanın ilk aşamasında kullanılan ölçme aracının geçerlik ve güvenilirlik yönünden yeterli olduğuna dair veriler mevcuttur. Öğretmen adaylarının nicel ölçme aracına verdiği yanıtlar göz önüne alınca eğitim teknolojileri düzeylerinin ileri düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Ancak araştırmanın ikinci aşamasının verileri öğretmen adaylarının eğitim teknolojileri düzeyleri ile ilgili farklı yorumlamalara neden olmaktadır. Öğretmen adaylarının derslerde kullandıkları kadarı ile ve akıllı telefonlardan hazır önlerine gelen uygulamaları kullanmış oldukları kadarının eğitim teknolojileri düzeyleri için yeterli olduğu algısına sahip oldukları hissine kapıldıkları anlaşılmıştır.

Eğitim teknolojisi, eğitimde bireyselleşmeyi desteklerken daha fazla bilgiye ulaşmayı sağlar. Sanılanın aksine eğitim teknolojisi öğrenme ortamlarında sadece teknolojinin işe koşulması anlamına gelmez. Teknolojik araçların kullanılıyor olması tek başına verimlilik göstermez; tam öğrenmeyi sağlanamaz. Eğitim teknolojisi bir sistemler bütünüdür, bilim ve uygulama arasındaki bağı sağlar. Türkçe Öğretmeni adaylarının aldıkları eğitimler göz önüne alındığında Meslek Bilgisi Seçmeli Dersi olarak Öğretim Teknolojileri, Genel Kültür Seçmeli Dersi olarak da Bilişim Teknolojileri dersleri öğretmen yetiştirmede günümüz eğitim teknolojisi yeterlikleri ihtiyaçlarını tam olarak karşılamadığı söz konusu olabilmektedir. Özellikle Eğitimde Grafik ve Canlandırma, Öğretim Tasarımı, Çoklu Ortam Tasarımı ve Üretimi derslerinin günümüz Milli Eğitim Bakanlığı okulları ve dersliklerinde kullanılan Eğitim Teknolojileri sistemlerine yönelik yeterlikler içerdiği bilinmektedir. Bu derslerin tüm öğretmen yetiştirme programlarında olduğu gibi Türkçe Öğretmenliği programlarında da olması ve mevcut görevdeki öğretmenlerimize de bu konularda hizmet içi eğitimlerin verilmesi büyük önem arz etmektedir.

Özbidirim çalışmalarında bireylerin kendileri veya içinde buldukları durum hakkındaki bir soruyu yanıtlarken, bir soru içeriğinin dışında bazı etkiler altında kaldıkları uzun zamandır bilinen bir gerçektir. Bu etkiler arasında en geniş ilgi uyandıran, soruyu yanıtlayan kişinin kendisinin diğerlerine beğenilen özelliklere veya davranışlara sahip görme ve gösterme eğilimidir. Sosyal beğenirlik etkisi olarak adlandırılan bu eğilim, hem ölçmenin geçerliliği, hem de kendi başına bir kişilik boyutu olarak birçok araştırmanın sorusunu oluşturmuştur (Kozan, 1983). Katılımcılar anketleri uygulama koşullarına göre yanlış yanıtlar verebilmektedirler. Bu katılımcıların kendi niteliklerini abartma şeklinde kendini göstermekte ve sosyal beğenirlik ölçme araçlarının işe koşulması ile bu fark ortaya çıkabilmektedir (Paulhus, 1991).

Sosyal bilimlerde yapılan araştırmalarda katılımcıların yanıtları veya söylemlerinin geçerli ve doğru olduğu varsayımı sınırlılık olarak kabul edilerek çok sayıda adaya ulaşabilmek amacıyla sıklıkla tercih edildiği görülmektedir. Adaylarda sıklıkla ölçme aracının maddelerine verilen yanıtlarda kendisi ile ilgili toplum yanlısı davranış sergileyerek olumlu görüntü vermek adına sosyal beğenilir yani istenilir yanıtlar vererek gerçeği çarpıtma eğilimleri ile karşılaşabilmektedir. Bu sosyal beğenirlik sınırlılığı olarak değerlendirilmektedir. Tam anlamıyla geçerli olmayan yanıtlarla problem durumlarına yanıtlar aranması sağlıklı sonuçlar elde edilmesine neden olmaktadır.

Araştırmalarda zaman sınırlaması olduğunda, kısa sürede daha çok katılımcıya ulaşmak için nicel ölçme araçları kullanılabilir. Bu gibi durumlarda eğer nitel

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

araştırmalarla nicel veriler desteklenemiyorsa sosyal beğenirlik ölçeklerinin birlikte kullanılarak analizlerin yapılmasının araştırma sonuçlarını geçerlilik ve güvenilirlik yönünden güçlendireceği söylenilebilir.

Kaynakça

- AECT. (2008). Definition. In A. Januszewski ve M. Molenda (Eds.), *Educational technology: A definition with commentary* (pp. 1–14). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Alkan, C. (1998) *Eğitim Teknolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2013). Araştırma deseni. *Çev. Ed. SB Demir*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Crowne, D. P., & Marlowe, D. (1960). A new scale of social desirability independent of psychopathology. *Journal of consulting psychology*, 24(4), 349.
- Engler, D. (1970). Instructional technology and the curriculum. *The Phi Delta Kappan*, 51(7), 379-381.
- Ganster, D. C., Hennessey, H. W., & Luthans, F. (1983). Social desirability response effects: Three alternative models. *Academy of Management Journal*, 26(2), 321-331.
- Günbatır, M. S. (2014). Bilgi ve İletişim Teknolojilerine Yönelik Bir Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 15(1).
- Haran, S., & Aydın, O. (1995). Depresyon, Umutsuzluk, Sosyal Beğenirlik Ve Kendini Kurgulama Düzeyinin İntihar Fikirleri İle İlişkisi. *Kriz Dergisi*, 3(1), 218-222.
- https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Turkce_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf
- İşman, A. (2002). Sakarya ili öğretmenlerinin eğitim teknolojileri yönündeki yeterlilikleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 1(1).
- Johnson, T. P., Fendrich, M., & Hubbell, A. (2002, May). A validation of the Crowne-Marlowe social desirability scale. In *57th Annual meeting of the american association for public opinion research*.
- Kozan, K. (1983). Davranış bilimleri araştırmalarında sosyal beğenirlik boyutu ve Türkiye için bir sosyal beğenirlik ölçeği. *ODTÜ Gelişme Dergisi*, 10(3), 447-478.
- Krumpal, I. (2013). Determinants of social desirability bias in sensitive surveys: a literature review. *Quality & Quantity*, 47(4), 2025-2047.
- Paulhus, D. L. (1991). Measurement and control of response bias. In Robinson, J. P., Shaver, P. R. and Wrightsman, L. S. (eds.), *Measures of Personality and Social Psychology Attitudes* (pp. 17–59). New York: Academic Press
- Rosse, J. G., Levin, R. A., & Nowicki, M. D. (1999). Assessing the impact of faking on job performance and counter-productive job behaviors. In P. Sackett (Chair), *New empirical research on social desirability in personality measurement. Symposium conducted at the 14th annual meeting of the Society of Industrial Organizational Psychology, Atlanta, GA*.
- TDK (2019). Erişim: <https://sozluk.gov.tr/?kelime=bili%C5%9Fim> Erişim Tarihi:11.11.2019
- TDK (2019). Erişim: <https://sozluk.gov.tr/?kelime=bili%C5%9Fim%20teknolojisi> Erişim Tarihi:11.11.2019
- UNESCO. (2006). Using ICT to Develop Literacy. Bangkok: UNESCO.
- Yalın, H. İ. (2004) *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme* (13. baskı), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

ÇOK KÜLTÜRLÜ EĞİTİMDE HALK KÜTÜPHANELERİNİN ÖNEMİ

Beril ALEV

Akdeniz Üniversitesi, berilalev@gmail.com

Özet

Küreselleşme olgusunun, uluslararası göç dalgası üzerinde oldukça önemli etkisi vardır. Küreselleşmeyle birlikte artan göç hareketleri, iletişim ve bilim-teknoloji alanındaki gelişmeler, ulaşım kolaylığı ve diğer faktörler, daha önce var olmayan ya da mevcut çok kültürlü ortamı zenginleştiren birçok ülkede kültürel çeşitliliği ve zenginliği de beraberinde getirmiştir. Farklı kültürlerden ve farklı dillerden insanların bir noktada karşılaşmalarını sağlamıştır. Göç hareketleri ile farklı kültürlerin birer parçası olan bireyler, gruplar ve örgütler, ekonomik, siyasal, sosyal ve kültürel anlamda hızlı ve yoğun bir etkileşim içinde bulunmaktadır. Bu etkileşim bazı durumlarda ayrışmalara da sebep olabilmektedir. Bu noktada çok kültürlülüğün çok dilliliğin sorun ve ayrışmadan ziyade, zenginlik ve çeşitlilik yaratmasına katkı sağlaması bakımından devletler, ulusal ve uluslararası örgütlere son derece önemli görevler düşmektedir. Bu çalışmada, özellikle teknolojik gelişmeler neticesinde önemlerinin azaldığı düşünülen, eğitim kurumları arasında önemli bir yeri olduğu bilinen, çok kültürlü ve çok dilli eğitimde pozitif yönde katkı sağlaması beklenen kütüphanelerin-halk kütüphanesi özelinde- rollerinin neler olduğu ve neler olması gerektiği tartışılacaktır. Tüm dünyada kütüphanecilerin meslek kuruluşu olan Uluslararası Kütüphaneler Birliği (International Federation of Library Associations, IFLA) bütün kültürlerden insanlara kendi dillerinde ve özel ihtiyaçları için her yerde bilgilenme ihtiyacının (need to know) karşılanması görüşünü benimsemiş ve 2009'da UNESCO tarafından da kabul edilen "Çok Kültürlü Kütüphane Bildirisi"ni yayınlamıştır. Bu bildiriye göre; küreselleşen dünyada her birey kütüphane ve bilgi hizmetlerinden tam ve eksiksiz olarak yararlanma hakkına sahiptir. Kültür ve dil gelişimine bakılmaksızın toplumun tüm bireylerine eşit hizmet verilmeli, ulusal, uluslararası ve yerel düzeyde hizmet politikalarına yansıtılmalı, kültürler arası iletişimi ve aktif vatandaşlığı güçlendirmek için aktif çalışılmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Çok kültürlülük, eğitim, halk kütüphaneleri.

Abstract

The phenomenon of globalization has a significant impact on the international migration wave. Increasing migration movements with globalization, developments in communication and science-technology, ease of transportation and other factors have brought cultural diversity and richness in many countries that have enriched the multicultural environment that did not exist or existed before. It has enabled people from different cultures and languages to meet at some point. Migration movements and individuals, groups and organizations that are part of different cultures have fast and intense interaction in economic, political, social and cultural terms. This interaction can also cause disintegration in some cases. At this point, states, national and international organizations have very important duties in terms of multiculturalism contributing to the creation of wealth and diversity rather than problems and segregation of multilingualism. In this study, we will discuss the role and role of libraries that are thought to have diminished as a result of technological developments, which are known to have an important place among educational institutions, and which are expected to contribute positively to multicultural and multilingual education. International Librarians Association, the professional organization of librarians all over the world, has adopted the idea of meeting the need for information from all cultures to people in their own languages and special needs everywhere and in 2009 published the "Multicultural Library Declaration adopted by UNESCO. According to this declaration; In the globalizing world, every individual has the right to full and complete access to library and information services. Regardless of cultural and linguistic development, equal service should be provided to all members of the society,

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

reflected in service policies at national, international and local level, and actively worked to strengthen intercultural communication and active citizenship.

Keywords: Multiculturalism, education, public libraries.

Giriş

Gün geçtikçe büyüyen ülkelerde çeşitlenen farklılıklarla, dünya küçülmekte ama farklı kültür ve kimlikler bir arada yaşamak için çok kültürlülük noktasında birleşmektedirler.

Bireyler içinde büyüdükleri veya yaşadıkları toplumlar aracılığıyla sahip oldukları kimliklerini şekillendirmektedirler. Bu şekilde geldikleri toplumla aidiyet bağlarını, etnik ve/veya dini kimliklerini muhafaza etmek onların varoluşlarını anlamlandırmaları bakımından son derece önem taşır.

Geçmişten günümüze kültürler sürekli olarak birbirlerinden etkilenmişlerdir. Bu etkileşim ticaret, göç ve daha başka birçok yolla gerçekleşmiştir. Günümüzde teknoloji ve ulaşım meydana gelen büyük gelişmeler sonucunda kültürler arasındaki bu etkileşimler daha kısa sürede gerçekleşmeye başlamıştır. Özellikle 20. yy'nın sonlarında dünyanın küçüldüğü, ülkeler arasındaki sınırların belirsizleştiği yönünde düşünceler ifade edilmeye başlanmıştır. Bu gelişmelerin sonucunda “küreselleşme” kavramı ortaya çıkmıştır. Küreselleşmenin üç temel nedeni; bilgi toplumunun ortaya çıkması, bilimsel ve teknolojik medeniyetin oluşması ve ekonominin küreselleşmesi olarak belirtilmektedir. Küreselleşme, aslında yeni bir olgu değildir. Küreselleşmenin tarihi, farklı coğrafyalarda yaşayan insan toplulukları arasındaki ilişkilerin tesis edildiği zamana kadar uzanmaktadır.

Küreselleşme, modernleşme sürecinin bir evresi olarak yirminci yüzyılın ikinci yarısından sonra, özellikle de Sovyet Bloğu'nun dağılmasından sonra tek kutuplu bir dünyanın ortaya çıkmasına paralel biçimde, iletişim ve ulaşım teknolojilerinin de hızla yaygınlaşması, ulusal devlet sınırlarının eski dönemlere göre daha az önemli hale gelmesi sonucu, bilim, sanat, hukuk, siyaset, kültür ve iktisadi alanlarda dünyadaki bütün ülkelerin birbirine daha bağımlı hale gelmeleri ve ortak değer, yaklaşım ve tavırlar benimsemeye zorlanmaları sürecidir (Demiray, 2006:6).

Küreselleşme, yerel-evrensel spektrumunda her iki yöne doğru ilerleyen bir süreci tarif etmekte, statik bir yapıdan ziyade, son derece dinamik ve değişken bir kavrama işaret etmektedir. Küreselleşme, her geçen gün dünyanın farklı alanlarını nüfuzu altına almaya devam etmekte ve bu sayede bünyesine kattığı yeni açılım ve devinimler ile mevcut yapısını sürekli bir biçimde uyarlamaktadır (Bayar, 2008, 25).

Bayar'a göre; özellikle iletişim devriminin bir sonucu olarak, günümüzde, tüm dünya genelinde bireyler ve toplumlar arasındaki etkileşim oldukça ileri bir seviyede bulunmaktadır. Bu sayede, söz konusu bireyler ve toplumlar arasında daha önceden birbirlerine yabancı gelen yaşam tarzları temelinde ortak bir payda oluşmakta, farklı zevkler, ilgi alanları gibi konularda belirli bir ahenk, hatta yeknesaklık sağlanmaktadır. Bir anlamda, global bir kültür ve birikim ortaya çıkmaktadır.

Küreselleşme çağında sınırlar arası iletişim ve seyahatin daha da kolaylaşmasıyla, bireyler diğer kültürler, diller ve insanlar hakkında bilgi sahibi olma gereksinimi duymaktadır. Bu süreçler, farklı deneyimlere ilişkin beğeni oluşturmayı teşvik ederek, kişinin yaşama bakış açısını da genişletmektedir.

Dünyada 6000'den fazla farklı dil bulunmaktadır. Çeşitli diller ve çeşitli kullanıcı topluluklarına uygun kanallar aracılığıyla elde edilen bilgi, çoklu okuryazarlığı (multiple literacy) yaygınlaştırır ve bu da yeni bilgi ve beceri edinimini kolaylaştırarak sivil toplum alanında fırsat eşitliğini sağlar. Genel kültür, yaratıcı ifade biçimleri ve kültürel uygulamalar çeşitli formatlarda ve dillerde belgelenir. Dolayısıyla, çok kültürlü bir koleksiyonun sunumu herkesin erişimine açık hale gelmelidir. Farklı yaratıcı ifade, çalışma ve sorun çözme biçimlerinin öğrenilmesi, yeni görüş ve anlayışların gelişimine yol açar. Bu da, yenilikler ya da değişiklikler yapma ve davranış biçimleri ile sorunları çözme bağlamında özgün yollara

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

başvurulması sonucunu getirir (IFLA Çok Kültürlü Topluluklar: Kütüphane Hizmetleri Kılavuzu, 2009).

Küreselleşme, gittikçe artan göçler, daha hızlı iletişim, ulaşım kolaylığı ve 21. yüzyıla ilişkin diğer güçler, belki de daha önce varlığı izlenmeyen pek çok ülkede kültürel çeşitliliği arttırmakta ya da zaten var olan çok kültürlü yapıyı daha da büyütmektedir. Uluslararası göç oranı her yıl çoğalmakta, bu da karmaşık kimlikleri olan insan sayısının artışına yol açmaktadır. (IFLA Çok Kültürlü Topluluklar: Kütüphane Hizmetleri Kılavuzu, 2009).

Dünya genelinde hemen hemen her ülke göçten etkilenmiştir. Özellikle 20'nci yüzyılın ikinci yarısı toplu nüfus hareketlerine şahitlik etmiş, göçmen nüfus son yarım yüzyılda hızlı bir artış göstermiştir. Birleşmiş Milletler verilerine göre, son 20 yıldaki hızıyla artmaya devam ederse, dünyadaki uluslararası göçmenlerin sayısının 2050'de 405 milyona ulaşması beklenmektedir (2015 Türkiye Göç Raporu, 2016).

Türkiye Osmanlı Devleti'nden beri çeşitli göç hareketleri ile yüz yüze kalan ve bu kapsamda milyonlarca insana ev sahipliği yapan bir ülke olmuştur (Demirhan ve Aslan, 2015, s. 34). Irak, Afganistan, Afrika ülkeleri, Türki Cumhuriyetler gibi çeşitli ülkelere göç alan ülkemiz, özellikle 2011 yılından itibaren yoğun biçimde Suriye'den göç almaya başlamıştır. Mülteciler Derneği'nin verilerine (2019) göre; Türkiye'deki kayıtlı Suriyeli sayısı 7 Kasım 2019 tarihi itibarıyla bir önceki aya göre 7 bin 864 kişi artarak toplam 3 milyon 682 bin 434 kişi oldu. Bu kişilerin 1 milyon 995 bin 730'u (%54,19) erkeklerden, 1 milyon 686 bin 704'ü (%45,81) ise kadınlardan oluşmaktadır.

Herkes için yasa (hukuk) önünde eşitlik ve ayrımcılık görmeme, hem uluslararası kuruluşların kurucu anayasal belgelerinin, hem de kabul ettikleri insan hakları belgelerinin güvenceye aldığı "evrensel bir insan hakkı" dır. Tüm insanların salt "insan" olmaları ve özlere ilişkin olarak taşıdıkları "insan onuru" nedeniyle hak ve özgürlüklerin öznesi sayılması, kaçınılmaz olarak hak ve özgürlüklerden somut biçimde yararlanmada farklı işlem ve uygulamalarla karşılaşmamalarını gerektirir (Gülmez, 2009, s.5).

Toplumların birden fazla kültürü barındıran yapısı nedeni ile çok kültürlülük esasen bir olgu olarak tarihsel süreçte hep var olmuştur. Olgunun sosyo-politik bağlamda irdelenmesi ve devlet politikaları için tartışmalı bir konuma yerleşmesi ise küreselleşmenin ivme hızına paralellik gösterir. Gittikçe küreselleşen dünyamızın yapısına ilişkin etnik ve kültürel çeşitlilik çerçevesinde gelişmenin ön koşulu, tüm birey ve grupların hak ve özgürlüklerinin, yaş, cinsiyet, din, inanç, dil, kültür ve benzeri farklılıklarına bakılmaksızın olabildiğince eşit biçimde temsili ile bu yapının devlet politikaları ve yasal dayanaklarla korunmasıdır. Bu bağlamda ortaya çıkan ve beraberliği sağlayacak bir harç niteliği taşıyan çok kültürlülük, bir başka deyişle çoğulcu ve çok kültürcü anlayış tüm devlet mekanizmaları ve toplumsal katmanlarda içselleştirilmesi gereken bir olgudur (Demir, 2016:106-107).

Kütüphaneler çeşitli ilgi alanları ve topluluklara hizmet veren, öğrenim, kültür ve bilgi merkezleri olarak işlev gören önemli kurumlardan biridir. Bütün kütüphaneler eğitim, öğrenim, kültür, toplumsal katılım ve küresel anlayış konularında önemli rol oynarlar. Hizmet verdikleri nüfusun gereksinimlerini yansıtan kütüphane hizmetleri insanların yaşamları üzerinde oldukça büyük etkilere sahiptir. Kültürel ve dilsel çeşitlilik bağlamında, kültürel kimlik ve değerlere saygı adına, kütüphane hizmetlerinde, tüm insanların bilgiye erişimine ilişkin temel eşitlik ve özgürlüğü gözetme ilkesine sadık biçimde uyumlu hareket etmek önemlidir. Bu alandaki etkinliklere dahil olan tüm kütüphaneler politika geliştirme bağlamında ilişkili yerel, ulusal ya da uluslararası ağlara katılmalıdırlar. Küresel toplumumuzun her bir üyesi kütüphane ve bilgi merkezlerinin tüm alanlarına erişim hakkına sahiptir.

Kültürel ve dilsel çeşitlilik bağlamında kütüphane ve bilgi hizmetleri hem tüm türden kütüphane kullanıcılarına hizmet sağlamayı, hem de özellikle yetersiz hizmet alan kültürel ve dilsel farklılığı olan grupları hedef kitle belirleyerek hizmet götürmeyi kapsar. Kültürel çeşitliliği olan toplumlarda sıklıkla ötekileştirilen ya da arka planda kalan gruplara özel olarak ilgi gösterilmelidir. Bunlara örnek olarak azınlıklar, sığınma arayanlar ve mülteciler,

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

geçici izinle geçici ikamet edenler, göçmen işçiler ve yerli topluluklar örnek olarak gösterilebilir.

Tüm dünyada kütüphanecilerin meslek kuruluşu olan Uluslararası Kütüphaneler Birliği (International Federation of Library Associations, IFLA) bütün kültürlerden insanlara kendi dillerinde ve özel ihtiyaçları için her yerde bilgilenme ihtiyacının (need to know) karşılanması görüşünü benimsemiş ve 2009'da UNESCO tarafından da kabul edilen "Çok Kültürlü Kütüphane Bildirisi" ni yayınlamıştır. Bu bildiriye göre; küreselleşen dünyada her birey kütüphane ve bilgi hizmetlerinden tam ve eksiksiz olarak yararlanma hakkına sahiptir. Kültür ve dil gelişimine bakılmaksızın, toplumun tüm bireylerine eşit hizmet verilmelidir.

Ali Fuad Kartal, 2014 yılında "Bilgi Hizmetlerinde Çok Kültürlü Yaklaşım" adlı panelde yaptığı konuşmasında kütüphanelerin ekonomik, sosyal ve kültürel yaşamı destekleyen kuramların başında geldiklerini söylemiştir. Bu kurumların amacı, farklı kültürlerden insanlara kendi dillerinde bilgi ve bilgi ortamlarına erişim olanağı sağlamaktır. Bunun için kütüphaneler, materyallerinin seçiminde, geliştirilmesinde, sunumunda ve gerçekleştirilen sosyal etkinliklerde, bölgedeki diğer etnik gruplara da, ana dili konuşan kullanıcılara sunulan hizmetlerin aynısını yapma çabası içerisinde olmalıdırlar.

"Çok Kültürlü Topluluklar: Kütüphane Hizmetleri Kılavuzu" (2009), çok kültürlü toplumların kütüphane hizmetlerine erişiminde adalet ve eşitlik ilkelerini yaygınlaştırmak üzere derlenmiş ve yayınlanmış önemli bir kaynaktır. Çalışmanın birçok bölümünde, bu kılavuza atıfta bulunulmuştur. Kılavuz, toplumun tüm gruplarına yönelik kütüphane hizmetlerinin planlanması için bir temel sağlamakta, var olan çok kültürlü hizmetlerin yeterliliğinin değerlendirilebilmesi anlamında ölçütler getirmekte, materyallerin sağlanması ve hizmetlerin sunumunda eşitlikçi ve tarafsız bir temel sağlamakta ve bütün toplumlarda temsil edilen çok kültürlü gruplar arasında anlayış ve katılımı teşvik etmektedir. Kılavuzun, her bir ülkede belli türlerdeki kütüphaneler için geliştirilen standartlar ve kılavuzlar ile uyumlu olarak ve soyutlanmaktan ziyade, uluslararası standartlarla birlikte kullanılması gerektiği düşünülmektedir. Halk, okul, üniversite ve diğer kütüphane türlerinde, var olan standartlar ve kılavuzların uygulanması sürecinde, bu kılavuzun temel ilkesi olan "eşitlik" ilkesi kullanılmalıdır. (IFLA Çok Kültürlü Topluluklar: Kütüphane Hizmetleri Kılavuzu, 2009)

Bu çalışmada ilk olarak, küreselleşmenin çok kültürlülük üzerine etkisine kısaca değinilmiştir. Çalışmanın birinci bölümünde, çok kültürlülük kavramına değinilmiştir. İkinci bölümde, çok kültürlü eğitim incelenmiştir. Üçüncü bölümde, çok kültürlü eğitimde kütüphanelerin önemine -halk kütüphaneleri özelinde-vurgu yapılmış ve son bölümde ise çok kültürlü anlayışa sahip gelişmiş ülkelerin halk kütüphanelerinden örnekler verilerek çok kültürlü ve çok dilli eğitimde kütüphanelerin önemi konusunda farkındalık yaratılmak amaçlanmıştır.

1. Çok Kültürlülük

Kültür hayatımızın her alanında önemli bir yere sahiptir. Tüm dünyada ve birçok ülkede farklı kültür, din, kimlik ve milletten insanlar artık birlikte yaşamaktadırlar. Çünkü, dünya giderek küçülmekte ve sınırların geçirgenliği artmaktadır. Gittikçe büyüyen ülkelerde çeşitlenen farklılıklarla, dünya küçülmekte ama farklı kültür ve kimlikler bir arada yaşamak için çok kültürlülük noktasında birleşmektedirler. Bu noktada, çok kültürlülük, farklılıkların çatışmasını önlemek için bir alternatif yol olarak görülmektedir. Bu alternatif yol, doğal olarak ülkelerin eğitim anlayışlarını ve eğitim politikalarını da etkilemektedir.

1980'lerden sonra özellikle akademik camiada da kimlik ve çok kültürlülük konuları çok sıkça tartışılmaya başlanmıştır. Küreselleşen dünyamızda kimlik üzerine yeni bir siyaset tarzı doğmakta ve bu anlamda yeni bir dönem başlamaktadır. Çok kültürlülük, halen birçok ülkede devletin resmi politikası olarak uygulanmaktadır. Kanada'da farklı etnik ve dini kimlik taşıyan toplumsal grupların taleplerini politik düzlemde çözmek için "Çok Kültürlülük Bakanlığı" bile kurulmuştur (Duman, 2009, s.594).

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

IFLA Çok Kültürlü Kütüphane Bildirisi, 2008’de “Kültür bir toplum ya da sosyal grubun bir dizi kendine özgü manevi, maddi, düşünsel ve duygusal nitelikleri ve bunlara ek olarak sanat ve edebiyat ile yaşam biçimleri, beraber yaşama yolları, değer sistemleri, gelenek ve inançları da kapsayan özellikleri olarak kabul edilmeli iken”, “kültürel çeşitlilik” veya “çok kültürlülük” farklı kültürlerin uyum içinde bir arada yaşama ve etkileşimlerini ifade eder. Kültürel çeşitlilik ya da çok kültürlülük, yerel topluluklarımız ve küresel toplumumuzdaki kolektif gücümüzün temeli sayılmaktadır. Kültürel ve dilsel çeşitlilik, insanlığın ortak mirasıdır ve tüm insanlığın yararı bakımından değer verilerek özenle korunmalıdır. İnsanlar arasındaki yenilik, değişim, yaratıcılık ve barışçıl uyum için bir kaynaktır. Karşılıklı güven ve anlayış iklimi içinde, kültürlerin çeşitliliğine saygı, hoşgörü, diyalog ve işbirliği, uluslararası barışı ve güvenliği en iyi biçimde garantileyen öğeler arasındadır. Bu nedenle, bütün kütüphane türleri, uluslararası, ulusal ve yerel düzeyde kültürel ve dilsel çeşitliliği yansıtmalı, desteklemeli ve yaymalı ve böylece kültürlerarası diyalog ile aktif vatandaşlık için çalışmalıdır.

2. Çok Kültürlü Eğitim

Dil kültürel yapı için çok önemlidir. Çünkü, kültürün aktarımı, ve gelecek nesillere ulaşması ancak dil yoluyla mümkündür. Dolayısıyla, bir aktarım aracı olarak dil, kültürün sürekliliği üzerinde en etkili kurumdur. Aynı zamanda dil, bir toplumun en değerli hazinesidir. İnsanlar iletişim kurmak, anlaşmak için dili kullanır, ve tüm duygularını düşüncelerini, hayata dair her şeyi bu yolla karşısındakine aktarır. Kültürler içinde durum aynıdır. Bir dilin içinde ait olduğu kültüre dair her türlü şey mevcuttur. Bu anlamda sadece dilin incelenmesi bile, kültüre dair çok fazla bilgi edinmemizi sağlar (Demiray, 2006:45). Görüldüğü gibi dil, kültürel yapı içinde çok önemli bir konumdadır.

Son yıllarda, eğitimle ilgili çalışmalarda çok kültürlü eğitim (multicultural education) kavramının önemli bir yer tuttuğu görülmektedir. Tarım toplumundan, sanayi toplumuna, ardından bilgi toplumuna geçişin, yaşanan göç olaylarının ve ülkeler arasında, ekonomik, sosyal vb. amaçlarla oluşturulan birliklerin, bu kavramın önemini artırdığı söylenebilir. Toplumlar bu dönemde, yerellikten evrenselliğe doğru bir geçiş yaşamaktadırlar. Bu geçiş dönemi, eğitimde evrensel ilkelerin oluşturulmasını ve farklı kültürlerin tanınarak, kültürler arası etkileşimin ivme kazanmasını zorunluluk haline getirmiştir. Bunlara ek olarak, çağdaş toplumlarda, yetiştirilen bireylerin farklı kültürel gruplarla etkileşim içerisinde olmaları ve etkileşimlerinde olumlu tutumlar geliştirmeleri beklenmektedir. Bu nedenle, gelişmiş ülkeler eğitimle ilgili sorunlarını belirleyip çözümler üretirken, çok kültürlü eğitim çalışmalarına da yer vermektedirler. Bunun sonucu olarak da günümüz ulusal devletleri vatandaşlık kavramını, evrensel değerler çerçevesinde yeniden tanımlamak ve anlamlandırmak durumunda kalmaktadırlar. Farklı kültürleri içerisinde barındıran toplumlar, bireylerin gelişimine destek olabilmek ve onların çoklu bakış açıları kazanabilmelerini sağlamak için, çok kültürlü eğitim uygulamalarına gereksinim duymaktadırlar. Çok kültürlü eğitim uygulaması, aynı zamanda, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasının da ön koşulu olma özelliğini beraberinde getirmektedir (Cırık,2008:27).

Çok kültürlü eğitim, öğrencilerin farklı kültürleri hoş karşılamalarının sağlanması için, öğrenme ortamlarının farklılaştırılması üzerine odaklanmaktadır. Bunun için de öğretmenler, öğrencilerinin, kendi kültürleri dışındaki bireylerin değerlerine saygı duymalarını, farklı kültürlerle ilgili ön yargılarını ortadan kaldırmalarını ve farklılıkların insanlar için bir zenginlik olduğunu benimsemelerini sağlayacak öğrenme ortamları yaratmalıdırlar (Cırık,2008:34).

MEB tarafından yayınlanan 2015-2019 Stratejik Plan raporunda Türkiye’deki göçmenlerin eğitimleri konusu ele alınmış ve göçmenlerin eğitim sistemine yönelik uyum çalışmaları yapılacağı belirtilmiştir. Okullar ve eğitim ortamları göçmen çocukların yeni karşılaştıkları kültürü temsil etmesi, bu kültürün bir yansıması olması yönüyle önemli bir yere sahiptir (Şimşek ve Kula, 2018, s.18).

Çok kültürlü eğitimle ilgili tanımlamalar bütünsel anlamda değerlendirildiğinde, insan haklarına saygı duyma, kültürel farklılıkları hoş karşılama, eğitimde fırsat eşitliği, kültürel

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

çeşitliliği yansıtıcı eğitim ortamları düzenleme, farklı bakış açılarını ve fikirleri analiz etme öğelerinin ortak paydaşlar olduğu görülmektedir (Cırık, 2008:29).

3. Çok Kültürlü Eğitimde Halk Kütüphanelerinin Önemi

Kütüphaneler çeşitli alanlarda ve toplumlarda hizmet verirler. Bu nedenle öğrenim, kültür ve bilgi merkezi olarak işlev görürler. Kültürel ve dilsel çeşitlilik bağlamında, kültürel değerlere saygı adına tüm insanların kütüphane hizmetlerinden bilgiye erişiminde temel eşitlik ve özgürlüğü gözetme ilkesi birlikte hareket etmelidir. Bütün kütüphaneler eğitim, öğrenim, kültür, toplumsal katılım ve küresel anlayış konularında önemli rol oynarlar. Hizmet verdikleri nüfusun gereksinimlerini yansıtan kütüphane hizmetleri insanların yaşamları üzerinde oldukça büyük etkilere sahiptir. Çok kültürlü toplumlarda kütüphane ve bilgi hizmetleri tüm kütüphane kullanıcılarının yanında kültür ve dil farklılığından dolayı bilgi hizmetlerinden daha az yararlanması dolayısıyla daha etkili bir kütüphane ve bilgi hizmeti sunmak üzere seçilen kullanıcı gruplarını kapsamaktadır. Toplum içinde kültür farklılıkları görülmesi sebebiyle dezavantajlı sayılan bu gruplara özel önem gösterilmesi gerekmektedir. Bu gruplar; azınlıklar, göçmenler, sığınmacılar, kısa ya da uzun süreli oturma iznine sahip yabancılar ve yerliler olarak adlandırdığımız toplulukları içine almaktadır.

Öğrenim merkezleri olarak kütüphaneler, yaşam boyu öğrenim için, öğrenim materyalleri, dil programları ve uygun biçimlerdeki ilişkili diğer materyalleri tanıtarak yaygınlaştırır ve erişimini sağlar. Bu erişimin sağlanması genel olarak eğitsel gereksinimlerin desteklenmesi ve diğer toplulukların hakkında bilgi almak, onların dilsel gereksinimlerini anlamak, diğerlerinin dillerini öğrenmek ve farklı kültürlere ilişkin deneyim zenginliği ile bilgi edinmek bağlamında tüm toplum üyelerine olanak sağlamaktadır. Kültür merkezleri olarak kütüphaneler, miras, gelenek, edebiyat, sanat ve müziklerini de içerecek biçimde farklı kültürleri temsil ederek onları korumakta, tanıtop yaymakta ve varlıklarını vurgulamaktadır. Bu erişim, bütün kültürlerden insanlara farklı kültürel ifade biçimlerini öğrenme ve deneyimleme olanağı sunmaktadır. Bilgi merkezleri olarak kütüphaneler kültürel çeşitlilikteki topluluklara bilgiyi dağıtarak yaydıkları gibi her türden topluluğun gereksinimlerini karşılayacak biçimde bilgiyi sağlar, üretir, organize eder, saklar ve erişilir duruma getirirler (IFLA Çok Kültürlü Kütüphane Kılavuzu, 2009).

2005 yılında, Dünya Bilgi Toplumu Zirvesi'nde sunulan UNESCO Raporu'nda, 19. yüzyılda, eğitim, üniversiteler, araştırma ve insanlığın gelişimi konuları ile yakından bağlantılı olarak kütüphanelerin toplumsal bir role sahip olduklarının kabul edildiği anımsatılmış ve o günden bu yana, bilginin herkes tarafından erişilebilir biçimde sunulması konusunda kütüphanelerin anahtar rol oynadıkları ifade edilmiştir. Rapora göre, cehaletin bedeli eğitim ve bilgi paylaşımının bedelinden çok yüksektir. Bazı çevrelerde bilgi teknolojisindeki yükselişin kütüphanelerin sonu olacağı düşünülürken aksine, pek çok ülkede büyük halk kütüphanelerinde yükselişin gözlemlendiğine ve kütüphanelerin hızlı bir değişim geçirdiğine değinilerek kütüphanelerin, bilginin yayılmasına katkıları ile dijital uçurumun kapanmasında ve kalkınmada hayati rol oynadıkları görüşüne yer verilmektedir. Öğrenmenin öğrenildiği, enformasyonun bilgiye dönüştürüldüğü bir yer olarak kütüphaneler, yaşam boyu öğrenmeye dayanan öğrenen toplumda öğrenmeyi teşvik edecek ve öğrenme ortamı sunacaklar, öğrenme ağlarında canlılığın bir etkeni, bilginin toplumsal dolaşımının direği olarak varlıklarını sürdüreceklerdir (Aslan, 2009, s. 171).

IFLA “Çok Kültürlü Kütüphane Bildirisi” nde, kültürel açıdan çeşitliliği olan bir toplumda, bilgi, okur yazarlık, eğitim ve kültürle bağlantılı olarak çok kültürlü kütüphane hizmetlerinin misyonları başlıklar halinde şu şekilde belirtilmiştir:

- Kültürel çeşitliliğin olumlu değeri hakkında farkındalığı yaymak ve kültürel iletişimi teşvik etmek,
- Dilsel çeşitliliği desteklemek ve ana dile saygı göstermek,
- Erken yaşta birden fazla dilin öğretimi de dâhil, birden fazla dilin uyum içerisinde aynı anda var olmasına olanak sağlamak,

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

- Dilsel ve kültürel mirası korumak ve tüm ilgili dillerde ifade, üretim ve (bilgi) yayımlamayı desteklemek,
- Sözlü geleneğin ve manevi kültürel mirasın korunmasını desteklemek,
- Çeşitli kültürel geçmişten gelen tüm kişi ve grupların katılımını ve dâhil edilmesini desteklemek,
- Dijital çağda bilgi okuryazarlığının ve bilgi ve iletişim teknolojilerinde uzmanlaşmanın desteklenmesi,
- Siber uzayda dilsel çeşitliliğin tanıtılması,
- Siber uzaya evrensel erişimin desteklenmesi,
- Bilgi alışverişi ve kültürel çoğulculuğa ilişkin en iyi uygulamaların desteklenmesi.

Dünyada giderek hızını artıran teknolojik ve sosyal gelişmeler bütün toplumsal kurumları, bu arada kütüphaneleri, doğrudan etkilemektedir. Her toplumsal kurum, söz konusu gelişme ve değişime uyum sağlayabildiği oranda varlığını koruyabilecektir. Halk kütüphaneleri de, geleneksel hizmetlerinin yanı sıra, toplumda gereksinim duyulan yeni hizmet alanlarına yanıt verebildikleri oranda bilgi toplumu içinde yerlerini koruyacaklardır. Kültürlerarası diyalog kavramının çağrıştırdığı farklı kültür gruplarına yönelik kütüphane hizmeti de bu kapsamda değerlendirilmelidir (Çelik, ve Küçük, 2015, s. 67-68).

Halk kütüphanelerinin tarihsel yeri konusunda ileri sürülen sav ve düşünceler, ilk kütüphane yasasının 1850 yılında İngiltere’de uygulama alanına girmesi ile yeni bir zemin kazanır. Bu tarih bugünkü anlamda, başka bir deyişle çağdaş anlamda halk kütüphanelerinin ortaya çıkışını gösterir (Keseroğlu, 1987, s.42).

Vatandaşların, toplumun kültürel hayatına katılabilmeleri, “dışlanmışlıktan” kurtulmaları ve yaratıcılıklarının artması için bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma becerileri çok önemli araçlardır. Demokratik toplumun oluşmasındaki en önemli adım olan “Bilgi Edinme Özgürlüğü” de halk kütüphaneleri aracılığıyla vatandaşların kullanabileceği bir haktır. Halk kütüphaneleri bu konuda çok etkili bir rol oynama potansiyeline sahiptir. Kütüphaneciler bu konularda eğitim almaktadırlar. Ancak, bu konuda eksikliği duyulan konu, halk kütüphanelerinin bu tür konular için en uygun yerler olduğu algısının toplumda henüz yerleşmemiş oluşudur. Kültürel farklılığın bir “çatışma” ögesi olarak değil, toplumsal bir “zenginlik” olarak görülmesi ilkesinden hareket eden “Kültürlerarası Diyalog” anlayışının Türkiye’de de benimsenmesi, olası toplumsal çatışmaların önlenmesi ve daha sağlıklı bir demokratik yaşam için yararlı olacaktır. Konu ile ilgili diğer toplumsal kurumlar gibi, kütüphanelerin de kendilerine düşen rol için politikalarını belirlemeleri gerekmektedir (Çelik ve Küçük, 2015, s.67-68).

Halk kütüphanesini insanlar kuran. Kendisi bunun için yerel, bölgesel, ulusal ya da uluslararası düzeyde kendisini kuran insanların kültür düzeylerini yansıtır. Hizmeti ile de kendisini kuran, ortaya çıkaran kültürün bilgilerini aktardığı, yenilerini toplayarak unutulmaktan koruduğu, dolayısıyla onu yaşattığı bir kuruluştur. Bu işlevi ile kendini kuran topluma süreklilik kazandırır. Toplumda üretilen kültür değerlerini (her türlü sanat ve düşünce ürünlerini) toplumdan alıp yeniden topluma vermesi, toplumun iktisadi ve siyasi yaşamının yerleşikleşmesi, süreklileştirilmesi için ön koşuldur. Yaşamak isteyen her kültür, artık halk kütüphanesini kurmak, onu derme ve okur açısından sürekli canlı tutmak ve yaygınlaştırmak zorunda kalmaktadır (Keseroğlu, 1987:56).

Keseroğlu, halk kütüphanesini, bir toplumda yaşayan kişiler arasında hiç bir ayırım gözetmeden, onların eğitim, kültür ve bilgi gereksinimlerini karşılıksız olarak yerine getirmeyi ve boş zamanlarını değerlendirmeyi amaçlayan kurumlardır, şeklinde tanımlamıştır (Keseroğlu, 1987, s. 37).

Halk kütüphanelerinin amaçları belirlenirken en çok ve sık karşılaşılan iki kavram kültür ve eğitimidir. Halk kütüphanelerinin kuruluş nedenleri başında eğitim gelmektedir. Bu eğitim,

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

okul ve eğitim hizmeti veren kurumlar dışında bütün düzeylerde yardımcı olmayı amaçlar. Halk kütüphanelerinin amaçları konusunda ilk uluslararası açıklama 1949 yılı sonlarında Public Library Manifesto: Halk Kütüphanesi Bildirisi olarak Unesco'dan gelir ve 1972 yılında gözden geçirilerek yeniden yayımlanır.

Kültür ve Turizm Bakanlığı'na bağlı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü (KYGM) ülkemizde halk kütüphanelerinin tesis edilmesinden ve hizmetlerinden sorumlu en üst kurumdur. Halk kütüphaneleri, din, dil ırk ve cinsiyet ayrımı gözetmeksizin, her yaş ve meslekten okura ücretsiz hizmet vererek, onların kültürel ihtiyaçlarını karşılamakla yükümlüdür (Baysal, 1987, s. 220).

Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü'nün misyonu; kültür mirasımızın gelecek nesillere aktarılması, benimsetilmesi ve bilgiye ulaşımın yaygınlaştırılması doğrultusunda kültür ve fikir ürünlerini derlemek, koruma altına almak ve toplumun hizmetine sunmak, milli kültürümüzün gelişmesi ve uluslararası alanda tanınmasını sağlamak amacıyla edebiyat, fikir ve sanat eserlerini kamu yararı gözeterek yayımlamak ve yayımlatmaktır. Vizyonu, kütüphaneler aracılığıyla bilgi toplumuna ulaşma yolunda bilgiyi, kültürü ve sanatı hayatın merkezine taşımak, çağdaş yayıncılık ilkeleri doğrultusunda üretilen fikir ve sanat eserleri ile ulusal ve evrensel kültüre katkıda bulunmaktadır. KYGM'nin hazırladığı Halk Kütüphaneleri Yönetmeliği'ne göre halk kütüphaneleri aşağıda belirtilen işlevleri yerine getirir:

- Halkın bilgi edinme ihtiyacını karşılamak,
- Kişisel gelişim ve yaşam boyu öğrenme çalışmalarına destek olmak,
- Çocuklarda ve bölge halkında okuma kültürü ve kütüphane kullanma alışkanlığı oluşturmak,
- Bireylerin bilgi okuryazarlığı becerisi kazanmasını ve bu beceriyi geliştirmesini sağlamak,
- Her türlü eğitim faaliyetlerini desteklemek,
- Gençlerin ve çocukların zihinsel yaratıcılıklarını geliştirmelerini desteklemek,
- Toplumun kültürel ve sosyo-ekonomik kalkınmasını desteklemek,
- Toplumda bilime sanata ve kültürel mirasa karşı duyarlılık oluşturmak,
- Sözlü yerel kültür mirasının korunmasını, toplanmasını, düzenlenmesini desteklemek,
- Kültürlerarası diyalogun geliştirilmesine katkı sağlamaktır (Halk Kütüphaneleri Yönetmeliği, mad. 6, 2012).

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK), 2018 yılı kütüphane istatistiklerine göre; Türkiye genelinde, 2018 yılında, 1 milli kütüphane, 1 162 halk kütüphanesi, 598 üniversite kütüphanesi ve 29 bin 690 örgün ve yaygın eğitim kurumu kütüphanesi olmak üzere, toplam 31 bin 451 kütüphane bulunuyor. TÜİK Kültür İstatistikleri 2018 verilerine bakıldığında, halk kütüphanesi kitap sayısı, 19.966.573 tür. Bu kaynakların ne kadarının çok kültürlülüğe hizmet verdiği yönünde istatistiki bir veriye ulaşılamamıştır. Halk kütüphanesi kullanıcı sayısı, 28.242.986' dır. Bu kişilerden ne kadarını çok kültürlülük kapsamında değerlendirilen kullanıcılar oluşturmaktadır, bu verilere de ulaşılamamıştır.

Ülkemizde halk ve çocuk kütüphanelerinde açık oturum, açılış, çalıştay, forum, gezi, gösteri, imza günü, kampanya, kermes, kitap fuarı, kitap okuma saati, konferans, kongre, konser, kurs, kurultay, kütüphane tanıtımı, masal okuma saati, müzik, ödül, panel, satranç turnuvası, seminer, sempozyum, sergi, slayt gösterisi, söyleşi, şenlik, şiir dinletisi, tiyatro, toplantı, tören, turnuva, video gösterimi, yarışma vb. sosyal ve kültürel faaliyetler düzenlenmektedir. Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü'ne bağlı kütüphanelerde yapılan sosyal ve kültürel faaliyetler 2002 yılından itibaren bir kültürel etkinlik otomasyon programına kaydedilmektedir. Bu programdaki veriler ülkemizdeki halk kütüphanelerinde gerçekleştirilen etkinliklerin değerlendirilmesinde

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

en önemli bilgi kaynaklarıdır. Bu etkinliklerde, çok kültürlü toplulukların konumuyla ilgili bilgilere erişilememiştir.

"Kütüphaneler, sosyal dayanışmayı güçlendirmeye çok müsait kurumlar," diyor, New York'taki kütüphanelerin sürdürülebilirliğinden sorumlu koordinatör, Rebecca Smith Aldrich. Goethe-Institut'la söyleşisinde sözlerine şöyle devam ediyor: "Kütüphaneler insanları bir araya getirebilir ve komşuların çok kültürlülüğü kabul etmesini ve önemsemesini sağlayabilir. Bütün bunlar, bütçeleri düşürülen ve artan dijitalleşme nedeniyle baskı altında olan kütüphanelerin kolayca üstesinden gelebileceği görevler değil. Fakat harcanan emeğe değeceğine dair pek çok emare var. Anketlere göre, halk kütüphanelerinin güncel, kişisel faydaları bir yana, keşif, yaratıcılık ve buluşma yerleri olarak gelecekte de varlıklarını sürdürmeleri önemli. Dolayısıyla, bu muhterem kurumlar, toplum için vazgeçilmez kurumlara dönüşebilir" şeklinde düşüncesini söyleşisinde dile getirmiştir (Lazaroviç, 2018).

Çok kültürlü toplumlara sunulan kütüphane hizmetlerinin herhangi bir kütüphanenin bir başına yüklendiği bir işlev ya da geleneksel kütüphane hizmetlerine ek bir hizmetten çok tüm alanlardaki kütüphane ve bilgi hizmetlerinin bütünleyici bir parçası olarak görülmesi son derece önemlidir (Bayter, 2018).

Kültürel ve dilsel çeşitlilik, insanlığın ortak mirası ve herkesin menfaati için korunması gerekir. Bu da insanlar arasındaki değişim, yenilikçilik, yaratıcılık ve barış içinde bir arada yaşamın kaynağıdır. Karşılıklı güven ve anlayış ortamında kültür çeşitliliğine, hoşgörü, diyalog ve işbirliğine saygı, uluslararası barış ve güvenliğin en iyi garantileri arasındadır. Bu nedenle, her tür kütüphane, uluslararası, ulusal ve yerel düzeyde kültürel ve dilsel çeşitliliği yansıtmalı, desteklemeli ve geliştirmeli ve böylece kültürler arası diyalog ve aktif vatandaşlık için çalışmalıdır.

3.1. Çok Kültürlü Anlayışa Sahip Gelişmiş Ülke Kütüphanelerinden Örnekler

Çok kültürlü kütüphane hizmetlerini sağlamak üzere pek çok ülke uygulamalar yapmaktadır. Bu çalışmada yer alan ülke örnekleri, IFLA Çok Kültürlü Kütüphane Bildirisi'nden alınmıştır. Bu uygulamalar içerisinde, en iyi uygulama, öneri ve politika örneklerini görmek olasıdır.

Farklı dillerde ve farklı coğrafyalarda üretilen insanlığın ortak kültürel mirası ve uygarlığın belleğini oluşturan kütüphaneler, dünyadaki önemli çekim merkezleri arasında yer almaktadır.

Kanada, tarihsel gelişimi ve mevzuatı gereği, çeşitlilik ve farklılıkları güç ve yeniliğe açıklığın ve gittikçe küçülerek küresel bir köye dönüşen dünyamızda bir esin ve rekabet avantajı kaynağı olarak görmektedir. Kanada'nın çok kültürlülüğe yaklaşımı, çeşitliliğin ülkelerinin temel değer ve niteliği olduğu ilkesine dayanır. Kanada, 1971 yılında Çok Kültürlülük Politikası'nı (Multiculturalism Policy) resmi olarak kabul eden dünyadaki ilk ülke olmuştur. Kanada, "çok kültürlülük" kanalıyla, Kanadalılara ilişkin tüm potansiyelleri tanıyarak, onları toplumla bütünleşmek ve toplumsal, kültürel, ekonomik ve politik konularda aktif roller almak konusunda cesaretlendirmektedir. Toronto, Kanada'nın en büyük şehridir ve nüfusunun %54'ünü göçmenler oluşturur. Toronto Halk Kütüphanesi, 2.5 milyondan fazla nüfusa hizmet sunan bir kütüphanedir. Toronto, sakinlerinin neredeyse yarısı Kanada dışında doğmuş kişilerden oluşan, dünyada en fazla çok kültürlü bilinen şehirler arasındadır. Ayrıca, Toronto'ya yeni gelenlerin hemen hemen yarısı ülkeye son 15 yıl içinde gelmiştir. Toronto Halk Kütüphanesi, elektronik materyaller de dâhil çeşitli formatlarda ve aktif olarak 40 dilde koleksiyon geliştirirken, 100'den fazla dilde materyal koleksiyonlarında barındırmaktadır. Kuzey Amerika'nın en geniş ve hareketli sistemine sahiptir. Çok dilli dolaşım 2000 yılından bu yana fenomenal biçimde % 69 oranında gelişme göstermiştir. Kütüphane, aynı zamanda, genellikle hükümet düzeyinde ya da diğer kurum ve kuruluşlarla işbirliğine dayanarak geliştirilen ve Toronto'nun çok kültürlü nüfusunu destekleyen bir dizi programı da sağlamaktadır Toronto Halk Kütüphanesi, kendi şubelerinde, hepsi çok dilli sanal klavyeler aracılığı ile çok dilliliği destekleyen 1400'ün üzerinde bilgisayara ücretsiz erişim sağlamaktadır.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Çok kültürlü kütüphanelere bir başka örnek Danimarka gösterilebilir. Danimarka Kütüphane Hizmetleri ile ilgili Yasa, 2001’de halk kütüphanelerinin hedeflerine ulaşabilmesi, erişime sunacakları materyallerin seçimine nitelik, kapsamlılık ve güncellikleri bağlamında özen göstermeleri sonucu sağlanır. Devlet ve üniversite kütüphanesi, özel olarak mülteci ve göçmenlerin gereksinimlerini karşılamak amacı ile halk kütüphaneleri ve ilişkili diğer kuruluşlara materyal sağlayarak halk kütüphaneleri için ana ödünç verme merkezi görevini üstlenmektedir. Danimarka, 1960’lı yıllardan bu yana Avrupa ve dünyanın İngilizce konuşulan bölümünün dışından dikkate değer sayıda göç alarak mülteci ve göçmenlere ev sahipliği yapmaktadır. Bu nedenle, Kopenhag Halk Kütüphaneleri, göçmen dillerinde materyaller sağlamak için ulus çapında diğer merkezlerle işbirliği yaparak ilişkili dillerde kitap ve müzik CD’leri koleksiyonları oluşturmaya başlamıştır. Ancak, yeni gelenlerin pek çoğu yarı okuryazar ya da hiç okuma yazma bilmeyen kişiler olduğundan, onlara hizmet sunabilmek için KKB-LYD / Kopenhag Halk Kütüphanelerinin Görsel İşitsel Materyaller Bölümü göçmen dillerinde sesli kitapların üretimine başlamıştır. Kopenhag’da en çok gereksinim duyulan diller Arapça, Kürtçe, Sırpça, Hırvatça, Türkçe ve Urdu dili olmuştur. Sesli kitaplar (başlangıçta kasetlere daha sonra CD’lere yüklenmişlerdir) önce Danimarka’daki bütün kütüphane sistemlerine, daha sonra da dünya çapında satışa sunulmuştur.

Norveç’ te küreselleşme bağlamında kütüphaneler küresel, ulusal ve yerel bilgi ve kültüre erişim sağlamaktadır. Dijital yenilikler, kütüphane koleksiyonlarına çok daha geniş bir şekilde erişim olanağı sağlarken, bilgi akışı da hiçbir ulusal sınır tanımamaktadır. Dijitalleşme ve geleneksel kütüphane koleksiyonlarının internet yayımları, içerikleri erişilebilir hale getirmenin gerekli ön koşullarıdır. Aynı zamanda küreselleşme arttıkça ve eğitim ve dil de dâhil toplumun pek çok alanında etki bıraktıkça, insanlar arasında da kültürel aidiyet, kültürel kimlik ve diğer kültürlerle diyalog kurma konusunda çok daha büyük bir gereksinim oluşacaktır.

ABD’de Kent Kütüphaneleri Konseyi 2008’ de “Başarı için Beş Strateji” belirlemiştir. Sözü geçen bu beş strateji, başarılı göçmen geçişlerini desteklemekte ve toplulukların dünya çapındaki hızlı değişimlere etkin biçimde ayak uydurmasına yardım etmektedir. Amerika çapında kent ve banliyölerdeki kütüphaneler bunları büyük bir verimle kullanmaktadır. Bu stratejiler;

1. Kütüphaneler Yerel Göçün Dinamiklerini Anlar: Halk kütüphaneleri hem kamu kaynaklarından hem de gayri resmi göçmen bağlantılarından nüfus hakkında ve coğrafik bilgi toplarlar. Kütüphaneler yeni yerleşenler, gereksinimleri ve erişebildikleri kaynaklar hakkında komşuluk düzeyinde bilgiler sağlayarak yorumladığında, hizmetlerini şekillendirebilir ve etkin ortaklıklar kurabilir. Özellikle alışılmış göçmen yerleşimleri olmayan şehirlerde kütüphaneler sıklıkla toplumu göçmenlerin gereksinim ve endişelerini keşfetmeye ve tanımlamaya yönlendirmektedir.

2. Kütüphaneler Hizmet Dağıtımına Kültürel ve Dilsel Duyarlılık Getirir: Yeni gelenlerin önündeki en büyük engel dildir. Kütüphaneler de bu durumu yönlendirme işaretleri, web siteleri ve koleksiyonlarda yenilikler yaparak ve yerleşimcilerinin ana dillerinde temel hizmetler sağlayarak ele alır.

3. Kütüphaneler İngilizce Yeterlilik Geliştirir: İngilizce yeterlilik göçmenlerin başarı şansındaki en önemli etkidir. Halk kütüphaneleri de, çocuklar ve ailelerin okuryazarlığını sağlayan organlar olarak yüzyıllık deneyimlerinden yararlanarak yeni yerleşimcilere ulaşmaktadır. Erken okuryazarlık ve aile okuryazarlık programları, genç çocukları okula hazırlamaktadır. Yetişkin İngilizce yönergeleri, öğrenenleri daha iyi yaşam becerileri ve iş olanaklarıyla donatır. Ortaklar olarak okullar ve diğer öğrenim sağlayıcılarının yanında, kütüphaneler de iş arama, sağlık ve beslenme ve diğer yaşamsal gereksinimler konusunda yoğunlaşmış programlar sunmaktadır.

4. Kütüphaneler Yerel Kurumlarla Bağlantı Kurar: Çoğu toplum geniş bir kurum ve kuruluşlar yelpazesine donatılmıştır. Bu kuruluşlar iş, eğitim, sağlık ve barınma konularında yardım sağlasa da, göçmenler çoğu zaman bu hizmetlerden

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

yararlanamamaktadır. Dil engelleri, coğrafik izole olmuşluk ve kültür şoku önemli engellerdendir. Kütüphaneler, genel nüfusa yönelik hizmetleri amaçlayan kurum ve kuruluşlarla, yeni gelenlerin gereksinimlerini buluşturmak üzere bağlantı sağlarlar. İş desteği, sağlık bilgisi ve okula katılım, bunun önde gelen örneklerindedir.

5. Kütüphaneler Sivil Katılımı Teşvik Eder: Kamusal ve sivil yaşama katılım çoğu göçmen için geleneksel bir beklenti değildir. Bir Amerikalı için basit bir eylem olan kütüphane kartı başvurusu bile kimileri için tuhaf ve korkutucu algılanabilir. Kütüphaneler hem topluma dâhil olmayı, hem de yeni gelenlerin katılımını yüreklendirmektedir. Kütüphaneler, tarihsel rollerinin getirdiği güçlü, tarafsız kamusal alanlar olmak ve öğrenim ile keşfe kendini adanmış bulunmak niteliklerini kullanarak, hem yeni gelenler, hem de bu kişilerin yerleştiği toplumların yüzleştiği zorluklar hakkında kamu tartışmalarını cesaretlendirmektedirler.

Hamburg Şehir Kütüphanesi, (Bücherhalle Hamburg), dermeye ilişkin teknik hizmetlerin merkezi kütüphaneden yürütüldüğü 34 şube kütüphanenin dâhil olduğu bütünleşik bir sistemdir. Türkiye'deki karşılığı ilçe halk kütüphaneleri ve buna bağlı belde kütüphaneleri olarak düşünülebilir. Bu şube kütüphaneler, genel hizmetlerde merkezi kütüphaneyle aynı yönetmeliğe sahiptir. Ancak, derme geliştirme, danışmanlık hizmetleri, diğer bilgi hizmetleri bakımından bağımsız hareket etmektedirler. Örneğin bu şube kütüphanelerinden Wilhelmsburg Kütüphanesi, Türk göçmenlerin yaşadığı bir semtte bulunmaktadır. Dolayısıyla dermesi Türkçe ve Kürtçe ağırlıklı kaynaklardan oluşmaktadır. Ayrıca, göçmenlerin kütüphane kullanma alışkanlıklarını arttırmaya yönelik çeşitli etkinlik ve uygulamalar da, diğer şube kütüphanelerden farklı olarak ön plana çıkan hizmetlerdendir. Çocuklar için resimli kitap sineması ve ödevlerine yardım, okuma güçlüğü çeken çocuklar için okuma alıştırmaları, okul öncesi çocuklar için pedagojik yardım desteği bu kütüphanede verilen hizmetlerin başında gelmektedir. Kütüphane aynı zamanda Hamburg'da çok kültürlü kütüphane çalışmalarının yürütüldüğü pilot bir kütüphanedir (Palo 2015:312).

Hamburg Merkezi Halk Kütüphanesinde (Hamburg Zentral Bibliothek) göçmenlerin Almanca öğrenebilmeleri için "Dialog in Deutsch" projesi yürütülmektedir. Bu proje ile Almanya'da yaşayan ancak Almanca bilmeyen göçmenler, günün belli bir saatinde kütüphanede bu iş için ayrılmış bir odada buluşmaktadır. Projede görevli ve Alman diline hâkim kişilerin öncülüğünde ücretsiz Almanca dersleri verilmektedir. Yabancı dil becerisinin geliştirilmesi yanında karşılıklı kültür alışverişinde bulunmak, kütüphaneyi sevdirmek, topluma yabancılaşmayı ve toplumsal izolasyonu engellemek projenin diğer amaçları arasındadır.

Stadtbibliothek Köln (Köln Belediye Kütüphanesi); Köln, Türk göçmenlerin oldukça büyük bir çoğunluğunun Alman toplumuna ve kültürüne uyum sağlamış olduğu büyük bir şehirdir. Köln Belediyesi'ne bağlı Köln Şehir Kütüphanesi, merkez kütüphane ile birlikte 13 şubesi olan göçmenlerin yoğun kullandığı bir kütüphanedir. Köln Belediye Kütüphanesinin 13 şubesi arasında göçmenlere yönelik kütüphane hizmeti veren özel şube kütüphaneleri bulunmaktadır. Türk göçmenlerinin en çok kullandığı şube kütüphaneleri Kalk Kütüphanesi ve Mülheim Kütüphanesidir. Bu kütüphaneler Türk göçmenlerine yönelik derme geliştirdikleri gibi etkinliklerini de Türkçe bilen kullanıcılara yönelik gerçekleştirmektedirler. Örneğin bu kütüphanelerden Kalk Kütüphanesi çok dilli çocuklara bir arada ana dilde kitap okuma fırsatını sunacak bir etkinlik sürdürmektedir. Tam olarak dokuz dilde tek bir kitap çocuklar tarafından kendi dillerinde yüksek sesle okutulmakta, onları dinleyen veliler ve izleyiciler bu okumadan oldukça etkilenmektedir. Böylelikle yabancıların birbirine karşı ön yargıları en aza indirilmekte, çocukların çok kültürlü toplumlara uyumlu yetişmesinin zemini hazırlanmaktadır. Etkinliği yürüten personel mutlaka Almanca dışında Türkçe veya başka bir dil bilmektedir. Kütüphanede bilgisayar oyunlarına ilgi duyan çocuklar için bilinçlendirme eğitimleri de verilmekte ve daha sağlıklı şartlar altında kütüphanecilerin kontrolünde oyun oynamaları sağlanmaktadır. Çocukları ve ailelerini bilgilendirme broşürleri Türkçe olarak da hazırlanmıştır. İnternette veri koruması adı altında hazırlanan kütüphane kitapçıları da üç farklı dilde erişilebilir durumdadır. Genellikle Türkçe'nin bu diller arasında olmasına özen gösterilmiştir. Kütüphane bünyesindeki gezici kütüphane otobüsü de hayli aktif bir şekilde çalışmaktadır (Palo, 2015, s.314).

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Almanya'nın pek çok eyaletinde "Leipzig'e Varış", "Birisi Yollarda", "Yabancılığı Aşmak", "Almaca Diyalog", "Açık Kollarla" başlığı altında özel hizmetler sunarak mülteci ve sığınmacıların ülkeye alışmasını kolaylaştırmak isteyen kütüphanelerin sayısı giderek artmaktadır. Bu kütüphaneler genellikle yurttaş inisiyatifleriyle birlikte çalışmaktadır. Kütüphaneler öncelikle materyal danışmanlığı sunsalar da, mültecilerin kütüphanelerde insanlarla karşılaşmalarına, iletişim kurmalarına ve yeni ortamlarını tanımalarına da katkıda bulunmaktadır. Leipzig'deki şehir kütüphanesi "Leipzig'e Varış" başlığı altında mülteci ve sığınmacılara yol gösterecek rehberlere eğitim vermektedir. Magdeburg Şehir Kütüphanesi'nin "Birisi Yollarda" adlı yaratıcı projesinde mülteci çocuklarına yaşadıklarını anlatma ve memleketlerini tanıtmaya fırsatı sunulmuştur. Münih'teki Uluslararası Gençlik Kütüphanesi "Yabancılığı Aşmak" adındaki gençlik atölyesiyle Alman gençlerin ve mülteci ya da sığınmacıların bir araya gelerek yaratıcı bir paylaşımında bulunmalarına olanak sağlamıştır (Detlefs, 2015).

Stadtbibliothek Nürnberg (Nürnberg Şehir Kütüphanesi); Güney Almanya'da Bavyera Eyaletine bağlı olan Nürnberg, o eyalette München'den (Münih) sonra en çok Türk göçmenin yaşadığı şehirdir. Merkez kütüphane (Zentralbibliothek) dışında sekiz şube kütüphanesi ile hizmet veren kütüphane göçmenlere yönelik özel derme geliştirmektedir. Bu şubeler araştırmanın yoğunlukla yürütüldüğü Villa Leon ve Südpunkt şubeleridir. Bu semtlerde Türk göçmen nüfus yoğunluğu fazladır. Dolayısıyla kütüphanelere gelen Türk göçmeni kullanıcı sayısı da merkez kütüphanedekinden sayıca daha çoktur. Bu iki şube kütüphanesi aynı zamanda Türkiye ve Türkçe ile ilgili yapılan konferans, etkinlik ve konserlerin merkezi olarak kullanılmaktadır. Kütüphanede farklı etnik kökene ait çok sayıda personel çalışmaktadır. Dermesinde kültürlerarası izler bulunan kütüphane göçmenlerin en temel uğrak yerlerinden biri olmuştur (Palo, 2015, s.315).

Amerika-Gedenkbibliothek Berlin (Amerika Düşünce Kütüphanesi); Başkent olmasından dolayı 1960'tan beri göçmen akımına uğrayan Berlin, araştırma kapsamında yapılan inceleme, görüşme ve gözlemler için önemli laboratuvarlardan biri olmuştur. Berlin'in "Küçük İstanbul" olarak adlandırılan büyük semti Kreuzberg'te yer alan Amerika Düşünce Kütüphanesi (Amerika Gedenkbibliothek-AGB) 4 milyona yakın kaynak içeren bir dermeye sahiptir. İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra kurulmuş Almanya'nın ilk açık raf sistemi ile hizmet veren halk kütüphanesidir.

Stadtbibliothek Duisburg (Duisburg Şehir Kütüphanesi); Duisburg Şehir Kütüphanesi için Türkçe kaynaklar barındıran bir halk kütüphanesi demek yetersiz kalır. Çünkü bu kütüphanede "Türkische Bibliothek" (Türkçe Kütüphane) adı altında ayrı bir bölümde Türkiyeli göçmenlere hizmet veren bir yapı bulunmaktadır. Bu bölümün kuruluşu, 1974 senesine dayanmaktadır. Duisburg Şehir Merkez Kütüphanesi bünyesinde kurulan Türkçe Kütüphane 40 yıldır Almanlar ve Türkler arasında kültür transferine yardımcı olmaktadır. Almanya'da beş halk kütüphanesindeki gözlemler sonucunda ortaya çıkan verilere göre halk kütüphanesi hizmetlerinde çeşitlilik söz konusudur. Halk kütüphaneleri eyalet sistemi içerisinde yer alan yerel yönetimlere bağlıdır, her eyaletin hizmet politikası sebebiyle verilen hizmetler tek tip değildir. Kütüphane hizmetleri kütüphanenin bulunduğu yörenin kullanıcı profiline göre değişmektedir. Bu durum rekabet yaratmakta ve verilen hizmetlerde bir adım ileriye giderek renkli kütüphanelerin oluşmasına neden olmaktadır.

Türkçe yazılı, görsel-işitsel dermeler ağırlıklı olarak Merkez Kütüphanesi, ilçe kütüphaneleri (Hamborn, Meiderich ve Rheinhausen), iki semt kütüphanesi ve bir de gezici kütüphanede mevcuttur. Türk Kütüphanesinde bulunan basılı ve görsel-işitsel kaynaklardan derlenmiş güncel seçkiler aracılığıyla Türkiye ile ilgili kültürel ve toplumsal konularda bilgi edinmek mümkündür (Palo, 2015, s.316-317).

Sonuç

Eğitimde küreselleşmede dört temel ilke söz konusudur. Bu ilkeler; öğrenmeyi bilmek, öğrenmeyi öğrenmek, bireysel öğrenmek ve birlikte yaşamayı öğrenmektir. Bunun yanında, eğitimde küresel yaklaşım bütüncüdür. 21. yüzyılda oldukça kompleks bilgiler içinden

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

gerekeni seçebilen parçaları bir araya getirebilen, sezgi, empati ve anlayış geliştirmiş, sosyal, kültürel ve siyasal kimlik geliştirmiş bireylere gereksinim vardır.

Cırık'ın (2008) belirttiği gibi, ülkemizde yaşayan kültürler, “ebru” sanatında olduğu gibi, birbiriyle kaynaşmış ve “kitre” ile birbirine bağlanmıştır. Ancak, her renk ve desen de “ebru”da olduğu gibi kendi özgün yapısını korumaktadır. Bu nedenle öğretim programlarımızda çok kültürlü eğitim uygulamalarına yer vermenin ülkemizin var olan güçlü yapısına artı değer katacağı söylenebilir. Bunu yapmak için de, farklı etnik yapıların, dinlerin ve kültürlerin, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olma potasında birleştirilerek, karşılıklı hoşgörü ve empati geliştirme üzerine temellendirilmesinin anlamlı olacağı düşünülmektedir.

Çok kültürlü eğitim etkinliklerine okul öncesi dönemden başlayarak tüm eğitim kademlerinde yer verilmesi, bireylerin bütünsel anlamda gelişimlerine destek sağlamaktadır. Bu nedenle mevcut öğretim programlarında kültürlerarası etkileşimle ilgili ayrı temalar düzenlemek yerine, programların geneline yansıyan bir anlayışın oluşturulmasının daha anlamlı olacağı düşünülmektedir. Bunların yanında, eğitimle ilgili tüm paydaşların katılabileceği çok kültürlü eğitim etkinliklerine okullarda yer verilmesinin de okul atmosferini olumlu yönde etkileyebileceği söylenebilir (Cırık, 2008, s.37).

Kişinin kendi kültürel mirası hakkındaki bilginin yanında, diğerlerinin kültürüne ilişkin bilgi edinmesi, kendi kültürünü de geliştirmesinin yanı sıra diğer deneyimlere ve bakış açılara karşı anlayış oluşturmasını sağlar ve bu da daha uyumlu bir toplumun gelişmesine katkıda bulunur.

Çok kültürlü eğitime önemli kurumlardan biri olan çok kültürlü kütüphanede ana eylemler olarak; dijital ve multimedya kaynakları da dâhil olmak üzere kültürel açıdan çeşitli ve çok-dilli koleksiyonlar geliştirilmelidir. Kültürel ifade ve mirasın korunması için kaynaklar tahsis edilmeli ve sözlü, yerli ve soyut kültürel miras konusuna özellikle ilgi gösterilmelidir. Hizmetlerin bütüncü parçaları olarak kullanıcı eğitimi, bilgi okuryazarlığı becerileri, yeni gelenlere yönelik kaynaklar, kültürel miras ve kültürler arası iletişimi destekleyen programlar dahil edilmelidir. Bilgi organizasyonu ve erişim sistemleri aracılığıyla, uygun dillerde kütüphane kaynaklarına erişim sağlanmalıdır. Farklı grupları kütüphaneye çekmek için uygun medya ve dillerde pazarlama ve sosyal yardım materyalleri geliştirilmelidir. Kütüphaneler, özellikle kendi kendine öğrenen öğrenciler için dil öğrenimi gereksinimini karşılamalı ve teşvik etmelidir. Kütüphaneler, kültürel çeşitliliği gözeten ve destekleyen toplum eğitim ve öğretim programları ve kamu program etkinlikleri aracılığı ile yaşam boyu öğrenim ve toplumsal katılımı teşvik etmelidirler. Kütüphaneler çok kültürlü toplulukları bir araya getiren buluşma yerleri olmalıdır. Kütüphaneler düşünsel ve rekreasyonel (eğlenme-dinlenme) etkinlikler için geliştirilmiş yerlerdir ve çok kültürlü ve çok dilli hizmetler ve koleksiyonlar sağlayan kütüphaneler insanları bir araya getiren bir toplum alanı haline gelir.

Özellikle halk kütüphanelerinin bu anlamda rolü çok büyüktür. Kültürel konulardaki etkinlik, sergi ve birleşik oturumlar ile toplumsal katılımlar her türlü kültürden insanlara birbirleri hakkında bilgi edinme, dil becerilerini uygulama ve geliştirme, birbirlerinin yaşamları ve perspektiflerine ilişkin anlayış geliştirme ve yeni arkadaşlıklar edinme olanağı tanıyacaktır.

Kütüphaneler en yaygın kullanılan dillerde ve aynı zamanda yeni gelmiş göçmenler gibi gereksinimi en fazla olan gruplara bilgi ve danışma hizmetleri sağlamalıdır. Mümkün olan yerlerde, gündelik karar verme için gerekli verileri içeren toplum bilgisinin kullanıcının dilinde sağlanması özellikle önemlidir. Aynı çeşitlilik ve nitelikte hizmetlerin, kütüphaneler arası ödünç verme hizmetinden yararlanmak isteyen ve her dilde belli bir yayın ya da konuya ilişkin talebi olan kişiler ve tüm çok kültürlü gruplar için sağlanması gerekmektedir. Ulusal, bölgesel, eyalet /devlet ya da il düzeyinde, yerel veya değişik biçimlerde, her nasıl olursa olsun, kütüphane hizmetlerinin sağlanması ve finanse edilmesi hükümetin bir işlevidir. Çok-kültürlü topluluklarının gereksinimlerini karşılamak, halk, devlet, ulusal, okul, üniversite ya da diğer, hangi türden olursa olsun tüm kütüphane yönetimlerinin sorumluluğudur. Toplulukların çeşitliliği, nüfus sayısı ve dağılımına bağlı olarak,

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

kütüphane hizmetlerini etkin ve verimli biçimde sağlamak üzere farklı modeller uygulanabilir. Kültürel ve dilsel farklılıkları olan tüm toplulukların kütüphane hizmetlerinden eşit olarak yararlandırılması gerekir. Çok kültürlü topluluklara hizmet vermek üzere yetiştirilmiş ve toplumdaki kültürel çeşitliliği yansıtacak kütüphaneciler istihdam edilmelidir.

Bilgi ve teknoloji toplumunun gereklerine göre değerlendirildiğinde halk kütüphanelerinde sayı olarak çok az bir artış gözlenmiştir. Bu bağlamda, sayı arttırılmalı, kültürel faaliyetler çeşitlendirilmeli, farklı kültürlerin aktif katılımlarının sağlanacağı sosyal, kültürel faaliyetler düzenlenmelidir. Bunların sonuçları da istatistiksel verilere dahil edilmelidir. Kütüphaneler bilgi merkezi olmanın ötesine geçerek, sosyal yaşam alanı haline getirilerek, çok kültürlülüğü ve sosyal kaynaşmayı sağlamada önemli bir işlevi yerine getirecektir.

Kendine özgü tarihi ve kültürel yapısı ile Türkiye, medeniyetler arası uyumun en önemli örneklerinden birini oluşturmaktadır. Türkiye, tüm dünyaya, kültürel çeşitliliğin bir tehditten ziyade, bir zenginlik olduğunu göstermeye çalışmakta, kültürler arasındaki yanlış algılamaya, ön yargı ve kutuplaşmaların önlenmesi için her türlü platformda aktif çaba sarf etmektedir. Anılan çabalar, küreselleşmenin kültürel boyutunun olumlu bir yönde ilerlemesi için önemli bir katkı olarak algılanmalıdır (Bayar, 2008, s.34).

Kaynakça

- Aslan, S. A. (2009). 2023 Türkiye Vizyonu, Halk Kütüphanesi Politikaları ve Çemişkezek: Batı Ülkeleri ve Türkiye Halk Kütüphanelerinin İşlevsel Açısından Bir Karşılaştırması. *Türk Kütüphaneciliği*, 23 (1), 169-200.
- Bayar, F. (2008). Küreselleşme Kavramı ve Küreselleşme Sürecinde Türkiye. *Uluslararası Ekonomik Sorunlar Dergisi*, (32), 25-34. <http://www.mfa.gov.tr/data/kutuphane/yayinlar/ekonomik-sorunlardergisi/sayi32/firatbayar.pdf>. Adresinden 15 Kasım 2019 tarihinde elde edildi.
- Baysal, J. (1987). *Kütüphanecilik Alanında Yeni Kavramlar Araçlar Yöntemler*. (2. basım). İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Bayter, M. (2018). Çok Kültürlü Yaşamda Kütüphane Kurumunun Yeri. *Ankara Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 48-60. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usdad/issue/38071/440430>.
- Cırık, İ. (2008). Çok Kültürlü Eğitim ve Yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (34), 27-40
- Çelik, A. ve Küçük, M. E. (2015). *Kültürlerarası Diyalog ve Halk Kütüphaneleri*. Ankara
- Demir, G. (2016). Halk Kütüphanesi Hizmetlerinde Çok Kültürlülük ve Gelişmiş Uygulama Örnekleri. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, (14),54.
- Demiray, F. (2006). *Küreselleşmenin Türkiye’de Meydana Getirdiği Sosyo-kültürel Değişikliklerin Günlük Hayattaki İzlerinin 18-25 Yaş Arası Gençler Üzerinde Sosyal Antropolojik Açısından İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi SBE. Antropoloji ABD , Ankara.
- Demirhan Y. ve Aslan, S. (2015). Türkiye’nin Sınır Ötesi Göç Politikaları ve Yönetimi. *Birey ve Toplum*, 5(9), 23-62.
- Detlefs, B. (Ekim 2015). Çev.: Zehra Aksu Yılmaz. *Mülteci ve Sığınmacılara Yönelik Kütüphane Hizmeti*. <https://www.goethe.de/ins/tr/tr/kul/mag/20622325.html> adresinden 16 Ekim 2019 tarihinde elde edildi.
- Duman, M. Z. (2010). Küreselleşme, Kimlik ve Çok Kültürlülük. Ed. Halil Rahman Açar. *Uluslararası Eğitim Felsefesi Kongresi: Küreselleşme Sürecinde Eğitim Sorunlarının Felsefi Boyutu 2009*. (s. 587-600). Ankara: Eğitim-Bir-Sen.
- Gülmez, M. (2009). *İnsan Hakları ve Avrupa Birliği Hukukunda Ayrımcılığın Kaldırılması ve Türkiye*. Ankara: Belediye-İş Sendikası.
- IFLA *Çok Kültürlü Topluluklar: Kütüphane Hizmetleri Kılavuzu* (2009). Çev: Güler Demir. (2015). 3. bs. <https://www.ifla.org/files/assets/library-services-to-multicultural-populations/publications/multicultural-communities-tr.pdf> adresinden 28 Kasım 2019 tarihinde elde edildi.
- 2015 Türkiye Göç Raporu. (2016). *Göç Araştırmaları Dergisi*, 2 (3), 129-186.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

- Keseroğlu, H. S. (1987). *Halk Kütüphanesi Politikası ve Türkiye Cumhuriyetinde Durum.* (Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
file:///C:/Users/Fujitsu/Downloads/18181.pdf. adresinden 15 Kasım 2019 tarihinde elde edildi.
- Kültür ve Turizm Bakanlığı, KYGM (2012, Ocak 11). *Halk Kütüphaneleri Yönetmeliği.*
<https://kygm.ktb.gov.tr/TR-16/halk-kutuphaneleri-yonetmeliği-yayimlandi.html>
adresinden 23 Ekim 2019 tarihinde elde edildi.
- Lazarovic, S. (2018 Eylül). Çev.: Zehra Aksu Yılmaz. *Bilgi ve Esenlik Mekânları Herkesi Kucaklayan Bir Hizmet: Kapsayıcılık.*
<https://www.goethe.de/ins/tr/tr/kul/mag/21369241.html?forceDesktop=1>
adresinden 14 Ekim 2019 tarihinde elde edildi.
- Mülteciler Derneği. (2019, Kasım 7). Türkiye'deki Suriyeli Sayısı.
<https://mülteciler.org.tr/turkiyedeki-suriyeli-sayisi/> adresinden 28 Kasım 2019 tarihinde elde edildi.
- Palo, G. (2015). Almanya'da Halk Kütüphanesi Hizmetlerine Türk Göçmenleri Açısından Genel Bir Bakış. *Türk Kütüphaneciliği*, 29, (2) :309-319.
- Şimşek, H. ve Kula, S. S. (2018). Türkiye'nin Göçmen Politikasında İhmal Edilen Boyut: Eğitsel Uyum Programı. *Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(2), 5-21.
- TÜİK (2018). TÜİK Kütüphane - Kültür İstatistikleri (1990-2018).
http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1086. adresinden 27 Ekim 2019 tarihinde elde edildi.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

5.SINIF TÜRKÇE DERS KİTABININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ DOĞRULTUSUNDA DEĞERLENDİRİLMESİ

Hatice Dilek Çağ

Milli Eğitim Bakanlığı, dilekcag@yandex.com

Özet

Bu çalışmada öğretmen görüşleri alınarak 2017- 2018 eğitim ve öğretim yılında kullanılan 5. sınıf Türkçe ders kitabının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında 5. Sınıf Türkçe dersini yürüten 21 öğretmen ile görüşülerek yapılmıştır. Nitel desene göre tasarlanan araştırma verileri, uzman görüşü alınarak son şekli verilen görüşme formuyla elde edilmiştir. Gönüllü öğretmenler tarafından yazılı olarak doldurulan formdaki veriler kodlama yapılarak içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırma sonucunda, geçmiş yıllarda hazırlanmış kitaplara göre içerik, kâğıt kalitesi, görsel unsurlar ve genel özellikler bakımından 5.sınıf ders kitabını, Türkçe öğretmenlerinin daha başarılı bulduğu belirlenmiştir. Diğer yandan; etkinliklerin programdaki kazanımlara ulaştırmadaki yetersizliği, dil bilgisi etkinliklerinin az olması ve dağınık şekilde kitaba yerleştirilmesi, ayrıca öğrencilerin kitabı zorunlu bir ders araç- gerecinden öte algılayamamaları araştırma sonucunda ortaya çıkan olumsuz görüşlerdir. Öğretmenler, Türkçe derslerinde çoğunlukla ders kitabını kullandıklarını belirtmelerine rağmen; kitaptaki dil bilgisi etkinliklerinin yetersizliği, ders kitabının tek başına yetmediği düşüncesi ve farklı soru tipleriyle öğrencileri karşılaştırmak amacıyla kaynak kitap kullandıklarını ifade etmişlerdir. Sonuçlar doğrultusunda, kitapta yer alan dil becerilerine yönelik etkinliklerin programla uyumunun gözden geçirilmesi, yönergelerinin daha anlaşılır ve açıklayıcı hâle getirilmesi ve Türkçe dersinin ana malzemesi olan metin seçimlerine özen gösterilmesi tavsiye edilebilir. Ayrıca öğretmenlerin kaynak kitap kullanımını azaltmak için dil bilgisi etkinliklerinin artırılması ve düzenlenmesi, soru tiplerinin çeşitlendirilmesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe ders kitabı, öğretmen görüşü, nitel araştırma

EVALUATION OF 5TH GRADE TURKISH COURSE BOOK WITH REGARD TO TEACHERS'S VIEWS

Abstract

The aim of this study is to evaluate the 5th grade Turkish course book used in the 2017-2018 academic year through teachers' views. The research was conducted in the 2017-2018 academic year by interviewing 21 teachers who teach Turkish to the 5th graders. The research data designed according to the qualitative pattern were obtained by means of the interview form finalized by taking expert opinion. The data in the form filled out in by the volunteer teachers were subjected to content analysis by coding. As a result of the study, it was determined that Turkish teachers found the 5th grade Turkish course book used in the 2017- 2018 academic year more successful in terms of content, paper quality, visual elements and general characteristics than the books prepared in previous years; however, the inadequacy of exercises in achieving the acquisition in the programme, having not enough exercises for grammar and scattered placement of these exercises, lack of various text types and literary texts, and students' perception of the book as nothing more than a compulsory course material are the negative opinions standing out in the research. Although the teachers mostly claimed to use the course book in Turkish lessons, it was found that grammar activities in the book were inadequate, the book alone was not enough to teach the acquisition and they used extra materials in order to diversify the question types that the students could learn. According to the results, it may be advised to review the compatibility of the activities related to language skills in the book with the curriculum, to make the instructions clearer and to pay more attention to the selection of texts, which are main materials of Turkish lesson. It can also be advised to increase the number of grammar activities and diversify the question types so that teachers will use less extra materials.

Keywords: Turkish course book, teacher's view, qualitative research

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Giriş

Bireye istendik davranışlar kazandırmayı amaçlayan eğitim, uzak ve yakın hedeflerini okul tipi öğrenmede öğretim programları aracılığıyla gerçekleştirir. Bilginin hızla yenilediği, teknolojik gelişmelerin arttığı 21. yüzyılda eğitim sistemlerinin yetiştirmek istediği insan tipi de farklılık göstermektedir. Hedeflenen insan tipi değiştikçe de öğretim programları değiştirilmekte, eğitimin hedeflerine göre güncellenmektedir. “Bir dersin öğretim programı; toplumun ve bireylerin ihtiyaçları, teknolojik gelişmelerin etkisi göz önünde bulundurularak, eğitim felsefesi, tarihi, sosyolojisi, psikolojisi gibi temellerden hareket ederek var olan programdaki sorunların çözümü için gözden geçirilir ve belirli kuramlara, modellere, bağlantılara, araştırmalara bağlı olarak yenilenebilir.” (Arı, 2016, s.236). Bu bağlamda 2005 yılından başlayarak 2015 ve 2017 yıllarında Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda köklü değişiklikler yapıldığı görülmektedir. Bu değişiklikler sadece öğretim programlarıyla sınırlı kalmamakta, öğretim programlarının belirlediği yaklaşımları, yöntemleri, amaçları, müfredatı ve ders kitaplarını da kapsayan geniş bir alana yayılmaktadır. “Ders kitabı konularının öğretim programlarında yer alan içeriği kapsamı ve programda belirlenen hedefleri gerçekleştirici nitelikte olması gerekir.” (Demirel, 2011, s.36). Ders kitapları eğitimde uygulanan programların amaçlarının gerçekleştirilmesinde önemli bir yere sahiptir (Kaya, 2006, s. 80). 2017 Türkçe Öğretim Programı ile birlikte Türkçe ders kitapları da programa uygun şekilde aşamalı olarak değiştirilmeye başlanmıştır. Ders kitaplarıyla ilgili 2017 yılında biçimsel bir değişikliğe gidilmiş, öğretmen kılavuz kitapları kullanımdan kaldırılmış, öğrenci ders ve çalışma kitapları ise tek bir kitapta birleştirilmiştir.

Türkiye’de ders kitapları, eğitimin için temel kaynak olarak görülmektedir (Kaya, 2006, s.81). Gelişen teknoloji ile birlikte öğretim ortamlarına dâhil olan akıllı tahtalar, tabletler, ve çevrimiçi eğitim uygulamalarına rağmen; ders kitapları, ders araç- gereçleri içerisinde birincil öneme sahip olarak yerini korumaya devam etmektedir. “Ders kitapları öğretme ve öğrenme sürecinde öğrencilerin neler öğreneceği, öğretmenlerin neler öğreteceği ve bu sürecin yürütülmesinde nasıl bir yöntem uygulanacağını yol göstericisi olarak etkili bir kaynaktır, bu nedenle ders kitaplarının içeriği, teknik ve fiziksel özellikleri oldukça önemlidir” (Atmaca Ertok, 2006, s.318). Ders kitaplarının hedeflenen kazanımlara ulaştırmadaki temel materyal olması sebebiyle ders kitabıyla ilgili araştırmacılar çok sayıda çalışmalar yapmışlardır. Bu çalışmaya konu olan MEB yayınları 5. sınıf Türkçe ders kitabıyla da ilgili metin temaları ve türleri üzerine değerlendirme (Aytan ve Güneş, 2017), metinlerin metinsellik ölçütleri açısından incelenmesi (Türkben, 2018) ve hikâye edici metinlerin okunabilirlik düzeylerinin incelenmesi (Bozlak, 2018) gibi metinler üzerine çalışmalar yapılmıştır. Arslan ve Engin (2019) de 5.sınıf Türkçe ders kitabını; biçim, içerik, Türkçe ders programına uygunluğu gibi farklı yönlerden ele alarak öğretmenlerin görüşlerini doğrultusunda değerlendirmişlerdir. Öğretmenler öğretim programlarının uygulayıcıları oldukları için uygulamada aksayan yönleri veya uygulamaya olumlu yansıyan durumları en iyi gözlemleyecek, ortaya çıkaracak kişiler olduklarından bu çalışmada söz konusu kitabın öğretmenler görüşleri açısından incelenmesi hedeflenmiştir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma deseni kullanılmıştır. “Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerini kullanarak olgu ve olayları gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya koyan bir araştırma türüdür.” (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 41).

Araştırma Grubu

Araştırmada incelemeye konu olan kitap MEB yayınlarına ait 2017 yılında yayımlanmış 5. sınıf Türkçe ders kitabıdır. Bu çalışma evrenindeki katılımcıları, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında 5. sınıf düzeyinde Türkçe derslerini yürüten öğretmenler oluşturmaktadır. Görüşme formları elektronik ortamda katılımcılara ulaştırılmıştır.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Araştırmaya 2017-2018 eğitim-öğretim yılında 5.sınıf düzeyinde Türkçe derslerini yürüten 21 öğretmen katılmıştır. Çalışmada, katılımcılar Ö1, Ö2,Ö3 biçiminde kodlanmıştır.

Tablo 1. Katılımcıların Özellikleri

<i>Hizmet süreleri</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
0-5 yıl arası	5	23,8%
5-10 yıl arası	5	23,8%
10-15 yıl arası	7	33,3%
15 ve üzeri	4	19,0%
<i>Toplam</i>	21	100,0%
<i>Mezun oldukları bölüm</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Türkçe Öğretmenliği	17	81,0%
Türk Dili ve Edebiyatı	4	19,0%
<i>Toplam</i>	21	100,0%
<i>Görev yaptıkları iller</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
İstanbul	8	38,1%
Ankara	4	19,0%
Bursa	3	14,3%
Amasya	1	4,8%
Erzurum	1	4,8%
Kahramanmaraş	1	4,8%
Tokat	1	4,8%
Çorum	1	4,8%
<i>Toplam</i>	21	100,0%

Verilerin Toplanması

Bu çalışmada, 2017 Türkçe Öğretim Programı'na uygun olarak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan 5. sınıf Türkçe ders kitabına ilişkin öğretmen görüşlerini almak amacıyla görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formları hazırlanırken Türkçe eğitimi alanında uzman bir öğretim üyesi ve bir okutmandan görüş alınarak formlarda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Son şekli verilen formlar katılımcılara 2018 yılının Aralık ayında elektronik ortam üzerinden ulaştırılmıştır.

Mülakat formu 9 sorudan oluşmaktadır. Bu sorular:

- 1) Ders kitabını ne sıklıkla kullanıyorsunuz?
- 2) Ders kitabının yanında yardımcı kaynaklar kullanıyor musunuz? Neden?
- 3) Ders kitabının 2017 Türkçe öğretim programına uygun olarak hazırlandığını düşünüyor musunuz? Neden?
- 4) Ders kitabını görsel düzen ve tasarım ilkelerine uygunluğu yönünden nasıl değerlendiriyorsunuz?
- 5) Ders kitabındaki hazırlık çalışmalarını faydalı buluyor musunuz? Neden?
- 6) Ders kitabındaki metin seçimlerini nasıl değerlendiriyorsunuz?
- 7) Sizce ders kitabını öğrenciler nasıl algılamaktadır? Lütfen açıklayınız.
- 8) Daha önceki 5.sınıf Türkçe ders kitaplarıyla karşılaştığınızda bu kitabı nasıl değerlendiriyorsunuz?
- 9) Siz bu ders kitabının yazarı olsaydınız neleri değiştirirdiniz?

Verilerin Analizi

Verilen analizinde içerik analizi kullanılmıştır. “Veri setinde doğrudan görülmeyen, ancak kavramsal kodlama ve sınıflama yoluyla temaların ve temalar arası anlamlı ilişkilerin ortaya çıkarılması, analiz sürecinin temel işlevidir.” (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.238). Öğretmenler

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

tarafından doldurulan görüşme formu üzerinde kodlama yapılarak veriler içerik analizi kullanılarak değerlendirilmiştir.

Bulgular ve Tartışma

Katılımcıların verdikleri cevaplar doğrultusunda aşağıdaki görüşlere ulaşılmıştır:

Tablo 2. Katılımcıların Ders Kitabı Kullanma Sıklığı

<i>Ders kitabı kullanma sıklığı</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Her Zaman	13	61,9%
Genellikle	4	19,0%
Sık Sık	2	9,5%
Ara Sıra	2	9,5%
<i>Toplam</i>	21	100,0%

Katılımcıların ders kitabı kullanma sıklığı Tablo 2’de görülmektedir. Öğretmenlerin 13 tanesinin her zaman, 4 tanesinin genellikle ders kitabını kullandığını görmekteyiz. Ders kitabını ara sıra kullananların oranı bir hayli düşüktür. Öğretmenlerin kitabı hemen hemen her ders kullanmaları giriş bölümünde bahsedilen Türkçe dersinin birincil materyalinin ders kitabı olduğu fikrini destekler görünmektedir. Öğretmenlerin konuyla ilgili görüşleri şu şekildedir:

Ö13: Her Türkçe dersinde kullanıyorum.

Ö3: Haftada iki saat.

Ö11: Genellikle her ders.

Tablo 3. Katılımcıların Yardımcı Kaynak Kullanımı

<i>Kaynak kullanım durumu</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Yardımcı Kaynak Kullananlar	14	66,7%
Yardımcı Kaynak Kullanmayanlar	7	33,3%
<i>Toplam</i>	21	100,0%
<i>Yardımcı kaynak kullanma gerekçeleri</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Ders kitabının içeriğinin yetersizliği	7	50,0%
Dil bilgisi konusunda kitabın yetersiz olması	4	28,6%
Farklı soru tipleri ve etkinlikler sunma	3	21,4%
<i>Toplam</i>	14	100,0%
<i>Yardımcı kaynak kullanmama gerekçeleri</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Bakanlık Tarafından Yasaklanmış Olması	3	14,3%
Ders kitabının yeterli olması	2	9,5%
5. sınıfta dil bilgisi konularının yoğun olmaması	1	4,8%
Velilere maddi yük getirmesi	1	4,8%
<i>Toplam</i>	21	33,3%

Yukarıdaki tablolarda öğretmenlerin ders kitabı dışında kaynak kitap kullanmalarına ilişkin veriler belirtilmiştir. Öğretmenlerin 14’ü ders kitabı dışında kaynak kitap kullanmaktadırlar. Yardımcı kitap kullanan katılımcılar ders kitabının içeriğini ve dil bilgisi konularını yetersiz buldukları için ve farklı soru tiplerinin görülmesi adına kaynak kitap kullandıklarını belirtmişlerdir. O hâlde ders kitabı içeriğinin öğretmenlerin kaynak kitaba ihtiyaç duymayacağı şekilde yeniden düzenlenmesi kaynak kitap kullanmayanların da belirttiği gibi

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

bakanlık yasağına uymayı ve velilere maddi yük getirmekten kaçınmayı sağlayacaktır. Cevaplar arasında dikkat çeken diğer nokta yardımcı kaynak kullanılmamasının sebebi olarak dil bilgisi konularının 5. sınıfta yoğun olmaması olarak açıklanmaktadır. Yani aslında öğretmenler, dil bilgisi kazanımlarını kazandırmada ders kitabının etkili olmadığını düşünmekte ve dil bilgisi konuları yoğunlaştıkça kaynak kitap arayışına gitmektedirler denilebilir.

Yardımcı kaynak kullanan öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

Ö20: Çoktan seçmeli sorulara ders kitaplarında fazla yer verilmediği için bu konudaki pratikliği öğrencilerimin kazanmaları adına yardımcı kaynaklar kullanıyorum.

Ö4: Evet çünkü dil bilgisi etkinlikleri yeterli gelmiyor.

Yardımcı kaynak kitap kullanmayan öğretmenlerin görüşleri şöyledir:

Ö5: Sözlük dışında bakanlıkça yasaklandığı için herhangi bir yardımcı kaynak kullanmıyorum.

Ö3: Kaynak kitap kullanımının ekstra yük olduğunu düşünüyorum. Velilere eziyet olduğunu düşünüyorum.

Tablo 4. Ders kitabının 2017 Türkçe Öğretim Programına Uygunluğu

<i>Ders kitabının programa uygunluğu</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Kısmen Uygun Bulanlar	10	47,6%
Uygun Bulanlar	8	38,1%
Uygun Bulmayanlar	3	14,3%
<i>Toplam</i>	21	100,0%
<i>Programa Uygun Olmayan özellikler</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Etkinliklerin kazanımlara ulaştırmadaki yetersizliği	7	63,6%
Metin Seçimi	2	18,2%
Seviyeye uygun olmaması	1	9,1%
Konuların dağınık ele alınması	1	9,1%
<i>Toplam</i>	11	100,0%

Türkçe ders kitabının öğretim programına uygun düzenlenmesi esastır. Öğretmenler, ders kitabındaki etkinliklerin öğretim programının hedeflediği kazanımlara ulaştırmada etkili olmadığı görüşünü taşımaktadır. Bu nedenle katılımcıların 10'u ders kitabının programa kısmen uygun olduğunu söylerken 3'ü uygun olmadığını belirtmiştir. Öğretim programlarını yansıtmakla yükümlü olan ders kitabının programın hedeflediği amaçlara ulaştırmayan kazanımlarının gözden geçirilmesi gerekmektedir. Ders kitaplarının büyük bir bölümünü oluşturan etkinliklerin kazanımlara ulaştırılmadığının öğretmenler tarafından belirtilmesi, etkinliklerin 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programına göre tekrar düzenlenme ihtiyacı olduğunu göstermektedir. Diğer katılımcılar metin seçimi, seviyeye uygun olmaması ve konuların dağınık ele alınmasını eleştirmektedir.

Ders kitabının öğretim programına uygun olduğunu düşünen öğretmenler şu şekilde cevaplar vermiştir:

Ö15: Programa uygun olduğunu düşünüyorum. Etkinlikler kazanımlara uygun hazırlanmış.

Ö2: Evet, yeni müfredata uygun.

Ders kitabının programa kısmen uygun olduğunu düşünen öğretmenler, uygun olmadıklarını düşündükleri hususları belirterek cevaplamışlardır:

Ö7: Bazı etkinliklerin Türkçe öğretim programına uygun olmadığını düşünüyorum. Çünkü kazanımların bazılarının çok yetersiz ya da birbirinin tekrarı olması böyle düşünmeme sebep oluyor.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Ö3: Denenmiş ancak tam bir başarıdan söz etmek mümkün değil. Müfredat hala 5. Sınıfın ilkököl değil de ortaokul olduğu konusunda ısrarcı. Bu da bazı çalışmalar da çocuklara ağır gelen ifadeler, soyut anlatımlar, bolca bilinmeyen sözcükler yığını elde etmemize sebep oluyor. Metinler gereksiz yere uzun tutulmuş, üstelik teknoloji çağında yaşıyoruz her kitabın çalışmalarının yanıtlarını internette bulan çocuklar etkinliklere kafa bile yormuyor. Ancak bunun yanı sıra iyi yazarların şairlerin yazılarına yer verilmesini, hazırlık çalışmalarının ilham vermesini de faydalı buluyorum. Son olarak şunu da belirtmeliyim. İzleme-dinleme etkinlikleri için MEB'in Daha işlerlik kazanmış siteler oluşturması gerekiyor. Kitapta çalışması olan etkinliğe MEB üzerinden ulaşamamak çok ironik bir durum.

Kitabın uygun olmadığını düşünen öğretmenlerin cevapları şu şekildedir:

Ö16: Ders kitabının genel olarak hiçbir Türkçe öğretim programına uygun olduğunu düşünmüyorum. Şekil olarak değişiklik olsa da içerik olarak aynı sıradanlığı devam ettiriyor.

Ö4: Düşünmüyorum çünkü etkinlik sayıları yetersiz.

Tablo 5. Görsel Düzen ve Tasarım Değerlendirilmesi

<i>Görsel düzen ve tasarım değerlendirme</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Uygun bulanlar	15	71,4%
Kısmen uygun bulanlar	5	23,8%
Uygun bulmayanlar	1	4,8%
	21	100,0%
<i>Düzenleme önerileri</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Kitabın daha ilgi çekici, renkli ve canlı olması	3	50,0%
Bazı okuma parçalarında paragraf düzeninin daha net sağlanması	1	16,7%
Gerçek fotoğraflar ve boyama etkinliklerine yer verilmesi	1	16,7%
Kitabın basımında yazmayı kolaylaştıran bir kağıt kullanılması	1	16,7%
	6	100,0%

Öğretmenlerin 15 tanesi görsel ve tasarım ilkeleri yönünden kitabı olumlu bulduklarını dile getirirken, 5 tanesi kısmen olumlu 1 kişi de olumsuz görüş dile getirmiştir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin genel olarak kitabın görsel ve tasarım ilkeleriyle ilgili olumlu görüş dile getirdiklerini kitabın bu yönüyle başarılı olduğunu söyleyebiliriz. Öğretmenlerin kitabın görsel ve tasarım ilkeleri yönünden görüşleri şu şekildedir:

Ö2: Çok ama çok iyi.

Ö5: Görsellik ve tasarım yönünden öğrenciye hitap edecek şekilde hazırlanmış. Görsellerin dikkat çekici olması ve konuya uygunluğu gayet iyi.

Kısmen uygun bulan ve uygun bulmayan öğretmenler de görsel ve tasarım özelliklerine eleştiri getirmişlerdir:

Ö6: Görseller güzel ancak daha farklı olabilir resim yerine gerçek fotoğraflar ve boyama kısımları konulabilir.

Ö3: Yalnızca belli başlı birkaç sayfada çocuklar okumaya ne taraftan hangi paragraftan devam edeceğini çok anlayamıyor. Görseller başarılı ve renkli.

Ö16: Görseller hitap ettiği yaş grubuna göre cansız ve ilgi çekici değil.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Tablo 6. Hazırlık Çalışmalarının Değerlendirilmesi

<i>Hazırlık çalışmalarını faydalı bulanlar</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Faydalı Bulanlar	15	71,4%
Kısmen faydalı bulanlar	6	28,6%
<i>Toplam</i>	<i>21</i>	<i>100,0%</i>
<i>Hazırlık Çalışmalarını Faydalı Bulma Sebepleri</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Amaca Hizmet Edecek Yeterlilikte	5	35,7%
Öğrencilerin Ön Bilgilerinin Harekete Geçirilerek Derse Hazır Hale Gelmelerinin Sağlanması	5	35,7%
Öğrencinin Araştırmaya Sevk Edilmesi	2	14,3%
Farklı Dil Becerilerinin Kullanılması	2	14,3%
<i>Toplam</i>	<i>14</i>	<i>100,0%</i>
<i>Görülen eksiklikler</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Hazırlık çalışmalarının yetersiz olması	3	50,0%
Bazı çalışmaların öğrencilerin ilgisini çekmemesi	2	33,3%
Bazı çalışmaların konuyla ilgisiz olması	1	16,7%
<i>Toplam</i>	<i>6</i>	<i>100,0%</i>

5.sınıf Türkçe ders kitabındaki hazırlık çalışmalarının; öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmesini sağladığı, öğrencileri derse hazır hale getirdiği ve onları araştırmaya sevk ettiği gibi sebeplerden dolayı hazırlık çalışmaları öğretmenlerin çoğunluğu tarafından faydalı bulunmaktadır. Hazırlık çalışmalarını faydasız bulan katılımcı görüşü bulunmamakla birlikte, katılımcıların 6'sı bazı hazırlık çalışmalarının konuyla ilgisiz olduğunu veya öğrencinin ilgisini çekmediğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre kitabın hazırlık çalışmalarının öğretmenler tarafından başarılı bulunduğu söylenebilir. Öğretmenlerin hazırlık çalışmalarıyla ilgili görüşleri şu şekildedir:

Ö14: Evet. Öğrencilerin ön bilgilerini yoklamak ve derse hazırlıklı gelmeleri konusunda oldukça faydalı oluyor.

Ö12: Evet, çok faydalı öğrencilerin konuşmaları ve araştırmaları için fırsat sunuyor.

Ö7: Hazırlık çalışmalarını zaman zaman faydalı bulmuyorum. Çünkü bazı durumlarda hazırlık çalışmalarının öğrencilerin ilgisini çekmediği gibi motivasyonu da düşürdüğünü düşünüyorum.

Tablo 7. Metin Seçimleri Değerlendirilmesi

<i>Metinlerin değerlendirilmesi</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Metin Seçimlerini Uygun Bulanlar	9	42,9%
Metin Seçimlerini Kısmen Uygun Bulanlar	6	28,6%
Metin Seçimlerini Uygun Bulmayanlar	6	28,6%
<i>Toplam</i>	<i>21</i>	<i>100,0%</i>
<i>Metin seçimleriyle ilgili olumsuz görüşler</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Farklı metin türlerine yer verilmemesi	4	28,6%
Edebi niteliği olmayan metinlere yer verilmesi	3	21,4%
Konu seçiminin uygun olmaması	2	14,3%
Metinlerin uzunluğu	2	14,3%
Metinlerin ilgi çekmemesi	1	7,1%
Tema ile metin uyumunun olmaması	1	7,1%
<i>Toplam</i>	<i>14</i>	<i>100,0%</i>

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Öğretmenlerin 9 tanesi metin seçimini uygun bulurken, 12 tanesi ya kısmen uygun bulmuş ya da hiç uygun olmadığını belirtmiştir. Öğretmenler farklı metin türlerine ve edebi metinlere yer verilmemesini eleştirdikleri gibi metinlerin uzunluğundan da bahsetmişlerdir. Türkben (2018)'in ders kitabındaki metinlerin metinsellik ölçütleri açısından incelediği çalışmasında, bazı metinlerin metinsellik ölçütleriyle uyumlu olmadığını ve iki metin hariç çocukların düzeyine uygun metin olmadığını belirtmesi öğretmenlerin görüşleriyle örtüşmektedir. Diğer yandan Bozlak (2018), araştırmaya konu olan ders kitabındaki hikâye edici metinleri bir önceki yılın ders kitabındaki hikâye edici metinleri okunabilirlik düzeyi bakımından karşılaştırmıştır ve çalışmasının sonucunda 2017-2018 eğitim-öğretim yılında kullanılan 5.sınıf Türkçe ders kitabındaki hikâye edici metinleri geçen yıla göre daha okunabilir olduğunu tespit etmiştir. O hâlde metin seçimlerinin geçen yıldaki kitaplara göre daha başarılı olduğu ama henüz istenen seviyeye ulaşamadığı ifade edilebilir. Öğretmenlerin metin seçimleriyle ilgili cevapları aşağıda belirtilmiştir:

Ö21: Metinleri beğeniyorum farklı yapıda metinlerin (Sarımsak Soslu Makarna) varlığı öğrencilerin bakış açılarını zenginleştiriyor.

Ö18: Hiç beğenmiyorum. Özensiz seçilmiş metinler misal Bilim ve Teknoloji ünitesinde "Sarımsak Soslu Makarna" metni var dolaylı yoldan teknolojiye bağlıyor çocukları.

Ö6: Metinler güzel ancak Doğu ve Batı yazarlarından daha farklı örnekler içerebilir.

Tablo 8. Öğrencilerin Ders Kitabını Algılama Biçimleri

<i>Algılama ile ilgili görüşler</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Öğrenciler kitabı zorunlu bir ders araç gereci ve ödev verme aracı olarak görüyorlar.	10	47,6%
Öğrencilerin kitabı seviyor ve kitaptan keyif alıyorlar.	6	28,6%
Kitabın yönergelerini karmaşık buluyorlar.	2	9,5%
Yazma etkinliklerine karşı isteksizler	2	9,5%
Ders kitabından ders işlemek istemiyorlar	1	4,8%
	21	100,0%

Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir kısmı, öğrencilerin kitabı zorunlu bir ders materyali ve ödev varma aracı olduklarından bahsetmektedirler. Öğrencilerin ders kitabından keyif aldığını söyleyen 6 öğretmen vardır. Etkili bir dil öğretimi için öğrencilerin derse karşı ve dersin temel materyali olan ders kitabına karşı olumlu tutum geliştirmeleri önemlidir fakat öğretmenlerin görüşlerine göre bu oran oldukça düşüktür. Öğrencilerin ders kitabını zorunlu bir araç olarak görmeleri gibi bir olumsuzluğun yanında katılımcıların da belirttiği gibi yazma etkinliklerine karşı isteksiz oluşları, kitabın yönergelerini karmaşık bulmaları gibi sorunların çözüme kavuşturulması etkili bir öğretim için ve Türkçe dersine karşı olumlu tutum geliştirilmesi adına şarttır.

Öğretmenlerin bu konuda verdikleri cevaplar şu şekildedir:

Ö11: 5. sınıfta MEB kitabını severek işlediler. Bu yıl yayın değişti, kitabı sıkıcı bir eziyet olarak görüyorlar.

Ö17: Ders kitabı öğrenciler tarafından öğretmenin onları denetleme mekanizması, ödev aracı olarak görülmektedir.

Ö8: Öğrenciler etkinliklerde verilen bilgileri yetersiz bulmaktalar. Etkinliklerin yönergelerinin karmaşık olduğunu düşünüyorlar. Soruyu okudukları halde nasıl yapılacak bu etkinlik diye soruyorlar.

Ö10: Yazma etkinlikleri için ayrılmış bölümlerin uzun olması ürkütüyor. Daha kısa farklı yazma etkinlikleri olmalı.

Ö1: "Kitaptan işlemeyelim öğretmenim, siz başka metinler okuyun." diyorlar.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Tablo 9. Ders Kitabının Eski Ders Kitapları İle Karşılaştırılması

<i>Olumlu görüşler</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
İçerik eski kitaplara göre daha iyi.	4	28,6%
Görsel unsurlar.	4	28,6%
Genel olarak daha iyi.	4	28,6%
Kâğıt kalitesi daha iyi.	2	14,3%
	14	100,0%
<i>Olumsuz görüşler</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
İçerik özellikleri daha kötü	4	57,1%
Dil bilgisi etkinlikleri bakımından daha yetersiz.	2	28,6%
Kâğıt kalitesi daha kötü.	1	14,3%
	7	100,0%
<i>Nötr görüşler</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Genel olarak aynı	2	50,0%
Çekimser	2	50,0%
	4	100,0%

Ders kitabının geçen yıllardaki 5. sınıf kitaplarıyla karşılaştırmasında 14 öğretmen olumlu görüş bildirmişken 7 öğretmen olumsuz görüş ifade etmiş, 4 öğretmen de çekimser kalmayı tercih etmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine bakarak 2017-2018 eğitim- öğretim yılında kullanılan 5.sınıf ders kitabının diğer yıllara göre kâğıt kalitesi, içerik, görsel unsurlar ve genel özellikleriyle daha iyi olduğu ifade edilebilir. Öğretmenlerin bu karşılaştırmayla ilgili verdikleri cevaplar şu şekildedir:

Ö20: Yeni ders kitabı, önceki yıllarda kullandığımız ders kitaplarının çok üstünde bir kitaptır. Birçok alanda zenginleştirilmiş ve öğrenmeyi daha zevkli ve kalıcı hale getirmiştir. Önceki yıllarda kullandığımız kitaplar daha sıkıcı ve durağan kitaplardı.

Ö16: Kitabın olumlu anlamda bir önceki kitaba göre üzerinde daha fazla uğraşıldığı fikrindeyim fakat hala üzerinde fazlaca çalışılması gerektiğine inanıyorum.

Ö15: Görsel ve eğlenceli etkinlikler açısından daha zengin bir içeriğe sahip. Seçilen metinler, üzerinde konuşulabilir tartışılabilir olduğundan derste öğrenciyi aktif kılmaya yardımcı.

Tablo 10. Öğretmenlerin Ders Kitabında Yapmak İstedikleri Değişiklikler

<i>Görüşler</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Ders kitabını değiştirmek isteyenler	20	95,2%
Ders kitabını değiştirmek istemeyenler	1	4,8%
	21	100,0%
<i>Metin seçimiyle ilgili görüşler</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Metinlerde değişiklikler yapardım	5	45,5%
Edebiyat metinlerini arttırdım	4	36,4%
Öğrenci seviyesine uygun metinler seçerdim	2	18,2%
	11	100,0%
<i>Etkinlikler ile ilgili görüşler</i>	<i>f</i>	<i>%</i>

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Dil bilgisi etkinliklerini sistemli şekilde kitaba yerleştirdim	3	27,3%
Öğrenciyi aktif kılacak etkinlikler hazırladım	2	18,2%
Tema sonu değerlendirmeleri değiştirdim	2	18,2%
Etkinlikleri ayrıntılı hale getirdim	1	9,1%
Benzer etkinlikleri çıkartırdım	1	9,1%
Tür bilgisi etkinliklerini arttırdım	1	9,1%
Dil bilgisi etkinliklerini arttırdım	1	9,1%
	11	100,0%
<i>Dil becerileri ile ilgili görüşler</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Konuşma ve dinleme etkinliklerini arttırdım	1	14,3%
Okuma ve yazma etkinliklerini arttırdım	1	14,3%
Anlama ve yorumlama çalışmalarını arttırdım	1	14,3%
Yazma etkinliklerini basitten zora düzenlerdim	1	14,3%
Yazma çalışmalarının yönergelerini daha etkili hale getirdim	1	14,3%
Daha kısa yazma etkinlikleri düzenlerdim	1	14,3%
Dil becerileri etkinliklerini bütünleştirdim	1	14,3%
	7	100,0%
<i>İçerik ve biçimle ilgili görüşler</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Kitabın içeriğinde, günlük hayatla bağlantılı tema ve konulara daha çok yer verirdim	2	40,0%
Görselleri daha ilgi çekici hale getirdim	2	40,0%
Kitapta öğrencilere not alabilecekleri daha çok alan bırakırdım	1	20,0%
	5	100,0%

Katılımcılardan 1 kişi hariç, öğretmenlerin tamamı ders kitabında değişiklik yapmak istemektedirler. Öğretmenlerin ders kitabında değişiklik yapmak istedikleri alanlar; metin seçimi, etkinlikler, dil becerileriyle ilgili çalışmalar, içerik ve biçimle ilgili özellikler gibi farklı konular üzerinedir.

Öğretmenlerin 11 tanesi metin seçimlerinde değişiklik yapılmasını gerekli görmektedir. Etkinlikler ile ilgili ise en çok dil bilgisi etkinlikleri değiştirilmek istendiği söylenebilir. Öğretmenler dil bilgisi etkinliklerinin kitaba daha sistemli şekilde yerleştirilmesi ve arttırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Arslan ve Engin (2019)'in çalışmasında da dilbilgisine yönelik etkinlerin az olduğu öğretmen tarafından belirtilmesi araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Temel dil becerileriyle ilgili yapılmak istenen değişiklikler ağırlıklı olarak yazma etkinlikleriyle ilgilidir; öğretmenler yazma etkinliklerinin daha kısa olmasını, yazma etkinliklerindeki yönergelerin daha anlaşılır hâle getirilmesini, yazma etkinliklerinin arttırılmasını ve basitten zora düzenlenmesini istemişlerdir. İçerik ve biçim yönünden de cevapların görsel unsurları ilgi çekici hale getirme ve güncel hayat ders kitabının ilişkilendirilmesi üzerine yoğunlaştığı görülmektedir.

Öğretmenlerin bu konuyla ilgili verdikleri cevaplar şu şekildedir:

Ö8: Yazma etkinliklerindeki yönergeleri daha etkili yapardım. Daha çok şiire yer verirdim ama nitelikli şiirlere. Çok zaman alan ve bir şey kazandırmayan etkinliklerden ziyade eğlenerek öğreten etkinliklere yer verirdim. Doğa ve bilim temasındaki metinleri tamamen değiştirdim.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Ö10: Dilbilgisi konularının bütünlüğünü bozmadan arka arkaya kitaba yerleştirdim. Daha kısa yazma etkinlikleri düzenledim. Metne ait (özellikle anlama ve yorumlamaya dayalı) çalışmaları arttırdım.

Ö19: Biraz daha dil bilgisi etkinliği katardım. Bazı metinler seviyelerini zorluyor mesela köy çocukları anlamakta zorlanıyor bazı metinleri.

Sonuç ve Öneriler

5. sınıf MEB yayınlarına ait Türkçe ders kitabına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelendiği bu çalışmada ortaya çıkan olumlu ve olumsuz görüşlere aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 11. Öğretmenlerin Türkçe dersi 5.sınıf ders kitabı hakkındaki görüşleri

Olumlu Görüşler	Olumsuz Görüşler
Kitabın görsel ve tasarım ilkelerinin öğrencinin ilgisini çekecek düzeyde olması	Farklı metin türlerine ve edebi metinlere yeteri kadar yer verilmemesi
Kâğıt kalitesi	Yazma etkinliklerinin basitten zora sıralanmaması ve yönergelerinin öğrenciler tarafından anlaşılması
Önceki 5.sınıf Türkçe kitaplarına göre biçim yönünden daha başarılı bulunması	Dil bilgisi etkinliklerinin dağınık ve az olması
Önceki 5.sınıf Türkçe kitaplarına göre genel özellikleriyle daha başarılı bulunması	Etkinliklerin programın kazanımlarına ulaştıramadaki yetersizliği
Hazırlık çalışmalarının öğrencileri derse hazırlamadaki başarısı	Öğrencilerin ders kitabını zorunlu bir ders aracı olarak algılaması

Araştırma; öğretmenlerin görüşlerine göre 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki hazırlık çalışmalarının öğrencileri derse hazırlamadaki başarısı, kitabın görsel ve tasarım ilkelerinin öğrencinin ilgisini çekmesi ve geçen yıllara göre hazırlanmış kitaplara göre daha başarılı bulunması olumlu görüşlerini ortaya çıkarmıştır. Fakat farklı metin seçimlerine yer verilmemesi, etkinliklerin programdaki kazanımlara ulaştıramadaki yetersizliği, dil bilgisi etkinliklerinin az olması ve dağınık şekilde kitaba yerleştirilmesi, ayrıca öğrencilerin kitabı zorunlu bir ders araç- gerecinden öte algılayamamaları ortaya çıkan olumsuz görüşlerdir. Öğretmenlerin ders kitabını hemen hemen her derste kullandıklarını söylemelerine rağmen dil bilgisi etkinliklerinin yetersizliği, ders kitabının tek başına yetmediği düşüncesi ve farklı soru tipleriyle öğrencileri karşılaştırmak adına kaynak kitap kullandıkları bulgulanmıştır. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin bakanlıkça yasaklanmış olan kaynak kitaplara yönelmemeleri için ders kitaplarının ihtiyaçlar doğrultusunda tekrar şekillendirilmesi gerektiği söylenebilir.

2017-2018 eğitim öğretim yılında kullanılan ve 2018-2019 yılında güncellemelerle kullanılmaya devam edilen 5.sınıf Türkçe ders kitabının, diğer yıllara göre daha iyi olduğunun düşünülmesi olumlu gelişmelerdendir. 5.sınıf Türkçe ders kitabı daha iyiyi arama çabasının bir ürünü olmakla birlikte kitapta birtakım eksiklikler olduğu ifade edilebilir. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin kaynak kitap kullanımlarını azaltmak için dil bilgisi etkinliklerinin artırılması ve düzenlenmesi, soru tiplerinin çeşitlendirilmesi önerilebilir. Diğer yandan Türkçe dersinin ana malzemesi olan metinlerin daha özenli seçilmesi, öğrencilerde okumaya karşı ilgi duyulmasını sağlayacağı gibi öğretim programında da belirtilen eleştirel okuma hedefine bir adım daha yaklaşılmasını sağlayabilir. Etkinliklerin kazanımlarla daha uyumlu hale getirilmesi de öğretim programının hedeflerine ulaşılmasını kolaylaştıracığı söylenebilir.

Sonuç olarak incelemeye konu olan 5.sınıf Türkçe ders kitabının olumlu özellikleri korunarak uygulamada karşılaşılan ve öğretmenler tarafından belirtilen olumsuz özelliklerin değiştirilmesinin, etkili bir Türkçe öğretimi için olumlu sonuçlar doğuracağı söylenebilir.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Kaynakça

- Arı, G. (2016). Türkçe dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı sözlü iletişim öğrenme alanındaki kazanımlara eleştirel bir bakış. Sakarya Üniversitesi Journal of Education, 6(2), s. 235- 253.
- Arslan, A. , Engin, A.O. (2019). 5.sınıf Türkçe ders kitabının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7(13), 67-94.
- Aytan, T. ve Güneş, G. (2017). 2017 Türkçe Öğretim Programına göre hazırlanan 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin temaları ve türleri üzerine bir değerlendirme. Kesit Akademi Dergisi, 3(11), s. 256- 275.
- Atmaca Ertok, A. (2006). İlköğretim ders kitaplarında görsel tasarım ve resimleme. Milli Eğitim Dergisi, 171, s.318-328.
- Bozlak, Ü.G. (2018). 2016-2017 ve 2017-2018 eğitim ve öğretim yıllarında 5.sınıf Türkçe ders kitaplarındaki hikâye edici metinlerin Uzun-Çetinkaya Formülü İle Okunabilirlik Düzeyleri. *Akra Kültür Sanat ve Edebiyat Dergisi*, 14(6), 209-234. <https://doi.org/10.31126/akrajournal.357526>
- Demirel, Ö. (2011). Öğretim ilke yöntemleri ve öğretme sanatı. Ankara: Pegem Akademi.
- Kaya, Z. (2006). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme. Ankara: Pegem Akademi, 2.baskı.
- MEB (2018). Türkçe dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Türkben, T. (2018). Beşinci sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinin metinsellik ölçütleri açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitim Dergisi*, 6(4), 961-986.
- Yıldırım, A.ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

İncelenen Ders Kitabı

Haykır, H. A. vd. (2017). Ortaokul Türkçe Ders Kitabı. Ankara: MEB Yayınları.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE YÖNTEM ÖTESİ (POST METOT) DEVRİ

Ziyoda Khalmatova

Hacettepe Üniversitesi, ziyoda.khalmatova@gmail.com

Özet

İnsanlar yeni bir dili öğrenmeleri ve bildikleri dili diğerlerine öğretmeleri için asırlar boyunca çeşitli yolların arayışında olmuştur. Bu arayış yollarında dil öğretiminin gerçekleşmesi için dilbilimin çeşitli alanlarında çok araştırmalar yürütülmüştür. Bu araştırmalar, dil öğretiminin nasıl gerçekleşmesi gerektiğiyle ilgili yaklaşımların, yaklaşımlar ise yöntemlerin, yöntemler ise tekniklerin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Dil öğretim yöntemleri, önemli bir zaman diliminde dil öğretim yöntembilimin kalbi olduğu, öğretmenlerin hem teorik hem de uygulamalı olarak sınıf uygulamaları için çerçeveler olarak algıladıkları ve dil öğretim sürecinde bütün ihtiyaçları karşılayabilme inancı olduğu için bir yol olarak kullanılmıştır. Dolayısıyla, dilbilimcilerin, eğitimcilerin, dil öğretiminde en önemlisi öğrencinin dili kavraması ve kullanmasına odaklanmanın yerine mükemmel ve en iyi yöntem arayışında olmaları söz konusu olmuştur. Bu nedenle yöntemlerin kullanımı yerine yöntemlerin hiyerarşik olarak gelişiminin sonucunda ve dil öğretim stratejilerinin oluşması ve pedagojik alanda reformun oluşmasıyla yöntem ötesi (post metot) kavramı ortaya çıkmıştır. Çalışmada yabancı veya ikinci dil öğretiminde yöntem ötesi (post metot) kavramı detaylı bir şekilde açıklanacaktır, takiben de yöntem ötesi pedagojisindeki makro ve mikro stratejiler hakkında bilgi verilecektir.

Anahtar kelimeler: dil öğretimi, yöntem, yöntembilim, yöntem ötesi, yöntem ötesi pedagojisi, makro strateji, mikro strateji.

Giriş

Günümüzde dil öğretimiyle ilgili ciddi bir tartışmayı, bir yöntem kavramına atıfta bulunulmaksızın, öngörmek zor olmasa da, en iyi bir yöntemi öne çıkarmak neredeyse mümkün olmadığı dile getirilmektedir. Uzun yıllar boyunca, öğrencilerin hedef dildeki başarıları ile sınıftaki öğretmen tarafından kullanılan yöntem arasında doğrudan bir bağlantı kurmanın mümkün olduğuna dair yaygın bir inançtan dolayı temel olarak bir kavramın ortaya çıkmasının gereksinimi oluşmuştur.

Çalışmada, yöntem konusuyla ilgili teorik altyapıları değerlendirerek, yabancı dil veya ikinci dil öğretiminde yöntem ötesi kavramının açıklanması ve makro ve mikro stratejileriyle müteallik bilgi verilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada, yöntem ötesi (post metot) kavramı hakkında tavzih etmek için özellikle bu kavramı ortaya koyan dilbilimci Kumaravadivelu'nun eserlerinden değerlendirilmeye çalışılmıştır. Araştırma sürecinde oluşan veri toplama yöntemine göre tarama yöntemi modelinde yazılmıştır. Ayrıca, işbu çalışma, araştırılmakta olan “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde harmanlanmış öğrenme: istasyon rotasyon modeli” adlı tez çalışmasının kuramsal çerçevesinde yer alan konulardan biridir.

Yöntem ve Yöntembilim

Kumaravadivelu 2006 yılında ‘*Understanding language teaching: From method to postmethod*’ adlı kitabında yöntem ve yöntembilim farkları, yöntemlerin eksiklikleri ve genel olarak onların dil öğretiminde kullanımı hakkında araştırmıştır. Daha sonra yöntemlerin kullanımı yerine dil öğretim stratejilerin oluşmasını post metot kavramıyla anlatmaya çalışmıştır. Yöntem kavramını belirlemek amacıyla, Kumaravadivelu, çalışmasında yöntem ve yöntembilim farkını anlatmıştır. Ona göre, yöntem bir yapıdır, yöntembilim bir davranıştır. Yöntem, dil kuramı, dil öğrenimi ve dil öğretimi anlayışından türetilen bir uzman kavramı olduğunu öne sürmüştür. Ders programı tasarımı, ders kitabı üretimi ve her şeyden önce

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

önerilen sınıf izleklerinde de yansıtılmıştır. Öte yandan, yöntembilim, öğrencinin öğrenme fırsatlarını en üst düzeye çıkarmak için sınıfta öğretmenin yaptığı şeyler olduğu hakkında söz edilmiştir (Kumaravadivelu, 2006: 162).

Mackey'e göre ise, yöntem, bir fikir meselesi haline gelmiştir ve "yöntem" kelimesinin aslında çok az anlamının olması ve maalesef çok fazla anlamına geldiğini vurgulamıştır (Mackey, 1965:139, Kumaravadivelu'dan aktarılmıştır) . Bu nedenle yöntemlerin çok farklı kavramlara sahip olması nedeniyle, asıl işin içinde fazla rol oynayamadığı gözlemlenmiştir.

Yöntemlerin Dil Öğretiminde Efsanevi İnançları

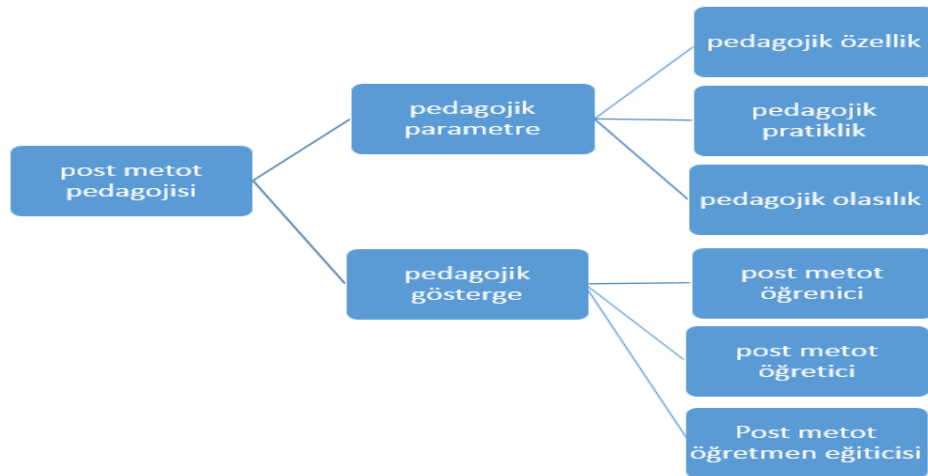
Kumaravadivelu (2006:163), yöntemlerin kullanımı dil öğretiminde efsanevi inançlara neden olduğunu dile getirmiştir. O yöntem kullanımında beklentinin çok olduğunu ve bu beklentiler bir efsaneye dönüştüğünü aşağıda 5 türlü yol ile açıklamıştır:

1. *Hazır oluşturulmuş ve keşfedilmeyi bekleyen en iyi yöntem var.* Bu her zaman en iyi, ideal bir yöntemin keşfedileceğine dil öğreticilerin ve eğitimcilerin inanmasıdır.
2. *Yöntem, dil öğretimi için örgütlenme ilkesini oluşturur.* Hepimiz basit bir şekilde, yöntem kavramının tüm dil öğrenme ve öğretme işlemlerini oluşturabileceğine inanmamızdır. Yöntemi, her yönüyle güçlü, güçlü bir varlık olarak ele almaya çalışmamızdır.
3. *Yöntem evrensel ve tarih dışı bir değere sahiptir.* En iyi yöntem arayışımız, bizi her yerde kullanılabilecek evrensel, tarih dışı bir yöntem bulmaya yöneltmiştir.
4. *Teorisyenler bilgiyi betimler ve öğretmenler bilgiyi tüketir.* Dil öğretimi alanında, teori ve pratik arasında açık bir şekilde algılanabilir bir ikilik vardır, bu da teorisyen ve öğretmen arasındaki talihsiz bir işbölümü sonucunu doğurur.
5. *Yöntem tarafsızdır ve ideolojik bir teşviki yoktur.* Kumaravadivelu, bu efsaneyi dil ve ideoloji arasında ilişkinin belirlenmesi, yöntem kavramının analizinin pratiğe uygun bir şekilde yürütülmesi ve dildeki erkek ve dişi gibi cinsel ayrımların belirlenmesi gerektiğini anlatmıştır(Kumaravadivelu, 2003).

Kumaravadivelu, dil öğretiminde yukarıdaki nedenleri inceleyerek ve dil öğretiminin temel ilkelerinden ve pedagojiden hareketle öğrenci ve öğretici ilişkilerini uzlaştırarak post metot pedagoji esaslarını ortaya koymuştur.

Yöntem Ötesi (Post Metot) Pedagojisi

Kumaravadivelu tutarlı bir post metodu pedagoji esaslarının ciddi olarak düşünülmesini talep etmektedir. Kumaravadivelu, post metot pedagojisinin temellerini pedagojik parametreler ve pedagojik göstergeler açısından araştırmıştır. Bu tür parametrelerin ve göstergelerin sınıflandırılması aşağıda grafik şeklinde verilmiştir:



Şekil 1: Post metot pedagojisi parametre ve göstergelerin sınıflandırılması

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Kumaravadivelu, pedagojik parametreleri post metot özellik, post metot olasılık olarak üç çeşide ayırmıştır. Bunların hepsi birbirinin parçalarının toplamından çok daha fazla olduğu için karşılıklı bir ilişkide birbirleriyle iç içe girer ve birbirleriyle etkileşmektedir.

Özellik parametresi post metot pedagojisi "belirli bir sosyokültürel çevre içinde bir kurumsal bağlam içinde belirli bir hedefler kümesini izleyen belirli bir grup öğrenciye öğreten belirli bir öğretmen grubuna duyarlı olmalıdır" (Kumaravadivelu, 2001:538).). Özellik parametresi yerel istekleri ve yaşadığı deneyimleri vurgulamaktadır. Bağlam duyarlı bir dil eğitimi, yalnızca özellik pratiğinden ortaya çıkabilmektedir. Politika yapıcılarının ve program yöneticilerinin etkili bir öğretim gündemini bir araya getirme konusunda ciddi olarak düşünmeleri gereken yerel öğrenme ve öğretim koşullarına ilişkin kritik bir farkındalık içermektedir. Daha da önemlisi, öğretmenleri bireysel ya da toplu olarak öğretme eylemlerini gözleme, sonuçlarını değerlendirme, problemleri tanımlama, çözüm bulma ve neyin işe yarayıp yaramadığını bir kez daha görmeye çalışılması gerekmektedir.

Pratiklik Parametresi, teori ve pratik arasındaki ilişkiye geniş ölçüde ve öğretmenin kendi öğretim etkinliğini izleme becerisine dar bir şekilde bakan parametredir.

Pratiklik parametresinin özelliği, teori ve teorisyenlerin teorisi ile öğretmenlerin teorileri arasındaki çelişkilerini çözmeye çalışmasıdır. Ayrıca, pratiklik parametresi, öğretmenlerin yansımalarına odaklanmaktadır, aynı zamanda iç görülerine ve sezgilerine dayandırılan eylemleri incelemektedir. Öğrenme ve öğretme ile ilgili önceden ve devam eden deneyim sayesinde, öğretmenlerin deneyiminde öğretimin neyin oluşturduğuna dair açıklanan ve bazen açıklanamayan bir farkındalıkları toplamaktadır.

Olasılık parametresi, dil ideolojisi ve öğrenen kimliği ile ilgilenmektedir. Diğer eğitim kurumlarından daha fazla dil eğitimi, katılımcılara öznellik ve öz kimlik için sürekli bir arayış için zorluklar ve fırsatlar sunmaktadır. Wenden'in (1987) belirttiği gibi, "dil, fiili ve olası sosyal örgütlenme biçimlerinin ve bunların muhtemel sosyal ve politik sonuçlarının tanımlandığı ve tartışıldığı yerdir. Yine de, kendimiz ve öznelliğimizin oluşturulduğu yer olduğu yerdir" (s. 21).

Bu parametrelerin işlevde bulunması için post metot göstergelere ihtiyaç duyacaktır. Pedagojik göstergeler, önemli katılımcıların, post-metot pedagojiyi düzenleyen dil öğrenme ve öğretim işlemlerinde oynadıkları rolü yansıttığı düşünülen işlevi ve özellikleri ifade etmektedir.

Post metot öğrenci. Post metot pedagoji, öğrencilere pedagojik karar vermede aktif ve otonom oyuncular olarak davranarak bir rol oynamaktadır. Post metot pedagoji, öğrenci özerkliği, dar görüş ve geniş bir görüşün iki görünümünü dikkate alır (Kumaravadivelu, 2003). Dar görüş, öğrenmede öğrenmeyi öğrenme kapasitesini geliştirirken, geniş bakış açısının, aynı zamanda özgürleşmeyi öğrenme kapasitesini de içerecek şekilde ilerlemesini amaçlamaktadır.

Post metot öğretmeni özerk bir öğretmen olarak kabul edilmektedir. Öğretmen özerkliği o kadar merkezdedir ki, o zamandan sonra gelen pedagojinin kalbini tanımlamak mümkün olabilmektedir. Yöntem temelli pedagoji "öğretmenlerin hâlihazırda öğrencilerine hayatları gereği sahip oldukları öğretim hakkındaki deneyim ve gizli bilgi birikimine bakar" (Freeman, 1991:35). Öte yandan, post metot pedagojisi, öğretmenlerin ön bilgilerini ve sadece nasıl öğretileceğini değil, aynı zamanda kurumlar, müfredatlar ve ders kitaplarının dayattığı akademik ve idari kısıtlar içinde bağımsız olarak nasıl hareket edeceklerini bilme potansiyellerini de tanımaktadır.

Post metot öğretmen eğitimcilerinin görevi, öğretmen adaylarına kendi pedagojik deneyimlerini yansıtma ve şekillendirmeleri için gerekli yetkileri ve özerklikleri edinmeleri için şartlar yaratmak ve bazı durumlarda bu tür deneyimleri dönüştürmektir. Başka bir deyişle, sadece bir bilgi gövdesinden geçmeyen, aksine eleştirel düşünen ve hareket eden katılımcılar tarafından mülakat olarak inşa edilen öğretmen eğitimine sahip olmak gerekir. Başka bir deyişle, öğretmen eğitimcisi ile öğretmen adayları arasındaki etkileşim Bakhtin'in dediği gibi diyaloga girmelidir (Kumaravadivelu, 1999).

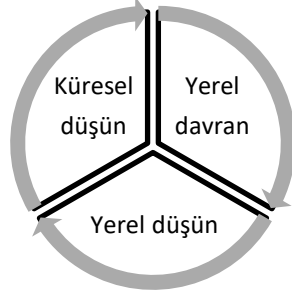
ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Bu parametrelerin belirlenmesi öğretim ve öğrenim, öğretici ve öğrenici ilişkilerinden kaynaklandığı için pedagojik esasların dil öğretimde ve öğrenimde stratejilerin mutabakatına neden olmuştur.

Yöntem Ötesi (Post Metot) Stratejiler

Kumaravadivelu'nun post metot pedagoji stratejisindeki bir boyutu Allwright'ın araştırmalı uygulama çerçevesidir. Allwright, küresel ilkelere ve yerel uygulamalara çok önem vermiştir. Allwright'a göre, genel rehberlik için küresel ilkelerin etkileri, yerel gündelik pratik için çalışmalıdır. O bunların arasında döngüsel bir bağlantı görmektedir:



Şekil 2: Allwright'ın araştırmalı uygulama çerçevesi (2013:115s)

Kumaravadivelu, Allwright'ın küresel ilkeler ve yerel uygulamalar terimlerini göz önünde bulundurarak post metot pedagojisinin son çerçevesini oluşturmuştur. Küresel ilkeleri belirleyen dil öğretiminde gerekli olan on öğretim makro stratejisini belirlemiştir. Bu makro stratejiler çerçevesinde sınıf içi durumlarını belirleyen ve çok esnek şekilde, öğretmen tarafından oluşturulan mikro strateji kavramını açıklamıştır.

Makro Stratejiler

Kumaravadivelu'nun en son oluşturduğu çerçeve post metot pedagojisinin makro stratejik çerçevesidir. Kumaravadivelu makro stratejiler hakkında ilk 1988 yılında sunmuştur. Uzun süredir yabancı ve ikinci dil öğretiminin her alanından araştırmalar yürüterek, en son kültürel çalışmalara dikkatini vermiştir. Kültürel çalışmaları inceleyerek, post yapısalcılık, postmodernizm ve post kolonyalizm üzerinde odaklanmıştır. Bu ise onu post metot kavramını oluşturmasına neden olmuştur. Kumaravadivelu post metotla ilişkilendirerek makro stratejileri oluşturmuştur.

Makro stratejiler ikinci veya yabancı dil öğretiminde mevcut teorilerden türetilen genel planlardır. Bununla beraber, ikinci dil öğrenilmesi ile ilgili deneysel ve pedagojik bilgi ve öğretimdir. Makro strateji öğretmenlerin kendi konularına özel, ihtiyaca dayalı mikro stratejiler ve sınıf oluşturma izlekleri için faydalanabilecekleri genel rehberdir.

Kumaravadivelu, genel dil teorisinden kullanarak makro stratejik çerçevenin 10 boyutunu oluşturmuştur.

1. *Makro strateji: öğrenme fırsatlarını maksimize etmek:* Dil öğretiminde öğretmenin öğrenciler için öğretme ve öğrenme fırsatlarını yaratması ve kullanmasıdır. Ancak şunu da belirtmek gerek, bu fırsatlar sadece öğretmen tarafından değil, öğrenci tarafından da yapılabilmektedir. Ayrıca, öğrenciler, açıklık arayarak, şüphe uyandırarak, öneride bulunarak kendileri ve başkaları için öğrenme fırsatları yaratmaktadırlar. Öğretmenler öğrenciler tarafından yaratılan fırsatlardan yararlılansa da, 'öğretmen sadece öğretmen olarak ve öğrenci, öğrenci olarak kalmazlar, çünkü her ikisi de öğrenme yöneticileri' (Allwright, 1984:156, Kumaravadivelu'dan aktarılmıştır) olması gerekmektedir.

2. *Makro strateji: müzakere edilmiş etkileşimi kolaylaştırmak:* Bu makro strateji, öğrencilerin yalnızca tepki gösterip yanıt vermemesi, konuşmayı başlatma ve yönlendirmede özgürlüğe ve esnekliğe sahip oldukları, sınıfta anlamlı öğrenen-öğrenen, öğrenen-öğretmen etkileşimi anlamına gelmektedir. Dil öğrencilere anlamalarını ve üretimlerini hızlandırmak

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

için müzakere etkileşimi için fırsatlar sağlamaları gerektiği, hem öğretici hem öğrenci açısından kolaylık sağlayacaktır.

3. *Makro strateji: algısal uyumsuzlukları en aza indirmek:* her ne kadar iyi planlanmış ve iyi uygulanmış bir dil öğretim sınıfı olsa da, öğretmen niyeti ve öğrenci yorumlaması arasında bilişsel, iletişimsel, dilsel, kültürel vb. gibi bir çeşit uyumsuzluklara neden olabilmektedir. Dolayısıyla, sınıf etkinliklerinin öğrenme süreci üzerinde ne etkisi olacağı, öğretmen hazırlığına olduğu kadar öğrencinin algısına, öğretmenin niyetine olduğu kadar öğrencinin yorumuna da bağlı olmaktadır. Bu nedenle, kendimizi öğretmenin niyeti ve öğrencinin yorumu arasındaki potansiyel uyumsuzluk kaynaklarına (bilişsel, iletişimsel, dilsel, kültürel vb.) duyarlı hale getirmemiz esasa dayalıdır.

4. *Makro strateji: sezgisel sezgileri etkinleştirmek:* Öğrencinin sezgisel özelliklerini harekete geçirmenin bir yolu, öğrencinin kuram ve işlevin altında yatan belli kurallara aykırı olabilmesi için yeterli veri sağlanması gerekmektedir. Doğrudan kurallarla değil, dolaylı olarak örnekler aracılığıyla çok sayıda dilsel ve söyleme dayalı bilgi aktarılması daha etkili olmakla, öğrencilerin, verilen örneklerde kural yönetim modelini bulması teşvik etmesinde yardımcı olabilmektedir.

5. *Makro strateji: Dil farkındalığını teşvik etmek:* dil öğrenmeyi teşvik etmek için dil farkındalığına dayalı stratejiler, öğrenme hızını hızlandırmak için gerekli entelektüel çekiciliği ve öğretici uygulanabilirliği önemli rol oynamaktadır. Ayrıca, öğrencilerin sosyal ve politik bir güç yapısını korumak için dili aldatici kullanan ideolojik uygulamaları tanımlayabilmeleri için eleştirel dil farkındalığı geliştirmeleri de gerekmektedir.

6. *Makro strateji: Dilsel girdiyi ilişkilendirmek:* Dilin söylem olarak özellikleri, dilsel girdilerin bağlam kurulmasını veya ilişkilendirilmesini gerektirmektedir, böylece öğrenciler sistematik ve dilin söyleme ait unsurlarının etkileşimli etkilerinden faydalanabilirler. Dilbilimsel girdiyi ilişkilendirme ve bağlam kurulma sorumluluğu, ders öğretmenine veya ders kitabı yazarına göre sınıf öğretmenine aittir. Bunun nedeni, hangi ders kitaplarının ne anlama geldiğine bakmaksızın, sınıfta anlam kazanmayı teşvik eden bağlamlar yaratmada başarılı veya başarısız olan öğretmen olmasıdır. Bu nedenle, öğrencinin dikkatine dilin bütünleşik doğasını getirmek lazımdır.

7. *Makro strateji: Dil becerilerini bütünleştirmek:* Dil öğreniminin doğasının sadece dilin dilsel bileşenlerinin bütünleşmesini değil, aynı zamanda dil becerilerinin bütünleşmesini içerdiğini biliyoruz. Dil becerileri temelde birbirleriyle ilişkilidir ve karşılıklı olarak pekiştiricidir. Ayrıca, onları öğelere ayırmak, dil ve dil davranışının paralel ve etkileşimli doğasına aykırıdır. Dil öğretim sınıfındaki dil becerilerinin bütünleşmesi ve ayrılmasına dair deneysel bir bakış (Selinker ve Tomlin, 1986), öğretmen, öğrencilerin kademeli olarak bir dil becerisinden diğerine geçmesi gereken seri bütünleşmesini ders kitaplarını takip edilirse bile, sınıfta gerçekte olanlar, öğrencilerin dil becerilerini farklı boyutlarda kullandıkları malumdur.

8. *Makro strateji: Öğrencinin özerkliğini desteklemek:* Dil öğrenimi büyük ölçüde özerk bir etkinlik olduğundan, öğrenen özerkliğinin teşvik edilmesi hayati önem taşımaktadır. Öğrencilerin nasıl öğreneceklerini öğrenmelerini, kendi öğrenmelerini kendileri yönlendirmek için gerekli olan üst bilişsel, bilişsel, sosyal ve duyuşsal stratejileri kullanmaları, iyi dil öğrenenlerin sezgisel olarak sahip oldukları öğrenme stratejileri konusundaki bilincini arttırmalarını ve yapmalarını içermektedir. Öğrencinin özerkliğini teşvik etmek isteyen öğretmenin öncelikli görevi, öğrenenlerin öğrenmeleri için sorumluluk almalarına ve bunlarda gerekli tutum değişikliklerini gerçekleştirmelerine yardımcı olmaktır. Bu psikolojik hazırlık, öğrencilerin öğrenme stratejilerinin ne olduğunu, çeşitli problem çözme görevlerini yerine getirmede stratejiyi nasıl kullanacaklarını, performanslarını nasıl izleyeceklerini ve öğrenme sonuçlarının nasıl değerlendirileceğini anlamalarına yardımcı olan stratejik eğitim ile birleştirilmelidir.

9. *Makro strateji: Sosyal uygunluğu sağlamak:* Sosyal düzey, öğretmenlerin dil öğretiminin gerçekleştiği toplumsal, politik, ekonomik ve eğitim ortamına duyarlı olma ihtiyacını ifade etmektedir. Dil öğretimi ayrı bir faaliyet değildir, üzerinde derin bir etkisi olan daha geniş sosyal bağlamda derine gömülmüştür. Sosyal bağlam, dil öğrenimi için motivasyon, amaç,

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

evde ve toplumda gerçekleştirmesi beklenen işlevler gibi çeşitli öğrenme ve öğretme konularını biçimlendirmektedir. Öğrenme amacı ve dil kullanımı, bir dil öğretim programının sosyal alaka düzeyini belirlemede belki de çok önemlidir. Farklı sosyal bağlamlar, bir dil öğretiminin konuşma topluluğunda çeşitli fonksiyonların ortaya çıkmasına katkıda bulunur, böylece dilin öğrenilmesini ve kullanımını önemli ölçüde farklı şekillerde etkilemektedir.

10. *Makro strateji: Kültürel bilinci arttırmak:* Kültür öğretimi her zaman L2 öğretiminin ayrılmaz bir parçası olmuştur. Geleneksel olarak, dil öğrencisinde hedef dil topluluğunun kültürüne dair bir farkındalık ve empati kurmayı amaçlamaktadır. Stern (1992) tarafından yapılan bir araştırmaya göre, kültür öğretimi coğrafi bilgi, hedef kültürün dünya uygarlığına katkıları hakkında bilgi, yaşam tarzındaki farklılıklar hakkında bilgi ve değerleri anlama açısından bilişsel bir bileşen içermektedir. Dolayısıyla, hedef dil topluluğundaki ilgi, merak ve empati gibi tutumlar, öğrencilerin kültürel olarak ilgili davranışları yorumlama ve kendilerini kültürel olarak uygun şekillerde yapma yetenekleri açısından davranışsal bir bileşeni ortaya koyabilmektedir.

Mikro Stratejiler

Mikro stratejiler, belirli bir makro stratejinin amaçlarını gerçekleştirmek için tasarlanmış sınıf izlekleri olarak belirlenmektedir. Her makro strateji, yerel öğrenme ve öğretme durumuna bağlı olarak, herhangi bir sayıda ve herhangi bir türde mikro stratejiye sahip olabilmekle birlikte sonsuz imkânlarla sahip olmaktadır. Bununla birlikte, mikro stratejiler ulusal, bölgesel veya yerel dil politikası ve planlaması, müfredat amaçları, kurumsal kaynaklar ve belirli bir bağlamda öğrenme/öğretme girişimini şekillendiren bir dizi başka faktör tarafından şartlandırılır ve sınırlandırılır. Her şeyden önce, öğrencilerin mevcut dil bilgisi veya becerilerinin yanı sıra, öğrencilerin ihtiyaçlarını, isteklerini ve eksikliklerini göz önünde bulundurarak tasarlanmaları gerekmektedir.

Sonuç

İnsanoğlunun ihtiyaçları her zaman toplumun zihniyeti, kültürü ve yaşam şartlarına göre değişmektedir. Çağdaş toplumumuzda teknolojinin gelişmesi güçlendikçe hayat şartları da değişmekte ve hızlanmaktadır. Bu ise toplum için sadece sosyal hayatta değil, eğitim hayatında da kendi etkisini vermektedir. Dil öğretiminde de teknolojinin gelişimiyle çeşitli etkileşim yollarının arayışında devam etmektedir. Öğretmen merkezli öğrenci merkezli öğretime geçilmesinin, öğrenciyi etkileşimli öğrenmeye güdülemenin ve öğrenmeyi öğrenmeye yönlendirebilmenin öğretmenlerin muhakeme yeteneğine bağlı olduğunu vurgulamak gerekir. Kumaravadivelu'nun ortaya koyduğu bu yöntem ötesi (post kavram), pedagoji esasları ve stratejilerinde de bunu açıklamaktadır. Yöntem ötesi (post metod) stratejilerinin ortaya konulmasının asıl nedeni de küresel bir ilkenin yerel eğitimde öğrencinin dil düzeyi, ihtiyacı, zihniyeti ve ilgi alanına göre uygulanmasını sağlamaktır. En iyi yöntemin amacına ulaşmak değil, öğrenciyi hedef dilin öğrenilmesini sağlayarak dili etkili şekilde kullanabilme amacına ulaştırılması söz konusu olmuştur.

Kaynakça

- Allwright, R. L. (2003a). Exploratory Practice: Rethinking practitioner research in language teaching. *Language Teaching Research*, 7, 113–141.
- Freeman, D. (1991). Mistaken constructs: Re-examining the nature and assumptions of language teacher education. In J. Alatis (Ed.), *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1991: Linguistics and language pedagogy: The state of the art* (pp. 25–39). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Kumaravadivelu, B. (1999). Theorizing practice, practicing theory: The role of critical classroom observation. In H. Trappes-Lomax & I. McGrath (Eds.), *Theory in language teacher education* (pp. 33–45). London: Longman.
- Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a postmethod pedagogy. *TESOL Quarterly*, 35, 537–560.
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching*. New Haven, CT: Yale University Press.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding language teaching: From method to postmethod*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Mackey, W. F. (1965). *Language teaching analysis*. Bloomington: Indiana University Press.
- Wenden, A., & Rubin, J. (Eds.). (1987). *Learner strategies in language learning*. London: Prentice-Hall.
- Selinker, L., & Tomlin, R. S. (1986). An empirical look at the integration and separation of skills in ELT. *ELT Journal*, 40, 227-235.
- Stern, H. H. (1992). *Issues and options in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

YABANCILAR İÇİN TÜRKÇE VE PEYK-E PARSİ TEMEL DÜZEY DERS KİTAPLARININ KÜLTÜR AKTARIMI AÇISINDAN İNCELENMESİ

Fahri TEMİZYÜREK
Prof.Dr., Gazi Üniversitesi

Fahimeh SHIRAZI
Gazi Üniversitesi, shirazi_fahime@yahoo.com

Öz

Dil, kültürün oluşumunda, gelişiminde ve aktarımında çok önemli bir rol oynamaktadır. Kültürün de aynı şekilde dilin üzerinde etkisi vardır. Dolayısıyla dil ve kültür iç içedir. Böylelikle dil öğretiminde kültür aktarımı ihmal edilmemesi gereken hususlardan biridir. Bu konu hem ana dil hem de yabancı dil öğretimi için geçerlidir. Özellikle yabancı dil öğretiminde kültür aktarımı çok önemlidir. Zira öğrenciler kültürü öğrenmezse öğrendiği yabancı dille iletişim kurmakta sorunlarla karşılaşabilmektedirler. Bundan dolayı yabancı dil öğretimi amacıyla hazırlanan kitaplarda her zaman kültürel unsurlara yer verilmektedir. Bu araştırma, yabancı dillerin öğretimini kültür aktarımı açısından karşılaştırmak üzere yabancı dil olarak Türkçe ve yabancı dil olarak Farsçanın öğretimini örnek olarak ele almaktadır. Bu doğrultuda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için kullanılan Gazi Üniversitesi TÖMER, Yabancılar İçin Türkçe temel düzey ders kitapları ve yabancı dil olarak Farsça öğretimi için kullanılan Peyk-e Parsi temel düzey ders kitabındaki kültürel unsurları tespit etmekte, söz konusu kitapları kültür aktarımı açısından karşılaştırmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Yabancı Dil Olarak Farsça Öğretimi, Kültür Aktarımı, Temel Düzey.

EXAMINATION OF TURKISH AND PEYK-E PARSİ BASIC LEVEL TEXTBOOKS FOR FOREIGNERS IN TERMS OF CULTURAL TRANSFER

Abstract

Language plays a very important role in the formation, development, and transfer of culture. In the same way, culture has an impact on language as well. Language and culture are therefore intertwined. Consequently, cultural transfer in language teaching is one of the points that should not be neglected. This applies to both mother tongue and foreign language teaching. Culture transfer is especially crucial in foreign language teaching. For if students do not learn about the culture, they may face problems in communicating in the foreign language they learn. For this reason, cultural elements are always included in books prepared for foreign language teaching. This study addresses teaching Turkish and Persian as foreign languages as an example in order to compare the teaching of foreign languages in terms of cultural transfer. In this respect, the present study determines the cultural elements in Gazi University TOMER and basic level textbooks of Turkish for Foreigners used for teaching Turkish as a foreign language and Peyk-e Parsi basic level textbook used for teaching Persian as a foreign language, and compares these books in terms of cultural transfer.

Keywords: Teaching Turkish as a Foreign Language, Teaching Persian as a Foreign Language, Cultural Transfer, Basic Level.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Giriş

“Bir toplum veya halk topluluğuna özgü düşünce ve sanat eserlerinin bütünü” (TDK, 2005: 379) anlamına gelen kültür, varlığını sürdürmek için aktarılamaya ve yaygınlaştırmaya ihtiyaç duymaktadır. Aktarılma ve yaygınlaştırılma işi ise dil yoluyla gerçekleştirilmektedir. Kültür, dil yoluyla nesilden nesile aktarılmaktadır. Üstelik dilin içinde de kültürel unsurlar (atasözleri, deyimler vb.) bulunmaktadır. Dolayısıyla dil ve kültür iç içedir. Ökten ve Kavanoz (2014: 848) dil ve kültür arasındaki ilişkiyi “dil yapısı ve kullanıldığı biçimler, bir kültürün üyelerinin paylaştığı normları ve değerleri yansıtır” şeklinde ifade etmektedirler. Ertuğrul (2015: 18) ise bu konuda görüşünü “kültürün bütün unsurlarını kalıcı hâle getiren dildir. Kültürü yaşatan ve yaşanması için sonraki zamanlara taşıyan da dildir. Bu bağlamda kültürü dilin bir yansıması olarak görmek mümkün olabilir” şeklinde belirtmektedir. Böylelikle kültür öğelerinin ana dilde ve yabancı dildeki önemi aşikârdır. Özellikle yabancı dil öğretiminde kesinlikle kültür aktarımına yer verilmesi gerekmektedir. Aksi takdirde öğrenciler öğrendikleri yabancı dille iletişim kurmakta sıkıntı yaşayıp kültüre bağlı kavramları yanlış kullanabilmektedir. Bu nedenle yabancı dil öğretimi için hazırlanan kitaplarda kültürel unsurlar önemli bir rol oynamaktadır. Byram (1993, aktaran: Syahri ve Susanti, 2016: 100) ders kitaplarındaki kültürel içerik ile ilgili bir kontrol listesi geliştirmektedir. Onun hazırladığı liste aşağıdaki gibidir:

- Sosyal kimlik ve sosyal grup (sosyal sınıf, bölgesel kimlik, etnik azınlıklar): Bu başlık altında mensup olunan ülke, milliyet, konuşulan diller ve yaşanan şehirler çözümlenmiştir.
- Sosyal etkileşim (resmiyet seviyelerinin ayrılması; bizden olan ve olmayan gibi): Burada Türkçenin yapısında bulunan sen / siz resmiyet ve saygı ifadelerinden yola çıkılarak hanım, bey gibi hitapların kullanımı, ayrıca Türkçe ve yabancı kişi adları incelenmiştir.
- İnançlar ve davranışlar (ahlâki değerler, dini inançlar, gelenek ve görenekler, günlük alışkanlıklar ve davranışlar): Bu çerçevede geleneksel, ahlâki ve dini boyutu olan, günlük hayatımıza aksetmiş alışkanlıklar, sözel ifadeler, davranış biçimleri incelenmiştir.
- Sosyal ve siyasi kurumlar (resmî ve özel kurumlar, sivil toplum kuruluşları): Devlet kurumları, sağlık kurumu, adliye, sosyal güvenlik, yerel yönetim, bankalar, TV kanalları gibi kuruluşlar çözümlenmeye dâhil edilmiştir.
- Sosyalleşme ve hayat döngüsü (aileler, okullar, iş, törenler, bayramlar): Toplumsal hayata katkıda bulunan kurumlara, organizasyonlara, mekânlara ve kutlamalara ağırlık verilmiştir. Bununla birlikte aile, sanat, eğlence ve kültür, yeme-içme ve konaklama, spor, eğitim, iş ile ilgili sözcükler sınıflandırmaya alınmıştır.
- Millî tarih: Millî kimliği belirleyici olarak görülen geçmiş ve güncel olaylar, simge yapılar, anıtlar sıralanmıştır.
- Millî coğrafya (bireyler tarafından önemli görülen coğrafi etkenler): Türkiye coğrafyasını tanıttıcı bölgelere, belli başlı tarihi şehirlere, İstanbul’un semtlerine, turizm açısından önemli beldelelere yer verilmiştir.
- Klişeler ve millî kimlik (Millî kimliğin en belirgin sembolleri): Millî kimliği tanıttırken kullanılan imgeler, nesnelere, kullanılan ifadeler veya millî kimlikle bütünleşmiş yemek, kıyafet, âdetler gibi unsurlar göz önünde bulundurulmuştur.

Bu araştırmada da incelenmek üzere seçilen kitaplar yukarıda gösterilen kontrol listesinden hareketle tetkik edilmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için kullanılan Gazi Üniversitesi TÖMER, Yabancılar İçin Türkçe temel düzey ders kitapları ve yabancı dil olarak Farsça öğretimi için kullanılan Peyk-e Parsi temel düzey ders kitabındaki kültürel unsurları tespit

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

etmek ve söz konusu kitapları kültür aktarımı açısından karşılaştırmaktır. Böylelikle bahse konu kitapların kültür aktarımı konusunda gösterdikleri benzerlikler ve farklılıklar ortaya çıkarılmaktadır. Bu sayede kitapların kültür aktarımı açısından güçlü ve zayıf yönleri ortaya çıkmaktadır.

Yöntem

Bu çalışma tarama modelinde olan nitel bir araştırmadır. Araştırmanın gerçekleştirilmesi için kitap incelenmesi yapılmıştır. Dolayısıyla yöntem olarak doküman analizi yöntemi kullanılmıştır.

Yabancılar İçin Türkçe Temel Düzey Ders Kitaplarında Kültür Aktarımı

Yabancılar İçin Türkçe ders kitapları Gazi Üniversitesi TÖMER elemanları tarafından hazırlanmıştır. Hazırlanan kitaplara göre temel düzeyin öğretimi iki dönem içinde yapılmaktadır. Bu doğrultuda her dönem için ayrı bir kitap (Yabancılar İçin Türkçe A1 Ders Kitabı ve Yabancılar İçin Türkçe A2 Ders Kitabı) bulunmaktadır. Yabancılar İçin Türkçe A1 ders kitabı altı bölümden, Yabancılar İçin Türkçe A2 ders kitabı ise beş bölümden oluşmaktadır. Bu bölümde önce Yabancılar İçin Türkçe A1 Ders Kitabı ardından Yabancılar İçin Türkçe A2 Ders Kitabı kültür aktarımı açısından incelenmektedir. Aşağıda, Yabancılar İçin Türkçe A1 Ders Kitabı'ndaki farklı bölümlerinde bulunan kültürel öğeler belirtilmektedir.

Birinci bölümde tanışma, tanıtma ve meslekler, kısa diyaloglar ve metinler aracılığı ile öğretilmektedir. Bu bölümdeki diyaloglarda “memnun oldum”, “görüşmek üzere”, “tanıştığımıza memnun oldum” kalıp sözleri kullanılmaktadır. Söz konusu bölümde gösterilen resimlerin arasında Türkiye haritasının resmi dikkat çekmektedir.

İkinci bölümün başlarında “Tadı Damağımda” başlıklı bir metin bulunmaktadır. Bu metin Türk mutfağı hakkında bilgi vermektedir. Bu bölümde; “mantı”, “çoban kavurma”, “etli turlü”, “sebze çorbası”, “çoban salata”, “İskender” ve “Adana kebabı” gibi Türk mutfağında yer alan yemeklerin adları yer almaktadır. Ayrıca “buyurun”, “hayırlı olsun”, “afiyet olsun”, “hoş geldiniz”, “hoş bulduk”, “teşekkür ederim”, kolay gelsin”, “iyi günler”, “geçmiş olsun” kalıp sözleri öğretilmektedir.

Kitabın üçüncü bölümünde “İçinde Ne Var?” başlıklı bir metin bulunmaktadır. Bu metinde “Sütlü” tatlısının yapımı tarif edilmekte, ardından tanıtıcı resim gösterilmektedir. Söz konusu bölümdeki metinler ve alıştırmalarında “hayırlı yolculuklar” ve “rica ederim” kalıp sözleri geçmektedir.

Dördüncü bölümde “Kahve Molası” başlığı olan bir metin bulunmaktadır. Zikredilen metinde, kahvenin Türkler için önemli olduğu vurgulanmaktadır. Bu bölümde “günaydın”, “iyi günler”, “iyi akşamlar”, “iyi geceler” ve “tatlı rüyalar” kalıp sözleri öğretilmektedir.

Yurt hayatı, köy hayatı ve şehir hayatından bahseden beşinci bölümde “Anıtkabir Ziyareti” başlıklı bir metin göze çarpmaktadır. Bu metnin başında Anıtkabir resmi gösterilmektedir. Metnin içerisinde ise, “İstiklal Kulesi”, “Hürriyet Kulesi” ve “Kurtuluş Savaşı Müzesi”nin adları geçmektedir. Ayrıca, bölümde “Topkapı Sarayı”, “Ayasofya Müzesi”, “Sultan Ahmet Camii”, “Sultan Ahmet Parkı” ve “Samsun” şehrinden birer resim bulunmaktadır. Bunların yanı sıra bu bölümdeki metinler ve alıştırmalarda “Nevşehir”, “Ankara” ve “İstanbul” şehirlerinin adları geçmektedir.

Altıncı bölümde “kutlama” konusu ele alınmaktadır. Bu bölümde özellikle “Cumhuriyet Bayramı” ve “Ramazan Bayramı”nın isimleri geçmektedir. Söz konusu bölümde “Kız Kulesi” ve “Alanya” şehrinden birer resim bulunmaktadır. Bu bölümde “kutlu olsun”, “tebrik ederim”, “sorun değil” ve “çok yaşa” kalıp sözleri öğretilmektedir.

Yabancılar İçin Türkçe A2 Ders Kitabı'ndaki bölümlerinde bulunan kültürel unsurlar ise aşağıdaki gibidir:

Birinci bölümde ünlü yazar “İhsan Oktay Anar” ve onun “Yedinci Gün” eseri, ünlü futbolcu olan “Arda Turan” ve “Fatih Türkoğlu” şahsiyetler tanıtılmaktadır. Bu bölümde “Bolu”,

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

“Antalya”, “Van”, “Ege”, “Trabzon” şehirlerinden ve “Ağrı Dağı”ndan birer resim bulunmaktadır. Ayrıca, bölümde “Akdeniz” ve “Anadolu Ateşi” pizza çeşitlerinden bahsedilmektedir.

İkinci bölümde göze çarpan kültürel unsurlar Türkiye’de bulunan “Çömlekçilik” ve “Ebru” sanatlarıdır.

Üçüncü bölümde Nemrut, Adıyaman, Ankara ve çevresi tanıtılmaktadır. Bu bölümde Niğde, Adana, Osmaniye, Gaziantep şehirleri; Akköprü, Kızılay, AŞTİ mahalleleri ve turistik bir yer olan Beypazarı’nın adı geçmektedir. Adıyaman şehrinden ise birkaç resim bulunmaktadır.

Dördüncü bölümde “Eyvah Eyvah”, “Fetih 1453”, “Kabadayı”, “Aşk Tesadüfleri Sever” ve “Konak” Türk filmlerinin adı geçmektedir. Ayrıca bu bölümde “Nasrettin Hoca” ve “Neşet Ertaş” gibi önemli şahsiyetlerden bahsedilmektedir. Bunlara ilaveten, bölümde Türkiye’nin eski üniversitelerinden biri olan “Gazi Üniversitesi”nden bahsedilmektedir.

A2 düzey ders kitabının son bölümü olan beşinci bölümde ise “Sabiha Gökçen” başlıklı bir metin bulunmaktadır. Metinde “Atatürk” ve “Sabiha Gökçen” hakkında bilgi verilmektedir. Bu bölümde Bolu’daki yedi göller (Serin Göl, Büyük Göl, Derin Göl, Nazlı Göl, Küçük GÖL, İnce Göl ve Kuru Göl) ve Milli Parkı ile ilgili bilgiler de göze çarpmaktadır. Ayrıca, bölümde “Safranbolu” ve “Eskişehir” şehirleri ve “Maraş” dondurmasının adı geçmektedir.

Görüldüğü üzere Gazi Üniversitesi TÖMER, Yabancılar İçin Türkçe temel düzey ders kitaplarında birçok kültürel unsur bulunmaktadır. Özellikle her iki kitapta geçen kişi adlarının Türk toplumunda bulunan adlar (Hakan, Erol, Onur, Fatma, Mehmet, Fatih, Emel, Hülya, Hande, Oğuz, Cengiz vb.) olduğunu ve yabancı kişi adlarının çok az bulunduğunu belirtmekte fayda vardır. Bunun yanı sıra inceleme sırasında bahse konu kitaplarda bulunan içeriklerin işleyişi dikkat çekmektedir. Zira kitaplarda konuların akışı aşağıdaki gibidir:

1. Konunun belirlenmesi,
2. Konu hakkında genel bilgiler vermek,
3. Konunun dünya çapındaki yerinden ve öneminden bahsetmek (Farklı kültürlerden bilgi vermek),
4. Konunun Türkiye’deki yerinden ve öneminden bahsetmek (Türk kültürü hakkında bilgi vermek).

Ancak Kalenderoğlu’nun (2015: 77) da belirttiği gibi kitaplardaki resimler zaman zaman Türk tipini veya kültürünü yansıtmak yerine farklı kültürleri çağrıştırmaktadır.

Peyk-e Parsi Temel Düzey Ders Kitabında Kültür Aktarımı

Yabancı dil olarak Farsça öğretimine yönelik kullanılan Peyk-e Parsi kitapları İran İslam Cumhuriyeti Büyükelçiliği Kültür Müsteşarlığı tarafından hazırlanmıştır. Peyk-e Parsi temel düzey kitabının önsözüne göre Farsçanın temel düzey öğretimi üç dönem içinde yapılmaktadır. Söz konusu kitap, on beş bölümden oluşmaktadır. Bu bölümde Peyk-e Parsi Temel Düzey Kitabı kültür aktarımı açısından incelenmektedir. Bu doğrultuda her bölümde geçen kültürel unsurlar aşağıdaki gibi belirtilmektedir.

Birinci bölüm Firdevsi’nin “به نام خداوند جان و خرد”⁶⁵ dizesi ile başlamaktadır. Bu bölümde İran’ın haritası bulunmaktadır ve öğrenciler hemen ilk derste dilini öğrenmekte olan ülkenin haritası ile karşılaşmaktadırlar. Onun yanı sıra, bölümde Demavend Dağı’nın⁶⁶ resmi gösterilmektedir. Daha sonra Tanışma öğretimi için kısa bir diyalog bulunmaktadır.

İkinci bölüm Hafız’ın “نیست بر لوح دلم جز الف قامت بار”⁶⁷ dizesi ile başlamaktadır. Bu bölümde İran’ın turistik yerlerinden olan Pol-e Sefif’in⁶⁸ resmi göze çarpmaktadır. Bölümün devamında da

⁶⁵ İnsana akıl ve hayat veren Allah’ın adıyla

⁶⁶ Demavend Dağı Asya’nın en yüksek yanardağıdır. Bu dağ İran’ın kuzeybatı-kuzey doğu hattı üzerinde, Hazer denizi ve İran çölleri birbirinden ayıran Alborz sıradağlarında yer almaktadır.

⁶⁷ Kalbimin beyaz levhasında “Elif” harfine benzeyen yarın boyundan başka bir harf yok.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

bir tanışma diyalogu bulunmaktadır. Zikredilen diyalog birinci bölümdeki tanışma diyalogundan daha uzun ve daha detaylıdır. Bu diyalogda “صبح بخیر (günaydın)”, “ممنون (teşekkür ederim)”, “خدا حافظ (Allah korusun⁶⁹)”, “در امان خدا (Allah’a emanet ol)” kalıp sözleri geçmektedir.

Üçüncü bölüm de ikinci bölüm gibi Hafız’dan bir dize (سلامی چو بوی خوش آشنایی)⁷⁰ ile başlamaktadır. Bu bölüm, ilk başta kendini tanıtanın öğretimine yer vermektedir. Bahse konu bölümde sırasıyla “Naharkhoran⁷¹” ve “Jangal-e Abr⁷²” ormanlarının resimleri gösterilmektedir. Bölümün devamında ise bir tanışma diyalogu bulunmaktadır. Bu diyalogda “از آشنایی با شما خوشبخت شدم (tanıştığımıza memnun oldum)”, “به امید دیدار (görüşmek üzere)” kalıp sözleri geçmektedir. Zikredilen karşılıklı konuşmanın ardında İran’daki “Sizdeh Beder Günü’ne⁷³” ait bir resim bulunmaktadır. Bu bölüm Hafeziye’den⁷⁴ bir resim ile bitmektedir.

Dördüncü bölüm “با حلوا حلوا گفتن دهان شیرین نمی شود” (Bal demekle ağız tatlanmaz) atasözü ile başlamaktadır. Bu bölümde sırasıyla “Milad Kulesi⁷⁵”, “Hüma kuşu⁷⁶”, “Özgürlük Kulesi⁷⁷”, “Hafız Divanı⁷⁸”, “Tehran Üniversitesi⁷⁹”nin resmi bulunmaktadır.

Kitabın beşinci bölümü “سالی که نکوست از بهارش پیداست (Perşembenin gelişi çarşambadan bellidir)” atasözü ile başlamaktadır. Bu bölümün başında “Tabiat” başlıklı bir okuma metni bulunmaktadır. Bahse konu metin İran’ın kuzeyini betimlemektedir. Bu bölümde ayrıca Sadi’nin Golestan⁸⁰ kitabı ve Bandar-e Anzali’nin⁸¹ resmi gösterilmektedir. Ardından Lahijan şehrine değinilmekte, kentin ünlü pastası olan “Kuluche⁸²”den söz edilmektedir. Söz konusu metinde “جای شما خالی (yeriniz belli)” ve “رسیدن به خیر (gelişiniz hayırlı olsun)”⁸³ kalıp sözleri geçmektedir.

Altıncı bölüm Sadi’nin “برو کار میکنم مگو چیست کار”⁸⁴ dizesi ile başlamaktadır. Bölümün başında “Gündelik İşler” başlıklı bir metin bulunmaktadır. Bu metinde Tebriz şehrinin kapalı çarşısı⁸⁵ tanıtılmaktadır. Bölümün devamında “İmam Rıza Türbesi⁸⁶”nin resmi bulunmaktadır. Bunların yanı sıra altıncı bölümde alışverişte geçen bir diyaloga yer verilmektedir. Öğrenciler bu metnin vasıtası ile “اشکال ندارد (sorun değil)”, “بفرمایید (buyurunuz)”, “قبولی ندارم (kabul etmiyorum)”⁸⁷ ve “متشکرم (teşekkür ederim)” kalıp sözlerini öğrenmektedir.

Yedinci bölüm Mevlana’nın “هرجا که تویی تفرج آنجاست”⁸⁸ dizesi ile başlamaktadır. Bölümün başında “Yaz Tatili” başlıklı bir metin bulunmaktadır. Bu metinde “Ramsar⁸⁹”, “Kabud-val

⁶⁸ Beyaz Köprü (Pol-e sefid), Karun Nehri üzerinde yer alan Ahvaz şehrinin simgelerindendir.

⁶⁹ Bu kalıp söz Farsçada, vedalaşma sırasında “Allah’a ısmarladım”, “hoşçakal” veya “görüşürüz” kalıp sözlerinin yerine kullanılmaktadır.

⁷⁰ Tanışmanın güzel kokusuna benzeyen bir merhaba.

⁷¹ Naharkhoran Ormanı İran’ın Kuzeyinde, Gorgan şehrinde bulunan bir ormandır.

⁷² Bulut Ormanı (Jangal-e Abr) Şahrud şehrinin turistik yerlerindendir.

⁷³ İran’da Nevruzun 13. günü “Doğa/Tabiat günü (Sizdeh beder)” diye adlandırılmaktadır. Bu gün İran halkı tarafından kutlanılır. Tabiat gününde İran halkı doğaya çıkıp piknik ve eğlenceler düzenliyorlar.

⁷⁴ Hafiziye İran’ın ünlü şairi olan Hafız’ın türbesinin bulunduğu yerdir. Hafiziye Şiraz şehrinde yer almaktadır.

⁷⁵ İran’ın başkentinde bulunan Milad Kulesi dünyanın en yüksek dördüncü gökdelenidir.

⁷⁶ Homa kuşu veya Saadet kuşu efsanevi bir kuştur. Ona Devlet kuşu adı da verilir. Zira efsanelere göre gölgesi saadet ve saltanat getirir. Söz konusu kuşun heykeli Taht-ı Cemşid (Perspolis) sütunlarında bulunmaktadır.

⁷⁷ Özgürlük Kulesi (Azadî Kulesi) Tehran’ın simgelerinden biridir.

⁷⁸ İran’da her zaman saygı ile anılan Hafız şairleriyle ünlüdür. İranlılar Hafız’ın Divanı ile fal bakıyorlar. Bu yeni bir gelenek değil, çok eskilere dayanan bir gelenektir.

⁷⁹ Tehran Üniversitesi İran’ın en eski ve en büyük üniversitesidir.

⁸⁰ Gülistan İran edebiyatının en önemli ve en ünlü eserlerinden biridir. Bu eser, en büyük Ortaçağ Fars şairlerinden olan Sadi’nin iki büyük eserlerinden biridir.

⁸¹ Anzali Göleti, İran’ın en ünlü göletlerinden biridir. Bu gölet İran’ın kuzeyinde Anzal limanının yakınlarında yer almaktadır.

⁸² Lahijan şehrinde bulunan kurabiyeye benzer bir pasta.

⁸³ Bu kalıp söz Türkçede bulunmamaktadır.

⁸⁴ “Git çalış, iş nedir diye yakınma! (sadece çalışmak ile başarı elde edilir, insan boş durmakla hiçbir şey elde edemez)” anlamına gelen bu dize atasözü olarak da kullanılmaktadır.

⁸⁵ Tabriz şehrinin kapalı çarşısı dünyanın en büyük kapalı çarşısıdır.

⁸⁶ İmam Rıza on iki imamın sekizinci imamıdır. İmam Rıza Türbesi Maşhad şehrinde bulunan muazzam ve kutsal bir yapıdır.

⁸⁷ Daha çok ödeşme sırasında saygı için söylenen bu kalıp söz Türkçede bulunmamaktadır. (Bu kalıp sözün anlamı bağlama göre değişmektedir)

⁸⁸ Sen nerede olsan eğlence oradadır.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Şelalesi⁹⁰ ve “Kiş Adası⁹¹”ndan bahsedilmektedir. Bölümün devamında “Hazret-i Abdülazim Hasani Türbesi⁹²”, “Kiş Adası” ve “Tabriz kurabiyesi”nin resimleri bulunmaktadır. Bu bölümde ayrıca bir telefon konuşma diyalogunda “Birjand⁹³” şehrinin adı geçmektedir.

Sekizinci bölüm “همه جای ایران سرای من است”⁹⁴ cümlesi ile başlamaktadır. Bu bölümün başında “Göçebelik ve Tabiat Hayatı” başlıklı bir metin bulunmaktadır. Metinde, İran’ın iklimlerini tanıtır ve Fars eyaletindeki Kaşkay göçebelere ve Ardebil eyaletindeki Şahseven göçebelerinin hayatından kısa bilgilere yer verilmektedir. Bu bölümde “İkinci Şirabad Şelalesi⁹⁵”, “İran’ın haritası” ve “İran Leoparı” resimleri bulunmaktadır.

Dokuzuncu bölüm “نخست همسایه را بشناس، سپس خانه بخر”⁹⁶ atasözü ile başlamaktadır. Bu bölümde Tahran’dan birkaç resim bulunmaktadır. Resimlerde piramit konut kuleleri ve Ekbatan siteleri gösterilmektedir. Bu bölümde iki komşu arasında geçen bir diyaloga yer verilmektedir. Diyalogda da “خیر است” (hayırdır), “ان شا الله” (inşallah), “به روی چشم” (baş üstüne), “خواهش می کنم” (rica ederim) ve “روز شما بخیر” (iyi günler) kalıp sözleri geçmektedir.

Onuncu bölüm “وقت طلاست”⁹⁷ atasözü ile başlamaktadır. Bu bölümde sırasıyla Sârî şehrinde bulunan “Saat Meydanı”, Tabriz şehrinde bulunan “Saat Kulesi”, Mazandaran şehrinde bulunan “Şur Mast Gölü” ve son olarak da Mashhad’de İmam Rıza Türbesi’nde bulunan “Saat Kulesi”nin resimleri gösterilmektedir.

On birinci bölüm “فارسی شکر است”⁹⁸ atasözü ile başlamaktadır. Bölümün başında “Fars Dilinin Ehemmiyeti” başlıklı bir metin bulunmaktadır. Bu metin Farsça hakkında bilgi vererek Fars şiirinin babası olan Rudaki’den başlayarak klasik Fars şairleri; Firdevsi, Nezami Ganjavi, Sadi, Molavi, Hafız Şirazi, Saib Tabrizi, Karim Kaşani ve Farsçanın çağdaş şairleri; Nima Yuşij, Sohrab Sepehri, Mehdi Akhavan Sales ve Şahriyar’ı tanıtmaktadır. Bu bölümde “Simurg Hikâyesi”, “Zal ve Rudabe Hikâyesi”, “Gülistan Kitabı”, “Bustan Kitabı”, “Hüsrev ve Şirin⁹⁹ Hikâyesi” gibi büyük Farsça eserlerin adı geçmektedir. Ayrıca bu bölümde Fars tıp adamı, astronom, yazar ve filozof olan İbni Sina’nın adı göze çarpmaktadır. Bunların yanı sıra İran’ın turistik yerlerinden olan “Takhte Jamsid”, İran’ın meşhur yemeği olan “Ghormesabzi” ve ünlü “Bide Majnun” filminin adı alıştırılarda geçmektedir. Bölümün sonlarında ise bir alıştırmanın metninde, ülkenin resmi dili Farsça olduğu belirtilerek İran’da konuşulan ağızlar (Gilani, Esfahani, Maandarani, Mashhadi, Şirazi vb.) bildirilmektedir. Ayrıca bu bölümde “Badab-e Surt Çeşmeleri” ve Khakhal yolunda bulunan bir köyün resmi gösterilmektedir.

Fereydun Moşiri’nin “نرم نرمک می رسد اینک بهار”¹⁰⁰ dizesi ile başlayan on ikinci bölüm, ilk “Nevruz Bayramı” başlıklı bir metne yer vermektedir. Başlıktan anlaşıldığı gibi metin Nevruz bayramı hakkında bilgi aktarmaktadır. Metinde “Çarşamba Suri¹⁰¹”, “Haft Sin Sofrası” ve “Sizdeh beder” kültürlerinden bahsedilmektedir. Bu bölümde “Perspolis’teki Nevruz Sembolu” resminin yanı sıra İran’ın el sanatlarından da bir resim gösterilmektedir. Bölümün alıştırılmalarında “Urumiyye” ve “Kermanşah” şehirlerinin adı geçmektedir.

On üçüncü bölüm ise “İran’da Petrol Rafinerileri” başlıklı metin ile başlamaktadır. Metinde İran’daki petrol rafinerileri bir görsel ile tanıtılmaktadır. Bunun yanı sıra İran’ın kuzeyindeki çeltik tarımı ve Tabriz’deki Petrokimyadan bir resim bulunmaktadır.

⁸⁹ İran’ın kuzeyinde bulunan bir şehir.

⁹⁰ Gülistan eyaletinde bulunan Kabud-val Şelalesi (Abşar-e Kabudal) İran’ın tek yosunlu şelalesidir.

⁹¹ İran’ın güneyinde bulunan Kiş Adası turistik bir yerdir ve idari olarak Hürmüzgan eyaletine bağlıdır.

⁹² İmam Hasan’ın (a.s) soyundan gelen Hazret-i Abdülazim’in türbesi Tahran’dadır.

⁹³ Güney Horasan Eyaleti’nin yönetim merkezi olan şehir.

⁹⁴ İran’ın her yeri benim evimdir.

⁹⁵ Bu Şelale Gülistan eyaletinde yer almaktadır.

⁹⁶ Önce komşuyu tanı sonra evi al.

⁹⁷ Vakit nakittir.

⁹⁸ Farsça şekerdir.

⁹⁹ “Khosro ve Şirin”

¹⁰⁰ Bahar yavaş yavaş gelmektedir.

¹⁰¹ Çarşamba Suri (Çaharşenbe Suri) yıl sonu kutlamasıdır.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

On dördüncü bölüm Firdevsi'nin “چو ایران نباشد تن من مباد”¹⁰² dizesi ile başlamaktadır. bölümün başında “İran Gezisi” başlıklı bir metin bulunmaktadır. Bu metinde İran'ın şehirleri (Raşt, Masule, Kaşan) ve köylerinden (Garme, Kandovan, Abyane) bahsedilmektedir. Metnin bitiminde ise Kandovan, Garme ve Abyane Köylerinden ve Masule Şehrinden birer resim bulunmaktadır. Bölümün devamında Çalus yolunun resmi ile desenlenen bir alıştırmada Astara ve Ardebil şehirlerinin adları geçmektedir. Bölümün son sayfasında yer alan dinleme alıştırmasında İran'ın turistik mekânlarından birkaç resim bulunmaktadır.

Kitabın son bölümü ise Hafız'ın “اوقات خوش آن بود که با دوست به سر رفت”¹⁰³ dizesi ile başlamaktadır. On beşinci bölümde “Fandoghlu Ormanı”, “Gonbad-e Kavus Kulsesi” ve “Mescid-i Kabud Camisi”nin resimleri bulunmaktadır.

Görüldüğü üzere Peyk-e Parsi temel düzey kitabı kültür aktarımı açısından, İran'da bulunan turistik yerlere ve ünlü şahsiyetlere ağırlık vermektedir. Kitapta bulunan bütün resimler İran toplumu ve kültürünü yansıtmaktadır. Bölümlerde geçen kişi adları da İran'da bulunan kişi adlarıdır (زهرا [Zahra], سارا [Sara], پروین [Parv'n], علی [Ali], مهرداد [Mehrdad], ستار [Sattar] vd.). Bahse konu kitapta diğer ülkelerin kültürü hakkında neredeyse hiçbir bilgi bulunmamaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Kültür ve dil arasında çok yakın bir ilişki olduğu için yabancı dil öğretiminde de kültür aktarımına yer verilmektedir. Zira dilin içinde de kültürel unsurlar bulunmaktadır. Neticede yabancı dil öğretiminde kültür öğretimi yapılmadığı takdirde dil öğretimi eksik kalmış olacak ve öğrenciler öğrendikleri yabancı dille iletişim kurmakta sorun yaşayacaklardır. Bu araştırma, farklı yabancı dil öğretimlerinde kültür aktarımına ne kadar yer verildiğini ölçmek için yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan “Yabancılar İçin Türkçe” ve yabancılara Farsça öğretiminde kullanılan “Peyk-e Parsi” temel düzey ders kitaplarını kültür aktarımı açısından karşılaştırmalı olarak incelemektedir.

Araştırmanın bulgularına göre her iki kitapta, dilin yanında kültür öğretimine de yer verildiği açıkça görülmektedir. Yapılan incelemelere göre;

- ✓ Söz konusu kitaplarda; kişilerarası ilişkiler, edebiyat, sanat, coğrafya, tarihî ve turistik yerler, sosyal yaşam ve değerler gibi farklı kültürel öğeler bulunmaktadır.
- ✓ Bulunan kültürel öğeler kitapların farklı bölümlerinde (okuma metinlerinde, alıştırmalarda, resimlerde, konuşma bölümünde vs.) yer almakla birlikte çoğu öğelerin başta okuma metinlerinde, daha sonra resimlerde yoğunlaştığı görülmektedir.
- ✓ A1 seviyesinde daha çok tanışma ve tanıtma üzerinde durulduğu, A2 seviyesinde ise daha farklı kültürel unsurlara yer verildiği görülmektedir.
- ✓ Her iki kitapta A1 ve A2 düzeyinde sık kullanılan kalıp sözler ve deyimlere yer verilmektedir.
- ✓ Peyk-e Parsi kitabında yer yer atasözlerine yer verilmektedir. Ancak Yabancılar İçin Türkçe kitaplarında atasözü neredeyse hiç bulunmamaktadır.
- ✓ Peyk-e Parsi kitabındaki resimler İran toplumu ve kültürünü yansıtırken, Yabancılar İçin Türkçe kitaplarındaki resimler bazen Türk toplumu ve kültürünü bazen de farklı toplumları çağırışmaktadır.
- ✓ Peyk-e Parsi kitabında geçen kişi adları, çoğunlukla İran'da bulunan kişi adlarıyla özdeşleşmekte, Yabancılar İçin Türkçe kitaplarında geçen kişi adları ise Türk toplumunda bulunan kişilerle ilişkilendirildiği görülmektedir.

¹⁰² İran olmazsa ben de olmayayım / yaşamayayım.

¹⁰³ En güzel (hoş) zamanlarım, dost ile geçirdiğim zamanlardı.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

- ✓ Yabancılar İçin Türkçe kitaplarında Türk kültürünün yanında bazen diğer ülkelerde bulunan kültürlere de yer verilmektedir. Peyk-e Parsi kitabı ise sadece İran kültürüne yer vermektedir.

Yapılan araştırmaya göre kitaplar, kültür aktarımı konusunda bazen benzerlik bazen de farklılık göstermektedir. Yabancı dil öğretiminde kitapların işlevi olduğu düşünülse de kültür aktarımında öğretmene önemli görevler düştüğü ortadadır. Öğretmenler özellikle kültür öğelerinin öğrenciler tarafından doğru bir şekilde kavranılmasında önemli rol oynamaktadırlar. Öğretmenlerin, kültür aktarımı için sadece ders kitaplarına ve okuma metinlerine bağlı kalmaları sonucunda öğrencilerin dilsel gelişiminin yeterli olmayacağı düşünülmektedir. Farklı malzeme, yöntem ve teknikler kullanılarak da kültür öğretimi yapılabilmektedir. Söz gelimi, öğretmen Türk kahvesi hakkında bilgi aktarmak istediğinde öğrencilere kahvenin nasıl yapıldığını uygulamalı gösterebilir veya Nevruz Bayramı yaklaşıncaya öğretmen sınıfın bir köşesinde Haft Sin Sofrası serilebilir. Böylelikle öğrenciler kültürel öğelerle karşı karşıya gelip o kültürü yakından hissederler. Ayrıca kültür aktarımı için öğrencilere ödev verilebilir. Mesela, bir konu hakkında bilgi verdikten sonra öğrencilerden o kültürü kendi kültürü ile karşılaştırması istenilebilir. Ancak kültür aktarımı sırasında beden diline de dikkat etmekte fayda var çünkü bazı hareketler ya da mimikler her kültürde aynı algılanmayabilir. Ayrıca sınıfta kültür karşılaştırması yapılırken bütün öğrencilerin kültürüne ve inancına saygı gösterilmesi gerekmektedir. Derste hiçbir kültür ögesi veya kültüre dayalı bir davranış asla aşağılanmamalıdır.

Kaynaklar

- Ertuğrul, M. (2015). *Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Kullanılan Kitaplarda Kültür Aktarımı*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gazi Üniversitesi TÖMER, (2013). *Gazi Üniversitesi TÖMER, Yabancılar İçin Türkçe (A1 Düzeyi)*. Ankara: TÖMER.
- Gazi Üniversitesi TÖMER, (2013). *Gazi Üniversitesi TÖMER, Yabancılar İçin Türkçe (A2 Düzeyi)*. Ankara: TÖMER.
- İran İslam Cumhuriyeti Büyükelçiliği Kültür Müsteşarlığı, (2016). *Peyk-e Parsi (Temel)*. Ankara: Türkiye’de İran İslam Cumhuriyeti Büyükelçiliği Kültür Müsteşarlığı.
- Kalenderoğlu, İ. (2015). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Temel Düzey (A1, A2) Ders Kitaplarında Kültür Aktarımı. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Dergisi*, 4(12), 73-83.
- Ökten, C. E. ve Kavanoz, S. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimini Hedefleyen Ders Kitaplarında Kültür Aktarımı. *Turkish Studies*, 9(3), 845-862.
- Siyahri, I. ve Susanti, R. (2016). An Analysis of Locak and Target Culture Integration in The English Textbooks for Senior High School in Palembang. *Journal of Education and Human Development*, 5(2), 97-102.
- Türk Dil Kurumu, (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇENİN ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN DİNLEME ETKİNLİKLERİ ÜZERİNE BİR İNCELEME

Cihat Burak KORKMAZ

Öğrt. Gör. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, TÖMER.

ckorkmaz@yildiz.edu.tr

Özet

Yabancı dil öğretiminde, öğretim setleri ve ders kitapları hem öğreticinin hem de öğrencinin işini kolaylaştıran en temel araçlardır. Bilginin yapılandırılarak öğrenciyi süreçte etkin kılan öğretim yaklaşımlarında, öğretim sürecinde metinler ve bu metinlere bağlı tamamlayıcı etkinlikler aracılığıyla öğretim yapılmaktadır. Etkinlikler birçok şekilde öğrencinin kullanımına sunulurken özellikle dil öğretiminde kullanılan ders kitaplarında dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerileri için ayrı ayrı etkinlikler kullanılmaktadır. İlgili etkinlikler, adı geçen dil becerilerinin bilişsel özelliklerine bağlı olarak geliştirilmektedir. Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde özel amaçlı öğretim için kullanılan ve Gazi Üniversitesi tarafından Erasmus+ programına dâhil öğrenci grubu için hazırladığı *Geleceğin Mühendisleri İçin Çok Dilli Mesleki Yabancı Dil Eğitimi A1/A2(Futureeng-Future Engineers With Multilingual Vocational Foreign Languages)* adlı ders kitabında yer alan dinleme becerisini geliştirmeye yönelik olarak kullanılan tamamlayıcı etkinlikler türleri bakımından incelenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi, dinleme becerisi, etkinlikler.

AN INVESTIGATION ON LISTENING ACTIVITIES USED IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract

In foreign language teaching, teaching sets and textbooks are the most basic tools that facilitate the work of both the instructor and the learner. In the teaching approaches that make the learner active in the process by structuring the knowledge, teaching is carried out through texts and complementary activities connected to these texts. While the activities are presented to the use of the learner in many ways, individual activities are used for listening, reading, speaking and writing skills especially in textbooks used in language teaching. Related activities are developed depending on the cognitive characteristics of said language skills. In this study, *Geleceğin Mühendisleri İçin Çok Dilli Mesleki Yabancı Dil Eğitimi A1 / A2 (Futureeng-Future Engineers With Multilingual Vocational Foreign Languages)* which was prepared by Gazi University for the group of students included in Erasmus + program was used for special purpose teaching in teaching Turkish as a foreign language, complementary activities used to improve listening skills.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language, listening skill, activities.

GİRİŞ

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde, dil öğrencisi sürecin işleyişini hem etkileyen hem de süreçten etkilenen en temel unsurdur. Çünkü öğrenci yaş, uyruk, öğrenim seviyesi, kullanmış olduğu ana dil, Türkçeyi öğrenme sebebi gibi etkenlerden dolayı süreci fiziksel ve bilişsel olarak yönlendirmektedir. Bu bağlamdan bakıldığında ise bilginin öğrenci tarafından yapılandırıldığı modern öğrenme yaklaşımları çağımızın şartlarını karşılamaktadır.

Öğrenme, aktif, yaratıcı ve karşılıklı bir etkileşim süreci olmalı, uyarlayarak öğrenme üretken öğrenmeyle birleştirilmelidir. Dil öğretiminde de, bilginin idraki, üretimi ve eski bilgilere dayanılarak oluşturulmasında hem beceriler hem dil süreci hem de öğrenme edinci stratejileri geliştirme gereklidir. Yapılandırmacılık, öğrencilerin ilgi, istek ve geçmiş öğrenme

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

yaşantıları temelinde, gruba dayalı çalışmaların etkisiyle kendi kendilerini ve stratejilerini sorgulayarak “uzman öğrenici” durumuna geldikleri ideal sayılan bir yaklaşımdır (Dilidüzgün, 2009, 276). Yapılandırmacı öğretimin temel ilkelerini şöyle sıralanmıştır:

1. Tüm öğrenme geniş bir görev ya da probleme bağlanmalıdır.
2. Öğrenenlerin özgün bilgi yapılarını kendilerinin oluşturacakları yaşantılar düzenlenmeli ve bu yaşantılarla öğrenme sorumluluğu öğrenenlere bırakılmalıdır.
3. Yeni öğrenmeleri oluşturmada önbilgiler dikkate alınmalıdır.
4. Öğrenme sürecinde sosyal etkileşim sağlanmalıdır.
5. Anlamli öğrenmeyi gerçekleştirmek üzere özgün öğrenme görevleri tasarlanmalı ve gerçek yaşamın karmaşıklığını yansıtacak öğrenme ortamı oluşturulmalıdır.
6. Çoklu gerçeklikler açığa çıkarılarak bilişsel çelişkiler yaratılmalı ve bireysel anlamın oluşmasını destekleyecek etkinlikler düzenlenmelidir.
7. Bilgiyi yapılandırma sürecinin farkına varılmasını desteklemek üzere nasıl öğrenildiğinin yansıtılmasını sağlayacak yaşantılar düzenlenmelidir.
8. Öğrenme için tehlikesiz ve güvenli bir ortam yaratılmalıdır.
9. Öğrenen düşüncelerinin desteklendiği bir öğrenme ortamı yaratılmalıdır (Yurdakul, 2005, 49-52).

Dil öğretiminin yapıldığı sınıflarda öğretim araç-gereci olarak göze ilk çarpan ders kitaplarıdır. Ders kitaplarındaki her şey (metin, fotoğraf, şekil vb.) öğretici için derste kullanılması gereken bir malzeme niteliğindedir (Çelik, 2018, 792). Türkçe öğretiminde de en yaygın kullanılan araç-gereçler ders kitaplarıdır (İltar ve Dündar, 2019, 529). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kullanılan bütün ders kaynaklarında, dört temel dil becerisinin aynı anda geliştirilmesi ilkesine dayanan ve dersin işleniş sürecini doğrudan etkileyen öğretim etkinlikleri yer almaktadır. Alan yazında ise “task” ve “activity” kavramlarıyla karşılanan etkinliğin belirli ve herkesçe kabul görmüş tanımları yer almamaktadır. Çalışmalarda, bu kavramlara araştırmacıların dil öğretimine bakış açıları çerçevesinde yükledikleri anlamlar yönlendirici olmuştur (Van den Branden’den aktaran Çerçi, 2016, 1986).

Yapılandırmacı yaklaşıma dayanan öğretim sürecinde bu kadar önemli olan etkinlik kavramına dair bir etkinliği oluşturan temel unsurları ve Türkçe dersi etkinliklerinde öne çıkan özellikler şu şekilde tabloleştirilmiştir (Çerçi, 2016, 1987-1989):

Tablo 1: Öğretim Etkinliklerinin Özellikleri ve Temel Unsurları

Etkinliklerin Özellikleri	Etkinlikleri Oluşturan Temel Unsurlar
1. Anlama ve anlatma becerilerine dayanma.	1. Amaç
2. Öğrenciyi etkileşim sürecine dâhil etme.	2. İçerik
3. Esnek ve uyarlanabilir olma.	3. Ortam Düzenleyiciler
4. Değerlendirmeye açık olma.	4. Öğretmen Sorumluluğu
5. İletişimsel olma.	5. Öğrenci Sorumluluğu
6. Öğreticiyi kılavuz olarak belirleme.	6. Yeni Durumlara Uyarlanabilme
	7. Ölçme-Değerlendirme

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kullanılan etkinliklerde yukarıda yer alan özelliklere ek olarak şu maddeler eklenebilir:

1. İşlevsel olma. (Bir dil becerisine ait etkinlik başka bir dil becerisini de işe koşmalıdır.)
2. Duruma uygun olma. (Öğrencinin günlük ve durumluk ihtiyaçlarını cevaplamalıdır.)

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

ARAŞTIRMANIN AMACI, ÖNEMİ ve PROBLEM DURUMU

1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışma Gazi Üniversitesi tarafından hazırlanan “Geleceğin Mühendisleri İçin Çok Dilli Mesleki Yabancı Dil Eğitimi A1/A2(Futureeng-Future Engineers With Multilingual Vocational Foreign Languages)” adlı ders kitabında yer alan yer alan dinleme becerisini geliştirmeye yönelik olarak kullanılan tamamlayıcı etkinlikler türleri bakımından incelenmektedir. Çalışmaya konu olan ders kitabındaki dinleme metinlerine ait etkinlik türlerinin ortaya koyulması açısından önem taşımaktadır.

2. Problem Durumu

Çalışmanın problem durumu “Geleceğin Mühendisleri İçin Çok Dilli Mesleki Yabancı Dil Eğitimi A1/A2(Futureeng-Future Engineers With Multilingual Vocational Foreign Languages)” adlı ders kitabında yer alan dinleme becerisini geliştirmeye yönelik olarak kullanılan tamamlayıcı etkinlikler türleri bakımından nasıldır?” sorusunun cevabı ile çözümlenmektedir.

YÖNTEM

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, kuram oluşturmayı temel alan bir anlayışla sosyal olguları bağlı buldukları çerçeve içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 45). Bu çalışmada, tarama modeli çeşitlerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2016: 111). Çalışmanın evreni olarak yabancılara Türkçe öğreten mesleki ders kitapları seçilmiş ve örneklem ise ilgili ders kitabı kullanılarak oluşturulmuştur.

BULGULAR ve YORUMLAR

Çalışmanın bu bölümünde ilgili ders kitabında yer alan dinleme metinlerinin seviyelere göre sayıları, etkinliklerin sayıları ve türleri incelenmektedir.

Tablo 2: Dinleme Metinlerinin Dağılımı ve Sayıları

A1			A2			
1. Ünite	2. Ünite	3. Ünite	4. Ünite	5. Ünite	6. Ünite	
Metin Sayısı					Toplam	
3	3	3	3	3	3	18

Ders kitabı A1 ve A2 olmak üzere iki seviyeden oluşmaktadır. Her bir seviyede 3'er toplamda ise 6 ünite vardır. Her üniteye sabit 3 dinleme metni vardır. Kitabın tamamında 18 tane dinleme metni yer almaktadır.

Tablo 3: Etkinlik Türlerinin Dağılımı

Etkinlik Türleri	1. Ünite	2. Ünite	3. Ünite	4. Ünite	5. Ünite	6. Ünite	Toplam
	Etkinlik Sayısı						
Açık Uçlu Maddeler (Uzun Cevap Gerektiren Sorular)						1	1
Boşluk Doldurmalı Maddeler (Sorular)	3		1	1	1		6
Kısa Cevaplı Maddeler (Sorular)							-
Doğru-Yanlış Maddeleri(Soruları)				1	1		2
Eşleştirme Maddeleri(Soruları)					1		1
Çoktan Seçmeli Maddeler (Sorular)		3	2	1	1	3	10
Toplam	3	3	3	3	4	4	20

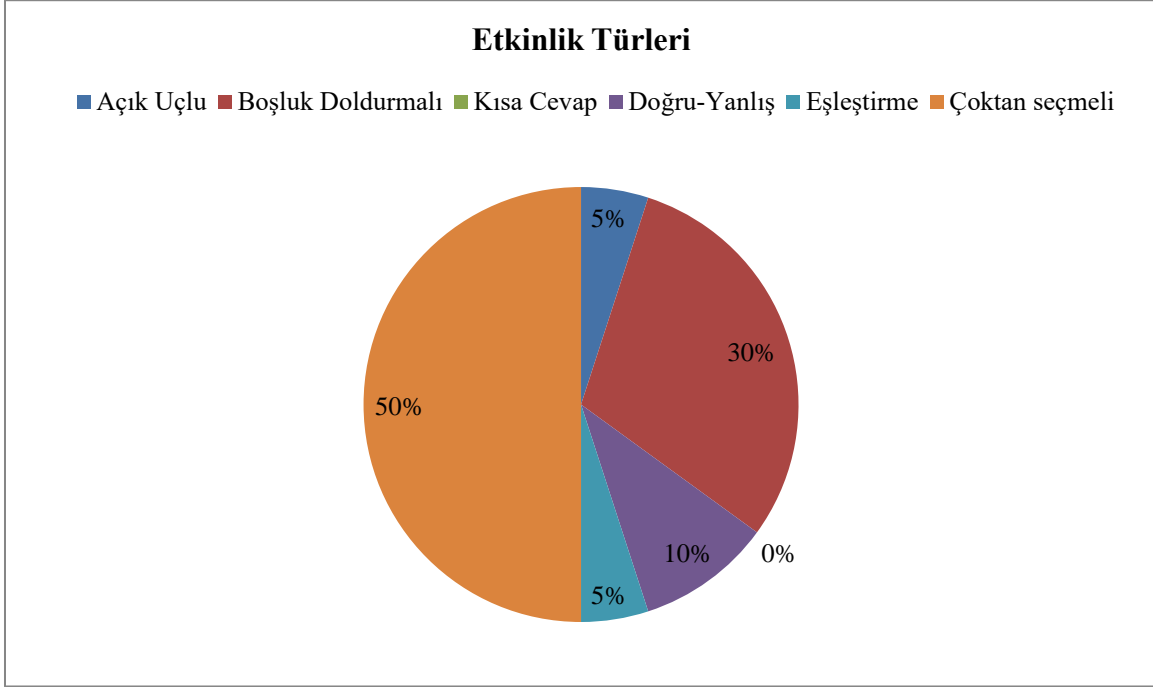
Ders kitabında toplam 18 tane dinleme metni bulunmaktadır. Bu metinlerin 9 tanesi A1, 9 tanesi A2 seviyesindedir. İlgili metinlere bağlı toplam 20 tane dinleme etkinliği

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

bulunmaktadır. En çok etkinlik çoktan seçmeli türde yer alırken kısa cevaplı maddeler ile ilgili etkinlik türü yer almamaktadır.

Grafik 1: Etkinlik Türlerinin Yüzdelerik Dağılımı



Yukarıda yer alan pasta grafiğe göre en çok oran %50 ile çoktan seçmeli etkinlik türüne ait olurken en az oran da %0 ile kısa cevaplı etkinliklere aittir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bulgular kısmında yorumlanan verilerin ışığında çalışma ile ilgili varılan sonuçlar ve bu sonuçlara bağlı öneriler aşağıda yer almaktadır:

1. Dinleme metinlerine bağlı etkinlikler, metin sayıları ile doğru orantılı olmayan sayısal değerlere sahiptir.

Etkinlik sayıları metin sayıları ile doğru orantılı olarak dağıtılmalıdır.

2. Etkinlik türlerinin dağılımında eşit bir dağılım görülmemektedir.

Her etkinlik türü her bir metinde eşit olarak dağıtılmalıdır.

3. Dinleme becerisinden hareketle oluşturulan etkinlikler tür itibarıyla diğer dil becerilerini geliştirmeye yönelik değildir.

Oluşturulan etkinlikler özellikle üretici dil becerileri olan konuşma ve yazma becerisini geliştirmeye yönelik olmalıdır.

KAYNAKÇA

Dilidüzgün, Ş. (2009). Yapılandırmacı yaklaşımla hazırlanan ilköğretim Türkçe öğretim programı ve ders kitaplarında metin-odaklı görevlerin yeri, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17, 274-290.

Çelik, M., E. (2018). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde otantiklik ve otantik materyallerden yararlanma*, 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum, 7/21, 791-806.

Çerçi, A. (2016). *6. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitabının etkinliği oluşturan unsurlar bakımından değerlendirilmesi*, Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 5/4, 1984-1998.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

- İltar, L. ve Dündar, S., A. (2019). *Suriyeli öğrencilere Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan öğretim setleri hakkında karşılaştırmalı bir değerlendirme çalışması*, 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum, 7/20, 523-539.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2013) *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yurdakul, B. (2005). Yapılandırmacılık. *Eğitimde Yeni Yönelimler* (Ed.Özcan Demirel). Ankara: PegemA Yayıncılık.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

TÜRKELİ’NİN BÜYÜK İÇ DENİZLERİNDEN BİRİ BAY GÖL

Assel LAKHAYEVA

Hacettepe Üniversitesi, Edebiyatı Fakültesi, Türk Halkbilimi Bölümü
Yüksek Lisans Öğrencisi
Lakhayeva@gmail.com

Özet

Tarihin en eski dönemlerinden beri Baykal Gölü Türk Dünyası için büyük önem taşımaktadır. Dahası başka hiç bir göl hakkında bu kadar çok efsane anlatılmamış ve türkü söylenmemiştir. Bu sözlü edebiyat ürünleri sadece bu en derin ve en eski göle duyulan saygıyı değil, aynı zamanda Baykal’a has bir görkemi vurgulayan ve onu dünyanın tüm göllerinden ayıran özelliklerindedir. Sibirya'nın güneyinde bulunan, İrkutsk Oblastı ve Buryatya arasında yer alan Baykal gölü, dünya doğal mirasının ana alanlarından biridir ve UNESCO tarafından korunmaktadır. Göl, Rusya'nın tatlı su rezervlerinin %80'ini içerir, bu nedenle Baykal tüm insanlık için muazzam bir değerdir. Yüzyıllar boyunca kıyılarında yaşayan insanların yaşamları Baykal ile bağlantılıdır. Bu eşsiz doğal oluşum her zaman halkın dikkatini çekmiştir. Makalede "Sibirya'nın Mavi Gözü" diye adlandırılan Baykal Gölü'nün farklı halklarda geçen isimleri incelenecektir. Bunlardan en gizemli olanı Baykal'dır. Kökenini açıklamak için Çince, Ket dili, Eski Türkçe, Buryatça, Arapça seçenekleri önerilecektir ancak Baykal kelimesi hem sözlüklerde deniz, okyanus manasına geldiği, hem de kahramanlık destanlarında korumuş olduğu Saha Türkçesine ait olan, halkın mitleri, efsaneleri, türküleri, epik destanları, tarihi ve etnogenezi, antropolojisi ile incelenip açıklanmaya çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Baykal Gölü, Saha Türkleri, Mit, Sibirya, Türk Mitolojisi.

Giriş

Dil, neredeyse insanlık tarihi kadar eskidir. Her milletin geçmişten günümüze getirdiği bir dili mevcuttur. Kültürlerin oluşması da dillere ve dillerin gelişmesine bağlıdır ve bir milletin kültür düzeyini gösteren en önemli öge dilidir. Milletlerin düşünce dünyasını ve dünyayı algılama biçimini dilleri ortaya koyar¹.

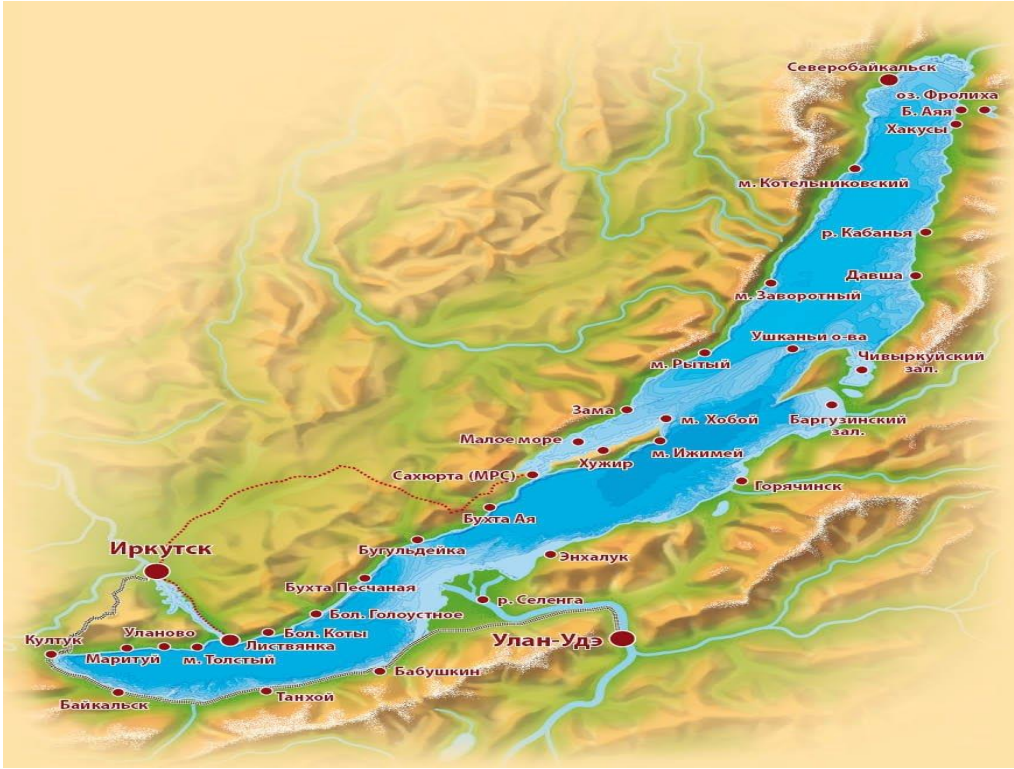
Farklı dillerde konuşan pek çok halk farklı tarihi dönemlerde Baykal gölü kıyılarında yaşamıştır. Kabileler arası devletler ve topluluklar oluşup (konfederasyonlar) zaman içinde yıkılmıştır. Bu faktörler coğrafi adlandırmalara da yansımıştır. Günümüze kadar Baykal Gölü adının eski isimlerinden Lamu, Beyhay, Tengis, Tengis-Dalay, Baygal, Baygal-dalay, Dalay, Kutsal Deniz ulaşabilmiştir. Peki Baykal'ın hangi özelliği insanları cezbetmiştir ve cezbetmektedir?

Baykal'ın olağanüstü, fevkalade halinin kavramsallaşması, farklı halklar tarafından verilen çeşitli isimleriyle açıkça ortaya çıkar. Bu isimlerin çıkış tarihleri ile yanı sıra etimolojisini de incelemek gerekir. Baykal'ın doğasını araştırmanın yeni dönemi Rusların bu bölgeye gelmesiyle başlamıştır. Rus kaşifler yaklaşık dört yüz yıl önce Ural ötesi (Zauralya) ve Sibirya topraklarına hâkim olmaya başlamıştır. Bartold, kelimenin tam anlamını araştırırken sadece bir kelimenin diğer bir dilin kelimesiyle benzerliğine dayanmaması ve tarihsel kanıtlarla desteklenmeleri gerektiğine vurgu yapmıştır. Baykal kelimesinin hangi halka (dile) ait olduğuna dair birkaç hipotez mevcuttur. Birkaç varyanta göz atalım:

¹ Temizyürek, Fahri. Balkanlarda Kültürel Diplomasinin Yolu: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi. *Uluslararası Türk Kültürü Ve Dili Sempozyumu 27-29 Eylül, 2018 Üsküp/Makedonya*, S.1.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA



Resim 1: Baykal Gölü. Dünyanın en derin gölü ve aynı zamanda dünyanın en büyük (tüm dünya rezervlerinin %19'u) doğal tatlı su rezervidir (Kaynak: <https://wikiway.com/russia/ozero-baykal/>).

Evenkiler Varyantında Lamu

Lamu kelimesi Sibirya'nın en eski halklarından biri olan Evenkilere aittir². Büyük bir dil grubundan Tunguzların bir kolu olan Evenkilerin dilinde Lamu deniz demektir aynı zamanda Baykal gölüne de Lamu derler³.

Evenkiler, XX. yüzyılın başlarına dek Kuzey Baykal'ın doğu yakalarını mesken tutmuşlardır. Geyik yetiştiriciliği ve avcılıkla uğraşmaya başladıktan sonra doğuda Ohot Denizi'ne kadar uzanan bölgeye ve kuzeyde Kuzey Buz Denizi'ne kadar uzanan bir bölgeye taşınmışlardır. Evenkiler Lamu kelimesini Baykal, Ohot ve Kuzey Buz denizinin boyutlarının ve bölgesel farklılıklarına bakmaksızın bu bölge denizleri için de kullanmaktadırlar.⁴

M. Voskoboinikov'un çevirdiği Evenkilerin Lamu nehri hakkındaki bir efsanelerine göre: "Eskiden Kindıgir boyu Baykal gölünü bilmeden o civarlarda yaşamışlar. Bir gün onların kamı Baykal'ı görür ve "Güzel bir yer görüyorum, ancak orada ormanlar gibi halk çokmuş" der. Kam, Baykal'a giden yolu açabilmek için üç kere ormanı yakmış. Bu yolla da halk Baykal'a gelip yerleşmiş. O zamanlar bu bölgede Moğol kabileleri yaşamışlar. Kindıgirleri görünce onlar (Moğol kabileleri) her tarafa kaçmış ve kayalara saklanmışlar. Moğolların çok güçlü bir kızı varmış. O kız kayaları delerek yol yapmış. Bu yoldan Moğollar Kindıgirlerden kaçmışlar. Kindıgirler ise o günden itibaren Baykal bölgesinde yerleşip kalmışlar. Kindıgir önderi kendi

² Fondahl, Gail. Visiting Memorial Tree. Micro-geopolitics of an Evenki place composed and performed. *Études mongoles et sibériennes, centrasiatiques et tibétaines* [Online], 49 | 2018 (Erişim Tarihi 15 Kasım 2019). <http://journals.openedition.org/emscat/3337;DOI:10.4000/emscat.3337>

³ İstoriya Sibiri s drevneyşih vremen do naših dnei (Geçmişten bugüne kadar Sibirya Tarihi), Cilt 1, Leningrad, 1968, s.400.

⁴ Şubin, A.S. (1973). *Kratkii Oçerk Etničeskoï istorii Evenkov Zabaykalya (XVII-XX vv.)* (Baykal Ötesi Evenkilerin Etnik Tarihinin Kısa Bilgisi (XVII-XX yy.)), Ulan Ude. s. 12-13.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

kabilesine şöyle demiş: “Artık buraya yerleşin. Burada hayvan ve balık çok. Yakında ben öleceğim. Beni adada, Duşkaçank nehri civarında defnedin”. Kabile önderi vefat edince halkı dağlara doğru göç etmişler ve orada Samagir adlı halkla savaşmışlar.”⁵

Evenkilerin sıkı ilişkide olduğu grupların başında Saha Türkleri gelmektedir. Dolayısıyla *Lamu* kelimesi Saha Türkçesine de geçmiş. Sahalar, Ohot Denizi’ne Lamu Bayagal, Ohotsk şehrine ise Laamı derler.⁶ XVII. yüzyılda Rusların Sibiryaya girmeleri ile birlikte Baykal etrafı bölgelerinde Evenkilerin pek çok farklı boyları yaşamışlardır. 1606 –1648 yılları arasında Rus tüccarları ve Rus Kazakları bu bölgelere hâkim olmuş; Çar adına vergi toplamaya başlamışlardır⁷. Rus belgelerinde Lamu adı altında Kuzey Buz Denizi, Ohot Denizi, Baykal Gölü gibi pek çok coğrafi yerler yanlışlıkla adlandırılmaya başladı, Lamu diye isimlendirildi. Evenkilerden Ruslar Buryatların o göle “Baygal” dediğini öğrendi. İlk Rus kaynaklarda bu iki isim yan yana kullanılmaya başladı⁸.

Çince Varyantında Baykal

Eski Çin kaynaklarında Baykal, Kuzey Deniz manasına geldiği **Beyhay** olarak adlandırılmaktadır. Bu isim “Çin’in Tarih babası” olarak bilinen Sima Qian eserlerinde geçmektedir. Kaynaklara göre Kuzey komşuları olan için kendi topraklarını bozkır konar göçerlerinden korumak için Hunları biraz da olsa yumuşatmak amacıyla pahalı hediyeler göndermiş, Çin prenseslerini Şanyulere⁹ eş olarak vermiş. Go Tzi başkanlığındaki Çin Elçiliği Şanyudan randevu talebinde bulunmuş. Ne hakkında konuşacağını sorduğunda başkan vekiline net cevap vermemiş. Şanyu ile buluştuğunda “Kuzeyde kum bozkırlarında gizlenmenin ne faydası var? Soğuk ve bakir ülkede yapılacak hiçbir şey yok.” demiş. Konuşmasının sonunda elçi Şanyu’ya Çin’in vassalı olması teklifinde bulunmuş. Şanyu çok sınırlanarak ve elçiyi Baykal’a sürgün edilmesini istemiş. Böylece Milattan önce 110 yılında Çin tarihçilerin kaynaklarına Baykal **Beyhay** olarak geçmiştir.¹⁰

Moğolca Varyantında Baykal

Moğolların tarihini anlatan en eski kaynak olarak bilinen *Moğolların Gizli Tarihi*’nde¹¹ Güney Sibiry ve Kuzey Moğolistan’ın pek çok göl ve nehirlerinden bahsedilmiştir. Bunlar Onon, Kelüren, Orhon, Selenga, Tula, Halha, Argun, İrtiş ve diğerleridir. ¹² Eserde Selenga nehri’nin¹³ açıkladığı kısımda “Selenge, Tengis (Baykal Gölü’ne) dökülür” denilmektedir.

Kitabın “İlk Tarih, Temuçin’in Dünyaya Gelişi ve Çocukluğu” bölümünde “Cengiz Han’ın cediti, yüksek Tanrının takdiriyle yaratılmış bir bozkurt idi, eşi beyaz bir dişi geyik idi. Onlar **Tengis**’i (denizi) geçerek geldiler. Onan nehrinin membaı ile Burhan-haldun (dağı) civarına yerleştiklerinde, Bataçihan adlı bir oğulları oldu.” ¹⁴ denilmiştir. S. Kozin, Tengis kelimesini göl, Tengis Dalay’ı ise denizin iç havzası, büyük göl olarak çevirir. ¹⁵ Moğol bilim adamı H. Perlee’ye göre¹⁶ Tengis, Hubsugul Gölü’nün yakınlarında bulunan bir nehirdir. Ona göre Börteçino onun ilk yurdu Moğolistan’ın Kuzey Doğu bölgelerinde idi. Tengis nehrini yüzerek

⁵ Narodı Sibiri. (1956). Pod Obşey Redaktsiyey: S.P. Tolstova çlena – korrespondenta an SSSR,

Narodı Mira Etnografıçeskiye oçerki, Moskva, Leningrad: İzdatel’stvo Akademii Nauk SSSR, s. 701-741.

⁶ Dolgih, B.O. (1960). İstoriçeskie Predaniya i rasskazy yakutov (Yakutların Saguları ve Efsaneleri). 1.Bölüm, Moskova-Leningrad. Ukaz. Soç. Bagdarın Sulbe, Siri Siksiginen, Yakutskay, 985, s.31-34.

⁷ Teziç, Mustafa Can. (2014). Evenklerin Toplumsal ve Siyasal Dönüşümü. *Siberian Studies (SAD)*, Cilt 2, Sayı 5 s. 76.

⁸ Rummyantsev G.N. (1975). Ruskiye istoçniki XVII veka o Baykale (Baykal Hakkında XVII yüzyıla ait Rus Belgeleri), Yerel Tarih Bülteni, Sayı 3, Ulan Ude, s.30-34.

⁹ Şanyu, İslamiyet öncesi Türk devletlerinden Hun hükümdarının kullandığı ünvanlardandır.

¹⁰ Gurulkev, S.A. (1963-1973). Materialı po istorii Syunnu. (Sünnu Tarihi hakkında Materyaller), Sayı 1,2, Moskova: Taynı Baykalskih Glubin (Baykal Derinliklerinin Gizemi), Ulan Ude, 1975, s.30-34.

¹¹ Kozin S. A. (1941). Sokrovennoe Skazanie: Mongolskaya Hronika 1240 goda. (Moğolların Gizli Tarihi Yazılılışı 1240).

¹² Moğolların Gizli Tarihi (Yazılılışı 1240). Tercüme Prof. Dr. Ahmet Temir, Türk Tarih Kurumu Yayınları, 1948, Moskova: s.248.Moskova.

¹³ Selenge nehri, Moğolistan’da doğarak Rusya’da Baykal Gölü’ne dökülür. Uzunluğu 1024 km, havzası ise 447.000 km’dir. Moğolistan’ın 21 idari bölgesinden birine adını verir. Moğolcada gökkuşağı anlamına gelir.

¹⁴ Moğolların Gizli Tarihi (Yazılılışı 1240). Tercüme Prof. Dr. Ahmet Temir, Türk Tarih Kurumu Yayınları, 1948, s.3

¹⁵ Kozin S. A. Sokrovennoe Skazanie: Mongolskaya Hronika 1240 goda. (Moğolların Gizli Tarihi Yazılılışı 1240). Moskova: 1941.

¹⁶ Perlee, H. Nuuts Tovçoonts gardar gazar usnı zarim neriig hayj loson n, Ulan Batoor, 1958.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Onon havzasına geçer. Bu görüş, Moğol akademisyen Rinchen tarafından desteklenmekte ve Tengis'in çok çalkantılı ve zorlu bir dağ nehri olduğunu belirtmektedir.¹⁷

Şunu belirtmek isterim ki, *Gizli Tarih*'te denizden tam ve mecazî anlamda bahsedilirken 1'inci ve 199'uncu bölümler hariç Dalay denmektedir. Tengis ise deniz adları için kullanılmıştır. Bu modern Moğol dilinde de aynıdır¹⁸. Eski Türklerin ve Moğolların kronolojik tarihine dayanarak, Tengis kelimesi eski Türkçe kelime olup deniz anlamına gelmektedir¹⁹.

Daha sonraki dönemlerde Moğollar, Türkçe kelime olan Tengis'e Moğolcada deniz manasına gelen Dalay'ı ekleyip birlikte telaffuz etmeye başlamışlardır. *Moğolların Gizli Tarihi*'nden sonra en büyük Moğolca eser olan *Altan Topçı*'da²⁰ Tengis Dalay kelimesi iki yerde karşımıza çıkmaktadır. Birincisi “Bozkurt **Tengis Dalay** üzerinden Kuzeye doğru ilerleyip Džad yerine gelir. Burada Go'a Maral adlı kızla evlenip ikisi Tengis Dalay'ı (Baykal Gölü'nü) geçerek Burhan-haldun (dağı) civarına yerleşirler.”²¹ Diğeri ise Cengiz Han'ın Moğol Hükümdarı ilân edilişi törenini anlatırken bahsediliyor. “Tengri oğlu... Cengiz Han bütün dünyayı Tengis Dalay'a kadar bir bütün olarak topladı” denilmektedir. Cengiz Han pek çok etnik grupları biriktirdi, Baykal civarında yaşayan halkı da dahil etti²².

Baygal adı XVII. yüzyılın ilk yarısında çıkan *Sarı Tarih* kaynaklarında Cengiz Han'ın zaferi hakkında anlatılanlarda: “47 yaşında Baygal olarak isimlendirilen nehir etrafında 10 tümenlik Ambagay Kağan'ın askerini yendi ve fethetti”²³ şeklinde Baykal Gölü'nün adı geçmektedir. Bununla birlikte Baykal kelimesi yukarıda da bahsettiğimiz *Altan Topçı* eserinde orman halkları önderlerinin büyük kağana takdim ettiği hediyeleri açıklarken geçmektedir. Eğer Baykal kelimesi XVII. yüzyıl eserlerinde geçiyorsa demek ki bu kelimeyi Moğolca konuşan halklar daha önceden kullanıyordu. XVII. yy.'ın 40'ıncı yıllarından itibaren Ruslar, Lamu Gölü'nü Baykal olarak adlandırmaya başlar.

Baykal hakkında ilk Rus belgiler 1640-1641 yıllara aittir. 1643'te Kurbat İvanov, Baykal'a sefer düzenler²⁴.

Baykal gölü Kutsal Deniz olarak da adlandırılmıştır. Bunun hakkında İrkutsk şehrinde Belediye başkan yardımcısı görevini yapan N. Semivskiy kendi hatıralarında “Baykal, deniz ya da Kutsal deniz başka bir ifadeyle göl hilale benzeyen şekli vardır...” diye yazmıştır.²⁵ Animistik görüşlere bürünen “Kutsal” kelimesi XVII. yüzyıla ait Rus konuşma diline uygundu.

Ankara Denizi Saha Türklerinin epik destanlarında Baykal Gölü adının yerine kullanılır. Sahalar Baykal Gölü'ne ezelden Denkeere Bayagal, yani şeffaf deniz derlermiş. Araştırmacı G. Ksenofrontov'a göre, Kuzey Sahaların dillerinde rastlanan *Djengere* kelimesi djangara-anghara-angara olarak değişip, Sibiry'a'nın şeffaf deniz-gölü adına değişmiştir.²⁶

Saha Türklerin folklor eserlerinde Tuha Bayagal kelimesine rastlanır. Lena nehri hakkında söylenen bir türküde, Lena nehrin 9 akışı olan Tuha denizinden oluştuğu söylenmektedir. E. Pekarskiy'e göre, Tuha Denizi, Baykal Gölü'dür.

¹⁷ Gumilev, L.N. Poiski vımişlennogo tsarstva (Udurma Saray Arayışında), Moskova: nauka, 1970, s. 97.

¹⁸ Dam- Rinçine A.R., Munkin G.S., Rus Moğol Sözlüğü, Moskova: 1960.

¹⁹ Drevnetyurkskii slovar (Eski Türkçe Sözlük), Leningrad, 1969; Malov S. E. Pamyatniki drevnetyurkskoi pismennosti (Eski Türk Yazıt Anıtları), Moskova-Leningard, 1951.

²⁰ Altan Topçı: Mongolskaya letopis' XVII veka. // Baldanzhapova P. B. Ulan Ude, 1970, s.137.

²¹ Gülensoy, T . (1988). “Moğolların Gizli Tarihi” Ve “Altan Topçı”Nin Türk Dili Ve Kültür Tarihi Açısından Değerlendirilmesi. Türk Dili Araştırmaları Yılığ - Belleten , 34 (1986) , 25-30 .

²² Danzan L. Altan Topçı, Moskova: 1973,s.100.

²³ Danzan L. Altan Topçı, Moskova: 1973, s. 53.

²⁴ Otkritiya russkih zemleprohodtsev i polyarnih morehodov XVII veka(XVII y. Rus Keşiflerin ve Kutup Denizcilerin Keşifleri). Moskova: 1951, s.106-110.

²⁵Semivskiy N, Noveysiye, lyubopıtnıe i dostovernıye povestvovaniya o Vostoçnoy Sibiri (Doğu Sibiry hakkında Mutlak, Heyecan Verici ve Yeni Hikayeler), St Petersburg, 1817, s.6.

²⁶ G. Ksenofrontov, Uranghay Sahalar, İrkutsk: 1937.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Eski Ket Dili Varyantında Baykal

Rus bilim adamı V. Sosnovskiy²⁷, Baykal kelimesi Dinlin²⁸ dilinden türediğini öne sürmüştür. Milattan önce 1000 yılında Baykal etrafında Uryanhit kabilesi yaşamışlardır. Bu kabile Dinlin, Di ve yerel halkın birleşmesiyle oluşmuştur. Diler, Yenisey Ostyaklarından olan Ket, Kot ve Arınlardır. Komşu Türk halkları Di'leri Alakçın olarak adlandırdılar. Baykal sözünün etimolojisi Di dillerin kökleriyle açıklayabiliriz. Pay – “Çok,fazla”, Ogol- “su”, Payogol – Fazla, çok su. Türk ses bilgisi etkisiyle Saha Türkçesinde Bayagal- Deniz, Buryatçada bayhal olarak türemiştir.

Yenisey Ostyakları aynı zamanda Ketler, XIX. yüzyılda Fin dilbilimci M. Kastren tarafından keşfedilmiştir. ²⁹ Ketler, Kuzey Sibirya'da nüfusu en az milletlerinden biridir³⁰. Ket dili izole bir konuma sahiptir ve herhangi bir Kuzey Asya dil grubunun bir parçası değildir. Arın dilinde Kul – nehir ve göl demektir. Örneğin Barnakul, Ornakul adlı nehir ve göller.

Buryatça Varyantında Baykal

Buryatların eski inancı şamanizmdi. Daha sonra XVII. yüzyılda Ortodoksluk ve XVIII. yüzyılda Lamaizmi kabul ettiler. Buryat ve Moğol Şamanizm inancında kutsal coğrafi nesnelere olan nehirlerden (Selenga, Orhon, Onon), göllerden (Baykal, Alaat) bahsedilmektedir. Baykal, eski şaman el yazmalarında, kırmızı ve sütle saçı yapılması gereken kutsal yer olarak adlandırılır. Baykal'ın ruh efendisi Aba Hatun ilahesidir. Bununla birlikte, Baykal'ın sahibi Baygalai ejene, denize ve denizin yakınlarına hükmeder. Buryat şamanları Angara'ya saygı duyar, onu kutsal sayıp suyun şifa özelliklerini atfetmektedir.

Buryat şamanların düşüncelerine göre, Baykal etrafında hatta göl içinde pek çok su perileri ve ruhlar bulunmuş. Saha Türkleri şaman panteonunda ruhların isimlerinde Baykal gölü ile ilişkili isim bulamazsınız. Baykal hakkındaki Buryat efsaneleri, insanlar için özel bir öneme sahip, ayrı bir tematik anlatı grubunu temsil ediyor. Örnek olarak yaşamak için yer arayan ama ümitlerini kaybetmiş insanlara yardım eden bir gezgin hakkında efsaneyi alalım. Bu gezgin, göğsünden koparılmış bir kalbin yardımıyla, suyu serbest bırakmak için toprağı yakar, insanlara yaşayacak bir yer gösterir. Daha sonra Baykal çevresindeki bu topraklarda insanlar yaşamaya başlar. Bu efsanede Baykal Gölü'nün oluşum motiflerini görmek mümkündür.³¹

Buryat halkının efsanelerine göre, Bay gal, dimdik yanan bir ateştir. Bir gün Bayga-gal her zamankinden daha fazla alevlenir ve onun yerine Bayga-nur, Bayga nehri oluşur. Bu nehre Uda, Selenga ve 360 irili ufaklı nehir ve göl dökülür. Sadece Angara Nehri dışarı akmaya başlar.

Evenkilerde de bu efsaneye benzer masal mevcuttur.

Buryatlarda pek çok efsanede olay Baykal gölü kıyısında gerçekleşmektedir. Yaşlı Baykal ve onun güzel kızı Angara hakkındaki efsane-masal halk arasında çok yaygındır. Yaşlı Baykal'ın 10 oğlu ve bir kızı olmuş. Baykal kızını çok severmiş. Evlenme çağına geldiğine Angara'ya evlenmek için her taraftan damat adayları gelmiş. Ama Angara hiçbirini beğenmemiş. Bir gün karanlık bir gecede Angara baba evinden bahadır Enisey'e kaçmış. Bunu duyan babası sinirli halindeyken kızının yolunu engellemek için kayaların birinden taşı oyup kıza doğru fırlatmış. Angara kaçabilmiş, mutluluğuna kavuşmuş. Baykal'ın fırlattığı taş Şaman taşı olarak adlandırılmış ve halen oradadır.

²⁷ Sosnovskiy V. İ. K voprosu ob obrazovanii buryatskoi narodnosti (Buryat Halkının Tarihi Üzerine), Buryatiyevedenie, No. IV, (8), 1928, s. 97-106.

²⁸ Eskiden Doğu Asya'da Dinlin ve Di adlı 2 Avrupalı ırk yaşamışlardır. Dolihokran Dinlinler eskiden Güney Sibirya'da yaşamışlar ve geniş anlamda cro-magnon tipine aitti. Diler ve akrabaları olan Juanlar şimdiki Çin topraklarında bulunan Sichuan ve Hami vahasından Hingan'a kadarki bölgeyi mesken tutmuşlardır. Bakirov, Marsel. (1975). Prototyurki. İznaçalnaya prarodina, rannie plemena i yazık, istoriya i etnokultura (Prototürkler. Etmokültürü) .s.213.

²⁹ Muravyev V. B. Vehi Zabıtıh Putey, Moskova: 1975, s. 53.

³⁰ Ketskii Sbornik: Lingvistika (Ket Dili, Dil Bilimi), Moskova: 1968; Ketskii Sbornik: Mifologiya, etnografiya, tekstı (Ket Dili Bildirisi: Mitoloji, Etnografiya ve Metinler), Moskova: 1969.

³¹ Malzurova, Lyubov. Ozero Baykal v Buryatskih Predaniyah (Buryat Efsanelerinde Baykal Gölü), Filoloji Bilimleri, Teori i Pratik Sorunları, № 1 (5) 2010, Bölüm 2.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Baykal Gölü etrafındaki yerleri Buryat epik destanının başkahramanı Geser'in Yeri olarak da adlandırılmaktadır. Geser ve Baykal arasında görünmez ve tartışılmaz bir bağlantı vardır. Destan Baykal'ı büyük deniz olarak anlatıp gölün kudreti ve kutsallığına saygı gösteriyor. Baykal, Buryat halkını oluşturan kabilelerin oluşumu hakkındaki anlatılarla ilintilidir. 11 Hori kabilesi ve Hun Şubun kuğunun oluşumu hakkındaki efsanelere baktığımızda Hori kabilesi, Horeday Mergen'in kendisine eş olarak seçtiği kuğu Hun Şubun'un totem atasından gelmektedir. Gelecek eşini Baykal gölünde yüzerken görür ve kıyafetini saklayarak kendisiyle evlendirmeye zorlar. Bir müddet zaman geçtikten sonra anne kuğu, kuğu donuna girerek Horeday Mergen'i ve 11 oğlunu terk eder. Vedalaşırken onlara esenlikler ve mutluluk diler.

Hori ve Hongodor kabilelerinin temsilcileri, sıcak bölgelerden dönen kuğuları sütle karşılayıp “*Kuğu kuşu, bizim anamız, huş ağacı direğimiz, bizim ak aşımızın tadına bakarak şeffaf Baykal'a lütfedin*” derler.

Pek çok bilim adamı nehir ve deniz isimlerini Buryat diliyle bağlantılandırmaktadır. Bunun sebebi de Buryat halkının Baykal çevresi etrafında yaşadıklarıdır. Buryatça Moğol dili grubuna dahildir. Rusların gelmesinden önce Moğollar gibi göle Baygal Dalay yada Baygal-muren demiştir. G. Rummyantsev'e göre, Buryatlar XII-XIII. yüzyıllarda şimdiki yaşadığı bölgede yoktu³². N. Egunov'un ifadesine göre Buryatlar, Sahaların ataları olan Kurikanlarla ortak kabile birliğine giren Furi kabilesinin torunlarıydı³³. XX. yüzyılın başlarında Baykal'ı araştıran önde gelen bilim adamlarından D. Drijenko, Baygal kelimesinin Buryatçadaki “Bay” Buryatça dikey, dik, “Gal” – ateş, alev sözcüklerinden türediğini ve “Dik yanan alev” efsanesinden yararlanarak öne sürmüştür³⁴. Ts. Danzanov'a göre, Baykal Gölü'nün yanar dağın yerinde oluştuğunu öne sürmektedir³⁵. Diğer bir bilim adamı B. Buyantuev ise Buryatçadaki doğal, gerçek manasına gelen Bayhaa kelimesinden türediğini varsaymaktadır³⁶. Coğrafyacı L. Berg ve jeologçu S. Sarkisyan bu hipoteze hemfikirlerdir. Bazen Baygal kelimesini zengin ateş /od olarak da açıklamaktadır³⁷. Baykal adı *Moğolların Gizli Tarihi*'nde rastlanmıyor ama *Altan Topçı*'da Baygal kelimesi mevcuttur³⁸. Budası Dzasagtu'nun oğlunun adı Baygal'dır.

Saha Türkleri Varyantlarında Baykal

Baykal gölü etimolojisinin Saha Türkçesindeki “Bay” (zengin) ve “Köl” (göl) sözlerinden türediğine dair düşüncesine karşı fikirler de vardır. Sahalar Türk dili grubuna dahildir. Kendilerini eski adları olan Uryanhay, yada Saha olarak adlandırırılar. Lena havzası onların yeni vatanıdır. Bazı bilim adamları Baykal kelimesinin Bay Hal yani zengin kal sözlerinden türediğine dair açıklamalar vardır. Dil bilimci, Türkolog N. Baskakov ve dil bilimci E. Pekarskiy'e göre, Baykal kelimesi Türkçedir. Bu hipoteze göre pek çok efsane mevcuttur. Bunların biri Bıy-gal adlı efsanedir: “*Saha Türkleri eskiden Baykal civarında yaşamışlar. Daha sonra bu bölgeden göç etmişler ama Baykal hakkında akıllarında hep iyi anılar kalmışlar. Ruslar Sibiry'a'ya geldiklerinde Yakutlar artık Baykal etrafında değillerdi. Yakutlar Ruslara hep bizim tarafta hiçbir şey yok siz Güney ve Doğu'ya doğru gidin demiş. O zaman Ruslar: “Peki bizim nereye gitmemizi tavsiye edersiniz?” dediklerinde, “Bıy-gal'a gidin. Tüm zenginlik onun etrafında saklı; “Peki Bıy-gal nedir?” diye Ruslar sorduğunda, Yakutlar “Ulu zengin deniz” demiş. Ruslar da Baykal'a denize gidiyoruz diye Yakutlardan denize Baykal demişler.*

Saha Türklerinde “Okyanus yakınlarında yaşayanların ayakları ıslanır”, “Baş denizdir, kuyruğu ise evrendir” gibi atasözleri ve deyimlerinde Baykal kelimesi geçiyor. Yakutların en

³² Rummyantsev G.N. Proishojdenie horinskih buryat (Horin Buryatlarının Oluşumu), Ulan Ude, 1962.

³³ Egunov N.P. Pribaykale v drevnosti i problema proishojdeniya buryatskogo naroda (Buryta Halkının Oluşum Süreci Sorunları ve Eski Dönemlerde Baykal ötesi Bölgesi), Ulan Ude, 1984.

³⁴ Drijenko D.K. Lotsiya ozero Baykal (Baykal Gölü), St. Petersburg: 1908, s. 12.

³⁵ Danzanov Ts. Po povodu odnoi gipotezi (Bir Hipotez Üzerine Düşünce), Za nauku v Sibiri Dergisi, 23 Ocak, 1974.

³⁶ Buyantuev B.R. K voprosu o proishojdenii nazvaniya Baykal (Baykal adının oluşumu hakkında), SSCB Bilimler Akademisi, Coğrafya serisi, No:6, 1974.

³⁷ Murzayev E. M., Umurzakov S.U., Gidronimi İssık Kul i Baykal (Baykal ve Issık Göl Gidronimleri), SSCB Bilimler Akademisi, Coğrafya serisi, No:6, 1974.

³⁸ Baldanapov, P.B., Altan Topçı, Mongolskaya letopis XVII v, Ulan ude, 1970.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

eski epik sanatlarından biri olan Olonho Destanında bayagal kelimesi deniz manasında çok sık kullanılır. Aynı zamanda destanda Baykal Gölü'nün adı da geçiyor: "Denkere Bayagal" yani şeffaf suyu olan Baykal veya "Anghara Bayaga"-1 Angara Baykal'.

Ama Yakut dilbilimci P. Baraşkov farklı düşünmektedir. Ona göre Baykal sözünün söz yapısı Yakutçaya aykırıdır. Баай киси (bay kisi) -"zengin adam", Ытык көөл (ıtık kööl) – kutsal göldeki gibi Baykal'daki Bay Göl'ün de ayrı yazılması gerekiyor. O yüzden Baraşkov, Baykal Gölü'nün bayhal (büyük derin su) manasına gelen Buryat ve Moğolcadan türediğini öne sürmektedir.³⁹

Şaman ayinlerinde «deniz» manasında olan baygal kelimesi kullanılmaktadır. Bu, G. Ksenofrontov tarafından ayrıntılı olarak incelenmiştir. Şaman gizemlerinde, "sijing baigal" yani insanlara hastalık getiren su dibinde yaşayan kötü ruhları olan pis bir denizden bahsedilmektedir. "Pis baygal" dalış ayini gerçekleştirirken her zaman "Kuzeyin soğuk denizi" anlamındadır. Özellikle ren geyiği yetiştiriciliği ile uğraşan Kuzey Yakutların şaman ayinlerinde uygulanan bu ritüel Ksenofrontov'a göre Yakutların tarihini anlamak için çok bilgi verir. Sürekli olarak tekrarlanan bu küçük ayinde Kuzey bölge şamanları ayin sonunda soyunma töreni yapar. Söylenen şiirlere eşlik ederek pelerin, şapka çıkarılır, yardımcılara teflerini teslim edilir. Onlar, yardımcı ruhlarına çağrılarına geldikleri için teşekkür eder ve dağılmalarını isterler. Daha sonra ruhlar için "cihaz" olarak kullanılmaması için özel büyümlü eylemlerle çenelerini kapatırlar. Hemen arkasından şamanın yıkanma ritüeli başlar. Özel beyitlerle şarkı söyleyerek kendisine cenkere baygal uutup, "şeffaf Baykal" suyundan verilmesini ister. Kurallara göre, bu suyu şamana masum, günahı olmayan bakir bir çocuğun getirmesi gerekirmiş. Yıkanmak için su getiren çocuğu şaman "Onlarla bir battaniyeyi örtmediniz değil mi? Aynı yastıkları kullanmadınız değil mi?" diye sorguya alır. Çocuk tüm sorulara olumsuz cevap verdikten sonra şaman onun ellerine su dökmesine izin verir. Su ile ilk temasta, şaman seğirir. Bu nedenle, yardımcılarını, parmaklarını suya batırarak, şamanın üzerine serper. Suya alışan şaman, mırıldanmayı bırakmadan: "şeffaf Baykal suyu ile üstümdeki kiritimi temizledim" der. "Şeffaf Baykal" suyu ile yapılan işbu şaman ritüelini G. Ksenofrontov, Yakutların bir zamanlar Baykal kıyılarında yaşadığı durumla makul bir şekilde ilişkilendirir. Onlar büyük ihtimalle iyi ve daha çok kötü ruhlarla münasebetinden sonra şamanların üzerinden kiriti çıkarabilecek özelliğe sahip Baykal suyunu kutsal saymışlardır. Bir sebepten dolayı, Yakut şamanları sijing baykal'dan bahseder, çünkü Yakutlar Buz Denizi günlük konuşmada Moustaah Baygal yani Buzlu Baygal olarak adlandırırılar. Bir zamanlar Baykal ismi Yakutlar tarafından Baykal Gölü'nden Buz Denizi'ne taşındı. Baykal Buryat ve Moğolların şaman inançlarında geniş ve canlı bir şekilde temsil edilmektedir.

Eski Türkçe Varyantında Baykal

Baykal kelimesinin Orhon metinlerinde geçen Bayırku (bayegu, bayirku, bayurku) halkından geçtiğine dair hipotezi Hirt sunmuştur. Ancak Barthold, İslam Ansiklopedisi'nde Baykal ismi hakkında açıklama verirken bu hipotezin fazla şüpheli olduğunu söylemiştir⁴⁰.

Arapça Varyantında Baykal

Arap dili ve edebiyatı uzmanı Rus İ. Kraçkovskii, Arap gezgin, haritacı ve coğrafyacı, bir dünya haritası çizen İdrisi'nin eserinin "Coğrafyanın şaheseri" olduğunu vurgulayarak, haritada yer alan pek çok nehirden bahsetmektedir. Tarihçi Yu Maltsev'e göre, Baykal kelimesinin Arapçadan türemesinin mümkün olduğunu varsaymaktadır. Onun ifadesine göre; XII. yüzyılda yazılan az araştırılmış kozmografik bir Arap eserinde Baykal Gölü'nün adı hakkında: "Çok fazla gözyaşı doğuran deniz" manasına gelen Bahr-al-Baka'dan türediğini yazmaktadır⁴¹. Bu kozmografik eserde Baykal çevresi iklimi ve rölyefleri, orada yaşayan halktan bahsedilmektedir. Göl hakkında ise aşağıdaki bilgileri veriyor: "Bu denizin inanılmaz

³⁹ Baraşkov P.P, Eşşe o nazvanii ozera Bayakl (Baykal Gölü adı hakkında),. *Za nauku v Sibiri dergisi*, 21 Ağustos 1974.

⁴⁰ W.Bartold İslam Ansiklopedisi,s.3497

⁴¹ Maltsev Yu. Zagadka nazvaniya ozera Baykal (Baykal Gölü adının Bilmece),), *Za nauku v Sibiri dergisi*, 17 Ekim 1973.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

şeffaf hoş tadı olan suyu var. Elmas denizi ötesinde bulunuyor. Allahü teâlâ onu birbirleriyle birleşen iki boynuz şeklinde yaratmış. O bir yeraltı yarığında oluşmuştur. O her zaman inlemiştir ve ahiret gününe kadar inlemeye devam edecektir. Bu deniz heyecan ve kükreme duygusu içerisindedir.”

Maltsev'e göre, bu açıklama Baykal'ın tabiat koşullarını tıpatıp yansıtmaktadır. Bu benzerlikler çerçevesinde araştırmacı Bahr-Al-Baka Denizi'ni Baykal'la özdeşleştirerek Baykal kelimesinin kökeni şöyle açıklıyor: “Bahr-al-Barak adını Arap gezginleri Sibiryaya getirmiştir. Daha sonra orada yaşayan Türk halkları telaffuzlarına göre Baykal olarak değişmiştir”. Ancak bu hipotez ciddiye alınmamıştır. Çünkü tarihi kaynaklarda Baykal kıyılarına gelen bir Ortaçağ Arap coğrafyacısı ve seyyahı hakkında hiçbir bilgi yoktur. Belki de Arap coğrafyacılar Sibiryaya ve halkları hakkında bilgileri Doğu halklarıyla daha çok Çinlilerle ticaret yapan tüccarlar aracılığıyla öğrenmiş olabilir.

Sonuç

Moğol dilinde Baygal kelimesi doğa anlamına gelmektedir. Buryat dilinde de bu kelimeye manaca çok yakın olan baygaali kelimesi, K. Çermisov tarafından hazırlanan Rus-Buryat dili sözlüğünde doğa bilimi, tabiat olarak kaydedilmiştir. Bununla birlikte çoğunlukla fiil olarak kullanılan bayha kelimesi (olmak, var olmak) da mevcuttur. Ancak deniz okyanus anlamında bu kelime Moğol dil grubunun hiç birinde kullanılmaz, deniz için Dalay ve Tengis sözleri kullanılır. Yakut dilinde ise bu durum farklıdır. E. Pekarskiy'nin Yakut dili sözlüğünde bajahal, baihal, baigal deniz ve Baykal Gölü anlamındadır ve bu sözler bolluğu, Okyanusu, su kütlelerini ifade etmek için de kullanılmaktadır.

Türk dili konuşan Tıva, Kazak, Türkmen, Azerbaycan Türkçesinde baygal kelimesi yoktur. Bu kelime Eski Türkçede de yoktur. Okyanus için Tengis kelimesi kullanılmaktadır. Ancak, burada bir istisna vardır. 1897' de L. Lopatin'in ifade ettiği gibi, Yenisey havzasında yaşayan Türkçe konuşan Dolganlar, nehrin aktığı Yenisey'in tatlı su koyuna (dudağına) Baygal derlermiş. Dolganlarda böyle bir ismin kullanılması Yakutların etkisinden ve Yakutlarla sıkı komşu ilişkilerinden kaynaklanmaktadır⁴².

Bu nedenle, “baygal” kelimesinin çıkış tarihi ile ilgili sorular çözülmüştür: Saha (Yakut) dilinde deniz ve okyanus manasında kullanılan kelime aynı zamanda Baykal gölünü doğrudan hitap etmek için ek anlamsal yükü de taşıyor.

Baykal'ın çeşitli dillerdeki manası, köklerini araştırdıktan sonra dilbilimi, antropoloji, etnografya, halkbilimi belgeleriyle takviye edilmiş, güçlendirilmiş tarihi veriler, Saha Türkçesi kökenli olduğunu ispatlamaktadır. Baykal kelimesinin tarihi köklerini Saha Türkçesinde aramamız gereklidir. Daha sonra bu kelime Buryat halkına geçerek yüzyıllar boyunca deniz ve nehir adına verilmiş özel isim olarak kullanılmıştır. Yani Baykal kelimesi kökeni Saha Türkçesinde türeyip Buryatlar özümseyip bu güne kadar muhafaza edebilmiştir.

Baykal hakkında söylenen türküler, halk hikayeleri gölün kenarında ve suyunda bulunan doğa nesnelерinin oluşumu hakkında efsaneler, bilgilendirici fonksiyon ile birlikte nasihat verici fonksiyonlara sahip, aynı zamanda insan ve doğanın uyumunu ihlal eden eylemlere karşı uyarıyor, gölün korunması için insanların faaliyetlerini yönlendiriyor, çevreye duyarlı olmamızı teşvik ediyor. Bu tür efsanelere yansıyan insanlarda yüzyıllar önce var olan ekolojik değerler, geleneklerde ve göreneklerde somutlaşan katı ahlakî normlar oluşturmuştur.

Bunları araştırma ve inceleme çalışmaları, doğa ile ilişkilerin uyumunu geri kazanmanın yollarını bulmaya, Baykal sularının temizliğini korumak için koruyucu önlemler aramaya yardımcı olacaktır.

Son olarak Kazak Türklerinde Baykal ile Angara Efsanesi vardır:

Sibiryaya derler altı ay gece, altı ay gündüz

⁴² Haptayev, P. P., Krtakiy oçerk istorii buryat mongolskogo naroda (Buryat Moğol halklarının kısaca tarihi), Ulan Ude, 1942. s. 9.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

sevdasız coğrafyanın yüzünde giysidir kar ve buz

Kurt sürülerinin çektiği tahta kızaklar üstünde

Nice kutup düğününe gelin taşıdık da hanım hey!

Baykal'ın Zarlık adlı kızı varmış. Yiğitlerin yiğidi Angara ona aşık olmuş. Zarlık Angara'nın onu kaçırmamasını ister. "Sibirya'da buz kokulu dağlarım,

Bu sevdadan "zarın zarın" ağlarım

Beyaz dünya, ben karalar bağlarım

Kaçır beni, buralardan Angaram..." der.

Angara Zarlık'ın babası Baykal'la konuşup içindekini aktarır. Baykal izin vermez. Daha sonra kızını öldürmeye içi el vermez ve yüce buzul dağının eteklerine kendi kaderiyle ölsün diye terkeder oraya. Angara ise yönünü kuzeye çevirip çekip gider. Zaman geçer ve Baykal yaptığından pişman olup yüzüstü yatmış, kapaklanmış yere, kaygısından, gücünden yer oyulup, dipsiz, derin bir göle dönüşmüş orada. Oradan çıkan su, inceden usul çağılıtlarla aka aka, Angara'nın izinden gidip büyük bir nehre çevrilmiş.

Sibirya derler altı ay gece, altı ay gündüz,

sevdasız coğrafyanın yüzünde giysidir kar ve buz.

Kurt sürülerinin çektiği tahta kızaklar üstünde

Nice kutup düğününe gelin taşıdık da ağam bey!

Zarlık ile Angara'nın düğününe taşıyamadık işte

Bey gururu,

Bey kararı üstün geldi sevdadan

Yazık! ⁴³...

Kaynaklar

Temizyürek, Fahri. Balkanlarda Kültürel Diplomasinin Yolu: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi. Uluslararası Türk Kültürü Ve Dili Sempozyumu 27-29 Eylül, 2018 Üsküp/Makedonya, S.1.

Fondahl, Gail. Visiting Memorial Tree. Micro-geopolitics of an Evenki place composed and performed. Études mongoles et sibériennes, centrasiatiques et tibétaines [Online], 49 | 2018 (Erişim Tarihi 15 Kasım 2019).

<http://journals.openedition.org/emscat/3337;DOI:10.4000/emscat.3337>

İstoriya Sibiri s drevneyşih vremen do naşih dneý (Geçmişten bugüne kadar Sibirya Tarihi), Cilt 1, Leningrad, 1968, s.400.

Şubin, A.S. Kratkii Oçerk Etničeskoï istorii Evenkov Zabaykalya (XVII-XX vv.) (Baykal Ötesi Evenkilerin Etnik Tarihinin Kısa Bilgisi (XVII-XX yy.), Ulan Ude, 1973, s. 12-13. Narodı Sibiri. Pod Obşey Redaktsiey: S.P. Tolstova çlena – korrespondenta an SSSR, Narodı Mira Etnograficeskiye oçerki, Moskva, Leningrad: İzdatel'stvo Akademii Nauk SSSR, 1956, s. 701-741.

Dolgih, B.O. İstoričeskie Predaniya i rasskazı yakutov (Yakutların Saguları ve Efsaneleri). 1.Bölüm, Moskova-Leningrad. 1960, Ukaz. Soç. Bagdarın Sulbe, Siri Siksiginen, Yakutskay, 985, s.31-34.

Teziç, Mustafa Can. (2014). Evenklerin Toplumsal ve Siyasal Dönüşümü. Siberian Studies (SAD), Cilt 2, Sayı 5 s. 76.

Rumyantsev G.N. Russkiye istoçniki XVII veka o Baykale (Baykal Hakkında XVII yüzyıla ait Rus Belgeleri), Yerel Tarih Bülteni, Sayı 3, U lan Ude, 1975, s.30-34.

⁴³ Ceylan, Mustafa. (2015). Türk Dünyası Efsaneleri II, Kazak-Baykal ile Angara Efsanesi, İstanbul: Bilgeoğuz Yayınevi, s. 349-354.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

- Gurulyev, S.A. Materialı po istorii Syunnu. (Sünnu Tarihi hakkında Materyaller), Sayı 1,2, Moskova: 1963-1973. Tayny Baykalskih Glubin (Baykal Derinliklerinin Gizemi), Ulan Ude, 1975, s.30-34.
- Kozin S. A. Sokrovennoe Skazanie: Mongolskaya Hronika 1240 goda. (Moğolların Gizli Tarihi Yazılış 1240). Moskova: 1941.
- Moğolların Gizli Tarihi (Yazılış 1240). Tercüme Prof. Dr. Ahmet Temir, Türk Tarih Kurumu Yayınları, 1948, S.248.
- Perlee, H. Nuuts Tovçoonts gardar gazar usmı zarim neriig hayj loson n, Ulan Batoor, 1958.
- Gumilev, L.N. Poiski vımişlennogo tsarstva (Udurma Saray Arayışında), Moskova: nauka, 1970, s. 97.
- Dam- Rinçine A.R., Munkin G.S., Rus Moğol Sözlüğü, Moskova: 1960.
- Drevnetyurkskii slovar (Eski Türkçe Sözlük), Leningrad, 1969; Malov S. E. Pamyatniki drevnetyurkskoi pismennosti (Eski Türk Yazıt Anıtları), Moskova-Leningard, 1951.
- Altan Topçı: Mongolskaya letopis' XVII veka.// Baldanzhapova P. B. Ulan Ude, 1970, s.137.
- Gülensoy, T . (1988). “Moğolların Gizli Tarihi” Ve “Altan Topçı”Nin Türk Dili Ve Kültür Tarihi Açısından Değerlendirilmesi. Türk Dili Araştırmaları Yıllığı - Belleten , 34 (1986) , 25-30 .
- Danzan L. Altan Topçı, Moskova: 1973,s.100.
- Otkritiya russkikh zemleprohodtsev i polyarnih morehodov XVII veka(XVII y. Rus Keşiflerin ve Kutup Denizcilerin Keşifleri). Moskova: 1951, s.106-110.
- Semivskiy N, Noveyşiy, lyubopitnie i dostoverniye povestvovaniya o Vostoçnoy Sibiri (Doğu Sibirya hakkında Mutlak, Heyecan Verici ve Yeni Hikayeler), St Petersburg, 1817, s.6.
- G. Ksenofrontov, Uranghay Sahalar, İrkutsk: 1937.
- Sosnovskiy V. İ. K voprosu ob obrazovanii buryatskoi narodnosti (Buryat Halkının Tarihi Üzerine), Buryatiyevedenie, No. IV, (8), 1928, s. 97-106.
- Bakirov, Marsel. (1975). Prototyurki. İznaçalnaya prarodina, rannie plemena i yazık, istoriya i etnokultura (Prototürkler. Etmokültürü) .s.213.
- Muravyev V. B. Vehi Zabıtih Putey, Moskova: 1975, s. 53.
- Ketskii Sbornik: Lingvistika (Ket Dili, Dil Bilimi), Moskova: 1968; Ketskii Sbornik: Mifologiya, etnografiya, teksti (Ket Dili Bildirisi: Mitoloji, Etnografya ve Metinler), Moskova: 1969.
- Malzurova, Lyubov. Ozero Baykal v Buryatskih Predaniyah (Buryat Efsanelerinde Baykal Gölü), Filoloji Bilimleri, Teori i Pratik Sorunları, № 1 (5) 2010, Bölüm 2.
- Rumyantsev G.N. Proishojdenie horinskih buryat (Horin Buryatlarının Oluşumu), Ulan Ude, 1962.
- Egunov N.P. Pribaykale v drevnosti i problema proishojdeniya buryatskogo naroda (Buryta Halkının Oluşum Süreci Sorunları ve Eski Dönemlerde Baykal ötesi Bölgesi), Ulan Ude, 1984.
- Dirijenko D.K. Lotsiya ozero Baykal (Baykal Gölü), St. Petersburg: 1908, s. 12.
- Danzanov Ts. Po povodu odnoi gipotezi (Bir Hipotez Üzerine Düşünce), Za nauku v Sibiri Dergisi, 23 Ocak, 1974.
- Buyantuev B.R. K voprosu o proishojdenii nazvaniya Baykal (Baykal adının oluşumu hakkında), SSCB Bilimler Akademisi, Coğrafya serisi, No:6, 1974.
- Murzayev E. M., Umurzakov S.U., Gidronimı İssık Kul i Baykal (Baykal ve Issık Göl Gidronimleri), SSCB Bilimler Akademisi, Coğrafya serisi, No:6, 1974.
- Baldanzhapov, P.B., Altan Topçı, Mongolskaya letopis XVII v, Ulan ude, 1970.
- Baraşkov P.P, Eşşe o nazvanii ozero Bayakl (Baykal Gölü adı hakkında),. Za nauku v Sibiri dergisi, 21 Ağustos 1974.
- Bartold W. İslam Ansiklopedisi, s.3497.
- Maltsev Yu. Zagadka nazvaniya ozero Baykal (Baykal Gölü adının Bilmecesi),), Za nauku v Sibiri dergisi, 17 Ekim 1973.
- Haptayev, P. P. Krtakiy oçerk istorii buryat mongolskogo naroda (Buryat Moğol Halklarının Kısaca Tarihi), Ulan Ude, 1942. s. 9.
- Ceylan, Mustafa. (2015). Türk Dünyası Efsaneleri II, Kazak-Baykal ile Angara Efsanesi, İstanbul: Bilgeoğuz Yayınevi, s. 349-354.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

KORE VE TÜRK MİTOLOJİSİNDE HAYVAN SEMBOLLERİ

Hyunjoo PARK

Hacettepe Üniversitesi, tarsus99@hanmail.net

Özet

Her ülke ve millet kendine özgü bir mitolojiye sahiptir. Bir ülkenin kültürünü ve edebiyatını anlamak için öncelikle o ülkenin sahip olduğu milli mitolojisini incelemek gerekmektedir. Çünkü bu milli mitoloji bir milletin düşünce yapısını ve kültürünü oluşturan temel öge olmakla birlikte tarih ve edebiyatın temelini de oluşturmaktadır. Bu başlık altında bakıldığında Türkiye ve Kore iki ülkenin de oldukça eski tarih ve edebiyatı olduğu görülmektedir. Türkiye ve Kore coğrafi açıdan birbirine uzak olmasına rağmen; birbirleriyle kültürel benzerliklere sahiptir. Bu nedenle, iki ülkeyi daha iyi anlayabilmek için, ülkelerin kökenlerini oluşturan mitolojilerinin araştırılması gerekmektedir. Özellikle mitolojik unsurları inceleyip ortak noktalarını bulmak çok önemlidir. Bu çalışma, Türkiye ve Kore'nin mitolojilerinde yer alan hayvan sembollerini incelemektedir. İki ülkenin de kendi "yaratılış mitolojisinde" ve dört yönü temsil eden dört hayvanın anlam ve sembolleri incelemiştir. Son olarak bu dört hayvanın mitoloji içindeki işlenişlerine yer verilerek değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Mitoloji, Sembol, Anka Kuşu, Kaplan, Ejderha, Kaplumbağa.

ANIMAL SYMBOLS IN KOREAN AND TURKISH MYTHOLOGY

Abstract

Each country and nation has a unique mythology. The countries of Turkey and Korea have a very old history and literature. The basis that formed this history and literature is mythology. In order to understand the culture and literature of a country, it is necessary to first examine the national mythology of that country because this national mythology has been the basic component that constitutes the thinking structure and culture of a nation. Although quite far in terms of geography, Turkey and Korea have cultural similarities. Therefore, to better understand the two countries, it is critical to investigate the origin of mythologies. It is especially vital to study mythology and find common points. This study examines animal symbols in Turkish and Korean mythology. The meanings and the symbols of the four animals representing four directions present in the creation mythologies of the two countries have been studied. Finally, the application of these four animals was evaluated.

Key Words: Mythology, Symbol, Phoenix, Tiger, Dragon, Turtle.

Giriş

Her millet, kendi mitolojisinde toplumun tarih akışını yansıtarak, kendine özgü bir kültür anlayışı doğurur. Oluşan mitoloji, toplumun yaşadığı siyasal olayları, halkın sosyal kimliğini ve toplumun sosyolojik yapısını içerir. Bu nedenle mitolojiler, yaşayan toplumun, kültürünün değerler sistemine göre şekillenmesiyle oluşur. Kültür, toplumun bir üyesi olan insanın, doğanın yarattıklarına karşılık ortaya koyduğu ve toplumdan edindiği maddi ve manevi her şeydir (Güvenç 1991:101). Toplumun kendi mitolojisinde içerdiği millî ve manevi değerlerin birer sembolü olacak kadar içten, güzel ve anlamlıdır. Her milletin millî düşüncesi, inancı, töresi, kahramanlıkları vurgulanmış, bütün anlatımlarda sembollere ayrıntılı yer verilmiştir (Özkartar 2012: 59). Bu sembollerin birçoğunu da hayvan figürleri oluşturmaktadır.

Mitoloji Tanımı

Mit kelimesi köken olarak, Yunancada anlatı veya hikâye anlamına gelen, mithostur. Arkaik bir topluluk içinde var olduğu biçimiyle, yani ilkel biçimiyle, yalnızca anlatılacak sadece öykü değil, aynı zamanda bir gerçekliktir (Çobanoğlu 2001: 1,17). Mit kutsal bir öyküyü anlatır; en eski zamanlardan itibaren kutsal kabul edilen doğaüstü yaratıklar tarafından gerçekleştirilen olayları kapsar. Bu anlamda mitler hem başlangıçların hem yaratılışın gerçek hikâyesini sunar. Bu örneklerini özellikle arkaik insanın varoluşsal gerçeği mit

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

üzerinden tanımlanmaktadır. Modern insan, nasıl kendinin tarih tarafından oluşturulduğuna inanıyorsa; arkaik insan da kendi varoluşunu bazı mitolojik olaylara dayandırmaktadır. Mitleri öğrenip yaşamak, ilk mitsel zamana dönmek, gündelik yaşamdan çıkıp dinsel bir yaşama geçmektir (Eliade 2017 :17).

Sembol kavramı TDK Büyük Türkçe sözlüğüne göre “duyularla ifade edilemeyen bir şeyi belirten somut nesne olarak tanımlamaktadır (www.tdk.gov.tr). Duygu, düşünce, söz, yazı ve resme dökülmüş, şekil olarak tanımlanan sembollerin tarihî, mitolojik, geleneksel halk kültürlerini aktarırken, farklı bölgelere ve dönemlere göre işlevleri de farklılaşmaktadır. Kültür içerisinde her sembol, söylemsel alt yapısıyla görünenin altında yatan gizli anlamları kuşaktan kuşağa aktarmaktadır (Çetinkaya 2013: 84). Semboller, kültürün önemli unsurlarıdır. Bu nedenle sembolik anlamı için Carl G. Jung'un ‘kolektif bilinçdışı’ kavramı kullanılabilir. ‘Kolektif bilinçdışı’, bir toplum veya millet olarak insanın zihninde evrensel olarak var olan bilinci tanımlayan bir kavramdır (Lee 2015: 101).

Yaratılış Mitolojisinde Yer Alan Hayvan

Kore: Ayı ve kaplan, Kore yaratılış mitolojisinde yer almaktadır. Dişi bir ayıdan insana dönüştürülmüş olan Ungnyeo, Kore'nin Kurucu Ata'sı Dangun'un annesidir. Ungnyeo ise dişi ayı anlamındadır. İnsan olmak isteyen kaplan ve ayı, ilahi ağaç altında dua ederlerken, Tanrı onlara acır insana dönüşmek istiyorlarsa sadece pelin otu ve sarımsak yiyerek yüz gün boyunca mağaradan dışarı çıkmamalarını söyler. Bu süre içinde kaplan ve ayı beraber mağarada pelin otu ve sarımsak yerler. Ancak kaplan yüz günü tamamlamadan dışarı çıktığı için insan olamaz. Ayı ise bu yüz günlük süreci tamamladığı için Tanrı onu bir kadın olarak yeniden yaratır ve Ungnyeo ismini verir (Park 2017: 143). Ungnyeo, Gök Tanrı'nın oğlu Hwanung ile evlenerek Taebaek Dağı'ndaki Bereket Ağacı'nın altında Dangun'u doğurmuştur. Bununla beraber hem ilahi anne hem de bol besin sağlayan yeryüzünün “Bereket Tanrıçası” olmuştur.

Dangun mitolojisinde görüldüğü gibi kaplan bir yandan güç ve yiğitliğin; diğer yandan ise sabırsızlığın sembolüdür. Ayı ise çok sabırlı bir hayvan olarak bilinmektedir. Burada Korelilerin ayıdan türemiş olmaları oldukça önemli bir motiftir. Kore'de insanların ayıdan türemiş olmasından yola çıkarak Kore halkının da çok sabırlı bir halk olduğu düşünülmektedir.

Türkler: Asena, “Ulu Ana”, Dişi kurt

Kurt, Türk milletinin sembolüdür. Türklerin atası sayılan Kurt, Türk mitolojisinin ilahidir. Kurt ile ilgili birçok unsura destanlarda, yazılı ve sözlü hikayelerde karşılaşmak mümkündür. Türk destanlarında kurt, “Bozkurt” adıyla geçer. Göktürkler dişi kurdu “Ulu Ana”, Uygurlar erkek kurdu “Ulu Ata” olarak adlandırmışlardır. Oğuzlar ise kurdu, kendilerine büyük savaşlarda yol gösteren bir kılavuz olarak görmüşlerdir. Bunun yanında, bazı Türk destanlarında Türklerin kurt soyundan türediği de anlatılmaktadır.

Asena, ilk olarak Göktürkler tarafından ardından Hazarlar tarafından sembol olarak benimsenmiştir. Türk mitolojisine göre Göktürkler, Aşina (A-shih-na) adlı bir aileden türemişler ve sonradan çoğalarak ayrı oymaklar halinde yaşamaya başlamışlardır. Hunların bir boyu olan ve adına Aşina denilen Türk boyu, Hazar Denizi'nin batı tarafına yerleşir (Çobanoğlu 2013: 51). Çobanoğlu'na göre Türk kozmolojisindeki anaerkil yapının yanında hayvan merkezli “hayvan ata” kültlerinin ortaya çıkması “kurt” motifi ve totemler kökeni bakımından dönemin çok önemli eseridir. Ana soyunu sıradan bir kadına bağlamak yerine olağanüstü ve kozmik bir biçimde yeni toteme yani “bozkurt” a bağlayarak izah edilmek zorundaydı. Bu zorlamalar ve ihtiyaçlar da beraberinde, “bozkurt-ana” yahut yaygın olarak bilinen adıyla “Asena/Aşina Hanedanını” ortaya çıkartmıştır. Bu “kurtarıcı” yahut “doğuran” dişi bozkurt-ana mitlerinin oluşması, Türklerin bir kısmının ormandan bozkıra çıkıp ilk devletlerini kurmalarıyla ilişkilendirilmiştir. Gök Tanrı ile ilişkili kutsal bozkurt kültüne ana taraflarından bağlanan kağanların geldiği, Aşina Hanedanının kutsallığını bu mitlerle sağlamıştır. Gök tanrıyla ilişkili kutsal dişi bozkurtun yavruları olmak “Asena/Aşina Hanedanı”nın, otoritesinin meşruiyetinin kaynağını oluşturmuştur (Çobanoğlu 2013 : 50-53).

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Kore’de ayıdan kadın olması önemli bir motiftir. Ayı orman tanrısı ya da orman ruhunun simgesi olmuştur. Ayı yüz gün boyunca mağaradan çıkmadan sadece sarımsak ve pelin otunu yer. Bu nedenle ayı sabırlı bir hayvan olarak bilinmektedir. Dişi ayıdan geldiğine inanan Kore halkının sabırlı ve sessiz bir imajı vardır. Türkler ise göçebe kültüründen gelen bozkurt gibi bir halktır. Göçebe hayatında bazen kurttan korkulsa da Türk milleti, onda kendisini yansıtan birşeyler bulmuştur. Bu yüzden Türkler hakkında bilgi veren yabancıların eserlerinde kurt ile Türk milleti adeta özdeşleşmiştir (Gömeç 2018 : 706). Seçilmiş kutsal bir hayvanın, kendi milletinin düşünce yapısının temelinde önemli ve büyük bir yerinin olduğu görülmektedir. İki milletin de çıkış noktasında "mağara" motif olarak kullanılmıştır.

Mitolojinde Dört Yönü Temsil Edilen Dört Hayvanın Sembolleri

Kore ve Türk halk kültüründeki medeniyetlerde düşünce ve kozmolojinin çok önemli bir yeri vardır. Bu nedenle Kore ve Türk düşüncesi incelenirken kozmolojinin görüşleri de göz önünde bulundurulmalıdır. Eski Türkler göçebe toplumlar oldukları için yönlere oldukça önem vermişlerdir. Türk mitolojisine göre, Türkler yeryüzünü yönlere bölmüştür. Altaylı Türkler: ‘Dünyanın önce daire, sonra kare şeklinde’ olduğuna inanırlar (Çoruhlu, 2002: 89). Köktürk yazıtlarında geçen “tört bulung” [=dört yan, dört yön] sözü bunu yansıtmaktadır (Ögel, 1995: 244). Dört ana yönün simgeleri arasında dört yönü koruyan dört hayvan vardır. Doğuyu Gök Ejderi, Güneyi Kızıl Saksığan, Batıyı Pars / Ak Pars, Kuzeyi Yılan /Kara Yılan veya Kaplumbağa simgelenmektedir (Çoruhlu, 2002: 181.) Murat Uraz, "Türk Mitolojisi" isimli eserinde yazdığına göre taoistler ise “doğu - gök ejderha, batı - ak kaplan, güney - kızıl kuş ve kuzey - kara kaplumbağa” olarak hayvanların yön ve renklerle uyumu halinde ve Batı için de benzer hayvanlar olan pars ve kaplan tercih edilmiştir”.⁴⁴

	Kuzey	Güney	Doğu	Batı
Hunlar	Kara	Al	Kır	Ak
Köktürkler	Yağız	Doru	Kır-Boz	Ak
Uygur	Kara	Kırmızı	Kök-Mavi	Ak
Türk (renk)	Kara	Kırmızı	Gök Mavi	Beyaz
Türk (hayvan)	Kaplumbağa	Kızıl kuş	Ejderha	ak pars
Kore (renk)	Kara	Kırmızı	Mavi	Beyaz
Kore(hayvan)	Kaplumbağa	Anka Kuş	Ejderha	Kaplan

Tablo 1: Kore ve Türklerde Yönler ve Renkleri

Renkler, farklı kültür ve topluma göre özel inançlar, kategoriler ve insanları simgeselleştirmek üzere kullanılmışlardır. Türkler, Şaman inancına göre doğuyu koyu mavi, güneyi kırmızı, batıyı beyaz, kuzeyi ise siyah renklerle simgeliyordu (Ziyai 2007: 46-47). Hun İmparatorluğu döneminde Mete Çin ile savaşırken doğu yönünde mavi atları, batıda beyaz atları; güneyde kırmızı atları, kuzeyde ise siyah atları düzenlemesi ordunun at renklerine göre yerleştirmiştir (Ögel 1991: 177). Küçük tarafından Türklerde yön ve renk kavramını oluşturduğu bu tablo (Küçük 2010: 195) dan yola çıkarak Kore’deki yön, renk ve hayvan simgeleri de yerleştirilmiştir. Kore’de Çin kültürünün etkisi görüldüğü gibi Çin, Türk ve Kore’nin yön, renk ve yönleri temsil edilen hayvan sembolleri aynıdır.

Kore kültürünün, Çin kültüründen gelen feng shui ve Budizm düşünceleri etkisi altında olduğu varsayımından yola çıkıldığında dört yön ve her yönü koruyan birer hayvan olduğu düşünülmüştür.

Bunlar anka kuşu, ejderha, kaplan ve hyunmu⁴⁵ dur (Byun 2012: 171). Çoruhlu’nun tespitine göre kuzeyde yılan /kara yılan veya kaplumbağadan olduğu bahsedilmiştir (Çoruhlu, 2002: 181). Kore’de ise Türklerin kuzeyindeki kara yılan veya kaplumbağa sarılmasından oluşan yeni bir hayali hayvan yaratılarak “Hyunmu” adı verilmiştir. Ancak bu

⁴⁴ https://tr-tr.facebook.com/pg/etimolojiens/posts/?ref=page_internal

⁴⁵ kaplumbağa ile yılan sarılması şeklinde olan

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

makalede kuzey yönü temsil eden hayvan olarak kaplumbağa karakteri incelenecektir. Araştırmanın ilerleyen bölümlerinde Kore ve Türk mitolojilerinde bu dört yönü temsil edilen hayvanların sembolleri incelenecektir.

Anka Kuşu: Güney

Farklı kültürlerde çeşitli adlandırmaları ve yer yer değişen özellikleri olan efsanevi bir kuştur. Yunan mitolojisinde Phoenix, Mısır mitolojisinde Fenix, Bennu; Arap mitolojisinde Anqa, Fars mitolojisinde Simurg, Rus mitolojisinde Sinam, Çin mitolojisinde Huan/Feng (Coleman, 2007: 827, 943) olarak geçmektedir. Türk mitolojisindeki Karakuş (Çorhulu 2011: 163) ve Kore mitolojisinde ise Bonghwang isimleriyle yer almaktadır.

Kore mitolojisine göre Anka kuşu/Bonghwang antikçağ döneminde bir doğu kabilesinin atasıdır. Anka kuşu; Çin mitolojisinde gerçek olmayan ve hayırlı olduğu düşünülen bir hayvandır. Tavuk, leylek, sülün şeklinde de bulunmaktadır (Jo 2013 : 398). Genelde dileği sembolleştirme rolünde kullanılmıştır. Bong'un büyük kuş anlamında; Hwang'ın kuş arasından kral (baş) anlamına gelmektedir. Kore halk kültüründe Anka kuşu, ölümsüzlüğü sembolize eder (Lim 2012 : 16). Dolayısıyla Anka kuşu, kralın, mutlu olan erkek - kadını sembolize etmiş olup, mükemmel insanların simgesi olarak kullanılmıştır.

Çin destanlarında, Anka kuşunun “Müziğin Tanrısı” olarak kabul edildiği bölümler fazladır. Bunun sebebi olarak, Anka kuşunun “Rüzgârın Tanrısı” olduğuna inanılması olduğunu söylenebilir. Rüzgârın tanrısı ise göğün tanrısına giden haberci anlamı taşır. Literatürde Anka kuşunun sembolünü, müziğin tanrısı olarak sembol edilmiştir. Anka kuşunun erkek ve dişisinin ağlama sesinin dinlenerek melodinin temeli (ilkesi) olarak kabul edilmiştir. Bu durum doğu felsefesinin “yinyang” teorisinden kaynaklanmaktadır (Jo 2013 : 400-402). Anka kuşu'nun, müzik teorisinde sıklıkla kullanılması; Antikçağ müzik teorisinde Anka kuşu sembolünün doğa üstü bir anlam yüklenerek kutsallaştırmasıdır.

Türk dünyası da Anka kuşu'na, farklı özellikler yükleyip farklı hikâyeler ve masalla önemli ölçüde yer verilmiştir.

İskender Pala, Phoenix'in Arap mitolojisindeki karşılığı olan Anka kuşunun özelliklerine Ansiklopedik Divan Şiiri Sözlüğü (2004)'nde şu şekilde yer vermiştir: “Kaf Dağında yaşadığı varsayılan, tüyleri renkli, yüzü insana benzer, asla yere konmayıp daima yükseklerde uçan ve kendisinde her kuştan bir alâmet bulunduran, adı var kendi yok bir kuştur. Boynu uzun olduğu için “Anka” adıyla; avlarını kapıp uzaklara uçtuğu için de “muğrib” sıfatıyla anılır. Efsaneye göre Anka dişi bir kuşmuş.” (Pala 2004: 24).

Anka kuşuna tasavvufi bir sembol olarak bakıldığında, “Tüm canlılar için ölüm diye bir son vardır.” anlamı taşımaktadır. Fakat tıpkı Anka kuşunun küllerinden yeniden doğduğu gibi ölümün ardından sonsuz bir yaşam aralanacaktır. Geleneksel olarak Anka kuşu tasvir ederken yassı bir buruna, rengarenk kanatlara ve büyük vücuda sahiptir. Eserlerde genellikle yeniden doğuşu, gücü ve ihtişamı olmasına rağmen karanlık tarafı olduğu da söylenir. Anka kuşunun Türk-İslam kültüründe iki farklı şekilde tasvir edilir. Bunlardan birincisi, koruyucu ruha sahip olduğu için kahramanların koruyucusudur. İkincisinde kötülüklerin temsilcisidir. İnsan gibi iyi ve kötünün bir arada bulunduğu bir varlıktır (Özdağ 2017: 21).

Kore antik çağ enstrümanlarında bulunan Anka kuşu motifi, Anka kuşunun sahip olduğu mutlak müzik tanrısının ilkel sembolüne yinyang teorisini temel alarak yapılmıştır. Anka kuşunun ağlama sesi, müziğin tanrısının mutlak gücü simgesi ve doğanın, evrensel iradesinde dayanan yinyang felsefe teorisini bir şekilde açıklamaktadır.

Ejderha (Doğu)

Ejderha güç, bolluk ve iktidar sembolü sayılmıştır. Bununla birlikte ejderha, farklı dünya mitlerindeyse hem iyi hem de kötü bir semboldür.

Kore mitolojisinde ejderhalar sıklıkla görülmektedir. Silla'dan Joseon krallığına kadar kurucu destanlara bakılacak olursa, ilk kral genellikle ejderhanın çocuğu olarak

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

adlandırılır. Joseon Hanedanlığı'nın destanı, "Yongbieacheonga"⁴⁶ Joseon'un kuruluşuna kadar altı kurucuyu Doğu Denizi'nin altı ejderhası olarak ifade etmektedir (Lee 2015: 104, 107). Ejderha, suyu ve iklimi yöneten su tanrısı olup, tarımsal kültür alanında cennetin enerjisini sembolize eden bir motiftir. Cennetin sembolü olan ejderha aynı zamanda tarım tanrılarını da sembolize etmektedir

Ejderha, Türk mitolojisinde su, bolluk ve yeniden doğuşun simgesi sayılmıştır. Türk halkı yılanı (kulaklı yılan) hazinelerin bekçisi ve koruyucusu olarak görmüştür. İnanca göre yılan ya da kulaklı yılan yani ejderha hayat ağacının bekçiliğini de yapmaktadır. Bu ejderha abirga veya acirga olarak adlandırılmaktadır (Eğilmez ve Yıldırım 2017 : 385). Savaşçı kahramanlar ve kutsal kişiler ejder tarafından ya tutulur ya da korunur.

Ejder, "On İki Hayvanlı Türk Takviminde" de yer almaktadır. Ejder Yılı, en uğurlu ve en hayırlı yıl olarak varsayılmaktadır.

Kaplan: Batı

Dangun mitolojisinde görüldüğü gibi kaplan, güçlü ve yiğit; ancak sabırsız bir hayvan sembolüdür. Kaplanın Kore kültüründe önemi büyüktür. Kore'nin topraklarının oldukça dağlık olmasından dolayı çok çeşitli kaplan hikayeleri de doğal olarak oluşmuştur. Kore halkı, kaplanı, Tanrının habercisi olarak gördü. Ormanların koruyucusu olduğuna inanmıştır (Park 2015 : 289). İnsanlar, kaplana dağın tanrısı, dağın hâkimi ya da dağın kutsal ruha sahip olduğunu düşündükleri için taparlardı (Oh 1997: 52). Kötü ruhlarla savaştığına inanılan kaplanın iyi şans getirdiğine ve birçok zorluğun üstesinden gelip dünyanın işleyişini daha derinden kavradıklarında ise beyaz kaplana dönüştüğüne olan inanç yaygın olarak benimsenmiştir (Park 2015 : 291).

Türk mitolojisinde kaplan, güç ve yiğitliğin sembolüdür. Astrolojide ise bir semboldür. Kaplan, dört ana yönden birine ait olan batıyı simgeleyen hayvandır. "Ak ya da benekli pars" dört büyük yıldız grubundandır. Orta ve İç Asya'daki kazılarda çıkarılan sanat eserlerinden kaplan postu, Budist dönemde Budizm'in gücünü ve hükümdarın kudretini ifade eden bir taht sembolüdür (Çoruhlu, 2002 :151-153).

Dede Korkut Kitabı'nda kaplan unsuru çok kullanılmamakla beraber Basat'ın Tepegözü öldürdüğü boyu beyan eden hikâyede tek başına Tepegöz ile savaşmaya giden Basat'a, Kazan Han yenilgileri ile ilgili olarak şöyle söylemektedir. "Kara evren koptu Tepegöz, Arş yüzünde çevirdim, alamadım, Basat! Kara kaplan koptu Tepegöz" söylemi hikâyede Tepegöz kaplana benzetildiğini gösterir. Bu ise kaplan motifinin güç, yiğitlik ve yenilmezlik sembolü olduğunu ortaya koymaktadır (Özkartar 2012:67) Türk mitoloji ve sanatında kaplanın takvimlerde "kaplan yılı" olarak kullanılması, bu hayvana verilen değeri açıkça göstermektedir.

Kaplumbağa –Kuzey

Kore ve Türk mitolojilerde şekil olarak farklı efsanelere konu olan kaplumbağa, kuzey yönü temsil eden hayvandır. Kore mitolojisinde kaplumbağa deniz ve kara hayatı yaşama öngörüsüne bir sahiptir ve uzun ömürlü, gizemli hayvandır. Şamanizm töreninde tarihi kalıntılar ile ilahi bir hükümdar isteyen insanların arabulucusu olmuştur. Doğum hikayesinin metin içinde çok yer alması uzun ömrün sembolüdür (Lee 2015 : 105). Kaplumbağa ayrıca efsanelerde sıkça görülen bir hayvandır, öngörüsünün eşsiz olduğuna inanıldığı için kutsal bir hükümdarın ortaya çıkmasına haberci ve halkın isteklerini tanrılara iletmek için de aracı olarak görülür. Garak ülkesinin tarihinde de aynı zamanda Kral Suro'nun doğumunun efsanesinde kaplumbağa ortaya çıkar. Şamanizm efsanelerinde tanrıyı sembolize etmektedir (Lee 2015 : 105).

Türk mitolojisi ise dış görünüşünden hareketle, mitolojik bir imge haline getirilen kaplumbağa Türklerde ve Çinlilerde ortak bazı tasavvurlara sahiptir. Türk kültür çevresinde kaplumbağa çeşitli özellikleriyle yer almaktadır. Özellikle evlere ve bahçelere kabuğunun asılmasının sebebi nazara iyi gelmesi ve uğurlu sayılmasıdır. Halk hekimliğinde çocuk

⁴⁶ "Doğu Denizi'de yaşamış olan altı ejderhası gökyüzüne yükselmiş" konu üzerine bir şarkı anlamıdır.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

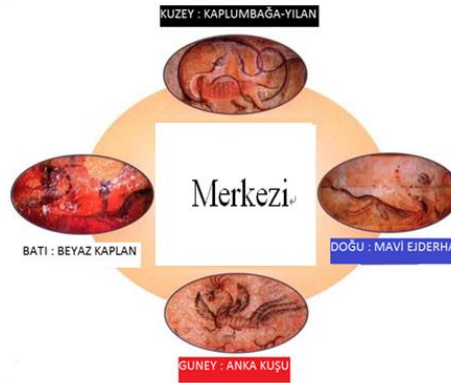
sahibi olmada, kanser ve verem hastalıklarının tedavisi için kullanılır. Ayrıca yağmur yağdırmak için oldukça yağın olarak kaplumbağanın yüksek bir yere/ağaca asılması da sıkça yapılan bir pratiğidir (Şimsek 2016 : 53). Bütün kabuklu hayvanların reisi sayılan kaplumbağa onların karakterinde hem su hem karada yaşayabildiği için yeryüzüyle onun üzerindeki göğü temsil eden bir simge olarak karşımıza çıkmaktadır. Kaplumbağa, kışın hareketsiz kaldığı ve yazın kabuğunu değiştirip kabuğundan dışarı çıktığı için uzun bir ömüre sahiptir. Bundan dolayı uzun ömürlülüğün ve sabrın simgesi sayılmıştır (Çoruhlu, 2002: 170).

İki ülke Mitolojisinde de, kaplumbağa dünya tasvirinde de benzetme unsuru olarak geçmektedir. İncelediğimiz hayvanın sembolü, kültüre özgüdür. Kültürel semboller ve motifler halk kültürün günümüze ulaşmasında önemli rol ve işlevlere sahiptir. Kültürel temel işlevi ise belirli bir toplumda doğrudan ifade edilmeyen duyguları yansıtmaktadır (Mirzaoğlu 2015 : 35). Bu duygular edebiyatında ve sanatında da gösterilmektedir. Kore ve Türk kültüründe incelediğimiz dört hayvanı eski dönemden bugüne de edebiyata ve sanata bu motiflerin nasıl işlediğini göreceğiz.

Kore ve Türk Kültüründe Dört Yönü Temsil Edilen Dört Hayvan Motifi

Başlangıcından beri insanlar hayvanlarla bir etkileşim için de beraber yaşamaktadır. İnsanlar antik çağlarda avcılık yaparak sonrasında ise hayvanları evcilleştirerek kendileri için besin kaynağı olarak kullanmıştır. Zamanla toplumların yaşam tarzına göre yerleşik kültürü olan Koreliler tarımla uğlaırken yardımcı olarak hayvanlar kullandıkları, konar göçer hayvan kültürü olan Türkler ise hayvanlarla geçimlerini sağlamıştır.

Çalışmanın bu bölümünde iki milletlerin mitolojilerinde önemli bir yeri olan hayvanlar üzerinde kullanıldığı hayvan motifleri incelenecektir. Ancak bu hayvanlar dört yönü temsil edilen dört hayvan olarak sınırlandırılmıştır.



Resim 1 Dört yön ve dört hayvan(Shin 2011 : 22)

Resimde görüldüğü gibi mavi ejderha, beyaz kaplan, anka kuşu ve hyunmu (kaplumbağa ile yılan sarılması şeklinde olan) dört hayvan görülür. Bunlar doğu, batı, güney ve kuzey yönlerini koruyan hayvanlardır. Kore kültüründe eski dönemdeki mezarların içindeki duvarlarda bu figürlere sıklıkla rastlanılmıştır. Bu düşüncenin Budizm, Taoizm ve Feng Shui teorisi ile birleşerek Kore halk kültüründe her konuda bu prensipleri uygulandığı bilinmektedir (Shin 2011 : 11-22).

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Güney Yönü Koruyucu Anka kuşu



Resim 2 : Sol Kül Tigin Heykelinin Başı(Türkiye), Sağ Goguryo Dönemdeki Taş Lahiti(Kore)

Sol'daki resim Kül Tigin Heykelinin başıdır. Kaplumbağayla ilgili en önemli unsurlar Kül Tigin ve Bilge Kağan Anıtlıklarındaki kaplumbağa heykelleridir (Durmuş 2007: 53) Kül Tigin ve Bilge Kağan döneminde Çin kültürü ile iç içe yaşanmıştır. Heykellerinde olan bu hayvan göksel unsurların yer aldığı kozmolojik tasarıma göre, kutlu bir hayvan olarak geçmektedir. Kaplumbağanın kubbe şeklini andıran sırtı gök ve alt kısmıysa yer unsuruna işaret etmektedir. Kül Tigin Anıtı'nın heykelde dudaklar sağlam bir şekilde bir araya gelmiş, çene ise güçlü bir şahsiyetin ferdi özelliklerini göstermektedir. Bir erkeğin portresinden takriben kırk yaşında olduğu çıkarılabilmektedir. Yüzünden irade ve azimlilik görüntüsü anlaşılabilir (Nowgorodowa, 1980: 239 akt Durmuş 2007 36-37: 1196). Ama burada söylemek istediğimiz Kül Tigin'in anısına yapılan hayvan motifidir.

Goguryo döneminde ölü gömme geleneğinde ceset görüldüğü üzere taş lahitlerle gömülmüştür. O dönemde Kore halkı ölü gömme geleneğinde Doğu felsefesindeki yinyang teorisine dayanarak, mezar lahitlerine dört yönü koruyan dört hayvan resimleri oymuştur. Yukarıda yer alan resimlerinde olduğu gibi mavi ejderha (batı), beyaz kaplan (doğu), anka kuşu (güney) ve hyunmu (kuzey) olmak üzere buradaki resim güney koruyucu hayvan olarak düşünülen anka kuşudur (Lee 2016 139-140).

Türk toplumu, geniş bozkır coğrafyası içerisinde konar-göçer kültürünü yaşamıştır. Kül Tigin döneminde Mançurya'dan Macaristan'a kadar uzanan Moğolistan bozkırlarının Türk tarih ve kültürü açısından özel bir yeri vardır. Tang (Çin) idaresi altında yan komşu olan Türkiye ve Kore de Çin ile birlikte gelişmiş, genişlemiş ve kök salmıştır. İnanç konusunda da Budizm'in doğusunda yükselmesi Konfüçyüsçülük ve Şamanizm'in beraber olduğu dönemdir (Yılmaz 2019 :399) Aynı dönemde Kore, Goguryo Krallığı zamanında, sınırları Mançurya'ya kadar uzanmıştır. Bu heykel ve taş lahitleri resimde görüldüğü üzere, Kore ve Türk milletlerinin kültüründeki sanatı açısından Anka kuşu bir sembol olarak mezar taşları, hükümdarların taçları üzerinde kullanılmıştır.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Doğu Yönü Koruyucu Ejderha



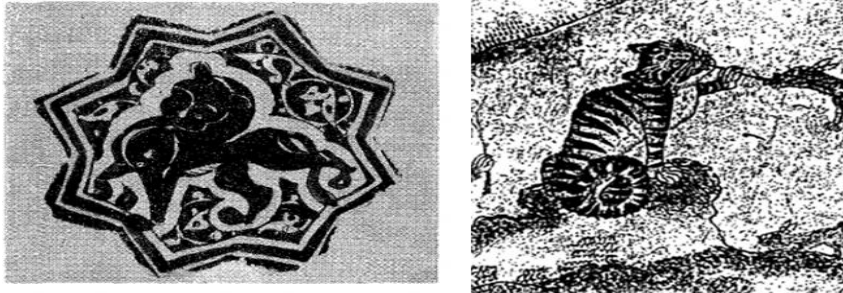
Resim 3 :Sol Türk Ejder motifi,(Aydın 2013 : 12) : Sağ : Ejderha (Lee 2015 : 101)

Kore mitolojisinde ejderha, tanrıya ait sarayın koruyucusu, yağmur ve rüzgârın ilahı ve deniz gibi kutsal ve olumlu özelliklere sahiptir. Kore kültüründe ejderha, kralı ifade etmektedir. Örnek ejderhanın yüzü “kralın yüzü” anlamına gelmektedir (Lee 2015 : 101).

Türk mitolojisinde ejderha, yağmur yağmasını sağlayarak bereket ve refahın oluşmasına katkıda sağlayan bir hayvan sembolüdür. Bahar döneminde yerin altında veya derin sulara yaşayan yer ejderi, pul ve boynuzları oluştuğunda yer altından çıkıp gökyüzüne yükselerek bulutların arasında yaşar. Efsanede erkek ejder merkezi göksel görünümündedir ve fillere has bazı özelliklere sahiptir. Dişi ejderha ise yer altı cinsine özgü ve pulsuz, kör boynuzlu, pörtlek gözlü ve karnının altında sakladığı bir kuyruğu olan görünümündedir. Uygur mitolojisinde yarı insan yarı ejder, bazen ilahlarla ilgili olduğu anlaşılan olumlu bir hayvan simgesidir (Aydın 2013 :3).

Ejderha hayali bir hayvandır, Yukarıdaki resimde görüldüğü gibi geleneksel olarak alevli, iri boynuzlu, tırtıklı yelesi, koca gözlü ve çıkıntılı burunlu ve uçmasını sağlayan bir kanatlı kafa ile tasvir edilen ejderha iki ülkede de çok benzerdir. Kore’de çağdaş bir şekilde yeniden yorumlanan ejderha, bir çizgi filmde ya da bir filmde arkadaş canlısı gösterildiği için oldukça yumuşak imaja sahip bir karakterdir.

Batı Yönü Koruyucu Kaplan



Kubad-abad Sarayı Çinilerinde Kaplan resmi.

Resim 4: Sol : Kubad-abad Sarayı’daki kaplan Sağ : Sigara içen Kaplan (Kim 1985: 54) (Önder 1988 :398)

Anadolu Selçuklu Devleti’nin ünlü Kubad-abad Sarayı duvar çinilerinin dikkati çeken en önemli kaplan resmidir. Türk mitolojisi ve Şamanizm’den alan totemi inançlarda türlü anlamlar taşıyan çeşitli hayvanlar vardır. Uzun ömür, şifa vb. masal hayvan semboller anlamı da taşımaktadır. (Önder 1988 :391) Hayvan figürlerine sembolik anlamlar

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

yüklemiştir. Çift başlı kartal-hükümdarlık, balık-bereket, kuşgüzellik ve özgürlüğü sembolize etmektedir. Türk çini sanatında hayvan motiflerinin önemini, olağanüstü eserlerle ortaya koymuşlardır (MEGAP 2007: 3)

Türkiye’de bir masala kalıplaşmış bir söz olarak “bir varmış bir yokmuş” diye başlarken; Kore masalları söze “çok eski zamanlarda, bir kaplan sigara içtiği zaman” diye başlar. Yukarıdaki resim sigara içen kaplandır. Kaplan sigara içerken demek uzun zaman önce anlamına gelmektedir (Kim 1985: 54). Günümüzde var olmayan durumlara atıfta bulunurken bu ifade kullanılmaktadır. Kaplan, Türk mitolojisi ve sanatında, Kore’de var olan mitoloji ve sanata paralel bir şekilde yer almaktadır. İki ülke mitolojisinde de kaplan yiğitliği sembolize eder.

Kuzey Yönü Koruyan Kaplumbağa

Kuzey koruyucu olan kaplumbağanın hem Türkiye’de hem Kore’de geleneksel figürler ile modern bir anlamda tasarlandığı görülmektedir. Kore’de orijinal ve geleneksel görüntüden farklı olarak, sevimli bebek kaplumbağa figürü samimi bir imajla geliştirilen bir pazarlama karakteridir.

Türkiye’de ise yeşil renkli bir kaplumbağa Anamur Belediyesi’nin resmi internet sitesine ait maskot olarak kullanılmaktadır.



Resim 5 : Sol Anamur maskot Kaplumbağa⁴⁷ Sağ Kaplumbağa (Lee 2015 : 110)

Bunun gibi hayvanlar çağdaş bir şekilde yeniden yorumu arayarak ulusun kültürel yapısını anlamak için farklı bakış açılarının önerildiği varsayılmaktadır. Ek olarak, mitolojisindeki birçok hayvan ve doğal nesnenin sembolik bir anlamı vardır. Aynı zamanda, geleneksel figürlerin anlaşılmasını ve tanınmasını genişletmek ve modern bir şekilde yorumlamak için yeni bir yaklaşım sağlayacaktır.

Sonuç

Kore ve Türk Mitolojisinde yer alan hayvanlar, günümüzde de yeni hikayelere ilham olmaktadır. Ayı ve kaplan, Kore yaratılış mitolojisinde sıklıkla yer almaktadır. Bunun yanında Dişi Ayı’dan insan olup Kore’nin kurucusu Dangun’un annesi olmuştur. Kurt ise Türk milletinin sembolüdür. Bu çalışmada incelenen unsurlarda yola çıkarak iki ülke halk kültürün temelinde totemizimden oluştuğu söylenebilir. İki ülkede de kutsal bir hayvanın milletin düşünce yapısının temeli olabilecek kadar önemli ve yerinin büyük olduğu görülmektedir.

Hayvanlarla ilgili olarak her millet kendine özgü inançlar vardır. Kore ve Türk kültüründe de dört ana yönü simgeleyen hayvanlar dört hayvan (ejderha, Anka kuşu, kaplan ve kaplumbağa) vardır. Bu çalışma ile birlikte iki ülkede Orta Asya kökenli kültürden geldikleri için dört yön içinde ifade edilen hayvanların da aynı oldukları sonucuna varılmıştır. Özellikle bu iki ülke, Mançurya’da beraber yaşadıkları dönemde, Türk, Kore ve Çin uygarlıkları hep birlikte gelişmiş, genişlemiş ve kök salmıştır. İnanç konusunda da Budizm’in doğusunda yükselmesi, Konfüçyüsçülük ve Şamanizm’in beraber olduğu döneme

⁴⁷ <https://www.facebook.com/AnamurCevreInisiyatifi>

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

denk gelmektedir. Bu düşünceler, mitolojilerde yer alan hayvana verilen değerleri başta edebiyat olmak üzere hemen hemen her sanat dalının başvurduğu bir kaynak haline gelmiştir. Bu hayvanlar modern çağda yeniden tasarlanan motiflerde de gösterilmiştir.

Kaynakça

- Aydın, Öznur, (2013), “Çin ve Türk İşlemelerindeki Ejderha Motifi”, *Akdeniz Sanat Dergisi*, 6/12 : 1-16
- Byun, Sunmi, (2012), “A Study of the Comparison of Relationship between World-protectors in Hinduism and Buddhism”, *India Felsefesi* 35: 151-189
- Çatalbaş, Resul, (2011), “Türklerde Hayvan Sembolizmi ve Din İlişkisi”, *Turan Stratejik Araştırmalar Merkezi Dergisi*, Sayı: 12, 49-60
- Çetinkaya, Gülnaz, (2013), “Dede korkut Hikayelerinde Sembol Olarak Meydan, *Millifolklor* 25/98 : 73-86
- Çobanoğlu, Ö. (2001a), “Türk Mitolojisi”, *Türk Dünyası Edebiyat Tarihi*, Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yay. Cilt 1 : 5-85
- Çobanoğlu, Ö. (2013), *Türk Dünyası Epik Destan Geleneği*. Ankara, Akçağ Yay.
- Çoruhlu, Yaşar, (2002), *Türk Mitolojisinin Anahatları*, İstanbul: Kabalıcı Yayınevi
- Durmuş, İlhami, (2007), “Arkeolojik Kalıntı, Buluntu ve Yazılı Belgelere göre Köl Tigin ve Bilge Kağan Anıtlıkları ve Bu anıtlıklardaki Türk Kültür Unsurları”, *Gazi Türkiyat*, 35-58
- Eğilmez, Savaş ve Yıldırım Ahmet (2017), “Şit Abdal’ın Ejderha Başlı Asası ve Türk Mitolojisinde Ejderha Motifi”, *TAED* 60, 377-390
- Eliade, Mircea, (1992), *İmgeler Simgeler*, (çev. Mehmet A. Kılıçbay), Ankara: Gece Yayınları.
- Eliade, Mircea, (2017), *Mitlerin Özellikler*, ALFA Yay., İstanbul
- Güvenç, Bozkurt, (1991), *İnsan ve Kültür*, İstanbul : Remzi Kitapevi.
- Gömeç 2018
- Jo, Sukyon (2013), Eskiçağ Doğu Müziğinde Ortaya Çıkan Anka Kuşu Sembolü Araştırması, *Kore Müzik Araştırma Dergisi*, 54: 395-414
- Kim, Gunjung, (1985), *The Specific Character of Korean Old Folk Picture and the Spiritual Background of it: laying stress on the picture of a tiger*, Josun Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi.
- Küçük , Salim, (2010), Eski Türk Kültüründe Renk Kavramı, *BİLİG* 54, 185-210
- Lee, Ankeon, (2015), “Geleneksel Ölümlerin Sembolizmi ve Göstergebilime Bakış Açışı” , *İletişim Tasarımında Araştırmaları*, Sayı, 52: 99-112.
- Mehmet, Özkartal, (2012), “Türk Destanlarında Hayvan Sembolizmine Genel Bir Bakış”, *Milli Folklor* 24, Sayı 94 : 58-72
- MEGEP (2007), Seramik ve Cam Teknolojisi Hayvansal Motif Çizimleri , MEB yay.
- Mirzaoğlu, F. Gülay,(2015), *Halk Türkleri- Konu-İcra- Yapı- Anlam-İşlev*, Ankara, Akçağ yay.
- Oh, Eenkyung, (1997), “Türkler ve Korelilerin Türeyiş Efsanelerini Mukayese Çalışması, *Milli Folklor*, 37 : 34-36
- Önder, Mehmet, (1988), Selçuklu Kubad-Abad Sarayı Çinileri, *Selçuk Üniversitesi Selçuklu Araştırmaları Dergisi* 3, 31-39
- Özdağ, Didar, E., (2017), “Çağdaş Türk Sanatında Gerçek Dışı Kuş Figürleri”, *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi/JRES* 4(1), 17-32
- Pala, İskender, (2004), *Ansiklopedik Divan Şiiri Sözlüğü*, İstanbul: Kapı Yay.
- Park, Eunjung. (2015). “A Study on the Symbolism about a tiger in the pre-modern”, *Onji Dergisi*, 43: 285-316
- Park, Junghee,(2017), “Kore ve Yunan Mitoloji ve Halk Masallarındaki Anne Sembolleri Üzerinde Bir Çalışma”, *STUDIES IN HUMANITIES*, 137-163.
- Salman, Fikri, (2010), “Göktürk Dönemi Kıyafetleri”, *Sanat Dergisi*, 12-34
- Shin, Yunho, (2011), *Visual Reinterpretation of the ‘Painting of the Four Gods’(Sa-Shin-Do) of the Goguryeo Period*, Kyengbuk Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi.
- Şimşek, Esma, (2016), “Türk Kültüründe, Kaplumbağlarla İlgili Efsaneler Üzerine Bir Değerlendirme”, *Akra Kültür Sanat ve Edebiyat Dergisi*, Sayı 10 : 51-63
- Yılmaz, Anıl, (2019), “Bilge Kağan’a atfedilen Taç ve Gök Türklerin budizm’e Yaklaşımı”, *Art-Sanat* 11, 393-414

Internet sitesi

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

www.tdk.gov.tr

<https://www.facebook.com/AnamurCevreInisiyatifi>

https://tr-tr.facebook.com/pg/etimolojiens/posts/?ref=page_internal

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

PAN-TÜRKİST BAĞLAMDA TÜRK HALK KÜLTÜRÜNDE EKMEK

Gülçin BALAT

Hacettepe Üniversitesi, Türk Halkbilimi Bölümü Doktora Öğrencisi.
E-posta: gulcin.balat@hotmail.com

Özet

Türk mutfak kültürünün en kutsal besini ekmektir. İnsanların beslenme ihtiyaçlarının temelinde ekmek vardır. Bu bakımdan ekmeğin hem fiziksel hem de kültürel işlevleri vardır. Türk mutfak kültürü bağlamında değerlendirildiğinde ekmek kavramının tüm Türk topluluklarında temel beslenme kaynağı olmasının yanında ekmeğin kutsal bir kimliğe sahip olduğu tespit edilmiştir. İnsan hayatının birçok alanında çeşitli işlevlerde yer alan ekmek, Türk Dünyası kapsamında farklı coğrafyalarda bulunun Türk toplulukları arasında kültür birliğini somut olarak sağlayan önemli bir unsurdur. Geçiş dönemleri başta olmak üzere halk inanışları ve günlük hayatta da ekmeğin önemli bir yeri vardır. Beslenme ihtiyacının ortaya çıkardığı kültürel özellikler, Pantürkist bağlamda Türk Dünyası'nda ekmek unsuru üzerinde müştereklikler olduğunu göstermiştir. Bu çalışmada, ekmeğin Pantürkist bağlamda Türk Dünya'sı dairesinde sahip olduğu işlevler ortaya konmuştur.

Anahtar Kelimeler: Türk, Halk Kültürü, Ekmek.

Abstract

Bread is the most sacred food of Turkish culinary culture. Bread is the basis of people's nutritional needs. In this respect, bread has both physical and cultural functions. In the context of Turkish culinary culture, bread is the main source of nutrition in all Turkish communities and bread has a holy identity. Bread, which has various functions in many areas of human life, is an important element that ensures the unity of culture between Turkish communities in different geographies within the scope of Turkish World. Bread has an important place in daily life and in folk beliefs, especially in transition periods. The cultural characteristics brought about by the need for nutrition have shown that there are commonalities on the bread element in the Turkish World in the Panturkist context. In this study, the functions of bread in the Turkish World circle within the Panturkist context are presented.

Keywords: Turkish, Folk Culture, Bread.

Giriş

Ekmek; un, su, tuz ve mayanın yoğrulup pişirilmesi ile elde edilen yiyecektir. Ekmek açlığı gideren maddi bir kültür unsurudur. Temel besin kaynağı olan ekmek, Türk kültüründe kutsal bir besindir. Türk mutfak kültüründe sofraların baş köşesinde yer alan ekmek, tüm Türk toplumlarınca kutsal sayılmaktadır. Ekmek insanımızın temel besini ve kutsal bir yiyeceğidir. Bundan ötürü ekmeğe 'nimet', 'dinin direği' ve 'dört kitaptan üstün' denilir (Pekşen, 2015, s. 583). Türk kültür hayatında temel geçim kaynağı tarım ve hayvancılıktır. Tarım ürünlerinden olan buğday, ekmeğin hammaddesidir. Kaynakların bir bölümünde, buğday tarımının M.Ö. 5000 yıllarında Türkiye'nin kuzeyi ile Kafkasya'nın güneybatısında ortaya çıkarak Mısır ve Mezopotamya aracılığı ile Avrupa ve Asya'ya yayıldığı görüşü yer almaktadır (Çevik, 2004). Buğdaydan elde edilen öncelikli ürün ekmektir. Ekmek; Anadolu, Orta ve Ön Asya'nın geleneksel ürünü olarak değerlendirilir (Çevik, 2004). Tarihsel seyir içinde dönemlere göre ekmeğin Türk kültür tarihinde önemli bir yeri olmuştur.

Her dönemde ekmek, temel besin kaynağı olmuş ve üretilmiştir. Maliyetinin az olması ekmeğin en çok tercih edilen besin olmasını sağlamıştır. Anadolu'da ekmek yapımı Cilalı Taş (Neolitik) devrinde Orta ve Güneydoğu Anadolu'da yaşayan avcı ve toplayıcı toplulukların yerleşmeler kurarak çiftçiliğe yönelmeleriyle başlamıştır. Orta Asya'dan gelen Türk boylarının getirdiği ekmek kültürü; Selçuklular, Türk beylikleri, ardından Osmanlı İmparatorluğu, Türkiye Cumhuriyeti'ne dek uzayan bir zaman çizgisinde Anadolu komşu bölgelerin ekmek alışkanlıklarıyla iç içe geçmiştir. Bu kapsamda Türklerin Neolitik çağdan

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

itibaren tarım ile uğraştığı, saban, orak, hububat ezmek için yapılmış taşlar gibi araç gereçleri kullandıkları ve arpa, mısır, buğday, çavdar, yulaf, burçak gibi tahılları ettikleri bilinmektedir (Alyakut; Küçükkömürler, 2018, s. 381).

Selçuklular zamanında ekmek, başta toplumun alt tabakaları olmak üzere herkesin ihtiyaç duyduğu en temel yiyecek durumundaydı (Özgüdenli; Uzunağaç, 2014, s. 58). Malinovski (1995), kültürel kurumların ve her birinin örgütlenmesi temel yapısal bir yasaya, bir dizi değer ve anlaşmalara dayanır. Gene bunların her biri içinde yaşayanların genellikle toplumun belli ihtiyaçlarını karşılar, böylece bir işlevi yerine getirir (Malinovski'den akt. Çobanoğlu, 2019, s. 254). Bu bilgiden hareketle Malinovski'nin belirttiği üzere, ekmek de temel ihtiyaçlardan olan metabolizma hususunun kültürel cevabıdır. Temel ihtiyaçlar kültürel özelliklerin oluşmasını sağlar. Temel kültürel ihtiyaçlar bağlamında ekmek de farklı işlevlerde kullanılmıştır.

Ekmek bilinen ilk Türkçe sözlüğümüz olan Divan-ü Lügat-it-Türk'te de "epmek", "etmek", "ötmek" (T.D.K., 2003, s. 17) şeklinde geçmektedir. Ekmek pişirmek için eskiden birçok evde 'tandır' bulunurdu. Bazı evlerde ise 'taş fırınlar' vardı. Sonraları Balkan göçmenlerinin getirdikleri 'göçmen fırını' yaygınlaştı. Her evde iki-üç adet bulunan sac ise, yufka ve bazlama yapılmasında kullanılırdı. Tandır artık sadece kırsalda kaldıysa da diğerlerinde ekmek pişirmeye devam ediyor (Pekşen, 2015, s. 583). Türklere ekmek çeşitlerini; un bakımından, arpa, buğday ve darı ekmekleri, pişirilme bakımından da; fırında, küldü, korda ve sacda pişenler diye gruplandırmaktadır (Ögel, 1985, s. 39-54). "*Mayalı ekmekler; una, su, tuz ve maya katılarak yoğrulan hamurun mayalandırılması ve şekil verilerek çeşitli araçlarla pişirilmesinden elde edilen ekmeklerdir. Bunlar: Bazlama, darı bazlama, ebeleme, fodla, gilik, gömeç, gübaye, halka, kakala, lavaş, pıt pıt, pobuc, sac ekmeği, sac arası ekmeği somun, tandır ekmeği, taşlı fırın ekmeği, tepsi ekmeğidir. Mayasız Ekmekler; çeşitli unlara, su tuz katılarak yoğrulup oklava ile açılarak ya da şekil verilerek pişirilmesinden elde edilen türlerdir. Bunlar ise: Fetil, güdül gartalaş, kömeç, mısır ekmeği, ter ekmeği, yufkadır*" (Göktaş, 2018, s. 21-22).

Türkler tarihsel süreç içinde yaşadığı kültürel değişmelere bağlı olarak farklı biçimlerde ekmekler pişirmişler ve her Türk topluluğu kendi pişiriş biçimine göre ekmeği adlandırmıştır. Türkiye'de en çok "ekmek" adlandırması yaygın iken Orta Asya'da daha çok Farsça olan "nan" kelimesi ekmek yerine kullanılmaktadır (K.K.6, K.K. 10). "*Dilimizde nan kelimesiyle ifade edilen ekmek, türlerine göre de farklı şekillerde adlandırılır. Onlar: tandır nan (ekmek tandırında pişirilen nan), tapa nan (ekmek tavasında ve küldü pişirilen nan, kömeç), bölke nan (özel kalıplarda küldü, tandır veya fırında pişirilen dikdörtgen şeklinde bir nan) ve hamuru yağda kızartarak yapılan baurısaq (pişi, lokma), şelpek (yuvarlak ve büyük pişi), katama (katmer) de ekmek çeşitlerindedir*" (K.K. 4). Gagauzlarda ise farklı adlandırmalar mevcuttur. "*Mamaliga- mısır, Moldoviyada insan ekmek ondan yapıldılar neciki o daha ucuzdu., Karavai, Kolaç*" (K.K. 9). Gagauzlar kullanılan bu adlandırma Bulgaristan Türklerinde de kullanılmaktadır. "*Arife günü helva basılırdı, kolaç yapılırdı*" (K.K. 1). Kolaç ekmeği Slav kültüründe de bulunan bir ekmek çeşididir. "Slav halkları arasında ritüellerdeki ekmeklerin üç temel işlevi ile bağlantılıdır: pogaça, kravaj ve kolaç. *Kolaç ve kravaj*, genellikle buğday unu ile yapılan yuvarlak ekmeklerden elde edilir. İlk isim Pan-Slavic (*kolačъ) ve muhtemelen bu ekmeğin yuvarlak şeklinden geliyor (<*kolo-akъ", Bulgar kolaç)"¹ (Radenkovic, 2014, s. 170). Bu örnek, Bulgaristan'da yaşayan Türklerin de yerel kültürden etkilenmiş olabileceğini göstermektedir. Kolaç ekmeğine Gagauzlarda da rastlanmıştır (K.K. 9).

¹ "Among the Slavic peoples the ritual function is mainly linked to three types of bread: pogaça, kravaj and kolaç. Kolaç and kravaj are leavened, usually round breads made out of wheat flour. The first name is Pan-Slavic (*kolačъ) and it most likely comes from the round shape of this bread (<*kolo-akъ", Bulgarian kolaç)"¹ (Radenkovic, 2014, s. 170)

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

A)Kutsal Bir Nesne Olarak Ekmek

Ekmek kelimesi Türk kültüründe her daim kutsal bir besin olmuş, bereketi simgelemiştir. Bu bağlamda ekmekle ilgili çeşitli ritüeller ortaya çıkmış ve kuşaktan kuşağa aktarılmıştır.

Çalışmamızın konusunu teşkil eden Türk halk kültüründe ekmek hususu, Pantürkist bağlamda ele alınmaya çalışılmıştır. Bu amaçla Orta Asya’da bulunan Türk devletlerinden Kırgızistan, Kazakistan, Azerbaycan ve Türkistan’dan; Balkan Türlerinin yaşadığı ülkeler olan Makedonya, Kosova, Bulgaristan, Moldova ve Romanya’dan yazılı anket ve mülakat yöntemi ile Türk Halk Kültüründe Ekmek adlı anket uygulanmış ve yazılı olarak derleme yapılmıştır. Derleme çalışmasının yanında literatür çalışması yapılmış ve yazılı kaynaklardan da faydalanılmıştır. Derleme yapılan bölgelerde Panslavist düşüncenin bu bölgelerde yaşayan Türklere etkisinin olup olmadığı sorusuna bu çalışmada cevap bulunmaya çalışılmıştır. Kültürler arası etkileşim ya da melezleşme olup olmadığı sorusu bu çalışmanın aydınlatılmaya çalışılan diğer bir noktasıdır. Türk halk kültürü bağlamında bu konuyu ele almak oldukça geniş bir folklor kadrosu ile çalışılması gerekliliğini doğurmuştur. Ancak biz çalışmamızda genel hatlarıyla bir çerçeve çizmeye çalıştık.

Halk kültürü denince özellikle geçiş dönemlerinde ekmeğin işlevlerinin oldukça fazla olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında halk inançlarında da ekmeğin rolü fazladır. İnanışlar dünyasında ekmek baht açıklığının, bereketin, bolluğun, uzun ömrün sembolü olmuştur. Doğumdan evlenmeye, evlenmeden ölüme ve bayramlara varıncaya kadar insan hayatının ve Türk kültürünün pek çok noktasında ekmeğin sahip olduğu bu sembolik anlamlar ve anlamlara dayalı pratikler mevcuttur (Göktaş, 2018, s. 29).

Pantürkist bağlamda Türk halk kültüründe ekmek dendiğinde ilk akla gelen ekmeğin kutsal ve bereketli bir besin olduğu ve hayatın temeli olduğu kişilerin karnını doyurması için sofrada mutlaka ekmek olması gerektiği ifade edilmiştir (K.K.3). “Kırgızcada “Nan”dır. Nan demek su gibi ihtiyaç duyduğumuz ikinci bir ihtiyaçtır. Ne kadar yesek de bıkmadığımız, her zaman aradığımız ve varlığı, hayatı simgeleyen unsurdur” (K.K. 11). “Yemin ederken kullanırız. Mesela yaşlılar bize ekmeği gösterirdi, bu kırmızı Kuran’a hamdolsundur. Ekmeğe hamdolsun deriz. Bereket hamdolsun deriz. Bereket hakkı veririz, ekmeğin üzerine yemin ederiz (K.K. 8). Kırgızistan’da da ekmek kutsal bir nesnedir.

“Eski dönemlerden beri kutsal olarak görülmüş ve günümüzde hala bu anlayış devam etmektedir. Eskiler ekmeğe göz bebeği gibi bakmış ve kötü davranmalarına izin vermemişlerdir. Ekmeğe karşı saygıdan mı deriz veya batıl inanç mı olur günümüzde uyguladıklarımızdan birkaç örnek vermek gerekirse;ekmek üzerine yemin edilir, ekmeği yere düşürmek ve üzerine basmak olmaz. Eğilip alıp kimsenin ayağı değmeyen yere koymak gerek. Eğer ekmeği bilerek basan adam bu dünyadan iyilik görmez derler. , ekmeği ters koymazlar. Ters koyarsa ekmek küser ve evden bereket kaçır derler, ekmeği bir eliyle koparmak olmaz mutlaka iki elinle bölmek lazım. Bir eliyle koparmak ekmeği yokluğun, kötülüğün işareti derler, çok küçük parçalara da bölmek iyi kabul edilmiyor. Hayatın da küçük küçük parçalara parçalanır derler, ekmek çöpe atılmaz. Bayatlasa, eskirse de çöpe atmak iyi olmaz. Suyu veya yemekle karıştırıp, köpeklere, tavuklara verilir. Çöpe veya rastgele bırakan adamın işi iyi gitmez derler. Ekmek ile oynanmaz. Çocuklara oynasın diye verilmemeli ve küçük yaştan ekmeğin önemi öğretilmeli, ekmek pişirirken yanmamasına dikkat edilmeli. Ne kadar iyi pişirilse ekmek de razı olur, yanarsa sende benim gibi yan der derler” (K.K. 11). Azerbaycan, Özbekistan, Türkistan, Kosova ve Bulgaristan’da da ekmek kutsal bir nesnedir (K.K. 3,4, 5, 6,7). Irak Türkmenlerinde de ekmek kutsal bir nesnedir. “Yapılan ekmek (yumak yani künde avuçluk), pişirilen yemek ve biriktirilen para sayılmaz. Sayılırsa bereketinin kaçacağına inanılır. Ekmek nimettir, ayak altında bulundurulmaması gerekir. Yemini bozmak için ilgili şahsın başında bir ekmek kırılır” (Bayatlı, 2011, s. 556-557).

Ekmek kutsal bir nesne olduğu için yere düşürülmemeli, ters koyulmamalıdır. Eğer yere düşerse yerden alınıp 3 kez öpülerek kutsallığı gösterilmelidir. Burada ekmeğin 3 kez öpülmesi yine kutsiyeti gösteren formal bir sayıdır.

Ekmek, kutsal olma özelliğinin yanında bir de bereketi simgeler. Özellikle tüm Türk kültüründe tespit ettiğimiz “Tuz-Ekmek” hakkı direkt olarak ekmeğin bu özelliği ile

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

bağlantılıdır. Türklerde eve gelen misafire tuz ve ekmek ikram edilmesi ritüeli vardır. bu ritüel hem evin bereketini arttırmakta hem de eve gelen misafirin memnun ve bereketli ayrılmasına yönelik bir uygulamadır. “*Türklerin tarihine edebiyatına ve folkloruna giren tuz ekmek hakkı dostluk, vefa, arkadaşlık, sadakat, insanlık, samimiyet, mertlik, dürüstlük gibi kavramları içine alan zengin bir klişedir*” (Elçin, 1977, s.74).

“*İlk ekmek uzatırız*” (K.K. 11). “*Yemek zamanı sofraya koyulur. Eğer evde yeni fırından çıkmış ekmek varsa misafir giderken götürmesi için teklif edilir, bazen de ısrarla verilir*” (K.K. 3). Kosova’da geçmişte yapılan bu uygulama günümüzde azalmıştır, “*Eskiden eve gelen misafire tuz ve ekmek veriliirdi*” (K.K. 2). “*Eve gelen misafir ağırlanır ama fazla kalamayacak, sadece bir şey söyleyip çıkacak olursa o zaman ekmek ikram edilir*” (K.K. 4).

“*In Bosnia and Herzegovina, in the event that a stranger entered the house, they would immediately be given bread and salt “with the thought that then he/she could do no harm.”*”² (Radevkovic, 2014, s. 166-167). Türk kültüründe yaygın olarak görülen bu uygulama Balkan coğrafyasında yaşayan Sıplar, Bosna Hersekli ve Bulgarlar arasında da görülmektedir. Rumenlerin de geçmişte böyle bir uygulama yaptığı bilinmektedir (K.K. 7). “*Bahçeye, eve, evin çatısına baykuş konduğunda ekmek ve tuz koyarız, baykuşun gitmesi için. Biriyle oturup yemek yenildiğinde ekmek kesildiği zaman o insanla kavgalı küs olsan bile ona el kaldırmamalısın. Bizde ekmek tuz hatırına anlayışı var*” (K.K. 8).

Rusya’da yaşayan Ruslarda da geçmişte bu uygulamanın olduğu ancak günümüzde artık çok azaldığı bilinmektedir (K.K. 12). Tuz ve ekmek hakkı halk kültürünün yanında halk edebiyatı alanında da varlık göstermiştir. Meydana getirilen eserlerin içeriklerinde tuz ve ekmek hakkında önem verilmiştir. Bunlarda biri olarak Saltıknâme’de tuz ekmek hakkı ile ilgili bir bölüm geçmektedir: “*Hey, Marvenik! Tuz ekmeğim gözüne dursun*” (Demir; Erdem, 2011, s. 425).

Ekmek, Türk halk edebiyatı türlerinde oldukça fazla işlenmiştir. Hatta Uygur edebiyatında kahramanın iyi hamur yoğurması ve ekmek satması ve güncel şartlara göre destanda yer alması karşımıza çıkan iyi bir örnektir. Alimcan İneyet’in ele aldığı makalede Uygurlarda önemli bir gelenek olan ekmek/hamur yoğurma geleneği destanın muhtevasına yerleştirilmiştir. Diğer destanların aksine Seyit Noçi, ekmekleriyle ün salmış bir kahraman olarak karşımıza çıkmaktadır: “*Seyit 15 yaşında navaya çırak olmuş, pişirdiği ekmeklerle ün kazanmıştır.*” (İneyet, 2005, s.222).

Ekmeğin Pantürkist bağlamda birleştirici bir unsur olduğu somut örneklerle ortaya koyulmuştur. Panslavist bağlamda Türklerin yaşadığı bölgelerde ve Slav topluluklarında ekmeğin aynı işlevde olması bu toplulukların kültürel anlamda birbirleriyle etkileşim halinde olduğunu düşündürmektedir. Panslavist bağlam içinde birçok bölge bulunmaktadır. Çalışmamızın kapsamında Güney Slavları olarak ifade edilen Bulgarlar, Makedonlar, Sırlar, Hırvatlar ve Boşnaklardan oluşmaktadır (Uzelli, 2016, s. 14).

B) Geçiş Dönemlerinde Ekmek

Halk bilimi alanının en canlı alanlarından biri olan geçiş dönemleri insan hayatının doğum anıyla başlayan ömrünü evlilik ile başka bir evreye geçirip son olarak da ölüm ile noktalanın dönemi inceler. Geçiş dönemi kavramı Artun’a göre şöyledir: “*Yer, durum(statü), sosyal pozisyon ve yaş ile ilgili değişmelere eşlik eden törenlerdir. Geçiş dönemleri genellikle “ statüdeki bir değişimin beraberinde getirdiği ritüeller”, “ bireyin yaşamında önemli geçişlerde düzenlenen törenler” şeklinde tanımlanmaktadır*” (2014, s. 201).

Türk halk kültüründe ekmeğin etkin olduğu alanların başında geçiş dönemleri gelmektedir. Hayatın en önemli üç aşamasını içine alan bu dönemlerde ekmeği kutsal ve bereketli bir nesne olarak rol alması umulan bir durumdur. Bebek doğduğunda 40 gün sonra ziyarete giden komşu veya akrabalar hamur işinden yapılmış yiyecekler ile bebeği ve anneyi ziyaret etmektedir. Geçmişte hamur işi ürünler daha çok yapılırken günümüzde bu durum azalmış

² “Bosna Hersek’te bir yabancıya eve girmesi durumunda, Derhal ekmek ve tuz verilir o zaman zarar veremeyeceği düşüncesiyle.”

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

daha çok hazır gıdalara yönelinmiştir. Makedonya’da yaşayan Türklerde bebek ziyaretine giderken lokum adı verdikleri hamur işini götürme adeti vardır. Bu lokumu 40 gün sonra komşular götürürken 3 gün sonra doğum yapan kadının annesi kızının evine götürür ki ona yardım etsin bebeği bereketli ve sütü çok olsun. Bu uygulama Sırlarda da görülmektedir. “As soon as a child is born a female neighbour or relative immediately bakes a pogača and takes it to the mother. In the Temnić Serb region the custom was that a male child should take three bites from the pogača, without eating them, so that the newborn child would be healthy and have healthy teeth.” (Radenkovic, 2014, s. 176) ³Özbek Türklerinde bala (çocuk) doğarken annenin başucuna konulan nan(ekmek), tuz, bıçak, ısırık(üzerlik), sarımsaktan ekmek anneye ısırtılır, üzerlik koklatılır (Göktaş, 2018, s. 31). Bu uygulamanın mitolojik kökenlerinin olduğu açıktır.

Makedonya’da bebeğe ad verileceği gün yemek yedikten sonra yerde kalan ekmek parçaları üzerinden bebek yürütülür ve bereketli olması dlenir. “İsmi koyduktan sonra bebeyi gezdirirler, sonra yemek kalktıktan sonra yerde furdalar kalmış oluyor ya hani bebeyi onların üstüne yuvarlarlar ki bebek nafakalı olsun. Adının konduğu gün yapılır bu. “ Hadi bebemiz dünyaya geldi, Allah ona da rızık -nafaka versin, ilerde hayırlı bir insan olsun askere gitsin denir ve yuvarlanır” (Balat, 2018, s. 35).

Ekmeğin kullanıldığı diğer bir tören ise düğün törenleridir. Gelin ve damadın ayrı ayrı yaptığı ritüeller ekmek aracılığıyla bereketin ve kutsiyetin artmasını sağlamaktadır. Uygur Türklerinde nikah kıyıldıktan hemen sonra gelin ve damada yanlarında bulunan sadıçları suya batırılmış ekmek yedirir. Bu uygulamada amaç ekmeği kim daha çabuk yerse onun sözünün geçeceğinin belirlenmesidir (K.K. 6). Bunun yanında gelin evinde kız babası kızına ekmek verir ve dua eder: “Kızımız aman isen bolsun, behtlik bolsun. Yoldışı bilen inak icil ötsun” (K.K. 6). Gagauzlarda düğünde iki çeşit ekmek yapılır. “Karavai (büyük ekmek)–düğünde, kolaç (küçük ekmek)” (K.K. 9). Kırım Türklerinde ise kız almaya giderken “katlama” adında bir hamur bir hamur götürülür (K.K. 7). Kırgızistan’da da ekmek düğün törenlerinin önemli unsurlarındandır. “Boorsok dediğimiz pişiye benzeyen geleneksel boorsok yapılır. Bir sürü yapılır ve sofrada bol bol durur. Boorsok dışında dabir sürü hamur işi olan ekmekler, börekler, poğaçalar yapılır” (K.K. 11). Kosova’da ‘tigisa’ adı verilen hamur işi olan pişi yapılır (K.K. 2). “Günümüzde bazı düğün ve özel günlerde düğün sahibine yardımcı olmak için akrabalar bazı yiyecekleri kendi evlerinde pişirip getirirler. Bazen bunların arasında baursaq (pişi) ve samsa da olur” (K.K. 4). Bulgaristan Türklerinde düğün yapıldığında saçılık (pide) getirilirdi (K.K. 1). “Samsun yöresinde iki kırklı (lohusa) kadın karşılaşır ise çocuklarının basık olacağına inanılır. Böyle çocuklar yürümeye geç başlarlar. Basıktan kurtulmak için oğlu olan kadın ekmek ve tuzu kızı olan anneye verir” (Kalafat, 2005, s. 160).

Geçiş dönemlerinden biri bir diğer ölümdür. İnsan yaşamının sonra erdiği bu dönemde de ekmeğin işlevleri bulunmaktadır. Özellikle ölen kişinin evinde yapılan ve dağıtılan ekmek ve hamur işlerinin ölünün ruhuna gideceği, onu rahatlatacağı ve sevap işleyeceği düşünülür. “Kim ölüya geldi ona kolaç veriliyor, onun öbür dünyada onu yiyeceğine inanıyoruz” (K.K. 9, K.K. 5)). Bu uygulamanın temelinde Türklerde görülen ölümden sonraki hayat inancı vardır. Gagauzlardaki bu inanç onların Türk kültür kimliği ile hareket ettiğini kanıtlamaktadır. “Kırım Türklerinde ama Anadolu Türklerinde de gördüm, “ulkum” adında bir hamur, çörek gibi, ekmek hamurundan küçük küçük parçalar yapılır, kızartılır ve cenaze sonrası cemaate dağıtılır” (K.K. 7). “Bir kişi öldüğü gün bir sürü ekmek yedi gününe kadar yapılır. Ondan sonra her Perşembe ve Cuma günleri boorsok yapılır ve akraba, komşular çağırılır dua ederler. Bu işe yardım edenlere de büyük borda may tokoç denilen tokoçlara boorsok katarak evlerine götürmelerine izin verirler.

Ailesi çocukları da yesin marhum için dua etsin sevabı olsun anlamında. Bazen 7 tane de normal yumuşak ekmek yapılır ve sokaktakilere dağıtılır” (K.K. 11). “Ölen kişinin ruhu için yapılan bir hamur isi dağıtılır” (K.K. 2). Orta Asya’da yaşayan Türk topluluklarında da ortak

³ “Bir çocuk doğar doğmaz bir komşu veya akrabası hemen bir poğaçayı pişirir ve anneye götürür. Temnić Sırp bölgesinde, gelenekler bir erkeğin, poğaçadan yemeden üç ısırık alması gerektiği, böylece yeni doğan çocuğun sağlıklı ve sağlıklı dişlere sahip olması gerekiyordu (Radenkovic, 2014, s. 176).

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

uygulamalar vardır. Kazakistan’da “*Bayram arifesinde ve ölümle ilgili törenlerde özellikle boursaq pişirilir. Ayrıca ölen biri için evde dua ettiklerinde veya ruhuna Kur’an okuduklarında şelpək (yuvarlak ve biraz büyük olan pişi) yapıp dağıtırlar*” (K.K. 4).

“Doğu Anadolu’da cenaze töreninin üçüncü günü semini denilen özel bir ekmek pişirilir ve ikram edilir” (Kalafat, 2005, s. 217).

C)Özel Günlerde Ekmek

Türk halk kültürü içinde özel günler dediğimizde bayramlar, kandiller, mevsimsel törenler vs. akla gelir. Özel günlerde de ekmek ve buna bağlı olarak özel hamur işleri yapılmaktadır. Örneğin Makedonya Türklerinde bayramdan bir gün önce yani Arefe günü Nohutlu ekmek yapılmaktadır. Maharet isteyen bu ekmeğin güzelce mayalanması ve sert olması gerekmektedir. Gagauzlarda yıl başında özel hamur işi yiyecekler yapılmaktadır. “*Christmas – 40 gün Christmasa kadar hamurdan bir küçük ekmek yapıyoruz, duvara onu asıyoruz ve Christmas gununda suylan (kuru oüzden) onu karıştırıp kuslara veriyoruz. Paskalya – Cozonac (RO) yapıyoruz*” (K.K. 9). “*Hıdırlazde, Kırım Türkleri “kalakay “ adında bir hamur yaparlar. Turta gibi bir hamur, komsulara dağıtılır, kuzu etinden yapılan soppayla (çorbayla) yenilir*” (K.K. 7). “*Boorsok var. Bayramlarda, kandillerde ve özel günlerde yapılan özel bir ekmektir*” (K.K. 4, K.K. 11).

Arefe günü Bulgaristan Türklerinde, kolaç yapılmaktadır (K.K. 1). Bunun yanında Türkiye’de sadece Ramazan ayında “pide” adı verilen özel ekmek yapılmaktadır. Türk halk kültüründe özel günlerde yapılan ekmek veya hamur işi yiyecekler normal günlerde de yapılmaktadır fakat bazı günler yapılması zorunludur. Kültürel tutum bu konuda oldukça katıdır.

Sonuç

Pantürkist bağlamda Türk halk kültüründe ele aldığımız ekmek, özellikle Slav kültürün etkisinin görüldüğü bölgelerde incelenmiştir. Balkanlarda Makedonya’da, Bulgaristan’da, Kosova’da, Romanya’da ve Moldova’da yaşayan Türklerin yanında öte yandan Rus kültürü etkisinin Orta Asya’da görüldüğü Kazakistan, Kırgızistan, Özbekistan ve Turfan’da Slav kültürünün Pantürkist bağlamdaki etkilerini tespit etmeye çalıştık. Çalışmamızdaki bilgilerden hareketle ekmeğin Pantürkist bağlamda birleştirici bir unsur olduğu tüm Türk topluluklarında kutsallığın ve bereketin sembolü olduğu bu bakımdan bazı kısıtlamak ve kaçınmaların aynı içerikte olduğu tespit edilmiştir. Orta Asya’da ekmekle ilgili görülen bir uygulamanın Balkan coğrafyasında yaşayan Türklerde de görülmesi aradaki kültürel ve sosyal bağın somut bir örneğidir. Slav kültürü ile iç içe yaşanan bölgelerde onlara ait ekmek çeşitleri Türkler arasında da görülmekte ve zaman zaman tüketilmektedir.

Balkan coğrafyasında yaşayan Slavlarda görülen ‘kolaç’ adlı ekmek/hamur işi Bulgaristan Türklerinde ve Gagauzlarda da görülmektedir. Onun yanında Bulgaristan’da yaşayan Türklerin ‘pesmet’ adını verdikleri yerel ekmekleri de vardır. Aynı kültürel durum Özbekistan’da görülmektedir. Türk Dünyası’nda bazı ağız özellikleri değişiklikleri dışında kullanılan ekmekler neredeyse tamamen aynıdır. Geçiş dönemlerindeki ortaklıklar ve diğer alanlarda görülen ortaklıklar Pantürkist bağlamın oldukça güçlü olduğunu kanıtlamaktadır.

Ölüm ile ilgili uygulamaların ve diğer geçiş dönemleri uygulamalarının temelinde Şamanizm ve Gök Tanrı düşüncesi ile ilgili kültürel unsurların varlığı söz konusudur. Pantürkist bağlamda ele aldığımız Türk toplulukları buldukları bölgelerdeki farklı kültürlerle de temas halinde olmuş ve zaman zaman bu kültürel unsurları tecrübe etmiş fakat kendi kültürel özelliklerini muhafaza etmiştir. Tarihsel süreç içinde Pantürkist kültürel unsurların Panslavist düşünce unsurları ile teması geçtiği çalışmamız sonucunda tespit edilmiştir. Çalışmamızda Pantürkist bağlamda halk kültüründe ekmek hakkında genel bir çerçeveye çizmeye çalıştık.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Kaynakça

- Ayakut, Ömür; Saime Küçükkömürler. (2018). “Geleneksel Bir Ekmek Çeşidi: Yufka Ekmeği”, *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 6(3): 379-395.
- Artun, Erman. (2014). *Ansiklopedik Halkbilimi/Halk Edebiyatı Sözlüğü (Terimler-Motifler-Kavramlar)*. Adana: Karahan.
- Balat, Gülçin. (2018). Makedonya-Kanatlar Köyü Folkloru Üzerine Bir İnceleme. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- Bayatlı, Necdet Yaşar. (2011). Irak Türkmen Folklorunda Halk İnançları. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi.
- Çobanoğlu, Özkul. (2019). *Halkbilimi Kuramları ve Araştırma Yöntemleri Tarihine Giriş*. Ankara: Akçağ. 10. Baskı.
- Demir, Necati; Mehmet Dursun Erdem. (2013). *Saltıkname*. İstanbul: UKİD.
- Elçin, Şükrü. (1977). “Tuz Ekmek Hakkı Deyimi Üzerine”. *Halk Edebiyatı Araştırmaları*. Ankara: KBY.
- Göktaş, Ömer. (2011). Türk Kültüründe Ekmekle İlgili İnanışlar. *Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya.
- İnayet, Alimcan. (2005). “Seyit Noçi Destanı ve Seyit Tipi Üzerine”. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, (2):219-228.
- Kalafat, Yaşar. (2005). Doğu Anadolu’da Eski Türk İnançlarının İzleri. Ankara: Babil.
- Naskali, Gürsoy Emine. (Ed.). (2015). *Ekmek Kitabı*. İstanbul: Kitabevi.
- Ögel, Bahaeddin. (1985). *Türk Kültür Tarihine Giriş*. Cilt IV. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları
- Özgüdenli, G. Osman; Ömer Uzunağaç. (2014). “Selçuklu Anadolusunda Ekmek”. *Marmara Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 1(1): 43-72.
- Peşken, Fatma. (2015). “Dinin Direği Ekmek”. *Ekmek Kitabı*. (Ed. Emine Gürsoy Naskali). İstanbul: Kitabevi.
- Uzelli, Gönül. (2016). *Slav Mitolojisi İnanışlar ve Söylenceler*. İstanbul: YKY.
- Üçer, Müjgan. (2015). “Sivas’ta Ekmek ve Ekmek Çeşitleri”. *Ekmek Kitabı*. (Ed. Emine Gürsoy Naskali). İstanbul: Kitabevi.

Kaynak Kişi Listesi

- K.K. 1:** Ayşe HALİLOĞLU, 82, ev hanımı, Bulgaristan.
- K.K. 2:** Ayten Kodrazi, 30, öğrenci, Kosova.
- K.K. 3:** Buta BAGİROVA, 30, öğrenci, Azerbaycan.
- K.K. 4:** Ercan ARGİN, 28, öğrenci, Kazakistan,
- K.K. 5:** Güllü KARANFİL, 47, akademisyen, Moldova.
- K.K. 6:** Necati GANI, 34, turist rehberi, Türkistan- Turfan.
- K.K. 7:** Neriman HASAN, 48, akademisyen, Romanya.
- K.K. 8:** Oder ALİZADE, 28, öğrenci, Azerbaycan.
- K.K. 9:** Piotr OSTAS, 25, öğrenci, Moldova.
- K.K. 10:** Rüstem ABDULLAYEV, 40, aşçı, Özbekistan.
- K.K. 11:** Shakhrizada KALYBEK KYZY, 25, öğrenci, Kırgızistan.
- K.K. 12:** Elena Krainiuchenko, 45, akademisyen, Rusya.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL - TARİH - COĞRAFYA

Ekler:



Fotoğraf 1: Özbekistan Ekmeği



Fotoğraf 2: Uygur Türklerinin Ekmeği

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL - TARİH - COĞRAFYA



Fotoğraf 3: Kırgız Ekmekleri (Düğün)



Fotoğraf 4: Boorsok Çeşitleri (Kırgızistan)

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

TÜRKİYE’DE EĞİTİM GÖREN AFRİKALI ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE DİL BİLGİSİ AÇISINDAN KARŞILAŞTIKLARI ZORLUKLARA İLİŞKİN DEĞERLENDİRMELERİ

Fahri TEMİZYÜREK

Prof. Dr.,NGazi Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Bölümü Öğretim Üyesi.

Ergin BAKİ

Gazi Üniversitesi Yabancılara Türkçe Öğretimi Bilim Dalı Doktora Öğrencisi

Özet

Bu çalışmada, Türkiye Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB) burslusu 15 Afrikalı öğrencinin Türkçeyi öğrenirken dil bilgisi açısından karşılaştıkları sorunlar ele alınmıştır. Çalışmamızda öğrenci sayısı gönüllülük esasına göre belirlenmiştir. Etik kurallar çerçevesinde öğrencilerin isimlerine yer verilmemiştir. Bu çalışmada, nitel analiz modellerinden içerik analiz modeli kullanılmıştır. Öğrencilerin yaş ortalaması verilmiştir. Öğrencilerin eğitim düzeyleri; TÖMER, lisans, yüksek lisans ve doktora’dır. Bu sebeple öğrencilerin yaş ortalaması 27’ye tekabül etmektedir. Toplam 15 katılımcıdan 11’i erkek ve 4’ü kadındır. Çalışmamızı gerçekleştirmek üzere öğrencilere 15 sorudan oluşan görüşme formu verilmiştir. Görüşme formundan hareketle cevaplar, tablolar şeklinde oluşturulmuştur. Öğrenciler, A1’den-A15’e kadar rastgele kodlanmıştır. Bu öğrenciler eğitim düzeyine göre 3 TÖMER, 5 lisans, 4 yüksek lisans ve 3 doktora öğrencisi olarak sıralanmıştır. Görüşme formundaki soruları özetlemek gerekirse, öne çıkanlar arasında öğrencilerin ana dillerinin ne olduğu, Türkçeyi hangi amaçla öğrendikleri, karşılaştıkları dil bilgisi sorunlarının ne düzeyde olduğu, Türk kültürü hakkındaki düşünceleri öğrenilmeye çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Afrikalı Öğrenciler, Türkçe dil bilgisi, Türkçe öğretimi

TURKISH GRAMMAR PROBLEMS OF AFRICAN STUDENTS STUDYING IN TURKEY

Abstract

In this study, the problems faced by 15 African students on Turkish Foreign Turks and Kindred societies scholarship (YTB) in terms of their grammar while learning Turkish were discussed. In our study, the number of students was determined on a voluntary basis. The names of the students are not included in the code of ethics. In this study, a content analysis model from qualitative analysis models was used. The average age of the students is given. The education levels of the students are TÖMER, Bachelor's, master's and doctorate. Therefore, the average age of the students corresponds to 27. Out of a total of 15 participants, 11 were male and 4 were female. In order to carry out our study, the students were given an interview form consisting of 15 questions. Based on the interview form, the answers are created in the form of tables. Students are randomly coded from A1 to-A15. These students were ranked as 3 TÖMER, 5 undergraduate, 4 graduate and 3 doctoral students according to their level of Education. In order to summarize the questions in the interview form, it was aimed to learn the main language of the students, the purpose for which they learned Turkish, the level of language problems they encountered, and their thoughts on Turkish culture.

Key words: African students, Turkish grammar, Turkish teaching

GİRİŞ

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Günümüzde insanların çoğu ana dili dışında yabancı bir dil öğrenmeye ihtiyaç duymaktadır. Küreselleşen dünyada insanlar farklı sebeplerle yeni bir dil öğrenme arayışı içerisinde (Güzel-Barın, 2013, s.15). Dünyada uluslararası ilişkilerin gittikçe artması nedeniyle insanlar sadece ana dili kullanımının yetersiz olduğunu görünce birbirlerinin dillerini öğrenme mecburiyetinde olmuşlardır. Bir ülkenin dilini öğrenme isteği iki ülke arasındaki politik, ekonomik, ticari ve kültürel ilişkilerin durumuna bağlıdır (Tokatlıoğlu, 2000, s.161). Dil öğretimi belirli ilkelerin çerçevesinde ve bir bütün halinde gerçekleşmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türk kültürünün tanıtılması ve yaygınlaşması büyük bir öneme sahiptir (Güzel-Barın, 2013, s.227).

Yabancı dil öğretiminde hedef kitleye temel dil becerilerinin kazandırılması son derece önemlidir. Temel dil becerileri, çeşitli ders materyallerinin ve ders kitaplarının desteğiyle kazandırılmaktadır (Karbaba,2009, s.276). Barın (2004)'a göre "Yabancı dil öğretimi kişinin ana dili dışında başka bir dil ve kültür ile tanışması demektir" (s. 276). İnsan doğup büyüdüğü kültürün kavram özelliğiyle kendisini ifade eder (Barın,1992, s.53).

Yabancı dil öğretimimin temel başarısı ilkeler ve yöntemlerin sınıf içinde uygun bir şekilde kullanılmasıdır. Temel ilkeler, dil ve eğitim alanında çalışma yapan uzman akademisyenlerin araştırmaları sonucunda oluşturuldukları önermelerdir. Bu önerimler sınıf içerisinde uygulanan dört temel beceriyi geliştirme kapsamında yapılan çalışmalardır. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerisi bir bütündür ve becerilerin birlikte yürütülmesi gerekir Demirel 1990, s. 23).

İlk başta dil bilgisi öğretimi farklı yöntem ve uygulamalarla öğretilmiştir. Bir dönem en çok rağbet gören dil bilgisi çeviri yöntemiyle ezbere dayalı bir yöntem uygulanmıştır. Bu yöntem uzun bir süre kullanılmasına rağmen konuşma becerisinin gelişimine ve bildirişim kurmaya fayda sağlamamıştır. Öğrenciler yazınsal bir metni okumalarına karşın en temel konuşma ihtiyaçlarını ifade etmekte yetersiz kalmışlardır (Tapan, 1993, s. 192-193).

Bir dilin ses özelliklerini, kelime kök yapılarını, cümle kuruluşlarını ve kurallarını inceleyen bilim dalına dil bilgisi denir (Ediksun, 1988, 65). Dil bilgisi dört temel becerinin geliştirilmesinde önemli bir araçtır. Öğrenciler dil bilgisine hakim oldukları düzeyde yazma becerisinde başarı elde edebilirler (Huchison, 2002 s.43).

Türkçe eğitimi ve öğretiminde en önemli unsur dört temel dil becerisinin amaçlı bir şekilde öğretilmesidir. Gündelik ve akademik hayatta anlama ve anlatma becerileri son derece önemlidir. Bu becerilerinin gelişmesi etkinlikler vasıtasıyla daha etkin bir şekilde gerçekleşmektedir (Lüle Mert, 2014, s.26)

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi ele alınmıştır.

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel analiz modellerinden içerik analiz kullanılmıştır. Öğrenenlerin deneyimlerinin ve görüşlerinin anlaşılması ve anlamlandırılması için en uygun yöntem nitel araştırma yöntemidir (Merriam, 2009).

Amaç

Bu araştırmanın amacı Türkiye'de eğitim gören Afrikalı öğrencilerin Türkçe öğretiminde dil bilgisi açısından karşılaştıkları sorunları tespit etmektir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu farklı eğitim düzeyinde Türkiye'nin muhtelif üniversitelerinde eğitim gören 15 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yönteminden yararlanılmıştır (Merriam, 2013) Katılımcı öğrenciler eğitim düzeylerine göre dağılımı ve her katılımcıya verilen kodlar Tablo 1'de görüldüğü gibidir.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Eğitim Düzeyi	Kodlar
TÖMER	A3, A7, A8
Lisans	A4, A9, A11, A13, A14
Yüksek Lisans	A2, A5, A10, A12
Doktora	A1, A6, A15

Tablo 1. Katılımcıların eğitim düzeyine göre dağılımı

Katılımcılar rastgele bir sırada A1... A15 şeklinde kodlanmıştır. Çalışma grubunda 4 katılımcı kadın ve 11 katılımcı erkek bulunmaktadır. Bunlardan 3 TÖMER, 5 lisans, 4 yüksek lisans ve 3 doktora öğrencisi olmak üzere 15 katılımcı bulunmaktadır.

Veri toplama araçları

Bu çalışmada YTB burslusu 15 Afrikalı öğrenciden görüş ve beklentilerini açıklamaları üzerine 15 sorudan oluşan görüşme formu uygulanmıştır. Görüşme formunda öğrencilerin cevapları içtenlikle ve baskı altında kalmadan vermesi adına, isim alınmamıştır.

Görüşme formunda aşağıdaki sorulara yer verilmiştir:

1. Ülkeniz
2. Cinsiyetiniz
3. Yaşınız
4. Eğitim Düzeyiniz
5. Türkiye'ye gelmeden önce Türkçe biliyor muydunuz?
6. Türkçe öğrenmeye başlamadan önce anadili hariç başka dil biliyor muydunuz?
7. Anadiliniz nedir ve Türkçeyi daha iyi öğrenmede anadilinizin etkisi var mıydı?
8. Türkçeyi öğrenmekten amacınız nedir?
9. Türkçeyi öğrenme sürecinde hangi dilbilgisi kurallarında çok zorlandınız (konu başlıklarını belirtiniz) kendinizce nedenini açıklayınız
10. Türkçe öğrenimi süresince hangi dilbilgisi kurallarında az zorluk yaşadınız?
11. Yukarıdaki sorularda belirttiğiniz zorlukları hala yaşıyor musunuz yoksa çözebildiniz mi?
12. Türkiye'de yaşamak, dil öğreniminde yaşadığımız zorlukları çözmek için kendinizce ne kadar size yardımcı olmuştur?
13. Dil eğitimi sürecinizde her dört temel beceri olan, konuşma, yazma, okuma ve dinlemeye yönelik eğitim eksiksiz veriliş miydi?
14. Türkçeyi öğrenirken Türk dizileri ve filmleri izlediniz mi?
15. Türk kültürü hakkında düşünceleriniz nelerdir?

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde, nitel analiz yöntemlerinden içerik analizi yöntemiyle incelenmiş ve yorumlanmıştır. Bu kapsamda içerik analizi, verilerin düzenlenmesiyle ve sınıflandırma ve karşılaştırma yapılarak sonuç çıkarmaya yarayan bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013)

İçerik analizi yöntemi nitel araştırma verilerinin işlenmesinde dört aşamada kullanılmaktadır. Bunlar (1) verilerin kodlanması (2) kategorilerin elde edilmesi, (3) kodların ve kategorilerin düzenlenmesi ve (4) bulguların tanımlanması ve yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2015)

Bulgular ve Yorum

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL - TARİH - COĞRAFYA

Bu bölümde araştırmanın ve görüşme verilerinin sonucu oluşturulan temalar doğrultusunda hazırlanmış olan bulgulardan bahsedilecektir.

Kod	Ülke	Cinsiyet	Yaş	Eğitim Düzeyi
A1	Gana	Erkek	36	Doktora
A2	Gana	Erkek	32	Yüksek Lisans
A3	Malı	Erkek	30	Tömer
A4	Kongo	Erkek	32	Lisans
A5	Fildişi	Erkek	28	Yüksek Lisans
A6	Çad	Erkek	38	Doktora
A7	Mısır	Kadın	23	Tömer
A8	Mısır	Kadın	19	Tömer
A9	Nijer	Erkek	22	Lisans
A10	Etiyopya	Kadın	28	Yüksek Lisans
A11	Benin	Erkek	20	Lisans
A12	Moritanya	Erkek	27	Yüksek Lisans
A13	Mauritus	Kadın	23	Lisans
A14	Etiyopya	Erkek	20	Lisans
A15	Kamerun	Erkek	34	Doktora

Tablo 2’de Kodlanmış öğrencilerin sırasıyla ülke, yaş, cinsiyet ve eğitim düzeyleri verilmiştir.

Tablo 2’de gördüğümüz öğrenciler Afrika’nın farklı ülkelerinden gelmektedirler. Toplam 15 öğrencinin yaş ortalaması 27’dir. Eğitim düzeyinin sadece lisanstan ibaret olmaması, öğrencilerin yaş ortalamasına da yansımaktadır.

Kod	Türkiye’ye gelmeden önce Türkçe biliyor muydunuz?
A1	Hayır
A2	Hayır
A3	Hayır
A4	Evet
A5	Hayır
A6	Hayır
A7	Evet
A8	Hayır
A9	Hayır
A10	Hayır
A11	Hayır
A12	Hayır
A13	Hayır
A14	Hayır
A15	Yok

Tablo 3’te Öğrencilere Türkiye’ye gelmeden önce Türkçeyi bilip bilmedikleri sorulmuştur.

Tablo 3’te öğrencilerin 13’ü Türkiye’ye gelmeden önce Türkçe bilmediklerini 2’i ise Türkçe bildiklerini söylüyorlar. Bu durum öğrencilerin Türkiye’ye gelmeden önce Türkçeyi öğrenmek için ilgilerinin olmadığını anlatmaktadır. Muhtemelen Afrika’da buldukları ülkelerde Yabancı Dil Merkezlerinde Türkçe kursunun olmaması öğrencilerin önceden Türkçeyi öğrenmelerine olanak sağlamaktadır.

Kod	Türkçe öğrenmeye başlamadan önce anadiliniz hariç başka bir dil biliyor muydunuz?
A1	Evet

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

A2	Hayır
A3	Evet
A4	Evet
A5	Evet, Fransızca, İngilizce ve İspanyolca
A6	Evet, Arapça
A7	Evet, İngilizce ve Fransızca
A8	Evet, İngilizce
A9	Evet, Arapça ve Fransızca
A10	Evet
A11	Evet
A12	Evet
A13	Evet, İngilizce, Fransızca ve Biraz Almanca
A14	Evet
A15	Evet

Tablo 4’te Öğrencilerin Türkçe öğrenmeye başlamadan önce anadilleri hariç başka bir dil bilip bilmedikleri sorulmuştur.

Tablo 4’te gördüğümüz üzere 15 öğrenciden 14 öğrenci ana dili dışında farklı bir dil bildiklerini belirtiyorlar.

Öğrenciler genellikle sorulan soruya sadece “evet” cevabını vermişlerdir. A5 “ Evet, Fransızca, İngilizce ve İspanyolca”. A6 “ Evet, Arapça”, A7 “Evet, İngilizce ve Fransızca”, A8 “Evet, İngilizce” , A9 “Evet Arapça”, A13 “Evet, İngilizce, Fransızca ve biraz Almanca”.

Tabloda belirtilen cevaplardan hareketle Afrikalı öğrencilerin iki dilli veya çok dilli yetiştiklerini görüyoruz. Yaptığımız görüşmelerde Afrikalı öğrencilerin evde konuştukları ana diliyle eğitim görmediklerini ifade etmektedirler. Afrika ülkelerinin çoğunda resmi diller İngilizce ve Fransızcadır. Afrikalı öğrenciler okulda İngilizce, Fransızca ve kısmen kendi ana dillerinde eğitim görmektedirler. Afrika ülkelerinde kabile sisteminin devam etmesi nedeniyle birçok kabile dilinin konuşulması demektir. Afrikalı öğrencilerle yaptığımız görüşmelerde bir sınıf ortamında 20 farklı ana dilde konuşan öğrencilerin olduğunu belirtmektedirler. Dolayısıyla böyle bir durumda eğitim dilinin İngilizce ve Fransızca olması doğal bir durumdur.

Kod	Anadiliniz nedir ve Türkçeyi daha iyi öğrenme konusunda ana dilinizin etkisi var mıydı?
A1	Akanca
A2	Ga, evet
A3	Malinka
A4	Fransızca
A5	Dioula, hayır
A6	Arapça, evet
A7	Arapça, evet
A8	Arapça, evet
A9	Zarmaca, etkisi olduğunu düşünmüyorum
A10	Amharca, Türkçe öğrenmemde etkisi yoktu
A11	Pulah
A12	Soninkece, hayır etkisi yoktu
A13	Krealce, Evet bazı kelimeler benziyor
A14	Amharca, evet vardı
A15	Fransızca, çünkü Türkçede Fransızca kelimeler var

Tablo 5’te öğrencilere ana dillerinin ne olduğunu ve Türkçeyi daha iyi öğrenmelerinde ana dillerinin etkisi olup olmadığı soruldu.

Öğrencilerin Afrika’nın farklı ülkelerinden gelmelerinden ve oradaki mevcut kabile sisteminin birçok ana dili oluşturmasından dolayı ana dillerinde farklılıklar görmekteyiz.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Mısır'dan gelen Afrikalı öğrenciler Türkçeyi öğrenmelerinde ana dillerinin etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Türkçede birçok Arapça kelimenin olması gayet doğaldır. Yaklaşık 10 asırlık bir etkileşim içerisinde olmamız, hem kültürel hem de dilsel unsurlara yansımıştır.

Öğrencilerin hemen de yarısı ana dillerinin Türkçeyi öğrenmelerinde etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Ana dili Fransızca olanlar, Türkçedeki Fransızca kelimelerin kullanımı sebebiyle Türkçeyi öğrenmelerinin daha kolay olduğunu belirtmişlerdir.

Türkçe'nin ana dilleriyle hiçbir etkisi olmayan öğrenciler, cevaplarında ya sadece ana dillerini yada ana dilleriyle birlikte hayır cevabını vermişlerdir.

Tablodan çıkaracağımız sonuç, ana dilleri Arapça ve Fransızca olan Afrikalı öğrenciler Türkçeyi öğrenirken dildeki bazı kelimelerin ortak kullanımı sebebiyle Türkçeyi öğrenmeleri kolaylaşmaktadır.

Kod	Türkçe öğrenmekten amacınız nedir?
A1	Uluslararası ilişkiler için
A2	Eğitim için, Türkiye'de
A3	Yüksek eğitimi görebilmek için
A4	Üniversiteye gidebilmek için
A5	Yüksek lisans eğitimi için
A6	Hem Türkiyede eğitim almak, hem de ufukumuzu açmak amacı
A7	Türkçe okuduğum ana bölümüm için
A8	Eğitim
A9	Yeni dil öğrenmek, yeni insan olmak
A10	Yüksek lisans bölümüm Türkçe ile öğrenmek zorundayım
A11	Türkçeyi öğrenip sonra alanımda Türkçe eğitim almak
A12	Eğitim amacı
A13	Dilbilgim gelişsin diye, Türklerle daha iyi anlaşabilmek için
A14	Türkçe konuşmamın seviyesini geliştirmek
A15	Eğitim için, Türkiye'de okuyorum

Tablo 6'da öğrencilere Türkçe öğrenme amaçları sorulmuştur

Tablo 6'da gördüğümüz üzere öğrencilerin çoğu Türkçeyi öğrenme amaçlarının eğitim olduğunu açıklamaktadırlar. Türkiye'de eğitim gören Afrikalı öğrencilerin Türkçeyi eğitimden dolayı amaç edinmesi gayet doğaldır. Türkiye'deki üniversitelerin çoğunda eğitim dilinin Türkçe olması yurt dışından gelen öğrencilerin Türkçe öğrenmelerini zorunlu kılmaktadır. Mesela A9 kodlu öğrenci "yeni dil öğrenmek yeni insan olmak" cevabıyla eğitimin dışında yeni bir dil öğrenmenin öneminden bahsetmiştir. A1 kodlu öğrenci "uluslararası ilişkiler için" cevabıyla Türkçe'nin uluslararası platformda ciddi bir öneme sahip olduğunu belirtmektedir.

Kod	Türkçeyi öğrenme sürecinde hangi dilbilgisi kurallarında çok zorluk yaşadınız (konu başlıklarını belirtiniz) kendinizce nedenini açıklayınız.
A1	Edilgen Fiiler
A2	Edilgen-Ettirgen
A3	Edilgen, Ettirgen ve ekler
A4	Ad durum ekleri
A5	Ettirgen yapısı
A6	Zincirleme, ettirgen
A7	Ekleri kullanmak, Bazı arapçadan gelen ekleri, Türkçede kullanma şekli farklı olduğu için çok zorlanıyorum
A8	İsim-fiiler
A9	Diller sınıflandırılması, anlatım bozuklukları
A10	Uzun cümelerde isim tamamlaması
A11	Edilgen-Ettirgen
A12	Mak/mek yerine-acağına/eceğine ve adlaştırmada zorluk yaşıyorum
A13	Geçmiş zaman mış, Bildiğim dillerde bu ekler olmadığı için bu ekleri

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

	anlamak için çok zorluk çektim
A14	Hiç problem yaşamadım
A15	Ekler kullanılması ve FSTŞÇHP değişilmesi, telafus da zor

Tablo 7’de öğrencilere Türkçeyi öğrenmede konu başlıkları ve açıklamalarıyla hangi dil bilgisi kurallarında sorun yaşadıkları sorulmuştur.

Tablo 7’de gördüğümüz üzere öğrencilerin çoğu, fiil çatı eklerinde sorun yaşamaktadırlar.

Çatı ekleri genellikle yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin zorluk yaşadıkları dil bilgisi konularıdır. Bu çatı ekleri eylemlerin kök ve gövdelerine gelerek dönüşlü çatı kurar. Fiilde işi yapanla, yapılan işten etkilenen aynı kişi ise bu fiiller dönüşlü fiillerdir.

-n(-in, in, un, ün) ekleri

Ör: Sevmek -sev-in-mek

Giymek giy-in-mek

Taramak tar-an-mak

Örneklerinde görüldüğü öğrencilere öncelikle kelimelerin mastar halini öğretiyoruz, fiillerin kök ve gövdelerine -n(-in, in, un, ün) ekleri getirildiği zaman öğrenci bu durumu kavramakta sıkıntı yaşamaktadır. Çatı ekleri öğretiminde dil bilgisi kuralları öğretilirken öğrencilere bu kuralın öğretimiyle ilgili bol örnekler vermeliyiz.

Öğrencilerin en çok sorun yaşadıkları dilbilgisi kurallarından bir diğeri de ad durum ekleridir. Ad durum eklerinin hatalı kullanımı öğrencilerin ana dillerinde bu kuralın olmamasından kaynaklanabilir:

Ör. “Eve gittim” yerine öğrenci “evde gittim” ifadesiyle yönlenme durumu ekini eki yerine bulunma durumu ekini kullanmaktadır.

“Bana kitapları ver” yerine “ beni kitapları ver” gibi yönlenme durumlarında belirtme eklerinin kullanıldığı öğrencilerin yazılarından ve konuşmalarından anlaşılmaktadır.

Dilbilgisi hatalarının azalması için öğrencilerin bireysel çaba göstermesi gerekmektedir. Öğrendikleri hedef dilin özelliklerini öğrenmeleri için hikâyeler ve haberler okumaları gerekmektedir. Öğrencilerin özellikle günlük tutmaları, yazı yazmalarındaki hataların azalmasına son derece katkı sağlayacaktır.

Kod	Türkçeyi öğrenme süreci içerisinde hangi dilbilgisi kurallarında az zorluk yaşadınız.
A1	Şimdiki Zaman
A2	Zamanlar (Şimdiki, Geçmiş ve Gelecek)
A3	Zamanlar
A4	Geçmiş Zaman
A5	Ettirgen dışında diğerleri bana kolay geldi
A6	Zamanlanlar, zamirler, fiiler
A7	Çoğu zaman ekleri, çekim ekleri
A8	Zamanlar
A9	Cümle kurma
A10	Çoğul eki lar/ler
A11	Zamanlar
A12	Zaman Öğrenme
A13	Fiil Çekimi
A14	Şimdiki ve geçmiş zaman
A15	Türkçe harfleri ve alfabesi

Tablo 8’de öğrencilere Türkçeyi öğrenme süreci içerisinde hangi dilbilgisi kurallarında az zorluk yaşadıkları sorulmuştur.

Tablo 8’de gördüğümüz üzere öğrenciler zaman eklerini öğrenme konusunda az zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Türkçenin son ekli eklemeli bir dil ailesinden gelmesi dil bilgisi açısından yabancılara bu gibi konularda fazla sorun yaşamamalarına vesile olabilir.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Kod	Yukarıdaki belirttiğiniz zorlukları hala yaşıyor musunuz yoksa çözebildiniz mi?
A1	Evet
A2	Evet, hala
A3	Evet
A4	Evet, çözebildim
A5	Evet
A6	Büyük bir kısmını çözdük
A7	Çözmeye çalışıyorum onları
A8	Evet
A9	Hayır
A10	Hala yaşıyorum
A11	Çözebildim
A12	Hayır
A13	Şimdi daha iyi anlıyorum ama tam oturduğunu söyleyemem.
A14	Bence çözebildim
A15	Hala yaşıyorum

Tablo 9’da Öğrencilere belirttikleri dil bilgisi sorunlarını hala yaşadıkları sorulmuştur.

Tablo 9’da gördüğümüz üzere öğrencilerin çoğu hala dil bilgisi sorunları yaşadıklarını belirtmektedirler. Bir kısmı çözdüğünü belirtirken, bir kısmı ise çözme aşamasında olduklarını belirtmektedirler. Dil öğrenmenin durumsal faktörleri olduğu gibi bireysel faktörleri ve etmenleri vardır. Burada öğrencilerin, cinsiyeti, yaşı, zekâsı, bulunduğu sosyal çevre etkileşim kurduğu ortam çok önemlidir. Dil canlı bir varlıktır. Kullanıldıkça ve konuşuldukça hayatta kalır. Belli bir TÖMER eğitiminden geçen öğrencilerin de bireysel ve çevresel faktörleri dil bilgisi konusundaki sorunların yaşanıp yaşanmamasıyla ilgili ilişkilendirilebilir.

Kod	Türkiye’de yaşamak, dil öğreniminde yaşadığınız zorlukları çözmek için size yardımcı oldu mu?
A1	Evet
A2	Tömerden daha yardım almak gerek
A3	Fazla kitap okumak
A4	Kitaplar, Makaleler
A5	Çok
A6	%100 bize yardımcı oldu
A7	Belki %70
A8	Evet
A9	Olabildiği kadar yardım edilmiştir
A10	Türkiyede yaşamak dil öğreniminde çok faydalı olmuştur. Ana dili Türkçe olan Türklerle pratik yapma fırsatım oluyor
A11	Çok
A12	Çok yardımcı oldu
A13	Türkler çok sepmatik ve sıcakkanlı olduğu için pek çok sıkıntı yaşamadım, hemen alıştım
A14	Çok yardımcı oldu. Herkes sadece Türkçe konuştuğu için daha çabuk öğrenebilirdim.
A15	Türklerle konuşurken daha iyi öğrendim, o şekilde hatalar, daha kolayca çözülebilir

Tablo 10’da öğrencilere Türkiye’de yaşamalarının, Türkçeyle ilgili sorunlarını çözmeye yardımcı olup olmadıkları sorusu sorulmuştur.

Tablo 10’da gördüğümüz üzere öğrencilerin tamamı Türkiye’de yaşamalarının Türkçeyle ilgili sorunlarını çözmeye yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Hedef dili öğrenirken o dilin konuşulduğu ülkede öğrenmek başlı başına büyük bir artıdır. Öğrenciler genellikle ifadelerinde Türklerle devamlı iletişim halinde olmamaları Türkçe konuşmalarına fırsat

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

sağladıkları görüşündeler. Öğrencilerin bazıları, konuşmak dışında kitap ve makale okumaya ihtiyaç duyulduğunu belirtmişlerdir.

Kod	Sizce karşılaştığınız zorluklar aldığınız eğitim eksikliğinden kaynaklanabilir mi?
A1	Tomerde çok pratik yoktur
A2	Evet
A3	Evet
A4	Yok
A5	Yok
A6	Evet
A7	Bazen
A8	Hayır
A9	Düşünmüyorum
A10	Hayır
A11	Hayır
A12	Bazı öğretmenlerin anlatam şeklinden kaynaklanmaktadır

Tablo 11’de öğrencilere dil öğrenirken karşılaştıkları zorlukların aldıkları eğitimden kaynaklanıp kaynaklanmadığı sorusu sorulmuştur.

Tablo 11’de görüldüğü üzere öğrencilerin bir kısmı aldıkları eğitimden sorunların kaynaklandığını ifade etmektedirler. Bir kısmı eğitimden kaynaklanmadığını ifade ederken, bir kısmı ise hem kişisel hem de hocalardan kaynaklandığını belirtmektedirler. Ortada bir sorun varsa, bu sorunun oluşmasında birçok etken vardır. TÖMER’deki eğitimlerin daha üst seviyeye çıkması için okutmanların daha istekli ve verimli olması gerekmektedir. Türkçe öğretmek sadece o işi yapmak değil, aynı zamanda vazifelerin en kutsalıdır. Dolayısıyla mevcut sorunlar her daim var olmuştur. Bu sorunlar her dönemde de olacaktır. Bizim gayemiz bu sorunlara çözüm önerileri bularak hayata geçmesini sağlamaktır.

Kod	Dil eğitimi sürecinizde, dört temel beceri (konuşma, yazma, okuma ve dinleme) eksiksiz verilmiş miydi?
A1	Dinlemek çok az
A2	Evet, ama konuşma ve dinleme çok az
A3	Evet
A4	Evet
A5	Evet
A6	Evet
A7	Hayır tabiki
A8	Yazma ve dinleme
A9	Hayır
A10	Evet, dinleme ders hiç yapmadık
A11	Evet
A12	Hayır
A13	Yazma çok basitti. Çok basit kelimeler kullanıyorduk
A14	Dinleme
A15	Evet, dinlemede daha çok sıkıntı vardı

Tablo 12’de Öğrencilere, dil eğitimi süresince dört temel beceride eğitimin eksiksiz verilip verilmediği sorusu sorulmuştur

Tablo 12’de gördüğümüz üzere yabancılara Türkçe öğretiminde dört temel beceriden öğrenciler dinleme becerisinin eksik verildiğini belirtmektedirler. Dil eğitiminde dinleme etkinliği çok büyük bir öneme sahiptir.

Kod	Türkçeyi öğrenirken Türk dizileri ve filmleri izlediniz mi?
A1	Evet

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL - TARİH - COĞRAFYA

A2	Evet
A3	Evet
A4	Evet
A5	Evet
A6	Evet, hemde çok
A7	Evet, ama her zaman izleyemedim
A8	Evet
A9	Evet
A10	Evet
A11	Evet
A12	Evet, çok
A13	Hayır, çünkü sadece Türkçeye odaklansaydım , bildiğim başka dillere zarar verirdi
A14	Hayır izlemedim
A15	Eve tama pek az

Tablo 13’de öğrencilere Türkçeyi öğrendikleri esnada Türk filmleri ya da dizileri izledikleri sorulmuştur.

Tablo 13’te görüldüğü üzere öğrencilerin çoğu Türkçeyi öğrenirken Türk filmleri ve dizileri izlemişlerdir. Filmler ve diziler bir milletin kültürünü, sanatını, tarihini, sosyolojik yapısını anlatırlar. Yabancılar Türk filmlerinden ve dizilerinden, Türkçenin kültürel özelliklerini, dil özelliklerini ve geleneklerini öğrenme fırsatı bulmaktadırlar.

Kod	Türk kültürü hakkında düşünceleriniz nedir?
A1	Güzel bir kültür, özellikle islam kültürü
A2	İyi ama bazı Türkler yabancıya kötü davranıyorlar
A3	Türk kültürü zengin bir kültürdür
A4	İyi
A5	Batılalmaya yönelik bir kültür
A6	Aslına Osmanlı döneminde farklılık geçirdiği için, çok zengin bir kültür oluşturulamamış
A7	Bize yakın bir kültürdür
A8	Güzel
A9	Güzel bir kültür
A10	Türk kültürüyle ilgili iyi bir düşüncem var
A11	İyi bir kültür
A12	Zengin ve hoşgörülü
A13	Türk kültürü çok güzel, kültürü, tarihi, dili hepsini çok seviyorum
A14	İyi düşüncelerim var
A15	Bizim kültürümüzden çok farklıdır ama ilginçtir

Tablo 14’te öğrencilere Türk kültürü hakkında soru sorulmuştur.

Tablo 14’te görüldüğü gibi öğrencilerin cevaplarının hepsi Türk kültürü hakkında olumlu düşüncelere sahiptir. Bu durum Türk milletinin hoşgörülü ve misafirperver bir millet olduğunu göstermektedir.

SONUÇ

Bu araştırmada Türkiye’de öğrenim gören 15 Afrikalı öğrencinin Türkçe dil bilgisi açısından karşılaştıkları zorluklar ele alınmıştır. Bu araştırmada nitel analiz modellerinden içerik analizi kullanılmıştır. Çalışmada, öğrencilerin yaş ortalaması verilmiştir. Öğrenciler, Afrika’nın farklı ülkelerinden oluşmaktadır. Öğrencilere yönelttiğimiz sorularda, ana dillerinin ne olduğunu, Türkçeyi hangi amaçla öğrendiklerini, Türkçedeki karşılaştıkları dil bilgisi sorunlarının ne olduğunu, Türk kültürü hakkındaki düşüncelerin ne olduğunu öğrenmeye çalıştık. Afrika’da kabile sisteminden dolayı birçok ana dilinin olduğunu belirttik.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Afrika ülkelerinde genellikle okullarda ve devlet dairelerinde resmi dil olarak İngilizce ve Fransızca okutulmaktadır. Birçok ana dilinin ve bu Avrupa dillerinin konuşulduğu bu coğrafyada, öğrencilerin çok dilli yetiştiklerini görüyoruz. Bu mevcut durum da öğrencilerin dil öğrenmeye yatkın olduğunu ifade etmektedir. Afrikalı öğrenciler Türkiye'ye gelmeden önce Türkçenin nasıl bir dil olduğuna dair önbilgilerinin olmadığını ifade ettiler. Bu durum Afrika coğrafyasında Türkçenin çok revaçta olmadığını göstermektedir. Afrikalı öğrenciler dil bilgisi kurallarında genelde çatı fiil eklerinde sıkıntı yaşamaktadırlar. Öğrenmede daha az sıkıntı yaşadıkları zaman ekleridir. Zaten normal iletişimde zaman ekleri iyi bilen bir öğrenci kendini ifade etmekte sorun yaşamaz. Öğrenciler, Türkçe eğitiminden şikâyetçi oldular. Özellikle dört temel beceriden dinleme etkinliğinin olmaması, öğrencilerin Türkçeyi öğrenme esnasında eksik kaldıkları bir bölüm olarak ifade edildi. Öğrencilerin çoğu Türkçeyi öğrenme esnasında Türk dizileri ve filmleri izlemişlerdir. Bu durum öğrencilerin Türk kültürü hakkında bir birikim elde etmelerine ve Türkçeyi daha iyi konuşmalarına vesile olmuştur. Afrikalı öğrenciler Türk insanını ve Türk kültürünü sevdiklerini ifade etmişlerdir. Bu olumlu görüşler ülkemiz ve milletimiz adına büyük bir önem taşımaktadır.

KAYNAKÇA

- BARIN, E. (2004) “Yabancılara Türkçe Öğretimde İlkeler” Ankara Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Sayı:1
- Barın, E. (1992) Yabancılara Türkçenin Öğretimi Metodu. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yüksek Lisans Tezi) Ankara.
- DEMİREL, Ö. (1990), Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri, Elif Kitabevi, İstanbul
- EDİKSUN, H. (1988). Türk Dilbilgisi. 3. Baskı İstanbul: Remzi Kitabevi.
- GÜZEL, A. ve BARIN E. (2013) Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Ankara-Akçağ Yayınları
- HUTCHINSON, D. (2002). Improving Student Achievement Through Grammer Instruction. Chicago, Illinois: ST. Xavier University, May.
- KARBABBA, Z. C. (2009) “Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi ve Karşılaşılan Sorunlar”, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Dergisi
- LÜLE MERT, E. (2014) Türkçenin eğitimi ve öğretiminde dört temel dil becerisinin geliştirilmesi sürecinde kullanılabilirlik etkinlik örnekleri, Ana Dili Eğitim Dergisi
- MERRIAM, S. B. (2009). Qualitative research: A guide to design and implementation. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- MERRIAM, S. B. (2013). Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber. (Çev. E.. S. Turan). Ankara: Nobel
- TOKATLIOĞLU, L. (2000) “İspanyolca Konuşulan Ülkelerde Türkçe Öğretimi” Uluslar aradı Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyumu, Ankara Üniversitesi Basımevi,
- YILDIRIM, A. , ŞİMŞEK, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARINDA NOKTALAMA İŞARETLERİ EĞİTİMİ

Celal DEMİR

Prof. Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi
Bölümü Öğretim Üyesi

Ezgi DADAŞ

Türkçe Öğretmeni, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi
Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi

Özet

Yazma eğitiminde noktalama işaretlerinin önemli görevleri bulunur. Noktalama işaretlerinin işlevleri *Yazım Kılavuzu*'nda şöyle açıklanmaktadır: “Duygu ve düşünceleri daha açık ifade etmek, cümlelerin yapısını ve duraklama noktalarını belirlemek, okumayı ve anlamayı kolaylaştırmak, sözün vurgu ve ton gibi özelliklerini belirtmek üzere noktalama işaretleri kullanılır” (TDK, 2012: 27). Sözlü anlatımda, duygu, düşünce ve isteklerin daha etkili ve güçlü bir şekilde aktarılabilmesi için jest, mimik, vurgu ve tonlama gibi yardımcı unsurlar kullanılır. Bu yardımcı unsurlar, bir anlatımın etkisini artırdığı gibi sözün daha kolay anlaşılmasını sağlar. Sözlü anlatımda kullanılan bu yardımcı unsurlar, yazılı anlatımda kullanılamamaktadır. Bu sebeple her dilde olduğu gibi Türkçede de bu ihtiyacı karşılamak için noktalama işaretleri vardır. Noktalama işaretleri, bir yazının duygu boyutunu aktararak anlam bulanıklığını ortadan kaldırır. Noktalama işaretleri 2. yüzyıldan itibaren kullanılmaya başlanmıştır. Noktalama işaretlerinin kullanımının yaygınlaşması ise matbaanın icadıyla mümkün olmuştur. Noktalama işaretleri imlamıza Tanzimat döneminde girmiştir. Bazı yazarlarımız eserlerinde noktalama işaretlerini kullanırken, bazı yazarlarımız ise noktalama işaretlerini kullananları Batı'yı taklit etmekle suçlamışlardır. Noktalama işaretlerinin kullanımı ile ilgili tartışmalar bulunsa da bu işaretler Türkçe dersi öğretim programlarında düzenli olarak öğretilmiştir. Fakat bugün, noktalama işaretlerinin doğru ve amacına uygun olarak kullanılması konusunda başarılı olunamadığı bilinmektedir. Çalışmamızda, bu durumun sebepleri ortaya konularak noktalama işaretlerinin kullanımı ile ilgili çözüm önerileri getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Noktalama İşaretleri, Türkçe Dersi Öğretim Programları, Türkçe Dersi Öğretim Programlarında Noktalama İşaretleri Eğitimi

PUNCTUATION EDUCATION IN TURKISH PROGRAMS

Abstract

Punctuation has important tasks in writing education. The functions of punctuation marks are described in the Spelling Guide as follows: “Punctuation marks are used to express emotions and thoughts more clearly, to determine the structure of the sentence and pause points, to facilitate reading and understanding, and to emphasize features such as emphasis and tone of the word” (TDK, 2012: 27). In oral expressions, auxiliary elements such as gesture, mimic, emphasis and intonation are used in order to convey emotions, thoughts and wishes more effectively and powerfully. These aids both increase the potency of a narrative and make it easier to understand what is said. Punctuation marks have been used since the second century. The use of punctuation marks became widespread with the invention of the printing press. Punctuation marks entered our spelling during the Tanzimat period. While some of our writers use punctuation in their works, some of our writers accuse those who use punctuation to imitate the West. Although there are discussions about the use of punctuation marks, punctuation marks have been taught regularly in Turkish curriculum. Today, however, it is known that the use of punctuation marks is not successful. In our study, the reasons of this situation were put forward and solutions were proposed.

Key Words: Punctuation Marks, Turkish Lesson Curriculum, Punctuation Education in Turkish Curriculum.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Giriş

Noktalama işaretleri konusuna Türkçe dersi öğretim programlarının birçoğunda yer verilmiş; ancak bu konu, Türkçe dersi öğretim programlarında yetersiz kazanım ve açıklamalarla ele alınmıştır. Örneğin, *2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda*, noktalama işaretleri konusu, “T6.3.13. Yazdıklarını gözden geçirir” (MEB, 2018: 30-38) gibi genel bir kazanım cümlesi ile yer almıştır.

Türkçe dersi öğretim programlarında noktalama işaretleri eğitimi, sınıf kademeleri gözetilerek düzenlenmemiştir. *2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda* noktalı virgül (;) ilk kez beşinci sınıf programında yer almışken, eğik çizgi (/)nin hem ikinci hem de üçüncü sınıf programlarında yer almış olması dikkat çekicidir.

Türkçe dersi öğretim programlarında, noktalama işaretleri ile ilgili yer alan açıklamalar ve kazanımlar bir plan dâhilinde programa yerleştirilmemiştir. Bazı programlarda konu ile ilgili uzun açıklamalar ve kazanımlar yer alırken, bazı programlarda bu konu bir veya iki açıklama ile geçiştirilmiştir. Örneğin *2006 Türkçe Dersi Öğretim Programının* altıncı sınıf programında, virgül 6 açıklama ile verilmişken, yedinci sınıf programında virgül, 1 açıklama ile verilmiştir.

Noktalama işaretlerinin, hangi kademede öğretilmesinin daha uygun olacağı konusunda bir fikir birliği sağlanamamıştır. Bu durum, bilgilerin iyi analiz edilmeden programa yerleştirildiği sonucunu ortaya koyar. *2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda* noktalama işaretlerinin ortaokulda öğretimi uygun görülmüşken, *2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda* ilkokulda öğretimi uygun görülmüştür.

Programların, noktalama işaretleri ile ilgili olan uygulamaları arasında önemli farklılıklar vardır. Örneğin, *2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda*, birinci sınıf programında yer alan virgül işareti, *2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda* yer almamıştır.

Noktalama işaretlerinin öğretimi için ayrı bir öğrenme alanı oluşturulmamıştır. Bu alanın öğretimi, birçok öğretim programında yazma öğrenme alanı altında ele alınmıştır. Fakat bu doğru bir yaklaşım olmamıştır. Çünkü yazma eğitimi ve noktalama eğitimi hem amaçları hem de süreçleri bakımından çok farklı iki alandır. Noktalama işaretlerinin, müstakil bir öğrenme alanı adı altında, Türkçe ve Edebiyat derslerinde haftada en az iki ders saati olarak okutulması gerekmektedir.

Türkçe dersi öğretim programlarında yer alan açıklamalar ve kazanımlar yeterince anlaşılır ve açık değildir. Örneğin, *2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda* yer alan “T.8.4.16.Yazdıklarını düzenler” (MEB, 2018: 51) kazanımı açıklayıcı ve anlaşılır bir kazanım olamamıştır.

Türkçe dersi öğretim programlarında noktalama işaretleri ile ilgili yer alan kazanım ve açıklamalar birçok programda aynı ifadelerle yer almıştır. Örneğin, 2005 programında, noktalama eğitimi, birinci sınıf programından beşinci sınıf programına kadar “Yazılarında noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanır” (MEB, 2005) kazanımı ile verilmiştir.

Öğretim programlarında noktalama işaretleri ile ilgili yer alan açıklamalar, öğrencilerin anlama düzeyine uygun olacak bir şekilde programa yerleştirilmemiştir. Örneğin, 2005 programında, ikinci sınıf öğrencileri için ünlemin öğretilmesi hedeflenmemişken kesme işaretinin öğretilmesi hedeflenmiştir. Ne var ki, kesme işaretinin kullanım yerlerinin öğrenilmesi, ünlem işaretinin kullanım yerlerinin öğrenilmesinden daha zordur. Bilgilerin, kolaydan zora doğru programlara yerleştirilmesi gerekmektedir.

Öğretim programlarının uygulamalarında çelişkiler bulunmaktadır. 2015 programında yay ayraç, üç nokta, eğik çizgi ve soru işaretinin 4. sınıf programında yer alması planlanmışken, 2005 programında yay ayraç, üç nokta ve eğik çizgi altıncı sınıf programında, soru işareti ise 3. sınıf programında yer almıştır.

Bazı öğretim programlarında, noktalama işaretleri ile ilgili yer alan etkinliklerin sayısı oldukça azdır. Bazı programlarda ise noktalama işaretleri ile ilgili hiçbir etkinliğe yer

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

verilmemiştir. Örneğin, 2015 ve 2018 programlarında noktalama işaretleri ile ilgili etkinlik örneklerine yer verilmemiştir.

Bugün birçok yayında; hatta ders kitaplarında noktalama işaretlerinin kullanımı konusunda hatalar vardır. Bu hatalar, konuya yeterince önem ve değerin verilmemesi, noktalama işaretlerinin yalnızca Türkçe ve Edebiyat derslerinde ele alınması, noktalama işaretlerinin yanlış uygulamalarla öğretilmesi, bir yazılı metindeki noktalama işaretlerinin, fazla, eksik ya da tutarsız kullanılması gibi sebeplerden kaynaklanmaktadır.

Noktalama İşaretleri ve Eğitimi

“Yazılı anlatımda cümle çeşitlerini göstermek, cümle öğelerini birbirinden ayırmak, yazının daha iyi anlaşılmasını sağlamak, okumayı ve anlamayı kolaylaştırmak, yanlış anlaşılmayı engellemek için gereken yerlere belli işaretler konur, bunlara *noktalama işaretleri* denir” (Özkan, 2009: 278). Noktalama işaretleri, bir yazının daha kolay anlaşılmasını sağlayarak yazının daha kolay okunmasına yardımcı olan işaretlerdir. Bir yazıda kullanılan noktalama işaretleri, okuyucuyu vurgu, tonlama ve durak yerleri bakımından yönlendirir. Noktalama işaretleri dikkate alınarak yapılan bir okuma bu sebeplerle daha etkileyici ve verimli olmaktadır.

Noktalama işaretlerinin doğru ve amacına uygun olarak kullanılması anlaşılabilirliğin göstergesidir. Bir metin, içerik bakımından ne kadar güzel hazırlanırsa hazırlansın, eğer noktalama işaretlerinin kullanımı bakımından başarılı değilse tamamlanamamış demektir. Yazılı anlatımda Türkçeyi kullanırken noktalama işaretlerine özen göstermek zorunluluğu doğar. Bu işaretler kullanılmadan oluşturulmuş bir metin anlam belirsizlikleriyle karşımıza çıkar.

Noktalama işaretlerinin görevlerine ve amacına uygun bir şekilde kullanılması, bilgi birikimi isteyen bir süreçtir ve bu sürecin öğrencilerce iyi kavranması gerekmektedir. Bu süreçte öğrencilere noktalama işaretlerini kavrayabilmeleri için fırsat verilmeli ve sıkça uygulamalar yaptırılmalıdır. Bir dizi kurallar bütünü ezberletilmeden onlara yazılarında kullandıkları noktalama işaretlerini hangi sebeplerle kullandıkları sezdirilmelidir. Öğrenci noktalama işaretlerini yanlış kullansa bile kullanma amacını açıklayabilmelidir. Ancak bu şekilde, öğrencilerin noktalama işaretlerinin görevlerine hâkim olup olmadıkları anlaşılabilir. Öğrenciler tarafından hatalar yapılırsa da öğretmenler bu durumu anlayışla karşılamalı, öğrenciye zaman vermelidir. Öğrenci, hatalarını düzelterek noktalama işaretlerini doğru kullanma becerisi kazanmalıdır. Öğretmen de bu sürecin takipçisi olmalı ve öğrencisinin hatalarını anında düzeltmelidir.

Noktalama eğitimi sürecinden güzel sonuçlar alabilmek için bu alanın öğretiminde belirli bir sistemin ve yöntemin oluşturulmuş olması son derece önemlidir. Fakat bugün, öğretmen adayları ve öğretmenler bu alanın verimli bir şekilde nasıl öğretileceği konusunda pek donanımlı değildirler. Birçok öğretmen kendisine en uygun olan yöntemi ya da uygulamaları kullanmaktadır. Bu sebeple, bu alanın eğitimi ve uygulamaları konusunda öğretmen adayları ve hâlihazırdaki öğretmenler bilgilendirilmelidir. Eğitim ve öğretimin bir iletişim süreci olması sebebiyle, noktalama eğitimi konusunda, Türkçe öğretim programlarını hazırlayan kişilerin, hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin görüşlerine başvurmaları gerekmektedir.

TDK, 2012 *Yazım Kılavuzu*'nda¹ noktalama işaretlerini belirlemiştir. En son yayınlanan *Yazım Kılavuzu*'nda 17 tane işaretin yer aldığı görülür. Fakat daha önce yayınlanan *Yazım Kılavuzları*'nda noktalama işaretlerinin sayıları daha azdır. Örneğin 1941 yılında yayınlanan *İmlâ Kılavuzu*'nda 12 tane noktalama işaretinin yer aldığı bilinmektedir.

“Noktalamayla ilgili terimlerin büyük bir kısmı Fransızcadan dilimize girmiştir. Bu kavramların adlandırılmasında Fransızca terimlerden bazıları (virgül, parantez, ayraç / apostrof), önceleri kabul görmüş; daha sonra, virgül dışında pek çok noktalama terimi

¹ “Nokta (.), virgül (,), noktalı virgül (;), iki nokta (:), üç nokta (...), soru işareti (?), ünlem işareti (!), kısa çizgi (-), uzun çizgi (—), eğik çizgi (/), ters eğik çizgi (\), tırnak işareti (“ ”), tek tırnak işareti (‘ ’), den den işareti (“ ”), köşeli ayraç ({}), kesme işareti (’ ’)” (TDK, 2012: 27-38).

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Türkçeleştirilmiş; "soru, ünlem, ayraç, kısa çizgi, uzun çizgi, tırnak, kesme" adları, terim olarak dilimizde tutunmuştur" (Durukoğlu ve Büyükelçi, 2018: 14).

Noktalama işaretlerimizin tarihi gelişimi ile ilgili çalışmalar çok fazla bulunmamaktadır. Fakat Şemseddin Sami'nin *Usul-i Tenkit ve Tertib* adlı çalışması, bize bu konuda önemli bilgiler vermektedir.

Yazarlarımız arasında noktalama işaretlerinin kullanılışı ve noktalama işaretlerine verilecek isimler konusunda çeşitli tartışmalar yaşanmıştır. Örneğin Muallim Nâci, eserinde 've' bağlacı yerine virgül kullanılmasını uygun görmüştür. Şemseddin Sâmî ise eserinde virgül yerine fâsıla kelimesinin kullanılmasını uygun görmüştür (Atasoy, 2018: 33). Tanzimat döneminden günümüze kadar bu konu tartışılrsa da, noktalama işaretleri, 1900'lü yıllardan itibaren düzenli olarak yazılarımızda kullanılmakta ve öğretim programlarımızda yer almaktadır.

Noktalama işaretlerinin eğitimi, Türkçe dersi öğretim programlarında şöyle planlanmıştır:

2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Noktalama İşaretleri Eğitimi

2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı, yapılandırmacı anlayışla hazırlanmış bir öğretim programıdır ve sınıf kademeleri gözetilerek düzenlenmiştir. Bu programda noktalama işaretleri konusu yazma ve okuma öğrenme alanları altında yer almıştır. Bu konunun, müstakil şekilde bir ders olarak programda yer alması düşünülmemiştir.

Okuma öğrenme alanı altında 1. sınıf programından 5. sınıf programına kadar bu konu yalnızca bir kazanım ile ele alınmıştır. Bu kazanım programda şöyle verilmiştir: "Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur" (MEB, 2005). Fakat bu kazanıma yönelik bir açıklama programda yer almamıştır. Sözü edilen noktalama işaretlerine programda yer verilmemiştir.

Yazma öğrenme alanı altında noktalama işaretleri ile ilgili yer alan kazanımlar, bir iki kazanım ile aktarılmıştır. Fakat kazanımlara yönelik verilmiş açıklamalar ise ayrıntılı olarak programda yer almıştır. Bunlar, noktalama işaretlerinin kullanım yerlerine yönelik yapılmış açıklamalardır. Sınıf kademelerine uygun olarak programda yer alması planlanmıştır. Bu sebeple, öğrencilere noktalama işaretlerinin farklı görevlerinin öğretilmesi amaçlanmıştır. Ya da sınıf kademelerine uygun olarak, birden fazla görevinin öğretilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçtan yola çıkılarak açıklamalar, kolaydan zora, basitten karmaşığa uzanan bir öğretim yöntemi ile düzenlenmeye çalışılmıştır. Ne var ki, programda bazı uygulama hatalarının olduğu tespit edilmiştir. Örneğin, öğrencinin metinlerde çok fazla karşılaşmayıp kullanmayacağı bir noktalama işareti olan eğik çizginin, ikinci sınıf programında yer alıp ünlemin ise ilk kez dördüncü sınıf programında yer almış olması bir uygulama hatasıdır. Noktalı virgülün, 5. sınıf programına kadar öğretilmesinin hedeflenmemesi ve öğrencinin bu işareti sıklıkla kullanmayacağı varsayımı, parantez işaretinin ise 4. sınıf programında yer almış olması bir diğer uygulama hatasıdır. Soru işaretinin, *2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı*'nda, dördüncü ve beşinci sınıf programlarında yer almaması da bir diğer uygulama hatasıdır. Yine, programın, 1. ve 2. sınıf kademelerinde aynı etkinlik örneklerine yer verilmiştir. Bu etkinlik, programda şöyle yer almıştır: "Noktalama işaretleri verilmeyen bir metinde, gerekli noktalama işaretlerini kullanabilir" (MEB, 2005). Yalnızca 3. sınıf programına özgü iki etkinliğe yer verilmiştir. Bu etkinliklerden biri, 1. ve 2. sınıf programlarında yer alan etkinlik ile aynıdır. Bu etkinliğe ek olarak programda "Öğrencilere yazım yanlışlarının bulunduğu bir metin verilerek bunları bulmaları ve düzeltmeleri istenebilir" (MEB, 2005) etkinliğine yer verilmiştir. 4. ve 5. sınıf programlarında bu etkinliğin yeniden yer almasının planlanmaması dikkat çekicidir.

Programda kazanımlara yönelik açıklamalar sınıf kademeleri gözetilerek düzenlenirken kazanımlar ise sınıf kademeleri gözetilerek düzenlenmemiştir. Kazanımlar 1. sınıftan 5. sınıfa kadar programda aynı ifadelerle yer almıştır. Kazanımların içerikleri incelendiğinde ise ifadelerin ayrıntıdan uzak olduğu görülür. Programda yer alan bazı açıklamalar, iyi analiz edilerek programa yerleştirilememiştir. Bu durum da açıklamaların, öğrencilerin anlama-kavrama düzeylerine uygun olarak düzenlenmemesine sebep olmuştur. Programda, noktalama işaretleri konusu ile ilgili yer alan etkinlikler yaratıcı olamamıştır. Oysaki

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

etkinliklerin öğrencinin dikkatini çekecek ve onları öğrenme konusunda motive edecek bir şekilde hazırlanmış olması noktalama işaretlerinin öğretimi açısından oldukça önemlidir.

2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Noktalama İşaretleri Eğitimi

Noktalama işaretlerinin 2006 programında ortaokulda öğretimi uygun görülmüştür. Bu programda noktalama işaretleri konusu, Yazma Öğrenme alanı altında yer almıştır. 2005 programında olduğu gibi bu programda da noktalama işaretlerinin tek başına bir öğrenme alanı altında ele alınması planlanmamıştır.

2006 programı, 2005 programı gibi kazanımlar, kazanımlara yönelik açıklamalar ve etkinliklerden oluşmuş bir programdır. 2005 programında olduğu gibi bu programda da kazanımlar ayrıntılı ifadelerle programda yer almamıştır. Bununla birlikte noktalama işaretleri ile ilgili olarak 6, 7 ve 8. sınıf programlarında yalnızca bir kazanıma yer verilmiştir. Bu kazanım programda şöyle ifade edilmiştir:

“Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanır” (MEB, 2006: 36-40). Kazanımların altındaki açıklamalar programda ayrıntılı bir şekilde yer almıştır. 6. sınıfta öğretilmesi planlanan noktalama işaretleri programda sıralanmıştır. Öğretilmesi hedeflenen bu noktalama işaretlerinin kullanım yerleri tek tek açıklanmıştır. Bu noktalama işaretlerinin içerisinde en çok virgül ile ilgili açıklamalar yer alırken en az noktalı virgül ve iki nokta ile ilgili açıklamalar yer almıştır. Noktalama işaretlerinin öğretimi yapılırken, *Yazım Kılavuzu*'nun kullanılması gerektiği konusunda açıklamalarda bulunulmuştur.

Noktalama işaretleri ile ilgili olarak programda iki etkinlik örneğine yer verilmiştir. Bu etkinlikler programda, “Noktalama İşaretleri Görevde” ve “Dilbilgisinde Noktalama İşaretleri” adları ile yer almıştır. 7. sınıf programında da öğretilmesi hedeflenen noktalama işaretleri ve bu noktalama işaretlerinin görevleri açıklanmıştır. Fakat bu öğretim programında, 6. sınıfta öğretilmesi planlanan noktalı virgül ve tırnak işaretinin öğretilmesi planlanmamıştır.

Bu programda noktalama işaretleri ile ilgili yer alan açıklamalar, 6. sınıf programına göre daha azdır. Örneğin nokta, 6. sınıf programında dört açıklama ile verilmişken, 7. sınıf programında tek açıklama ile verilmiştir. Virgül, 6. sınıf programında altı açıklama ile verilmişken 7. sınıf programında yalnızca tek açıklama ile verilmiştir. 7. sınıf programında da 6. sınıf programında olduğu gibi iki etkinlik örneğine yer verilmiştir. Bu etkinlikler programda, “Yerimi Kaybettim, Bulur musun?” ve “İşimi Kaybetmek İstemiyorum” gibi dikkat çekici, farklı isimlerle yer almıştır. 6. sınıf programında olduğu gibi bu programda da *Yazım Kılavuzu*'nun kullanılması konusunda telkinde bulunulmuştur. 8. sınıf programında ise yalnızca üç noktalama işaretine yer verilmiştir. Bu programda yalnızca virgül, noktalı virgül ve kısa çizginin öğretimi hedeflenmiştir. Diğer noktalama işaretlerinin ise öğretimi planlanmamıştır. 6. sınıf programında virgül, altı açıklama ile verilmişken 7. sınıf programında tek açıklama ile yetinilmiştir. 8. sınıf programında ise virgül ile ilgili olarak beş açıklamaya yer verilmiştir. 6. sınıf programında noktalı virgül ile ilgili olarak tek açıklama yer almışken, 7. sınıf programında noktalı virgül ile ilgili olarak herhangi bir açıklamaya yer verilmemiştir. 8. sınıf programında ise noktalı virgül ile ilgili olarak tek bir açıklamaya yer verilmiştir. Kısa çizgi ile ilgili olarak, 6. sınıf programında üç açıklamaya yer verilmişken 7. ve 8. sınıf programlarında yalnızca bir açıklamaya yer verilmiştir. Özellikle noktalı virgül ve kısa çizginin öğretimi ortaokul kademesinde oldukça eksik bir şekilde yer almıştır.

7. sınıfta öğretimi planlanmayan noktalı virgölün 8. sınıf programında yer alması ise dikkat çekicidir. 7. sınıf programında yer alan iki nokta, üç nokta, soru işareti, ünlem, eğik çizgi, yay ayraç, köşeli ayraç ve kesme işareti gibi noktalama işaretlerinin öğretiminden ise bu programda vazgeçilmiştir. Programda noktalama işaretleri ile ilgili olarak yalnızca tek etkinlik örneğine yer verilmiştir. Bu etkinlik programda “Boşluk Doldurma” başlığı ile verilmiştir. 6. sınıf programında iki etkinliğe yer verilmişken 7. sınıf programında üç etkinliğe yer verilmiştir. 8. sınıf programında ise tek etkinlikle yetinilmiştir.

Noktalama işaretleri ile ilgili yer alan açıklamalar, programa düzenli bir şekilde yerleştirilmemiştir. Ya blok hâlinde tüm bilgiler bir noktalama işaretinin altına toplanmış ya da ya da açıklama yapma gereği duyulmamıştır. Bu durum 2005 programında olduğu gibi

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

bilgilerin iyi analiz edilmeden düzenlendiği gerçeğini ortaya koymaktadır. Etkinlik örnekleri incelendiğinde de programda bu anlamda herhangi bir düzenin ve planın olmadığı anlaşılmaktadır.

2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Noktalama İşaretleri Eğitimi

Bu programda, noktalama işaretleri yazma ve okuma öğrenme alanları altında ele alınmıştır. 2005 ve 2006 programlarında olduğu gibi 2015 programında da noktalama işaretlerinin başlı başına bir öğrenme alanı olarak ele alınması planlanmamıştır.

Programın kazanımları, sınıf kademeleri gözetilerek düzenlenmiştir. Bu programda 2005 ve 2006 programlarının aksine etkinlik örneklerine ise yer verilmemiştir.

Okuma öğrenme alanı altında noktalama işaretleri ile ilgili yer alan kazanım, 1. sınıf programından başlayarak 8. sınıf programına kadar aynı ifade ile verilmiştir. Bu kazanım, programda “Okuduğu kelimeleri doğru telaffuz eder, yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat ederek okur” (MEB, 2015: 17) ifadesi ile verilmiştir.

Bu programda, noktalama işaretlerinin öğretimi ile ilgili verilen bilgiler yalnızca kazanımlar aracılığı ile verilmiştir. Kazanımlar ile ilgili açıklamalar ise programda yer almamıştır. 2005 ve 2006 programlarında ise noktalama işaretlerinin görevleri konusunda geniş açıklamalar yer alır. Bu anlamda, 2015 programı, 2005 ve 2006 programından farklı bir şekilde düzenlenmiştir.

Bu programda, öğretilmesi hedeflenen noktalama işaretlerinin yalnızca isimleri verilmiştir. 2005 programının 1. sınıf kademesinde yer alan tüm noktalama işaretlerinin bu programda da yer aldığı görülür. Bu anlamda bir değişikliğe gidilmemiş ve aynı noktalama işaretlerinin öğretilmesi hedeflenmiştir.

2. sınıf programında yer alan noktalama işaretleri, 2005 programında yer alan noktalama işaretleri ile aynıdır. Fakat 2015 programında, 2005 programından farklı olarak ünlem işaretinin de yer alması uygun görülmüştür.

3. sınıf programında yer alan tüm noktalama işaretleri, 2005 programında da yer almıştır. Fakat 2005 programında yer alan eğik çizginin 2015 programında yer almadığı tespit edilmiştir.

2005 programının 4. sınıf programında yer alan tüm noktalama işaretleri 2015 programında da yer almıştır. Fakat 2005 programında yay ayraç, üç nokta, eğik çizgi, soru işareti gibi noktalama işaretleri yer almamıştır. Dolayısıyla 2015 programında 2005 programına göre daha fazla noktalama işaretinin öğretimi uygun görülmüştür.

2015 programının 5. sınıf programında yer alan yay ayraç, eğik çizgi, soru işareti ve köşeli ayraç 2005 programında yer almazken 2005 programında yer alan den den işareti 2015 programında yer almamıştır. 2015 programında 2005 programına göre daha fazla noktalama işaretinin öğretimi uygun görülmüştür.

2015 programının, 6, 7 ve 8. sınıf programlarında ise noktalama işaretlerinin öğretimi hedeflenmemiştir. Bu alanın öğretimine yönelik herhangi bir kazanım ve açıklama programda yer almamıştır. Programı hazırlayanlar noktalama işaretlerinin 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerine öğretilmesini uygun görmemişlerdir. Fakat bu hatalı bir yaklaşımdır. Noktalama işaretlerinin 1. sınıftan başlayarak sekizinci sınıfa kadar öğretilmesi gerekmektedir. Ayrıca bu öğretim sürecinin bir plan ve düzen dâhilinde yürütülmesi son derece önemlidir. Ancak bir programda yer alan noktalama işaretinin, bir diğer programda bulunmaması, kazanımların sınıf kademelerine göre ve öğrencilerin anlama düzeylerine uygun olarak yer almaması, öğretim yöntemleri ile ilgili açıklamaların bulunmaması ya da yetersiz kalması gibi durumlar bu öğretim sürecinin bu programda bir plan ve düzen dâhilinde yürütülmediğini ortaya koymaktadır.

2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Noktalama İşaretleri Eğitimi

Noktalama işaretleri, 2015 programında olduğu gibi 2018 programında da tek başına bir öğrenme alanı olarak ele alınmamıştır. 2015 programında olduğu gibi 2018 programında da

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

noktalama işaretleri, okuma ve yazma öğrenme alanları altında ele alınmıştır. 2018 programının kazanımları, sınıf kademeleri gözetilerek düzenlenmiştir. Etkinlik örneklerine ise 2015 programında olduğu gibi yer verilmemiştir.

Okuma öğrenme alanı altında, noktalama işaretleri ile ilgili yer alan kazanım, 1. sınıf programından başlayarak 8. sınıf programına kadar aynı kazanım ile verilmiştir. Bu kazanım programlarda şu şekilde yer alır: “Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur” (MEB, 2018: 22).

Programda, noktalama işaretleri ile ilgili yer alan bilgiler, 2015 programında olduğu gibi yalnızca kazanımlar aracılığı ile verilmiştir. Noktalama işaretleri ile ilgili olarak kazanımlar altında açıklamalara ise yer verilmemiştir. Bu anlamda 2018 programı 2015 programının anlayışını devam ettirmiştir.

2015 programının 1. sınıf programında yer alan tüm noktalama işaretleri, 2018 programında da yer almıştır. Fakat 2015 programından farklı olarak, ünlem işaretinin 1. sınıfta öğretimi planlanmıştır.

2015 programının 2. sınıf programında yer alan tüm noktalama işaretleri, 2018 programında da yer almıştır. Fakat 2015 programından farklı olarak yalnızca bu programda konuşma çizgisinin 2. sınıfta öğretimi uygun görülmüştür.

2015 programının 3, 4 ve 5. sınıf programlarında yer alan tüm noktalama işaretleri 2018 programında da yer almıştır. Bu programlarda noktalama işaretlerinin ele alınışı bakımından herhangi bir değişiklik gözlenmemiştir. Kazanımlar, olduğu gibi blok hâlinde 2018 programına geçirilmiştir.

6, 7 ve 8. sınıf programlarında ise 2015 programında olduğu gibi noktalama işaretleri ile ilgili olarak herhangi bir kazanıma yer verilmemiştir. Bu programda da 2015 programında olduğu gibi 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri için noktalama işaretlerinin öğretimi uygun görülmemiştir.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Noktalama işaretlerinin öğretim programlarında bir öğrenme alanı olarak ele alınması planlanmamıştır. Noktalama işaretlerinin yazma ve okuma öğrenme alanları altında yer alması ise yanlış bir yaklaşım olmuştur. Yazma ve okuma öğrenme alanları, hem süreçleri hem de amaçları bakımından noktalama işaretleri eğitiminden çok farklı iki öğrenim alanıdır. Noktalama işaretleri eğitimi için ayrı bir öğrenme alanı oluşturulmalıdır. Türkçe ve Edebiyat dersleri içinde bir ders saati belirlenerek noktalama işaretleri eğitimi yapılmalıdır.

Birçok öğretim programında, noktalama işaretlerinin öğretimi uygun görülmemiştir. Örneğin 2015 ve 2018 programlarında 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerine noktalama işaretleri eğitiminin verilmediği tespit edilmiştir. Fakat bugün ilkökul, ortaokul, lise, üniversite öğrencilerinin ve hatta öğretmen adaylarının dahi noktalama işaretlerini kullanma becerilerinin iyi durumda olmadığı bilinmektedir. Durum böyle iken programı hazırlayan kişilerin, öğrencilerin noktalama işaretlerini kullanma becerilerini göz önünde bulundurarak programları hazırlamaları gerekmektedir. Öğrencilerin noktalama işaretlerini kullanma becerileri ile ilgili yapılmış birçok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmaların sonuçlarının incelenerek öğretim programlarının bu anlamda iyileştirilmesi sağlanabilir.

Noktalama işaretleri ile ilgili verilen kazanımlar, bazı programlarda açıklamaları ile birlikte verilmemiştir, yalnızca noktalama işaretlerinin isimleri programda sıralanmıştır. Ayrıca bu noktalama işaretlerinin hangi yöntem ve uygulamalarla öğretilmesi gerektiği konusunda da birçok öğretim programında bir açıklama yoktur. Hazırlanan eski programların (1968, 1980, vd.) birçoğunda ise öğretim metotlarından, uygulamalara kadar geniş bilgilerin yer aldığı görülür. Bu sebeple özellikle son yıllarda hazırlanan öğretim programlarının bu durum göz önünde bulundurulurken hazırlanması gerekmektedir.

Noktalama işaretlerinin öğretiminde bir plan gözetilmemiştir. Ya tüm kazanımlar olduğu gibi bir diğer programa aktarılmıştır ya da küçük değişiklikler yapılmıştır. Bu durum da kazanımların iyi bir şekilde analiz edilmeden hazırlandığı sonucunu ortaya koymuştur.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Fakat kazanımların nitelikleri incelenerek basitten karmaşığa, kolaydan zora doğru öğretim programlarına yerleştirilmesi gerekmektedir. Kazanımların kolay olanlarının ilkökul, zor olanların ise ortaokul kademesinde öğretilmesi planlanmalıdır.

Öğretim programlarında, noktalama işaretleri ile ilgili bir müfredat yapılmamıştır. Hangi noktalama işaretinin hangi kademe de öğretilmesi gerektiği konusunda, öğretim programlarında birlik yoktur. Programlar değiştikçe uygulamalar da değiştirilmiştir. Öğretim programlarının kendi aralarında uygulamaları bakımından birlik olması gerekmektedir.

Öğretim programlarının birçoğunda noktalama işaretleri ile ilgili etkinlik örnekleri yoktur ya da var olan etkinlikler yeterli sayıda değildir. Ancak etkinlikler öğrencinin derste aktif olmasını sağlar ve öğrencinin uygulama yapmasına aracı olur. Bu nedenle etkinlikler önemlidir ve öğretim programlarında noktalama işaretleri ile ilgili daha çok etkinlik örneğinin yer alması gerekmektedir.

Öğrencilerin anlama ve kavrama düzeylerine bakılmaksızın noktalama işaretlerinin görevleri ezberletilmektedir. Fakat bu öğretim yönteminde bilgiler kalıcı olamamaktadır. Çünkü öğrenciler uygulama yapma fırsatı bulamamaktadırlar. Bunun yerine öğrencilerin yazma alıştırmaları yapmaları gerekmektedir. Ancak bu şekilde hem öğrenci hem öğretmen konunun anlaşılıp anlaşılmadığını anlayabilir. Daha sonra yapılan hataların mutlaka düzeltilmesi gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Atasoy, Faysal Okan. (2018). *Sorunlar- Çözümler- Teklifler*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Durukoğlu, Salim ve Büyükelçi, Betül. (2018). “Türk Dilinde Noktalama İşaretlerinin Kullanımı ve Tarihi Gelişimi”, *Akra Kültür Sanat ve Edebiyat Dergisi*, İstanbul.
- MEB. (2018). *Türkçe Tersî Öğretim Programı* (1-8 Sınıflar), Ankara: MEB Yayınları.
- Özkan, Mustafa. (2009). *Türkiye Türkçesi Ses ve Yazım Bilgisi*, İstanbul: Filiz Kitabevi.
- TDK. (2012). *Yazım Kılavuzu*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

AŞIK VEYSEL’İN METAFOR DÜNYASI¹

Celal DEMİR

Prof. Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler
Eğitimi Bölümü Öğretim Üyesi

Özet

“**Metafor**” sözcüğü, **Güncel Türkçe sözlüklerde** (TDK, 2015), “**mecaz**” kelimesiyle karşılanmıştır. *Büyük Türkçe Sözlük*’te (Doğan, 1999), “**metafor**” kelimesi; “**mecaz**”, “**istiare**”, “**kinaye**” ve “**teşbih**” kelimeleriyle açıklanmaktadır. Fransızca -Türkçe Sözlükte **métaphore: “eğretileme”, “istiare”** şeklinde açıklanmaktadır (Saraç, 1999). *Misalli Büyük Türkçe Sözlük*’te (Ayverdi, 2016) de, aynı şekilde “**istiare**” ve “**ödünçleme**” terimleriyle eş anlamlı gösterilmektedir. Terim sözlüklerinde ise aynı açıklamalara küçük ilaveler yapılarak metaforun bir sanat terimi olduğuna vurgu yapılmaktadır (Karaağaç, 2018). **Köken bakımından metafor (Fr. métaphore, İng. metaphor), Eski Yunancada bir kavramı, bir olguyu, kendinden daha öteye taşımak, olduğundan daha fazlasını yüklenmek anlamındaki Yunanca “phérō” sözcüğünden gelmektedir** (Dur, 2016: 123). Kelimenin etimolojisini yapanlara göre de “Metafor kelimesi, **meta:** öte ve **pherein:** taşımak, yüklenmek kelimelerinden mürekkeptir” (Lakoff ve Johnson, 2015: 15). Bu yaklaşıma göre kelimenin morfolojisine bakıldığında “**phérō**” kelimesine “**meta**” ön eki getirilerek türetilmiş olduğu anlaşılmaktadır. Yazılı/sözlü edebiyattaki kullanımlar ve günlük hayattaki pratikler dikkate alındığında “**mecaz**” ile “**metafor**”un bir terim olarak aynı durumları ifade etmediği açıkça görülmektedir. Her ikisi de sanat (retorik/belagat) terimi olmakla birlikte karşılanmış oldukları kavramlar hem görünürde hem de derin yapıda birbirinden farklı özellikler göstermektedir. “**Mecaz**”, bir anlam inceliği yaratmak, sözün etkisini artırmak veya anlamayı/anlatmayı kolaylaştırmak amacıyla bir durumu, bir olguyu, bir kavramı veya bir eylemi kendi adıyla söylemek yerine bu durumlarla ilişkisi olan başka bir kelimeyi kullanarak anlatmak; bir kelimeyi geçici olarak başka bir kelimenin yerine kullanmak (ödünçleme yapmak) biçiminde açıklanabilir (Karataş, 2018). Neticede mecaz, bir şeyi kendi adı veya özelliği ile ifade etmek yerine “bir anlam inceliği yaratmak / dikkat çekmek için” kasıtlı olarak o şeyi, başka bir şeyin adı veya özelliği ile anlatmaktır. “**Metafor**” ise Türkçeye uyarlandığında bir anlatım biçimi veya tarz değil, böyle bir anlatım tarzının içinde anlatım aracı olarak kullanılan müstakil bir unsura tekabül etmektedir. Mecaz iki kelime arasındaki alış-verişi / gidiş-gelişi yani ödünçlemeyi ifade etmektedir. Metafor ise donmuş (gelişmesini tamamlamış / stabil) veya gelişmekte / oluşmakta olan, kurgulanmış yahut kurgulanmakta olan bir tasavvurun kendisidir. Bu tasavvur donmuş bir hikâye, bir aforizma, bir eşya, bir kavram, meşhur bir olay, bir eylem, bir anekdot, önemli özelliği olan bir insan veya başka bir varlık olabilir. Şu hâlde anlatı sanatında metafor, bir eylem biçimi, bir ifade manevrası değil, bu eylemi kuran ve gerçekleştiren sanatçının kullandığı malzemelerden/unsurlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Aşık Veysel’in şiirlerinde görme yetisine dayalı özgün betimleme ve benzetmelere çok fazla rastlayamayız. Onun şiir dünyasını oluşturan ve zenginleştiren motifler, gözlemlerinden çok hayallerinin ürünüdür. Veysel, daha çok, görüp izlediklerini değil hayal ettiklerini anlatmıştır.

“İki kapılı bir handa

Gidiyorum gündüz gece” dizelerinde dünyanın giriş kapısı (doğum) ve çıkış kapısı (ölüm) olan iki kapılı bir han gibi düşünülmesi mantıksal bir kurgudur.

¹ 36. Dönem TÜRKSOY Daimi Konseyi, **İmadeddin Nesimi**’nin doğumunun 650. yılı münasebetiyle 2019 yılını “Nesimi’yi Anma Yılı” ve Aşık Veysel’in doğumunun 125. yılı münasebetiyle de “Aşık Veysel’i Anma Yılı” olarak ilan etmiştir.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Veysel, yedi yaşından sonra görme yetisini kaybetmiş bir şairimizdir. Bu nedenle onun şiirlerinde, betimleme, çağrıştırmaya ve benzetme unsuru olarak somut varlıklara çok fazla rastlayamayız. Onun şiirlerinde, mantık ve muhakemeyeyle üretilmiş kişisel ve anonim imajlara daha çok rastlarız:

Örneğin

“Uzun, ince bir yoldayım

Gidiyorum gündüz gece” dizelerinde durmadan yürüyen bir insan metaforu yahut imajı vardır. Ama bu imaj, görme algısına dayanan bir gerçek değil, mantıken kurgulanmış bir mizansen olarak önümüze gelmektedir. İnsan hayatının uzun bir yol olarak, yaşama eyleminin ise bu yolda durmadan devam eden bir yürüyüş olarak düşünülmesi, görsel değil, mantıksal bir kurgunun ürünüdür.

Bu çalışmamızda Âşık Veysel’in şiirleri, tek tek incelenerek kullandığı metaforlar tespit edilmiş ve kendi içinde gruplandırılmıştır. Bu metaforlar; şairimizin yaşamı, hayalleri, çevresi ve iç dünyası ile ilişkilendirilerek tartışılmış ve araştırmacıların dikkatine sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: metafor, metaforik anlatım, imaj, Âşık Veysel’in şiirindeki metaforlar

GİRİŞ



Veysel, 25 Ekim 1894'te (H.1310) Sivas'ın Şarkışla ilçesine bağlı Sivrialan köyünde dünyaya geldi. 21 Mart 1973 tarihinde 79 yaşında iken doğduğu köyde vefat etti. Ölüm sebebi olarak “akciğer kanseri” kaydı düşüldü.

Veysel Şatıroğlu, mahallî bir âşık olarak kendi memleketinde çalıp söylüyordu. 36 yaşında Ahmet Kutsi Tecer'le tanıştıktan sonra hayatı değişti. Ahmet Kutsi Tecer, 1930'da Sivas Maarif Müdürü iken şehirde mutad düzenlenen şairler gecesinde onu tanıdı ve onunla ilgilendi. Bu tarihten sonra Ahmet Kutsi Tecer'in yardımlarıyla Şiirleri dergilerde yayımlandı, türküleri radyoda söylenmeye başladı. Bir ara Köy Enstitülerinde bağlama dersleri verdi. Bu gelişmelerden sonra Veysel, Şatıroğlu, tüm ülkede Âşık Veysel olarak tanındı.

1965'te Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde çıkarılan özel bir kanunla Âşık Veysel Şatıroğlu'na “Ana Dilimize ve Milli Birliğimize Yaptığı Hizmetler'den dolayı “Vatani Hizmet Tertibi”nden (Kaleminden) aylık bağlandı.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Veysel'in şiirleri, *Değişler* (1944), *Sazımdan Sesler* (1950), *Dostlar Beni Hatırlasın* (1970) adıyla kitap hâlinde yayımlandı. Ümit Yaşar Oğuzcan tarafından düzenlenen *Dostlar Beni Hatırlasın*² sayısız baskı yaptı.

Âşık Veysel, geleneksel Türk şiirinin ve âşık tarzının son temsilcilerindedir. Bu nedenle onun şiiri, birçok yönüyle bin yıllık yolculuğun Anadolu'daki meyvesi niteliğindedir. Veysel'in şiirleri; hem şekil hem içerik hem de metaforik betimlemeler bakımından geleneksel sözlü edebiyat çizgisinde teşekkül etmiştir. Ancak bu şiirler; içerik ve söyleyiş bakımından incelendiğinde Âşık Veysel'i diğer saz şairlerinden ayıran özgün tasavvur ve betimlemelerle karşılaşırız.

1. “METAFOR” ve “METAFORİK ANLATIM”

1.1. Terim Olarak Metafor

“Metafor” kelimesi, Türkiye Türkçesine yeni girmiş bir terim olmakla birlikte retorik (edebiyat), dilbilim, psikoloji, sosyoloji ve pedagojide hem anlatım hem de öğretim terimi olarak sıklıkla kullanılmaktadır.

Metafor (Fr. métaphore, İng. metaphor) kelimesi, **Eski Yunancada** bir kavramı, bir olguyu, kendinden daha öteye taşımak, olduğundan daha fazlasını yüklenmek anlamındaki Yunanca “phérō” sözcüğünden gelmektedir (Dur, 2016: 123). “Kelimenin etimolojisini yapanlara göre de metafor kelimesi, **meta**: öte ve **pherein**: taşımak, yüklenmek kelimelerinden mürekkeptir” (Lakoff ve Johnson, 2015: 15). Bu açıklamalara göre “metafor” sözcüğünün, **phérō** morfemine **meta** ön eki getirilerek türetilmiş olduğu anlaşılmaktadır.

Metafor, güncel Türkçe sözlüklerde ve terim sözlüklerinde bir söz sanatı (retorik) terimi olarak ele alınmakta ve anlamı “iğretileme”, “istiare”, “meczaz”, “kinaye” ve “telmih” gibi diğer retorik terimleriyle sınırlandırılmaktadır. Örneğin *Türkçe Sözlük*'te (TDK, 2015) “**metafor**” sözcüğünün anlamı “**meczaz**” olarak verilmektedir. “**Metaforik**” ise, “**metafora ait, metaforla ilgili**” biçiminde açıklanmaktadır. Bazı sözlüklerde ise “**meczaz**”, “**istiare**”, “**kinaye**” ve “**teşbih**” terimleriyle açıklanmaktadır. *Misalli Büyük Türkçe Sözlük*'te (Ayverdi, 2016) de, aynı şekilde “istiare” ve “ödünçleme” terimleriyle eş anlamlı gösterilmektedir. Türkçeye Arapçadan gelmiş olan “**istiare**” sözcüğü, “ödünç/borç verme/alma” anlamına gelen “**are**” kökünden türetilmiştir. Türkçe sözlüklerde bu terim açıklanırken kelime kökündeki temel anlamla ilişkilendirilmektedir.

Osmanlı Türkçesi sözlüklerinde de metafor, yine “meczaz” terimiyle açıklanmaktadır (Develioğlu 2010, Parlatır 2017).

Metafor, diğer Türkiye Türkçesi sözlüklerinde de “meczaz” / “açık istiare” / “düz değişmece” / “eğretileme” terimleriyle eş anlamlı bir retorik terimi olarak açıklanmaktadır.

Metaforlar, yalnızca edebiyatta ve felsefede değil eğitim biliminde (pedagoji) de önemli bir anlatma/öğretme aracı olmasına rağmen, metafor terimi MEB'in hazırlanmış olduğu sözlüğe (Öncül, 2000) alınmamıştır.

1.2. Kavram Olarak Türk Kültüründe Metafor

Metafor teriminin bize düşündürdüğü birinci anlamın, bir anlatım biçimi değil zihnimizdeki bir kavram olması gerekir. Bu bağlamda bir olayın, bir durumun, bir yaşantının, bir kişinin veya dikkatimizi çeken bir varlığın hayalimizde bıraktığı intibalara **metafor** diyoruz. “Metafor” bazı kaynaklara göre bir kelime ya da kelime grubunun kendisine benzeyen bir nesneye ya da eyleme transfer edilmesi ile oluşan ve hakiki anlamda da kullanılabilen söz figürü; ikincisi ise kavram olarak zihinde biçimlenmiş bir şeyin sembol olarak belirtilmesi (Gasset, 1948; Akt: Danışman, 2015: 48) biçiminde iki farklı durumu ifade eden bir söz figürü olarak da

² *Dostlar Beni Hatırlasın*, Hazırlayan: Ümit Yaşar Oğuzcan, Miyatro Yayınları, İstanbul 1984.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

değerlendirilmektedir. Kaynaklarda metafor terimiyle ilişkilendirilen bu durumlar, Türkiye Türkçesine “benzetme ögesi” ve “somutlaştırma” olarak tercüme edilebilir.

Her dilde her kelimenin aslında bir metaforu gösterdiğini, söylendiğinde veya okunduğunda bize o metaforu düşündürdüğünü; her kelimenin anlatma ve etkileme gücünü, kendi metaforundan aldığını söylemeliyiz. Buradan hareketle metaforun önce kavram olarak hafızalarda teşekkül ettiğini bu kavramın daha sonra dilde kullanıldığını, bu ayrıntıların ayrıca incelenmesi ve değerlendirilmesi gerektiğini söyleyip geçelim.

Bazı eleştirmenler, metaforu sadece bir söz figürü olarak değil, aynı zamanda bir düşünce figürü olarak da değerlendirmektedirler (Akşehirli, 2005). Bu düşünceye katılmakla birlikte bir kültürdeki metafor/metaforların öncelikle dil değil, bir düşünce figürü olması gerektiğini belirtmeliyiz. Çünkü metaforlar dilden düşünceye değil düşünceden dile transfer edilen düşünce ürünleridir. Bu ürünlerin; figürlerin, tasarımların veya intibaların sözlü ifadelerde bir anlatma ve öğretme aracı olarak kullanılması daha sonra gerçekleşir. Yani anlatım ve aktarım etkinliklerinde daha önceden kişisel ve toplumsal hafızada yer etmiş tasarlanmış metaforları kullanırız. Oluş sırasına koymak gerekirse metafor önce teşekkül eder; ihtiyaç hâlinde kullanımı daha sonra gerçekleşir. Buradan hareketle metaforun veya metaforların bir dilsel üretim olmadığını, bunların yaşantı ve düşüncelerin etkisiyle insan zihninde istem dışı teşekkül eden intiba/intibalar olduğunu vurgulamak gerekir.

Hiç şüphesiz her toplumun kültüründe metaforlar vardır ve biz bunları o kültürün içinde yaşayan insanların davranışlarından ve ifadelerinden öğreniriz. İnsan neslinin düşünme ve mukayese etme melekeleri daima var olmuştur ve tüm kültürlerle böyle bir zenginlik katmıştır. Hatta insan ürünü olan dinlerin temelinde de bu metaforları aramak gerekir. Güneşi gören ve güneşin altında yaşayan insana, güneşin düşündürdüğü, hayal ettirdiği bir şeyler olmalıdır. Ateşi tanıyan ve ondan iyi veya kötü, bir şekilde etkilenen insanın ateş hakkında bir tasavvurunun olmaması düşünülemez. Şüphe yok ki insanın dünyasına giren ve onunun duygularına tesir eden her şeyin kişisel ve toplumsal hafızada bıraktığı bir intiba vardır. Bu intibalara metafor diyoruz. Metafor/metaforlar her kültürde ve her toplumun hafızasında yer etmiş olmalıdır. Esas olan bu metaforların anlatımda, betimlemede ve öğretimde kullanılır olmasıdır. Bunun için söz konusu edilen dilde bu metaforları adlandırılmasına ve ifade içinde etkin olarak kullanılmasına imkân sağlayacak bir yapının oluşması gerekir. Gelişmiş Batı dillerinde “metafor” o kadar mal olmuştur ki dışarıdan bakan çoğu kişi “metaforik/metaforik anlatım”ı da “metafor” olarak değerlendirmektedir. Zira bu dillerde “metafor” kavramı, “uzaklaştırmak, göndermek, ulaştırmak, götürmek” eylemleriyle bu eylemler de anlatım biçimleriyle ilişkilendirilmiştir. Böylece metafor kavramının tüm anlamları, “ötelere gönderme, yönlendirme, anıştırma, başka bir şeyle buluşturma, benzeşme, ilişkilendirme” biçiminde çoğaltılarak metin incelemelerinde ve pedagojide geniş bir manevra alanı yaratılmıştır (Demir, 2019: 1085).

1.3. Metaforik Anlatım

Anlatılmak istenen bir düşünce, bir olay, bir durum veya bir bilgiyi muhatabın kolayca anlaması veya kalıcı olarak öğrenmesi için zihnimizde hazır bulunan metaforlardan yararlanabiliriz. Bu metaforları kullanarak düzenlenmiş anlatım biçimlerine **metaforik anlatım** veya **metaforik betimleme** diyoruz.

Birbirine benzeyen iki veya daha fazla kavram arasındaki ilişkilendirmeleri sistematize ederek metaforik anlatımları inceleme işi Antik Yunan’a ve Aristoteles’e kadar uzanmaktadır (Lyddon vd., 2001: 269). Günümüzde insanlığın bu kavrama ilgisi daha da artmış; metafor, birçok alanda hem anlatma/betimleme hem de eğitim-öğretim etkinliklerinde işlevsel bir materyal olarak hayatımıza girmiştir.

Türkiye’de metafor ve metaforik anlatımlarla ilgili çalışmalar henüz 2000’li yılların başından itibaren başlamıştır. Bu çalışmalarda tespit edilen metaforlar ve metaforik

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

betimlemeler, “meczaz”, “kapalı istiare”, “mürsel mecaz” bazen de “teşbih” ve “telmih” olarak değerlendirilmektedir. Edebî eserlerdeki metaforik betimlemeler ise genellikle “ad aktarması”, “deyim aktarması”, “hayal”, “imaj”, “imge” terimleriyle karşılanmaktadır (Demir, 2017: 90).

Ülkemizdeki bu tür çalışmaların sayıca giderek artmasına ve yayınların bilimsel bir nitelik kazanmasına rağmen metafor, metaforik, metaforik anlatım, metaforik betimleme kavramlarının tam olarak oturduğunu ve zihinlerde netleştiğini söyleyemeyiz. Örneğin “metaforik anlatım”, “metaforik betimleme” terimleri madde başı olarak henüz sözlüklerde yer almamıştır. “Metaforik” kelimesi ise *Türkçe Sözlük*’te “metaforla ilgili” biçiminde anlamlandırılmıştır. Hâlbuki bir edebî eseri veya folklorik bir malzemeyi sanat eseri olarak ele alıp incelerken “metaforik anlatım”, “metaforik adlandırma” ve “metaforik betimleme” terimlerini kullanmak zorundayız. **Metafor**’un terim ve kavram boyutlarıyla birbirinden ayrılması gerekir. Bu olgunun dildeki kullanımını **metaforik anlatım**, **metaforik adlandırma** ve **metaforik betimleme** biçiminde kategorize etmeden bu kavramın eğitimi tamamlanmış olmaz. Bu bilimsel tasnif yapılmadan bir eserin retorik incelemesi bilimsel olarak yapılamaz. Diğer taraftan bu kavramın ve anlatım biçimlerinin kültürel dayanaklarını belirtmeden yapılan incelemelerde eserin millî kimliği tespit edilmiş olmaz.

Aristo metaforun kullanımını, bir durumu veya bir kavramı anlatmak için onu çok bilinen bir benzeriyle ilişkilendirme veya ikisini kıyaslama biçiminde ifade etmektedir (Tunalı, 2002: 14). Bu açıdan bakıldığında metafor, bir **tasavvur** ismi; metaforik anlatım ise bu tasavvurları işe katarak gerçekleştirilen **anlatım biçiminin** ismidir. Bir şeyi anlatırken veya öğretirken kullanılan metaforun zihinde önceden teşekkül etmiş olması gerekir. Bu bağlamda “metaforik betimleme”, “metaforik adlandırma” ve “metaforik anlatım”ı benzetme, ilişkilendirme veya kıyaslama üzerine kurulmuş bir anlatım biçimi olarak görmek yanlış olmaz (Demir, 2017: 91-93). Başka bir söyleyişle **metaforik anlatım**, **metaforik betimleme** ve **metaforik adlandırma**, metaforları kullanarak kurulan bir anlatım biçimidir.

“Metafor” her ne kadar Türkiye Türkçesinde terim olarak yeni tanınmış olsa da metaforların Türk düşünce sisteminde kavram olarak ortaya çıkması Türkçeyle birlikte gerçekleşmiştir. Zira metaforik anlatımlara ve metaforik betimlemelere Türk edebiyatının bilinen en eski ürünlerinde bile rastlamaktayız. Orhun Kitabelerinde de metaforik betimlemelerin güzel örneklerini görmekteyiz. “Babamın askerleri kurt gibi düşmanı koyun gibi imiş.” (Ergin, *Orhun Abideleri*, s.) Cümlesinde “kurt” ve “koyun” birer varlık olarak Türk milletinin hafızasında nasıl bir metafor oluşturdu ise bu metaforlar, millî hafızada hâlâ yaşamakta ve günümüzde de aynı amaçla kullanılmaktadır. Günümüze daha yakın bir tarihte söylenmiş şu mısralarda da metaforik anlatımın Türkçedeki en güzel örneklerinden birini görürüz.

“Dedim: İnci nedir? Dedi: Dışındır.

Dedim: Kalem nedir? Dedi: Kaşımdır.

Dedim: On beş nedir? Dedi: Yaşımdır.

Dedim: Daha var mı? Dedi ki: Yok, yok.” (Emrah, 19.yy.)

Düzenli, temiz ve güzel dişler; millî hafızada, inciye, düzgün hatlardan oluşan kalın ve siyah kaşlar kalemi, insan neslinin en güzel görüntüye ve en sağlıklı vücuda sahip olduğu dönemi ise on beş yaşı düşündüren bir metafor bırakmıştır. Erzurumlu Emrah, bu mısralarda kültürümüzde yer etmiş ve ortak bir anlatım aracı hâline gelmiş metaforları kullanarak sevgilisinin dişini, kaşını ve yaşını anlatmaktadır.

2. ÂŞIK VEYSEL'İN METAFOR DÜNYASI



2.1. Âşık Veysel'in Şiirinde Genel Özellikler

Âşık Veysel'in şiirini, biçimsel formatlarıyla geleneksel Türk şiiri içerisinde değerlendirebiliriz. Ancak içerik ve söyleyiş bakımından incelendiğinde Âşık Veysel'i diğer saz şairlerinden ayıran özgün tasavvur ve söyleyişlerle karşılaşırız

Veysel, kendi koşmalarından başka diğer âşık ve sanatçıların beğenilen eserlerini de okumuştur. Bu durum Veysel'in "meslek"te başarılı olanları takip ve takdir ettiğini, dar anlamda camia, geniş anlamda toplumla iç içe olduğunu göstermektedir.

Âşık Veysel, bildiklerini ve uyguladıklarını mektep veya medresede öğrenen "tahsilli" âşıklardan değildir. O, çevresinden ve toplumdan öğrendiklerini, kendi formatlarına göre yeniden işlemiş ve kişisel birikimini oluşturmuştur. Bu bakımdan onun şiirleri, kişisel emeğin ve uzun bir işçiliğin ürünüdür. Böyle olmakla hem orijinal hem de değerlidir.

2.2. Âşık Veysel'in Şiirinde Metaforik Anlatımlar

Veysel, yedi yaşından sonra görme yetisini kaybetmiş bir şairimizdir. Bu nedenle onun şiirlerinde, betimleme, çağrıştıma ve benzetme unsuru olarak somut varlıklara çok fazla rastlayamayız. Onun şiirlerinde, mantık ve muhakemeyle üretilmiş kişisel ve anonim imajlara daha çok rastlarız:

Örneğin

"Uzun, ince bir yoldayım

Gidiyorum gündüz gece" dizelerinde durmadan yürüyen bir insanmetaforu yahut imajı vardır. Ama bu imaj, görme algısına dayanan bir gerçek değil, mantıken kurgulanmış bir mizansen olarak önümüze gelmektedir. İnsan hayatının uzun bir yol olarak, yaşama eyleminin ise bu yolda durmadan devam eden bir yürüyüş olarak düşünülmesi, görsel değil, mantıksal bir kurgunun ürünüdür.

2.2.1 "Han" Metaforu

Veysel **han** metaforunu konaklama, bir süre kalıp gitme düşüncesinden hareketle dünya anlamında kullanır:

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

“Yükün aldı gam kervanı

Terk edip gider bu **hanı**

Bilinmez nerde mekânı

Göğe baktım, yere baktım.” (*Dostlar Beni Hatırlasın*, s. 43)

“İki kapılı bir handa

Gidiyorum gündüz gece”

Bu dizelerde ise dünyayı giriş kapısı (doğum) ve çıkış kapısı (ölüm) olan iki kapılı bir han gibi düşünmüştür.

2.2.2. “Kafes” Metaforu

Kafes kelimesi, sınırlı bir mekân içinde yaşamaya mecbur bırakılmış bir canlıyı düşündürür. Veysel, kafes kelimesiyle sürekli çırpınarak hapsedildiği yerden kurtulmaya çalışan insan ruhunu/canını anlatmak için kullanmıştır:

“Can **kafeste** durmaz uçar

Dünya bir han; konan göçer

Ay dolanır yıllar geçer

Dostlar beni hatırlasın” (*Dostlar Beni Hatırlasın*, s. 13)

2.2.3. “Kuş” ve “Alıcı Kuş” Metaforu

Veysel, **kuş** kelimesini çabukluğu ve çevikliği anlatmak için, **alıcı kuş** ya da **yırtıcı kuş** metaforunu ise güç ve kararlılığı anlatmak için kullanmıştır.

Şu dizelerde görme yetisinden mahrum kalmanın ezikliğini kuş ve alıcı kuş metaforuyla anlatmak istemiştir:

“Veysel der ismini koymam dilimden

Ayrı düştüm vatanımdan ilimden

Kuş olsan da kurtulmazdın elimden

Eğer **görsem** idi göz ile seni” (*Dostlar Beni Hatırlasın*, s. 104)

“Üğrünü üğrünü giderken yola

Nice dilsizleri getirir dile

Gövel ördek gibi inerken göle

Ya bir **şahin** olsam, ya bir **baz** olam” (*Beni Hatırlasın*, s. 95)

2.2.4. “Tenha” Metaforu

Tenha kelimesi, “ıssız, kalabalık olmayan, sessiz” anlamında bir kelimedir.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

“Yâr ile **tenha** buluştuk

Gizli dertlerimiz açtık

Hayli bir zaman konuştuk” (*Dostlar Beni Hatırlasın*, s. 91)

Veysel bu kelimeyi gizli, iki kişi arasındaki sırrı düşündürmek amacıyla da kullanmıştır:

“Yâre **tenha** sözlerim var

Diyemiyom ele karşı” (*Dostlar Beni Hatırlasın*, s. 91)

2.2.5. “Sadık Yar” Metaforu

Toprak ve **kara toprak**; Türk kültüründe insanın aslı, aslına dönmek, dünyadan el etek çekmek, menzil, hayatın sonu, varış yeri gibi olgu ve düşünceleri anlatmak amacıyla kullanılmaktadır. Fakat Veysel kara toprağı sadık yar metaforunu ifade etmek için kullanmıştır. Veysel kara toprağı sevdiği insanın yolunu kayıtsız şartsız bekleyen, onu karşılıksız seven, hiçbir kusurunu yüzüne vurmeyen, geldiğinde de onu bağına basan bir sevgili/sadık yâr olarak görmüştür:

“Bütün kusurumu toprak gizliyor

Merhem çalıp yaralarım düzlüyor

Kolun açmış yollarımı gözlüyor

Benim **sadık yârim** kara topraktır.

...

Her kim ki olursa bu sırma mazhar

Bırakır dünyaya ölmez bir eser

Gün gelir Veysel’i bağına basar

Benim **sadık yârim** kara topraktır” (*Kara Toprak*, s. 129)

2.2.6. Kurt-Koyun Metaforu

Kurt, hayatını ve neslini devam ettirmek için koyunu yemek zorundadır. Koyun ise hayatını ve neslini devam ettirmek için kurttan korunmak zorundadır. Bu sebeple iki canlının normal şartlarda bir arada olması ve aynı mekânı paylaşması mümkün değildir. Bütün kültürlerde koyun-kurt ilişkisi, imkânsız anlatmak için kullanılmıştır. Veysel’in şiirinde ise bu metafor insanlar arasındaki farklılıkların kaçınılmaz olduğunu anlatmak için kullanılmıştır:

“Kim okurdu, kim yazardı

Bu düğümü kim çözerdi

Koyun kurt ile gezerdi

Fikir başka başkolmasa” (*Dostlar Beni Hatırlasın*, s. 83)

2.2.7. “Kalem” ve “Ok” Metaforu

Kalem, görüntü itibarıyla düzgün ve siyah bir çizgiyi metaforize ettiği için, bu görüntü en çok sevgilinin kaşıyla ilişkilendirilmiştir. Kalem, işlevsel olarak da bilgiyi, adaleti ve

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

ilmi temsil eder. Veysel, bu mısralarında sevgilinin kaşını anlatmak için kullanılmıştır. **Ok** ise hedefi vurması, delmesi ve aciz bırakması ile işlevsel ve biçimsel olarak sevgilinin kirpikleriyle ilişkilendirilmiştir:

“Yar yoluna kurban olam
Dahi dolmadı mı çilem
Kirpikler **ok** kaşlar **kalem**
Bu sinemi deler gider” (*Dostlar Beni Hatırlasın*, s. 89)

2.2.8. “Çelik” ve “Taş” Metaforu

Çelik ve **taş**; kültürümüzde sertliği ve acımasızlığı düşündürür. Hiçbir gücün etki etmediği, acımasız ve kırıcı bir varlık metaforunu düşündürür. Çelik, taş, demir kelimeleri aşğa bigane kalarak onu gönlünden yaralayan sevgiliyi anlatmak için kullanılmıştır:

“Benim sevdiğim dilberin
Gönlü **çelik**, bağı **taş**tır.” (*Dostlar Beni Hatırlasın*, s. 99)

2.2.9. “Kara Libas” Metaforu

Anadolu’da “karalar giymek”, “kara yere oturmak”, “kara çadır kurmak” daima mutsuz ve yaşlı olma halini ifade eder. Veysel, aşağıdaki mısralarda sahibinden/iş ortağından uzun süre ayrı kaldığı için yas tutan bir saz (bağlama) betimlemesi yapıyor. Siyah kılıf içinde duvarda asılı duran bağlama, Veysel’de **kara libas** giyerek yas tutan bir insan metaforu oluşturuyor:

“Ay geçer yıl geçer uzarsa ara
Giyin **kara libas** yaslan duvara
Yanından göğsünden açılır yara
Yâr gelmezse yaraların elletme”

2.2.10. “Arı, Petek, Bal” Metaforu

Bir petek üzerinde bal yapmaya çalışan arı; toplumsal hafızada, kendisini dış dünyaya kapatarak tümüyle işine odaklan bir insan metaforu bırakmıştır. Veysel, bağlama eşliğinde koşmalarını seslendiren bir sanatçıyı arı ile bağlamayı da petek, eseri ise bal metaforuyla anlatmıştır:

“Sen **petek** misali Veysel de **arı**
İnleşir beraber yapardık balı
Ben bir insanoğlu sen bir dut dalı
Ben babamı sen ustanı unutma”

SONUÇ

Âşık Veysel, geleneksel Türk şiirinin ve âşık tarzının son temsilcilerindedir. Bu nedenle onun şiiri, birçok yönüyle bin yıllık geleneğin Anadolu’daki meyvesi niteliğindedir. Veysel’in şiirleri; hem şekil hem içerik hem de metaforik betimlemeler bakımından geleneksel sözlü edebiyat çizgisinde teşekkül etmiştir.

Veysel, betimleme amacıyla söylediği koşmalarında, betimleme unsuru olarak “kalem”, “ok”, “selvi”, “taş”, “çelik” “alıcı kuş”, “kafes”, “kara libas” gibi toplumsal/millî metaforları kullanmayı tercih etmiştir. Kendi intibalarına dayanan özgün metaforları ise daha çok didaktik şiirlerinde kullanmıştır. Bu metaforlar “iki kapılı bir han”,

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

“uzun ince bir yol”, “sadık yâr” gibi mantıksal kurgu ve zihinsel tasarımlardan oluşmaktadır.

KAYNAKLAR

- Akşehirli, S.(2005).“Çağdaş Metafor Teorisi”, <http://www.egeedebiyat.org>.
- Ayverdi, İ. (2016). *Misalli Büyük Türkçe Sözlük*, İstanbul: Kubbealtı Yayınları.
- Danışman, S. A. (2015). “Metaforların Örgüt ve Yönetim Araştırmalarındaki Yeri: Ontolojik, Epistemolojik ve Metodolojik Kabuller Işığında Bir Değerlendirme”, *Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdarî Bilimler Dergisi*, 6(9), 47-64.
- Demir, C. – Yıldırım, Ö.K. (2019). “Türkçede Metaforlar ve Metaforik Anlatımlar “, *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi / C.21, S.4, Aralık 2019, 1085-1096*
Afyon Kocatepe University Journal of Social Sciences / Volume: 21, No: 4, December 2019, 1085-1096
- Demir, C. (2017). “Aşık Tarzı Türk Şiirinde Metaforlar”, *Yeniceli Aşık Sıtkı Baba ve Popülerlik Çerçevesinde Kültür ve Sanat Sempozyumu Bildirileri*.13-15 Ekim 2016.
- Devellioğlu, F. (2010). *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lûgat*, Ankara: Aydın Kitabevi Yayınları.
- Doğan, D. M. (2014). *Büyük Türkçe Sözlük*, Ankara: Yazar Yayınları.
- Dur, B. İ. U. (2016). Metafor ve Ekslibris, *Uluslararası Ekslibris Dergisi*, 3(5): 122-128.
- Ergin, M. (2003). *Orhun Abideleri*, İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Lakoff, G. ve Johnson, M. (2015). *Metaforlar, Hayat, Anlam ve Dil*, Çeviren: Gökhan Yavuz Demir, İstanbul: İthaki Yayınları.
- Lyddon, W. J., Clay, A. L., Sparks, C. L. (2001), “Metaphor and Change in Counseling”, *Journal of Counseling and Development*, 79: 269-274.
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü*, Ankara: MEB Yayınları.
- Parlatır , İ. (2017). *Osmanlı Türkçesi Sözlüğü*, Ankara: yargı Yayınevi.
- Tunalı, İ. (2002). *Aristoteles Poetika*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Türk Dil Kurumu. (2015), *Türkçe Sözlük*, Ankara: TDK Yayınları.
- Ural, O. (2000). *Erzurumlu Emrah*, İstanbul: Özgür Yayınları.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

KOSOVA'DA TÜRKÇENİN GEREKLİLİĞİ

Sibel KURSHUMLIU
sibel-ka@hotmail.com

Özet

Geçmişten günümüze Türkçeye karşı olan ilgi Balkan coğrafyasında hiç azalmamıştır. Bu ilginin somut yansımalarını Arnavutçanın konuşulduğu Kosova'da da gözlemlemek mümkündür. Resmi dilin Arnavutça olmasına karşın, Türkçeye karşı gittikçe artan bir ilginin olduğu gerçektir. Bu çalışmada Türkçenin Kosova'da gerekliliği üzerine durulacaktır. İki ülke arasındaki ortak tarih, kültür ve dil etkileşimi bu coğrafyada Türk dilinin varlığının sürdürmesine ve son yıllarda Türkiye Türkçesine duyulan ilginin artmasına sebep olmuştur. Türkiye Cumhuriyeti'nin gün geçtikçe gelişmesi neticesinde Türkiye, Kosovalılar için ekonomi, ticaret, sağlık, eğitim sektöründe ve kişisel gereklilik alanlarında odak noktası haline gelmiştir. Çalışmanın asıl amacı git gide artmakta olan bu ilgiyi araştırmak ve nedenlerini ortaya sunmaktır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanarak, konuyla ilgili bilgiler elde edilmiş ve öneriler sunulmuştur. Sonuç olarak çalışmada iki ülke arasında yapılan anlaşmalar incelenmiş, Türkçenin Kosova'daki gerekliliği hakkında bilgi verilmiş ve Kosova'da Türkçe bilenlerin iş bulma olanağı daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kosova, Türk dili, Türkçenin gerekliliği.

Abstract

From past to present, the interest in Turkish language has not diminished in Balkan geography. Concrete reflections of this interest can also be observed in Kosovo, where Albanian language is spoken. Beside Albanian being the official language, there is a growing interest in Turkish language. This study is focused on the necessity of Turkish language in Kosovo. The common history, culture and language influence between two states is one of the reasons that Turkish language has gained more importance and presence in the region last years. The Republic of Turkey is under a continuous development. By result Turkey, has become a focal point for Kosovo in economy, trade, health and education sectors, as well as in the personal requirements. The main aim of the study is to investigate this increasing interest, as well as to represent the reasons of this increasment. The given information and the presented suggestions in this study, are obtained by using the qualitative research method. As a result, the agreements between the two countries and the necessity of Turkish language in Kosovo were examined, and it has been determined that it is more possible to find a job in Kosovo for those who own the Turkish language.

Key words: Kosovo, Turkish language, The necessity of Turkish language.

Kosova'nın Tarihi

Balkan coğrafyası yüzyıllardan beri farklı kavimlerin, ulusların, imparatorlukların ve devletlerin egemenliği altına girmiştir. Bu coğrafyada farklı milletler uzun yıllar boyunca beraber yaşamışlardır, bunun en iyi örneği de Kosova Cumhuriyetidir. Balkan coğrafyasının merkezinde yer alan Kosova, kuzey ve doğuda Sırbistan, kuzeybatıda Karadağ, güneyde Makedonya ve batıda ise Arnavutluk ile komşudur. Kosova Cumhuriyeti 2 milyon nüfusa sahip bir ülkedir, % 90'ı Müslüman Arnavut, % 4'ü Ortodoks Sırp, % 2'si Boşnak, % 2'si Türk ve % 2'si diğer azınlıklardan (Goralı, Romlar, Aşkaliler) oluşmaktadır. Başkenti Priştine olmakla beraber Mitroviça, Prizren, Ferizay, Yakova, İpek ve Gilan Kosova'nın şehirleridir. (Akgün, 2012)

Kosova yıllardan beri birçok kavimlerin saldırısına uğramıştır. Roma İmparatorluğunun M.S. 395'de ikiye ayrılmasıyla, Kosova Doğu Roma İmparatorluğu'nun topraklarının sınırları içinde kalmıştır. İlerleyen zamanlarda M.S. 6 yy 'da ise bu topraklara Slavlar yerleşmişlerdir. Bölge 1389 yılında Sırp Prenslığın hâkimiyeti altına girmiştir. 1389 yılında ise yapılan I. Kosova Savaşında, Kosova Osmanlı İmparatorluğu'nun egemenliği altına girmiştir. Osmanlı'nın bu topraklardaki hâkimiyeti 600 yıl sürmüştür. Bu süre zaafında Osmanlı

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Devleti yayılma siyaseti ile Anadolu'daki Türk unsurunu getirip bu topraklara yerleştirmiştir. (Şahin, 2001) Bu durum bölgenin sosyal, ekonomik, kültürel etkileşim alanındaki temellerin atılmasına ve gelişmesine neden olmuştur. (Ortaylı, 2006)

Bu durum 1912-1913 yılları arasında gerçekleşen Balkan Savaşları ile son bulmaya başlamış ve bu netice sonucunda 1913 yılında Kosova, Sırp Krallığına dâhil edilmiştir. Yaşanan olaylar neticesinde 1929 yılında Yugoslavya Krallığına dâhil edilen Kosova, Tito yönetimi altına girmiştir. Daha sonra Yugoslavya'nın parçalanmasıyla beraber Kosova, Sırbistan'a bağlı özerk bölge olmuştur. Bu durum 1999 yılına kadar devam etmiştir. 1999 yılında Kosova'da yaşanan savaş neticesinde bölge Sırbistan'dan ayrılıp uluslararası toplum tarafından yönetilmeye başlanmıştır. Bu durum 17 Şubat 2008 tarihinde Kosova'nın bağımsızlığını ilan etmesiyle sona ermiştir. (S.Akgün, 2012)

Kosova'da Türkçenin Tarihi

Kosova'da Türk dilini beş döneme ayırmak mümkündür. Osmanlı Dönemi (1455-1912), Yugoslavya Krallığı Dönemi (1912 1945-1951), Yeni Sosyalist Yugoslavya Dönemi (1951-1999), BM Geçici Yönetim ve Yerel Organların Yönetim Dönemi (1999-2008) ve Kosova Cumhuriyeti Yönetim dönemi (2008-). (Durmuş, 2012:137)

Osmanlı'nın Kosova'yı fethetmesiyle beraber Türkçe bu topraklara yerleşmiş, konuşulmaya ve eğitimde kullanılmaya başlanmıştır. Bu durum Osmanlı hâkimiyeti dönemi süresince devam eder. Fakat, Osmanlı'nın bu topraklardan çekilmesiyle yaşanan göçler neticesine Türkçe azınlık olarak konuşulmaya devam edilmiştir. Ancak Yugoslavya Krallığı döneminde Türk dili ve eğitimi alanında bir gelişme olmaz ve bu Türkçe için karanlık bir dönem olarak nitelendirilir. Yeni Sosyalist Yugoslavya'nın kurulması Türkçe eğitim için yeni bir dönem olarak nitelendirilir, fakat bütün uğraşlara rağmen Türkçe eğitiminde istenilen seviyeye ulaşamaz. (Okumuş, 2013)

Aynı zamanda Türkçe kitaplar, dergi ve gazetelerin Kosova'da yayınlanması yasaklanır ve komşu ülke Makedonya'da yayınlanmaya başlar. Türkçe bu dönemde zor bir süreç içinde yer almıştır.

Kosova'nın bağımsızlığını ilan etmesiyle beraber Türkçe için de parlak bir dönem başlar. Bu dönemde Türkçe dilinde eğitim vermeye, Türkçe kitaplar, dergi ve gazeteler yayınlanmaya başlar ve bu durum hala devam etmektedir. Türkçe eğitim verilmesinin yanı sıra Türk diline ilgi duyan ve bu nedenle Türkçe öğrenmek isteyenlere yabancı dil olarak Türkçe eğitimi de verilmektedir. Türkçe dilinde televizyon yayını ve radyo yayını yapılmaya devam edilmektedir. Bu durum Türkçenin bu topraklarda gelişim göstermesine ve varlığını sürdürmesine yardımcı olmaktadır.

Kosova'da Türkçenin Gerekliği

Kosova ile Türkiye arasındaki ortak tarih, kültür benzerliği Türkçenin bu topraklarda varlığını sürdürmesine neden olmuştur. Türk dili bazı zamanlarda zor süreçlerden geçmiş ve badireler atlattıysa da hala etkisi devam etmektedir. Özellikle Türkiye Cumhuriyeti'nin her geçen gün güçlenmesi ve gün geçtikçe gelişmesi neticesinde Türkiye, Kosovalılar için birçok alanda odak noktası haline gelmiştir.

Kosova ile Türkiye arasında yapılan karşılıklı anlaşmalar neticesinde bu durum Türkçenin Kosova'da gerekliliğini artırmaktadır. Ortak dil olarak kullanılan Türkçe siyasi ilişkiler, ekonomi, ticaret, sağlık sektörü, savunma alanı, eğitim, kişisel gibi alanlarda kendi önemini göstermektedir.

1. Siyasi ilişkiler

17 Şubat 2008 tarihinde bağımsızlığını ilan eden Kosova Cumhuriyeti, Türkiye Cumhuriyeti tarafından 18 Şubat 2008 tarihinde bağımsızlığını ilan etmiştir. Bu durum neticesinde Kosova'nın başkenti Priştine'de Türkiye büyükelçilik merkezini açmıştır, daha sonra Prizren'de de başkonsolosluk merkezi açılmıştır. Ay zamanda Türkiye'nin başkenti Ankara'da Kosova elçilik merkezini ve İstanbul'da da başkonsolosluk merkezini açmıştır. Bu

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

durum her iki ülkedeki ilişkilerin daha da güçlenmesine ve gelişmesine olanak sağlanmıştır. (ambasada-ks.net)

2. Ekonomik-Ticari İlişkiler

Kosova'da 44 adedi yatırımcı olmak üzere kayıtlı toplam 900'ün üzerinde Türk firması bulunmakta olup, söz konusu firmalar tarafından yaklaşık toplam 7.000-9.500 kişiye istihdam olanağı sağlanmaktadır. Aynı zamanda Türk yatırımcılar uluslararası ortaklarla birlikte yaptıkları projeler sayesinde Kosova'daki en büyük ihalelerin bir kısmını kazanmışlardır. Bu Bechte-Lenka ve Limak Havaalanı en önemli ihalelerin başta gelen isimlerinden biridir. Kosova'da bulunan yatırımcı Türk firmalar ağırlıklı olarak; finans ve sigorta faaliyetleri (%24), üretim faaliyetleri (yüzde 21), inşaat (yüzde 14), ulaştırma ile depolama (yüzde 12) ve sağlık (yüzde 5) alanlarında faaliyet göstermektedir. Bunların yanı sıra, sağlık, eğitim, finans, üretim gibi alanlardaki yatırımlar da mevcuttur. (pristine.be.mfa.gov.tr)

Birçok Balkan ülkelerinde olduğu gibi Kosova'da da ekonominin kalkınmasına ve gelişmesine de önemli yardımlarda bulunan Tika aynı zamanda sosyal ve kültürel alanında aktiviteler düzenlemiş ve eğitim alanında projelere imza atmıştır. (Yılmaz, 2017)

Ekonomi alanında olduğu gibi ticaret alanında da iki ülke arasında büyük anlaşmalara imza atılmıştır. Türkiye, Kosova'nın toplam dış ticaretinde üçüncü sırada bulunmaktadır. 2013 yılında iki ülke arasında imzalanan serbest ticaret anlaşması ithalat ve ihracat oranının artmasına neden olmuştur. Böylelikle Türkiye, Kosova'nın toplam dış ticaretinde üçüncü sırada bulunmaktadır. Bu nedenle Kosova Türkiye'den başta tekstil ve gıda olmakla beraber çeşitli ürün grupları ithal etmektedir. Türkiye, Kosova'dan ise kauçuk ve kauçuktan mamul eşya ile ham deri ihraç etmektedir. (pristine.be.mfa.gov.tr)

3. Sağlık Sektörü

2009 yılından bu yana iki ülke arasında sağlık sektöründe imzalanan anlaşma neticesinde bu süre zarfında 800 Kosovalı hasta Türkiye'de tedavi görmüştür ve görmeye devam etmektedir. Aynı zamanda iki ülkenin sağlık bakanlığı arasında devam eden anlaşmalar neticesinde yılın belli dönemlerinde Türkiye'den Kosova'ya doktorlar gelmektedir. Doktorların düzenledikleri seminerler Kosova'da sağlık sektörünün gelişmesine katkı sağlamaktadır. (gazetaimpakt.com)

4. Savunma Alanı

2009 yılın aralık ayında Kosova ordusu ile Türkiye ordusu arasında savunma alanında anlaşma yapılmıştır. Bu anlaşma neticesinde yılın belli dönemlerinde polis ve askerlerden oluşan bir grup Türkiye'ye gidip orada askeri okullarda eğitim almaktadırlar. Bu durum yeni ülke olan Kosova'nın savunma alanında polis ve ordunun gelişmesine ve güçlenmesine neden olmaktadır. (ambasada-ks.net)

5. Eğitim Alanı

Eğitim alanında iki ülke arasındaki anlaşma her zaman mevcuttu. Özellikle Kosova'nın bağımsızlığını kazanması bu alandaki işbirliğin artmasına neden olmuştur. Priştine Üniversitesi'nin Türk üniversiteleri ile yaptığı iş birliği sayesinde birçok Kosovalı öğrenci Türkiye'nin belli başlı üniversitelerinde eğitim alıyorlar, konferanslara katılıyorlar. Erasmus ve Mevlana gibi değişim programlarıyla Kosova'dan Türkiye'ye ve Türkiye'den Kosova'ya öğrenci gelmektedir. (uni-pr.edu) 1988 yılında Priştine Üniversitesinde Türk Dili ve Edebiyatı bölümünün açılmasıyla beraber bu güne kadar Türkçe ile ilgili çalışmalar yürütülmekte ve konferanslar düzenlenmektedir. (Çelik, 2009) Aynı zamanda devlet okullarında Türkçe eğitim gören öğrencilerin buldukları okullar Türkiye'deki okullarla anlaşmalar yaparak kardeş okul olarak ziyarette bulunuyor ve ortak aktiviteler gerçekleştiriyorlar. Bunun yanı sıra çok sayıda genç üniversite eğitiminin devamı için Türkiye'deki üniversiteleri tercih etmektedirler. Ankara'daki Kosova Büyükelçiliğinin yaptığı sayıma göre Türkiye'nin farklı şehir ve üniversitelerinde 1600 öğrenci eğitim görmektedir, bu yıl eğitim hayatına başlayan öğrenciler sayesinde bu sayının artışı muhakkaktır. Bu gençler Türkiye Bursları'nın ve YÖK

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

burslarının sunduğu burs olanaklarıyla Türkiye’de eğitim hayatlarına devam etmekte. (Yılmaz, 2017) Burs olanaklarından yararlanamayan gençler ise kendi imkânlarıyla Türkiye’deki üniversitelerde eğitim görmekte.

Aynı zamanda çok sayıda Türkiye mezunu Kosovalı genç, Türkiye’de eğitimlerini tamamladıklarında kendi ülkelerine dönerek oradaki kurumlarda çalışmaya başlarken bir yandan iki ülke arasındaki ilişkilerin daha da güçlenmesine katkı sağlamaktadırlar. Eğitime katkı sağlayan bir diğer kurum da Yunus Emre Enstitüsüdür. Yunus Emre Enstitüsü’nün, Priştine, Prizren ve İpek olmak üzere Kosova’nın üç büyük şehirde üç tane merkezi bulunmaktadır. Çok sayıda öğrenci Türk dilini daha iyi öğrenmek veya geliştirmek adına enstitüye başvuruyorlar. Sadece Türk dilini öğretmekle kalmayım aynı zamanda düzenledikleri farklı aktiviteler sayesinde Türk kültürün tanıtılmasını sağlamaktadırlar. Yunus Emre Enstitüsü’ne başvuran her bir kursiyer farklı amaç doğrultusunda Türk dilini öğrenme talebinde bulunmaktadır. Kimi lisans, yüksek lisans veya doktora düzeyindeki eğitimini tamamlamak adına Türkçe öğrenmektedir. Bazıları ise daha iyi bir iş fırsatı için Türkçe öğrenmekte, bazıları da sadece Türk dizilerden duyduğu bu dile olan ilgisinden dolayı ve aynı zamanda dizilerde gördüğü Türkiye’yi ziyaret etmek istemesinden dolayı Türkçe öğrenmeyi amaçlamakta ve bu nedenle Yunus Emre Enstitüsü’ne başvurmaktadır.

6. Teknoloji Gelişimi

Diziler modern hayatın bir parçası haline gelmeyi başarmıştır, bu nedenle insanların hayat tarzlarını, kültürlerini hatta kullandıkları dilleri bile etkilemeyi başarmıştır. Özellikle Türk dizilerinin Kosova’da izlenmeye başlaması buradaki halkın Türk kültürünü daha yakından tanımaya ve dillerindeki benzerliklerini fark etmelerine yardımcı olmuştur. Kimi genç duyduğu dili daha iyi öğrenmek için kursa yönelmiştir. Aynı zamanda sadece dizilerden duyduğu Türkçeyi beğendiği ve sevdiği için Priştine’de bulunan Türkoloji bölümünü okumaya karar verip Türk Dili ve Edebiyatı bölümüne kayıt olan öğrenciler bulunmaktadır. Bu öğrencilerin asıl hedefi Türk dili alanında araştırmalar yapmak ve eğitimlerini Türkiye’de devam ettirmektir. Aynı zamanda Türk dizilerinde ve Kent FM radyosunda dinletilen Türk müziğine olan ilginin her geçen gün arttığı gözlemlenmiştir. Bu nedenle gençler Türk müziğine ve Türk sanatçılara hakim olup Türkçe şarkılar söylemektedirler. (aa.com.tr)

7. Kişisel Gereklik

Türkiye ile Kosova’nın ortak tarihi geçmişin ve kültürel benzerliğin var olması bu iki millet arasındaki ilişkilerin her zaman devam etmesine neden olmuştur. Bu nedenler eskiden günümüze kadar ki süreçte iki millet arasında evlilikler meydana gelmiştir.

Osmanlı’nın bölgeden ayrılması sonucunda burada yaşamaya devam eden Müslüman-Türk toplulukları zor bir süreç beklemiştir bu nedenle etnik özellik ve dinlerden dolayı oluşan baskılara maruz kalmışlar ve göç etmek zorunda olmuşlardır. (Ergün, 1993:37)

Bu nedenleri göz önünde bulundurduğumuz taktirde çok sayıda Kosovalı ailenin Türkiye’de akrabaları olduğunu söyleyebiliriz. Her iki milletin akrabalık ilişkilerine önem vermeleri, bu ilişkilerin devam etmesine neden olmuştur. (Adiloğlu, 2018) Tabii akrabalık ilişkilerin devamı da iletişimle olmaktadır. Bundan dolayı Türkiye’deki akrabalarla iletişim kurmak için Türkçe öğrenmeye gerek duyulmuştur. Aynı zamanda yılın her döneminde eğitim, ticaret, akraba ziyareti ve tatil nedeniyle Türkiye Kosovalıların seyahat noktası haline gelmektedir.

Sonuç

Sonuç olarak yukarıda belirtilen nedenlerden dolayı Kosova’nın gelişmesi ve Türkiye ile yapılan siyasi, ekonomik, ticari ve eğitim alanındaki anlaşmalar bu coğrafyada Türkçenin daha yaygın kullanılmasına neden olmuştur. Kosova’da Türkçe bilenlerin iş bulma olanağı daha yüksek olduğundan dolayı u bildiride Türkçenin bu bölgedeki gerekliliği vurgulanmaktadır. Çünkü dil öğrenimi ve öğretimi gerek iletişim gerekse etkileşim açısından önemlidir.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Öneriler

- Priştine Devlet Üniversitesi'nde bulunan Türkoloji bölümüne önem verilmeli ve orada yapılan çalışmalar desteklenmelidir.
- Devlet okullarında Türkçe eğitim gören öğrencilerin sayısını artırmak için yeni kararlar ve öneriler sunulmalıdır.
- Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi Kosova'da ihtiyaç duyulan iş alanlarına yönelik olmalıdır.

KAYNAKÇA

- ADİLOĞLU, S. Kosovalı Kadın Göçmenler ve Sosyal Motivasyonları. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 930-957
- AKGÜN, S. Kosova Türklerinin Tarihten Bugüne Kimlik Mücadelesi. *Karadeniz Araştırmaları*, 11-36.
- ÇELEBİ, M. D. XX. Yüzyılda Kosova'da Türkçe Öğretim Programlarının Uygulanması. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(32), 137-154.
- ÇELİK, S. D. (2009). Kosova'da Türkoloji eğitimi. *International Journal of Central Asian Studies*, 13.
- DEMİR, S. O. H. Kosova'da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Bir Dinleme/İzleme Etkinliği: Türkçe Dizi Filmler ve Etkinlikleri. *Listening/Watching Activity in Teaching Turkish as Foreign Language in Kosovo: Turkish Serials and Their Influence*.
- OKUMUŞ, S., & Murat, H. H. Ç. (2015). Kosova'da Yayınlanan Türkçe Gazete ve Dergiler. *Yeni Türkiye (Rumeli-Balkanlar Özel Sayısı-V)*, Yıl, 21, 6254-6255.
- ORTAYLI, İlber, (2006). *Son İmparatorluk Osmanlı*, İstanbul: Timaş Yayınevi.
- TİKİCİ, M., KARTEPE, S., & Erdem, O. Balkanlarda Türk Kültürü: Osmanlı Sonrası Kosova'da Yaşayan Türklerin Kültürel Özellikleri ve Türkiye ile İlişkileri Üzerine Bir Değerlendirme.
- YILMAZ, A. N., & Kılıçoğlu, G. Balkanlar'da YTB ve TİKA'nın Türk Kamu Diplomasisi Kurumları Olarak Faaliyetleri ve Türkiye'nin Bölgedeki Yumuşak Gücüne Etkileri. *Finans Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi (FESA)*, 2(2), 115-131.

ELEKTRONİK ERİŞİM KAYNAKLARI

- Gazeta İmpakt, Kosova dhe Turqia nënshkruajnë Planin e Veprimit në fushën e shëndetësisë. <https://gazetaimpakt.com/kosova-dhe-turqia-nenshkruajne-planin-e-veprimit-ne-fushen-e-shendetesise/> adresinden elde edildi.
- Ambasada e Republikës së Kosovës në Ankara, Pasqyra e Shkurtër e Marrëdhënieve Dypalëshe Kosovë-Turqi <http://www.ambasada-ks.net/tr/?page=1,75> adresinden elde edildi.
- Türkiye Cumhuriyeti Priştine Büyükelçiliği, Türkiye-Kosova ilişkileri <http://pristine.be.mfa.gov.tr/Mission/ShowInfoNote/341735> adresinden elde edildi.
- Sulaj, A. (2019) Türk dizileri Balkanlar'da Latin Amerika dizilerinin yerini aldı. <https://www.aa.com.tr/tr/kultur-sanat/turk-dizileri-balkanlarda-latin-amerika-dizilerinin-yerini-aldi/1662085> adresinden elde edildi.
- <https://www.uni-pr.edu/>

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ DERS KİTAPLARINDAKİ OKUMA ETKİNLİKLERİNDE YER ALAN OKUDUĞUNU ANLAMA SORULARI ÜZERİNE KARŞILAŞTIRMALI BİR İNCELEME

Latif İLTAR

Öğretim Görevlisi Doktor, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, DİLMER
liltar@ybu.edu.tr

Özet

Herhangi bir öğretim süreci içerisinde istenen hedeflere ne kadar ulaşıldığının tespiti ölçme değerlendirme aracılığıyla gerçekleştirilir. Ölçme değerlendirme; öğretimi gerçekleştirenlere, planlayanlara ve öğrenenlere geri bildirim sunması ve öğretimin doğru bir şekilde ilerleyip ilerlemediğini göstermesi açısından oldukça önemlidir. Ölçme değerlendirme öğretim sürecinin sonunda gerçekleştirilebildiği gibi öğretim süreci içerisinde de yoğun bir şekilde kullanılabilir. Yabancı dil öğretiminde geri bildirimlerin sık aralıklarla yapılması öğretimin daha nitelikli bir şekilde ilerlemesini sağlamaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde okuma becerisi etkinliklerinde metni anlamaya yönelik olarak okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası sorular kullanılır. Bu çalışmada Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti (YİTÖS) ve İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti (İTÖS)'nde yer alan B1 seviyesindeki okuma etkinliklerine ait okuma sonrası sorular geri bildirim niteliği taşıması sebebiyle ele alınmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tekniği kullanılarak ilgili sorular karşılaştırmalı olarak incelenip türlerine ve hangi becerilerle ilişkili olduklarına dair sınıflandırılmış ve çalışma sonunda önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, okuma becerisi, okuduğunu anlama soruları, metin.

A COMPARATIVE INVESTIGATION ON READING COMPREHENSION QUESTIONS IN READING ACTIVITIES IN TURKISH TEACHING BOOKS AS A FOREIGN LANGUAGES

Abstract

Determining how much the desired goals have been achieved in any teaching process is carried out through assesment and evaluation. Assesment and evaluation; It is very important to provide feedback to the instructors, planners and learners and to show whether the teaching is progressing correctly. Assesment and evaluation can be used at the end of the teaching process and can be used intensively in the teaching process. Frequent feedbacks in foreign language teaching improve the quality of teaching. In the teaching of Turkish as a foreign language, pre-reading, while-reading and post-reading questions are used to understand the text in reading skill activities. In this study, the post-reading questions related to the reading activities at the B1 level in Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti and İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti were discussed. In the study, related questions were examined comparatively by using document analysis technique, which is one of the qualitative research methods, and classified according to their types and skills, and suggestions were made at the end of the study.

Key Words: Teaching Turkish as a foreign language, reading skills, post-reading questions, text.

1. GİRİŞ

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan öğretim setleri öğrenim ve öğretim açısından en etkin araçlardır. Öğretim setleri incelendiğinde setlerin birbirinden çok farklı programlar üzerinden oluşturulduğu ve bu sebeple farklı özellikler içerdiği görülmektedir. Öğretim setleri içerisinde ders kitapları, çalışma kitapları, öğretmen kılavuz kitapları, dinleme CD'leri vb. unsurlar yer alır. Bu unsurlardan en önemlisi ve diğerlerine de yön

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

vereni ders kitaplarıdır. Bu anlamda ders kitapları öğretim setlerinin temel yapısını oluşturmaktadır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarında yer alan okuma etkinlikleri diğer dil becerilerine ait etkinliklerden daha fazla yer kaplamaktadır. Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti (YİTÖS) ve İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti (İTÖS)'nde yer alan okuma ve dinleme etkinlikleri sayı bakımından karşılaştırıldığında YİTÖS'te yer alan okuma metinleri dinleme metinlerinden %150 daha fazla; İTÖS'te yer alan okuma metinleri dinleme metinlerinden %45 oranında daha fazladır (Korkmaz, 2018, s. 170). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki okuma etkinliklerinde öğrencilerin okuma becerisinin gelişimi hedeflendiği gibi diğer dil becerilerinin gelişimi de desteklenmektedir.

Okurun okuma süreci içerisinde metni anlamlandırabilmek için başvurduğu çözüm yollarına okuma stratejileri denmektedir. Okuma anlamlandırma süreci sadece okuma anından oluşmamaktadır. Bu süreç okuma öncesinde ve sonrasında da birtakım etkinliklerin gerçekleştirilmesini gerekli kılan karmaşık bilişsel bir süreçtir. Okuma stratejileri okuma öncesi, okuma anı ve okuma sonrası için ayrıştırılarak uygulanmaktadır (Ülper, 2010, s. 80). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan okuma etkinlikleri içerisinde okuma stratejilerinin uygulanmasında öğrencilere okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında birtakım sorular sorulur. Okuma öncesi sorularda temel olarak okurun metne hazırlanması ve güdülenmesi amaçlanmaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi amacıyla hazırlanmış okuma etkinliklerinde öğrencilerin okuyacakları metne karşı ön bilgi edinmeleri, önceki bilgilerini harekete geçirmeleri ve güdülenmeleri amacıyla okuma öncesinde birtakım sorular sorulur. Öğrencilere metnin başlığı hakkında ne düşündükleri, görsellerde neler gördükleri gibi sorular yöneltilerek öğrencilerin konuşma ya da yazma becerileri harekete geçirilir. Böylece öğrencilerin metne hazırlanmaları sağlanmış olduğu gibi aynı zamanda konuşma ya da yazma becerileri dolaylı olarak da dinleme becerilerinin gelişimi desteklenir. Okuma sırası sorularla öğrencilerin temel olarak metin içinde geçen bilinmeyen kelime, deyim ve atasözlerinin anlamlarını tahmin etmeleri, metin içinde geçmekte olan dil bilgisi yapılarını sezmeleri, cümle ve paragrafları doğru bir şekilde anlamlandırmaları sağlanır. Bununla birlikte okuma sırasında metnin belirli bir yerinde okumayı durdurup öğrencilerin kendi tahminleri ile metni devam ettirmeleri, öğrencilere metinde geçen olaylarla kendi yaşamlarını ilişkilendirmelerini sağlayacak sorular da sorularak yazma, konuşma ve dolaylı olarak da dinleme becerilerinin gelişimi desteklenir. Okuma sonrası sorular okunan metnin öğrenci tarafından ne derece anlamlandırıldığını ortaya koymayı amaçlayan geri bildirim sunan sorulardır. Bu sorular çoktan seçmeli, doğru-yanlış, var-yok, boşluk doldurma, kısa cevaplı, sıralama, eşleştirme, cümle tamamlama, tabloya yerleştirme, düzeltme, açık uçlu olabilmektedir. Öğrenci ve öğretmen geri bildirimler neticesinde ilerleyebilmekte ya da metne tekrar geri dönebilmektedir.

Dil öğretim programlarının içeriğinin düzenlenmesinde sarmal programlama yaklaşımı kullanılmaktadır. Bu programlama yaklaşımına göre her konunun kendi içindeki konuları arasında bir ardışıklık bulunmaktadır (Demirel, 2014, 2. 127). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğretilmesi planlanmış bir konu öğrenciler tarafından tam olarak kavranmadan başka bir konuya geçilmemesi gerekir. Öğrenilmiş olan konunun unutulmasının önüne geçmek için de öğrenilenlerin yeni konular içinde tekrar edilmesinde yarar bulunmaktadır. Bir konunun öğrenciler tarafından tam olarak kavranıp kavranmadığının tespiti ölçme değerlendirme aracılığıyla gerçekleştirilir.

Ölçme ve değerlendirme dil öğrenim ve öğretim süreci içerisinde öğrencilerin dil yeterliklerinin belirlenmesi, öğretim programlarının ve öğretim setlerinin hazırlanması, yöntem ve tekniklerin belirlenmesi gibi birçok alanda geri bildirim sunması itibarıyla öğretim sürecinin tekrar gözden geçirilmesini mümkün kılmaktadır (Boylu, 2019, s. 2). Yabancı dil öğretiminde süreç sonundaki başarı oranının artırılabilmesi için süreç içi geri dönütlerin sık aralıklarla yapılması gerekir. Bu sebeple Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde okuma sonrası soruların özenle hazırlanması ve öğretilmek istenen hedefleri ölçmesi açısından uygun olması gerekmektedir. Güzel ve Barın (2013, s. 276-277)

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

tarafından belirlenen metne dayalı okuma-anlama sorularının hazırlanmasında dikkat edilmesi gereken hususlardan bazıları şu şekildedir:

- Değişik ifade biçiminde de olsa herhangi bir soru asla tekrar etmemelidir.
- Soruya ait cevabın tamamı öğrenci tarafından metinde bulunacak tarzda olmamalıdır.
- Çoktan seçmeli sorularda çeldirici iyi hazırlanmalıdır.
- Soruların tek cevabı olmalıdır.
- Metni okumaya gerek duyulmadan cevaplanabilecek tarzda soru olmamalıdır.
- Sorular öğrencinin yazma ya da dil bilgisi becerisini ölçmeye yönelik olmamalıdır. Öğrencinin okuduğunu anlama becerisini ve kelime hazinesini ölçen nitelikte olmalıdır.
- Zıt, eş, ya da yakın anlamlı sözcüğü bulma sorularında istenilen yanıt metinde yer almalıdır.
- Metnin başlığını buldurma veya paragraflar için ana fikir oluşturma çalışmalarına yer vermek metnin tamamının değerlendirilmesine sebep olacağından soruların çok daha geniş bir açıdan ele alınmasını ve iyi düşünülerek hazırlanmasını gerektirmektedir.

2. ÇALIŞMANIN AMACI

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitapları öğretim sürecine yön veren en önemli araçlardır. Günümüzde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanındaki ders kitaplarının nicelik yönünden giderek arttığı görülmektedir. Nicelik yönünden artan ders kitaplarının nitelik yönünden de gelişme gösterdiği ancak olması gereken düzeye ulaşamadığı düşünülmektedir. Ders kitapları içerisinde etkinlik açısından en fazla yer kaplayan dil becerisinin okuma becerisi olduğu görülmektedir. Dil öğretiminde dört temel dil becerisine eşit oranda yer verilmesi gerekse de ders kitaplarında sayı ve hacim bakımından okuma becerisi daha fazla yer kaplamaktadır. Bununla birlikte okuma becerileri içerisinde diğer dil becerilerinin gelişimini de sağlayabilecek uygulamaların olduğu görülmektedir. Bu bakımdan ders kitaplarında yer alan okuma etkinliklerinin niteliğinin artırılması Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi açısından büyük önem taşımaktadır. Ders kitaplarında yer alan okuma etkinlikleri ile ulaşılmak istenen hedeflere varılıp varılamadığı okuma sonrası okuyuculara yöneltilen sorular ile tespit edilebilmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bir konu tam olarak öğrenilmeden başka bir konuya geçmek yeni konunun öğrenilmesini oldukça zorlaştırmaktadır. Öğrenilen her bir yeni konu daha önce öğrenilenlerle ilişkilidir. Bu sebeple okuma etkinlikleri içerisinde yer alan okuma sonrası soruların özenle hazırlanması gerekmektedir.

Bu doğrultuda çalışmanın amaç cümlesini “Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki okuma etkinliklerine ait okuduğunu anlama sorularının çeşitliliği nelerdir? sorusu oluşturmaktadır. Çalışmanın alt amaçları ise şu şekildedir:

1. YİTÖS ders kitaplarında yer alan okuduğunu anlama soru türleri nelerdir?
2. İTÖS ders kitaplarında yer alan okuduğunu anlama soru türleri nelerdir?
3. YİTÖS ders kitaplarında yer alan okuduğunu anlama sorularının diğer dil becerileriyle ilişkisi nelerdir?
4. İTÖS ders kitaplarında yer alan okuduğunu anlama sorularının diğer dil becerileriyle ilişkisi nelerdir?

3. YÖNTEM

3. 1. Araştırmanın Modeli

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki okuma etkinliklerine ait okuduğunu anlama sorularını inceleyen bu çalışmanın araştırma modeli nitel olarak belirlenmiştir. Çalışmada verilerin tespiti için doküman analizi tekniğine başvurulmuştur.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

3.2. Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kullanılan ders kitapları oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanmış Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti ve İstanbul Üniversitesi öğretim elemanları tarafından oluşturulmuş İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti'ne ait B1 ders kitaplarında yer alan okuma başlığı altındaki okuma etkinliklerine ait okuduğunu anlama soruları oluşturmaktadır.

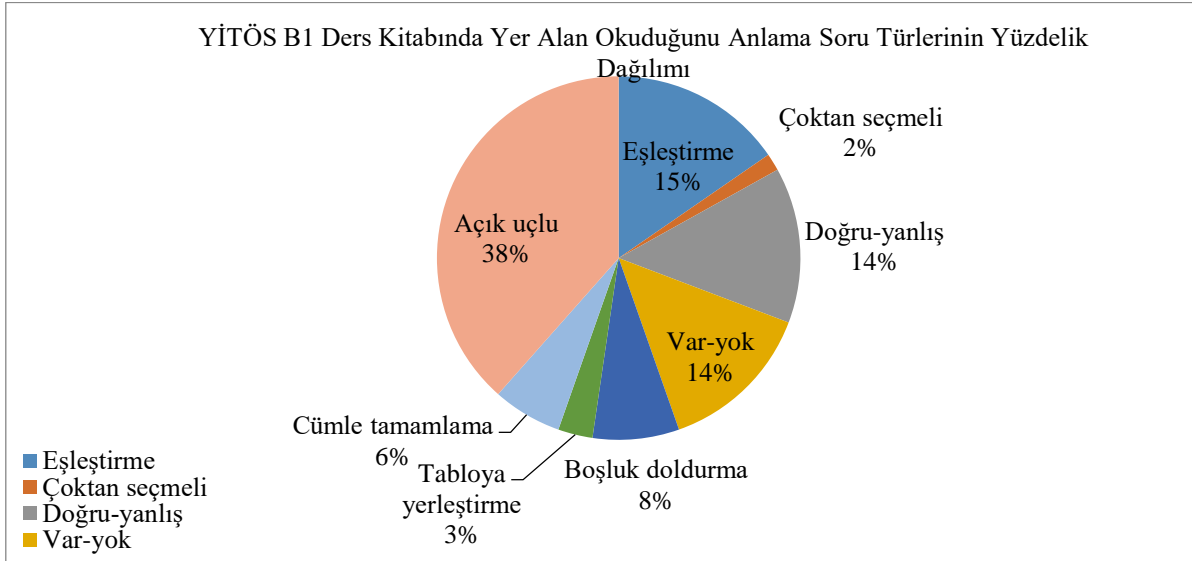
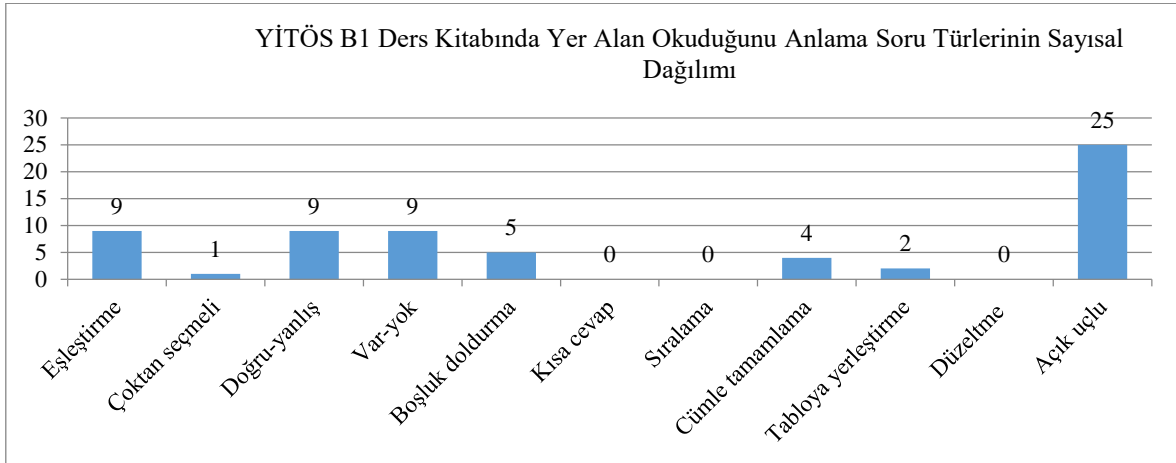
3.3. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti ve İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti'ne ait ders kitaplarında yer alan okuduğunu anlama sorularının türleri ve diğer dil becerileriyle ilişkisi doküman analizi tekniği kullanılarak tespit edilmiştir. İlgili ders kitaplarına ait okuma metinlerinin tespitinde İltar (2018) tarafından belirlenmiş olan metinler esas alınmıştır. Tespit edilen veriler sayısal bakımdan ve yüzdelerle değerlendirilmiştir.

4. BULGULAR

4. 1. YİTÖS B1 Ders Kitabında Yer Alan Okuduğunu Anlama Sorularının Türleri

YİTÖS B1 seviyesi ders kitabında okuma başlığı altında 84 okuma etkinliği yer almaktadır. Bu okuma etkinliklerine ait okuduğunu anlama soruları incelendiğinde 24 etkinlikte okuduğunu anlama sorusu bulunmamaktadır. YİTÖS B1 ders kitabında 8 farklı soru türüne yer verilmiş olup etkinlikler içerisindeki soru türlerinin dağılımı şu şekildedir:

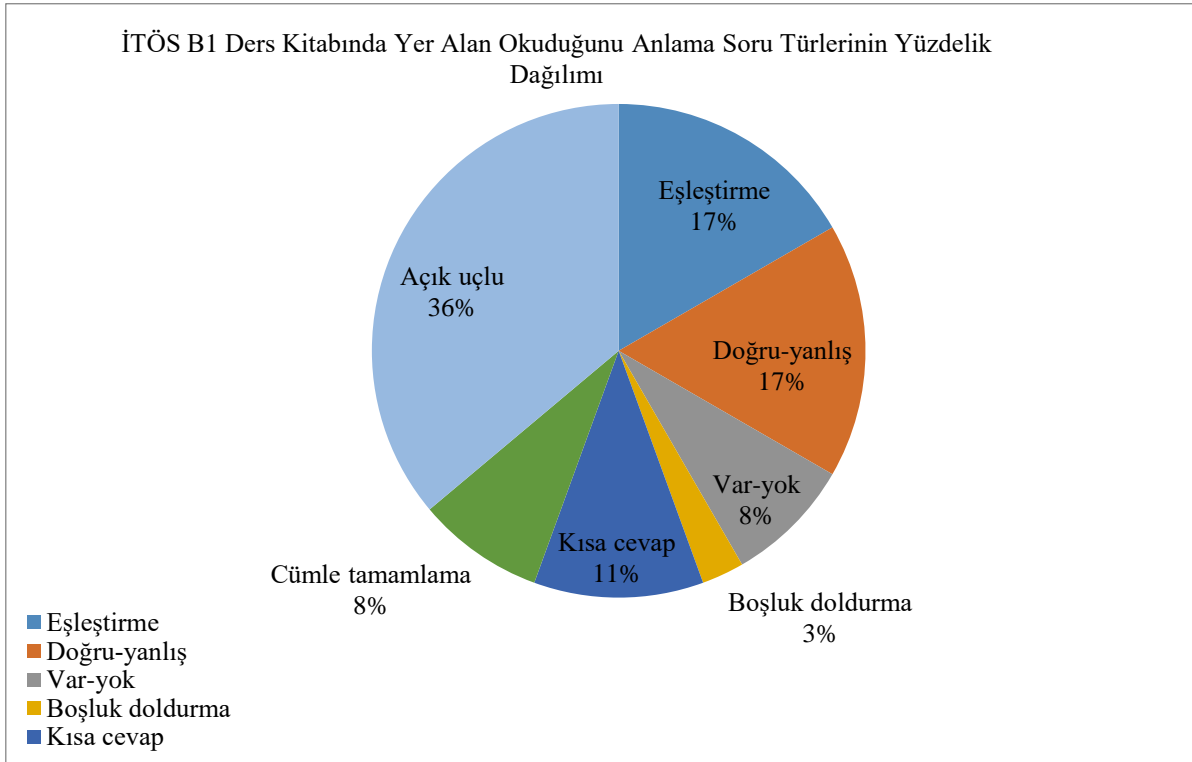
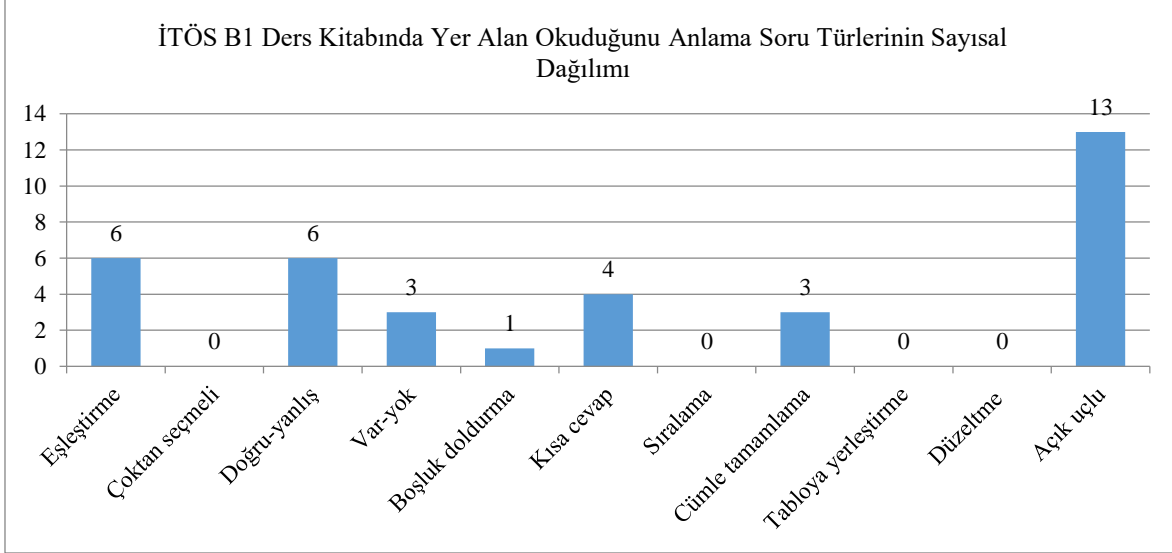


ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

4. 2. İTÖS B1 Ders Kitabında Yer Alan Okuduğunu Anlama Sorularının Türleri

İTÖS B1 seviyesi ders kitabında okuma başlığı altında 24 okuma etkinliği yer almaktadır. Bu okuma etkinliklerine ait okuduğunu anlama soruları incelendiğinde 3 etkinlikte okuduğunu anlama sorusu bulunmamaktadır. İTÖS B1 seviyesi ders kitabında 7 farklı soru türüne yer verilmiş olup etkinlikler içerisindeki soru türlerinin dağılımı şu şekildedir:

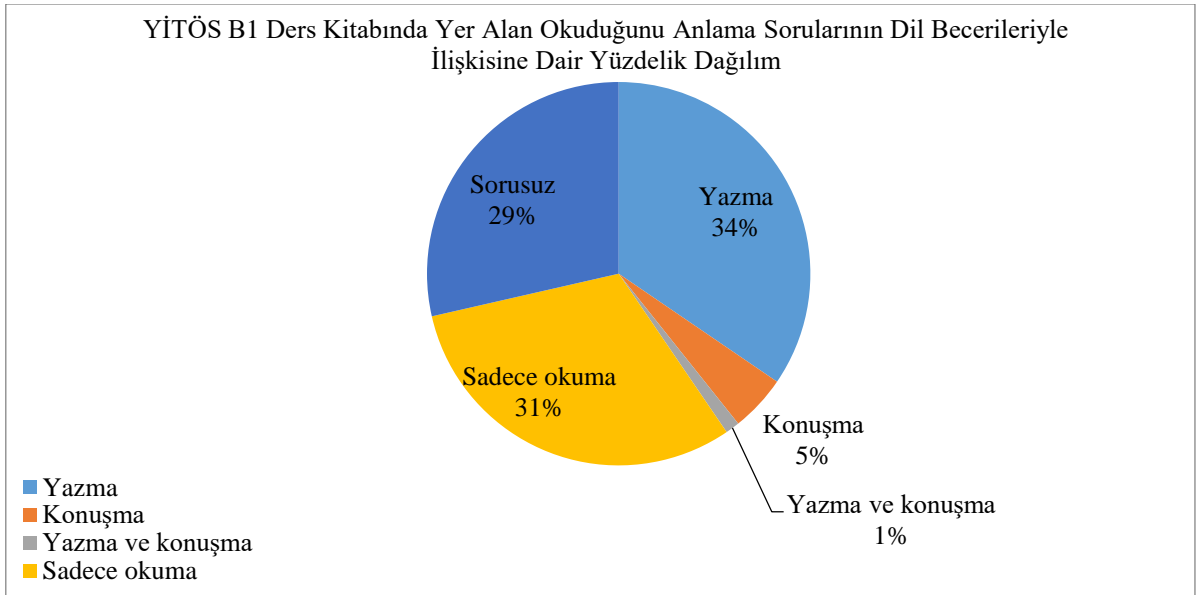
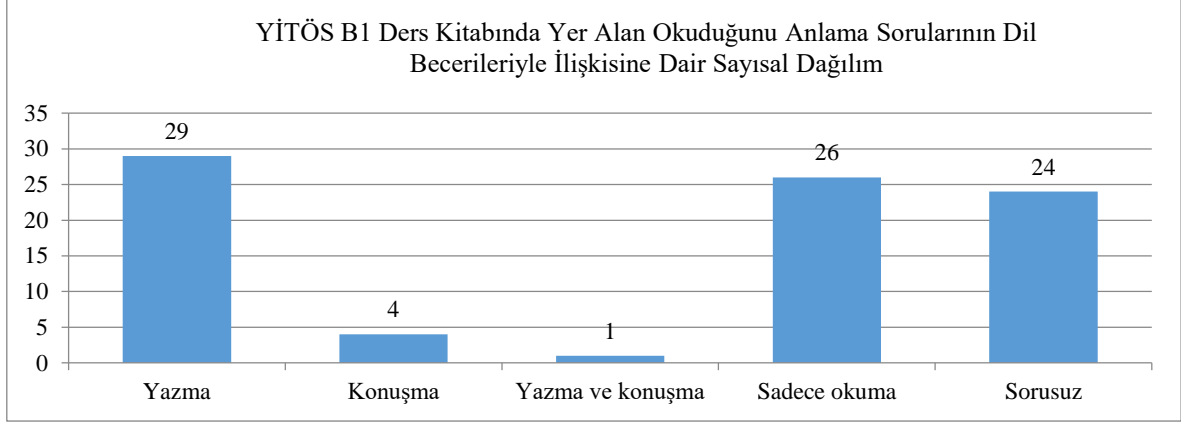


ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

4. 3. YİTÖS B1 Ders Kitabında Yer Alan Okuduğunu Anlama Sorularının Dil Becerileriyle İlişkisi

YİTÖS B1 seviyesinde yer alan 84 okuma etkinliğinden 24'ünde okuduğunu anlama sorusu bulunmamaktadır. İlgili okuma etkinliklerinden 26'sında okuduğunu anlama sorularının sadece okuma becerisi ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. İlgili okuma etkinliklerinden 29'unda yazma becerisi, 4'ünde konuşma becerisi, 1'inde de hem konuşma hem de yazma becerisi ile ilişkili okuduğunu anlama sorusu bulunmaktadır.

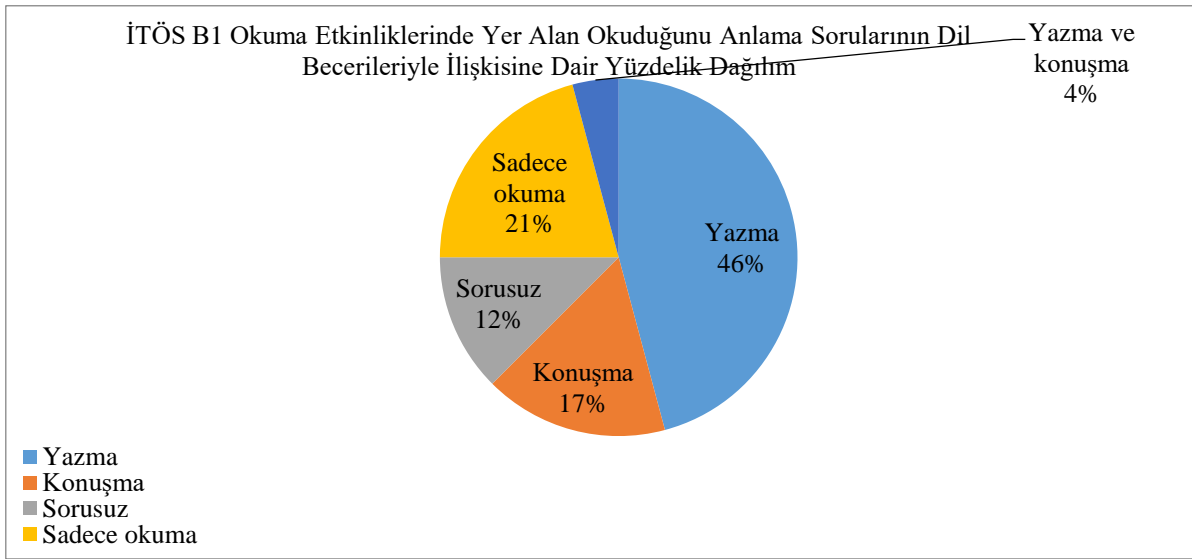
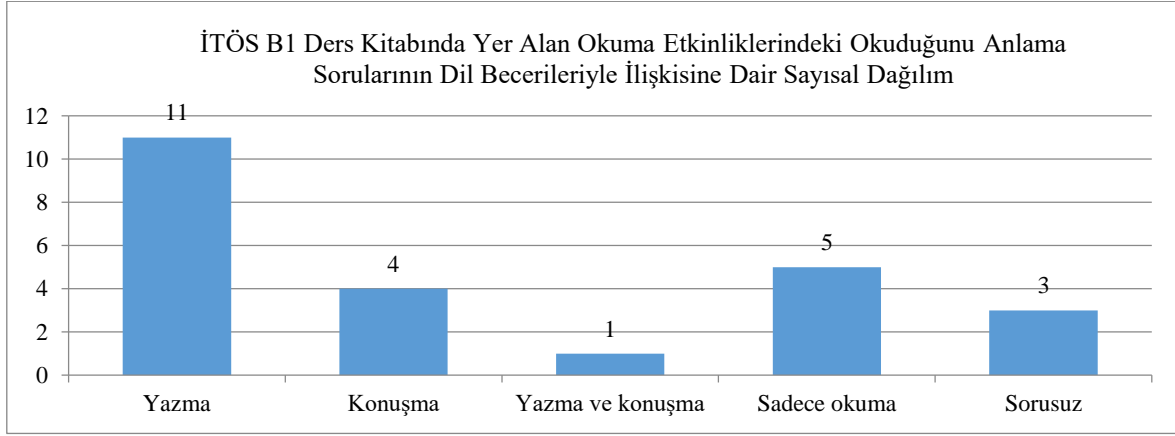


4. 4. İTÖS B1 Ders Kitabında Yer Alan Okuduğunu Anlama Sorularının Dil Becerileriyle İlişkisi

İTÖS B1 seviyesinde yer alan 24 okuma etkinliğinden 3'ünde okuduğunu anlama sorusu bulunmamaktadır. İlgili okuma etkinliklerinden 5'inde yer alan okuduğunu anlama sorularının sadece okuma becerisine yönelik olduğu tespit edilmiştir. İlgili okuma etkinliklerinden 11'inde yazma becerisi, 4'ünde konuşma becerisi, 1'inde de hem konuşma hem de yazma becerisi ile ilişkili okuduğunu anlama sorusu bulunmaktadır.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA



5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Yabancı dil öğrenimi bir binanın inşası gibidir. Bütün malzemeler birbiriyle bağlantılıdır ve bu sebeple arada boşluk kabul etmez. Yabancı dil öğreniminde konuların ardışık bir şekilde ilerlemesi konuların tam öğrenilmesini gerektirir. İyi öğrenilmemiş bir konu diğer konuların öğrenimini olumsuz yönde etkiler. Bu sebeple öğrenmelerin tam olarak gerçekleşip gerçekleşmediği sık aralıklarla kontrol edilmelidir. Okuma becerisini geliştirmeye yönelik olarak gerçekleştirilen öğretim sürecinde hedeflenen öğretimler okuduğunu anlama soruları ile ölçülür. Okuduğunu anlama soruları bir metnin öğrenciler tarafından anlaşılıp anlaşılmadığının ortaya koyulması açısından oldukça önemlidir. YİTÖS ve İTÖS B1 seviyesi ders kitaplarında yer alan okuma etkinliklerindeki okuduğunu anlama soruları incelendiğinde YİTÖS ders kitaplarındaki okuma etkinliklerinin %29'unda İTÖS ders kitaplarındaki okuma etkinliklerinin ise %12'sinde okuduğunu anlama sorusu yer almamaktadır. İlgili okuma etkinliklerinde okuduğunu anlama sorularının yer almaması hedeflenen öğretimlerin gerçekleşip gerçekleşmediği ile alakalı geri bildirimlerin oluşmasını engellemektedir. Yabancı dil öğretiminde geri bildirimlerin yapılamaması istenmeyen bir durumdur. Bu nedenle yabancı dil öğretiminde tüm öğretim süreçleri içerisinde ölçme ve değerlendirmeden yararlanılmalıdır.

Açık uçlu sorular her iki öğretim setinde de oransal olarak en fazla yer alan soru türüdür. Sadece okuma becerisiyle ilişkili okuduğunu anlama sorusu içeren okuma etkinliği YİTÖS'te %31, İTÖS'te %21'dir. Yani YİTÖS'teki ilgili okuduğunu anlama sorularının %69'u İTÖS'teki

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

İlgili okuduğunu anlama sorularının %79'u diğer dil becerileriyle ilişkilidir. YİTÖS ve İTÖS ders kitapları bu bakımdan ele alındığında derslerin becerilere ayrılarak öğretimini mümkün kılmamaktadır. YİTÖS ve İTÖS ders kitaplarının kullanıldığı öğretim süreçlerindeki okuma derslerinde sadece okuma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler yapmak mümkün değildir.

YİTÖS'te sıralama, kısa cevap ve düzeltme soru türleri; İTÖS'te çoktan seçmeli, düzeltme, sıralama, tabloya yerleştirme soru türleri hiç kullanılmamıştır. Çoktan seçmeli, doğru-yanlış, var-yok gibi soru türleri sadece okuma becerisini ölçmeye yönelik soru türleri iken açık uçlu, cümle tamamlama gibi soru türleri yazma ve konuşma becerilerini de ölçme değerlendirme sürecine dâhil etmektedir. Sadece okuma becerisini ölçmeye yönelik olarak kullanılan doğru-yanlış ve var-yok soru türlerinde şans faktörü %50'dir. Bu sebeple bu tür soruların güvenilirliği ve geçerliği çoktan seçmeli sorulara göre daha düşüktür. Sadece okuma becerisini ölçen soruların kullanımında çoktan seçmeli sorulara daha fazla yer vermekte fayda bulunmaktadır. Ancak YİTÖS ve İTÖS ders kitaplarındaki ilgili veriler incelendiğinde YİTÖS'te 1 adet çoktan seçmeli soru varken İTÖS'te çoktan seçmeli soru hiç bulunmamaktadır.

KAYNAKÇA

- Boylu, E. (2019). *Yabancılara Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme uygulamaları ve standart oluşturma*. Doktora tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Çanakkale
- Demirel, Ö. (2014). *Eğitimde program geliştirme*. Pegem. Ankara.
- Güzel, A., Barın, E. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Akçağ: Ankara
- İltar, L. (2018). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki okuma metinlerinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Kormaz, C., B. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kullanılan dinleme metinlerinin incelenmesi ve değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Nobel. Ankara.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

ORTAOKUL TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA YER ALAN MASALLAR ÜZERİNE

Aliye İlkay YEMENİCİ

Araş. Gör. Dr. Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı
aliye_ilkay@hotmail.com

Fahri TEMİZYÜREK

Prof. Dr. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı
fahri@gazi.edu.tr

Özet

Anadili eğitimi ve öğretimi dilin canlı olarak yaşadığı metinler vasıtasıyla gerçekleştirilir. Bu yönüyle masallar, Türkçe ders kitaplarında özellikle bulunması gereken yazın türlerindedir. Masal, ait olduğu toplumun; kültürel, sosyal pek çok kodlarıyla birlikte o toplumun dil unsurlarını, kelimelerini, deyişlerini, ikilemelerini, tekerlemelerini, atasözlerini, deyimlerini vs. bünyesinde barındırır ve bu zenginlikleri kuşaktan kuşağa aktararak yaşamasını sağlar. Masallar çocuklara içinde buldukları toplumun kültürünü aktaran, dil gelişimi açısından zengin imkânlar sunan, onları hayata hazırlayan eşsiz bir hazinedir. Sahip olduğu bu özellikleriyle masal türü, Türkçenin eğitimi ve öğretimi açısından son derece önemli bir kaynaktır. Bu araştırmanın amacı, ortaokullarda okutulan Türkçe ders kitaplarında masal türüne ne oranda yer verildiğini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranacaktır: 1.Ortaokul (5.,6. ,7. ve 8. sınıf) Türkçe ders kitaplarında yer alan masalların her bir sınıf düzeyindeki toplam metin sayısına oranı nedir? 2. Türk edebiyatına ait masalların Türkçe ders kitaplarındaki dağılımı nasıldır? 3. Dünya edebiyatına ait masalların Türkçe ders kitaplarındaki dağılımı nasıldır? 4. Ortaokul (5.,6. ,7. ve 8. sınıf) Türkçe ders kitaplarında yer alan masalların konuları nelerdir? Nitel bir çalışma olan bu araştırmanın verileri doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. “Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar.” (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 187). Araştırmanın veri kaynağını 2018-2019 eğitim öğretim yılında ortaokullarda okutulan 5.,6. ,7. ve 8. sınıf Türkçe ders kitapları oluşturmaktadır. Çalışmada elde edilen verilerin analizi için, içerik analizi kullanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ortaokul Türkçe Ders Kitabı, Masal, Metin

ON THE FAIRY TALES IN MIDDLE SCHOOL TURKISH COURSE BOOKS

Abstract

Native language education and instruction is carried out through the texts in which the language lives alive. In this respect, fairy tales are one of the genres that should be found in Turkish textbooks. Fairy tale, the society to which it belongs; cultural and social codes, language elements, words, sayings, dilemmas, rhymes, proverbs, idioms etc. and provides these riches to live by transferring from generation to generation. Tales are a unique treasure that conveys the culture of the society in which they live, offers rich opportunities in terms of language development and prepares them for life. With these features, the type of fairy tale is a very important source for the education and teaching of Turkish. The aim of this study is to examine the proportion of fairy tales in Turkish textbooks in secondary schools. For this purpose, the following questions will be sought: 1- What is the ratio of fairy tales in Turkish textbooks to the total number of texts at each grade level (5th, 6th, 7th and 8th grade)? 2- What is the distribution of fairy tales in Turkish literature in Turkish textbooks? 3- What is the distribution of tales of world literature in Turkish textbooks? 4- What are the subjects of the fairy tales in the secondary school (5th, 6th, 7th and 8th grade) Turkish textbooks? The data of this research, which is a qualitative study, was collected through document analysis. “Document analysis involves the analysis of written materials containing information about the cases or cases targeted for investigation” (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 187). The data source of the research consists of 5th, 6th, 7th and 8th grade

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Turkish textbooks taught in secondary schools in 2018-2019 academic year. Content analysis was used for the analysis of the data obtained in the study.

Key Words: Middle School Turkish Textbook, fairy tale, text

GİRİŞ

Ders kitapları, öğrenme öğretme sürecinde çok önemli bir misyona sahiptir. Türkçe dersi açısından bakıldığında ise ders kitapları dersin işlenişinde başat bir rol üstlenir çünkü Türkçe dersinin en önemli materyali ders kitabı ve içerisindeki metinlerdir. Farklı yazın türlerine, Türkçe ders kitaplarında okuma ve dinleme metni olarak yer verilmektedir. Masal da bu yazın türlerinden birisidir. Anadili eğitimi ve öğretimi dilin canlı olarak yaşadığı metinler vasıtasıyla gerçekleştirilir. Dil, yaşamdan, kültürden kopuk bir şey değildir. Tersine, yaşama şeklimiz, kültürümüz dille iç içedir. Bu yüzden çocuklara dilimizi öğretirken, onlara yaşam tarzımızla kültürümüzle yoğrulan, kendimize ait olan halk edebiyatı ürünleri ile doğrudan vermeliyiz. “ dil öğrenme aşamamızda çocuklarımıza Türkçenin tadını duyurmak zorundayız. Bugün yazık ki çocuklar Türkçeyi televizyonlarda seyrettikleri bozuk dille öğreniyorlar. Oradaki çizgi filmler kültürümüzle yakından uzaktan ilgili değildir. Masallarımızın, bilmecelemelerimizin, tekerlemelerimizin, türkülerimizin dili ve o dili besleyen kaynak, kök giderek elimizden uçmaktadır.” (İnam, 2015). Çocuklarımızı, dilin tadını yaşayabileceği, milletimizin genetik şifrelerinin bulunduğu, kültürel miras, insanlık hazinesi olan, büyük eserlerle buluşturmalıyız. O eserleri dinlemelerini, okumalarını, anlamalarını sağlamalıyız. Türkçe yaşayabilmenin, Türkçe düşünebilmenin, duyabilmenin, algılayabilmenin yolu, milletimizin özünden çıkan masallarla, destanlarla, ninnilerle, bilmecelemlerle, tekerlemelerle çocuklarımızı daha küçük yaşta tanıştırmak ve dilimizi bu eşsiz dil öğretim materyalleri ile çocuklarımıza öğretmektir. Bu yönüyle masallar, Türkçe ders kitaplarında özellikle bulunması gereken metin türlerindenidir.

2018 Türkçe öğretim programının özel amaçları arasında yer alan şu iki maddeyle öğrencilerin “millî, manevî, ahlakî, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi,

Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması amaçlanmıştır”(2018,8).

Dilden dile, kulaktan kulağa, kuşaktan kuşağa anlatılarak yaygınlaşan, söz ve yazı aracılığıyla bugünüme ulaşan masalın bu özelliğiyle Türkçe dersi öğretim programının yukarıdaki amaçlarına paralel olarak ortak kültür mirasımızı geleceğe aktarmada büyük payı vardır. Ancak, asırlardır ortak kültürel kodlarımızı oluşturan masallarımız örgün eğitim süreçlerinden geçenler için unutulmaya yüz tutmuştur(Oğuz, 2009: 6-12). Şirin’in de dikkat çektiği gibi “ne yazık ki günümüzde televizyon ve bilgisayar bağımlısı çocuklar kendi toplumlarının masallarını dinleyememekte ve okuyamamaktadır. Kendi toplumunun değerlerini ve ülküsünü yansıtan masal kahramanlarıyla hayâl arkadaşlığı kurmadan büyüyen bir çocuk ister istemez toplumuna yabancılaşacaktır. Bu nedenle çocuk, önce kendi toplumunun ve medeniyet dünyasının masal kundağında büyümeli ve geleceğin rüyasını görmelidir (1994: 47).”

Masallar eğitim misyonunu öncelikle çocukların dil gelişimine katkıda bulunarak gerçekleştirirler. “Her halkın söz hazinesindeki masallar, çocuğa anadili kapısını açar. Anadilinin zenginliğini, rengini oradan öğrenir.” (Bettelheim’den aktaran Lüle Mert 2012, s. 11). Masallar, çocukları hem duyuşsal hem de bilişsel yönden hayata hazırlar. Bilişsel alanın gelişimi için de masal önemli bir eğitim aracıdır. Bilişsel alanda, çocuğun dil gelişiminde masalın olumlu yönde büyük etkisi vardır. Masal dinleme/okuma, çocukların anlama ve anlatma becerilerini, kelime hazinelerini geliştiren önemli bir aktivitedir. “Çocuğa ana dilinin, bir işçi elindeki alet gibi, nasıl kullanıldığını ilk öğreten, ona bu dilin türlü hünerlerini: kıvraklığını, zenginliğini, inceliğini ilk gösteren, kişiye kendi dilini konuşmayanlardan uzaklaştırıcı, onu konuşanlara yakınlaştırıcı duyguyu ilk aşılaman masalıdır.” (Boratav, 2009, s. 17).

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

İnsan, dili model alma yoluyla öğrendiği için çocuklar masal dinlerken veya okurken dilimizin inceliklerini, kullanım özelliklerini farkında olmadan kazanırlar. Özellikle okul öncesi dönemden başlayarak çocukların dinleme becerilerinin gelişiminde masalların katkısı büyüktür. Bununla birlikte söz varlığının gelişiminde, okuma, konuşma ve yazma becerilerinin gelişiminde masalların önemli katkıları vardır. Buraya kadar sıralanan tüm bu gerekçelere dayanarak, Türkçe ders kitaplarının içerisinde daha çok masala yer verilmelidir.

Amaç

İçinde bulunduğumuz, insanın teknolojik aletlerle, sanal ortamlarda zaman geçirdiği bir çağ. Böyle bir dönemde günlük hayatta masalla karşılaşmayan bireylerin bu eksiklikleri ders kitapları aracılığıyla giderilmeye çalışılmalıdır. Bu, yeni nesillere kültürümüzün, düşünce sistemimizin ve ortak davranış kalıplarımızın tanıtılması, benimsetilmesi ve milli varlığın devamı için şarttır.

Bu düşüncelerle, ortaokullarda okutulan Türkçe ders kitaplarında masal türüne ne oranda yer verildiğini incelemek bu çalışmanın amacıdır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranacaktır:

- 1.Ortaokul (5.,6. ,7. ve 8. sınıf) Türkçe ders kitaplarında yer alan masalların her bir sınıf düzeyindeki toplam metin sayısına oranı nedir?
2. Türk edebiyatına ait masalların Türkçe ders kitaplarındaki dağılımı nasıldır?
- 3.Dünya edebiyatına ait masalların Türkçe ders kitaplarındaki dağılımı nasıldır?
4. Ortaokul (5.,6. ,7. ve 8. sınıf) Türkçe ders kitaplarında yer alan masalların konuları nelerdir?

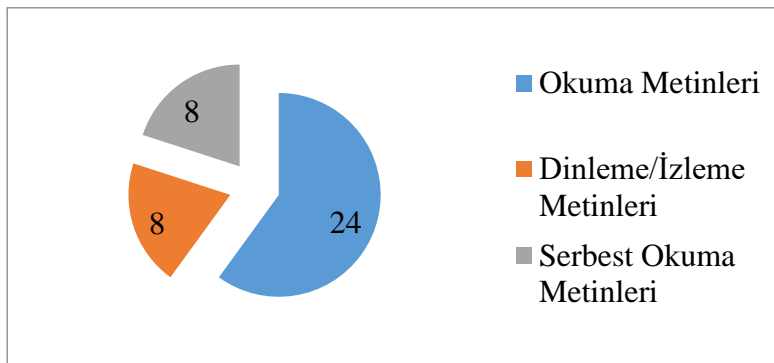
Yöntem

Nitel bir çalışma olan bu araştırmanın verileri doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. “Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar.” (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 187). Araştırmanın veri kaynağını 2018-2019 eğitim öğretim yılında ortaokullarda okutulan MEB 5.,6. ,7. ve 8. sınıf Türkçe ders kitapları oluşturmaktadır. Çalışmada elde edilen verilerin analizi için, içerik analizi kullanılmıştır.

BULGULAR

MEB 5.,6.,7. ve 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metinler

Şekil 1



Şekil 1 incelendiğinde, 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında, her sınıf düzeyinde 8 tema bulunmaktadır. Bu temalarda; 3 okuma metni, 1 dinleme/izleme metni ve 1 serbest okuma metni olmak üzere toplam 5 metin bulunmaktadır. Bir kitapta ise 24 okuma metni, 8 dinleme/izleme metni ve 8 serbest okuma metni olmak suretiyle toplam 40 metin bulunmaktadır.

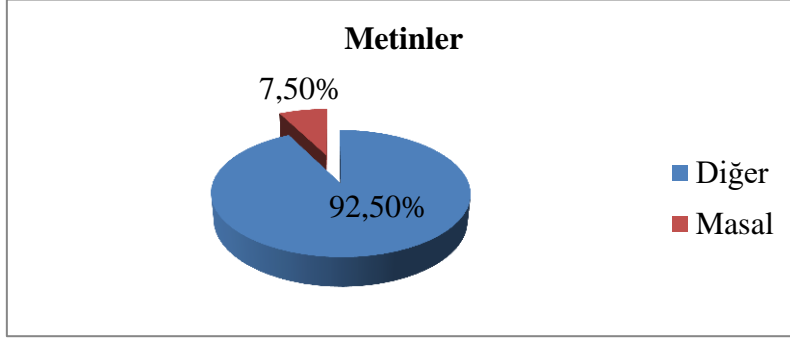
ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

MEB 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı

MEB 5. sınıf Türkçe ders kitabında, 40 metin içerisinde 3'ü masal türündedir. 3 masalın biri okuma metni, biri dinleme/izleme metni, biri de serbest okuma metnidir.

Şekil 2



Şekil 2 incelendiğinde MEB 5. sınıf Türkçe ders kitabında, masalların, %7.50'lik bir orana sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 1

5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Temalar	Masal
Çocuk Dünyası	√
Milli Mücadele ve Atatürk	-
Erdemler	-
Bilim ve Teknoloji	-
Milli Kültürümüz	-
Okuma Kültürü	-
Sağlık ve Spor	-
Doğa ve Evren	√ √

Tablo 1 incelendiğinde 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında bulunan toplam sekiz temanın ikisinde masala yer verildiği görülmektedir. Bu temalar, çocuk dünyası ile doğa ve evren temasıdır. Çocuk dünyası temasında 1, doğa ve evren temasında 2 masala yer verilmiştir.

Tablo 2

Masal Adı	Yazarı	Edebiyat	Tema	Konu	Tür
Güneşin Uyuduğu Yer	Mevlana İdris Zengin	Türk Edebiyatı	Çocuk Dünyası	Sevgi	Serbest Okuma Metni
Kar Tanesinin Serüveni	Samed Bahrengi	Dünya Edebiyatı	Doğa ve Evren	İyilik	Okuma Metni
Kuş Ağacı	Mustafa Ruhi Şirin	Türk Edebiyatı	Doğa ve Evren	Sevgi	Dinleme Metni

Tablo 2 incelendiğinde 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında toplam 3 masala yer verildiği görülmektedir. Bu 3 masaldan 2'si Türk edebiyatından 1'i dünya edebiyatından seçilmiş olup masallardan 1'i okuma metni, 1'i dinleme metni, 1'i ise serbest okuma metni olarak kitapta bulunmaktadır. Çocuk dünyası teması altında sevgi konulu, doğa ve evren teması altında iyilik ve sevgi konulu masallara yer verilmesi, öğrencilere temel değerleri aşılması bakımından önemlidir.

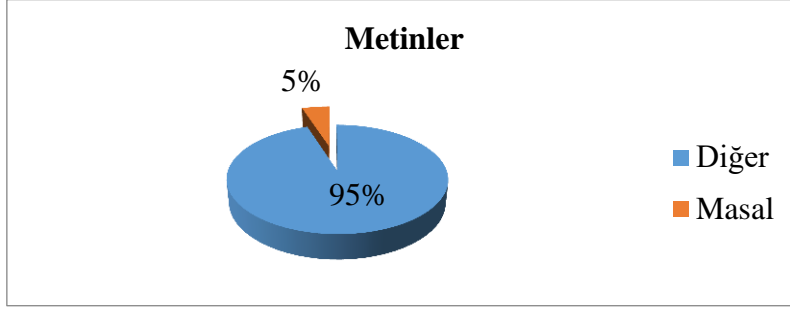
MEB 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı

MEB 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında 40 metnin 2'si masal türündedir. Bu iki masaldan birisi serbest okuma metni, diğeri ise dinleme/izleme metni olarak kitapta yer almaktadır.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Şekil 3



Şekil 3 incelendiğinde MEB 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında, masalların, %5'lik bir orana sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 3

6. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Temalar	Masal
Okuma Kültürü	-
Milli Mücadele ve Atatürk	-
Bilim ve Teknoloji	-
Erdemler	√ √
Doğa ve Evren	-
Milli Kültürümüz	-
Sağlık ve Spor	-
Birey ve Toplum	-

Tablo 3'e bakıldığında 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında sadece erdemler temasında 2 masala yer verildiği geriye kalan 7 temanın hiç birisinde masal türüne yer verilmediği görülmektedir.

Tablo 4

Masal Adı	Yazarı	Edebiyat	Tema	Konu	Tür
Balıkçıl	La Fontaine	Dünya Edebiyatı	Erdemler	Alçakgönüllü	Dinleme Metni
Sır Tutamayan At Bakıcısı	Neslihan Beyhan (Kelile ve Dimne'den)	Dünya Edebiyatı	Erdemler	Sır Tutma	Serbest Okuma Metni

Tablo 4 incelendiğinde, 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında bulunan her 2 masalın da dünya edebiyatından seçildiği, birisinin dinleme metni, birisinin de serbest okuma metni olarak yer aldığı görülmektedir. Kitapta bulunan iki masalın dünya edebiyatında masal türünün iki önemli temsilcisinden ve meşhur eserlerinden seçilmiş olması önemlidir. Bununla birlikte erdemler teması altında alçakgönüllü olma ve sır tutma konulu masalların bulunması öğrencilere masal türü aracılığıyla değer aktarımı yapıldığını düşündürmektedir.

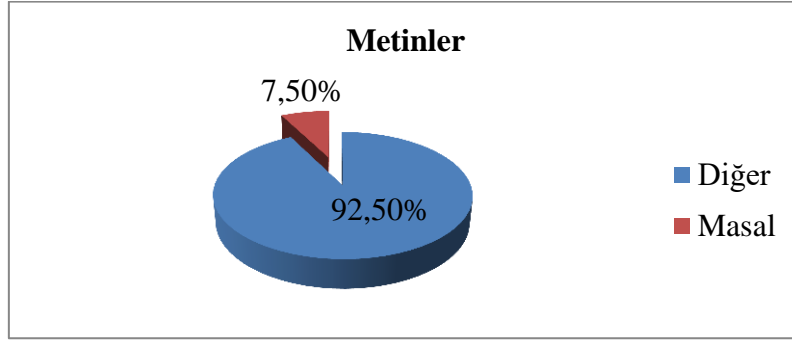
MEB 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı

MEB 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabında 40 metnin 3'ü masal türündedir. Bu 3 masaldan birisi okuma metni, diğer ikisi ise dinleme/izleme metni olarak kitapta yer almaktadır.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Şekil 4



Şekil 4 incelendiğinde MEB 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabında, masalların, %7.50'lik bir orana sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 5

7. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Temalar	Masal
Duygular	-
Milli Mücadele ve Atatürk	-
Okuma Kültürü	-
Erdemler	√ √
Kişisel Gelişim	√
Milli Kültürümüz	-
Sağlık ve Spor	-
Sanat	-

Tablo 5'e bakıldığında 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki masallara erdemler ve kişisel gelişim temalarında yer verildiği görülüyor. Masalların ağırlıklı olarak erdemler ve kişisel gelişim temaları altında verilmesi, değerler eğitimine de hizmet ettiğini akla getiriyor.

Tablo 6

Masal Adı	Yazarı	Edebiyat	Tema	Konu	Tür
Akıllı Evlat	Naki Tezel	Türk Edebiyatı	Erdemler	Aklını kullanma	Dinleme Metni
Kaplumbağayla İki Ördek	La Fontaine	Dünya Edebiyatı	Erdemler	Aklını kullanma	Okuma Metni
Küçük Şeyler Üzerine Bir Öykü: İki Dost Bir Kuş	Üstün Dökmen	Türk Edebiyatı	Kişisel Gelişim	Okumanın ve bilginin önemi	Dinleme Metni

Tablo 6 incelendiğinde, 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan 3 masaldan 2'sinin Türk edebiyatından, 1'sinin ise dünya edebiyatından seçilmiş olduğu, 2'sinin dinleme metni, 1'sinin ise okuma metni olarak kitapta bulunduğu görülmektedir. Özellikle Naki Tezel'in derlediği Akıllı Evlat masalına yer verilmesi halk edebiyatımızın, halk kültürümüzün çocuklara tanıtılıp, sevdirmesi açısından son derece önemlidir. Ayrıca erdemler ve kişisel gelişim temaları altında, aklını kullanma, okuma ve bilginin önemi gibi konulara sahip masallara yer verilmesi karakter ve değerler eğitimi açısından önemlidir.

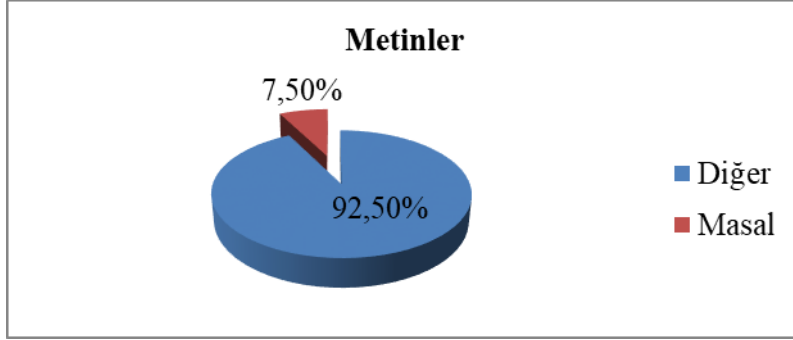
MEB 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı

MEB 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabında 40 metnin 3'ü masal türündedir. Bu 3 masaldan birisi okuma metni, birisi dinleme/izleme metni diğeri ise serbest okuma metni olarak kitapta yer almaktadır.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Şekil 5



Şekil 5 incelendiğinde MEB 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabında masalların, %7.50'lik bir orana sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 7

8. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Temalar	Masal
Kişisel Gelişim	√
Milli Mücadele ve Atatürk	-
Birey ve Toplum	-
Sanat	-
Milli Kültürümüz	-
Zaman ve Mekân	-
Erdemler	√ √
Hak ve Özgürlükler	-

Tablo 7'ye bakıldığında 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki masalların da tıpkı 7. sınıf düzeyinde olduğu gibi kişisel gelişim ve erdemler temalarında yer aldığı görülmektedir. Bu yönüyle, masal türüne ağırlıklı olarak değerler ve karakter eğitimi bağlamında katkı sağlaması açısından yer verildiği düşünülmektedir.

Tablo 8

Masal Adı	Yazarı	Edebiyat	Tema	Konu	Tür
Yürekdede ile Padişah	Cahit Zarifoğlu	Türk Edebiyatı	Erdemler	Cömertlik, misafirperverlik	Dinleme Metni
Eşekle Tilki	Asım Haliloğlu	Türk Edebiyatı	Erdemler	Akıllı olma	Serbest Okuma Metni
Martı	Richard Bach	Dünya Edebiyatı	Kişisel Gelişim	Azım	Okuma Metni

Tablo 8 incelendiğinde 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan 3 masaldan 2'sinin Türk edebiyatından, 1'sinin ise dünya edebiyatından seçilmiş olduğu, 1'sinin dinleme metni, 1'sinin okuma metni 1'sinin ise serbest okuma metni olarak kitapta bulunduğu görülmektedir. Ayrıca masalların cömertlik, misafirperverlik, akıllı ve azimli olma gibi değerleri konu edinmeleri karakter eğitimi açısından da son derece önemlidir. Bu yönüyle masalların erdemler ve kişisel gelişim temaları altında verilmesi tesadüf değildir.

SONUÇ

Masalların dil öğretiminde önemli bir yere sahip olduğu, okuma ve dinleme becerilerini geliştirdiği; bilinmektedir. Masalların içerisinde tekerleme olması, konuları, kahramanları ve olayları açısından olağanüstü ve ilgi çekici olması, masalın her yönüyle dikkat çekici ve eğlendirici bir yapıya sahip olması çocuğun dil gelişiminde önemli bir etkidir. Türkçe derslerinin etkili, verimli, zevkli ve eğlenceli geçmesi ancak bu tür materyallerle sağlanabilir.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Dil öğretiminde bu derece yüksek bir öneme sahip olan masalların, Türk ve dünya edebiyatından özenle seçilerek ders kitaplarında yer alması gerekir.

Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlara göre;

Dört sınıf düzeyinde toplam 160 metin içerisinde, 11 metin, masal türündedir. (%17,6)

11 masaldan 6'sı Türk edebiyatından, 5'i ise dünya edebiyatından seçilmiştir. Türk edebiyatı içerisinde seçilen 6 masalın sadece 1'i, Naki Tezel tarafından derlenen Akıllı Evlat masalı, geleneksel anonim Türk masallarındandır. 6 masalda sadece 1 tanesinin Türk halk edebiyatı içerisinde geleneksel masallardan seçilmiş olması yeterli görülmemektedir.

11 masaldan 6'sı erdemler temasında, 2'si kişisel gelişim temasında, 2'si doğa ve evren temasında, 1'i ise çocuk dünyası temasında yer almaktadır. Masalların ağırlıklı olarak erdemler teması altında verilmesi, değerler ve karakter eğitiminde masalın önemli bir anlatı türü olduğunun göstergesidir.

11 masaldan 5'i dinleme metni, 3'ü okuma metni, 3'ü de serbest okuma metnidir. Kitaplarda temalar içerisinde yer alan okuma metinlerinin öncelikli ve ağırlıklı olduğu hemen göze çarpmaktadır. Okullarda Türkçe dersinin işlenişinde bakıldığında ise serbest okuma metinleri genellikle öğrencilerin tercihine bırakılır, sınıfta değil de daha çok öğrencinin bireysel okuması için verilmiş metinler olarak görülür. Tüm sınıf düzeylerinde ders kitaplarında toplam 11 masaldan 3'nün serbest okuma metni olarak verilmesi zaten nicelik olarak yetersiz olan masal türü açısından dezavantajlı bir durum arz etmektedir.

Konu olarak ele alındığında 11 masaldan 3'ü akıllı olma, 2'si sevgi, 1'i iyilik, 1'i cömertlik ve misafirperverlik, 1'i azim, 1'i okuma ve bilginin önemi üzerinde durmuştur. Kitaplara seçilen masalların ağırlıklı olarak akıllı olma konusunu işlemesi, buna ilave olarak sevgi, iyilik, cömertlik, azim, okumanın ve bilginin önemi gibi konularda mesajlar vermesi, öğrencilerin ilgisini çeken, seyerek, keyif alarak okuyup dinledikleri bir metin türü olan masallar açısından ayrı bir önem taşımaktadır.

2018 Türkçe öğretim programına bakıldığında 1. sınıftan 8. sınıfa kadar tüm sınıf düzeylerinde masal türüne, ders kitaplarında yer verilebileceği görülmektedir. Araştırma sonucunda 5,7 ve 8. sınıf ortaokul Türkçe ders kitaplarında 3'er masal, 6. sınıf kitabında ise 2 masala yer verildiği tespit edilmiştir. 6. sınıf düzeyinde sadece 2 masala yer verilmesinin yetersiz olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin gelişim özellikleri göz önünde bulundurulduğunda alt sınıf düzeylerindeki ders kitaplarında daha çok masalın olması gerektiği düşünülmektedir. En azından 5. sınıftan 8. sınıfa doğru masal sayılarında aşamalı bir yöntem izlenebilir.

Bu haliyle bile Türkçe ders kitaplarında masal sayılarının yeterli olduğu düşünülemez. Ana dilin kavranması ve geliştirilmesinde hayal ve duygu gücünün zenginleşmesinde büyük payı olan masal, içine doğduğu kültürün izlerini, sahip olduğu söz varlığı aracılığıyla canlı biçimde dile getirerek geçmişten geleceğe taşımaktadır. Bu sebeple özellikle Türk halk masallarına Türkçe ders kitaplarında daha fazla yer verilmesi gerekmektedir.

Küçükbasmacı ve Öztürk (2011) de 6,7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan masallarla ilgili yaptıkları benzer bir çalışmada masal sayılarının az olduğunu belirterek, ders kitaplarında masal türüne daha fazla yer verilmesi gerektiğini ifade etmektedirler. Çevik (2008) ve Özler (2006), yapmış oldukları araştırmalarda Türkçe ders kitaplarını incelemiş ve ders kitaplarında yeterli sayıda masala yer verilmediğini dile getirmişlerdir.

Araştırmada, 5,6,7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan toplam 11 masaldan 6'sının Türk edebiyatından, 5'inin ise dünya edebiyatından seçildiği tespit edilmiştir. Özcan ve Şara (2016) 1-4. sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan masallarla ilgili yapmış oldukları çalışmada, ders kitaplarında yer alan masalların %89'unun Türk yazarlara ait olduğunu tespit etmişlerdir.

Araştırma sonucunda, Türk halk masallarından sadece 7. sınıf düzeyinde Naki Tezel'in derlediği Akıllı Evlat masalına yer verildiği görülmektedir. Sakaoğlu (2002), masalların kültürel kimliği üzerinde durmuş, çocuklarımıza Türk masallarını anlatmanın gerekliliğini

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

dile getirmişlerdir. Öte yandan, Çevik (2008), yapmış olduğu çalışmada, çocuklara en çok bildikleri masalları sormuş; öğrencilerin zihninde en çok yer alan 33 masalın 28'inin batı menşeli masallar olduğu sonucunu çıkarmıştır. Çocuklara kültürel kimliği aşılacak için, ders kitaplarında Türk masallarına ağırlık verilmesi gerektiği sonucuna varılabilir. Dilidüzgün (2004), ders kitaplarında masala yeterince önem verilmediğini ve seçilen örneklerin niteliksiz olduğunu belirtmektedir.

Öneriler

- Türkçe ders kitaplarında masallara daha çok yer verilmelidir.
- Ders kitaplarında yer alacak masalların, uzman kadrolarca özenle seçilmesi gerekir.
- Anonim halk edebiyatımız içerisindeki geleneksel masallarımıza Türkçe ders kitaplarında çokça yer verilmelidir.
- Bu araştırmada sadece ortaokul Türkçe Ders Kitapları ile sınırlı tutulmuştur, bundan sonra yapılacak olan araştırmalarda ilkokul Türkçe ders kitaplarındaki masallar incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Boratav, P.N. (2009) Zaman Zaman İçinde, Ankara: İmge Kitabevi.
- Çevik, M. (2008) Türkiye'de Batı Masalları ve Çocuklarımız. Gazi Türkiyat Dergisi. Sayı:3Güz:115-130
- Dilidüzgün, S. (2004) Çağdaş Çocuk Yazını Yazın Eğitime Atılan İlk Adım. Morpa KültürYayımları: İstanbul.
- İnam, A. (2015). Bilim, Sanat ve Felsefe Dili Olarak Türkçe. [http://mufredat.meb.gov.tr](http://www.dusunuyorumdergisi.com/bilim-sanat-ve-felsefe-dili-olarak-turkce/sayfasından erişilmiştir.</p><p>Küçükbasmacı, G., Öztürk, B. (2011) İlköğretim 6., 7., 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Masal Metinlerinin Kültür Aktarımındaki Rolü. Kastamonu Eğitim Dergisi, Cilt:19 No:2, 671-688.</p><p>Lüle Mert, E. (2012). Anadili Eğitimi - Öğretimi Sürecinde Çocuk Yazını Ürünlerinden Yararlanma Ve Masal Türüne Yönelik Bazı Belirlemeler. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31, 1-12.</p><p>Millî Eğitim Bakanlığı (2018). Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1-8. Sınıflar) <a href=) sayfasından erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018) Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 5 Ders Kitabı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018) Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6 Ders Kitabı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018) Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 7 Ders Kitabı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018) Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 8 Ders Kitabı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Oğuz, Ö. (2009) Somut Olmayan Kültürel Miras ve Kültürel İfade Çeşitliliği, Milli Folklor, 21(82), s. 6-12.
- Özcan, D., Şara, P. (2016) Türkçe Ders Kitaplarında (1-4.Sınıf) Yer Alan Masalların Öğretim Programları ve İçerik Açısından İncelenmesi. Turkish Studies, Volume 11/3 Winter 2016 .
- Özler, A. (2006), İlköğretim 3., 4. ve 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Hikâye ve Masalların Eğitimsel İşlevleri, Konya: Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sakaoğlu, S. (2012) Masal Araştırmaları, Akçağ Yayınları, Ankara.
- Şirin, M. (1994) Çocuk Edebiyatı, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Yıldırım, A. & Şimşek H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

ARAP KÖKENLİ ÖĞRENCİLERİN YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞTIKLARI ZORLUKLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Mohammad ALSHIRAH

Marmara Üniversitesi, mshetaiwi@marun.edu.tr

Özet

İnsanı diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerinden birisi konuşmasıdır. Allah'ın bir şeyi yaratmak istediğinde ona "ol" demesinin yeterli olması, adeta bütün var oluşun temelini kelâm'a dayandırmaktadır. Günümüzde milletler arası kültürel, turistik, siyasi ve ticari münasebetlerin artması ve Türkiye'nin geleceğin dünyasının şekillenmesinde belli bir role sahip olmasının beklenmesi sebebiyle, Türkçe'nin önemi giderek artmaktadır. Ana dilleri dışında yeni dil öğrenenlerin yaşadıkları zorluklar dilin doğasındaki ses ve sözlü belirleyicilerine bağlıdır. Bir dilin doğasındaki önemli bazı belirleyici noktaları şöyle sıralanabilir; okuma, yazma, dinleme ve konuşmada ki zorluklar olarak sınıflandırılır. Her birinin Türkçe öğrenen Arap kökenli öğrenciler için ayrı bir zorluğu olduğunu bilmeliyiz. Herhangi yeni bir dili öğrenmek, yeni bir dünyaya girmek demektir. Bu giriş, bir hazırlık aşamasını gerekli kılar. Sonuçta bazı zorluklarla karşı karşıya kalınacak olsa da herhangi bir şahsın herhangi bir dili öğrenmesinin imkânsızlığından söz edilemez. Türk dilini öğrenen Arap kökenli öğrenci, bu dili; okumada, konuşmada, telaffuzda ve hatta bazen yazmada dahi, daha yetkin hale getirmek için muazzam bir çaba sarf etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe'nin önemi, Arap kökenli öğrencilerin Türkçe öğrenmesi, Yabancı dil olarak Türkçe

Abstract

One of The most important distinctive feature of humankind is the talking skill. Especially considering the fact that it was enough for God to say "Be" when wanted to create the universe, it is most likely to deduct that the whole process of creation is originating from the Logos. Current increase in international tourism, trade and cultural engagement and Turkey's current position suggests that Turkish will be a very important language. The main obstacles in learning another language are due to vocal and oral factors. These are mainly: reading, writing, listening and speaking. It is obvious that all of those are obstacles for beginners in learning Turkish. Learning any language is like encounter with another world. This meeting requires a preparation process. Although there will be some complication, it can not be impossible for some body to learn another language. Arab students who learn Turkish language always face some difficulties and spend enormous amount of effort to overcome these difficulties.

Key Words: Importance of Turkish, Learning of Turkish by Arabic students, Turkish as a foreign language.

1.Giriş

İnsanoğlunun yabancı dil öğrenme isteği ve teşebbüsü, çok eski dönemlerine kadar gider. Dolayısıyla eskiden beri insanlar, yabancı bir dili öğrenme gayreti içinde olagelmışlerdir. Ancak insanlardaki bu öğrenme isteği ve teşebbüsü herhalde hiçbir zaman günümüzdeki kadar yaygın olmamıştır. Çünkü dünyanın hızla küçüldüğü, küresel bir köy haline geldiği, iletişimin bu kadar hızlı ve yaygın olduğu, ulaşımın kolaylaştığı, dünyanın her yerinde iş bulma imkanının olduğu çağımızda, yabancı dil bilmek her zamankinde daha fazla önem kazanmaya başlamıştır.

¹(Kara, 2010:662)

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Türkiye, yabancılara dil öğretimi konusunda Avrupa'ya göre daha tecrübesiz sayılır. Ancak devlet olarak bu konuda ciddi çalışmalar yapılmıyor değildir. Günümüzde, özellikle son yirmi yıldır Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi yaygınlaşmıştır. Türkleri, Türkiye'yi tanımak ve Türklerle daha iyi iletişim kurmak amacıyla yurtiçinde ve yurtdışında Türkiye'yi tanıtmaya olanağını en iyi biçimde değerlendirebilmek için yabancılara Türkçe öğretimi konusu titizlikle ele alınması gereken bir konu olarak değerlendirilmelidir.

Yabancılara Türkçe öğretimi, genel başlığı altında yer alabilse de; gerek öğretim ortamı gerekse öğretmen yeterlikleri açısından Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, anadili öğretiminden çok farklı özellikler içermekte ve kendi içinde alt alan başlıkları barındırmaktadır. ²

Bir dili iyi bir şekilde öğrenebilmek veya öğretebilmek için belli bir süreç ve çalışma disiplini gerekmektedir. Aynı zamanda bu öğrenim ve öğretim, o dilin konuşulduğu yani yaşandığı coğrafyada olursa dil edinimi, öğrenimi ve öğretimi daha da kolaylaşacaktır.

Dil, toplumun ve bireyin ana damarıdır. İnsanlar, dili gücü ölçüsünde düşünür, hayal kurar, eleştirir, okur, yazar ve her alanda kendini geliştirir. Çağımızda ileri ülkeler, dilin gücünü keşfettikleri için her bilim alanında (tıp, psikoloji, felsefe, sosyoloji vb.) dil ve dil öğretimi ile yakından ilgilenmektedirler.

Türk devleti ve milleti, tarihin hiçbir döneminde kendi dilini çıkarları için başkalarına öğretme çabası içine girmemiştir. Aksine kendi dili hep diğer dillerden etkilenmiştir. Çünkü Batılının bakış açısı ile Türk milletinin dünya görüşü ve zihniyet anlayışı çok farklıdır.

Dil öğretiminde, öğrenim gören hedef kitlenin hangi milletten olduğunu, nereden geldiğini ve dil seviyelerinin hangi düzeyde olduğunu bilmek, dil öğretimini kolaylaştıracak unsurlar arasındadır. Bu tespit hem öğrenenler hem de öğretenler açısından önemlidir. Çünkü hedef kitleye göre uygun bir dil öğretimi metodu ve tekniği izlenebilir. Bundan dolayı ilk önce Türkiye Türkçesini öğrenen yabancılar, genel olarak Türk soylu olan öğrenciler ve Türk soylu olmayan öğrenciler diye iki gruba ayrılmış her bir gruptaki öğrencilerin Türkiye Türkçesini öğrenmedeki zorlukları ve yaptıkları yanlışlıklar tespit edilmeye çalışılmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde birçok sorunlar olmakla beraber, üç ana sorundan bahsedilebilir. Bu ana sorunlar: Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kurumsal bir sahiplenmenin bulunmaması, yeterli öğretim gereçlerinin meydana getirilememesi ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğretecek öğretim elemanı yetiştirme meselesinin ciddi olarak ele alınmamasıdır.³

Biz bu çalışmamızda Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğretmenin rolünü ele alıp daha verimli bir Türkçe öğretimi için neler yapılabilir onlara göz atacağız.

2. Türkiye'de Yabancılara Türkçe Öğretimi

Türkiye'de yabancılara Türkçe öğretimi için lisans programı yoktur(2010 ÖSYS Yerleştirme Kılavuzu). Bazı üniversitelerimizde Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi "Yüksek Lisans ve Doktora" programları veya dersleri vardır.

TİKA⁴, bugün dünyanın birçok yerinde Türkoloji kürsüleri, Türk kültür merkezleri açmıştır ve oralarda Türkçe öğretilmektedir. Ayrıca eğitim ve kültür alanlarındaki iş birliği programlarının, yurt dışında, Türk Kültür Merkezleri aracılığıyla yürütülmesi için gerekli düzenlemeler yapılmaktadır. Bu, Türkçe öğretimi için çok önemli bir gelişmedir. Önümüzdeki yüz yıl içinde Türkçe daha da önem kazanacak ve potansiyel iletişim dillerinden birisi olacaktır.

Yabancılara Türkçenin öğretilmesinin bir kurum seviyesinde hayata geçirilmesi ise 1984 yılında TÖMER'in kurulmasıyla gerçekleşmiştir. Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve

¹ Kara, Mehmet, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi-2010 sy:662

² KARABABA, Z. Canan, sy:26

³ AKIŞ, İbrahim, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yeni Çalışmalar,2010, sy:202

⁴ Türk İş Birliği ve Kalkınma İdaresi Başkanlığı (<http://www.tika.gov.tr>)

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Uygulama Merkezi TÖMER, Ankara Üniversitesi Rektörlüğüne bağlı olarak 1984 yılında yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla British Council, Goethe Institut, Cervantes ve Alliance Française gibi dünyanın önde gelen dil ve kültür merkezleri örnek alınarak kurulmuştur.⁵

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanında çalışacak olan adayların, öncelikli olarak alanın gerektirdiği donanıma sahip olmaları sağlanmalıdır. Bu amaçla, lisans düzeyinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi bölümlerinin sınırlı sayıda da olsa açılmasında yarar olacağı kuşkusuzdur. Gelişmiş ülkelerde, örneğin İngiltere ve Amerika'da ELT(English language teaching: İngiliz Dili Öğretimi) bölümleri/merkezleri ve Fransa'da FLE(Yabancı Dil Fransızca) bölümleri bir disiplin olarak yer almaktadır. Örneğin, Strazburg Üniversitesi'nde yabancı dil Fransızca öğretimi bölümü vardır. Bu bölüm, Fransızca'yı yabancı dil olarak öğretecek elemanların yetiştirildiği bir bölümdür ve öğrencilerinin yurtdışında staj yapma zorunlulukları vardır.

Türkiye'de Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmede millet olarak Türkçe konuşan herkesin Türkçe öğretebileceği gibi yanlış bir kanaate sahibiz. Bunun neticesinde öğrenciden mühendise, felsefeciden din dersi öğretmenine birçok kesimden yabancı dil olarak Türkçeyi öğreten ya da öğretmeye çalışan kişilerle karşılaşmaktayız. Bu konuda çözüm önerimiz; yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi öğretmenlerinin Fen-Edebiyat Fakültelerinin Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri ile Eğitim Fakülteleri'nin Türkçe Öğretmenliği Bölümleri'nden mezun olan öğrencilerin kabul edileceği bir Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi yüksek lisans programı ile yetiştirilmesi şeklinde olacaktır.

Yabancı dil öğretiminin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi için, her şeyden önce alan uzmanlarının yetiştirilmesi gereklidir. Alana uygun geliştirilecek eğitim programının da uzmanlarca ve sınıf içi deneyimi olan öğretim elemanlarınca hazırlanması, öğretim ortamlarının hedef kitleye göre düzenlenmesi, uygun araç-gereçlerin ve kaynakların belirlenmesi öğretimin niteliğini belirleyecektir.

Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Sistem ve Yöntemleri

Yabancılara Türkçe dersleri aşamalı kur sistemiyle verilmektedir. Aşamalı kur sistemi yabancı dil öğretiminde yaygın olarak kullanılan bir sistemdir. Türkçe kursları, temel olarak; başlangıç A1(Temel Kullanıcı), A2(Temel Gereksinim), orta(Bağımsız Kullanıcı), B1(Eşik Düzey), B2(Bağımsız); yüksek(Yetkin Kullanıcı), C1(Özerk), C2(Ustalık) düzeyler için belirlenmiş sınıflarda ve söz konusu düzeylere uygun ders kitaplarıyla yürütülmektedir. Ayrıca günümüzde yabancılara Türkçe dersleri uzaktan eğitim programları yardımıyla da gerçekleştirilmektedir. Aşamalı kur sistemi yabancı dil öğretimini ana dili öğretiminden ayıran temel özelliklerden biridir. Dil öğretimi sürecinde kullanılacak tüm etkinlikler ve ders planı bu düzeylere göre planlanır.A1,A2,B1,B2 biçiminde adlandırılmış düzeylendirme sistemi Avrupa Dil Komisyonunca öngörülmüş ve Avrupa'da yabancı dillerin öğretiminde kullanılan ortak düzeylerdir, bu ortak ölçütler, ortak öğretim yaklaşımlarını yansıtır.⁶

Ortak ölçütler çerçevesinde öğrenme, öğretme ilkelerinin ve yaklaşımlarının belirlenmesi, uluslar arası tanınırlığı ve kurumlar arası tutarlılığı sağlamaktadır. Türkçe öğretiminin çağdaş yaklaşımlar ve yöntemlerin ışığında biçimlenmesi öğretmenlerin niteliğini artırmanın yanı sıra Türkçenin çağdaş dil öğretim yöntemleriyle öğretilirliğinin göstergesidir. Günümüzde bazı dil okullarında etkin bir biçimde bu sistem uygulanabilmektedir.

Öğrenenler açısından A1,A2 biçiminde sınıflandırılmış öğrenme modeli, öğrenenlerin düzeyini ve devam ettiği kuru gösterir. Öğreten açısından ise bu düzeylere uygun; dinlenme, konuşma, okuma, yazma becerilerini geliştirerek uygulamaların (sınıf içi etkinlikler, ders araç gereçlerinin seçimi, ürün dosyaları vb) gerçekleştirilmesini gerektirir.

⁵ <http://www.tomer.ankara.edu.tr>(31.05.2012)

⁶ Yard.Doç.Dr. KARABABA,Canan, syf:27

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Belli başlı dil öğretim yöntemleri şunlardır:

DİL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ⁷

1. Dilbilgisi Tercüme Yöntemi (Grammar-Translation Method)
2. Doğal Yaklaşım (Natural Approach)
3. İletişimsel Dil Öğretimi (Communicative Approach)
4. İşitsel-Dilsel Yöntem (Audiolingual Method)
5. İşitsel-Görsel Yöntem (Audiovisual Method)
6. Reform Hareketi (Reform Movement)
7. Seçmeci Yöntem (Eclectic Method)
8. Sessiz Yöntem (Silent Way)
9. Sözel Yaklaşım ya da Durumsal Dil Öğretimi (Oral Approach/Situational Language Teaching)
10. Telkin Yöntemi (Suggestopedia)
11. Toplu Fiziksel Tepki (Total Physical Response - TPR)
12. Toplulukta Dil Öğrenme (Community Language Learning)
13. TÖMER Dil Öğretim Yöntemi
14. Bilişsel Yöntem (Cognitive Method)
15. Okuma Yöntemi
16. Dolaysız Yöntem (Direct Method)

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar:

Türkçemizin yapı, kural ve imkânlarının öğrencilere uygulamalarla kavratılması ve onlarda Türkçeyi doğru kullanma duyarlılığı ve bilincinin oluşturulmasında Türkçe dilinin etkinlikleriyle bütünleşmiş bir dil bilgisi öğretimine önemli görevler düşmektedir.⁸

Yabancı dil öğreniminde de o dilin gramatikal özelliklerinin sezilmesi ve ona göre öğrenilen yabancı dile bir bakış açısı kazandırılması gerekir. Dolayısıyla, bir dilin işleyiş sistemini kavramak ancak dilin gramer yapısını bilmek ile mümkündür. Kişinin öğrendiği yabancı dilin işleyiş sistemini kavraması da ancak ana dilinin işleyiş sisteminin kavranmasıyla mümkündür. Bu, yabancı dilin gramer metoduyla öğretilmesi demek değildir, sadece gramerine hâkim olunan dilin öğrenilmesi daha kolay ve kalıcı olacaktır. Dil Bilgisi Öğretiminin İlkeleri:

1. Dil bilgisi öğretimi, ezberden arındırılarak yapılmalı ve işlevsel bir yapıda uygulanmalıdır. Türkçe dersinde başarı sağlanabilmesi için birtakım kural ve tanımların öğrenilmesi, ezberletilmesi hiçbir anlam taşımaz. Bir öğrencinin sıfatın, zarfın tanımını bilmesinin bir yararı yoktur. Böyle bir yol tutulması, belleği yıpratmaktan, zamanı boşa harcamaktan, dil bilgisini çocuğa sevimsiz kılmaktan başka bir işe yaramaz.⁹
2. Bir bilgi değil, beceri alanı olan Türkçe öğretiminde bilgilerin beceriye dönüşmesi esas olduğundan dil bilgisi de beceriye dönüştürülmelidir. Bunun için öğrenilen dil bilgisi konuları, yazılı ve sözlü anlatımda kullanılır hâle getirilmelidir.

⁷ Gür, H. Dil öğretim yöntemleri (5):Doğal yaklaşım, Dil dergisi,sayı:38, 1995, 24-35

⁸ SEVER, S. (2000). Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme. 3. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.

⁹ (Özbay, 2006: 159; Dilâçar, 1971: 94; Karadüz, 2007: 288).

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

3. Dil bilgisi öğretimi, bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta, yakından uzağa gibi öğretimin temel ilkelerine göre yapılmalıdır. Örnek metinler, çocukların yaşantılarından alınmalı, toplumun kültürel dokusuna uygun olmalı, aynı zamanda kültür de öğretilmelidir.
4. Dil bilgisi, Türkçe dersinin anlama ve anlatma etkinlikleriyle birlikte ele alınmalıdır. Uygulamada kolaylık olsun diye okuma, dinleme, dil bilgisi, yazma, konuşma gibi bölümlere ayrılmış görünen etkinlikler arasında sıkı bir bağlantı bulunmalı ve bu etkinliklere birbirlerini tamamlayıcı birer öge olarak bakılmalıdır.¹⁰
5. Dil bilgisi öğretimini somutlaştırmak için metinden veya en azından cümleden hareket edilmelidir. Buna dayanarak dil bilgisi öğretiminde ayrı metinler kullanılmamalı, Türkçe derslerinde kullanılan metinler esas alınmalıdır.
6. Dil bilgisi öğretiminde tümevarım yöntemi uygulanmalıdır. Böylelikle örneklerden hareketle tanım ve kurallara ulaşılır. Dil bilgisi kuralları sözden ve yazıdan ayrı, hazır sonuçlar olarak öğretilmez, böyle bir öğretim, dil kurallarını ezberlemeye alıştırmır, uygulama gücü kazandırmaz. Öğretmen önce, öğreteceği sorunu tespit ederek örnekler bulur. Örnekler konuşmalardan ve okuma parçalarından, dil bilgisi kitaplarından alınabilir. Bunları öğrencilere inceletir, benzerliklere dikkat çeker. Benzerlikler, bir kural olarak öğrencilerle birlikte tespit edilir. Böylece öğretimde gözleme dayanan bir tümevarım yöntemi izlenmiş olur.
7. Metinlerden sezdirilen konular hakkında bilgi verildikten sonra bunların uygulama alanlarına yansımaları gerekir. Böylece dil bilgisi öğretimi, ezberci ve soyut bir öğretimden arınmış olur. Ayrıca öğrenilen konuların uygulanma ihtimali ortadan kalkar. Dil bilgisi öğretiminde öğrenilen konuların pekiştirilmesi esastır. Pekiştirilmesi için yapılan uygulamalar denetlenmeli, öğrencinin kuralı doğru uygulaması sağlanmalıdır.
8. Öğretimde çıkış noktası, öğrencinin karşılaştığı dil sorunları olmalıdır, başka deyişle, öğrenci hangi kuralları bilmiyorsa, bu ders konusu olmalıdır. Böylece öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına karşılık verilebilir ve onların ilgileri çekilebilir. Sorundan yola çıkış, görev ve işlevi esas alan bir öğretim yoludur.
9. Dil bilgisi öğretiminde gözetilecek en önemli ilke, en çok kullanılan kurala, en çok yer verilmesidir.¹¹

Üzerinde durulan kurallar, elden geldiği kadar basitleştirilmelidir. Onların dillerinden hareketle bol örnekler üzerinde gözlemler yaptırmalı; uzun süre kural verme yerine sezdirme yolundan yararlanarak dil bilgisi işlevsel olarak öğretilmelidir.¹²

Dil bilgisi öğretiminden amaç, örneklerden tanım ve kurallara gitmek olduğundan, öğrenciler önce kuralı sezmelidir. Daha sonra da kuralın tanımını verilerek bunların anlatım çalışmalarında uygulanması istenmelidir.

Bu ilkelerden yola çıkarak yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin(Türk soylu olan yabancılar ve Türk soylu olmayan yabancılar) dil bilgisi alanında yaptığı yanlışlara değinelim:

1. a. “y” yardımcı ünsüzünün yerine “n” yardımcı ünsüzünün kullanılması:

Ben Ankara'nı gezdim. (Ankara'yı)

Dün Ali'ni gördüm. (Ali'yi)

Bu konuyu öğretmene sor. (konuyu)

Bu hata her yabancı grupta görülmekle birlikte daha çok Türk soylu yabancıların yaptığı bir yanlışlıktır. Bu hata, öğretimin ilk iki ayına kadar sürebilmektedir. Bu hatanın

¹⁰ (Özbay, 2006: 159; Demirel, 1999:95;İşcan ve Kolukısa, 2005:300).

¹¹ (Demirel, 1999:93; Calp, 2005: 273).

¹² (Öz, 2001, 259).

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

temel sebebi, öğrenciler tarafından iyelik ekinin görevinin kavranamamasıdır. Öğrencilere iyelik ekinin işlevi iyi kavratılırsa bu hata ortadan kalkacaktır.¹³

1.b. *Az da olsa “n” yardımcı ünsüzünün yerine “y” yardımcı ünsüzünün kullanıldığı görülür.*

Bu hatayı daha çok Afrika’dan gelenlerde veya hiç Türkçe bilmeyenlerde görmekteyiz.

Bu sorunun çözümünü bilmem. (sorunun, çözümünü)

Ali kardeşiye söyle, ders çalışsın. (kardeşine)

Size verdim parayı aranızda bölün. (verdiğim, parayı, paylaşın)

2. *Birleşik fiillerde yapılan hatalar:*

a. *İsim + yardımcı fiil ile yapılan birleşik fiillerde, isme uygun bir fiilin getirilmediği görülmektedir.*

Yurtta ödev çalıştım. (yap-)

Ben mastır okuyorum. (yap-)

Öğrencilerin yaptığı bu yanlışlığı gidermek için günlük dilde en çok kullanılan birleşik fiillerin listesini yaparak onlardan listedeki fiillerin yüksek sesle sık sık okunması istenmelidir. Daha sonra öğrencilerin öğrenip öğrenmediklerini test etmek için onlara isimlerden oluşan bir liste verip bu listedeki isimlerin önüne uygun fiiller yazarak bu fiillerle cümle kurlmaları ya da cümleler verilip uygun birleşik fiillerle doldurmaları istenebilir ve daha pek çok farklı etkinlikler uygulanarak konu pekiştirilebilir.

ders, ödev, banyo, yolculuk, diş, kahvaltıvb.

Anneme telefon Arkadaşıma yardım

Çantadakini merak Dün gece güzel bir film

Yabancılar bazen de cümleye uygun bir fiil kullanmakta güçlük çekmektedirler.

Tatilde Türkçe okudum. (çalış-)

Tatilin ilk günlerini evde oldum. (geçirdim)

b. *Yeterlilik fiilinin olumsuzunun yanlış kullanıldığı görülür:*

Özellikle Iraklı Türkmenler ve Azerbaycan Türkleri tarafından yapılan bir dil alışkanlığı hatasıdır. Çünkü bu öğrenciler yeterlilik fiilini kendi dillerindeki gibi kullanmak istemektedirler.

gel-ebil-mi-yorum (Azb. Trk.T) / gel-emi-yorum (TT)

al-abil-mem (Azb. Trk.T) / al-ama-m (TT), vb.

3. *Öğrenilen geçmiş zaman kipinin görülen geçmiş zaman kipi yerine kullanılması:*

Özellikle Iraklı Türkmenler tarafından yapılan bir hatadır. Bu öğrenciler kendi dillerinde öğrenilen geçmiş zamanı, görülen geçmiş zaman anlamında kullandıklarından dolayı bu hatayı yapmaktadırlar.

Daha önce bu şehri gezmişim. (gezdim)

Ödev yapmamışım. (yapmadım)

Dün sinemaya gitmişiz. (gittik)

4. *Her, hepsi, birçok, çok gibi anlam olarak çokluk bildiren belirsizlik sıfatlarından veya zamirlerinden sonra gelen isimlere çokluk eki getirilmesi veya bu kelimelerden*

¹³ Kara,M,(674)

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

hangisinin sıfat veya zamir olduğunun bilinmemesinden dolayı cümlede uygun olanın kullanılmaması hatası vardır.

Birçok yabancı, “bütün, tüm” kelimesinden sonra gelen isimlerde çokluk ekinin kullanıldığını görüp diğer kelimelerde de kullanılabileceğini düşünmektedir. Her gruptan birçok yabancı bu hatayı yapmaktadır.

Hepsi insanlar mutlu. (bütün, tüm insanlar, insanların hepsi)

Ben her dersler çalışıyorum. (bütün derslere)

Derse birçok öğrenciler geldi, birçokları gelmedi. (birçok öğrenci, birçoğu)

5. Türkçenin yabancılara öğretiminde hâl ekleri konusu başlı başına bir çalışma konusu olabilecek büyüklüktedir. Bu hata genellikle ya hâl ekinin yanlış kullanılmasından ya da hâl ekinin hiç yazılmamasından kaynaklanmaktadır.

Bu konuyla ilgili birçok örnek yazılabilir. Ancak tespit edilen birtakım genellemeler şunlardır:

a. Yabancılar genellikle belirtme hâli ekinin kullanımında zorluk çekmektedir.

b. Belirtme hâli eki ile yönelme hâli eki birbirinin yerine kullanılmaktadır.

Her gün ben derslerimi çalışıyorum. (derslerime)

İstanbul'dayız şu anda her tarafa geziyoruz. (tarafı)

Murat pencereden dışarıya seyrediyor. (dışarıyı)

c. Özellikle iyelik ekinin kullanıldığı kelimelerde belirtme hâli ekinin kullanılmadığı görülmektedir. Bu hata genellikle Afrika kökenli öğrencilerin yaptığı bir hatadır. Öğrenci iyelik ekinin belirtme hâli ekinin anlamını sağladığını düşündüğü için iyelik ekinden sonra belirtme hâli ekini kullanma ihtiyacı duymamaktadır.

Biz ödevlerimiz yaptık. (ödevlerimizi)

Ali arabasın satıyor. (arabasını)

Siz kaleminiz saklıyorsunuz. (kaleminizi)

d. Yönelme hâli eki yerine bulunma hâli ekinin kullanıldığı görülmektedir. Bu hatayı genellikle Türk soyundan olanlar yapmaktadır.

Arkadaşım tarih dersinde çalışmadı. (dersine)

e. Özellikle Iraklı Türkmenler tarafından saatlerin söylenişinde hata yapılmaktadır. Çünkü bu öğrenciler, saatleri kendi dillerindeki söyleniş şekliyle söylemek istemektedirler.

Saat üçe on kalanda sınav başlar. (Sınav saat üçe on kala başlayacak.)

6. Belirsizlik sıfatı görevindeki “bir” kelimesinin ismin önünde değil de sıfatın önünde kullanıldığı görülür. Bu hatayı her gruptan öğrenci yapmaktadır.

Sabah bir güzel kahvaltı yaptım. (güzel bir kahvaltı)

Evde bir küçük hayvan saklıyorum. (küçük bir hayvan)

Dün bir güzel film izledim. (güzel bir film)

7. Şahıs zamirinin kullanıldığı cümlelerde, yüklemde şahıs ekinin kullanılmadığı görülmektedir.

Bu hata, özellikle Afrika kökenliler tarafından çok yapılmaktadır. Sebep olarak İngilizce gramerin etkisi olduğunu düşünüyoruz.

Dün ben sinemaya gitti. (gittim)

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Ben ve Ali okula gitti. (gittik)

8. İsim tamlamalarında genellikle iki hata görülmektedir.

a. Belirtili veya belirtisiz isim tamlamalarında iyelik ekinin yazılmadığı görülmektedir. Bu hata genellikle Afrika kökenliler tarafından yapılır.

Ev yemekler özlüyorum. (ev yemeklerini)

Biz dil bilgi sınavına çalışıyoruz. (dil bilgisi)

Ancak Orta Doğu'dan gelen Türk soyluların ise tamlamada iyelik ekini yazarken belirtme hâli ekini yazmadıkları görülmektedir.

Önder futbol maçın izliyor. (futbol maçını)

Benim sırrım saklıyor. (benim sırrımı)

Ahmet benim saatim sakladı. (benim saatimi)

b. Bazen de Afrika kökenli yabancılar, hangi kelimelerin belirtili isim tamlaması veya belirtisiz isim tamlaması olacağını bilememektedirler.

Masa örtüsü/masanın örtüsü (oluyor)

Evin salonu-ev salonu, matematik kitabı-matematiğin kitabı, kahve fincanı-kahvenin fincanı (olmuyor)

9. Bir kelimedede aynı iki ünsüz varsa böyle kelimelerdeki ünsüzlerden birinin yazılmadığı görülür.

Özellikle Orta Doğu'dan gelen ve Arap alfabesini kullanan yabancı öğrenciler bu hatayı yapmaktadırlar. Kendi dillerinde yazarken çift ünsüzleri şedde harekesi ile yaptıkları için kelimeyi tek bir ünsüz ile yazmaktadırlar.

Bu sırrımı kimseye söyleme. (sırrımı)

Ali kapıyı kapatı. (kapattı)

Aynı vakite geldik. (vakitte)

Bu vatanın bize hakı var. (bizde, hakkı)

Bu hatayı ünsüz türemeli birleşik fiillerde de görmekteyiz.

... afediyorum, ... hisedersin, ... zanedirim, vb.

10. Şimdiki zaman kipinin kullanımında hatalar yapılmaktadır.

Genel olarak bütün yabancı gruplarda görülebilen bir hatadır. Ancak bu hata bir ay içinde çok rahatlıkla düzelebilmektedir.

a. Ünlü ile biten fiillerde ünlü daralması olmaktadır. Ancak yabancılar burada daralan sesin hangi sese dönüşeceğini karıştırmaktadırlar.

söyle-yor>söylüyor, oyna-yor>oynuyor, vb.

b. Ünsüzle biten fiillerde “-yor” ekinin yardımcı ünsüzünün ne zaman “ı, i, u, ü” olacağını karıştırmaktadırlar.

Kuş uçuyor. (uç-uyor)

Çiçek öliyor. (öl-üyor)

Ali bakıyor. (bak-ıyor)

Öğrenci oturuyor. (otur-uyor)

11. Geniş zaman kipinde tek heceli ünsüzle biten fiillerde kip ekinin hangi fiillerde “-ar/-er” veya “-ır/-ir; -ur/-ür” alacağını bilememektedirler.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Bu hata özellikle Türkiye Türkçesi ile kullanım zıtlığı olan Iraklı Türkmenler, Türkmenistanlı Türkmenler ile Azerbaycan Türkleri arasında daha çok görülmektedir. Öğrencilerin bu hatasını önlemek için bu fiillerin listesini verip onlara ezberletmek ve bol uygulama yaptırarak konunun pekişmesini sağlamaktır.

Türkiye Türkçesi	Türkmen ve Azerbaycan Türkçesi
dur-ur	dur-ar
öl-ür	öl-er
vur-ur	vur-ar
ol-ur	ol-ar

B. Yabancı öğrencilerin yazma alanında yaptıkları hatalar

1. Ünlü harflerin birbiriyle karıştırılmasından kaynaklanan yazım yanlışlıkları:

a~e, ı~i, o~u, ö~ü sesleri birbiriyle karıştırılır. Bu hata daha çok Arap alfabesini kullanan ve Orta Doğu'dan gelen Türk soylu olan veya olmayan yabancı öğrenciler ile Arap alfabesini kullanan Uygur Türkleri, Afganistan Özbekleri ve Türkmenleri tarafından yapılmaktadır. Afrika kökenli yabancılar ise daha çok ı~i, ö~ü ile u~ü seslerini birbirine karıştırmaktadırlar. Bu yazım yanlışlığını gidermek için öğrencilere bu ünlülerin bulunduğu kelime listeleri verilip sıkça okuma ve dikte çalışması yaptırılmalıdır.

Basım ağrیدی. (Afrikalılar)

Dun butun odavleri yeptim. (Türk soylu Orta Doğulular ve Arap kökenliler)

2. *ben+a>bana (bene), sen+a>sana (sene)* kelimelerindeki kök değişikliğinden dolayı yanlışlık yapılmaktadır.

Bu hata her yabancı grupta görülmekle birlikte Türk soylu olanlarda daha çok görülmektedir.

3. Soru edatının bitişik yazılması.

Bu hatayı Türk soylu olan yabancıların yaptığını görmekteyiz.

Geldimi?, alıyormuyum?, vermişmi?

4. *Fiillerin soru çekiminde üçüncü çokluk şahıs ekinin soru ekinden sonra yazıldığı görülür.* Çünkü diğer şahıs eklerinden esinlenerek bu hata yapılmaktadır. Bu hata her yabancı grupta görülmektedir.

Okuyor mu-lar? (okuyor-lar mı?), gider mi-ler? (gider-ler mi?)

Bütün bu sorun ve problemlerden şu sonuçları çıkarabiliriz:

1. Dil, doğal ortamında öğretilmelidir. Ancak bunun için uygun öğretim ortamlarının oluşturulmasının yanında temel dil becerilerinin eşit oranda öğretilmesine dikkat edilmelidir. Hedef kitleye göre tek bir yöntem değil, birden çok yöntemin amaca uygun biçimde seçilmesi ve uygulanması gerekir.

2. Öğretim hedefleri, hangi becerilere öncelik verilmesi gerektiği konusunda belirleyici rol oynamaktadır. Öğrencilere öğretimin hedefleri gereği; dikte, okuma-anlama, dinleme-anlama, konuşma (sözlü anlatım), yazma (yazılı anlatım) gibi temel becerilerden hangilerinin öncelikle kazandırılması gerekiyorsa, onlara uygun yöntemler uygulanmalıdır.

3. Dil beceri işidir, dil öğretiminde; derslerde çoğunlukla bilgiye dayalı değil beceriye dayalı bir metot uygulanmalıdır. Beceri de tekrarlarla kazanılır ve unutmamak için öğrenilen dili kullanmak gerekmektedir. Bunun için dilin kullanımına yönelik etkinliklere yer verilmelidir.

4. Dil öğretiminde amaç ve araç ilişkisi düzgün bir şekilde uygulanmalıdır. Eğer bu ilişki doğru bir şekilde yapılırsa dil öğretimi daha iyi gerçekleşecektir. Klasik metotlarla, ders kitabı ve sınıfta yalın olarak anlatılan dersler sıkıcı olacaktır. Göze ve kulağa hitap eden

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

bilgisayar, film projektörleri, televizyon, video, teyp gibi araç-gereçlerden faydalanmak gerekir.

5. Bilişsel ve duyuşsal öğrenmeler kısa sürede gerçekleşirken devinimsel öğrenmeler uzun sürede gerçekleşebilmektedir. Dört becerinin hem bilişsel hem de devinimsel boyutu da vardır. Bu nedenle dört becerinin öğrenilebilir süresinin bilinmesi gerekir. Özellikle konuşma ve dinleme becerilerinin gelişmesine yönelik etkinliklere daha çok yer verilmesi gerekir.

6. Dil, bir anlaşma aracı olduğuna göre, dil öğrenenler ilk önce günlük dilde ihtiyaçlarını gidermelerini sağlayacak olan temel sözcükleri, günlük konuşmaları öğretmek ve daha sonra bunların yanı sıra gazete haberleri, dergiler, Türk kültürünü ve Türkiye'yi tanıtıcı metinler, atasözleri ve deyimler olmak üzere soyut kavramların öğretimini veren bir öğretim sürecini takip etmek gerekir.

7. Öğretilecek kelimelerin sıraya konulmasında, sayı ve sınırlarının belirlenmesinde sıklık sözlüklerinden faydalanılmalıdır. Derslerde hedef kitleye hangi seviyede ne kadar ve hangi kelimelerin öğretileceğinin bir planlaması yapılmalıdır.

8. Yabancı dil öğretimi, ancak öğrenci merkezli yöntem ve teknikler ile uygun teknolojiler kullanıldığında etkili bir biçimde gerçekleşebilir. Öğrenci merkezli ve aktif bir öğretim yöntemi olan oyunla dil öğretimi, öğrencileri eğlendiren, dinlendiren ve neşe sağlayan bir eğitim yöntemidir.

9. Yabancı dil dersinin içeriği; dersin bir yandan devamlılık özeliğine sahip olması, diğer yandan da konuların yeri ve zamanı geldikçe tekrar tekrar öğretilmesiyle sağlanır. Bu amaçla; yabancı dil dersinin öğretiminde, dört temel dil becerisini geliştirmek için fotoğraf, resim, şiir, öykü, masal, drama, film, müzik ve oyundan yararlanılabilir ve kazandırılması düşünülen beceriler doğrultusunda etkinlikler yaptırılabilir.

10. Geleneksel eğitim sisteminde, öğretmenler öğretim sırasında öğrenciyi sürece aktif olarak katmayan, öğretmen merkezli yöntem ve teknikleri uygulayagelmışlerdir. Çağımızdaki eğitim ve öğretiminde, öğrenciyi merkeze alan, aktif olarak derse katan pek çok yeni yöntem ve tekniğin kullanılmasına başlanmıştır. Son yıllarda gerek ana dili öğretiminde gerekse de yabancı dil öğretiminde yaygın olarak kullanılmaya başlanan ve öğrenci merkezli, aktif bir öğretim metodu olan oyunla dil öğretimi, yapılandırmacı eğitim modeli içinde gittikçe yaygınlaşmaktadır. Çünkü oyun öğrencileri eğlendiren, dinlendiren ve neşe sağlayan bir eğitim metodudur. Oyun, bireyler arasındaki etkileşimi hızlandıran, cesaretlendiren, bireyi etkileşime zorlayan eğlenceli ve eğitici bir aktivitedir. Özellikle, öğrencilere, en kısa zamanda, en etkili ve en anlamlı bir şekilde kelime öğretimi oyunlarla sağlanabilir. Yabancı dil öğretiminde her bir beceri (dinleme, konuşma, okuma-anlama ve yazma) için oyun etkinlikleri uygulanmalıdır.¹⁴

SONUÇ

Yabancı uyruklulara Türkiye Türkçesini öğretme noktasında birtakım aksaklıklar görülmektedir. Söz konusu aksamalar “öğretici”, “öğrenci” ve “eğitim ortamı” kaynaklı olarak değerlendirilebilir. Öğrenciden kaynaklanan sorunların başında kendi dil sistemlerinin Türkçeden farklı bir yapıda olması ve hazır bulunma düzeylerinin yetersiz olması gösterilebilir. Bazı öğrencilerin dil öğretme beceri ve teknikleri açısından yeterli donanımına sahip olmayışları öğreticiden kaynaklanan sorunlar olarak görülebilir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde yabancı uyruklu öğrencilerin diyalog kurabileceği insanların ölçünlü dili kullanıp kullanmadığına dikkat ederek Türkçe eğitim merkezlerinin kurulması gerekmektedir. Çünkü diyaloglar dil eğitiminde önemli bir yere sahiptir.

Türkiye Türkçesinin farklı ülkelerden Türkiye'ye gelen öğrencilere öğretildiği dikkate alınır, öğrencilerin hazır bulunma düzeylerinin birbirinden farklı olduğu görülür.

¹⁴ Kara,M,(688)

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Öğrencilerin bazılarının Latin asıllı Türk alfabesiyle okuyup yazarken bazılarının okuyamayıp yazamaması bile bu durumun bir göstergesidir. Bu nedenle, öğreticilerin öğrencilerin hazır bulunma düzeylerini dikkate alarak derslerini işlemeli birçok sorunu çözebilir.

Yabancı dil öğrenen öğrencilere öğretmen kısıtlı ders araç gereci kullanmamalıdır. Daha çok ders kitabı ve yardımcı ders kitaplarından faydalanılmalıdır. Özellikle teknolojik gelişmelerin getirdiği yenilikler, dil bilgisi öğretiminde kullanılmalıdır. Öğretimin temel ilkelerinden biri de öğrencilerin birden fazla duyum organına hitap edilmesidir. Bunlar göz önüne alınarak özellikle görsel araç gereçler kullanılmalıdır.

Öğreticiden, öğrenciden ve eğitim ortamından kaynaklanan sorunların hepsi birbiriyle ilişkilidir. Bu nedenle, eğitim ortamından kaynaklanan bir sorun öğretici ya da öğrenci merkezli bir sorun haline de dönüşebilmektedir. Öğrenciden kaynaklanan sorunlar, öğreticiden ve eğitim ortamından kaynaklanan sorunlar çözüldüğü zaman ortadan kalkabilir. Bu nedenle, öğreticilerin Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi noktasında bir eğitimden geçmesi, öğrencilerin hazır bulunma düzeylerinin artırılması ve eğitim ortamının öğreticilere ve öğrencilere göre oluşturulması Yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunları en aza indirebilir.

KAYNAKÇA

- Akış, İbrahim,**(2010) Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yeni Çalışmalar, sy:202
- Akyol, A.** (2006). Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Calp, M.** (2005). Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Demircan, Ö.** (1990). Yabancı dil öğretim yöntemleri. İstanbul: Elif Kitabevi.
- Gür, H.** (1995). “Dil öğretim yöntemleri (5): Doğal yaklaşım”, Dil Dergisi, Sayı 38, Sayfa 24–35.
- İşcan, A. ve Kolukısa, H.** (2005). İlköğretim ikinci Kademedeki Dil Bilgisi Öğretiminin Durumu, Sorunları ve Çözüm Önerileri. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. Cilt:5. S.1.
- Kara, Mehmet,**(2010) Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, sy:662
- Karababa, Canan-**Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ve Bu Alan İçin Öğretmen Yetiştirmenin Önemi ve Gereği, syf:26-27 (Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi)
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S.** (1995). Türkçe öğretimi-Türkçe ve sınıf öğretmenleri için. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kırmızı, F. S.** (2000). Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Bu Sorunların Öğretmen Performansına Etkileri. Denizli: Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Kocaman, A.** (1978). “Yabancı dil öğretim yöntemleri” . Genel Dilbilim Dergisi-2, Ankara, s.90.
- Korkmaz, Z.** “Yabancı Dilde Öğretim” Öğretmen Dünyası, Ağustos 2001, s.260.
- Özbay, M.** (2007). Türkçe özel öğretim yöntemleri II. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M.** (2008). Türkçe özel öğretim yöntemleri I. Ankara: Öncü Kitap.
- Sever, S.** (1997). Türkçe öğretimi ve tam öğrenme. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yalçın, A.** (2002). Türkçe öğretim yöntemleri. Ankara: Akçağ Yayınları.
- [http://www.tomer.ankara.edu.tr\(31.05.2012\)](http://www.tomer.ankara.edu.tr(31.05.2012))
- <http://www.turkceogretimi.com/yabancilara-turkce-ogretimi/ural-dilleri-konusanlarin-turkce-ogrenmede-karsilastiklari-sorunlar.html>
- <http://www.turkceogretimi.com/dil-ogretim-yontemleri/>

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

UYGULAMALI HALK BİLİMİ ALANINDAKİ KONULARA AİT TEMA VE SÖZ VARLIĞININ TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNE YÖNELİK HAZIRLANAN DERS MATERYALLERİNDE KULLANIMI¹

Zeynep Şule Zengin

Başkent Üniversitesi, zeynepsulezengin@gmail.com

Özet

Bu çalışmada evrensel bilinçten yerele, kültürlerarası iletişim yöntemiyle hazırlanan ders materyallerinde, hedef dile ait temel kültürel unsurlardan uygulamalı halk biliminin temel konularına dair dil içerikleri ve temalarıyla hedef kitle için planlanan dil öğrenme sürecinin daha hızlı gerçekleşeceği düşüncesi tartışılmıştır. Hedef kitleye dilin sahip olduğu kültürel unsurlara ait söz varlığının anlamlı mesaj araçlarıyla verilmesi hem dil öğrenim sürecinin hızlı gelişmesini sağlayacak hem de kültürlerarası etkileşim ve iletişim için zemin hazırlayacaktır. Uygulamalı halk bilimi unsurlarına ait tema ve söz varlığının dil öğretim materyallerinde kullanılması ile kültürlerarası iletişim sağlanacak ve bu yolla temel dil becerilerini geliştirerek anlamlı dil girdileriyle öğrenme süreci daha hızlı ve etkili hâle getirilecektir.

Abstract

In this study, the idea that the language learning process will be realized faster in the target audience is discussed with the language teaching materials prepared with the language contents and themes related to the basic subjects of applied folklore from universal consciousness to local, intercultural communication method and basic cultural elements of the target language. Giving the audience the vocabulary of the cultural elements of the language through meaningful message tools will provide a rapid development of the language learning process and prepare the ground for intercultural interaction and communication. It provides intercultural communication by using the themes and vocabulary of the applied folklore elements in the language teaching materials and thus improves the basic language skills and makes the learning process faster and more effective with meaningful language inputs.

GİRİŞ

Yabancı dil öğrenmek, hedef dilin kurallarını öğrenmenin yanında ayrıca hedef dilin ait olduğu kültürü tanımak ve öğrenmek anlamına gelir. Toplumun maddi ve manevi varlığı ile yazılı ve sözlü değerlerini oluşturan kültür, dilden ayrı düşünülmemeyeceği için kültürel unsurlar hedef kitleye verilerek yabancı dil öğretiminde kültürel farkındalık oluşturma süreci başlamış olur. Dil bir anlaşma ve iletişim aracı olmasının yanında, kültür aktarıcısı rolü vardır ve bu nedenle dil öğretiminin temelinde, insanlar arasında doğru iletişimi sağlayarak ait olduğu toplumun kültürünü gelecek nesillere aktarmak ve diğer toplumlara bir farkındalık sağlamak gerekmektedir. Bu sebeple hedef dilin öğretiminde uygulamalı halk bilimi unsurlarına dil öğretim materyallerinde yer verilmelidir.

Yabancı dil öğretimi iki farklı kültürün karşılaştığı çok kültürlü bir ortamdır. Bu nedenle sağlıklı bir kültürlerarası iletişim sürecini yapılandırmak öğrenme sürecini hızlı ve anlamlı dil girdileriyle gerçekleştirmek için önemlidir. Hedef kitleye dil içeriklerinin sahip olduğu uygulamalı halk bilimi unsurlarının anlamlı mesaj araçlarıyla verilmesi hem dil öğretim sürecinin hızlı gelişmesini sağlayacak hem de hedef kitlede hedef dil kültürü araç olarak kullanılmak suretiyle kültürlerarası bir etkileşimin gerçekleşmesini sağlayacaktır. Bu

¹ Bu çalışma "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimine Yönelik Hazırlanan Ders Materyallerinde Uygulamalı Halk Bilimi Alanındaki Konulara Ait Tema Ve Söz Varlığının Kullanımı" isimli yüksek lisans tezine dayanılarak hazırlanmıştır.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

iletişimin sağlanması da hedef dilin öğretilmesinde kültürlerarası yaklaşımın yöntem olarak seçilmesiyle olacaktır.

Çalışmanın ana konusu, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde, B1-B2 düzeylerindeki hedef kitleye, hedef dilin kültürel hayatında var olan uygulamalı halk bilimine ait unsurların içerdiği tema ve söz varlığının dil öğretim materyallerinde örtük veya doğrudan öğretim tekniğiyle verilmesi suretiyle hem daha anlamlı dil girdilerine maruz kalmalarını hem de hedef dilin konuşulduğu ülkede gerçekleştirilen bir dil öğretim modelinde söz konusu kültürel unsurlarla çeşitli kültürlerden gelen hedef kitleyle kültürlerarası iletişimi geliştirmeye yönelik içerik oluşturmaktır.

Bu çalışmada, hedef dil seviyelerinden B1-B2 düzeylerine, dört temel beceriden okuma-anlama, yazma, konuşma ve dinleme becerisine uygun dil malzemeleri kullanılmıştır. Dil öğretim materyalleri hedef dilin halk bilimi unsurlarıyla, uygun bir dil içeriğiyle hazırlanmıştır. Uygulamalı halk bilimine ait bazı temalar belirlenmiş ve bu temalar çerçevesinde bir müfredat oluşturulmuştur. Müfredata uygun dil öğretim materyalleri hazırlanarak kültürel farkındalık oluşturma hedeflenmiştir.

1. DİL ve KÜLTÜR

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hedef kitleye Türk kültürüne ait unsurlara dil öğretim materyalleri içinde yer verilmeli midir? sorusunun cevabı dil ve kültür arasındaki ilişkisinin incelenmesini gerekli kılmaktadır.

Toplumun millet olma özelliğini taşıyan kültür ve dil birbirinden ayrı düşünülmemeyen, birbiriyle yakın ilişkili iki önemli kavramdır. Umay Günay, dil ve kültürün birbirini tamamlayıcı iki kavram olduğunu söylemiştir. "Dil ile kültür birbiriyle yakından ilişkili iki kavramdır. Dil kültür ile yaşamaktadır, kültür de dil ile gelişmektedir ve birikmektedir"(Günay, 1995: 9).

Dil, millî hafızayı oluşturan maddi ve manevi değerleri içinde barındıran bir hazinedir. Kültür, millet olmayı sağlayan ortak değerlerdir. Bu ortak değerleri, toplumun kültürel yapısına dair pek çok şeyi bir toplumun diline bakarak öğrenmek mümkündür. "Dil konuşulduğu toplumun özelliklerini en iyi yansıtan kurumdur. Toplumun ortaya koymuş olduğu kültürel değerlerin izleri dil ile kendini göstermektedir" (Akarsu, 1998: 83).

Toplumun tarihi, değerleri, müziği, edebiyatı, yaşam şekilleri yani millet olmayı sağlayan ortak değerler kelimelerle, deyimlerle dil hazinesinde birikir ve gerektiğinde dil sayesinde kullanılarak ortaya çıkar. "Bir toplumun kültür seviyesini ve dünya görüşünü tespit etmek isteyenlerin o toplumun dilini incelemeleri yeterlidir" (Ünalın,2014: 32). Dil kültürel unsurları içinde barındırır, sunar ve korur. Toplumun kültür varlığını dil sayesinde tespit etmek mümkündür.

Dilin kendini geliştirmesi, etkili olabilmesi ve yaşayabilmesi için toplum içinde kuvvetli kültürel bağ olmalıdır. Dil ve kültür birbirlerine ihtiyaç duyarlar bu yüzden dil, kültürün; kültür de dilin vazgeçilmez öğeleridir. "Kültür, nesilden nesile aktarılacak için dile muhtaç; toplumun duygu düşünce ve tam anlamıyla hayat tezahürlerinin somut hâle bürünmesinin aracı olan dil için de kültür bir ihtiyaçtır" (Göçer, 2012:53).

Kültürü oluşturan öğeler, dil, din, sanat, edebiyat, coğrafya, tarih, giyim, yemek, mimari, ahlak, hukuk, yaşam şekilleri, bakış açıları, inançlar ve zevklerdir. Dil, kültürün en önemli öğesidir. Kültür dil sayesinde yayılır ve nesilden nesile aktarılır. Dil kültürü yaşatır ve korur. Aynı zamanda kültüre bağlı olarak kelime hazinesini geliştirir. Kısacası dil ile kültür ayrı düşünülmemeyen, birbirini besleyen, yaşayan toplumun önemli iki unsurudur. Dil ve kültür iç içe yaşayan iki kavram alanıdır. Bu nedenle ikinci bir dil veya yabancı dil öğretiminde bu unsurları birbirinden farklı iki kavram alanı olarak düşünmek veya aynı unsurlar şeklinde düşünmek hatalı bir yaklaşım olacaktır.

2. YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KÜLTÜR

Dil öğretimi, Avrupa Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (AOÖÇ)'nin belirlediği sınırlılıklara ve kurallara göre yapılmaktadır. Avrupa ülkelerindeki dil öğretimi

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

programlarını, dil öğretim materyallerini, dil sınavlarını, konu sınırlandırmalarını ortak bir çerçevede toplayan, dil yeterlilik düzeylerini tanımlayan bir kılavuzdur. AOÖÇ'nin amacı, yabancı dil öğrenen kişilerin duygu ve düşünce paylaşımlarını ve etkili iletişim kurmalarını sağlayarak, toplumların yaşam şekillerini ve kültürlerini anlaşılır hâle getirerek süreci hızlandırmak ve dil yeterliliğini sağlamaktır. Dil öğrenenlerin ihtiyaçlarını belirleyerek, kişilerin özelliklerine göre uygun yöntem ve materyaller geliştirerek, kültürlere saygı gösterip hoşgörüyü arttırarak dilsel ve kültürel kurallarla iletişim kurmayı sağlamak bir diğer amacıdır.

AOÖÇ'nin üzerinde durduğu öğrenici yeterlilikleri içerisinde kültürel bilinci geliştirmesi vardır. "Günlük yaşam, yaşam koşulları, kişiler arası ilişkiler, değerler, inançlar ve tutumlar, beden dili ve sosyal ve geleneksel davranışları kapsayan sosyokültürel bilgi ile kişilerin kendi kültürü ve hedef dil -ve o dilin kültürü- arasındaki ayrımları ve ilişkileri kültürlerarası bilinç geliştirerek tanınması (AOÖÇ,2013:103) kültürel bilince dair amaçlardır.

Dil öğrenmek demek yeni kültürel deneyimlere açık olmak demektir. Doğru bildirişimde bulunmak için öğrencinin dilini öğrendiği toplumun kültürüne de hakim olması gerekmektedir. Öğrenici hangi durumda ne söylemeli veya ne söylediğinde nasıl bir davranışla karşılaşacağını bilmelidir. "Dil kullanım alanı insanların sosyal bir birey olarak etkinlik gösterdikleri yaşam alanlarıdır" (AOÖÇ, 2013:18). Bu yaşam alanlarında uyumu sağlamak, iletişimi etkili hâle getirmek için öğrencinin özelliklerine, ihtiyaçlarına yönelik bir program hazırlanmalıdır. AOÖÇ yabancı dil öğretiminde kültürel unsurların önemini ve kültür sınırlılıklarını belirtmiştir. "Toplumdilbilgisel yeterlikler, dil kullanımının sosyokültürel şartlarına uygun olarak belirlenmiştir" (AOÖÇ,2013:20).

Sosyokültürel Bilgi İçeriği Listesi (AOÖÇ, 2013: 103-104)

1.Günlük yaşam, örneğin;

- yeme ve içme, öğünler, sofraya kültürü,
- bayramlar,
- çalışma zamanları ve alışkanlıkları,
- boş zaman uğraşları (hobiler, spor, okuma alışkanlıkları, medya).

2. Yaşam koşulları, örneğin;

- yaşam standardı (yöresel, sınıfa özel ve etnik farklılıklarıyla),
- ev ortamı,
- sosyal güvence.

3. Kişiler arası ilişkiler (güç ve dayanışmaya dayanan ilişkileri de içerir),

örneğin, aşağıdakilerle ilişkili olarak;

- bir toplumun sınıfsal yapısı ve sosyal gruplar arasındaki ilişkiler,
- farklı cinsiyetler arası ilişkiler (erkek/kadın; yakınlaşma derecesi),
- aile yapıları ve ilişkileri,
- nesiller arası ilişkiler,
- iş ortamındaki ilişkiler,
- toplum ve polis, idare vb. arasındaki ilişkiler,
- etnik ve diğer halklar arasındaki ilişkiler,
- politik ve dini gruplar arasındaki ilişkiler.

4. Aşağıdaki etmenlere bağlı olarak değerler, inançlar ve tutumlar

- sosyal sınıf,

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

- meslek grupları (akademisyenler, yönetim, memur, eğitilmiş ve eğitimsiz işçiler),
- varlık (kazanılmış ya da miras yoluyla),
- yöresel kültürler,
- güvenlik,
- kurumlar,
- gelenek ve sosyal dönüşüm,
- tarih, özellikle önemli tarihi kişilikler ve olaylar,
- azınlıklar (etnik, dini),
- millî kimlik,
- başka ülkeler, devletler, halklar,
- politika,
- sanat (müzik, güzel sanatlar, edebiyat, tiyatro, popüler müzik ve şarkılar),
- din,
- mizah.

6. Sosyal gelenekler, örneğin ev sahibi ve misafir ilişkilerine dayanarak;

- dakiklik,
- hediyeler,
- giyim,
- içecekler, öğünler,
- davranış ve sohbet kuralları ve tabular,
- ziyaret süresi,
- vedalaşmak.

7. Aşağıdaki alanlarda geleneksel davranışlar

- dini gelenekler,
- doğum, evlenme, ölüm,
- halka açık toplantılarda ve törenlerde seyircilerin davranışları,
- kutlamalar, festivaller, dans ortamı, diskotekler vb. (akt: Fişekçioğlu,2019:130).

Yukarıda belirtilen sosyokültürel bilgi içerikleri öğrencinin hedef dile ait toplumun, toplum yapısı, yaşam tarzı, bakış açıları, kural ve kabulleri, duyguları, davranış şekilleri ve nedenleri, zevkleri, inançları, eğlence tarzları hakkında detaylı bilgiye sahip olmasını ve bu bilgileri dil öğreniminde kullanarak dil öğrenim sürecini başarıyla tamamlamış olur.

3. TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE KÜLTÜR

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılacak kültürel konular Türk kültürünün temel unsurlarından ve toplum tarafından sıkça kullanılan öğelerden seçilmelidir. Öğrencilerin günlük hayatta daha sık karşılaşabileceği kültürel unsurlar önce verilmelidir. Günlük hayatta karşılaşılmayan kültür unsurlarının öğretilmeye çalışılması hedef kitle için dil öğrenimi anlamsız, faydasız ve sıkıcı bir hâle getirebilir.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

“Yaşantılardan kopuk olarak dil öğretilmeye kalkılırsa o zaman ne dil ne de kültür tam olarak öğretilir. Yabancılara öncelikle insanlığın genel değerleri, ortak yönleri üzerinde Türkçe öğretmeye başlamak gerekir” (Barın, 2004:25). Bu yüzden Türkçenin yabancılara öğretiminde kullanılacak olan ders programları oluşturulurken seçilecek kültürel unsurlar doğru ve yerinde sınırlandırma yapılarak materyallerde kullanılmalıdır.

“Öğrencinin yabancı bir dünyaya kapı aralaması, bu kapı aracılığıyla yabancıları, yabancı kültürleri tanıyabilmesi, anlayabilmesi, öz kültürün, öz olanın ayırdına varması ve olaylara, insanlara bakış açısını genişletmesi sağlanmalıdır” (Genç, 2004: 107). Öğrencide kültürel farkındalık bu şekilde oluşturabilir. Farkındalık sayesinde öğrenci kültürel farklılıkları öğrenir, kabul eder, saygı gösterir, bakış açısını değiştirir. Bu olumlu kazanımlar öğrencinin dil öğretim sürecini hızlandırırken aynı zamanda toplum yaşamına uyumu da kolaylaştırır. Öğrenim daha etkili ve kalıcı olur.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi sürecinde kültürel farkındalığın kazandırılması için belirlenen amaçların sistemli ve düzenli olarak planlanması gerekmektedir. Yabancı dil öğretim programlarının ve ders materyallerinin hazırlanmasında kültürel unsurların temel alınması önemlidir. Çalışmanın devamında hangi kültürel unsurların seçilebileceği, sınırlılıklar ve kazanımlar hakkında bilgi verilmiştir.

4. UYGULAMALI HALK BİLİMİ

Halk bilimi, 19.yüzyılda uluslaşma ideolojisinden etkilenecek ortaya çıkmış bir bilim dalıdır. Halk bilimi, halkın tecrübe ve deneyimleriyle elde ettiği bilgiyi, ortaya koyduğu ürünleri kendi yöntemleriyle derleyerek, halka ait kültürel kodları belirler ve inceler. Bu kültürel kodların tarihi süreçler içerisindeki tabakalaşması, tekâmülü ve bugünkü görünümü, işlevi vb. gibi bilgi alanlarına yönelik bakış açıları sunarak belli yaklaşım ve yöntemlerle incelemeye tabi tutar.

Halk bilimi milletin kültürüyle ilgilenir, kültürü kendi yöntemleriyle araştırır, derler, korur ve aktarır. "Halkbilim, bir ülke ya da belirli bir bölge halkına ilişkin maddi ve manevi alandaki kültürel ürünleri konu edinen, bunları kendine özgü yöntemleriyle derleyen, sınıflandıran, çözümleyen, yorumlayan ve son aşamada da bir birleşime vardırma amaçlayan bir bilimdir" (Örnek, 1995: 15).

Halk biliminde insana dair birçok konuyu görmek mümkündür. İnsan davranışlarının nedenleri, davranışlar sonucunda oluşan ritüeller, halk hekimliği, yemek kültürü, geleneksel danslar, günlük yaşam, giyim kuşam, edebiyat, sanat, mimari ve insana dair pek çok şey halk biliminin inceleme alanına girmektedir. Bu inceleme bir köy, bir bölge, bir ülke ya da geniş bir coğrafya üzerindeki geleneksel kültürü araştırmadır. Özkul Çobanoğlu (2010:19) halk bilimini şu şekilde tanımlar: "Halkbilimi veya "Folkloristik" en geniş anlamda bir tanımlanışıyla insan davranışlarını ve geleneklerini çalışarak, objesi olan insanı daha iyi anlamaya ve onun hakkında daha derin bir bilgiye kavuşmak amacıyla on dokuzuncu yüzyıl başlarında ortaya çıkan bağımsız bir bilim dalıdır." Diyerek halk biliminin, yerellikten, ulusallığa ve ulusallıktan da evrenselliğe geçerek insanlığın ortak

kültürüne veya uygarlığa katkıda bulunduğunu söyleyerek halk biliminin önemli işlevini belirtir.

Uygulamalı halk bilimi ise "Halk bilimini uygulamalı çalışmak halk kültürünü ve halk hayatını toplumsal bir araştırma, inceleme ve yararlanma alanı olarak görmek olarak özetlenebilir" (Oğuz, 2013:44-45). Uygulamalı halk bilimi, halk kültürünü ve hayatını yansıtan geleneksel ürünlerin, yaşamsal ve iletişimsel ihtiyaçlarla ortaya çıkmış ürünlerin çağdaş bir şekilde yorumlanmasıdır.

Kültürlerin dünya ülkeleri tarafından kabul görmesi, yayılmasının hızlanması için kültürel ürünler küreselleşme sürecine dâhil edilmelidir. Bu sürecin başarılı olması kültürlerin yok olmasını engelleyecektir. Kültürel malzemeyi küreselleştirmenin çeşitli yolları vardır. Bunlardan biri de dilin kullanımınıdır. Yabancı dil öğrenmek isteyen kişi dil ile birlikte kuşkusuz o toplumun kültürünü de öğrenecektir.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Eğitimde, ana dilinde eğitim gören öğrencilere ve yabancı dil öğrenmek isteyen bireylere uygulamalı halk bilimi önemli faydalar sağlamaktadır. İçinde yaşadığı toplumun kültürünü bilen, yaşayan ve yaşatan nesiller yetiştirmek için eğitim hayatında uygulamalı halk bilimi yöntemlerinden faydalanmak gerekmektedir. Uygulamalı halk bilimi sayesinde kültür aktarımı sağlanmakta, milletini seven, bağlı bir nesil yetiştirilmektedir. Yabancı dil öğretiminde ise uygulamalı halk bilim sayesinde hedef kitleye kültürel farkındalık sağlanabilir. Dilini öğrendiği toplumda yaşamaya çalışan bireyin uyum sorunu çekmemesi, öğrendiği dile hâkim olabilmesi için uygulamalı halk bilimi unsurları hem dil materyallerinde hem de pratikte kullanılarak kültürlenme süreci kolay ve etkili hâle gelebilir. "Uygulamalı halk bilimi, halk hayatı ve halk kültürü ürünlerinin kurumsal bilgi birikimi oluşturmak için araştırılmasının ötesinde, bu ürünlerin bugünün ve geleceğin ekonomik, kültürel, eğitimsel ve toplumsal ihtiyaçlarının karşılanmasında önemli hareket alanları sunmaktadır" (Oğuz,2013:77).

5. MÜFREDAT

Bu çalışma için hazırlanan müfredat örneği Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metni'nin "Sosyokültürel Bilgi İçeriği Listesi" (AOÖÇ, 2013:103-104) dikkate alınarak hazırlanmıştır.

Kültürel Bilgi	KAZANIMLAR	KELİMELER
Günlük Yaşam	<ul style="list-style-type: none">Selamlaşma, sipariş verme, adres sorma, alışveriş yapma gibi günlük olayları kendi yapar.Günlük hayatta karşılaştığı sorunları ve isteklerini ifade edebilir.	selamlaşma ifadeleri, adres sorma, alışveriş diyalogları vb.
Özel Günler	<ul style="list-style-type: none">Özel günlerin nerede, ne zaman, niçin kutlandığını anlar.Özel günlere ait davetiye, afiş, broşür vb. metinlerdeki temel ifade ve bilgileri anlar.Özel günlerde kullanılan kalıp ifadeleri anlar.Kendi kültürüne ya da yaşadığı çevreye ait özel bir günü ana hatlarıyla anlatır.	bayram, doğum günü, düğün, yeni yıl, afiş, broşür, davetiye, katalog, bilet vb.
Kültürel İfadeler	<ul style="list-style-type: none">Görsel-işitsel materyallerdeki kültürel öğeleri anlar.Günlük hayatta kullanılan kalıplaşmış kutlama ifadelerini anlar ve kullanır.Basit deyim ve atasözlerini kullanacağı yeri öğrenir.	kültür, gelenek, batıl inanç, deyim, atasözü vb.
Kültür	<ul style="list-style-type: none">Kültüre ait kalıp kelimeleri öğrenir.Görsel-işitsel materyallerdeki kültürle ilgili ifadeleri anlar.	kutlamalar, geleneksel danslar, geleneksel eşyalar, mimari, batıl inançlar
Kutlamalar	<ul style="list-style-type: none">Özel günleri ve o günlerde söylenecek kutlama ifadelerini bilir ve kullanır.	kalıplaşmış kutlama ifadeleri, tebrik ederim, hayırlı olsun vb.
Sanat	<ul style="list-style-type: none">Sanat dallarının isimlerini ve kullanılan malzemeleri bilir.Okuduğu bir kitabı, izlediği bir filmi tanıtır.Tiyatro, sinema, kitap gibi alanlara ait kelimeleri öğrenir.	oyuncu, yönetmen, tür, sinema, tiyatro, yazar, ressam vb.
Spor	<ul style="list-style-type: none">Spor dallarına ait isim ve fiilleri öğrenir ve kullanır.	olimpiyatlar, popüler sporlar, ilginç sporlar

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

	<ul style="list-style-type: none">İlgi alanlarını anlatır.	
Bilim	<ul style="list-style-type: none">Bilimsel çalışmalar, gelişmeler hakkında yazılmış metinleri anlar.Bilimsel terimleri öğrenir.Bu metinleri özetler ve bu çalışmalar, gelişmeler hakkında bilgi verir.	tıp, coğrafya, tarih, uzay vb. gelişmeler
Sağlık	<ul style="list-style-type: none">Sağlık ile ilgili kelimeleri öğrenir.Tıptaki gelişmeleri takip eder ve bu gelişmeler hakkında yorum yapar.Düşüncelerini söyler.	hastalıklar, tedavi yöntemleri, ilaçlar, tıptaki gelişmeler, alternatif tıp vb.
Dünyadaki Gelişmeler	<ul style="list-style-type: none">Dünyadaki gelişmeleri takip eder.Toplumsal olayları anlar ve yorumlar.Önemli olaylar üzerine duygu ve düşüncelerini ifade eder.	savaşlar, önemli olaylar, ilginç gelişmeler, insan hakları, çocuk hakları vb.
İnançlar	<ul style="list-style-type: none">Toplumların değerleri, inançları ve uygulamaları hakkında bilgi sahibi olur.Kültürlerarası karşılaştırma ve yorumlama yapabilir.	inançlar, uygulamalar, kültürel unsurlar vb.

Mimari	<ul style="list-style-type: none">Mimari eserlerin özelliklerini anlar.Alanla ilgili terimleri öğrenir ve kullanır.	ünlü mekânlar, turistik yerler, alanla ilgili terimler, mimari eserlerin özellikleri vb.
Edebiyat	<ul style="list-style-type: none">Okuduğu metinleri (roman, hikaye vb.) anlar.Okuduğu metinlerdeki olay, kişi, zaman, yer ve neden-sonuç ilişkisini anlar.Konu, tema, ana fikir kavramlarını anlar.	okur, yazar, hikaye, roman, masal, kitap türleri, mitoloji, makale vb.
Güzel Sanatlar	<ul style="list-style-type: none">Görsel-işitsel materyallerdeki güzel sanatlara ait ifadeleri anlar.Güzel sanatlara ait kalıp kelimeleri anlar.Sanat eserleri ile ilgili duygu ve düşüncelerini ifade eder.	resim, heykel, mimari vb.
Halk Edebiyatı	<ul style="list-style-type: none">Okuduğu halk edebiyatı metinlerini anlar.Okuduğu metinleri yorumlar ve özetler.	halk hikâyeleri, mitler, efsaneler, alanla ilgili terimler, halk ozanları vb.
Aile	<ul style="list-style-type: none">Aile bireylerinin ailedeki isimlerini bilir.Kendi ailesini anlatabilir.	anne, baba, teyze, amca vb. isimler
İş Hayatı	<ul style="list-style-type: none">Geleceğe yönelik planlarını anlatır.Özgeçmişini metin halinde yazar.Mesleki terimleri bilir.	meslek, hedef, alan, özgeçmiş, iş görüşmesi vb.
Evin Bölümleri	<ul style="list-style-type: none">Evin bölümlerini, özelliklerini bilir ve anlatır.Eşyalarla ilgili problemleri çözer.	ilan, emlak, kiralık, satılık, garanti, değişim
Aktiviteler	<ul style="list-style-type: none">Aktivite ve etkinlik isimlerini öğrenir.Boş zamanlarında neler yaptığını anlatır.	sanat dallarının, sporların, etkinliklerin isimleri.
Günlük	<ul style="list-style-type: none">İstek ve şikayetlerin anlatıldığı	şikayet, istek, rica, değişim,

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Problemleri Çözme	metinleri(resmi yazılar, dilekçe vb.) anlar. <ul style="list-style-type: none">İstek, şikayet, duygu ve düşüncelerini anlatmayı öğrenir.	iade, bozuk eşya,dilekçe vb.
Plan Yapma	<ul style="list-style-type: none">Kalıplaşmış plan ifadelerini anlar ve kullanılır.Plan yapabilir.	randevu, afiş, plan yapma, buluşma, karar verme vb.
Sosyal Mekanlar	<ul style="list-style-type: none">Sosyal ve fiziki çevrede alışveriş, restoran, mutfak gibi alanlarda kullanılan kalıp ifadeleri anlar.Sosyal etkinliklere ilişkin (açılış, buluşma vb.) temel kavramları anlar.	restoran, lokanta, mutfak ve sosyal çevre Adres, yol tarifi, yer yön ifadeleri, mekan isimleri

6. HAZIRLANAN DERS MATERYAL ÖRNEKLERİ

1. Metin: Kırk Çıkarma

OKUMA:KIRK ÇIKARMA

Türk kültüründe yeni doğan bebeğin, doğduğu günden kırk gün geçmesiyle bir ritüel yapılır. Bu geleneğe “bebeğin kırkını çıkarma, kırklama ya da kırk uçurma” adı verilir.

Anne ve bebeğin sağlığı açısından kritik olan kırk gün bittikten sonra bebek ve annesi yıkanır.

Bu uygulama dini bir adet değildir, sadece dua ve niyetten oluşur.

Bebeğin 40. gününde bebek banyo yaptırılır. Bu banyo özel hazırlanmış bir suyla yaptırılır.

Banyo suyunun içine her birinin anlamı olan objeler atılır ve suya dua okunur. Peki nedir bu objeler?

- Kırk taş:** zorluklara karşı dayanıklı olsun
- Pirinç:** ömrü uzun ve bereketli olsun
- Gül yaprakları:** güzel koksun
- Altın:** hayatı başarılarla dolsun
- Anahtar:** Her kapıyı kolay açsın
- Tesbih:** İmanlı olsun
- Nazar boncuğu:** Nazar değmesin
- Şeker ve tuz:** Tadı tuzu bozulmasın
- Bozuk para:** Cebi para dolsun
- Anne baba eşyaları:** Anneye ve babaya bağlı bir evlat olsun

Su hazırlandıktan sonra anne ve bir aile büyüğü bebeği yıkamaya başlarlar. Dualar eşliğinde bebek yıkandıktan sonra kalan suyla anne yıkanır. Anne ve bebeğin kırkı çıkarılmış olur.

Daha sonra bebeğe yeni kıyafetler giydirilir. Bebek ilk misafirliğine çıkarılır. Bir aile hüvüfünü zivaret ederek kırk çıkarma işlemi tamamlanmış olur.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

OKUMA BECERİSİ ETKİNLİĞİ

Kırk çıkarma ile ilgili metni okuyunuz ve aşağıdaki soruları metne göre cevaplayınız.

1.Kırk çıkarma ritüelinin yapılma amacı nedir?

.....

2.Kırk çıkarmada hangi malzemeler suya atılır?

.....

3.Sizin ülkenizde de kırk çıkarma ritüeli gibi bebek doğduktan sonra yapılan uygulamalar var mı?

.....

Kazanımlar

- Okuduğu metni kültürel unsurlar bağlamında anlar ve yorumlar.
- Okuduğu metindeki kırk çıkarma ritüeline ait söz varlığını (doğum, kırk çıkarma, kutlama) anlar ve kavrar.
- Kültürel karşılaştırmalar yapar.

2. Metin: Kız İsteme

OKUMA: KIZ İSTEME

Türk toplumunda düğün töreninden önce ailelerin uygulaması gereken gelenekler vardır. Bunların ilki ve en önemlisi kız istemedir. Kız istemede aileler birbiri ile tanışır ve ailelerin izni alınır. Erkek tarafı kız tarafına önceden haber verir ve kararlaştırılan tarihte kız evine giderler. Bu görüşmede her iki tarafın aile büyükleri bulunur. Erkek tarafı, güzel bir çiçek, gümüş tepside çikolata götürür. Erkek tarafından ailenin en büyüğü kızın babası veya dedesine “Allah’ın emri, Peygamberin kavli ile kızınızı oğlumuzu istiyoruz” der ve kız ailesinin rızasını alır.

Gelin adayı kız isteme sırasında **kahve** ikram eder. En son kahve damat adayınıdır. Onun kahvesi diğer kahvelerden farklıdır. Gelin adayı, damadın kahvesine tuz, biber gibi malzemeler katar. Bunun özel bir anlamı vardır. Eğer damat tuzlu kahveyi içerse “Her türlü zorluğa seninle varım. Senden gelen her şeye razıyım” demiş olur.

Kız ailesinin “Hayırlı olsun.” demesiyle evliliğe ilk adım atılmış olur. Düğünde çiftleri tebrik ederken şu sözler söylenir:

- Hayırlı olsun.
- Allah mutlu, mesut etsin.
- Tebrikler.
- Mutluluklar.
- Bir yastıkta kocayın.
- Bir ömür mutlu olun.

“Bir fincan kahvenin kırk yıl hatırı vardır.” Türkler kahveyi çok sevdiği için mi böyle söylüyoruz?

Bu sözün bir hikâyesi var. Hikaye, Üsküdarlı bir kahve satıcısının Rum gemi kaptanına kahve ikram etmesiyle başlar. Aradan kırk yıl geçer ve Üsküdarlı kahveci savaşta esir düşer. Kahveciyi tanıyan Rum kaptan, kendisine 40 yıl önce kahve ikram eden adamı unutmaz ve ona yardım eder. Böylece bu hikaye söz olarak hayatımıza

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

OKUMA BECERİSİ ETKİNLİĞİ

Kız İsteme ile ilgili metni okuyunuz ve aşağıdaki soruları metne göre işaretleyiniz.

1. Kız isteme ritüeliyle ilgili aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- A. Kız isteme gününden önce aileler tanışırlar.
- B. Kız istemede her iki tarafın aile büyükleri bulunur.
- C. Kız istemede izin kızın kendisinden alınır.
- D. Erkek tarafı kız tarafına hediyeler götürür.

2. Kız istemede gelinin damada tuzlu kahve götürmesinin sebebi nedir?

- A. Damadın kahvesinin diğer kahvelerden farklı olmasını istemek.
- B. Gelin adayı evlenmek istememektedir.
- C. Gelin ve arkadaşları şaka yamak istedikleri için.
- D. Damadın zorluklara karşı sabırlı olup olmayacağını ölçmek.

Kazanımlar

1. Okuduğu metni kültürel unsurlar bağlamında anlar ve yorumlar.
2. Okuduğu metindeki kız isteme ritüeline ait söz varlığını (kız isteme, tanışma, kutlama cümleleri, tuzlu kahve) anlar ve kavrar.
3. Kültürel karşılaştırmalar yapar.

3. Metin: Kırk Yemeği

OKUMA:KIRK YEMEĞİ

Türk kültüründe cenaze törenleri önemlidir. Ölen kişi gömülmeden önce, gömülürken ve gömüldükten sonra çeşitli ritüeller uygulanır. Bunların hepsi akraba, arkadaş, komşu yani kalabalıkla yapılır. Bu ritüellerden birisi de” 40 Yemeği”dir. Kişinin vefatından kırk gün geçtikten sonra ölen kişinin hayrı için ve onu anmak için yemek dağıtılır. Kuran-ı Kerim okutulur, dua edilir ve ailesine sabır dlenir. Helva, lokum gibi tatlı yiyecekler de dağıtılır. Verilen yemek, kavru lan helva ve edilen dualarla ölenin kabirdeki acılarının hafifleyeceğine inanılır.

Ölen kişinin yakınlarına şu sözleri söyleriz:

- Başınız sağ olsun.
- Allah rahmet eylesin.
- Allah sabır versin.

OKUMA BECERİSİ ETKİNLİĞİ

Kırk Yemeği ile ilgili metni okuyunuz ve aşağıdaki soruları metne göre işaretleyiniz.

1.Ölen kişinin vefatından kırk gün geçtikten sonra hangisi yapılmaz?

- A. Kırk yemeği dağıtılır.
- B. Dualar okunur.
- C. Aile yalnız bırakılır.
- D. Helva ve lokum gibi tatlı yiyecekler dağıtılır.

2. Kişinin vefatından sonra neden tatlı yiyecekler dağıtılır?

- A. Karnı aç olanları doyurmak için.
- B. Ölenin kabirdeki acılarının hafifleyeceğine inanılır.
- C. İnsanlar tatlı yemeği sevdiği için.
- D. Ölen kişi tatlı dağıtılmasını istediği için.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Kazanımlar

1. Okuduğu metni kültürel unsurlar bağlamında anlar ve yorumlar.
2. Okuduğu metindeki kırk yemeği ritüeline ait söz varlığını (temenni cümleleri) anlar ve kavrar.
3. Kültürel karşılaştırmalar yapar.

SONUÇ

Yabancı dil öğretiminde kültür, çeşitli kültürel öğelerin sunumu ve tanıtılmasıyla öğretimin bir parçası durumundadır. Kültürün en önemli aktarım aracı olan dil, kültürel öğelerle doludur. Bir dili öğrenmek kültür öğrenimiyle birlikte olduğunda öğrenme süreci daha hızlı ve etkili olur.

Uygulamalı halk bilimine ait kültürel unsurların dilde yaşaması, günlük hayatı şekillendirmesi nedeniyle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ve dolayısıyla Türk kültürüne adım atan kişilere bu kültürel öğelerin verilmesinin dil öğretiminde tamamlayıcı bir unsur olacağı görüşü savunulmaktadır. Dilimizin yabancı dil olarak öğretilmesi bir sistem içerisinde doğru yöntem ve yaklaşımlarla, hedef ve kazanımların belirlenerek dikkatle hazırlanmış ders programlarıyla daha kolay olacaktır. Türkçenin öğrenim süresinin hedeflenen zamanda ve kolay öğrenilmesi daha çok kişi tarafından öğrenilmesini sağlayacaktır. Hazırlanacak olan programlar öğrencilerin dil öğrenim sürecindeki ihtiyaçlarına yönelik, günlük hayata uyum sağlayabilen, Türk kültürü öğeleri kullanarak kültürel farkındalık sağlanabilecek şekilde olmalıdır. Uygulamalı halk bilimine ait temaların hedef kitlenin dil düzeyine göre sınırlandırılarak dil öğretim materyallerinde kullanılması gerekmektedir. Bu sayede Türk kültürüne ait unsurları bilen ve kullanan öğrenci, öğrendiği dile hâkim olacaktır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültürel unsurların seçimi hakkında belirlenmiş herhangi bir ölçek ve ölçütler listesi yoktur. Bu sebeple araştırmanın amacı uygulamalı halk bilimine ait temaları sınıflandırıp sınırlandırarak dil öğrenim sürecinde program ve materyal hazırlayıcılarına yol göstermektir.

Bu çalışmada kültürlerarası iletişim yöntemiyle, hedef dile ait temel kültürel unsurlardan uygulamalı halk biliminin alt konularına dair dil içerikleri ve temalarıyla hazırlanan müfredat ve dil öğretim materyalleriyle dil öğrenme sürecinin hedef kitlede daha hızlı gerçekleşeceği düşüncesi tartışılmıştır. B1-B2 düzeylerinde hedef dil öğretilirken, uygulamalı halk bilimi unsurlarına ait tema ve söz varlığının dil öğretim materyallerinde kullanılması ile kültürler arası iletişimi sağlamak hedeflenmiş ve bu yolla temel dil becerilerini geliştirerek anlamlı dil girdileriyle öğrenme sürecini daha hızlı gerçekleştirileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Uygulamalı halk bilimine ait kültürel unsurların dilde yaşaması ve günlük hayatı şekillendirmesi nedeniyle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ve dolayısıyla Türk kültürüne adım atan kişilere bu kültürel öğelerin kültürlerarası iletişim yöntemiyle dil materyallerinde verilmesinin dil öğretiminde tamamlayıcı bir unsur olacağı sonucuna ulaşılmıştır.

KAYNAKÇA

- Akarsu, B. (1998). *Wilhelm von Humboldt' da Dil-Kültür Bağlantısı*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- AOÇ, (2013). *Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi. Öğretim, Öğretim ve Değerlendirme.* (Çev. Nakipoğlu B., Çıkar M., Genç A., Atalay C.)Erişim Tarihi: 15 Mayıs 2017http://www.dilbilimi.net/ab_diller_icin_ortak_avrupa_basvuru_metni_meb_tarafindan.pdf
- Barın, E. (2004). "Yabancılarla Türkçe Öğretiminde İlkeler", *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 1, 19-30. (Genç, 2004: 107).
- Çobanoğlu, Ö. (2010). *Halkbilimi Kuramları ve Araştırma Yöntemleri Tarihine Giriş*. Ankara: Akçağ Yayınları.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Fişekoğlu, A. (2019). *Yabancılara Türkçe öğretiminde diller için avrupa ortak öneriler çerçevesi ölçütlerine göre Türk kültürü tanımlayıcılarının oluşturulması: b1 dil düzeyi model önerisi*. Doktora Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Oğuz, M. Öcal. (2013). *Küreselleşme ve Uygulamalı Halk Bilimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Örnek, Sedat Veyis. (1995). *Türk Halk Bilimi*, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

MEDYANIN TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNE ETKİSİ VE KÜLTÜREL DEĞERLER AKTARIMI BAKIMINDAN SAVAŞCI DİZİSİ ÖRNEĞİ

Fadime Boztoprak

İstanbul Arel Üniversitesi, Yüksek Lisans Öğrencisi,

f.nuranb@gmail.com

Özet

Yabancı dil öğrenim süreci aynı zamanda yabancı bir kültürle karşılaşma sürecidir. Dil ve kültürü birbirinden ayırmak mümkün değildir. Çünkü dil; bir milletin kültür kodlarını, tarihini, ezeli ve ebedini üzerinde taşır. O dilin sahip olduğu milletin düşünce dünyası, yaşayış biçimi hedef dilin içinde gizlidir. Günümüzde kültürel öğelerin aktarılmasında medyanın etkisi oldukça yüksektir. Özellikle televizyon dizileri, filmler ve sanal âlemde paylaşılan videolar; bu aktarım sürecinde önemli bir role sahiptir. Yabancı dil öğretiminde kullanılan yazılı materyaller hedef dilin kültür kodlarını aktarmada eksik kalmaktadır. Çoklu öğrenme kuramlarına dayanarak yabancı dil öğretiminde medya kullanımı; kültür aktarım sürecine de katkı sağlayarak dinlediğini anlama, okuduğunu anlama, konuşma, yazma temel dil becerilerinin yanı sıra, telaffuz ve iletişim gibi becerilerin de gelişimine yardımcı olacaktır. Türkçenin yabancılara öğretiminde ders ortamına ve ders için hazırlanan materyallere dikkat edilip Türkçenin doğru bir şekilde aktarılması gerekmektedir. Avrupa Dil Portfolyosu'nda da belirtildiği üzere, dil öğrenme bir kültürleşme sürecidir. Bu çalışmada, kültürleşme sürecinden yola çıkılarak, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde medyanın etkisi incelenmiştir. Medya bağlamında Savaşçı dizisi örneğinden faydalanılarak dört dil becerisinin nasıl kazanılacağı üzerinde durulmuştur. Çalışmada, Savaşçı dizisinden alınan örneklerle B1 seviyesinde çeşitli etkinlikler oluşturulmuştur. Her etkinlik farklı beceri alanını kapsamaktadır. Bu çalışmayla Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi aşamasında Türk kültürünün aktarılmasına katkı sağlayan, millî ruhu yansıtan medya örnekleri ve Savaşçı dizisinin kültür aktarım sürecine yardımcıları ve kültür aktarımındaki rolleri üzerinde durulmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yabancı Dil Öğretimi, Türkçe, Kültür, Medya, Savaşçı dizisi

THE IMPACT OF MEDIA ON TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE AND THE FIGHT OF THE WARRIOR SERIES FOR CULTURAL VALUES TRANSFER

Abstract

The process of learning a foreign language is also the process of encountering a foreign culture. It is not possible to distinguish between language and culture. Because language; it carries the cultural codes, history, eternity and eternity of a nation. The language of thought and the way of living of that nation is hidden in the target language. Today, the influence of the media in the transfer of cultural elements is quite high. In particular, television series, films and videos shared in the virtual world; it has an important role in the transfer process. Written materials used in foreign language teaching are incomplete in transferring the cultural codes of the target language. Use of media in foreign language teaching based on multiple learning theories; will contribute to the process of cultural transfer, listening comprehension, reading comprehension, speaking, writing will help to develop basic language skills, as well as skills such as pronunciation and communication. In teaching Turkish to foreigners, it is necessary to pay attention to the course environment and the materials prepared for the course and to transfer the Turkish language correctly. As stated in the European Language Portfolio, language learning is a process of acculturation. In this study, the effect of media on teaching Turkish as a foreign language is examined by starting from the process of acculturation. In the context of the media, it was emphasized how to acquire four language skills by using Warrior series. In the study, various activities were created at B1 level with the samples taken from the Warrior series. Each activity covers different skill areas. In this study, it is tried to focus on the media examples that contribute

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

to the transfer of Turkish culture during the teaching of Turkish as a foreign language, reflecting the national spirit and the role of the Warrior series in the cultural transfer process and their roles in cultural transfer.

Keywords: Foreign Language Teaching, Turkish, Culture, Media, Warrior series

GİRİŞ

Dil öğretim süreci kültür aktarım süreciyle doğru orantılıdır. Hangi dil öğrenilirse öğrenilsin o dilin kültürüyle de karşı karşıya kalmak kaçınılmazdır. Çünkü dil ve kültürü birbirinden ayırmak mümkün değildir. Dil, bir toplumun anlaşma vasıtası olduğu gibi, aynı zamanda bir kültür taşıyıcısı ve aktarıcısıdır (Özbay, 2002: 15). Dil, kültürün kodlarını üzerinde taşır. O dili kullanan milletler de bu sayede hem dil kullanıcısı hem de kültür taşıyıcısı konumundadır. Bütün kelime ve kavramların arkasında bir kültür geçmişi vardır. Bu sebeple hedef dildeki toplumun yapısı ve sosyal değerleri dikkate alınmalıdır (Avcı, 2002). Öyleyse yabancı dil öğretimi, aynı zamanda kültür öğretimi ve aktarımıdır. Bu yüzden yabancı dil öğretiminde öncelikle öğreten kişinin kendi kültürünü iyi bilmesi gerekmektedir. Yanlış bir aktarım, bütün topluma mâl edilmiş olur.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültürel öğelerinin bütün dil seviyelerine uygun olacak şekilde yerleştirilmesi gerekir. Bu öğelerin günümüzde en kolay yoldan aktarım yolu teknolojinin sağladığı imkânlar neticesinde medyanın özellikle de televizyon dizileri, filmler ve sanal âlemde paylaşılan videolar; bu aktarım sürecinde önemli bir role sahiptir.

Medya kullanımı günümüzde geniş sahalarda kullanılmaktadır. Bu sahalardan biri de dil öğrenimidir. Dil öğreniminde hem işitsel hem de görsel öğelere cevap alındığı için yaygın şekilde kullanılmaktadır. Bu manada belirli bir akış ve olay bağlantısıyla kurgulanan televizyon dizileri hem merak uyandırıcı hem de kazanım edinimlerinde yardımcı olabilecek iyi bir materyal örneğidir. Savaşçı dizisi Türk kültür kodlarını üzerinde taşıması, yaşanan olayların günlük siyasi ilişkilere cevap vermesi bakımından ve dizide rol alan karakterlerin konuşmaları, tavırları, duruşları, her bölümde işlenen konular ve tarihe yönelik atıflar Türkçe öğreniminde hedef kitle için doğru bir materyal olduğunu göstermektedir.

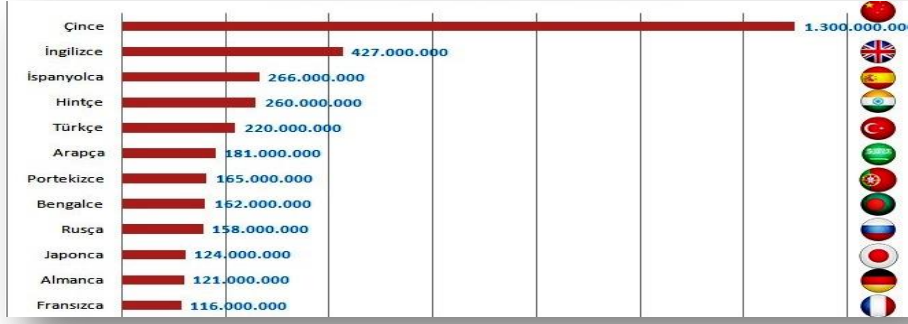
KÜLTÜREL DEĞERLERİ AKTARIM SÜRECİNDE MEDYA

Kültür aktarım süreci, dil öğretim süreciyle doğru orantılıdır. Türkçenin öğretiminde kullanılan sözcüklerin önemi büyüktür. Çünkü kullanılan her sözcük kültür taşıyıcısı konumundadır. Bu yüzden Türkçe öğretiminde dört dil becerisi kullanılırken her kelimenin anlam ve önemi unutulmamalıdır. Bu dil becerilerinin bütün dil seviyelerinde aynı oranda olması gerekmektedir. Dil öğrenimi dört dil becerisi gerçekleştiğinde olmaktadır. Dinleme ve okuma, algılamayla; konuşma ve yazma üretmeyle ilgili dil beceri alanlarıdır.

Türkçeyi yabancılara öğretirken kültürü göz ardı edemeyiz. “Yabancı dil öğrenen kişi iletişim açısından gerekli olan kültürel verilerini öğrenmeli, iletişim becerilerini edinmelidir” (Demircan 1990: 26). Bu yüzden öğreten kişinin kültürünü iyi bilmesi, iyi tanıtması ve yaşatması gerekmektedir. Yanlış öğretilen her kültür ilmiği toplumsal bir düğüm olarak gelecekte karşımıza çıkabilir. Bunu önlemek adına kültür kodlarının birçoğunu bünyesinde taşıyan günümüz teknoloji çağına da uyum sağlayan medyayı kullanmak yerinde olacaktır. Medya kullanımıyla hedef kitleye kültür aktarımı daha kolay gerçekleşecek ve hedef kitlenin dil becerilerini kazanmasında kolaylık sağlayacaktır. Çoklu öğrenme kuramlarına dayanarak yabancı dil öğretiminde medya kullanımı günümüzde oldukça yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Medya aracılığıyla dil öğrenenlerin sayısı gün geçtikçe artmaktadır. Bugün dünyada en çok konuşulan diller listesi son verilere göre şöyle yer almaktadır:

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA



2019 verilerine göre dünyada en çok konuşulan diller arasında Türkçe 5. sırada yer almaktadır. Bu manada Türkçenin önemi günbegün artmaktadır. Bu önemin farkında olan Yunus Emre Enstitüsü, Maarif Vakfı ve çeşitli TÖMER kurslarımız Türkçe öğretimine azımsanmayacak ölçüde katkı sağlamaktadır.

Yabancı dil öğretiminde ders kitaplarında yer alan etkinliklere fazlasıyla yer verilmiş olsa da bir noktadan sonra anlam ve yorum bağlamında yetersiz kalınmaktadır. Bu bakımdan görsel ve işitsel öğeler bağlamında ele alınan konular daha etkili olacağından medya kullanımı yabancı dil öğretiminde sıklıkla kullanılmalıdır.

Dil öğretimini gerçekleştirirken kültürel öğelerin malzeme olarak kullanılması gerekir. Diğer türlü, dil öğretimi değil de kuralların ezberlenmesi gerçekleşir. Bu da zamanla unutulmaya sebep olur (Okur ve Keskin, 2013: 1638). Dil öğrenme dil bilgisini tamamen kavrama değildir. Anlam noktasında dilbilgisi yetersiz kalmaktadır. Anlamı sağlayan öğeler de kültürel değerlerde gizlidir. Bu bilgiyi çözebilmek için kültür aktarımını sağlamak büyük ihtiyaçtır. Bu ihtiyacı giderecek en kolay yol da medya unsurlarıdır. Özellikle diziler bu bağlamda hem bağlayıcı hem de dil öğrenim sürecine katkı sağlayıcı materyal olarak karşımıza çıkmaktadır. Kültürel biçimlendirme sürecinin ardından kültüre ait kodlarla donanmış televizyon dizileri, yabancı dil öğrenenler ve farklı bir kültürü tanımak isteyenler için gerek konuşma ve dinleme gibi yabancı dil becerilerinin geliştirilmesinde gerek içeriğinde yer alan kültür unsurları ile eşsiz bir yabancı dil ve kültür öğretimi aracıdır (İnan, 2012: 183-184).

“Yabancı dil öğretiminde öğretim aracı olarak dizi/film kullanmanın faydaları şunlardır:

- 1) Dizi/filmler eğlenceli yönlerinden dolayı öğrencilerin motivasyonunu canlı tutar.
- 2) Belirli ödevler yardımıyla dizi/film kullanımı etkileşimli ve katılımlı öğrenmenin yanı sıra aktif öğrenmenin de ideal bir vasıtasıdır.
- 3) Dizi/film de geçen doğal konuşma cümleleri öğrencinin kelime hazinesinin gelişmesine yardımcı olur.
- 4) Dizi/filmler, dinleme anlama, sosyal meseleleri tartışma, kültürlerarası farkındalığı zenginleştirme tarzındaki etkinliklerle beraber öğrenci de merak ve heyecan uyandırır. (http://www.cornerhouse.org/wpcontent/uploads/old_site/media/Learn/General%20docs/TeachersToolkit_Jun2010.pdf).
- 5) Kelimeler, deyimler ve dil bilgisi yapıları sıklıkla televizyon dizilerinde tekrarlanır.
- 6) Film ya da dizilerdeki alt yazıları okuma aynı zamanda kişinin dinleme becerisinin gelişmesine de yardım eder. Yalnızca kelime ve deyimleri işitmekle kalmaz ayrıca onların nasıl yazıldığı ve söylendiğiyle ilgili zihninde bağlantılar kurar. (<http://chiasuanhong.com/2011/07/16/learning-english-through-tv-series/>)” (İşcan, Aktürk, 2014: 234-246)

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Dizi seçiminde dikkat edilecek hususlar şunlardır:

1. Seçilecek dizinin öğrencinin dil seviyesine uygun olması gerekir.
2. A1 ve A2 seviyesindeki öğrenciler için alt yazılı diziler, B1 ve üzeri seviyedeki öğrenciler için alt yazısız diziler izletilmelidir.
3. Dizilerin içeriği incelenmelidir.
4. İzlenen dizi bölümlerinden en fazla 20 dakika izletilmelidir. Çünkü 40 dakikalık dersi sadece izleme ve dinleme bölümüne ayrılmaması gerekir. Kazanılması gereken beceriyi ölçmek adına zaman ayrılmalıdır.
5. Öğrencilerin ilgileri, kültürleri, yaşam tarzları, inançları dikkate alınmalı, izletilecek diziler buna göre planlanmalıdır.
6. Dizide verilmek istenen mesaj açık olmalıdır.
7. Öğretmen dizi öncesi, dizi sırası ve dizi sonrası etkinlikler hazırlamalıdır. Etkinlikler olmadan sadece dizinin izlenmesi bizi bu konuda başarıya götürmeyecektir.
8. Dizideki Türkçe günlük konuşma dilinin tüm özelliklerini yansıtmalıdır. Argo ve mecaz anlam ifade eden sözcükler, cümleler yer almamasına dikkat edilmelidir. Çünkü Türkçenin özel kullanımınının dizide fazlaca yer alması öğrencide kafa karışıklığına neden olacaktır.
9. Karakterlerin konuşmalarında Türkçenin ağız özellikleri de fazla olmamalıdır. Aksi takdirde öğrenciler diziyi anlamakta zorluk çekebilir.
10. Seçilecek Türk dizileri biçim ve içerik yönünden çoklu öğrenmenin (konuşma, yazma, okuma, dinleme, dil bilgisi, sözcük öğretimi ve kültür öğretimi gibi) geliştirilmesine yönelik olmalıdır.

Savaşçı Dizisi

Fox Tv'de pazar günleri yayınlanan 'Savaşçı' dizisi asker temasıyla; günlük siyasal olaylara ışık tutması, tarihi atıflarda bulunması, dizide yer alan karakterlerin her birinin belirli özellikleri temsil etmesi, Türk gelenek ve göreneklerine yer vermesi bakımından bu dizinin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Türk kültürünün aktarımı amacına hizmet edecek ve derslerde kullanılabilir yardımcı araçlardan biri olabileceği düşünülmektedir.

Fransız Le Monde gazetesinin televizyon, kültür sitesi Telerama.fr'de Türk dizilerinin yeni eğilimleri üzerine bir makalede 'Savaşçı' dizisinin teması için; yabancı tehlikelere karşı savaşan askerin, gündelik yaşamı hikaye edilmiş, diye yer almaktadır. (<http://www.etikhaber.com/sana-soz-boru-isimsiz-savascilari-asla-unutmayacagiz-makale,201606.html>)

Dizinin önemli karakterleri şunlardır:

KILIÇ TİMİ



ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Berk Oktay: Kağan Bozok, timdeki komutanlardan bir tanesidir. Yüzbaşılık rütbesini zekiliği, gözü pekliği, cesareti ile harmanlamıştır. Subay hayatının her döneminde inatçı ve kararlı bir asker olmuştur. Yakın dövüş konusunda da eğitim almıştır. Keskin nişancılık konusunda timdeki herkesten çok daha iyidir. Meydan okumayı çok seven bir asker olan Kağan Bozok, yanındaki askerlere de sürekli kararlı olmayı tembihler.

Murat Serezli: Halil İbrahim Kopuz, albay rütbesine sahip bir askerdir. Timdeki askerlerin başındadır. Eşi 90'lı yıllarda teröristler tarafından katledilmiştir. Bunun üzerine kendisini yalnızca mesleğine adamıştır. Mesleğine gönülden bağlı, babacan ve yiğit bir komutandır. Altındaki askerler onun sözünden çıkmaz ve onu çok severler.

Sarp Levendoğlu: Haydar Bozkurt, Mersin'in Mut ilçesinde doğmuş, 34 yaşında bir yüzbaşidir. "Yörük Haydar" lakabıyla bilinir. Askerlik hayatının çoğunda sınır ötesi operasyonlarda görev almıştır. Çoğu kez disiplin konusunda umursamaz olduğu için uyarılar almıştır. Hatta bir keresinde meslekten atılma aşamasına kadar gelmiştir. Fakat komutanları onun yeteneklerinin ve yapabileceklerinin sınırı olmadığını bildikleri için bu duruma engel olmuşlardır. Gaziantep ile Ardahan arasında sürekli tayin olan Haydar Komutan'ın Gökçen isminde bir eşi vardır. Gökçen de Haydar sürekli tayin edildiği için onun peşinden ev taşımaktadır. Gözü kara ve bu vatan için canını feda edecek bir yapıya sahiptir.

Gaye Turgut: Çiğdem Ülgen, henüz mezun olmuş bir teğmendir. İdealist düşünceleri nedeni ile Güneydoğu Bölgesi'nde görevini sürdürmek istemektedir. Gözü kara ve kararlı bir askerdir fakat henüz naif tarafını törpüleyememiştir. Bu mesleğin ona uygun olmadığını söyleyen pek çok kişiye karşı çıkmıştır. Sakin ve akli başında tavırlarıyla Türk kızını temsil etmektedir. 2019 sezonunda Doğu Türkistanlı Kürşat adlı bir Türk askerine aşık olur Kürşat asker gözlerinin önünde şehit olur.

Ersin Olgaç: Doğan Bayındır, erlerden bir tanesidir. Askerliği sırasında yaptığı birkaç hatadan dolayı askerliğini sürekli uzatmaktadır. Daha sonra anlaşılır ki annesi babası ölmüş, gideceği bir yer olmadığı, asker ocağının onun yuvası olduğu görülmektedir.

Serhat Nalbantoğlu: Tümgeneral Ahmet Kutalmış Özel Kuvvetler Komutanı olan Kutalmış Paşa, Elazığ'lı. Albay Kopuz ve Kılıç Timi onun komutası altında. Kutalmış Paşa yeri geldiğinde askerlerine bir baba gibi yaklaşan yeri geldiğinde de disiplini esas alan bir komutan. Olaylar karşısında soğukkanlılığını korur ve inisiyatif kullanmaktan çekinmez. Askerlerinin hayatı söz konusu olduğunda yapamayacağı şey yoktur.

Müjde Uzman: Funda Turaç, THK mensubu bir jet pilotudur. İdealist bir pilot olan Funda, hayalleri için ailesi dâhil herkesi karşısına almıştır. Güçlü karakteri geri adım atmasına asla müsaade etmemektedir.

Nazan Diper: Selver Bozok, Kağan'ın annesi. Kocasının ölümünden sonra büyük mücadelelerle çocuklarını okutmuş, ikisinin de adam olduğunu görmüştür. Kağan görevdeyken uykusuzdur. O, ailesini bir arada tutmaya çalışan anne iken, oğlu Kağan da ana vatani bir arada tutmaya çalışan bir savaşçıdır ve tüm savaşçılar gibi, annesiyle çok özel bir ilişkisi vardır.

Zerrin Sümer: Akkız Bozkurt, Yüzbaşı Haydar Bozkurt'un annesi. Akkız 58-60 yaşlarında bir Yörük kadını. Mersin'in Mut İlçesi, Karacaoğlan köyünde yaşıyor. Haydar'ın dünyada korktuğu tek insan. Akkız'ın lafı üzerine ne o, ne de kardeşi Hüseyin bir şey söyleyebilir. Akkız; güçlü, dirayetli, dominant, mücadeleci, dediğim dedik bir kadın ama kesinlikle itici değil. Tatlı sert, sevimli bir tavır var. Doğru bildiği şeyi sakınmadan söyler. Haksızlığa tahammülü yok. İki oğlunu da vatan, millet bilinciyle yetiştirmiş. Haydar asker olduğu için övünür. Sorsanız Haydar'ı asker olması için doğurmuştur zaten. Genç yaşta dul kalmış, iki oğlunu bugünlere getirmiştir. Haydar'ın karısı Gökçen'i çok sever.

Alp Öyken: Mehmet Arif Kırlangıç, bir dönemin meşhur "Kırlangıç Paşa"sı. Kopuz Albay'ın manevi babası. Çocuk yaşta anne ve babasını kaybeden Kopuz Albay'la kardeşine sahip çıkmış, onları kendi oğullarıymış gibi korumuş, kollamış. Huzurevinde yaşıyor, Albay

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Kopuz'dan başka kimsesi yok.1974'te, Kıbrıs'a ilk inen paraşütçü birliklerinden birine komuta etmiş. Albay Kopuz ve Kılıç Timi için tecrübenin sesi.

Şahverdi Ali Eren: Seyfi, zamanında terör örgütü içinde zorla tutulan daha sonra Türk Devleti için çalışan sivildir. Terör örgütlerinden aldığı bilgileri askere aktararak yardımcı olmaya çalışan gönüllüdür.

Etkinlik Örneği

“Savaşçı” dizisi, Türk kültürünü yansıtan öğeleri, diyaloglarıyla, geçmişi ve bugünü ele alış yöntemiyle, milli ruhu güçlü kültür öğeleri taşıması bakımından yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türkçenin dil yapıları ve kültür öğretiminde kullanılabilecek dizilerden biridir. Daha önce bunun gibi 1980 dönemini ve dönemin insanlardaki etkisi göz önünde bulundurulmuş “Seksenler” dizisi materyal olarak sunulmuştur. Yine bir dönemi ve dönemin etkisi inceleyen “ Babam ve Oğlum” materyal olarak kullanılmıştır. Yabancı dillerde de bugün örneğin, İngilizce öğrenen kitle için “Friends, Prison Break, Game Of Thrones” gibi diziler önerilmektedir.

Etkinlik Adı: Dizideki kültürel unsurları değerlendirme etkinliği

Yönerge: Bu etkinliğin yapılması için dizinin istenilen kısmının izlenmesi gerekir. İzlenmesinden önce öğretmenin dizideki kültürel unsurlarla ilgili öğrenciyi bilgilendirmesi gerekir. Sonra öğrencilere bu unsurlara dikkat ederek diziyi izlemeleri gerektiği söylenir. Dizi izlendikten sonra öğrencilere dizideki Türk kültürüne ait unsurları değerlendirebilecekleri sorulardan oluşan bir çalışma kâğıdı verilir. Çalışma kâğıdında öğrencinin seviyesine göre ipuçları verilebilir. En sonunda öğrencilerin yanıtları sınıfla birlikte değerlendirilir.

Aşağıdaki etkinliklerle bildirimiz çerçevesinde izleme ve dinleme bölümü olamayacağı için görsel öğelere dayanarak çeşitli bilgiler verilir ve kültürel aktarım çalışmalarına örnek teşkil edeceği düşünülmektedir:

Çalışma kâğıdı örneği

1. Dizide, askerlerin Türk kültürüne ve toplumsal hayata etkisi ne şekilde görülmektedir?



Görüntü 1: Bayrağa olan saygı ve sevgi görülmektedir.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL - TARİH - COĞRAFYA



Görüntü 2: Türkmencilere yardıma giden ve Aybala adlı kız çocuğunun yüzündeki mutluluk görülmektedir..



Görüntü 3: Türk askerinin her daim mazlumun yanında olduğu, çocukları önemseydiği görülmektedir.

2. Aile ilişkileri açısından dizide görülen Türk kültürüne ait unsurlar nelerdir?



Görüntü 4: Anne sevgisi görülmektedir. Aile kavramında annenin ne kadar kıymetli olduğu görülmektedir.

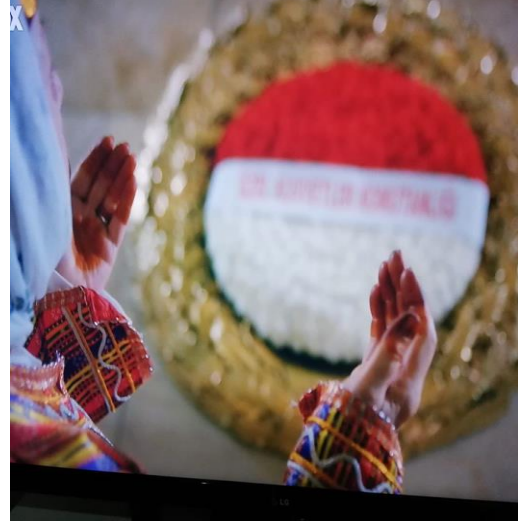
3. Fiziksel özellikler açısından Türk kültürünün rolü hakkında diziden hareketle neler söyleyebilirsiniz?

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL - TARİH - COĞRAFYA



Görüntü 5



Görüntü 6

Asker kıyafetleri, armalarında bulunan Bozkurt; kadınların altın bilezik takıları, yazmaları, ellerindeki kına gibi fiziksel öğeler göze çarpmaktadır.

4. Eğlenme açısından dizide Türk kültürüne ait neler fark ettiniz?



Görüntü 7



Görüntü 8



Görüntü 9



Görüntü 10

Aileyle birlikte olma, halk müziği dinleme, satranç oynama, halk oyunlarıyla eğlenme, zeybek, oyun havası gibi beraber vakit geçirme gibi öğeler görülmektedir.

5. Türk kültürüne ait dizide gördüğünüz diğer unsurlar nelerdir?

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA



Görüntü 11



Görüntü 12

Rütbesi, mevkisi ne olursa olsun sanatçıya gösterilen saygı görülmektedir.

Bu görsellerin dışında kültürel öge bakımından şunlara da ağırlık verilmektedir:

Bakkal, Kur'an-ı Kerim'e el basılması, yer yatağı, bayrağın üç kere öpülüp başa konulması, el öpülüp başa konulması, dini ve milli bayramlar, halk pazarı, bebeğe konulan ismin önemi, ezan, misafir ağırlama, piknik, kelle- paça gibi yöresel yemekler, Türk dünyasıyla kurulan Turan Timi ve Turan kelimesin Türkçe karşılığı yer almaktadır.

SONUÇ

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin en önemli amaçlarından biri, Türk toplumunun kültürel unsurlarını tüm yönleriyle öğrencilere aktarmaktır. Günümüzde kültürel unsurların yansıtılmasında en önemli araçlardan biri medyadır. Dolayısıyla, kurgu ve içerik bakımından Türk tarihini ve kültürünü en iyi şekilde yansıtan Türk dizileri de yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin en önemli araçlarından biridir.

Türk dizileri; zengin içeriğiyle, kültürel öğeleriyle, gerçekçi yapısıyla Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde büyük yardımcıdır. Türk dizileri, yalnızca dil öğretimine katkıda bulunmaz. Ayrıca, Türk toplumunun gerçek yaşamını da yansıtır.

Yabancılar verilen Türkçe derslerinde kullanılacak Türk dizilerinin, filmlerinin seçimi dikkat edilmesi gereken bir konudur. Bu konuda öğretmenlerin sorumlulukları ve üstleneceği görev oldukça önemlidir. Ayrıca filmlerin kullanımında yapılacak etkinlikler de yine eğitimcilerin dikkat etmesi gereken diğer bir husustur.

Yabancılar verilen Türkçe derslerinde temel hedefe ulaşılması için, nitelikli medya öğelerinden faydalanılması yararlı olacaktır. Bu öğeler aracılığıyla Türkçe derslerinde istenilen verimi alabilmek için de Türkçe öğretmenlerinin bu konuda gerekli bilgi ve beceriye de sahip olmaları gerekir. Yerinde etkinlikler ve kazanımlarla hedef kitleye hedef kazanım kazandırılacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Altın, Ş.,Şeni F. (2018). “Televizyon Dizilerinde Milliyetçi Söylemlerin Yeniden Üretimi: İsimsizler, Savaşçı ve Söz Dizileri Örneği”. Egemia,3,113-140.
- Avcı, Y. (2002). “Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin kültür ve yöntem boyutu”, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi I. Uluslararası Truva-Çanakkale Dil Eğitimi ve Okul Gelişimi Sempozyumu, 22-25 Haziran2002,Çanakkale.http://yadem.comu.edu.tr/1stELTKonf/TR_Yusuf_Avci_Türkçenin_Yabancı_i_l.htm (Erişim Tarihi: 20.12.2010)
- Demircan, Ö., (1990). Yabancı-dil Öğretim Yöntemleri. İstanbul: Elif Kitabevi. s. 26.
- İnan, K. (2012), Yabancı Dil Öğretimi Ve Diziler Bağlamında Güney Kore Televizyon Dizilerinin Türkiye’de Kore Dili Ve Kültürünün Tanıtımına Katkısı, The Journal of TheInstitute of The Middle East Studies Vol. 31-2, .177-204.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

İşcan, A., Aktürk, Y.(2014). Televizyon Dizilerinin Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanımı: Seksenler Dizisi Örneği. International Journal of Language Academy, 2/4, 234-246.

<https://www.ahaber.com.tr/galeri/dunya/dunyada-en-cok-konusulan-diller-belli-oldu-bakin-turkce-kacinci-sirada>

<http://www.etikhaber.com/sana-soz-boru-isimsiz-savascilari-asla-unutmayacagiz-makale,201606.html>

Kalfa, M. (2013). “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Sözlü Kültür Unsurlarının Kullanımı”. Milli Folklor, Yıl: 25, Sayı: 97, 167-177.

Okur, A., Keskin, F. (2013). “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kültürel Ögelerin Aktarımı: İstanbul Yabancılara Türkçe Öğretim Seti Örneği”. Turkish Studies,1619-1640.

Özbay, M. (2002). “Kültür aktarımı açısından Türkçe Öğretimi”, Türk Dili, 602, 112-120.

Yılmaz, F. ve Diril, A. (2015). “Filmlerle Yabancılara Türkçe Öğretimi: Beyaz Melek Film Örneği”. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, Yıl: 3, Sayı: 10, s. 223-240.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

MODERN KAFE İŞLETMECİLİĞİNE NOSTALJİK BİR YAKLAŞIM: ANKARA HAMAMÖNÜ ÖRNEĞİ*

Mine AKDEMİR

Hacettepe Üniversitesi, Türk Halkbilimi Bölümü, Yüksek Lisans Öğrencisi.
akdmrmine@outlook.com

Özet

Kent kimliğinin oluşumunda tarihî yapıların varlığı önemlidir. Bu yapıların günümüze kadar varlıklarını sağlamaları onları koruma ile ilgilidir. Bugün tarihî Ankara evlerinin bulunduğu Hamamönü, restorasyon ve rekonstrüksiyon çalışmaları ile korunmaya alınmıştır. Bu bildiride Hamamönü'nün genel yapısı ve nostalji kavramı üzerinde durularak kafeler incelenmiş kafelerde bulunan eski eşyalar tespit edilmiştir. Bu kafelerde tespit edilen nostalji unsurları hem işlev hem de estetik değer açısından değerlendirildiğinde “insan-nesne” arasındaki bağlantıyı bize göstermektedir. Tarihî Ankara evleri ve bu eski eşyalar geçmişi bugüne taşıyan birer kültür taşıdır. Çalışmanın amacı; tarihî ve kültürel miras olarak kabul ettiğimiz varlıklarımızı korumanın önemini vurgulamak ve kültürel simgelerin varlığını sağlamaktır. Bu kapsamda Hamamönü'nde bulunan Tahtakale Kahvecisi ve Yeşilçam Turkuaz Bahçe kafe örnek alınmış burada sergilenen eski eşyalar nostaljik bir bakış açısıyla değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelime: Hamamönü, nostalji, Yeşilçam Turkuaz Bahçe, Tahtakale Kahvecisi.

Abstract

The existence of historical structures is important in the formation of urban identity. The existence of these structures until today is about protecting them. Today, Hamamönü, where historical Ankara houses are located, has been protected by restoration and reconstruction works. In this paper, the general structure of Hamamönü and the concept of nostalgia were emphasized and the cafes were examined and the old objects found in the cafes were identified. The elements of nostalgia found in these cafes show us the connection between human and object when evaluated in terms of both function and aesthetic value. Historical Ankara houses and these old objects are cultural vehicles that carry the past to the present day. The aim of the study is to emphasize the importance of protecting our assets, which we accept as historical and cultural heritage, and to ensure the existence of cultural symbols. In this context, Tahtakale Kahvecisi and Yeşilçam Turquoise Garden cafes in Hamamönü were taken as a sample and the old items exhibited here were evaluated from a nostalgic point of view.

Key Words: Hamamönü, nostalgia, Yeşilçam Turkuaz Bahçe, Tahtakale Kahvecisi.

* Bu bildiri 04.06.2019 tarihinde THB-610 numaralı derse makale ödevi olarak hazırlanmıştır.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Giriş

Hamamönü semti, Ankara'nın Altındağ İlçesi'nde Hacettepe Mahallesi'nde yer almaktadır. Burası Kale'nin güneyinde kalan Talatpaşa Bulvarı, Hacettepe Hastanesi kampüsü, Cebeci semti ile çevrilidir. Hamamönü, adını bölgedeki eski eserlerden olan 1440 yılında Karacabey tarafından yaptırılan Karacabey Hamamı'ndan almıştır. Bu semt, Osmanlı şehir yapısını karakterize eden ve içerisinde cami, hamam, kervansaray, aşevleri bulunduran, geçmişte Karacabey İmaretini olarak adlandırılan alanın bir kısmını oluşturmaktadır. Alanda XV. ve XVIII. yüzyıl dönemine ait önemli yapılar ile Cumhuriyet Dönemi'ne tanıklık etmiş yapılar iç içe geçmiştir. Aynı zamanda yakın geçmişte birçok yazar ve şairin burada ikamet etmesi, Mehmet Akif Ersoy'un evinin bu alanda olması önemli özelliklerden bir diğeridir (Kurtar 2012: 95,96). Karacabey Hamamı'nın ön kısmına Hamamönü denildiği gibi hamamın arkasında kalan kısımlara da Hamamarkası adı verilmektedir.

Hamamönü restore edilmeden önce tarihî Ankara evlerinin tahrip edildiği çeşitli güvenlik problemlerinin yaşandığı, suç durumlarının arttığı, şehir içinde girilmeye korkulan bir alan olarak varlığını sürdürmüştür. Restore ve rekonstrüksiyon çalışmalarından sonra ise Hamamönü her yaşta kişinin ziyaret edebileceği bir mekân haline gelmiştir. Bu yapıların restore edilecek durumda olanları onarılmış, restore edilemeyecek durumda olanları ise tamamen yıkılmıştır. Hamamönü Sokak ve Sanat Sokağı'nda bulunan evler tamamen yıkılan ve aslına sadık kalınarak yeniden yapılan evlerdir. Semtte yapılan bu yenileme çalışmaları, geleneksel Türk evlerinin korunması ve yaşatılması bakımından son derece önemlidir. Bu yapıları “koruma” sadece yapıların korunması şeklinde algılanmamalıdır. Bu evlerle birlikte bir dönemin hafızası da korunmaktadır. Kültürel bellek niteliğinde olan bu yapılar eskiyi hatırlatması bakımından önemlidir.

Geçmişte, geleneksel Türk ailelerinin yaşadığı bu “evler”, günümüzde ticari amaçlar doğrultusunda varlığını sürdürmektedir. Değişim ve dönüşümün etkisiyle açılan iş yerleri yalnızca lokanta, dükkan, kafe olarak değil aynı zamanda avukatlık bürosu, vakıf evi olarak da kullanılmaktadır. Bu bağlamda bildirimizde nostaljik bir bakış açısıyla değerlendirdiğimiz Hamamönü'ndeki kafeler örnek alınmıştır. Bu kafelere geçmeden önce nostalji kavramını açıklamakta fayda vardır.

Nostalji Nedir?

Nostalji Türkçe Sözlük'te “geçmişe duyulan özlem, yurt özlemi” olarak tanımlanmaktadır¹. Osmanlı Türkçesi Sözlüğü'nde ise bu kavram “dāüssıla” olarak ifade edilmektedir.² Svetlana Boym, Yunanca nostos (eve dönüş) ve algia (özlem) kelimelerinden meydana gelen “*nostalgia*” kelimesini “artık var olmayan veya hiç var olmamış bir eve duyulan özlem” şeklinde açıklamaktadır (Boym, 2009: 14). Nostalji kavramının ilk ortaya çıkışını ve ilk dönemlerdeki algılanışı ile günümüzdeki algılanışının nasıl olduğunu, dönemler arasındaki farklılığı, bu farklılığın sebeplerini daha iyi kavrayabilmek için nostaljinin tarihi seyrini bilmek gerekmektedir.

Svetlana Boym, “Nostaljinin Geleceği” adlı çalışmasında bu kavramı şu şekilde açıklamıştır; XVII. yüzyılda nostalji, soğuk algınlığı gibi tedavi edilebilir bir hastalık olarak düşünülmüş daha sonra ise bu geçici hastalık, çaresi olmayan modern bir hale dönüşmüştür (Boym, 2009: 14). Yunanca iki kökten meydana gelen nostalji kavramını ilk olarak İsviçreli doktor Johannes Hofer 1688'de yazdığı tıp tezinde kullanmıştır. Hofer, bu kavramı klinik bir rahatsızlığın adı olarak kullanmıştır. Bu hastalığın ilk kurbanları arasında Basel'de okuyan Bern Cumhuriyeti'nin özgürlük sevdalısı öğrencilerden Fransa ve Almanya'da çalışan hizmetkârlar ve ülke dışında savaşan İsviçreli askerlere varıncaya dek XVII. yüzyılın yerinden yurdundan olmuş insanları vardır (Boym, 2009: 25,26; Cashman, 2006: 138).

Yurt özlemi, ölümcül bir ev hasreti, bu insanlarda saplantılı bir hal almıştır. Hastalarda cansız ve süzgülü görüntü, her şeye karşı kayıtsızlık, geçmişle şimdiyi, gerçek olanla hayali birbirine karıştırma, sürekli korku, üzüntü, gereksiz kaygı ve endişeler, karabasanlar, sık

¹ Şükrü Haluk Akalın, Türkçe Sözlük, TDK yayınları, Ankara, 2005, s.1481.

² İsmail Parlatur, Osmanlı Türkçesi Sözlüğü, Yargı Yayınevi, Ankara, 2012.s.307.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

uyanma, bağırsaklarda gurultu, zihnin aşırı faaliyeti, baş dönmesi, zayıflık, ateş, anoreksi gibi fiziksel rahatsızlıklara da neden olan bu hastalığın belirtileri olarak görülmüştür (Boym 2003: 26,28; Cashmann, 2006: 138). Nostaljinin ilk belirtisi ise insanın konuştuğu kişinin sesini sevdiği bir kimsenin sesiyle karıştırması, rüyalarında ailesini tekrar tekrar görmesi ya da gaipten sesler duymasındır. Bu hastalığın neden olduğu diğer belirtiler; dermandan düşme, mide bulantısı, iştah kaybı, akciğerde patolojik değişiklikler, kalp sekteleri, yüksek ateş ve intihar eğilimine yol açacak davranışlardır. Bir diğer belirtisi ise Fransız askerlerinin otopsi sonucu ortaya çıkan beyin iltihaplanmasıdır. İsviçreli bilimciler, kaymaklı köy sütünün, anne eliyle pişirilmiş çorbaların ve Alp vadilerindeki halk ezgilerinin İsviçreli askerlerde nostaljik tepkiyi tetiklediğini belirlemişlerdir. İsviçreli doktorlar, nostaljinin belirtilerini gidermek için sıcak uyutucu merhemlerin, afyon ve İsviçre Alpler'ine seyahatin, sülûkle tedavinin hastalığı iyileştireceğini düşünmüşlerdir (Boym: 26,27,29).

Nostalji İsviçre'nin dışına taşmış gittikçe yayılmaya başlamıştır. Fransız doktor Jourdan Le Cointe, 1789 Fransız devrimi sırasında yazdığı kitabında bu hastalığın tedavisinin acı çektirerek, dehşet uyandırarak sağaltılabileceğini söylemiştir. Rusların nostalji tedavisini de örnek vermiştir. Ruslar bu hastalığa yakalanan askerlerin diri diri gömüleceğini söyleyerek askerlerin nostalji şikayetlerinden kurtulmuştur (Boym, 2009: 29). Bir başka önlem ise nostaljinin askerlerin moralini bozacağından ve askerden kaçmaya teşvik edeceğinden dolayı korkulmuş bunun sonunda seferberlik başlatılmış evlerde yerel müzik çalınması hatta ıslıkla mırıldanmaları bile yasaklanmıştır (Cashman, 2006:139).

Nostalji, XIX. yüzyılda, hastalık olarak sadece askerler için değil, aynı zamanda göçmen işçiler, fabrika işçileri, sanayileşme ve modernleşmeden kaynaklanan bozulma ile diğer kırsal sakinler için de zayıflatıcı bir rahatsızlık olarak kabul edilmiştir. Askerlerden sivillere olan bu kayma, nostaljinin, fiziksel hastalıktan duygusal hastalığa geçişini göstermektedir (Cashman, 2006: 139). Nostalji savaşa giden askerlerin “evlerine, ailelerine ve yurtlarına çektikleri hasret” in sonucu olan bir fiziksel hastalık olarak tanımlanırken; modernleşme ve sanayileşmenin getirisiyle birlikte diğer sivilleri de etkilemiş bu kişiler modern hayata uyum sürecinde eski hayatlarına “özlem” duymuşlardır. Bu açıdan nostalji artık tedavi edilemeyen modern yaşamın hastalığı haline gelmiştir.

XVIII. yüzyıldan itibaren nostaljiyi araştırma görevi doktorlardan şairlere ve filozoflara geçmiştir. Nostalji, artık geçmişle bir aşk ilişkisi olarak yeni bir edebi tür kapsamında ele alınmaya başlanmıştır. Nostaljinin yeni sahnesi savaş alanı ya da hastane koğuğu değil, şiiirlere konu olacak manzaralardır (Boym, 2009: 37). XIX. yüzyılın ortalarında nostalji ulusal ve bölgesel müzelerde ve kent abidelerinde kurumsallaşmıştır. Geçmiş artık bilinmeyen şey değildir. Geçmiş, “miras” halini almıştır. Geçmişteki bu tarihsel ve sanatsal abideleri birlik ve bütünlüğü yeniden yaratmak için restorasyon çalışmaları başlamıştır. Geçmiş hatırlamak için yapılan bu çalışmalar, nostaljiye tarihsel bir duygu olarak bakıldığını göstermektedir (Boym, 2009: 43).

Svetlana Boym ve Cashmann'dan edindiğimiz bu bilgilere göre nostalji kavramı ilk kez bir doktor tarafından incelenen “derin yurt özlemi” çeken İsviçreli, Rus ve Fransız askerlerinin hastalığı olarak karşımıza çıkmıştır. Zaman içerisinde modern hayatın getirisi olarak sivilleri etkilemeye başlamış ve nostalji fiziksel rahatsızlıktan tedavisi olmayan duygusal bir rahatsızlığa doğru evrilmiştir. Nostaljiyle ilgilenen kişiler sadece doktorlar olmamış şairler, tarihçiler ve filozoflar da ilgilenmeye başlamıştır. Nostalji artık hastalık olmaktan çıkmış “bize geçmiş hatırlatan” nesnelere, ezgiler, hatıralık eşyalar olarak ve hatta “tarihi-kültürel miras” olarak varlığını sürdürmeye devam etmiştir.

Bu bildiride, Hamamönü'ndeki Yeşilçam Turkuaz Bahçe ve Tahtakale Kahvecisi isimli iki kafe incelenmiştir. Bu kafelerde sergilenen eski eşyalar nostaljik bir bakış açısıyla değerlendirilmiştir.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Yeşilçam Turkuaz Bahçe Kafe’de Nostalji Unsurları

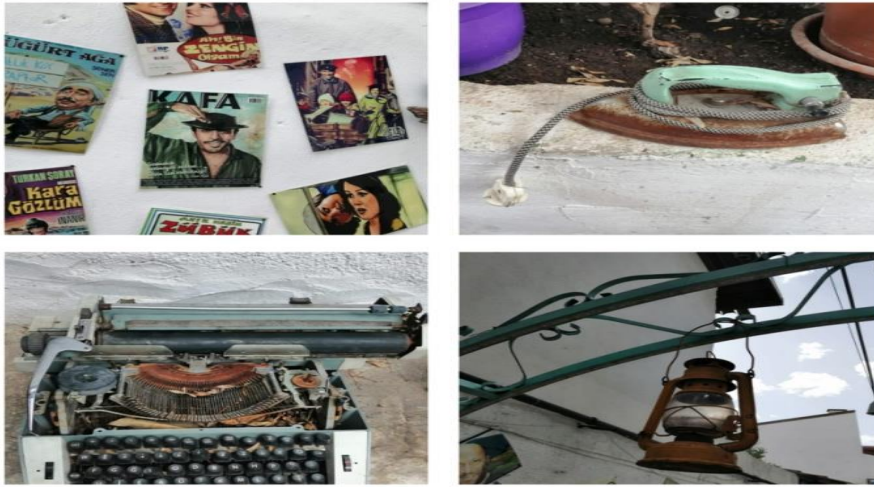
Yeşilçam Turkuaz Bahçe kafe Hamamönü’nde Sarıkadın Sokak’ta bulunmaktadır. Tek katlı olan bu kafenin asıl bölümü bahçe tarafıdır. Kafeye buradan girilmektedir. Kafenin iç bölümüne doğru giden yolda Yeşilçam filmlerinin afişleri bulunmaktadır.



Şekil 1: Yeşilçam Turkuaz Bahçe Kafe

Yeşilçam müziklerinin de eşlik ettiği kafe de yakın geçmişte aktif olarak kullanılan eşyalar sergilenmektedir. Mekânda kullanılan eşyalar bizi belli bir zaman dilimine götürmektedir. Bu kafede tespit edilen; daktilo, gaz lambası, Yeşilçam sanatçıların fotoğrafı ve film afişleri, demir ütü, televizyon, çaydanlık, saat, plak gibi eşyalar insanların kültürel hafızalarında yer eden çoğu dijital çağın gerisinde kalmış nesnelere aittir. Mekânın içerisinde dinlenen müzikten dekorda kullanılan eşyalara kadar her şey geçmişten izler taşımaktadır. Eski eşyaların sergilendiği bu kafede, dikkati çeken bir de su kuyusu vardır. Bu su kuyusu, yakın geçmişte pek çok kişinin gündelik hayatının bir parçasıyken ve insanların temel ihtiyaçlarını karşılayan bir işlev görürken bugün insanların sadece çocukluk anılarını, köy hayatını, kuyu başında söylenen türkülerini, anlatılan hikâyeleri hatırlatan bir dekor görevini üstlenmiştir.

İşlev değiştirerek dekor halini alan bu eşyaların kullanımı kafe sahibinin ticari kaygılarının da varlığını göstermektedir. İşletmeci gündelik hayatın stresinden bunalan kişilere eski eşyaların içinde dinlenme ve huzur ortamı yaratmaya çalışmıştır. Bu amaçla kişiler bu kafelerde daha uzun vakit geçireceklerdir.



Şekil 2: Yeşilçam Turkuaz Bahçe kafe’de bulunan Yeşilçam sanatçıları fotoğrafları, eski ütü, daktilo ve gaz lambası.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Nostalji yalnızca bir dönem kullanılan eşyalara duyulan özlem değildir, aynı zamanda o dönemde filmlerinden tanıdığımız sanatçıların canlandırdığı karakterlere de duyulan özlemdir. Kafe de oluşturulan bu Yeşilçam nostaljisinde asıl amaç; günümüzde artık işlevini yavaş yavaş yitiren, geçmişte Yeşilçam geleneğinde sahnede canlandırılan Türk aile yapısı, insanlar arasındaki samimi duygular, sıcak ilişkiler, dostluk, kardeşlik gibi insanı şefkatle kuşatan duyguların tekrar yansıtılmaya çalışılmasıdır. Film sanatçılarından biri de televizyon karşısında topluca oturulup film izleme saatlerinin yeniden yaratılması arzudur. Nostalji bu anlamda sadece eskiye duyulan bir özlem değil, aynı zamanda geçmişin gerçekleşmemiş düşlerine, eskiyen gelecek hayallerine duyulan bir özlemde olabilir. İnsan, yalnızca geçmişe nostalji duymaz, nostalji geriye dönük olabileceği gibi ileriye dönükte olabilir (Boym, 2009: 17). Bugün bizde evlerimizde Yeşilçam filmlerini izleyip o günlerdeki samimi duyguları hissederek geleceğe yönelik toplumsal ve bireysel bağlılıklarımızı, tutkunluğumuzu sağlayabiliriz. Başka bir şekilde bu duyguların görünürlük kazandığı eşyaları evlerimizde ya da ofisimizde sergileyerek yine aynı hislere sahip olabiliriz.

Tahtakale Kahvecisi'nde Nostalji Unsurları

Nostaljik bakış açısıyla incelediğimiz diğer bir kafe ise Sarıkadın Sokak'ta bulunan Tahtakale Kahvecisidir. Kafe sahibi tarafından bu kafenin bir bölümü eski eşyalara ayrılmıştır. Burada nostaljik olarak değerlendirdiğimiz; daktilo, fotoğraf makinesi, çaydanlık, terazi, bakır kaplar, sedir, saatler, oyuncak arabalar, bavul, radyo, televizyon ve ayna gibi eşyalar bulunmaktadır. Bir dönemin hafızası niteliğinde olan bu eşyalar geçmişi bugüne taşıyan birer kültür taşıdır. Onu yaşayanlar ve kullananlar hakkında bize somut bilgi verirler.



Şekil 3: Tahtakale Kahvecisi adlı kafede tespit edilen eşya örnekleri: daktilo, fotoğraf makinesi, sedir, çaydanlık.

Bu eşyaların birinci işlevi mekâna ruh katmak ve gelen müşterilerde etki yaratmaktır. Nesnelere ve insanlar arasındaki bu yakın bağ, eşyalara atfedilen duygusal değer sayesinde burada eşyalar bir “kişilik” gibi algılanmaktadır. Kişilerin çocukluk yıllarında yaşadıkları “ev” bu evin dizaynı ve “aile” içindeki sıcaklık gibi fiziksel ve duygusal bağlılıkların zihinde yeniden canlandırılmasına neden olan eski eşyalar, modern nesnelere üretiminden sonra yeniler arasında fark edilmemişlerdir. Zamanla bu kayboluş onları “özlemi çekilen” eskimiş eşyalar olarak görmemizi sağlamıştır (Baudrillard, 2010: 22). Nostaljik olarak değerlendirdiğimiz bu eşyaların hemen hepsi günümüzde işlev değiştirmiş ve kafelerde dekor olarak kullanılmaya başlanmıştır. Bu kafe de geçmişi anımsatan eşyalar ile bugünün

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

eşyalarının bir arada kullanılması bir çatışma ve uyumsuzluğu beraberinde getirmiştir. Sergilemede kullanılan rafların beyaz ve modern raflar olması bu uyumsuzluğa örnektir. Bu raflar ahşap olmalıdır. Ahşap malzemeyle yapılmış raflar görüntü, koku ve canlılığı ile bize geçmişini daha çok anımsatacaktır. Aynı şekilde duvara asılmış olan tabloda eski ile yenin diğer bir çatışmasıdır. Bu tablo yerine iki kuşak öncesini anlatan bir resim ya da birkaç fotoğraf karesi sergilenebilir.

Sonuç

Tarihi Ankara evlerinin bulunduğu Hamamönü, restore edildikten sonra kafelere ev sahipliği yapmıştır. Hamamönü'nün tarihi bir semt olması, evlerin yapılarının değiştirilmemesi orada bulunan iş yeri sahipleri açısından önemli bir ayrıntı oluşturmuştur. Bazı kafe sahipleri, evlerin bu dış ve iç görünüşlerinin haricinde farklılık yaratmak istemişlerdir. Özellikle iç dekorasyonda bu tarihi bağlamdan kopmayarak evlerin dokusuna paralel eski birtakım eşyaları kullanmışlardır. Bu eşyalar bildirimizde nostaljiyi hatırlatan eşyalar olarak değerlendirilmiştir. Her iki mekânda da bulunan nostaljik eşyaların hemen hepsi belli bir işlevi yerine getirmektedir. En önemli işlevi bunları kullanan insanların hayatları hakkında bize somut bilgiler vermesidir. Bu nostaljik eşyalar geçmiş ile bugün arasındaki bağlantıyı, kültürel akışı, nesne kullanımıyla ilgili değişim ve dönüşümü bize göstermektedir. Eski eşyaların zaman içerisinde yeniden anlam kazanması kaçınılmazdır. Önemli olan bu eşyaları taşıdıkları kültürel değer açısından korumaktır.

Kaynakça

- Akalın, Şükrü Haluk. (2005). Türkçe Sözlük. Ankara: TDK yayınları.
- Baudrillard, Jean. (2010). Nesnel Sistem. (Çev: Oğuz Adanır, Aslı Karamollaoglu). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Boym, Svetlana. (2009). Nostaljinin Geleceği. İstanbul: Metis Yayıncılık.
- Cashman, Ray. (2006). "Critical Nostalgia and Material Culture in Northern Ireland". *The Journal of American Folklore*. Vol. 119, pp. 137-160.
- Kurtar, Ceyda.(2012). Kentsel Kültürel Miras Yönetimi ve Rekreasyonla İlişkisi: Ankara Hamamönü Örneği. Ankara Üniversitesi.Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek lisans tezi.
- Parlatır, İsmail.(2012). Osmanlı Türkçesi Sözlüğü. Ankara: Yargı Yayınevi.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

KURULUŞ VE YÜKSELME DÖNEMİNDE OSMANLI DEVLETİ’NİN DİPLOMASİ ANLAYIŞI

Altun ALTUN

Dr.Öğr.Gör. , Hakkari Üniversitesi Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler Bölümü.
altunaltun6@hotmail.com

Özet

Diplomasi, uluslararası sistemdeki aktörler arasındaki ilişkilerin barışçıl yöntemlerle ve görüşmeler yoluyla yürütülmesini sağlayan bir dış politika aracıdır. Osmanlı Devleti’nin kuruluş ve yükselme dönemi genişleme politikasını sadece askeri alandaki başarılarıyla açıklamak mümkün değildir. Osmanlı, medeniyet havzasında yüzlerce yıl boyunca birçok toplumu, kültürü ve dini tutkal gibi bir arada tutmayı başarmıştır. Osmanlı Devleti’nin diplomasi anlayışı kendinden önce kurulan Türk devletlerinden ve İslam dininden etkilenmiştir. Çalışmamızda kuruluştan zirveye Osmanlı Devleti’nin dış politika uygulamaları diplomasi çerçevesinde incelenecektir. Ayrıca, Osmanlı elçilerinin yabancı ülkelere gönderilme nedenleri ve gelen yabancı elçilerin karşılama usulleri ele alınacaktır. Osmanlı Devleti, kuruluş döneminde daha ılımlı bir diplomasi sergilerken yükselme döneminde güce, üstünlüğe ve önde gelmeye dayalı tek taraflı bir diplomasi anlayışı benimsenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kuruluş ve Yükselme Dönemi, Diplomasi, Elçiler

THE CONCEPTION OF DIPLOMACY OF THE OTTOMAN EMPIRE DURING THE ESTABLISHMENT AND RISE PERIODS

Abstract

Diplomacy is a foreign policy instrument that ensures that relations between actors in the international arena are conducted peacefully and through negotiations. It is not possible to explain the policy of the Ottoman Empire during its establishment and rise periods only with its military achievements. For hundreds of years, the Ottomans managed to keep — like glue — many communities, cultures and religions together in the basin of civilizations. The conception of diplomacy of the Ottoman Empire was influenced by the Turkish states established before it and the Religion of Islam. In our study, the foreign policy practices of the Ottoman Empire from its establishment to its most powerful period will be examined within a diplomacy framework. Moreover, the reasons why Ottoman ambassadors were sent to foreign countries and the procedures for meeting incoming foreign ambassadors will be discussed. The Ottoman Empire exhibited a more moderate diplomacy during its establishment period. However, a unilateral conception of diplomacy based on power, superiority and primacy was adopted during the period of its rise.

Keywords: Establishment and Rise Periods, Diplomacy, Ambassadors.

Giriş

Diplomasi kavramı, diploma adlı belgelerden gelmektedir. Yunanca “katlamak” anlamına gelen diploun fiilinden türemiştir. Diploma, Antik Yunan ve Roma döneminde devlete ait, yabancı uluslarla ilişkileri düzenleyen ve pasaport fonksiyonu gören belgeleri nitelendirmek için kullanılmıştır. Diplomasi tarihsel süreç içerisinde insanların savaşmak yerine iletişimi ve diğer insanların mesajlarını dinlemeyi tercih etmeleri ile gelişmiştir. Modern anlamda diplomasi kavramı ilk kez Britanyalı siyasetçi Edmund Burke tarafından kullanılmıştır. Burke, “diplomasi” sözcüğünü “devletlerarası ilişkiler ve görüşmelerin yürütülmesinde uygulanan beceri ve taktik” anlamında kullanmıştır. (Özdal ve Karaca, 2017:41-43).

Türkler, yerleşik buldukları üç kıtada üç bin yıllık bir tarihe sahip olmuş çoğu uluslarla ilişkileri olmuştur. Osmanlı Devleti’nin kuruluştaki temel vasfı olan fetih ve gazayı gerçekleştirmek için hem savaş yoluna hem de diplomasi yoluna başvurmuştur. Beylikten

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

devlet olmaya geçiş sürecinde sadece fetihlere dayalı bir genişleme siyaseti izlememiştir. Selçuklu mirası üzerinde kurulmuş ve ancak Roma'nın egemenlik alanı üzerinde hak iddia eden Osmanlı Devleti tarihe yön vermiş büyük ve güçlü devletlerin en önde gelenidir

Osmanlı Devleti, kuruluşun başlayarak Karlofça Antlaşması'nın imzalanmasına kadar geçici diplomasi anlayışını sürdürmüştür. Batı ülkelerinde temsil edilmeyi o ülkeyi tanıma anlamına geleceği için onur kırıcı olarak görmüştür. Dış ülkelere gelen elçiler ise Osmanlıya karşı duyulan korkunun yansıması olarak görülmüştür.

Osmanlı Devleti'nin Diplomasi Kültürü

İslamiyet ve Bizans imparatorluk mirasını devralan Osmanlılar, nasıl olmuştu da Balkanlar ve Anadolu gibi son derece stratejik, karışık ve savunulması güç bir bölgede uzun süreli bir imparatorluk kurabilmişlerdi. Bu önemli sorunun cevabını Osmanlı Devleti'nin kurulmasından biraz önceki döneme giderek gözden geçirmek gerekmektedir. Osmanlı Devleti'nin diplomasi mekanizmasını besleyen iki temel kaynaktan biri kendinden önceki Türk devletleridir. (Sander, 2010:24).

Hunlar bu devletlerden ilkidir. Hunların, nüfuz kurdukları coğrafyalarda askeri yöntemler ile çözemedikleri problemleri diplomasi yöntemleriyle çözmeye çalıştıkları yakın komşuları olan devletler ve Çin ile yakın diplomatik ilişkiler geliştirdikleri bilinmektedir. Hunlar diplomatik ilişkilerini düzenli bir biçimde yürütebilmek ve hükümdarın yazışmalarına yardımcı olabilmek için yabancı dil bilen geniş bir heyet buldurmışlardır. Göktürk Devleti döneminde de yeterli diplomasi geleneğine sahip olduğu görülmektedir. Özellikle Orhun Yazıtları bize bu anlamda gerekli bilgileri sunmaktadır. İslam öncesi Türk devletlerinde Türk siyasetinin diplomatik hedefi, öncelikle devletin devamlılığını sağlama bunu sağlamak içinde dış ilişkilerde ticari işbirliğini ön planda tutmaya yönelikti. Örneğin Göktürk hakanı İstemi Kağan, Ak Hun Eftalit Devleti ile anlaşmazlığa düştüğü zaman Bizans'a bir elçilik heyeti göndermiştir. Bu heyet, Orta Asya'dan Bizans sarayına giden ilk diplomatik heyet olmuş ve Bizans'tan da Orta Asya'ya bir elçi gönderilmiştir. Buradan hareketle İslam öncesi kurulan Türk devletlerinin karşılaştıkları sorunları sadece sert güç kullanarak değil, karşılıklı görüşmeler ve anlaşmalar yolu ile de çözmeye çalışmışlardır. Uygurlar İslam öncesi Türk devletlerinde en gelişmiş diplomasi anlayışına sahiptir. Hun, Göktürk ve Uygurlar dışında kurulan büyüklü küçüklü pek çok Türk devleti varlıklarını sürdürebilmek için komşuları ile diplomatik ilişki geliştirmişlerdir. Karahanlı, Gazneli ve Harzemşah devletleri bu değişime yakından tanıklık etmişlerdir. Bu değişimle beraber Türk devletleri egemen oldukları coğrafyanın kültüründen büyük ölçüde etkilenmişlerdir. (Özkan, 2017:18-19).

Osmanlı Devleti'nin kurulduğu coğrafi sahada yaşayan insanlar Selçuk Anadolu'sunun Türklerinden ayrı bir unsur değildi. Osmanlı tarihi de genel Türk tarihi çerçevesi içinde, Anadolu Selçuk tarihinin bir devamı gibi telakki edilirse ancak o zaman Osmanlı diplomasisi daha iyi anlaşılır. Türk devlet geleneğinde devamlılık bilincini benimseyen Selçuklu yöneticileri Türk-İslam geleneğini merkeze alarak devlet mekanizmasını oluşturmuştur. Devlet geleneğinde "il gider töre kalır" anlayışını esas alan Türk idarecileri devletin bekasının ancak töreye bağlı olunması düşüncesine sahiptiler. Bulduğu coğrafyada güvenliği ve barışı sağlamak için Alâeddin Keykubad I.'in komşu imparatorluklarla daima dost geçinerek diplomasiyi kullandığını görüyoruz. İzzeddin Keykavus II. İle Teodor II. Laskaris arasında da dostane ilişkiler olduğu bilinmektedir. Tüm bunlar Anadolu Selçuk Devleti'nin İznik Rum Devleti'ne karşı tehditkâr bir tutum almadığını pek iyi gösterebilir. Selçuk ve İznik İmparatorluklarının birbirleri ile dost geçinmeleri, Selçukluların zaafından değil, birisinin aktif siyasetinin şarka, diğerinin garba odaklı olmasından ve birince derece çıkarlarının çatışmamasındandır. Hatta, siyasi varlıklarını devam ettirebilmek için her iki imparatorluk birbirinin mevcudiyetinden istifade ediyordu. (Köprülü, 1994:31). İzzeddin Keykavus, bir taraftan izlediği iktisadi politika ile devletin maddi refahını temin ederken, bir yandan da ulaşılan bu maddi duruma artan askeri gücü büyük fetihlerde kullanmak yolu ile hem hudutları genişletmek, hem de şarktaki muhtelif İslam devletleri üzerinde Eyyübilerle fiilen devam eden nüfuz mücadelesini kazanmak arzusundaydı. Keykavus, bu arzusunu

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

gerçekleştirebilmek için komşu devletleri, gerek ittifaklara gitmek gerekse kuvvet kullanmak yoluyla zararsız hale getirmek için uğraşmıştır. (Kaymaz, 2014:11).

Büyük Selçuklu Devleti’de Türk töresi ve İslami kurallara göre hareket etmiş diplomasiyi etkin bir biçimde kullanmıştır. Dönemin ünlü veziri Nizamü’l Mülk Siyasetname isimli eserinde Selçuklu Devleti’nin diplomatik teamülleri hakkında ayrıntılı bilgiler aktarmaktadır. Devletin hem içte hem dışta olanlardan haberdar olup buna karşı önlemler almasını vurgulayan Nizamü’l Mülk, elçilerin karşılanması, elçiler için yapılacak muamele ve elçilerin gönderilmesi gibi diplomasi konularına da değinmiştir. (Nizamü’l Mülk, 2017).

Kuruluş ve yükseliş döneminde Osmanlı diplomasisi büyük ölçüde İslam ilkeleri doğrultusunda şekillendirilmiştir. Kâfirlerle barışın sürekli olması İslam hukukuna göre izin verilemeyen bir durumdu. (Arı, 2004:37). Müslüman bir devletin temellerini atan Osmanlı “kafire” karşı Müslüman davasını yürüten bir “Gazi topluluğu” haline gelerek, Müslüman dünyada büyük prestij sağlamışlardır. (Sander, 2010:29). Dolayısıyla da diplomaside dinin belirleyiciliği çok fazlaydı. Bu açıdan kuruluşun itibaren Osmanlı dış ilişkilerinde “Dar’ül İslam” ve “Dar’ül Harb” kavramlarının önemli bir yeri olmuştur. Arapça’da ev anlamına gelen dar kelimesi mecazi olarak kabile anlamındadır. Fıkıh kitaplarında dar’ül-İslam için “Müslümanların hâkimiyetindeki yer” veya “Müslümanların devlet başkanının hüküm ve sultanının yürürlükte olduğu ülke” şeklinde tarif edilmiştir. Dar’ül-harp hakkında ise “küfür yönetiminin hâkim olduğu ülke”, “kâfir liderin emir ve idaresinin yürürlükte olduğu ülke” olduğu ülke olarak tanımlanmıştır. İslam hukukçuları ise devletin egemenlik sınırları, egemenliğin el değiştirmesinin neticeleri ve diğer devletler ve onların vatandaşlarıyla siyasi, hukuki, ticari ve diplomatik ilişkiler gibi nedenlerle devletin ülkesini tespit ederken dünyayı iki kısma ayırmışlardır. Dar’ül İslam, yasama, yürütme ve yargı yetkilerinin İslami otoritenin kontrolünde olduğu ülkelerdir. Bu yetkilerin Müslüman ülkelerin kontrolünde bulunmadığı ülkelere ise dar’ül harp adını vermişlerdir.(Özel, 2012:43-44). Buna göre Osmanlı dar’ül harp olarak gördüğü Avrupa devletleri ile barış içinde olmayı ve temsil edilmeyi kabul etmemiştir. Osmanlı devletinin tek taraflı diplomasi uygulamasının dini nedenlerinden birisi de Müslüman bir kimsenin gayrimüslim memleketlerde uzun süreli ikamet etmesinin uygun görülmemesidir. (Özkan, 2017:51).

Bu çerçevede içinde Osmanlı Devleti içerisinde yer alan Gayrimüslimler yönetim ve haklar açısından “Millet sistemi” olarak isimlendirilen sistem içerisinde değerlendirilmiştir. Gayrimüslimlerin idari-hukuki statülerinin ana kaynağı ise İslam hukukundaki “zimmet kurumu” olmuştur. İslam hukukuna göre zımniler, İslam devleti tarafından zimmet adı verilen bir anlaşmaya dayanarak korunan toplulukları oluştururlar.(Güler, 2007:7). Osmanlı’ya gelen elçilerde bu anlayış neticesinde korunmuşlardır. Bunun yanında gelen elçiler genellikle ticaret ile ilgilendiklerinden kendi işlerini de görevleri esnasında görme imkânına sahip olmuşlardır. Diplomatik dokunulmazlıkları olduğundan kendilerine her daim fayda sağlayabiliyorlardı.(Köse, 2009:32). İstanbul’da ilk daimi elçilik Fatih Sultan Mehmet döneminde Venedik tarafından açılmıştır.1463’ten başlayarak 16 yıl süren antlaşma 1479’da imzalanmıştır. Antlaşmaya göre Venedik, İstanbul’da balyos denilen daimi bir elçi bulunduracaktı. Elçi burada oturan Venedik uyruklu toplumun hukuki işlerini görecekti. (Yınanç, 2012:23). Osmanlı tarafına gelen elçiler sınırdan girdikleri andan itibaren misafir muamelesi görürdü. Elçilerin kabulleri ise olağanüstü bir divan gününe denk getirilir ve iki kişi eşliğinde padişahın huzuruna çıkarılırdı. Huzura çıkmadan önce “hil’at” ismi verilen bir kürk giydirilirdi. Bu uygulama onur vermek için yapılsa da özellikle Batılılar tarafından küçümseyici bir uygulama olarak görülmekteydi. (Özkan, 2017:51). Osmanlı Devletinin ihtişamını sergileyebilmek için gelen elçilere büyük bir alaka göstermiştir.(Harris,2003:78). Venedik’ten sonra İstanbul’da Fransa ve İngiltere’de daimi elçilik açmıştır. Osmanlı İmparatorluğu geçici süreli olarak görevlendirdiği diplomasi personeli şu konularda yetki kullanmıştır: barış görüşmeleri veya arabuluculuk yapmak, barış önerisinde bulunmak, antlaşma maddelerini görüşmek, iyi dostluk ilişkileri tesis etmek, devletin alacaklarını toplamak, gönderildiği devletin Osmanlı Devleti hakkındaki görüş ve düşüncelerini öğrenmek, Osmanlı padişahının cülusunu bildirmek, armağanlar ve padişahın mektubunu götürmek, Osmanlı’nın kazandığı zaferi bildirmek Avrupalı devletlerin taç giyme törenlerinde bulunmak. Osmanlı Devleti’nin elçileri görev yapacakları devlete

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

genellikle çok kalabalık bir heyetle ve kısa süreli gitmeyi tercih etmişlerdir.(Reçber, 2018:313-314).

Kuruluşta Zirveye Osmanlı Devleti'nde Diplomatik İlişkiler

Osmanlı Devleti, beylik olarak ortaya çıkışından itibaren siyasi olarak genişlerken bölgede egemen bir güç olarak varlığını ispatlamaya çalışmıştır. Devletin kurucusu Osman Bey zeki ve iradeli yöneticiliğiyle diplomasiyi ince bir şekilde kullanmayı bilmiştir. Osman Gazi, Bizans topraklarının o zamanki anarşisinden ve Bizans tefurları arasındaki husumetten faydalanarak topraklarını genişletmeye başlamıştır. (Köprülü, 1994:103). Osmanlı hükümdarlarından büyük kurucu meziyetleri olan Orhan ve Murat'ta diplomasiyi etkili bir şekilde kullanmışlardır. Romen kroniklerinde Orhan Gazi dönemine ilişkin dikkate değer ayrıntılar yer almaktadır:

“...Tahta, Osman'dan sonra, oğlu Orhan geçmiştir. Bu hükümdar, tıpkı babası gibi, gücünü ve servetini arttırmış, ülkesini genişletmiş. Hıristiyanlar arasında anlaşmazlığın artmasından yararlanarak memleketinin hudutlarını Helespont'a kadar uzatmış. O devirde Bizans idare eden Paleolog ve Kantakuzino hanedanları arasında büyük düşmanlık sürüp gidiyordu. Orhan bu durumdan istifade ederek tarafların birine yakınlık göstermiş. Kendini yardıma çağırın diye. Hem de öyle olmuş. Hasım tarafların birine yardım bahanesiyle ordusunu Avrupa'ya geçirmiş...” (Ekrem, 1993:11-12).

I. Murat döneminde Osmanlı Devleti Venedik'in denizlerdeki etkinliğini kırmaya çalışmış ve bu amaçla 14.yüzyılda Cenevizlilere birtakım ticari ayrıcalıklar vermiştir. (Özkan, 2017:43).

II. Beyazıt zamanında ise Rusların Bursa'ya kadar inerek Osmanlı Ülkelerinde ticaret yaptıkları bilinmektedir. Moskova Rusya'sı ile ilişkiler III. İvan döneminde Kırım Hanı aracılığıyla başlamıştır. Fakat o dönemde Osmanlı Devleti için Moskova ile iyi geçinmek diye bir şey yoktu. Çünkü devlet tüm genişlemesini Akdeniz ve Orta Avrupa'ya yöneltmişti. Rus işleriyle Kırım Hanları muhatap olacaktır. Osmanlı, Moskova Rusya'sını kendide denk görmemiş ve küçümsemişlerdir. Oysaki Moskova Osmanlıyla ilgilenmiş ve kurdukları elçiler dairesinde Türk siyasetini tayin etmişlerdir.(Kurat, 2011). Rus elçiler getirdikleri mektuplarında Rus Çarı'nın ulu bir hükümdar olduğu belirtilmiştir. Çar IV. İvan Sultan II. Selim'e gönderdiği mektubunda “Kardeşim” şeklinde hitap etse ve kendisini onunla eşit görse de, Rusya, XVI. yüzyıl ortalarında hala Kırım hanlarına vergi ödüyordu. Zaten hem II. Selim hem de III. Murad, IV. İvan'a “Bütün Rusya'nın Çarı” şeklinde hitap etmemiş, ona ancak Moskova Kralı diye hitap edilmiştir.(Kamalov, 2011:20).

İstanbul'un fethinden sonra Fatih Sultan Mehmet, Rum kilisesine din ve özel hukuk işlerinde özerklik verdi. Patriği Rum milletine seçirmiş ve cemaatini idare için gerekli yetkileri kullanma imtiyazı tanıyarak, onu tüm Ortodoksların başına geçirmiştir. (Güler, 2007:8). Burada hedeflenen Ortodoks tebaanın Papa'nın etkisi altına girmesini engellemektir. Fatih, bu tehlikeyi görmüş ve iyi değerlendirmişti. Osmanlı Devleti'nin uzun süreli çıkarı ise Hıristiyanlığın Doğu ve Batı dallarının birbirinden bütünüyle ayrılmasında bulunuyordu. Bu neticeye varmak için iki kilise arasında var olan düşmanlığı kullanmak diplomatik bir stratejiydi. (Sander, 2010:59).

Yükselme dönemi ile beraber Osmanlı Devleti'nde egemen olmaya başlayan düşünce, hiçbir egemen güç ve siyasi otoriteyi muhatap olarak kabul etmeme temeline dayalı bir diplomasi olmuştur. Bu durumun bir yansıması olarak Osmanlı Devleti, Batılı veya karşılıklı ticari ilişki başlattığı devletlerle olan diplomatik ilişkilerinde ahitnameler vermeye başlamıştır. Her padişahın tahta çıkışında ahitnameler yenilenmekteydi. Örneğin Yavuz Sultan Selim tahta geçtikten sonra Avrupa devletleri ile yapılan ahitnameleri yenilemiştir. Ayrıca Rus, Venedik, Floransa, Macar elçilerini İstanbul'a kabul ederek onlara karşı güven tazelemiştir. (Özkan, 2017:47). Osmanlıların Balkanlar ve Balkanlar'daki ticaret güzergâhlarını kontrol altına almaları üzerine Dubrovnikliler Osmanlı Devleti'nin merkezine elçiler göndermek zorunda kalmışlardır. Dubrovnik'e ticari serbestiyet tanıyan II. Murat tarafından 1430 tarihinde verilmiş ve sonrasında 1442, 1512, 1566 ve 1575 tarihli ahitnamelerde mevcuttur. 1481 yılında II. Bayezid'in de 1481 yılında ahitname verdiğini Yavuz Sultan Selim'in saltanatı sırasında Dubrovnik elçilerinin şikâyetlerinin yazılı olduğu bir vesikadan öğrenmek

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

mümkün olmaktadır. “...ol sattıkları yerlerde adet üzere gümrüklerin eda edeler amma gümrükleri yüz akçede iki akçe alınmak üzere ola...” ifadesi Fatih Sultan Mehmet’in bir ara kaldırdığı gümrük resminin yeniden başlatıldığı sonucunu da ortaya çıkarmaktadır.(Köse, 2009:44).

Kanuni Sultan Süleyman tahta çıktığında Lehistan’a verilen ahitname ile 1525 yılında üç yıllık bir barış antlaşması imzalanır. 1526 Mohaç savaşında ise Lehistan, Macaristan’ı resmen desteklememiştir. Kanuni döneminde iki ülke arasında bazı çekişmeler ve uyuşmazlıklar olsa da ilişkilerin olumlu seyrinde Kanuni’nin eşi Rutenyalı Hürrem Sultan’ında etkisinin olduğu görülür. 1549 yılında Hürrem Sultan ve kızı Mihrimah Sultan’ın Lehistan Kralı II. Zygmunt’a hediyeler göndermesi bunun bir göstergesidir. Ayrıca II. Zygmunt’a baş sağlığı için mektup göndermeleri sıcak ilişkilere katkıda sağlamıştır. Sokullu Mehmet Paşa’da seçilen ilk Leh krallarının seçim sürecinde yaşanan karışıklıklarda, olaylara müdahale ederek kendi desteklediği adayı tahta çıkarmakta başarılı olmuştur.(Topaktaş, 2004:16-17).

Osmanlı devleti ile İran siyasi ve askeri anlamda rekabet içindeydiler. Kanuni, Şah İsmail’e bir mektup yazmış ve işbirliği teklifinde bulunmuştur. Fakat bu teklifi Şah İsmail kabul etmemiştir. 1578-1590 yıllarında ise İran’a karşı Osmanlı-Özbek ittifakının yeniden canlandığını görmekteyiz. 1588’de Serdar Ferhat Paşa yönetimindeki birlikler İran’a karşı harekete geçmeden önce, Osmanlı Hükümeti, Özbek hükümdar II.Abdullah Han’a bir name ile birlikte bazı askeri malzeme göndererek onun da doğudan İran üzerine gitmesini rica etmişti. İki cepheden gelen bu baskı üzerine zor duruma düşen İran hükümdarı I. Şah Abbas Osmanlılarla barış yaparak Özbeklerle uğraşmayı tercih etmek zorunda kalmıştır.(Saray, 1990:7).

Osmanlı Devleti Kanuni Sultan döneminde gücünün zirvesindeyken dahi Avrupa’da bir müttefik aramıştır. Bu durum doğal olarak hem Batıda hem de Doğuda askeri başarıları sürekli hale getirmiştir. Her zaman Avrupa devletlerinden gelen seslere kulak veren Osmanlı askeri başarılarını diplomatik açılımlarla desteklenmesinin farkındaydı. Ayrıca Osmanlı devleti askeri bir varlık olmanın dışında Roma İmparatorluğu’ndan daha geniş bir coğrafyada milletler ve kavimler üzerinde resmi bir inanç, kültür ve dil birliği kurmasını başarmıştır. (Özkan, 2017:47).

Osmanlı Devleti 1683’te başarısızlıkla sonuçlanan 2. Viyana Kuşatması’nın sonrasında yapılan bir dizi savaşın sonunda 26 Ocak 1699’da Karlofça Antlaşmasını imzalamıştır. Antlaşmadan sonra Osmanlı Devleti askeri açıdan Avrupa’ya karşı savunmaya geçerken, Batı’ya karşı diplomatik üstünlüğünü kaybetmiş ve ilk defa müzakere ederek bir antlaşma imzalamıştır. Karlofça Antlaşması Osmanlı Devleti’nde sürekli diplomasi’nin başlangıcı olmuştur.(Özdal ve Karaca, 2017:292).

Sonuç

Osmanlı Devleti gerek kuruluş gerek yükseliş döneminde kendine özgü bir diplomasi yöntemi izlemiştir. Karlofça Antlaşması’na kadar diğer devletlere karşı geçici diplomasi ile temsil edilmeyi tercih etmiştir. Osmanlı Devleti’nin geçici ve tek taraflı diplomasi yöntemini tercih etmesinin sebebi diğer devletleri kendisiyle eşit kabul etmemesidir. Osmanlı Devleti uyguladığı bu üstünlük politikasıyla diğer devletler hakkında istihbarat toplamayı da pek önemsememiştir. Devletin dağılma ve gerileme döneminde bu durum olumsuz etki oluşturmuştur. Hıristiyan Avrupa’ya nüfuz eden bir Müslüman devlet olarak, Osmanlı İmparatorluğu’nun diplomasi anlayışı tek taraflı ve karşılıklılık esasına dayanmayan bir uygulamaya göre şekillenmiştir. Önde gelme, güç sahibi olma ve biraz da Avrupalı ülkelerin hor görülmesi sonucu, o ülkelerden gelen büyükelçiler çoğu zaman kabul edilmiş olmakla birlikte Osmanlı Devleti sürekli büyükelçi göndermemiştir. Bunda Müslümanların bir dar’ül harp ülkesinde çok uzun süreli ikamet etmemesi gerektiği yönündeki inanışta etkiliydi. Osmanlı Devleti kendinden güçsüz devletler nezdinde temsil edilmeyi küçüklük ve zayıflık saymıştır.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Kaynakça

- Akdes N. K. (2011). Türkiye ve Rusya: XVIII. Yüzyıl Sonundan Kurtuluş Savaşına Kadar Türk-Rus İlişkileri (1798-1919), Ankara, Türk Tarih Kurumu.
- Arı B. (2004). “Early Ottoman Diplomacy: Ad Hoc Period”, (Ed.) A. Nuri Yurdusev, Ottoman Diplomacy, Newyork, Palgrave Macmillan.
- Ekrem M.A. (1993). Romen Kaynak ve Eserlerinde Türk Tarihi I Kronikler, Ankara, Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Güler A. (2007). Osmanlı’dan Cumhuriyete Azınlıklar, Ankara, Türkar.
- Harris R. (2003). Dubrovnik: A History, London Saqi.
- Kamalov İ. (2011). Rus Elçi Raporlarında Astrahan Seferi, Ankara, Türk Tarih Kurumu.
- Kaymaz, N. (2014). Anadolu Selçuklu Sultanlarından II.Gıyasü'd-din Keyhüsrev ve Devri, Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Köprülü F. (1994). Osmanlı Devleti’nin Kuruluşu, Ankara, Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Köse M.Z. (2009). Osmanlı Devleti ve Dubrovnik İlişkileri 1500-1600: Doğu Akdeniz’de Casuslar ve Tacirler, İstanbul, Giza Yayınları.
- Nizamü'l Mülk (2017). Siyasetname, Çev. Mehmet Taha Ayar, İstanbul, İş Bankası Kültür Yayınları.
- Özdal B. ve Karaca R. K. (2017). Diplomasi Tarihi I, Bursa, Ezgi.
- Özel A. “Klasik İslam Devletler Hukukunda Ülke Kavramı ve Günümüzdeki Durum:İbn Teymiyye’nin Mardin Fetvası ile Benzeri Diğer Fetvalar”, M.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi, 43, 2012/2, s.41-64.
- Özkan S. H. (2017). Osmanlı Devleti ve Diplomasi, İstanbul, İdeal Kültür Yayıncılık.
- Reçber K. (2018). Uluslararası Hukuk, Bursa, Dora.
- Sander O. (2010). Anka’nın Yükselişi ve Düşüşü, Ankara, İmge Kitabevi.
- Saray M. (1990). Rus İşgal Devrinde Osmanlı Devleti ile Türkistan Hanlıkları Arasındaki Siyasi Münasebetler (1775-1875). İstanbul, İstanbul Üniversitesi Basımevi.
- Topaktaş H. (2014). Osmanlı-Lehistan Diplomatik İlişkileri Franciszek Piotr Potocki’nin İstanbul Elçiliği (1788-1793), Ankara, Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Yinanç R. (2012). “Osmanlı İmparatorluğu’nun Dış Politika Anlayışı ve Uygulamaları, Türk Dış Politikası ed. Haydar Çakmak, Ankara, Barış Kitap, s. 23-31.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL - TARİH - COĞRAFYA

ÇİN'DE NASREDDİN HOCA: AFANTİ (阿凡提)

İnci İnce Erdoğan

Doç.Dr., Ankara Üniversitesi, DTCF, Sinoloji Anabilim Dalı



Baidu 百科

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Giriş

Bugünkü araştırmalar doğrultusunda Nasreddin Hoca'nın 1208 yılında Türkiye'nin Eskişehir ilinin Sivrihisar ilçesinin Hortu (Nasreddin Hoca) beldesinde doğduğu, 1236-37 tarihinde Konya ilinin Akşehir ilçesine göçtüğü ve orada 1284-85 tarihinde öldüğü kanaati yaygındır. Hazar Denizinin doğusunda ise Hoca'nın Özbekistan'ın Buhara ilinin Şirini köyünden Şarmamat ve karısının duası sonucunda bir saksının içerisinde bulunduğu, 90 gün boyunca anne ve babasını aradıklarını bulamayınca da kendilerine evlat edindiklerinden söz edilmektedir.

Nasreddin Hoca günümüzde dünyanın doğusundan batısına , kuzeyinden güneyine kadar uzanan geniş bir coğrafyada kendi adıyla ya da benzer tiplerle tanınmakta olan önemli bir fıkra tipidir.

Nasreddin Hoca fıkralarında yer alan konular, Batı ve Doğu ülkelerindeki yaygın fıkralarda işlenenlerle bunların Çin Halk Cumhuriyeti, Tayland, Pencap, Almanya, Fransa, İngiltere, İber yarımadası, Baltık ülkeleri ve İskandinavya, Kuzey Afrika, Mısır ve Sudan dahil geniş bir coğrafyayı kapsadığı görülür.

Bu temaların bir kısmı tesadüf veya tabii benzerlikle açıklanabilirken birçoğunun aynı kaynaktan geldiği anlaşılmaktadır. Dikkat çeken diğer bir nokta da Çinlilerin Afanti (阿凡提)'si, Arapların Cuha'sı , Almanların TillEulenspiegel'i, Amerikalıların Paul Bunyan'ı, Bulgarların HitarPetar'ı, İngilizlerin Joe Miller'i, İtalyanların Bertoldo'su, Rusların Balakirew'i, Japonların Ikkyu'suna ait fıkraların benzerlik göstermesidir.

Nasreddin Hoca Hazar Denizinin doğusundaki Türk boyları arasında Afandi, Apandi, Koja Nasır gibi adlarla bilinmektedir.

Kırgızistanda Apendi adıyla bilinen Nasreddin Hoca fıkralarının bu ülkeye gelmesiyle ilgili bilgilerimiz yoktur. Bilinen tek şey Kırgızistan'da sözlü kültürde Nasreddin Hoca fıkralarının yaşadığıdır.

Kazakistanda Nasreddin Hoca ,Kojanasır, Kocanasır adıyla bilinmektedir.

Özbekistanda Nasreddin Afandi, Afandi olarak bilinmektedir.

Türkmenistanda Ependi, Nasreddin Ependi adıyla bilinmektedir.

Çin Halk Cumhuriyetinde Afanti (阿凡提) olarak bilinmektedir.Çin Halk Cumhuriyeti, Xinjiang Uygur Özerk Bölgesinde bulunan Tulufanlılara göre bu bilge ve nüktedan kişi Putaogou (葡萄沟)'nun güneyinde yer alan Dafusangai (达甫散盖) köyünde dünyaya gelmiştir. Afanti'nin yaşadığı evde bulunan anıt taşında doğum tarihi 5.6.1777, ölüm tarihi 5.6.1876 olarak geçmektedir. Kendisi 100 yıl yaşamıştır. Afanti, fakir köylü bir ailenin çocuğu olarak dünyaya gelmiştir. 6 yaşında ilkokulu bitirmiştir. 11 yaşında Kuran öğrenmeye başlamıştır. 17 yaşına geldiğinde Arapça kaynakları tercüme edebilecek seviyeye ulaşmıştır. Tulufanbeyinin, toprak ağalarının, dinin halkın üzerinde oluşturduğu baskılar karşısında halkın tercümanı olmuş ve kendi nüktedan diliyle bu düzeni eleştirmiştir. Başında sarığı, eşeğine ters binmiş şekilde resmedilir.

Kurtuluş ordusu askeri olan ZhaoShiJie (赵世杰) 1949 da Xinjiang 'a gitti. Ve işinin gerekliliği dolayısıyla iki yıl Uygurca dersler aldı. 1952 yılının Ekim ayında, Aksu(阿克苏) ilçesinin Hunbasha (浑巴什) bölgesinde yaşlı bir uygura rastlar ve ondan Afanti fıkralarını öğrenir. 1955 yılında tercüme ettiği eserleri yayınlamaya başlar. 1963 yılında Çin Çocuk Kitapları Yayınevi tarafından basılan “ Afanti Hikayeleri” adlı kitabı, 1980 yılında Çin genelinde yapılan yarışmada üçüncülük derecesi almıştır. “Afanti Fıkraları” adlı eseri, 1995 yılında İkincisi düzenlenen Çin'in Kuzey Bölgeleri En Başarılı Halk Edebiyatı Eserleri Yarışmasında birincilik derecesi almıştır.

Ülkemizde Nasreddin Hoca ile ilgili yapılmış çok sayıda bilimsel çalışma bulunmaktadır. Çin Halk Cumhuriyeti'nde Nasreddin Hoca ile ilgili çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmalar Türk araştırmacıların dikkatini çekecek düzeydedir. 17-19 Eylül 2004 tarihinde Türkiye'de düzenlenen Fıkralar Sempozyumunda Uygur kökenli Çinli Araştırmacı

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Rukiye Hacı “Çinde Nasreddin Hoca” konulu bir bildiri sunmuştur.(Rukiye Hacı; Çin Halk Cumhuriyeti Pekin Radyosu (CRI) eski spikeri, araştırmacı yazar)

Fıkralar Sempozyumunda Rukiye Hacı bildirisinde şöyle yazmaktadır :

“Dünyanın bir ucundan kalkıp sizlere Nasreddin Hoca’yı anlatmaya geldim Korkarım bu biraz “tereciye tere satmak” gibi bir şey. Ama Nasreddin Hoca taa Çin’e kadar geldiyse,ben de size Çin’deki Nasrettinleri anlatmak için buraya geldim.”

Uygurlar; Hocamızın 12. yy’da Kaşkar’da yaşamış olduğunu söylüyorlar. Özbekler ise asıl yurdunun Buhara olduğunu, Araplar Bağdat’ta,Türkler ise asıl yurdunun Akşehir olduğunu söylüyorlar. Ben de Nasreddin Hoca’nın asıl yurdunun Akşehir olabileceğini düşünüyorum.

Nasreddin Hoca Akşehir’deki türbesindeki yazılara göre,1208’de dünyaya geldiği, 1284’de vefat ettiği bilgisi var. Türkler bu kişiye Nasreddin Hoca diyorlar. Farslar, Özbekler ve genellikle Avrupa memleketlerinde yaşayan Müslümanlar Nasreddin Hoca’ya “Molla Nasreddin” derler. Çin’de ise “Nesirdin Efendum” denir.BuÇince’de “öğretmen, usta” anlamına gelir. Çin’de Nasreddin Hoca’ya her bölge kendi özelliklerine göre birer ad takmıştır. Örneğin Turfanlılar: Molla Zeydin diyorlar. Molla Zeydin Turfan’da yaşamış zeki bir adamdır. Fıkraları Nasreddin Hoca’ya benzer. Onun için Turfanlılar: “Bizim Nasreddin Hocamız Zeydin”dir diyorlar. Kaşkarlılar “SeleyÇakkan”,Kumullular “Kasım Fıkracı” derler. Uygurların “KulcalıHisameddin’i vardır. Nasreddin Hoca, Çin’de çok sevilen insanlardan biridir. Hakkında yazılan kitaplar saymakla bitmez. Onun için filmler çekilmiş, diziler yayınlanmıştır. Reklamalarda bile yararlanılmaktadır. Televizyon sayesinde Nasreddin Hoca her gün evlerimizin içindedir.

Nasreddin Hoca’yı uzun süre araştırmış olan Ekber Golam, “Nasreddin Hoca Fıkraları” adlı 20 dizilik film senaryosu da yazmıştır.Nasreddin Hoca yalnız Uygurlar arasında değil, Çin’de yaşayan tüm milletlerin sevgisini kazanmış birisidir . Bazen Çinliler bize: “Sizin çok zeki bir Nasreddin Hocanız var” derler. Nasreddin hoca’nınbir çok fıkrası Çince’ye çevrilerek yayınlanmıştır.

Hazar Denizinin doğusundaki ülkelerde veÇin Halk Cumhuriyetinde bile Nasreddin Hoca fıkraları bilinmektedir. Bu coğrafyadaki Nasreddin Hoca, Türkiyeden nasıl, ne zaman ve hangi yolla bu ülkelere ulaştı? Prof.Dr.Ali Berat Alptekin “ Doğu Türklerinin Nasreddin Hocası Mitolojik Bir Kahraman Mıdır?” konulu makalesinde bu konuya şu şekilde bir açıklama getirmiştir: “ Bu hususta iki yol dikkati çekmektedir. Bunlardan birincisi: Nasreddin Hoca İpek Yolu güzergahı üzerindeki ülkelere bezirganlar (kervancılar, tüccarlar) vasıtasıyla ulaşmıştır. Elbette hem Nasreddin Hoca’nın hayatı hem de fıkraları, hanlarda dilden dile,nesildennesile anlatılırken yeni eklemeler ve unutulmuş kısımlarıyla bir ölçüde varyantlaşmıştır. Zaten bu hususu kabul etmemiz de gerekmektedir. Hiçbir sözlü metin yeni anlatıcının ağzında ilk şeklini muhafaza edemez. Bu anlatmalar yardımıyla pek çok fıkra Nasreddin Hoca’ya bağlanırken bazı Hoca fıkraları da başka tiplere maledilmiştir.

Türkistan’a gidişte takip edilen ikinci yol matbuattır. Nitekim tarih boyunca İstanbul, Kazan, Buhara, Semerkant, Taşkent sadece birer ticaret merkezi değil aynı zamanda birer kültür merkezidirler. İstanbul’da yayımlanan bir kitap daha sonra sözünü ettiğimiz bu kültür merkezlerinde yayımlanma fırsatını bulmuştur. Burada saydığımız hususlardan dolayı sadece Nasreddin Hoca fıkralarının sayısı değişmemiş aynı zamanda fıkraların konusunda da pek çok farklılıklar olmuştur.”

Bir görüşe göre 13.yüzyılda Moğolların Türk topraklarına saldırması fıkraların yayılmasına neden olmuştur. Bu görüşte fıkraların, Türk topraklarından Orta Asyaya mı, Orta AsyadanTürk topraklarına mı geldiği konusunda net bir bilgi bulunamamıştır.Moğollar hoşgörü, farklı inanç,mezhep ve milletlerin birarada yaşaması esası üzerine kurulu sağlam temellere dayanan bir İmparatorluktu. Moğollar yerleştikleri her yere katkıda bulunmuşlar eski uygarlıkların normal seyrini yönlendirmekle kalmayıp,onları sık sık değiştirmişti.

Toplumlar kendilerinde, geçmişleri ve zengin geleneklerinde buldukları güç sayesinde kendi yapılanmalarını yönlendirecek birincil itici güceulaşabilirler. Bu güç olmasaydı hiçbir şey yapılamazdı. Bir millet köklerinden koparıldığında ölür.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Geçmişte kültürlerin iletişimini sağlayan Tarihi İpek Yolu, 2013 yılında Çin Devlet Başkanı XiJinping “ Bir Kuşak Bir Yol” sloganını ilk kez Kazakistanda dile getirmesiyle tekrar canlılık kazanmıştır.

İpek yolu yüzyıllar boyunca Doğu ile Batı arasında insanların ,malların ve fikirlerin taşındığı ticaret ve kültür yolu olmuştur.

Çin günümüzde de “ Bir Kuşak Bir Yol Projesi” ile dünya üzerindeki ülkeleri küresel ağına içine katarak toplumsal, ekonomik, kültürel ilişkilerin yoğunlaşmasını ve derinleşmesini sağlamaktadır. Türkiye ve Türk Cumhuriyetleri de coğrafi konum ve doğal kaynakları bakımından bu proje önemli yer tutmaktadır.

Çin’de halen yaşamakta olan 8 Türk milliyeti bulunmaktadır(Uygur,Kazak,Kırgız,Salar, Özbek,Tuwa,Tatar, Yugu). Çin’de yaşamakta olan bu Türk uluslarının varlığı Türkiyenin “Bir Kuşak Bir Yol Projesi”ndeki önemini arttırmaktadır. Bu uluslar iki ülke arasındaki tarihi kültürel bağların kuvvetlenmesinde ve geliştirilmesinde önemli katkı sağlayacaklardır.

Türk Kültürünün ve dilinin yaygınlaştırılması açısından da önemli olan bu projeyi *Türkiye en iyi şekilde değerlendirmelidir.*

KAYNAKÇA

Alptekin, Ali Berat (2011)” Doğu Türklerinin Nasreddin Hocası Mitolojik Bir Kahraman Mıdır?” Bilig 59 (Güz):21-30.

Cabbarov,Toromirzo(1996).”Dünyanın Oğlu Özbek-Türk Nasreddin Hoca”,Ankara: İş Bankası Kültür Yayınları:45-49.

Hacı,Rukiye (2004).”Çin’de Nasrettin Hoca”,Fıkralar Sempozyumu

İnce Erdoğan,İnci (2018) “ WangLei Günümüzün ZhangQian’i” İpek Yolu 5.İstanbul : 91-94.

Roux,Paul-Jean (2018). “Moğol İmparatorluğu Tarihi”.Dergah,İstanbul:452-453.

Sakaoğlu, Saim ve Ali Berat Alptekin (2009).Nasreddin Hoca .Ankara:AKM Yay.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL - TARİH - COĞRAFYA

Afanti'nin Çin'de Yaşamış Olduğu Evi



ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

DİNLEME/ İZLEME BECERİSİ KAPSAMINDA 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ANA FİKİR VE YARDIMCI FİKİRLERİ TESPİT EDEBİLME BECERİLERİNİN FİLMLE ARACILIĞIYLA GELİŞTİRİLMESİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Bahadır GÜLDEN

Milli Eğitim Bakanlığı. bahadirculden@hotmail.com

Özet

Aktif öğrenme yöntemleri yapılandırıcı felsefe çerçevesinde öğrencilerin ders içi faaliyetlerini sürdürmelerine, yaparak- yaşayarak ve akranlarıyla etkileşime girerek öğrenmelerine imkân sağlayan yöntemlerdendir. Bu nedenle öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif olabileceği, öğrenmenin etkinliğinin ve kalıcılığının artırılması için onların duyularına olabildiğince hitap eden öğrenme ortamlarının tasarlanması; yapılandırıcı öğrenmenin başarıya ulaşabilmesi adına çok önemlidir. Bu gerçekliklerden hareketle filmler ve aktif öğrenme yöntemleri bu çalışmanın temel iki ayağını oluşturmuş, bireylerin dinleme/ izleme becerilerinden hareketle ana ve yardımcı fikir tespit edebilme becerilerini edinebilmelerinde ve eleştirel bakış açısı kazanabilmelerinde filmlerin eğitim materyali olarak etkisi ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Araştırmanın örneklemini daha önceden izlenerek araştırmaya ve öğrencilerin ruhsal, ahlâki ve gelişim özelliklerine uygun bulunan “Wonder” (Mucize) adlı film oluşturmuştur. Öğrencilerin ana fikir ve yardımcı fikir kavramlarına yönelik hazırbulunuşluk düzeyine sahip olduklarından emin olabilmek için söz konusu kavramlar hakkında öğrencilere temel bilgiler verilmiş ve öğrencilerin geçmiş deneyimleri harekete geçirilmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda öğrencilerin Türkçe ders kitabında işlenen edebi metinlerin ana ve yardımcı fikirlerine ve ilgili etkinliklere değinilerek öğrencilerin mevcut bilgileri hatırlamaları sağlanmıştır. İzlenecek film hakkında daha önceden bilgisi bulunmayan öğrenciler, aktif öğrenme yöntemine uygun olarak izledikleri filmde tespit ettikleri ana ve yardımcı fikir örneklerini grup içerisinde tartışmışlardır. Hemfikir olunan tespitler bulgu olarak değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonunda elde edilen verilerden hareketle filmlerin dinleme/ izleme faaliyetlerinde kullanılmasının öğrencilerin ders içi faaliyetlere güdülenmesinin yanı sıra aktif öğrenme yöntemlerinin uygulanmasına da uygun zemin hazırladığı ve ana ve yardımcı fikir gibi sözlü, yazılı veya görsel iletişimin temel unsurlarını tespit edebilmelerine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler araştırmanın sonucunda kendi aralarında etkileşime girerek filmin ana fikri ile beraber 25 adet yardımcı fikir tespit edebilmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Dinleme/izleme becerisi, aktif öğrenme, film, ana fikir, yardımcı fikir.

A Research on The Development of 8th Grade Students' Ability to Identify Topics, Main Ideas and Supporting Ideas Through Films within The Concept of Listening And Watching Skills

Abstract

Active learning methods are the methods that enable students to continue their in-class activities, to learn by doing-living and to interact with their peers within the framework of constructivist philosophy. For this reason, it is very important for success of constructivist learning to design learning environments that enable the students to be active in the learning process and address their senses as much as possible in order to increase the effectiveness and permanence of learning. Based on these realities, films and active learning methods are the two main parts of this study. The aim of this study is to determine the effect of films as an educational material for individuals to acquire the ability to identify the main and supporting ideas and to gain critical point of view based on their listening / watching skills. The sample of the research was a film named as Wonder (Miracle) which was watched previously and found to be appropriate to the research and students' psychological, moral and developmental characteristics. In order to ensure that students

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

have the level of readiness for the concept of both main and supporting ideas, the students' past experiences with basic information about the concepts were tried to be activated. In this context, the students are provided to remember their current knowledge by mentioning the main and supporting ideas of the literary texts used in the Turkish textbook and related activities. The students who did not have any prior knowledge about the films discussed the main and supporting ideas they found in the film they watched in accordance with the active learning method. Agreed determinations were evaluated as findings. Based on the data obtained at the end of the study, it has been concluded that the use of films in listening / watching activities provides students with motivation to in-class activities. Moreover, it also provides a suitable basis for the application of active learning method and contributes to identify the basic elements of oral, written or visual communication such as main idea and supporting idea. Furthermore, by interacting with each other, students were able to identify 25 supporting ideas along with the main idea of the film.

Keywords: Listening and watching skills, active learning, film, main idea, supporting idea

GİRİŞ

Bireyler, gündelik yaşam içerisinde dil vasıtasıyla pek çok kaynak ile bilgi alışverişi sağlar. Okunan kitaplar, gözlemlenen ya da doğrudan yaşanılmış olaylar, izlenen filmler, tiyatro oyunları veya insanlar arasındaki iletişim başta olmak üzere pek çok kaynak iletilerle doludur. İnsanların ve bilgi kaynaklarının arasındaki bu etkileşim süreçleri dil becerilerinin etkin kullanımının önemini artırmıştır. Özellikle teknolojinin gündelik yaşamın idamesine sunduğu imkânlar sayesinde bebeklik çağındaki bireylerin bile tek taraflı olarak bilgi kaynaklarından sesli ve görsel uyarıcılara maruz kalması durumu yaygın olarak bilinen bir örnektir. Ortaya çıkan bu tablodan hareketle bireylerin okuyarak veya dinleyerek elde ettiği bilgileri doğru anlayabilmeleri, eleştirel bir nazarla gözden geçirebilmeleri ve doğru yorumlayabilmeleri bilginin ve bilgi kirliliğinin arttığı bir dönemde daha da önemli hâle gelmiştir. Böyle bir ortamda bireyleri hayata hazırlama fonksiyonu bulunan eğitim sistemine, değinilen durumlara karşı bireylere bilgi ve bilinç kazandırma sorumluluğu da yüklenmiştir. Okullarda görülen medya okuryazarlığı dersi bu ihtiyacın eğitim aracılığıyla giderilmeye çalışılmasına örnek olarak gösterilebilir. Bununla beraber Türkçe dersi içerik (sözlü, yazılı ve görsel iletişim) ve hedef kazanımlar yönüyle (dört temel becerinin işlevsel hâle getirilmesi) bireylerin bilgi alışverişini sağlıklı ve doğru şekilde sağlamasını başat hedef edinmiş bir disiplindir. Bu kapsamda bireylerin bilgi ve beceri edindikleri anlama süreçlerinden doğru çıkarımları elde edebilmeleri önem arz etmektedir. Okunan bir metinden, insanlarla kurulan iletişimden doğru yargılara ulaşabilmek; dilin işlevlerine ve niteliklerine hâkim olarak onun gücünden etkin bir şekilde yararlanabilmek; buna bağlı olarak da anlama ve anlatma süreçlerini doğru yürütebilmek Türkçe dersinin bireylere kazandırmayı hedeflediği kazanımlar arasındadır. Bahsi edilen bu becerilerin Türkçe dersindeki karşılıkları ise konu, ana fikir, yardımcı fikir gibi terimlerle somutlaştırılmıştır.

Türkçe Öğretim Programı (2018) yardımcı fikir ve ana fikir belirlemeye yönelik kazanımları özellikle yedinci ve sekizinci sınıf seviyesinde içermektedir. Programda bu becerilerle ilgili yer verilen hedef kazanımlar şu şekildedir: “(T.8.1.6.) Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu tespit eder, (T.8.1.9.) Dinlediklerinde/izlediklerinde tutarlılığı sorgular, (T.8.1.10.) Dinledikleriyle/ izledikleriyle ilgili görüşlerini bildirir (T.8.1.11.) Dinledikleri/izledikleri medya metinlerini değerlendirir” (MEB, 2018: 48). Bilişsel alan basamakları arasında analiz, hatta sentez düzeyine denk gelen bu becerilerin nispeten üst beceriler olması nedeniyle bireylerin bilişsel gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak üst kademelerde yer verilmesi doğaldır. Bununla birlikte bu kazanımlar, bireylerin okudukları ya da dinledikleri metinlerin aktarmak istediği temel iletileri doğru anlayabilmeleri ve yorumlayabilmeleri bakımından da önemli becerilerdir. Bu nedenle ortaöğretim kurumlarına giriş sınavlarında Türkçe dersine yönelik becerileri ölçmek amacıyla öğrencilerin verilen metinlerin ana fikrini, yardımcı fikrini veya konusunu tespit edebilme becerilerini ölçen sorulara sıklıkla yer verilmektedir. Öğretim programında söz konusu becerilerin metinler üzerinden açıklaması yapılmış olsa da öğrenciler; dinleme metinleri aracılığıyla da ana fikir, yardımcı fikir veya konu tespiti yapmaktadır.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Bu çalışmanın hipotezi ise dinleme/izleme becerisi üzerinden örneklem grubunda yer alan filmin aktif öğrenme yöntemiyle işlevsel bir eğitim materyali olarak kullanılabilmesi üzerine kurulmuştur. “ ‘Öğrenme’ kavramı giderek sosyal bir bağlam ve çerçeve içinde görülen bir kavram hâline gelmektedir. Öğrenmenin gerçekleşmesi için sosyal beceriler de gerekmektedir. Yani öğrencilerin sosyal etkileşim yeteneğine sahip olmaya ihtiyaçları vardır” (Niemi, 2002, s. 764-765). Bu nedenle aktif öğrenme yöntemlerinin ve eğitim materyali olarak tercih edilen filmin bu sosyal etkileşimi ve sosyalleşme ortamını sağlayarak öğrencilerin ana ve yardımcı fikir tespit edebilme becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

YÖNTEM

Araştırmanın yöntemi nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizidir. “Nitel araştırmalarda yazılı kaynakların yanı sıra film, video, fotoğraf gibi görsel malzemeler de kullanılabilir” (Yıldırım & Şimşek, 2016: s. 189-190). Bu yönetime bağlı olarak öğrencilerin dinleme/ izleme süreçlerinde materyal olarak kullanılmak üzere “Mucize” (Wonder) adlı film tercih edilmiştir. Film, R. J. Palacio tarafından kaleme alınmış romandan uyarlanarak hazırlanmıştır. Film, ilk olarak Coşkun ve Taş’ın (2008) ders kitabı metinlerinin seçimi bakımından Türkçe öğretim programlarına yönelik yaptıkları değerlendirmelerden elde ettikleri otuz ayrı ölçüte göre değerlendirilmiştir. Söz konusu filmin Türkçe öğretim programlarında (1924-2006) yer verilen otuz nitelikten yirmi birini taşıdığı, dördünü taşımadığı, beş niteliğin ise görecelik arz ettiği saptanmış ve filmin hem öğrencilerin dinleme/ izleme sürecine hem de araştırmaya elverişli olduğuna kanaat getirilmiştir. Aynı zamanda film, üç alan uzmanı tarafından incelenmiş ve filmin dinleme/ izleme materyali olarak elverişlilik taşıdığı yönünde görüş alınmıştır. Öğrencilerin araştırma sonucunda sunduğu bulgular alan uzmanlarınca film bağlamında değerlendirilmiştir. Alan uzmanları, her bulgu için filmde “çıkarılabilir” veya “çıkarılamaz” yönünde görüş belirtmişlerdir. Miles ve Huberman’ın güvenilirlik hesaplama formülüne göre öğrencilerin tespit ettiği ana fikir ve yardımcı fikirlerin güvenilirlik katsayısı 0,84 olarak hesaplanmış ve veriler güvenilir bulunmuştur.

“Aktif öğrenme yöntemlerinde öğrencinin kişisel sorumluluğunun bilincinde olması ve grup çalışmalarına istekli olarak grubu geliştirmeye önem vermesi beklenir” (O’Neill, 2016). Araştırma, bu nedenle gönüllü olan yirmi öğrenci ile ders dışı zamanlarda yürütülmüştür. Araştırmada aktif öğrenme yöntemlerinden “keşfederek öğrenme yöntemi” uygulanmıştır. Keşfederek öğrenme yönteminde önce somut örneklerle ve olaylara yer verilir (Açıkgöz, 2003: s. 145). Bu kapsamda araştırma süreci başlamadan önce öğrencilere ana fikir ve yardımcı fikir terimleri hakkındaki bilgi verilip geçmiş derslerdeki edebî metinlerden örneklerle değerlendirilerek dönütler alınmış, öğrencilerin geçmiş deneyimleriyle oluşturdukları zihinsel şemalar hareket geçirilmiştir. Böylelikle öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin araştırmanın gerçekleştirilmesine elverişli olduğundan emin olunmuştur. Keşfederek öğrenme yönteminde daha önceden bilinmeyeniyi algılamak için düşünceler sentezlenir (Aktaran Açıkgöz, 2003: s.144).

Filmle ilgili tespitler tamamlandıktan sonra çalışmanın verilerini desteklemek için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu, anahtar öğrenci olarak belirlenen altı öğrenciye uygulanmıştır. Görüşme formunun uygulandığı öğrenciler en az, orta ve en yüksek Türkçe akademik başarısına sahip ikişer öğrenci olacak şekilde belirlenmiştir. Oluşturulan görüşme formunda öğrencilere şu sorular yöneltilmiştir:

- Filmler aracılığıyla ana ve yardımcı fikir tespit etme çalışması hakkında ne düşünüyorsunuz?
- Filmle ilgili tespitler yaptıktan sonra bunlar hakkında arkadaşlarınızla girdiğiniz fikir alışverişinin öğrenme sürecinize faydalı olduğunu düşünüyor musunuz?
- Dinleme metni olarak izlediğiniz niteliklerde filmlerin ve size uygulanan tarzda etkinliklerin ders kitabınızda da yer almasını ister miydiniz?

Hazırlanan görüşme formunun amaca ve hedef kitleye uygunluğunun belirlenmesi amacıyla alan uzmanlarından görüş alınıp bu görüşler doğrultusunda görüşme formunda

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

düzenlemeler yapılmıştır. Görüşme formundaki verilere atıf yapılarak araştırmancının verileri desteklenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, Türkçe öğretim programında “hedef kazanım” olarak yer alan öğrencilerin ana fikir ve yardımcı fikir bulabilme becerilerini filmler aracılığıyla ve aktif öğrenme yöntemiyle geliştirilmesini amaçlamaktadır. Çalışma, ana fikir ve yardımcı fikir tespit edebilme hedef kazanımlarının edinilmesinde materyal olarak filmlerin, yöntem olarak ise aktif öğrenme yöntemlerinin işlevsel niteliklere sahip olduğu hipotezine dayanmaktadır.

Türkçe dersinin hedef kazanımları hâlindeki ana fikir ve yardımcı fikirleri doğru tespit edebilme becerilerinden hareketle öğrencilerin hayat içinde sözlü, görsel veya davranışsal olarak karşılaştıkları olay, olgu veya durumları iyi analiz ederek sağlıklı çıkarımlar yapabilmeleri hedeflenmektedir. Bu süreç ile birlikte öncelikli olarak öğrencilerin “Metnin ana fikrini/ ana duygusunu belirler. Metindeki yardımcı fikirlerini belirler” (2018: s. 49) hedef kazanımlarını edinmeleri amaçlanmıştır. Bununla beraber öğretim programında dinleme/ izleme becerisi kazanımlarında filmlere de yer verilerek taşıdıkları iletiler açısından filmlerin eğitim materyali olarak kullanılabilmesi ifade edilmiştir. Öğretim programında filmlere yönelik şu kazanımlar bulunmaktadır: “T.5.1.10. Dinlediklerinin/ izlediklerinin içeriğini değerlendirir. a) Çizgi film vb. izletilerek örtülü anlamlar hakkında çıkarımda bulunulması sağlanır”, “T.6.1.10. Dinlediklerinin/ izlediklerinin içeriğini değerlendirir. a) Öğrencilere reklam filmleri dinletilerek/ izletilerek bunlardaki mesajların ve örtülü anlamların tespit edilmesine yönelik çalışmalar yaptırılır.”, “T.7.3.35. Metinlerin yazılı hâli ile medya sunumlarını karşılaştırır. a) Hikâye, masal, fıkra gibi metinlerin; çizgi film, animasyon gibi medya sunumları ile karşılaştırması sağlanır” (MEB: 2018).

Eğitimin bireyleri hayata hazırlama hedefinden hareketle araştırma dikkate alındığında ise Türkçe dersi kazanımlarından öğrencilerin başta edebî niteliği olan ürünler olmak üzere ileti alabildikleri kaynağa karşı eleştirel ve analiz edici bir bakış açısı benimseyebilmelerine katkı sağlanması amaçlanmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin bu süreci kendi aralarında öneri, tartışma, neden-sonuç ilişkileri bulma, empati kurma, geçmiş yaşantılarıyla ilişkilendirme, onaylama/ reddetme gibi etkileşime dayalı bir şekilde grup etkinliği yürüterek aktif öğrenme ortamı içinde etkin olmaları sağlanmıştır. Böylelikle hedef kazanımlardaki becerilerin kalıcılığının artırılması da amaçlanmıştır.

Problem Durumu

Araştırmanın yanıt aradığı temel soru, “dinleme/ izleme materyali olarak filmler öğrencilerin ana fikir ve yardımcı fikir tespit edebilme becerilerinin gelişimine katkı sağlar mı?” sorusudur. Bu soruya bağlı olarak alt problemler ise şu şekilde sıralanabilir:

1. Dinleme/ izleme materyali olarak seçilen uygun niteliklerdeki filmler, aktif öğrenme ortamı oluşturulmasına elverişli midir?
2. Aktif öğrenme teknikleri ana fikir ve yardımcı fikir tespit edebilme hedef kazanımlarını edindirmek için işlevsel olarak kullanılabilir mi?

Araştırmanın Önemi

“Okuryazar” kavramı ortaya çıktığı zamandan beri kavrama yüklenen anlamlar ciddi değişikliğe uğramıştır. TDK Türkçe Sözlük’te (2011: s. 1794) “okuması yazması olan, öğrenim görmüş kimse” olarak tanımlanan kavramın günümüzde taşıdığı anlam okuma-yazma bilmenin çok ötesindedir. Bilginin hızla artmasının aksine geçerlilik süresinin de o nispette azalış göstermesi; bireylerin bilgiyi edinme, yorumlama, geçmiş yaşantıları üzerine bina etme, geleceğine şekil vermesi bakımından etkin stratejileri benimsemesini zorunlu kılmıştır. Günümüzde “okuryazar” sıfatına sahip bireyin artık salt bir gerçeklikle bilgiyi, olguyu doğru kabul etmesi değil, onlara eleştirel, tartışmacı, şüpheli yaklaşarak mevcut unsurlar arasındaki ilişkileri mantık çerçevesinde ortaya çıkarmaya muktedir niteliklerde olması beklenmelidir. Araştırmanın kıymetine bu çerçeveden bakıldığında eğitim materyali olarak filmlerin, öğrenme tekniği olarak da “aktif öğrenme” kavramının taşıdığı değer daha

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

iyi anlaşılacaktır. “Dil öğretimi yapan bir öğretmenin, beş duyu organının tamamına hitap eden materyaller ve öğretim tekniklerini kullanması gerekir. Teknolojinin gelişmesi ve yaygınlaşmasının bir sonucu olarak materyal çeşitliliğinin zenginleşmesi öğretim ortamının ve tekniklerinin güncellenmesini, daha işlevsel hâle gelmesini, öğretimin başarıya ulaşmasını sağlamıştır” (Kardaş: 2017, s. 269). Filmlerin hem görsel hem de işitsel uyarıcılar sunması öğrenmede kalıcılığı artıran bir unsurdur. Buna ek olarak içeriğin yaş grubuna hitap etmesi koşuluyla bireyler tarafından ilgi çekici bulunması da güdülenmenin artmasına katkı sağlamaktadır. Filmler aracılığıyla bireyler empati kurma fırsatı yakalayabilir. Araştırmanın hipotezinde öne sürüldüğü gibi ileti yönünden zengin filmler bireylerin eleştirel bakış açısı kazanmasına, ana fikir ve yardımcı fikirleri tespit edebilme becerisini geliştirmek için uygun bir zemin oluşturabilir. Bu sürecin aktif öğrenme tekniğine bağlı olarak tasarlanması; filmlerin salt eğlence unsuru olmanın ötesinde öğrenme sürecinin evrilerek iş birliğine tartışmaya, eleştiriye, empatiye, problem çözmeye dayanan bir süreç olmasına imkân sağlamıştır.

Araştırma, öğrencilere kitle iletişim araçlarında karşılaştıkları unsurlara karşı da eleştirel ve sistematik bir bakış açısı kazanmalarına katkı sağlamayı amaçlaması bakımından da önem arz etmektedir. Çünkü öykünmenin yanlış olacağı davranış, tutum veya söylemlere kitle iletişim araçlarında değer atfedilebilir. Buna bağlı olarak bilinçsiz bir bireyin algıladığı bu yanlış iletiyi benimsemesi söz konusu olabilir. “Şiddeti meşru olarak görüp, algılayan bir birey, şiddet uygulamakta bir sakınca görmez. Kendinden güçsüz olanların ezilip horlanacağını doğru olarak algılayan bir çocuk, kendinden güçsüz olanı ezer, hırpalır. Güçlü olmanın, değerli olmakla eş tutulduğu bir dünya temsil eden kitle iletişim araçları, güçlü olmak için her yolun meşru olduğu mesajını da vermiş olur” (Mora, 2008).

Aktif Öğrenme

Aktif öğrenme, bir interaktif etkinliğe katılım ile bilgiyi işitmeyi, bilgiyi görmeyi ve bilgiyi işlemeyi birleştirmektedir. Aktif öğrenmenin uygulandığı sınıflarda öğrenme yüzde doksan oranında kalıcı olabilmektedir (Aytan, 2011: s. 63). “Aktif öğrenmede öğrencilerin okumaları, yazmaları, tartışmaları veya problem çözmekle meşgul olmaları gerekmektedir. Daha da önemlisi aktif olarak katılımları için öğrencilerin analiz, sentez, değerlendirme gibi üst düzey bilişsel aktiviteler içinde olmaları icap etmektedir” (Arslan: 2006, s. 94). Çalışmanın temelini oluşturan aktif öğrenme yöntemleri, ana fikir ve yardımcı fikir kavramları eleştirel bakış açısı kazanma, analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel becerilere dayanması bakımından ortaklık göstermektedir. Söz konusu kavramlar arasındaki bu ortaklık, araştırmanın yürütülmesinde aktif öğrenme yönteminin tercih edilmesinin nedenini de açıklamaktadır.

Aktif öğrenme tekniklerine Türkçe öğretimi bağlamında göz atıldığında ise Türkçe öğretim programlarının 2006 yılından beri yapılandırmacı yaklaşım felsefesi ile oluşturulduğunu ve aktif öğrenme tekniklerinin de yapılandırmacı felsefeyi benimsediğini söylemek mümkündür. Bununla beraber Aytan’ın (2011) aktif öğrenme tekniklerinin dinleme becerisi üzerindeki etkilerini ele aldığı doktora çalışmasından elde ettiği sonuçlar, öğrencilerin dinleme becerisi kazanımlarını edinmesinde aktif öğrenme tekniklerinin belirgin oranda katkı sağladığını ortaya koymuştur. “Aktif öğrenmede öğrenciler; birbirleriyle etkileşimde bulunur, sorunlarını ve bilgilerini birbirleriyle paylaşır, bir öğrenmeyi gerçekleştirebilmek için araştırır, düşünür ve keşfeder. Aktif öğrenci, zihni aktiftir” (Açıkgöz, 2003: s. 39-40). Aktif öğrenme tekniklerinin etkili, oyun havasında ve eğlenceli olduğu; sınıf içerisinde yardımlaşma, dayanışma ve iş birliğini artırdığı; ana düşünce, yardımcı düşünce, konu, olay, kişi, yer ve zaman gibi metin unsurlarını belirlemede etkili olduğu; eğlendirirken eğittiği; bu tekniklerle Türkçe dersinin daha zevkli ve eğlenceli hâle geldiği öğrenciler tarafından görüşme formlarında da dile getirilmiştir.

Filmlerin Türkçe Öğretimindeki Yeri

Türkçe öğretiminde filmlerden dinleme/ izleme metni olarak bazı ders kitaplarında yararlanılmaktadır: MEB Yayınları tarafından hazırlanan 2017-2018 ve 2018-2019 eğitim-öğretim yıllarında kullanılan 5. sınıf Türkçe ders kitabının “Milli Kültürümüz” temasında

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

“Dede Korkut – Boğaç Han” adlı çizgi filmin bir bölümüne yer verilmiştir. İki yıldır (2018-2019 ve 2019-2020) kullanılan MEB Yayınları 6. Sınıf Türkçe ders kitabında da tarihi bir konuyu ele alan “120” adlı filminden belirli bir kesit alınarak “Milli Mücadele ve Atatürk” temasında dinleme metni olarak yer verilmiştir. Bununla beraber MEB, öğretmenlerin ve öğrencilerin izlemesinin faydalı olabileceği filmleri liste hâlinde tavsiye niteliğinde yayınlamaktadır (2018). Tüm filmler tarihsel, politik, kültürel, psikolojik, toplumsal ve ekonomik anlamlar taşırlar ve yaptıkları dünyaya pek çok yolla göndermede bulunurlar (Ryan & Lenos, 2012, s. 7). Filmler, içeriği uygun olduğu takdirde bireylerin ilgisini kolaylıkla çeken, bireylerin güdülenme seviyelerini artıran, aynı zamanda da sahip olduğu iletileri özümsetici mahiyette eğitim materyalleri olabilmektedir.

Filmlerin Türkçe öğretim materyali olarak ele alındığı çalışmalar ise daha çok yabancılara Türkçe öğretimine yöneliktir. Dört temel beceri başta olmak üzere pek çok konuyla ilgili filmlerin materyal olarak kullanıldığı çalışma sayısı belirli bir seviyeye ulaşmıştır ve alan uzmanlarının filmlere olan ilgisine bağlı olarak bu çalışmaların daha da artacağı öngörülebilmektedir. Bu çalışmalardan bazıları şunlardır:

- Filmlerle Yabancılara Türkçe Öğretimi: Beyaz Melek Film Örneği (Yılmaz ve Diril, 2015)
- Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yararlanılan Kısa ve Uzun Metrajlı Filmlerin Kırgızistan Bağlamında Değerlendirilmesi (Ünlüler Arabacı, 2015)
- Yabancılara Türkçe Öğretiminde Film-Temelli Öğretim Etkinlikleri Geliştirme: Bütünleştirilmiş Beceri Yaklaşımı (Şimşek, 2016)
- Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuma Becerisi Kazandırmada Filmlerin Kullanımı (İşcan, 2016)
- Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisi Kazandırmada Filmlerin Kullanımı (İşcan ve Karagöz, 2016)
- Yabancılara Türkçe Öğretiminde Filmlerin Kullanımı (İşcan ve Delen, 2017)
- Yabancılara Türkçe Öğretiminde Tv Dizilerinin Kullanımı (Yılmaz ve İrşi, 2017)
- Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde B2 Düzeyinde Türk Filmleriyle Kültür Aktarımı: Neşeli Günler Örneği (Kalenderoğlu ve Çekici, 2017)

BULGULAR

Wonder (Mucize) Filminin Özeti

Auggie Pullman, yüzünde doğuştan cilt bozukluklarıyla dünyaya gelmiş bir çocuktur. Yüzündeki bu bozukluklar nedeniyle defalarca ameliyat olmak zorunda kalmış, buna rağmen bu sorunlardan kayda değer oranda kurtulamamıştır. Auggie, beşinci sınıfa kadar annesinin evde verdiği eğitim sayesinde okula gitmek zorunda kalmamış, babasının hediye olarak aldığı astronot kaskıyla da kendini insanlardan soyutlamayı başarmıştır. Beşinci sınıftan itibaren eğitimini okulda almak zorunda olan Auggie, bedensel farklılığının okuldaki akranları tarafından iğrenme veya alay malzemesi olarak görülmesinden, akran zorbalığından ve psikolojik baskılara maruz kalma ihtimalinden dolayı endişelidir. Auggie; okula adım attığı ilk andan itibaren alay edilen, dışlanan bir birey olmuştur. Hatta bu akran zorbalığı o denli ileri boyuta taşınmıştır ki kendisine ön yargısız şekilde yaklaşan öğrenciler bile Auggie’den sözde hastalık kapıldığı gerekçesiyle sosyal baskıya ve soyutlanmaya maruz kalmaktadır. Bu ağır şartlar altında ezilen Auggie, insanların ön yargılarını kırmak için verdiği mücadelede zaman zaman yılmaya ve karamsarlığa düşse de ailesinin desteğiyle pes etmeden eğitim hayatını sürdürür. Filmin başında bu kadar olumsuz şartların olduğu bir tablo ile baş başa kalan çocuk; akli, çalışkanlığı, yardımseverliği, nüktedanlığı, hazırcevaplığı ile bütün ön yargıları parçalayarak şartları lehine çevirmeyi başarır. Auggie artık okulun sembolü hâline gelmiş, yalnız sınıf arkadaşları tarafından değil; tüm okul tarafından benimsenen bir birey olmuştur.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Film, özetinden de anlaşılacağı üzere pek çok iletiyi bünyesinde barındıran bir yapıdır. Bununla beraber eğitimin en yaygın sorunlarından biri olan akran zorbalığı ve bireysel farklılıklar gibi konuları merkezine alması, öğrenim hayatları boyunca buna benzer durumlara az ya da çok maruz kalmış her öğrenciye ilgi çekici gelmekte ve kolayca empati kurmalarına imkân sağlamaktadır. Sekizinci sınıf seviyesine yönelik olarak yürütülen bir çalışmada öğrencilerin sözel zorbalık türünden isim takma, küfretme, alay etme ve küçük düşürme gibi zorbalıkların en sık görülen türler olduğu tespit edilmiştir (Çankaya, 2011). Bu nedenle filmin içerik bakımından hedef kitlenin yaşadığı sorunlara ışık tutucu nitelikleri de bulunmaktadır. Film, yalnızca öğrencilerin nazarından söz konusu sorunlara eğilmemiş; aile fertlerinin, öğretmenlerin, yöneticilerin ve velilerin bakış açısıyla da yaşanan sorunları yansıtmaya çalışarak eğitimin birçok paydaşına yönelik iletiler sunmuştur.

Filmin Türkçe dersi materyali olmaya elverişli olup olmadığı ile ilgili olarak ise Coşkun ve Taş'ın (2008) metin içeriklerinin niteliklerine yönelik belirlediği ölçütleri karşılama durumu Tablo 1'de gösterilmiştir. Söz konusu ölçütlerin ders kitabı metinlerine yönelik oluşturulmasına karşın bu ölçütlerin filmlerde de aranabileceği düşünülmüştür. Çünkü bu araştırmada filmlerin dinleme/ izleme metni olarak kullanımı ile ilgili bulgular elde edilmesi amaçlanmaktadır. Dolayısıyla okuma metinleri için geçerli olan nitelikler dinleme/ izleme metinleri için de geçerli olmalıdır.

Sıra No	Nitelik	Değer
1	Seviyeye uygun olmak	+
2	Zevk verici nitelikte olmak	+
3	Millî değerlere uygun olmak	+
4	Sosyal, zihinsel, psikolojik gelişimi olumsuz yönde etkileyecek cinsellik, karamsarlık, şiddet vb. öğeler içermemek	+
5	Ahlakî değerlere uygun olmak	+
6	İyimserlik telkin etmek	+
7	Edebî / sanat değeri yüksek olmak	
8	Millî tarihle / Cumhuriyetle ilgili olmak	-
9	Düşündürmeye yönelik olmak	+
10	İlgi çekici olmak	+
11	Aşamalı gelişime uygun olmak	
12	Türkçenin anlatım zenginliklerini ve güzelliklerini yansıtmak	
13	İlham verici olmak	+
14	Eleştirel bakış açısı kazandırmak	+
15	Türk Millî Eğitimi'nin genel amaçlarına uygun olmak	+
16	Türk Millî Eğitimi'nin temel ilkelerine uygun olmak	+
17	Dersin amaç ve kazanımlarına uygun olmak	+
18	Evrensel (insanî) değerlere uygun olmak	+
19	Okuma eğilimlerine uygun olmak	
20	Günlük hayatla ilişkili olmak	+
21	Düşünsel seviyeye uygun olmak	+
22	Diğer derslerle ilişkili olmak	+
23	Öğrencilerin duygu, hayal ve düşünce dünyasını zenginleştirmek	+
24	Tutarlılık ve bütünlük	+
25	Dil bilinci kazandırmak	-
26	Kişisel gelişime katkıda bulunmak	+
27	Okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandıracak nitelikte olmak	-
28	Söz varlığını zenginleştirici nitelikte olmak	-
29	Siyasi, ideolojik ifadeleri içermemek	+
30	Türünün güzel örneklerinden olmak	

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Tabloya göz atıldığında incelemeye konu olan filmin dinleme/ izleme metni olarak kullanılmaya elverişli olduğunu söylemek mümkündür.

Öğrencilerin Yaptığı Tespitler

Filmin Ana Fikri:

İçinde bulunduğumuz şartlar ne kadar kötü olursa olsun pes etmemeliyiz ve şartları düzeltmek için sabrederek çaba sarf etmeliyiz.

Filmin Yardımcı Fikirleri:

1. İnsanları kişisel veya fiziksel özelliklerine göre yargılamamalıyız.
2. İnsanları adları ile yargılamamalıyız.
3. Çocuğumuzu düşünürken ötekini ihmal etmemeliyiz. Kaş yaparken göz çıkarabiliriz.
4. Aile fertleri her zaman birbirine destek olmalıdır.
5. Kaş yaparken göz çıkarmamalıyız. Bazı üzücü olaylarda anlayışlı ve olgun davranmalıyız.
6. Damdan düşenin hâlini damdan düşen anlar.
7. Empati kurmalıyız.
8. Üzüntüler paylaştıkça azalır.
9. İnsanların iç görünüşleri dış görünüşlerinden daha iyi olabilir.
10. Başkalarının haksızlıklar karşısında bir şeyler yapmasını beklemek yerine kendimiz bir şeyler yapmaya çalışmalıyız.
11. Kendimizi başkalarına kabul ettirmek için tavizler vermemeliyiz.
12. Olumsuz olduğunu düşündüğümüz bazı şeyler başkaları için bir nimet olabilir.
13. Şiddet, gerekçesi ne olursa olsun yanlıştır.
14. Hayatta herkesin birtakım sorunları vardır.
15. Kimse sorunsuz mükemmel bir hayat yaşamaz. Önemli olan bu sorunlarla mücadele etmektir.
16. Gerçek dost bulmak kolay değildir. Gerçek dostlarımızın kıymetini bilmeliyiz.
17. Hatalı olduğumuz bir durumda özür dilemekten çekinmemeliyiz, özür dilemek bir erdemdir.
18. Bazen sevdiğimiz şeyler de fedakârlık yapmaktan çekinmemeliyiz.
19. Aileler çocuklarının hatalarını savunmak yerine bu hataları düzeltmeye çalışmalıdır.
20. Olaylara ve durumlara karşı farklı pencerelerden bakmaya çalışmalıyız.
21. Bazen sorunu başkalarında değil, kendimizde aramalıyız.
22. Birlikten kuvvet doğar.
23. Zararın neresinden dönersek kârdır.
24. Yapılan her güzel şey takdiri hak eder.
25. Hayal kurmalıyız ve kurduğumuz hayallerin peşinden gitmeliyiz.

Öğrencilerin tespit ettiği ana fikir ve yardımcı fikirler hakkında uzmanların görüş birliği ve görüş ayrılığı taşıdıkları maddelerin sayılarına göre Miles ve Huberman'ın (1994) "Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100 formülü ile güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayısı 0,84 olarak hesaplanmıştır. Bu oran, öğrencilerin yaptıkları tespitlerin güvenilirlik niteliğine sahip olduğunu göstermektedir.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Yapılan çalışma ile ilgili yarı yapılandırılmış görüş formundaki sorulara öğrencilerin verdiği yanıtlardan hareketle çalışmanın ilgi çekici, yararlı ve amaca hizmet etme yönünden işlevsel niteliklere sahip olduğu söylenebilir. Öğrenciler görüşme formundaki sorulara şu yanıtları vermişlerdir:

Filmler aracılığıyla ana ve yardımcı fikir tespit etme çalışması hakkında ne düşünüyorsunuz?

Yanıt 1: Aslında bu etkinlikte sadece film izlemedik. Hem ana fikir ile yardımcı fikirleri bularak Türkçe dersimize katkı sağlamış olduk hem de filmlerden çıkardığımız ana fikri ve yardımcı fikirleri bir öğüt, ders olarak görüp bunları hayatımızla karşılaştırdık.

Yanıt 2: Yaptığımız bu çalışma öğrencilere ana fikir ve yardımcı fikir tespit etmeyi eğlenceli bir şekilde öğretiyor. Bence bu şekilde hem öğrencilerin iyi vakit geçirmesi sağlanıyor hem de bu konularda gelişme göstermeleri için güzel bir etkinlik yapılmış oluyor.

Yanıt 3: Biz öğrenciler açısından bu etkinliğin gayet faydalı olduğunu düşünüyorum. Çünkü hem ana fikir ve yardımcı fikir tespit etme yetimizi geliştirmiş oluyoruz hem de eğlenmiş oluyoruz.

Filmle ilgili tespitler yaptıktan sonra bunlar hakkında arkadaşlarınızla girdiğiniz fikir alışverişinin öğrenme sürecinize faydalı olduğunu düşünüyor musunuz?

Yanıt 1: Evet, çünkü öğrenme sürecimiz kısaldı. Dinleme metinlerini ya da hikâyelerini cümle cümle ve paragraf paragraf irdeleme yani ana fikir ve yardımcı fikir bulma etkinliği dışındaki benzer şeyleri anlama yetimiz de gelişti.

Yanıt 2: Evet, bu çalışma benim tespit edemediğim konuları görmemi ve arkadaşlarımla film hakkındaki görüşlerini öğrenmemi sağladı.

Yanıt 3: Yaptığımız bu tespitler sonucu arkadaşlarımızla girdiğimiz fikir alışverişi(nin) beni ve arkadaşlarımla öğrenebilme açısından olumlu etkilediğini düşünüyorum. Çünkü ana fikir ve yardımcı fikirler konusunu öğrenmiş oluyoruz.

Dinleme metni olarak izlediğiniz niteliklerde filmlerin ve size uygulanan tarzda etkinliklerin ders kitabınızda da yer almasını ister miydiniz?

Yanıt 1: Evet, isterdim; çünkü bu etkinlikler daha kolay öğrenip daha kolay bulmamızı sağladı. Eğer ders kitaplarımızda (bu tür etkinlikler) yer alırsa öğrenmemiz kolaylaşacak ve ders notlarımızın artış göstereceğini düşünüyorum.

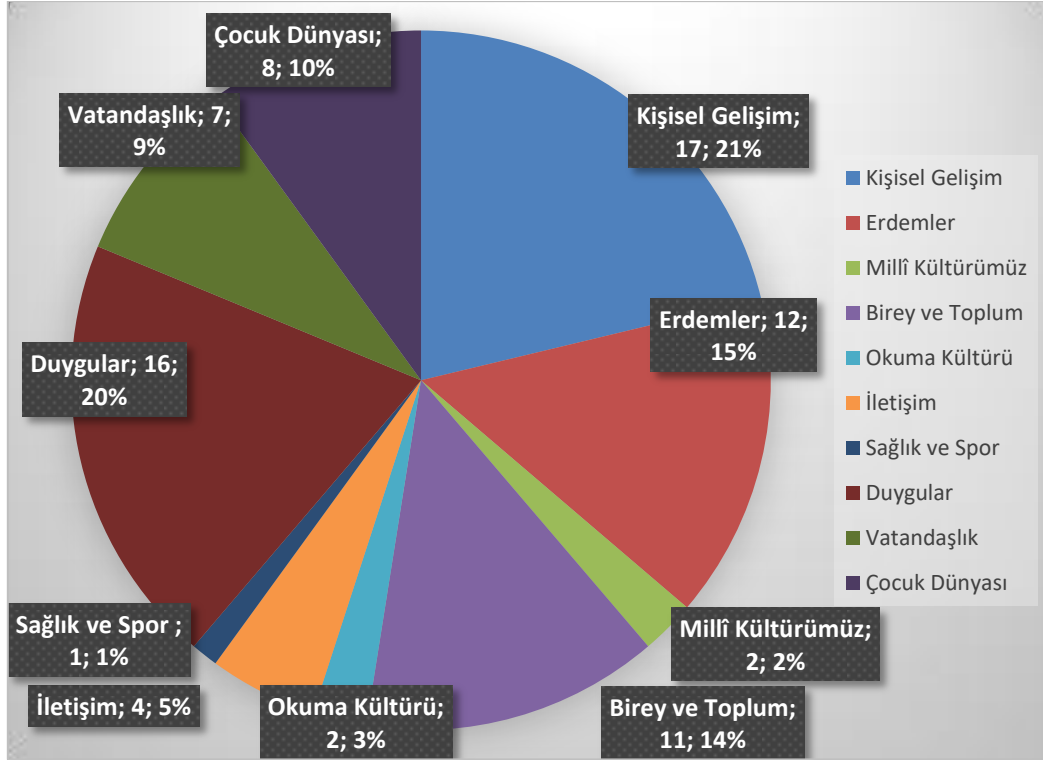
Yanıt 2: Evet, isterim. Öğrencilerin ders kitaplarındaki bu etkinliklerle eğlenerek öğrenebilecekleri için daha faydalı olacağını düşünüyorum.

Yanıt 3: Bu etkinliklerin ders kitaplarında olmasını çok isterdim. Bu tarz etkinlikler öğrenciler için ilgi çekici oluyor. Ayrıca öğrencilerin sıkılmayarak yani eğlenerek bir şeyler öğrenmesi herkes için daha iyidir. Bir şey istemeyerek değil, isteyerek öğrenilir diye düşünüyorum.

Öğrencilerin tespit edebildikleri ana fikrin ve yardımcı fikirlerin öğretim programındaki temalar için önerilen konu örnekleri ile de yakından ilişkisi bulunmaktadır. Tespit edilen ana fikir ve yardımcı fikirler; kişisel gelişim temasından 17, duygular temasından 16, erdemler temasından 12, birey ve toplum temasından 11, çocuk dünyası temasından 8, vatandaşlık temasından 7, iletişim temasından 4, okuma kültürü ve milli kültürümüz temalarından ikişer, sağlık ve spor temasından ise 1 konuyla ilişkilidir. Öğretim programında yer verilen tema konu önerilerinden toplamda 80'i öğrencilerin bulunduğu iletilerle ilişkilidir. Konuların temalara göre dağılımı ise Grafik 1'deki gibidir:

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA



Grafik 1: Tespit edilen ana fikrin ve yardımcı fikirlerle ilişkili konu önerilerinin temalara göre dağılımı

Söz konusu iletiler öğretim programındaki kök değerler açısından irdelendiğinde on beş yardımcı fikrin en az bir kök değerle ilişkili olduğu ve bu iletilerin bireylerin söz konusu kök değerleri içselleştirilmesine katkı sağlayıcı nitelikte olduğu söylenebilir.

İnsanları kişisel veya fiziksel özelliklerine göre yargılamamalıyız.	Saygı
İnsanları adları ile yargılamamalıyız.	Saygı
Çocuğumuzu düşünürken ötekini ihmal etmemeliyiz. Kaş yaparken göz çıkarabiliriz.	Adalet
Aile fertleri her zaman birbirine destek olmalıdır.	Yardımseverlik, sevgi
Kaş yaparken göz çıkarmamalıyız. Bazı üzücü olaylarda anlayışlı ve olgun davranmalıyız.	Yardımseverlik, sevgi, öz denetim
Üzüntüler paylaştıkça azalır.	Yardımseverlik, dostluk, sevgi
İnsanların iç görünüşleri dış görünüşlerinden daha iyi olabilir.	Saygı
Şiddet, gerekçesi ne olursa olsun yanlıştır.	Saygı, sevgi, adalet
Hayatta herkesin birtakım sorunları vardır.	Sabır, sorumluluk
Gerçek dost bulmak kolay değildir. Gerçek dostlarımızın kıymetini bilmeliyiz.	Dostluk, sevgi
Hatalı olduğumuz bir durumda özür dilemekten çekinmemeliyiz, özür dilemek bir erdemdir.	Adalet, sorumluluk
Bazen sevdiğimiz şeyler de fedakârlık yapmaktan çekinmemeliyiz.	Öz denetim
Aileler çocuklarının hatalarını savunmak yerine bu hataları düzeltmeye çalışmalıdır.	Adalet, sorumluluk, saygı
Bazen sorunu başkalarında değil, kendimizde aramalıyız.	Sorumluluk, adalet
Birlikten kuvvet doğar.	Yardımseverlik

Tablo 2: Tespit edilen ana fikrin ve yardımcı fikirlerin ilişkili olduğu kök değerler

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

SONUÇ VE TARTIŞMA

Filmlerin ana ve yardımcı fikir tespit edebilme becerisinin edilmesi amacıyla eğitim materyali olarak kullanıldığı bu çalışmada aktif öğrenme yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğrenciler, eleştirel bakış açısıyla ve tartışmacı bir anlayışla belirlenen filmi seyredip birbirleriyle yardımcı fikir çıkarımında bulunabilecekleri olayları ve durumları irdelemiştir. Öğrenciler filmin sonunda ise ana fikri tespit etmeye çalışmışlardır. Bu doğrultuda grupça uzlaşının sağlandığı yargılar araştırma bulguları olarak kabul edilmiştir. Gerek alan uzmanlarının yaptığı değerlendirmeler gerekse de öğrencilerin görüşme formlarında yapılan çalışmaya yönelik düşünceleri, uygun nitelikteki filmlerin eğitim materyali olarak aktif öğrenme yöntemleri ile sunulması halinde ana ve yardımcı fikirlere yönelik hedef kazanımların edinilmesine önemli bir katkı sağlanabileceği yönündedir. Bununla birlikte filmin öğretim programında önerilen tema konularını ve kök değerleri kapsayıcı niteliklere sahip olması, istenmesi halinde filmlerin pek çok kazanımın edinilmesine ve yaratıcı etkinliklerin tasarlanmasına elverişli olduğunun bir göstergesidir. Bu bakımdan araştırmanın temel problemi olan filmlerin aktif öğrenme yöntemleri uygulanarak işlevsel bir eğitim materyali olarak kullanılabilmesi hipotezinin doğrulandığını söylemek mümkündür.

Öğrencilerin tespit edebildiği yardımcı fikirler genellikle filmde bariz bir şekilde yansıtılan olaylardan çıkarılabilecek yargılardan oluşmaktadır. Söylem boyutunda kalan, belirgin olaylara dayalı olmayan iletilerin ise öğrenciler tarafından algılanmadığı görülmüştür. Bununla birlikte somut işlemler döneminde olan hedef kitlenin yapabildiği tespitlerin gerek nicelik gerekse de nitelik olarak makul seviyede olduğu söylenebilir. Bu tespitlerden hareketle eğitim materyali olarak seçilmesi düşünülen bir filmin ileti bakımından zengin olmasının yanı sıra bu iletilerin belirgin olaylara ve durumlara dayalı olup olmadığına dikkat edilmesi tavsiye edilebilir.

Hedef kitlenin ilgisini çeken ve onların gelişim özelliklerine uygun olmanın yanı sıra gelişimlerine de katkıda bulunabilecek filmlerden yararlanmak; öğrencilerin yalnızca anlama becerilerini değil, anlatma becerilerinin gelişimine de katkı sağlamaktadır. Bilhassa aktif öğrenme yöntemlerinin uygulanması için elverişli hâle getirilmiş bir öğrenme ortamında film izleme (irdeleme) süreci sanılanın aksine bireylerin pasif kaldıkları bir öğrenme ortamı değildir. Aksine görme ve işitme duyarlarını eleştirel bir nazarla canlı tuttukları, not aldıkları, kendi iletilerinin doğruluğunu ispatlamaya, katılmadıkları düşünceleri ise çürütmeye çalıştıkları tartışmacı aktif bir rolü gerektirmektedir. Filmlerin birden fazla duyuya hitap eden materyaller olması ve aktif öğrenme yöntemlerinin de hedef kitleyi canlı tutması bireylerin ana ve yardımcı fikir tespit edebilme sürecini eğlenceli bir boyuta taşımayı başarmıştır. Yapılan çalışmaya dair katılımcıların görüşlerini tespit edebilmek amacıyla hazırlanan görüşme formundan elde edilen veriler de bu verileri desteklemiştir. Öğrencilerden alınan görüşler ışığında ders materyali olarak uygun niteliklere (zengin ileti içeriğine sahip ve hedef kitlenin gelişim özelliklerine uygun) sahip filmlerin ve aktif öğrenme yöntemlerinin hedef kazanımları edindirmede başarılı bulunduğu öğrenmenin daha kalıcı bir şekilde gerçekleştiği sonucuna varılmıştır.

Araştırmanın yanıt aradığı ikinci soru aktif öğrenme tekniklerinin ana ve yardımcı fikir tespit edebilme becerilerinin edinilmesi için işlevsel olarak kullanılması ile ilgilidir. Elde edilen verilerin gerek niceliği gerekse de niteliği, aktif öğrenme yöntemlerinin işlevsel olarak söz konusu kazanımların edinilmesinde ciddi katkı sağladığı yönündedir. Bununla birlikte öğrenciler görüşme formlarında öğrenme süreçlerinin birbirleriyle olan etkileşimlerine bağlı olarak daha keyifli ve faydalı ilerlediğini dile getirmişlerdir. Öğrencilerin buna benzer süreçlerin ders kitaplarında etkinlik olarak yer almasını arzulamaları da aktif öğrenme yönteminin öğrencilerce faydalı bulunduğu bir göstergesidir.

Elde edilen verilerden hareketle eğitim materyali olmaya uygun niteliklere sahip olduğu belirlenen filmlerin bir listesi yayınevlerinin hazırlayacağı ders kitaplarında dinleme/ izleme metni olarak filmlere yer verilebilmesi için oluşturulabilir. Böylelikle hedef kazanımların edinilmesi, belirli değerlerin aktarımı, öğrenme faaliyetlerinin daha ilgi çekici olarak tasarlanabilmesi gibi açılardan filmlerin sahip olduğu niteliklerden Türkçe dersi faaliyetlerinde daha etkin şekilde faydalanmak mümkün olabilir.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Kaynakça

- (Ed.), E. A., (Ed.), B. B., Haykır, H. A., Kaplan, H., Kıryar, A., Tarakçı, R., & Üstün, E. (2018). *Türkçe Ders Kitabı 5*. Ankara: MEB Ders Kitapları.
- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Arabacı, P. Ü. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yararlanılan Kısa ve Uzun Metrajlı Filmlerin Kırgızistan Bağlamında Değerlendirilmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi* 4/2, 83-97.
- Arslan, M. (2006). Aktif Öğrenme. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi* 6(2), 92-105.
- Aytan, T. (2011). *Aktif Öğrenme Tekniklerinin Dinleme Becerisi Üzerindeki Etkileri*. Konya: Doktora Tezi.
- Batur, Z. (., Ceylan, S. (., Duru, K., Erkek, G., & Pastutmaz, M. (2018). *Ortaokul ve İmamhatip Ortaokulu Türkçe 6 Ders Kitabı*. Ankara: MEB Devlet Kitapları.
- Coşkun, E., & Taş, S. (2008). Ders Kitaplarına Metin Seçimi Açısından Türkçe Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 5(10), 59-74.
- Çankaya, İ. (2011). İköğretimde Akran Zorbalığı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 24(1), 81-92.
- İşcan, A. (2016). • Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuma Becerisi Kazandırmada Filmlerin Kullanımı. *Turkish Studies* (11/21), 487-500.
- İşcan, A., & Delen, M. (2017). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Filmlerin Kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 87-101.
- İşcan, A., & Karagöz, B. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisi Kazandırmada Filmlerin Kullanımı. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (20/4), 1265-1278.
- Kalenderoğlu, İ., & Çekici, Y. E. (2017). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde B2 Düzeyinde Türk Filmleriyle Kültür Aktarımı: Neşeli Günler Örneği. *Uluslararası Türkoloji Araştırmaları ve İncelemeleri Dergisi* (2/2), 47-57.
- Kardaş, D. (2017). Türkçe Öğrenen Yabancıların Konuşma Becerisini Üretimsel Faaliyetler ve Stratejiler Geliştirmede Film Eleştirisi Tekniği. *Turkish Studies* 12(34), 261-274.
- MEB. (2018, 09 17). *Mesleki Çalışma Dönemi ve Aday Öğretmen Yetiştirme Programı Örnek Film Listesi*. Öğretmen Yetiştirme Geliştirme Genel Müdürlüğü: <https://oygm.meb.gov.tr/www/mesleki-calisma-donemi-ve-aday-ogretmen-yetistirme-programi-ornek-film-listesi/icerik/672> adresinden alındı
- MEB. (2018). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis Thousand Oaks*. California: Sage Publications.
- Mora, N. (2008). *Medya Çalışmaları Medya Pedagojisi ve Küresel İletişim*. Alt Kitap.
- Niemi, H. (2002). Active Learning a Cultural Change Needed in Teacher. *Teaching and Teacher Education* (18), 763-780.
- O'Neill, H. (2016). *Başarının Yol Haritası Aktif Öğrenme (Etkili Öğrenci)*. İstanbul: Siyah Beyaz.
- Ryan, M., & Lenos, M. (2012). *Film Çözümlemesine Giriş*. Ankara: De Ki Basım.
- Şimşek, M. R. (2016). • Yabancılar Türkçe Öğretiminde Film-Temelli Öğretim Etkinlikleri Geliştirme: Bütünleştirilmiş Beceri Yaklaşımı. *The Journal of Academic Social Science Studies* (47/1), 319-330.
- TDK. (2011). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık .
- Yılmaz, F., & Diril, A. (2015). Filmlerle Yabancılar Türkçe Öğretimi: Beyaz Melek Film Örneği. *The Journal of Academic Social Science* (3/10), 223-240.
- Yılmaz, F., & Irşi, A. (2017). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Tv Dizilerinin Kullanımı. *International Journal of Languages' Education and Teaching* (5/2), 144-157.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

TATAR ŞARKILARINDA AYRILIK–“TATAR CIRLARI” ADLI ESERDEN HAREKETLE–

Birsel ORUÇ ASLAN

BAUN NEF Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi ABD,
birsel_oruc@hotmail.com

Özet

Hayatın her merhalesinde karşılaşılan bir durumdur ayrılık. Doğumla ana rahminden ayrılır bebek, sonra anne sütünden. Büyüdükçe oyuncaklarından. Bazen de istemese de yerinden yurdundan, sevdiklerinden. Ayrılık öyle bir durumdur ki insan her zaman aynı metaneti gösteremez karşısında. Kimi zaman isyan eder. Hissettiği ayrılık acısıyla birleşen bu isyan mısralara, notalara dökülür. İnsan işte bu durumda hissettiği acıları, duyguları mısralara, notalara dökünce rahatlayacağını, ayrılık acısının hafifleyeceğini umar. Tatar şarkılarında ayrılık konusu şiddetiyle doğru orantılı olarak ele alınmıştır. Vatandan ayrılma, ana babadan, kardeşlerinden ayrılma, sevdiğinden ayrılma, evladından ayrılma gibi başlıklar altında toplayabileceğimiz şarkılardır bunlar. Bazen vatandan ayrılma ile ana babadan, kardeşlerinden, sevdiğinden ayrılma da gerçekleşir, bazen de bu ayrılığı aile hep birlikte yaşayabilir. Ayrılık, süresine göre; uzun süreli olanlar, kısa süreli olanlar, kalıcı olanlar şeklinde de ele alınabilir. Bu çalışmada Zinnur Mansurov'un 1993 yılında tertip ettiği "Cırlap Açıla Küñel – Tatar Cırları" adlı eserdeki şarkılarda ayrılık konusunun nasıl ele alındığı, hangi durumlarda ayrılığın zuhur ettiği gibi durumlar tarama yöntemiyle incelenip ortaya konmaya çalışılacaktır. Eserde dikkati çeken bir husus da yer alan şarkıların güftelerinin pek çoğunun tanınmış Tatar şairlerine ait olmasıdır. Şiirler çok sevilince bestelenmiş, şarkı olarak da taşıdığı duyguları bu kez sadece okuyucuya değil, dinleyiciye de aktarmayı amaçlamıştır. Tatar şarkılarında vatana, doğulan yere, çocukluk çağının geçtiği yerlere olan sevgi ve hasret duygusu oldukça çoktur.

Anahtar Kelimeler: Tatar Cırları/Şarkıları, Ayrılık, Hasret, Vatan hasreti

Giriş

Ne yamandır ayrılık. Üzerine şiirler yazılmış, şarkılar bestelenmiş, türküler yakılmıştır. "Ayrılık yaman kelime / Benzetmek azdır ölüme", "Ölüm Allah'ın emri / Ayrılık olmasaydı" denilerek ayrılığın ölümden bile şiddetli olduğu vurgulanmıştır genellikle... Çok sevilen bir Azeri türküsünde "ayrılık, yaman ayrılık, her bir dertten olar yaman ayrılık" denilerek bütün dertlerden de yaman olduğu belirtilmiştir. Peki, Tatar edebiyatında, Tatar şarkılarında ayrılık nasıl ele alınmıştır? Bu çalışmada Zinnur Mansurov'un 1993 yılında tertip ettiği "Cırlap Açıla Küñel – Tatar Cırları" adlı eserdeki şarkılarda ayrılık konusu, nasıl ele alındığı, hangi durumlarda ayrılığın zuhur ettiği gibi durumlar incelenip ortaya konmaya çalışılacaktır.

Hayatın her merhalesinde karşılaşılan bir durumdur ayrılık. Doğumla ana rahminden ayrılır bebek, sonra anne sütünden. Büyüdükçe oyuncaklarından. Bazen de istemese de yerinden yurdundan, sevdiklerinden. Ayrılık öyle bir durumdur ki insan her zaman aynı metaneti gösteremez karşısında. Kimi zaman isyan eder, hissettiği ayrılık acısıyla birleşen bu isyan mısralara, notalara dökülür. İnsan işte bu durumda hissettiği acıları, duyguları mısralara, notalara dökünce rahatlayacağını, ayrılık acısının hafifleyeceğini umar.

Tatar şarkılarında ayrılık konusu şiddetiyle doğru orantılı olarak ele alınmıştır. Vatandan ayrılma, ana babadan, kardeşlerinden ayrılma, sevdiğinden ayrılma, evladından ayrılma gibi başlıklar altında toplayabileceğimiz şarkılardır bunlar. Bazen vatandan ayrılma ile ana babadan, kardeşlerinden, sevdiğinden ayrılma da gerçekleşir, bazen de bu ayrılığı aile hep birlikte yaşayabilir. Ayrılık, süresine göre; uzun süreli olanlar, kısa süreli olanlar, kalıcı olanlar şeklinde de ele alınabilir.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Eserde yer alan şarkıların güftelerinin pek çoğu tanınmış Tatar şairlerine aittir. Şiirler çok sevilince bestelenmiş, şarkı olarak da taşıdığı duyguları bu kez sadece okuyucuya değil, dinleyiciye de aktarmayı amaçlamıştır.

Tatar şarkılarında vatana, doğulan yere, çocukluk çağının geçtiği yerlere olan sevgi ve hasret duygusu oldukça çoktur. Tespit ettiklerimiz şunlardır:

Sözleri Mönir Mazunov, bestesi Mansur Mozaffarov'a ait "Tuğan Yak" şarkısı adından da anlaşılacağı gibi doğduğu yerden ayrılan kişinin o yere duyduğu özlemi anlatmaktadır:

*"Kéşéné ilénen, yortinnan ayırıp, / İnsanı ilinden yurdundan ayırıp,
Yörtken küp yullar bar, ciller bar. / Yürüten çok yollar var, yeller var.
Xetêrden cuyılıp, yörekte uyulup, / Hatırdan silinip, yürekte oyulup,
Onıtılıp kalgan küp cirler bar. / Unutulup kalan çok yerler var.
E siné, e siné, e siné tuğan yak, / E seni, e seni, e seni doğduğum yer,
Bar miken sağınmıy torgan çak?! / Var mı ki özlemeden geçen bir an?!" (s.13)*

Bazen de doğulan yerlerden insanın ayrılması gelmez. İldar Yuzyiyev'in sözleri, Luiza Xeyretdinova'nın "Karşı Al, Tuğan Kalam" adlı bestesinde olduğu gibi:

Ayırılmam İdél'den, / Ayırılmam ilénen, / Kazan'ım, Kazan'ım!" (s.17)

Hesen Tufan'ın şiiri "Kazan Kiçleri/ Kazan Geceleri" Sara Sadıkova tarafından bestelenmiştir. Şair bu şiirinde doğduğu yerlerden ayrılmak zorunda kalışını ve kendisini doğduğu yerlerin çağırdığını şu şekilde anlatmaktadır:

*Tuğan il çakırgan zur yullarga / Doğduğum yer çağırır uzun yollara
Kiterbéz tannarda béz monnan. / Gideriz tanlarda biz buradan.
Ozatıp kalırsın bézné, Kazan, / Uğurlayıp kalırsın bizi, Kazan,
Balasın oçırğan koş sıman./Yavrusunu uçuran kuş gibi.
Yeşerbéz tuğan cir tufragında, / Yaşarız yurt toprağında,
Kırlarda, İdél'de-diñgézde. / Kırlarda, İdil'de-denizde.
İsen-sau bulsınnar balalar, dip, / Hoşçakalın çocuklar, deyip,
Xeyirlé yul téle, İl, bézge. / Hayırlı yol dile, İl, bize. (s.20)*

Sözleri Exmet Yerikey, bestesi meşhur sanatçı İlham Şakirov'a ait olan "İdél Buyı Kayınnarı" adlı bir başka şarkıda ayrılığın zuhur etmesi durumunda insanın neler hissedeceği anlatılmaktadır:

*Eger, sézden ayırıp, yıraklarga / Eğer sizden ayırıp uzaklara
Alıp kite kalsa yullarım, / Alıp gidiverse yollarım,
Kayın şaulavında işétérmén / Kayın hışırtılarında işitirim
Tuğan cirnén ülmes cırların. / Memleketimin ölmez şarkılarını. (s.21)*

Sözleri Tacı Gızzet'e, müziği meşhur Tatar kompozitörü Salih Seydeşev'e ait "Sau Bulıgız" adlı şarkıda doğduğu yerlerden, yaşadığı güzelliklerden ayrılmamanın hüznüyle şunlar dile getirilmiştir:

Sau bul, miném tup üsken yemlé ilém, / Hoşça kal benim doğup büyüdüğüm güzel ilim,

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

*Sau bulsinnar urman, basu, kırlarım, / Hoşçakalın ormanlar, tarlalar, kırlarım,
Sau bulsinnar péçen çapkan bolınnarım, / Hoşçakalın ot biçtiğim çayrılarım,
Sau bulsinnar dannar totkan saban toylarım./Hoşçakalın sabahlara dek süren hasat toylarım.
Rexmet sézge, ilnéñ batır yigétleré, / Teşekkürler size ilin bahadır yiğitleri
Sau bulıgız, duslar, indé min kitem;/ Hoşçakalın, dostlar, artık ben gidiyorum;
Onutmagız béznéñ izgé eşébézné... / Unutmayın bizim değerli işlerimizi..
İrten isken cilden xeberler kötem. / Sabah esen yelden haberler bekliyorum.(s.26)*

Sözleri Xebibulla Fetxullin'e, müziği yine Salix Seydeşev'e ait "Xuş, Avılım (Hoşçakal, Köyüm)" adlı şarkıda yine doğulan yerlerden ayrılma söz konusudur:

*Xuş, avılım, sau bul, / Hoşça kal, köyüm, elveda,
Selamner köt / Selamlar bekle
Tan cilleré iskende / Tan yelleri esince,
Min cırlarımın siné sagınıp / Ben şarkı söylerim seni özleyip
Özélép iske töşkende. / Ayrılıp hatıra geldikçe. (s.29)*

"Saubullaşu (Vedalaşma)" adlı şarkının sözleri Şeriga Tahirova, müziği İlgiz Zakirov'a aittir. Bu şarkı bütünüyle ayrılığı dile getirmektedir:

*Tomırılıp, zeñger yaulık izep, poyezd çaba / İleri atılıp, mavi örtü ezip, tren hızla geliyor
Yalantepi yögere yeş kayınnar miña taba. / Genç kayınlar yalın ayak bana doğru koşuyor.
Barır yulım irkén basu, kırlar aşa üte, / Gittiğim yol geniş tarla, kırlar ötesine uzanıyor.
Alda miné yanar uçak bulıp ömét kötü. / Önümde benim yanan ocak olup ümitleniyor.
Irgıy poyezd, dulkınlanıp yullar atılıp kala, / Öne atılıyor tren, sarstığı yolları geçip gidiyor,
Tugan ilém, güzel cirém miné nazlap bara. / Memleketim, güzel yerim beni nazlayıp duruyor.
Kitmiy bulmy, sukmaqlarım kırlar aşa üte,/ Gitmek olmaz, patika yollarım kırlar aşıp gidiyor.
Aylı kiçte yanar uçak bulıp ömét kötü. / Aylı gecede yanan ocak olup ümit bekliyor.
Yul çitende yalgız narat kébék kaldıñ basıp, / Yol kenarında yalnız çam gibi kaldın dimdik,
Kaytır öçen kitép baram sinnen, saubullaşıp. / Dönmek için gidip dururum senden, vedalaşıp.
Yullar kötü miné, cırlar kötü, şuña kitem,/ Yollar bekler beni, şarkılar bekler, onlara gidiyorum.
Ayrılu sinnen bigrek avır, avır iken./ Ayrılmak senden pek ağır, pek zor imiş. (s. 30)*

Ayrılık öyle bir duygudur ki, insan memleketinin her şeyini özler, kayın ağaçlarını bile... Sözü İldar Yuzéyev, müziği Megsüt İmaşev'e ait olan "Tugan Yağım Kayınnarı" adlı şarkıda şair;

Tugan yağım kayınnarı kalalar inde, / Memleketimin kayınnarı kalıyorlar şimdi,

...

Sağışlarga salalar inde. / Özlemlere salıyorlar şimdi. (s.32)

demektedir.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Sözü Razil Veliyev, müziği Reşit Abdullin'e ait "Cırlarım" adlı şarkıda şair, memleketindeki yolları, ormanları, kırları, ağaçları, kuşları özlediğini, onları bırakıp gittiğini, yersiz yurtsuz kaldığını, hepsinin yerine şarkıları koyduğunu anlatır:

Min kittém. Kaldıgız, kaldıgız... / Ben gittim. Kaldınız, kaldınız...
Yullarım, in yakın duslarım! / Yollarım, en yakın dostlarım!
E Xezér yortım da, yulım da— / E, şimdi yurdum da, yolum da –
Cırlarım, cırlarım, cırlarım. / Şarkılarım, şarkılarım, şarkılarım. (s.33)

Vedalaşmanın ne kadar zor olduğunu sözleri Reşit Gerey, müziği Enver Bakirov'a ait "Kır Kazları Kitgende" adlı şarkıda şu mısralardan anlıyoruz:

Saubullaşu ciñél digen süzné / Vedalaşmak kolay diyen sözü
İşitmedém elé bérkémnen. / İşitmedim hiç kimseden.
Bir kır kazı kalgan ayırılıp / Bir kır kazı kalmış ayrılıp
Üzé oçıp bargan törkémnen. / Kendi uçup varmış sürüsünden. (s. 34)

Büyük ihtimalle İkinci Dünya Savaşı sırasında söylenmiş "German Köyi (Alman Ezgisi)" adlı bir Tatar halk şarkısında da kardeşlerden ve yurdundan ayrılıp Almanya'ya gitme şu şekilde dile getirilmiştir:

Béz kitebéz, tugannarım, / Biz gidiyoruz kardeşlerim,
Bexilleşép kalıgız. / Helalleşip kalınız.
Atlandım atnıñ biléne, / Atlandım atın beline,
Kittém Gérman ciréne. / Gittim German (Almanya) yerine.
Gérman ciré -- kara ülen, / German yeri kara otlu,
Elle kaytam, elle ülem. / Kah dönerim, kah ölürüm.

...

Cinü bélen, sau selamet / Zafer ile, sağ selamet
Kaytsak idé eylenép. / Dönsek idi dolaşıp. (s. 35)

Araya ayrılık girince meşhur atasözümüzdeki gibi "gözden ırak olan gönülden de ırak olur" hesabı sevgililer arasına soğukluk gireceğini anlatan şu mısralar da halk şarkısı olarak bestelenmiştir. Anonim bir eserdir.

Çit cirlerde bik küp yörseñ, / Gurbet ellerde çok gezersen,
Söygen yarıñ yat bula. / Sevdiğin yar el (yad) olur. (s.36)

Yine aynı şarkıda gurbetteki kişilerin çektiği hasretin çok kuvvetli olduğu da anlatılmıştır.

Çit illerde yörgeñ çakta / Gurbet ellerde gezilen zaman

Gurbet ellerde vatana, çocukluk günlerine duyulan özlemin artması kişiye bazen hüznü şarkılar söyletir, tıpkı aşağıdaki "Nalasa Avılı Köyi (Nalasa Köyü Ezgisi)" adlı anonim halk şarkısında olduğu gibi:

Üsép citkeç, çit cirlerde / Büyüyüp yetişince, gurbet ellerde
Yörte bézné yazmışlar. / Yaşatır bizi kaderimiz.
Bala çağım görlep ütté / Çocukluğum geçip gitti
Nalasa kırlarında. / Nalasa kırlarında.
Sagınularım, sağışlarım / Özleyişlerim, özlemlerim

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Bu moñlı cırlarımda. / Bu hüznünlü şarkılarımda. (s. 41)

Sözleri Sacide Söleymanova, müziği Megsüt İmaşev'e ait "Saubullaşu Valsı (Vedalaşma Valsi)" adlı şarkıda okuldan ve okul arkadaşarından ayrılma şu şekilde anlatılmıştır:

Ayrıılır çak cite, duslarım, / Ayrılık vakti geldi dostlarım,

Sizélmedé un yıl uzganı. / Sezilmedi geçen on yıl.

Xuş, mektep, üz kürdéñ, / Hoşça kal, okul, (bizi) benimsedin,

Yeşerge köç bérdéñ, / Yaşamak için güç verdin,

Kanat kuyıp bézné üstérdéñ. / (Bize) Kanat takıp bizi büyüttün. (s.199)

Ayrılıklar özlemleri doğurur, insan ayrıldığı vatanını, doğup büyüdüğü yerleri, ana babasını, sevdiklerini özler. Bazen de gidenler özlenir. Özlem duygusu da Tatar halk şarkılarında yerini bulmuştur. "Bödre Tal (Salkım Söğüt)" şarkısında olduğu gibi:

Sandugaçlar tavışı moñlı iken, / Bülbüllerin ötüşü hüznünlü imiş,

Söygenéñné özélép sagınçaç. / Sevdiğinden ayrılp özleyince.

Bödre tal, çit illerde yörép / (Ey) salkım söğüt, gurbet ellerde gezip

Gıybret al. / İbret al.

Tugan ilkeyéñné sagınıp cırlıym / Memleketimi özleyip şarkılar söylüyorum.

Çit illerde yörgeñ le çaklarda. / Gurbet ellerde gezdiğim çağlarda.

Bödre tal, çit illerde yörép / (Ey) salkım söğüt, gurbet ellerde gezip

Gıybret al. / İbret al. (s. 39)

"Sagınu (Özleyiş)" adlı bir başka anonim Tatar şarkısında özlem şu mısralarda dile getirilmiştir:

Gül çeçeklerén özem min, / Gül çiçekler koparayım ben,

Yullarına tézem min; / Yollarına dizeyim ben;

Bik sagındım, begürém, / Pek özledim, ciğerparem,

Bik sagındım siné, / Pek özledim seni,

Elé de niçék tüzem min. / Hele de nasıl dayanayım ben.

...

Bik күñéllé bulır, / Pek gönüllü olur (Ne hoş, ne iyi olur),

Bik kızıklı bulır, / Pek değerli olur,

Kaytsan, sagınıp kötkende. / Dönsen, özleyip beklediğimde. (s. 413)

Özlem öyle güçlüdür ki, Tatar halkı bu duyguyu bütünüyle şarkılara dökmüştür. "Sagınam, Duslar (Özlüyorum, Dostlar)" adlı şarkıda özlenenler tek tek sıralanmıştır bu mısralarda...

Sagınam, duslar, sagınam, duslar. / Özlüyorum, dostlar, özlüyorum, dostlar.

Sagınam tugan ilkeyné şul, / Özlüyorum memleketimi işte,

Sagınam tugan ilkeyné. / Özlüyorum memleketimi.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

İlkey bélen béрге sagınam / Memleketimle birlikte özlüyorum

Yeşli söygen irkemnë / Gençlik sevgilimi.

Agydélnëñ ar'yagında / Ak İdil'in karşı kıyısında

Kaldı tугan il génem şul. / Kaldı vatancağızım işte.

Kaldı tугan il génem. / Kaldı vatancağızım.

Kalmadı tугan il génem, / Kalmadı bir tek vatanım,

Kaldı néçke bil génem. Kaldı incecik belciğim.

Öy artındağı bakçadan / Ev arkasındaki bahçeden

Özép aldım bër yözém şul, /

Koparıp aldım bir üzüm de,

Özép aldım bër yözém. / Koparıp aldım bir üzüm.

Özép alğan yözém kébék / Koparıp aldığım üzüm gibi

Çit illerde bërüzém. / Gurbetlerde bir başıma garibim. (s. 40)

Hasret, özlem duygusu bir başka Tatar halk şarkısında şu şekilde mısralara dökülmüştür:

Herkemnëñ de üz hesreti / Herkesin de kendince hasreti

Bula torgandır indë / Vardır da şimdi.

...

Kémner géne basar iken / Kimler bastırır acaba

Yöregém sağışların? / Yüreğimin özlemlerini?

Aynı şarkıda doğduğu yerlerden ayrılanın dönüşünün kolayca ve çabucak olmadığı da anlatılmaktadır:

Bik téz géne kaytıp bulmıy, / Pek çabucak dönülmüyor

Bër kitkeçtën illerden. / Bir kez çıkınca memleketten. (s. 42)

Bazen şarkılarda özlemin özlenenene nasıl, ne şekilde iletileceği de düşünülür:

Talda yafrak, minde sagınu, / Dalda yaprak, bende özlem,

Sézde nindi heler bar? / Sizin haliniz nasıl?

...

Sagınımnu eytér idém, / Özlemimi dile getirir idim,

Cil de ismiy ul yakka. / Yel de esmiyor o yana.

...

Yanmasa bu yörekkeyém, / Yanmasa bu yüreciğim,

Sagınuga tüzer idém. / Özlemlere dayanır idim. (s. 43)

Sözleri meşhur Tatar şairi İldar Yuziyev'e, müziği Almaz Gıylecev'e ait "Metrüşkeler (Matruşkalar)" adlı şarkıda doğduğu yerlerden, annesinden, ailesinden uzak oluş şöyle dile getirilmektedir:

Metrüşkeler, kipken metrüşkeler, Matruşkalar, kuruyan matruşkalar,

Yıraklardan enkem cibergen. / Uzaklardan annem göndermiş.

Metrüşkeler, kipken metrüşkeler / Matruşkalar, kuruyan matruşkalar

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Tugan kırlarımda tibrelgen. / Doğdup büyüdüğüm kırlarda sallanmış.

...

*“Metrüşkeler kébék kiberséz séz, / Matruşkalar gibi kurursunuz siz,
Özésegéz tugan cirlerden...” / Ayrılınsız doğduğunuz yerlerden...” (s.44)*

Sözleri Megsum Latıyfullin, müziği Reis Safiullin'e ait “*Bik Sagındım, Avılım (Pek Özledim, Köyüm)*” adlı şarkıda da köyüne, köyünün güzelliklerine olan özlem anlatılmaktadır.

Sagındım, sagındım, bik sagındım / Özledim, özledim, pek özledim

Béz üsken avılını / Doğup büyüdüğümüz köyün

Aylı tñ kiçlerén, / Aylı sakın gecelerini,

Bılbıllı bakçanıñ / Bülbüllü bahçenin

Şomurt islerén. / Kiraz çiçekleri kokularını.

...

Sagındım, sagındım, bik sagındım / Özledim, özledim, pek özledim

Béz üsken avılını / Doğup büyüdüğümüz köyün

Huş islé urmanın, / Hoş kokulu ormanını,

Kırlarda sayragan / Kırlarda ötüşen

Saban turgayın. / Hasat turgayını. (s. 47)

Vatana, doğduğu yerlere duyduğu özlemle esen yelden bile medet umar şair. Onunla doğduğu yerlere selam gönderir. “*Selam Eyt, Cil (Selam Söyle, Yel)*” adlı şarkıda olduğu gibi.

Tugaylarga selam eyt, cil, / Tugaylara selam söyle, yel,

Urmanlarga selam eyt; / Ormanlara selam söyle;

Tau başınnan ay kalıksa, / Dağ başından ay yükselse,

Sin aña da selam eyt. / Sen ona da selam söyle.

Eyt sin tagın: Mın kaytırmın, / Söyle sen yine: Ben dönerim,

Behétém kaldı anda. / Bahtım, talihim kaldı orada.

Tugan yakınıñ çağırui— / Vatanımın çağırışı –

Tornalar tavışında. / Turnaların seslerinde. (s.49)

Sözleri Heniye Ferhi, müziği Rifgat Seyfedinov'a ait “*Sagınam Siné, Pitreç (Özlüyorum Seni, Pitreç)*” adlı şarkıda Tatarca'da Pitreç olarak adlandırılan Péstrétsı adlı yerden ayrılmanın verdiği özlem dile getirilmiştir:

Üzeklerné özesēñ bit, / Gönülleri etkilersin de (hüzünlendirirsin de)

Sagınam siné, Pitreç. / Özlüyorum seni, Pitreç.

Ah, diyép bér eytép kuyam, / Ah, deyip bir söyler kalırım,

Sinnén yırakka kitkeç. / Senden uzağa gidince. (s.50)

Yine aynı şarkıda gurbet ellerde dolaşmayıp doğduğu yerlere dönmenin gerekliliği şöyle anlatılmaktadır:

Sin de, dustım, kaytçı tugan ilge, / Sen de, dostum, dön memleketine,

Yörme élé çitte adaşıp,-- / Dolaşma artık gurbette şaşkınca,--

Tugan yağıñ kabul iter siné / Memleketin kabul eder seni

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Koçagina alıp, yaratıp. / Kucağına alıp, sevip okşayıp. (s. 51)

Ayrılık uzun sürse de, çekilmez olsa da, bazen biter ve insan sevdiklerine, memleketine döner. Bu duygular “*Koşlar Kébék (Kuşlar Gibi)*” adlı anonim bir Tatar halk şarkısında şu mısralara dökülmüştür:

*Tugan ilém, kayttım min talpınıp, / Memleketim, döndüm ben çırpınıp,
Küz nurlarım, sézné sagınıp./ Göz nurlarım, sizi özleyip. (s.38)*

Bazen de ayrılıp gidene dönmesi için seslenilir. Sözleri Marsel Gıymazetdinov, müziği İlgiz Zakirov’a ait “*Eylenép Avılga Kayt Elé (Dönüp Dolaşıp Köyüne Gel Artık!)*” adlı şarkıda giden kişiye şöyle seslenilmektedir:

*Tugan yak tufragın sagınıp, / Memleketinin toprağını özleyip,
Eylenép avılga kayt elé. / Dönüp dolaşıp köyüne gel artık.*

...

*Küzlerén yamansu, boyıklar— / Gözlerin hüznü, kederlenir—
Alar da avılını sagına. / Onlar da köyü özlüyor.*

*Kaygırma, moñlanma, yuksınma, / Kaygılanma, hüzünlenme, özleme,
Eylenép kayt elé avılga. / Dönüp dolaşıp gel artık köyüne. (s.52)*

Görüldüğü üzere *ayrılık* konusu Tatar şarkılarında önemli bir yer tutmaktadır. Yine şarkılara baktığımızda bu şiirlerin genellikle doğulan yerlerden, memleketten ayrılarak başka şehirlerde oraların hasretiyle kaleme alındığını ve bestelendiğini söylemek mümkündür. Bizim kültürümüzde ise daha ziyade sevgiliden ayrılma, sevgiliye duyulan özlem ağır basarken Tatar şarkılarında ilk sırayı memleketten ayrılma ve buralara duyulan özlem almaktadır. Bu şarkılarda kullanılan sözlere baktığımızda ise “*tugan il (memleket, vatan), tugan avıl (doğulan köy), ayırlı (ayrılık), sagın (özlemek), sağış (özlem), tufrak (toprak), kaytu (dönmek)*” gibi kelimelerin sık sık kullanıldığını görmekteyiz.

Kaynakça

- Ganiyev, Fuad-Açıkgöz Halil-Exmetyanov, Rifkat (1997). *Tatarca-Türkçe Sözlük*. Kazan: İnsan
- Mansurov, Zinnur (1993). *Cırlap Açıla Küñél / Tatar Cırları*. Kazan: Tatarstan Kitap
- Mustafayev, E. M. E.-Şçerbinin, V. G. (1972). *Russko-Turetskiy Slovar (Rusça-Türkçe Sözlük)*. Moskova: Sovetskaya Entsiklopediya.
- Öner, Mustafa (2015). *Kazan-Tatar Türkçesi Sözlüğü*. Ankara: TDK

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

SANAT İLE MİZAÇ ARASINDAKİ İLİŞKİ BAĞLAMINDA TÜRK EDEBİYATINDA TİPİK MİZAÇLAR

Mehrali CALP

Doç. Dr. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi ABD.
mehralicalp@hotmail.com

Özet

Edebî eserler ile okur, tarih ve toplumsal şartlar arasında bir ilişki olduğu gibi edebî eserler ile onları üretenlerin mizaçları arasında da bir bağ bulunmaktadır. Edebî eserlerin yazarların duygu ve düşüncelerini yansıttığını ileri süren eleştiri akımlarının varlığı bu görüşü desteklemektedir. Bu anlayışa göre sanat, duyguların ifadesidir, dolayısıyla onu üreten yazarın kişiliğini yansıtır. Her toplumun kendine özgü bir sanatkârlık yeteneği, sanata karşı belirli bir yönelişi bulunduğu gibi, her şahısın da kendine özgü bir sanat yeteneği vardır. Bundan dolayı sanat şahsîdir denilebilir. İşte bu bakış açısını dikkate alan Emile Zola sanatı tarif etmek için “Sanat, bir mizaç arasından görülmüş olan tabiattır.” demiştir. Nitel araştırma yaklaşımı ile yürütülen bu çalışmada sanat ile mizaç arasındaki ilişki bağlamında Türk edebiyatında mizaç farklılaşması üzerinde durulmuştur. Türk edebiyatında karakteristik niteliklere sahip Ahmet Haşim, Behçet Necatigil ve Necip Fazıl gibi sanatkârların eserlerine yansıyan mizaçları ele alınmıştır. Araştırmada nitel araştırmada kullanılan veri toplama yöntemlerinden doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sanat, Mizaç, Türk Edebiyatı, Ahmet Haşim, Behçet Necatigil, Necip Fazıl Kısakürek

TYPICAL TEMPERAMENTS IN TURKISH LITERATURE IN THE CONTEXT OF THE RELATIONSHIP BETWEEN ART AND TEMPERAMENT

Abstract

There is a strong connection between literary works and readers and / or historical and social conditions. As a matter of fact, there is a strong connection between the literary works and the temperament of the producers. The existence of criticism movements that believe that a literary work reflects the author's feelings and thoughts confirms this view. According to this understanding, art is the expression of emotions and therefore reflects the person who created it. Each society has a unique ability of craftsmanship, a predisposition; There is a certain orientation towards art. As this is the case, we can say that for every person there is also more or less an art skill. Therefore, art is personal. to describe art Emile Zola, considering this point of view, said “Art is a nature that is seen from a temperament.” In this study, the differentiation of temperament in Turkish literature in the context of the relationship between art and temperament will be emphasized. The characteristics of Ahmet Haşim, Behçet Necatigil and Necip Fazıl, which have characteristic features in Turkish literature, will be discussed. This study was conducted with a qualitative research approach. In the research, document analysis method which is one of the most used data collection methods in qualitative research was used.

Keywords: Art, Temperament, Turkish Literature, Ahmet Haşim, Behçet Necatigil, Necip Fazıl Kısakürek

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Giriş

Edebiyat, “*duygu, düşünce ve hayallerin söz ve yazı halinde güzel, etkili bir şekilde anlatılması sanatı*” olarak tanımlanabilir. Okuyanlara estetik bir doyum sağlamak amacıyla yazılmış, ya da böyle bir amacı olmasa bile biçim ve içerik özellikleriyle bu anlayışa yönelebilen bütün yazılı ve sözlü eserler, edebiyat kapsamı içinde düşünülebilir. Edebiyat bir anlatım yoludur. Düşünce ve duyguları güzel ve etkili bir biçimde anlatma *sanatı* olarak da tanımlanabilir.

Sanat ile mizaçlar arasındaki ilişki bağlamında anahtar bir kavram olan *sanat* kavramının anlam evrenini belirlemek gerekir. Sanat nasıl bir anlama sahiptir? O halde sanatın ne olduğu üzerinde duralım. Güzel bir söz işittiğimizde içinde bulunduğumuz ruh halimizi anımsayalım. Böyle bir sözün anlamındaki inceliği, anlattığı düşüncelerdeki derinliği, çağrıştırdığı hayallerin genişliği ve kelimelerin bir araya gelişinden doğan ahenk bakımından diğer sözlerden farklı olduğunu görürüz. Güzel bir sözün bizde meydana getirdiği etki, güzel bir tablonun, tatlı bir musiki eserinin, zarif bir binanın meydana getirdiği etkiye benzer.

Güzel bir sözün, güzel bir tablonun, tatlı bir musiki eserinin, zarif bir binanın ruhumuzda oluşturduğu heyecanlar iki şekilde ortaya çıkar: Biri haz, diğeri elem. Neşe verici bir musiki dinlediğimiz zaman ruhumuzda oluşan heyecan “haz ve memnuniyet” şeklinde, bir felaket haberi veya bir yakınımızın ölüm haberini aldığımız zaman hissettiğimiz heyecan ise “hüzün ve elem” tarzında ortaya çıkar.

Yaşadığımız çeşitli heyecanlar arasında, şüphesiz bir takım farklar var. Yukarıda açıkladığımız gibi, bir tablo yahut zarif bir bina veya ustaca yapılmış bir ebru veya hattı seyrederken hoş bir musiki yahut güzel bir söz dinlerken veya bunların aksine felaketli bir tablo temaşa ederken veya bir hikâye dinlerken duyduğumuz heyecanı, diğer canlılarda da bulunan duyulardan ayırt etmek için böyle duyulara bedii heyecan adı verilmiştir.

Söz, resim, çizgi, mimari, musiki gibi çeşitli araçların ruhumuzda bir bedii heyecan oluşturması için hüner sahibi birinin elinden, dilinden, fırçasından, çekicinden çıkması gerekir. İşte bütün bunlardan anlaşılır ki: bedii heyecanı, yani güzellik duygusunu meydana getiren şey sanattır. O halde sanat, insanda var olan güzellik duygusunu harekete geçiren ve “bedii heyecan” denilen ruhi dalgalanmayı meydana getiren şeydir, denilebilir. Acaba her sanatkâr böyle heyecanları harekete geçirebilir mi?

Tolstoy’a göre duygu aktarımı başaran her eser sanat eseridir. Aktarılan duygu önemli ya da önemsiz olabilir, iyi ya da kötü olabilir; vatan duygusu, aşk v.b. olabilir. (Tolstoy, 1904)

Her insanın sanata ve sanatkârlığa karşı belirli bir bakışı, belirli bir yatkınlığı, belirli bir yönelişi vardır. Bu yatkınlık ve yöneliş kişiden kişiye değişir. Bundan dolayı sanat şahsidir. İşte bu bakış açısını dikkate alan Emile Zola sanatı tarif etmek için “*Sanat, bir mizaç arasından görülmüş olan tabiattır.*” demiştir. Ancak bu, sanatın ne olduğunu göstermekten çok, sanat ile şahsî mizaç arasındaki ilişkiyi açıklamaya hizmet eder.

Yazara dönük biyografik eleştiri, sanatçının psikolojisi ve kişiliği ile eserleri arasında sıkı bir bağ olduğu ilkesine dayanır. Bu ilke başlıca iki amaçla kullanılabilir.

1. Eserleri aydınlatmak için sanatçının hayatını, kişiliğini incelemek,

2. Sanatçının psikolojisini, kişiliğini aydınlatmak için eserlerini bir belge gibi kullanmak. Eleştirmen bu iki yoldan birini ya da ikisini birden kullanabilir. (Moran, s. 118)

Sanatkâr bir sanat eseri meydana getirmek için, bir dereceye kadar, hayat ve tabiatı taklit edecektir. İşte bu taklidi yaparken, sanatkâr, mizacının etkisi altında kalmaktan kurtulamaz.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Baş olanlar öğünmesin ne gelirse başa gelir

Diz toprağa yaslanır da baş düşerse taş a gelir¹

Mevlana'ya atf edilen bu sözde baş olmanın, öğünmenin boş ve yararsız hatta istenmeyen sonuçlara davetiye çıkaracağı; hatta örtük olarak huzur ve güvenliğin tevazuda olduğu ima edilmektedir.

Öte yandan N. Fazıl aynı temaya biri dinî, diğeri hümanist bir anlam yüklüyor: Birincisinde toplumun sıkıntılarıyla zonk zonk zonklayan o başa rahat yoktur; huzur ancak secde anında söz konusudur. Birincisinde ise kendine dinî-hümanist bir rol biçmektedir.

Başım

Zonklayan başım benim, kan hokkası, cerahat

Ona yastıkta değil, secde yerinde rahat. (Çile s. 36)

Baş

Eklense de başıma dünyada kaç baş varsa;

Başım onların hepsi için secdeye varsa. (Çile s. 60)

Ahmet Haşim ise aynı nesneye psikolojik bir bakış açısı ile yaklaşıyor ve mitolojik bir anlam yüklüyor: Bu baş habersizce gelip gövdesine oturmuştur. Kendisine ürküntü vermekte ve sürekli sıkıntı üretmektedir. Adeta ifrit gibi bir mitolojik varlık olan bu baş ona rahat yüzü göstermemektedir.

Başım

...

Dişi, tırnakları geçmiş etime

Gövdem üstünde duran ifritin²

Bir küçük lahzâ-i arama³ fedâ

Bütün âlâyişi nâm u sıytin

Bu örneklerden hareketle sanatkarların mizaçlarının etkisinde kaldıkları sonucunu çıkarmak mümkündür. Sanatçı kendisini dürten, âdeta rahatsız eden, zorlayan, birtakım duyguları dile getirmek ihtiyacı içindedir. Bunlara bir biçim verip sanat eseri halinde ifade edince rahatlar. Öfkelenen bir insanın bağırıp çağırınca rahatlaması gibi.

...

Yazarın hayatında yer alan olaylar, içinde yaşadığı koşullar, aile ortamı, okuduğu kitaplar, başında geçen aşklar, vb., bütün bunlar yazarın kişiliğinin ve dolayısıyla eserlerinin iyi anlaşılması için gerekli bilgiler sayılır. Denir ki, bu bilgiler sayesinde yazarın inançları, dünya görüşü, psikolojik durumu saptanırsa, eserlerini bu bilginin ışığı altında

¹ Baş olanlar övünmesin, ne gelirse başa gelir.
Dizler yere değer amma, baş dönerse taş a gelir.

² ifrit: Zararlı ve korkunç mitolojik yaratık

³ aram: İstirahat etme, durma, dinlenme

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

inceleyerek sağlam yorumlara ve değerlendirmelere varabiliriz. Şuna inanmaktadır böyle düşünenler: Eserin gerçek anlamı yazarın kafasında düşündüğü, tasarladığı, dile getirmek istediği anlamdır. Onun için yazarın kafasına ve ruhuna sızabilir ve eseri meydana getiren duyguları, fikirleri keşfedebilirsek eserin gerçek anlamını kavrar, yorumlar ve yazarın yapmak istediğini yapıp yapamadığına bakarak eserin başarı derecesini ölçebiliriz. (Moran, s. 118).

...

Anlatımcı kuram ise sanatı her şeyden önce duyguların ve yaşantıların dile getirilmesi diye tanımlandığı için, bu kanıda olan eleştirmenler sanatçıya dönerek, onun hayatını, psikolojisini, kişiliğini incelemeye çalışır. Yazarlar eserlerinde kendi kişiliklerini yansıttıklarına göre, bu eserlerden yazarın kişiliğini çıkarabiliriz. (Moran, s. 119)

Anlatımcı kuram yöntemini eseri değerlendirmek için kullananlar da vardır. Bunların sanat değeri olarak belirttikleri nitelikler, sanatçının kişiliğinde buldukları niteliklerdir. Sanatçı kendi yaşantılarını, duygularını dolayısıyla kişiliğini anlatan adamdır. Ama unutmamalıdır ki anlatımcıların bazısına göre sanatçının kendisi birçok bakımlardan herkesi aşan, keskin sezgişleri, ince duyarlılığı, yüksek nitelikleriyle derinliklere inen, yücelere çıkan bir üstün adamdır.

Sanatkârın mizacı ile sanat eseri arasında nasıl bir ilişki vardır?

Edebi eserlerde yaygın olarak kullanılan temlerden “ölüm” ve “gurbet” temlerinden bazı örneklerden hareketle sanat ve mizaç arasındaki ilişkiye cevap arayalım: Değişik sanatkârların aynı konu ve kavram karşısındaki tutumları aşağıda örneklenmiştir.

A. ÖLÜM TEMİ

I. Necip Fazıl Kısakürek'ten

Ölüm Güzel Şey

Ölüm güzel şey, budur perde ardından haber...

Hiç güzel olmasaydı ölür müydü peygamber?...

Öleceğiz müjdeler olsun, müjdeler olsun!

Ölümü de öldüren Rabbe secdeler olsun!

***Necip Fazıl Kısakürek**, dinî perspektiften bakarak ölümü hayatın doğal bir sonucu olarak görür. Ölümün ölümsüzlüğün müjdecisi oluğu bilinciyle ölümü sevinçle karşılıyor.*

II. Karacaoğlan'dan

Bir ayrılık bir yoksulluk bir ölüm

...

Nice sultanları tahttan indirdi

Nicesinin gül benzini soldurdu

Nicelerin gelmez yola gönderdi

Bir ayrılık bir yoksulluk bir ölüm

Karacaoğlan der ki kondum göçülmez

Acıdır ecel şerbeti içilmez

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Üç derdim var birbirinden seçilmez

Bir ayrılık bir yoksulluk bir ölüm (**Karacaoğlan**)

Karacaoğlan, ölümün sonu olmayan bir tükeniş olduğunu, yaşanmasının, tadılmasının acı bir dert olduğunu ifade eder.

III. Yahya Kemal Beyatlı'dan

Rindlerin Ölümü

Ölüm âsude bahar ülkesidir bir rinde;
Gönlü her yerde buhurdan gibi yıllarca tüter.
Ve serin serviler altında kalan kabrinde
Her seher bir gül açar, her gece bir bülbül öter.

Yahya Kemal Beyatlı'ya göre, rind meşrep biri için ölüm, huzur dolu bir bahar ülkesidir

IV. Attila İlhan'dan

Sevmek İçin Geç Ölmek İçin Erken

sevmek sevildiğini bile fark etmeden
yaklaştıkça ölüm soğuk bir yağmur gibi
sevmek zehir zemberek ve yürekten
gecikerek de olsa vuruşur gibi
sevmek için geç ölmek için erken

Attila İlhan, soğuk bir yağmura benzettiği ölümü itici bulur.

V. Nuri Hakan Tataroğlu'dan

İki Metre Bez

İki Metre Bez
İnsan gelir dünyaya
Sarılar iki metre kundak denen beze
İnsan ölür gider
Sarılar kefen denen iki metre beze

Nuri Hakan Tataroğlu, ölümü değersiz bir nesne olan bez ile ilişkilendirerek insan hayatının doğal bir sonucu olduğunu nükteli bir yolla söyler ve ölümü sıradanlaştırıyor hatta önemsizleştirir.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

B. GURBET TEMİ

I. Necip Fazıl Kısakürek'ten

Gurbet

Gül büyütenlere mahsus hevesle,
Renk dertlerimi gözümde besle!
Yalnız, annem gibi, o ılık sesle,
İçimde dövünüp ağlama gurbet!

Necip Fazıl Kısakürek, annesine benzeterek kişileştirdiği gurbetin dertlerini azdırmasından yakınmaktadır.

II. Cem Karaca'dan

Hep Kahır

dur! bırak!
kaynasın kahvenin suyu...
bana İstanbul'u anlat nasıldı?
bana boğazı anlat nasıldı?
haziran titreyişlerle, kaçak yağmurlar ardı.
yıkılmış kurunur muydu o yedi tepe
ana şefkati gibi sıcak güneşte...
insanlar gülüyordu de,
trende, vapurda, otobüste
yalanda olsa hoşuma gidiyor söyle
hep kahır, hep kahır, hep kahır...
bıktım be...

Cem Karaca, bir kahır olarak yaşadığı gurbetten kurtuluş çabası içinde muhatabından İstanbul'un çeşitli semtlerin güzelliklerini anlatmasını ister, özlemine dile getirir..

III. A. Vahap Akbaş'tan

GURBET TEMİ

ana, tutuldum yine fırtınaya
göz bebeklerinde silanın
uçtu yeniden ne varsa zihnimde
tek o diyar kaldı tek sen kaldın
...
ana, bugün benim efkârım var aman, aman aman
senden ayrı senden uzakta

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

gönül acıyla bir oluyor
ruh huzura düşman
senden ayrı senden uzakta
donuyor uçurum kenarında zaman

zamanı dinamitlesem
kilometreleri yutup sana varsam
sonra duaya açılmış
sonra boşlukta iz bırakmış ellerine sarılıp
öpsem, öpsem, öpsem

Vahap Akbaş, anasından ayrı, uzakta kalmasının gönlünü acıttığını, ruhunun huzursuz olduğunu ve tez elden ona ulaşma isteğindedir.

IV. Yahya Kemal Beyatlı'dan

Yol Düşüncesi

Bu defa farkına vardım ki ihtiyarlamışım.
Hayatı bir camın ardında gösteren tılsım
Bozulmuş anlıyorum, çıktığım seyahatte.
Cihan ve ben değiliz artık eski halette.
Mısır ve Suriye, pek genç iken hayalimdi;
O ülkelerde gezerken kayıtsızım şimdi.
...
Eğer mezarda, şafak sökmeyen o zindanda,
Ceset çürür ve tahayyül kalırsa insanda,
-Cihan vatandan ibarettir, itikadımca-
Budur ölümden benim çerçevem, muradımca:
Vatan şehirleri karşımda, her saat, bir bir,
Fetihler ufku Tekirdağ ve sevdiğim İzmir,
Şerefli kubbeler iklimi, Marmara'yla Boğaz,
Üzerlerinde bulutsuz ve bitmeyen bir yaz,
Bütün eserlerimiz, halkımız ve askerlerimiz,
Birer birer görünen anlı şanlı cedlerimiz,
İçimde dalgalı tekbiri en güzel dinin,
Zaman zaman da nevakârı doğsun İtri'nin.
Ölüm yabancı bir âlemde bir geceyse bile,
Tahayyülümde vatan kalsın eski haliyle.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Yahya Kemal Beyatlı, *Kısaca sıla hasreti çekmekte; bir zamanlar Mısır ve Suriye gibi yerleri görmeyi hayal ederken artık şimdi her saat vatan şehirleri Tekirdağ, İzmir, Şerefli kubbeler iklimi, Marmara'yla Boğaz gibi yerlerin hayaliyle avunmaktadır.*

V. Abdurrahim Karakoç'tan

Garibin Garip Türküsü

Sılada sılasız kaldım;
Suyum garip, aşım garip.
Ben kendime gurbet oldum;
İçim garip, dışım garip.
...
Koştum hakikat ardına,
Yandım ayrılık derdine,
Git, bak, ölümler yurduna;
Kabrim garip, taşım garip.

Abdurrahim Karakoç'un gurbeti sıla gurbeti olarak değil; öz yurdunda kendini garip hisseder. O, gerçek ve kalıcı değerlerden uzaklaşmanın derdini, tasasını çekmektedir.

VI. Mehmet Atilla Maraş'tan

...
Canım Aney kurban Aney

Hayalin önümde şimdi bir anıt gibi durur
Sen şimdi leğenin başına oturmuş
Hamur yoğuruyorsun
Yarın ekmek yapacaksın aksama kadar
...
"Özledim" diyorsun benim için
Ben de özledim seni ley
Babamı da, bacımı da kardaşlarımı da
Karayazılı memleketimi de
Hepinizi özledim
Özledim ama gel gör ki kader bu

Mehmet Atilla Maraş, *anasına, doğup büyüdüğü köyüne karşı duyduğu özlemini geçmişten kalan yaşantılarını hatırlatarak nostaljik bir üslup içinde dile getiriyor.*

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

VII. Ozan Arif'ten

Almanya Yarası

Arif der ki; zıkkım olsun parası,
Zor kapanır Almanya'nın yarası,
'Ali' leri 'Aleks' yaptı burası,
'Hasan' ın yerine 'Hans' ı öğretti.

Ozan Arif, *Almanya gurbetinden bütün değerleri altüst ettiğinden ötürü kahırlanır.*

Buradan şöyle bir **sonuç** çıkarılabilir: Her sanatkâr tabiat ve hayatı olduğu gibi değil; kendi mizacının, kendi ruhunun, kendi hissî durumunun gösterdiği gibi görür. Bu da sanatkârı taklitten kurtarır ve onun orijinal eserler vücuda getirmesine imkân verir. Bunun bir yansıması olarak, böyle bir sanatkârı, eserinde imzasını görmesek de kolayca tanırız.

Çalışmanın amacı

Bu çalışmanın amacı, sanatkârın mizacı ile sanat eseri arasında bir ilişki bulunup bulunmadığı, bu ilişki bağlamında Türk edebiyatında mizaç farklılaşmasının niteliğini üç sanatkâr bağlamında belirlemeye çalışmaktır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Ahmet Haşım'ın “Başım” adlı eseri ile mizacı arasında nasıl bir ilişki vardır?
2. Behçet Necatigil'in “Dışarda” adlı eseri ile mizacı arasında nasıl bir ilişki vardır?
3. Necip Fazıl'ın “Bu Yağmur” adlı eseri ile mizacı arasında nasıl bir ilişki vardır?

YÖNTEM

Bu çalışma nitel araştırma yaklaşımı ile yürütülmüştür. Nitel araştırma, verinin derinlemesine betimleme ve yorumlamanın amaçlandığı (Yıldırım & Şimşek, 2013: 55) bir araştırma biçimidir.

Araştırma Deseni

Bu çalışmada betimsel araştırma yöntemlerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modeli çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek veya örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 1994: 79)

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri Ahmet Haşım, Behçet Necatigil ve Necip Fazıl'ın eserleri ile haklarında yazılmış çalışmalardan elde edilmiştir. Bu çalışma, sanatkârların birer şiiri ile sınırlıdır. Bu araştırmada nitel araştırmalarda kullanılan veri toplama yöntemlerinden doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırma sonunda ulaşılan bulgulara yer verilmektedir.

1. Ahmet Haşım'ın “Başım” adlı eseri ile mizacı arasında ilişki

Sanatkâr, mizacının izlerini eserine öylesine işler ki eser ile sanatkâr özdeşleşir. Eser, sanatkârın bir elçisi, hatta tâ kendisi olur. Sanatkârın mizacı eserine öylesine yansır ki siz eseri sanatkârdan ayıramazsınız. O eserde sanatkârın ruh halini, hayat tarzını bütün ayrıntılarıyla bulursunuz. Mesela sanatkâr; hayata umutla, şevkle ve heyecanla bağlanmışsa; siz onun eserlerinden neşe, sevinç, şen ve şakrak bir havayı solursunuz, bunun tersi de doğrudur.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Her sanatkârın farklı bakış açısı vardır. Adeta bir prizma misali, varlığı, eşyayı her sanatkâr değişik tarzda ele alır, işler ve yansıtır. Mesela coşkun ve yiğit bir üslûpla savaş ve dövüşleri anlatan aşâğıdaki şiir Köroğlu'nun mizacının eseridir, denebilir.

Ahmet Hâşim, Meşrutiyet devrinin orijinal şahsiyetlerinden biridir. Çeşitli sosyal ve siyasi çalkantıların vuku bulduğu, millî bir edebiyat anlayışının bütün sosyal alanları kapsadığı ve yönlendirdiği yıllarda Hâşim, kendi tabiriyle “züccâc-ı san'at ü fikret” ile örtülü fildişi kulesinden dünyaya bakar ve sanatını, bu kapalı âlem üzerine kurar. Onun mizacı ve eserleri, içinde yaşadığı topluma tamamiyle tezat teşkil eder. Tanpınar'ın ifadesiyle o, “Efkâr-ı umumiyyeye hiç tâviz vermeyen adamdır.” Hâşim'in bu davranışı, mizacından doğmaktadır. Ayrıca yetişme tarzı ve annesini küçük yaşta kaybetmesi gibi bir takım dış faktörler de, onun psikolojisinin bu yönde gelişmesine yol açmıştır.

Ahmed Haşim, “Ne kendi kimseye benzer, ne kimse kendisine.” sözü ile anlatılabilir. Şiirleri kadar huylarının, kültürünün, nüktelerinin, nefret ve sevgilerinin, hülâsa mizacının da bambaşkalığı dillere destan olmuştur.

Bu bakış açısının ana hatları olarak toplumdan kaçma, başka âlemlerin özlemine çekme, kendi içine kapanma gibi özelliklerini sayabiliriz. Haşim'in hemen hemen bütün şiirlerinde bu özelliklerin yansımalarını görebiliriz. Bütün bunlar zaman içinde oluşan mizacı ile ilgilidir.

Ahmed Haşim'in “Başım” şiiri onun kendi mizaç ve psikolojisini yansıtmaları bakımından dikkat çekicidir.

Başım

Bîhaber gövdeme gelmiş konmuş

Müteheyyic,⁴ mütekallis⁵ bir baş

Ayırır, sanki o baştan etimi

Ömr-i ehrama muadil bir yaş

Ûrkerim kendi hayâlâtımdan

Sanki kandır şakağımdan akıyor

Bu kızıl çehrede âteş gözler

Bana güyâ ki içimden bakıyor

Bu cehennemde yetişmiş kafaya

Kanlı bir lokmadır ancak mihenim⁶

Âh, yâ Rabbi! Nasıl birleşti?

Bu çetin başla, suçsuz bedenim.

Dişi, tırnakları geçmiş etime

Gövdem üstünde duran ifritin⁷

Bir küçük lahzâ-i arama⁸ fedâ

⁴ müteheyyic: Heyecana gelen, coşan, coşkun

⁵ mütekallis: Gerilen, çekilip toplanan, gerilmiş

⁶ mihen: Eziyetler, sıkıntılar, meşakkatler

⁷ ifrit: Zararlı ve korkunç mitolojik yaratık

⁸ aram: İstirahat etme, durma, dinlenme

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Bütün âlâyişi nâm u sıytin

Haşim'in içinde sanki bir demon gizli idi. Bu demon kendisine hem azap hem de ilham veriyordu. Haşim, vuslat zevkini değil hep ayrılmanın acısını düşünen bir mizaca sahiptir. Nitekim hicran duygusunu ifade ettiği “Şafakta” şiiri buna tipik misal teşkil eder:

Başım

Zonklayan başım benim, kan hokkası, cerahat

Ona yastıkta değil, secde yerinde rahat. (Çile shf 36)

Baş

Eklense de başıma dünyada kaç baş varsa;

Başım onların hepsi için secdeye varsa. (Çile shf 60)

2. Behçet Necatigil'in “Dışarda” adlı eseri ile mizacı arasındaki ilişki

Necatigil'e göre, bir şair, şiir yaşamı boyunca üç burçtan geçer: “Gurbet, hasret ve hikmet burçları.” Bir arayış dönemi olan “gurbet burcu”ndaki şair, beğendiği sanatçıların etkisi altındadır ve Ziya Osman, Cevdet Kudret, Necip Fazıl gibi şairlerin etkisindedir. *Kapalıçarşı*'da evlilik, cinsellik, mutlu aile düşleri, doğa ve yaşama temaları işlenirken *Çevre*'de yalnız insanın dramı ve aile kurma özlemi artar. ... *Arada* ve *Dar Çağ* (1960), 'arada' kalmış insanın durumunu ve 'dar çağlarda yaşamının zorluğunu anlatır. (Özpalabıyıklar, 2015, s. 122)

“Şiir yoğunlaştırmadır, biçim titizliğidir” diyen Necatigil'e göre “durulmuş özler, kesin biçimlerini beraberlerinde getirirler.” Ona göre “Asıl olan duygudur, kesin bir duyarlıktır. Sonra da bunu elden geldiğince ustalıklı biçimlendirmedir. “ Sözcükler üzerinde titizlikle durur, “şiiri az kelimeyle kurmak, şiiri korumaktır.” Kullandığı sözcüklerin anlamları kadar ses değerlerine de önem verir sözcüklerin değişik anlamlarından yararlanarak anlam çoğaltmaları yapar. Sözcüklerin hecelerini ayrı yazmak sözcükleri eğik çizgiyle bölmek (“Ümit / sizsiniz, susma/ k”), merdiven şiir teknikleriyle şiirin anlam boyutunu genişletir. (Özpalabıyıklar, 2015, s. 123)

Behçet Necatigil dendiğinde hemen akla gelveren “ev” ve “aile” gibi gözde konuların işlendiği şiirler yer alıyor.

1961 de yaptığı bir konuşmada “Ben mum alevinde pervane gibi hep aynı odakta yazdım şiirlerimi: ev ve her günkü yaşamalar (...) toplumun ve imkânlarımın bana bağışladığı dar dörtgende gözlerimi her açtıkça karşımda büyük şehrin orta-fakir sınıf, ev, aile çevrelerini buldum.

Kendine özgün tutuk söyleyişle tedirginliğini, sıkıntılarını, korkularını, öfkelerini yansıtırken yalnız, biraz kırgın, içine kapanık bir kimlik sergiledi. Çok kendine özgü duyarlılığı şiirine ulaşılması güç bir derinlik kazandırdı. Necatigil şiirlerinin konularını çoğunlukla kendinden ve çevresinden alır, ancak bunları farklı anlatım teknikleriyle işler.

Dışarda

Yandı sokak lambaları mum alevi pervane

Şeytanca sırtır fosforlu camlar

Gördüm zifir sarısını dükkân vitrinlerinde

Belliydi, biliyordu, bezgindi

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Evimize gidelim.

Alay eder, küçümser; eziliriz girsek

Hep paraya saygı camlar

Camların ardı sırnaşık, kirli

Yapışkan çarpar

Evimize gidelim.

Bir yanı var ömrümüzün kırık

Farlar büyültür gecede

Garipsi türkülere özgün

Başlamadan yollar

Evimize gidelim.

Behçet Necatigil'in "Dışarda" şiirinde fakirlik ve çekingenlik imajı var. Pahalı vitrinler aracılığıyla verilen ve onu ürküten dış dünya, şair için iticidir. Şairin mizaç olarak çekingen bir insan olması bu imajı canlı bir şekilde aktarmasında etkili olmuştur. "Burada zenginlik, doğrudan doğruya değil, göze hitap eden objelerle, vasıtalı olarak ortaya konulmuştur. Daha ilk mısradan, zenginlikle fakir arasındaki tezat, göz önünde küçük bir tablo vücuda getiren bir imajla ifade olunuyor. (Kaplan, s. 215)

"Şeytanca sırtıyor fosforlu camlar" dizesi, zengin(lik)lerin fakirler üzerindeki etkisini yansıtır. Şair, bulunduğu ortamdan rahatsızdır; evine dönmek ister. Evleri dış dünyanın baskısı altında bunalan sırada insanın sığınabileceği tek mekân olarak düşünür.

"Dışarda" şiiri, muhteva, şekil ve üslup bakımından ustaca kurulmuş bir tezada dayanıyor: İlk bakışta görülen, "sokak" ile "ev" arasındaki tezattır. Şair sokaktan nefret ediyor, korkuyor ve evine dönmek istiyor.

Sokak veya vitrinlerin onda bu duyguları uyandırmasının sebebi, fakirliğinden utanma ve ezilme hissidir. Camlar yani güzel eşyaları teşhir olunduğu dükkân vitrinleri, ancak paraya karşı saygı duyarlar. Fakirlerin böyle yerlerde işleri yoktur. Onlar bu dükkânlarda birine girecek olsalar, belki de alaya alınacaklar ve küçümseneceklerdir. İyisi mi onların önünde hiç dolaşmamalı. Kendi evinde, kapalı kapılar ardında, kendi derdiyle hemhal olmalı. (Kaplan, s. 215)

Behçet Necatigil Dışarda şiirinde zenginler ve fakirler arasındaki tezatı çarpıcı bir tarzda dile getirmektedir. Bunun sebebi, şairin şiirinde sözünü ettiği bu duyguyu yaşıyor olmasıdır.

Kendine özgün tutuk söyleyişiyle tedirginliğini, sıkıntılarını, korkularını, öfkelerini yansıtırken yalnız, biraz kırgın, içine kapanık bir kimlik sergiledi. Çok kendine özgü duyarlılığı şiirine ulaşılması güç bir derinlik kazandırdı. Necatigil şiirlerinin konularını çoğunlukla kendinden ve çevresinden alır, ancak bunları farklı anlatım teknikleriyle işler. (Kaplan, s. 215)

Her yerde ve her şeyde hüznü, kasvetli, karanlık, çürük, boş ve ezici bir taraf arar ve bulur. Bunun sosyal şartlardan ziyade şairin mizacıyla yakından alakalı olduğu muhakkaktır.

Behçet Necatigil, şiirlerinin çoğunda açıkça görüldüğü üzere, kapalı, "içe dönük" bir tiptir. Dış âlem onu rahatsız eder. Bu tip insanlar, huzur ve sükûnu umumiyetle kendi içlerinde, hayal âlemlerinde veya varlık ötesinde ararlar. "Dışarda" şiirinde görülen "sokak-ev" tezatı ve "eve kaçma" temi Necatigil'in ilk şiir kitabı olan "Kapalı Çarşı" da vardır.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

3. Necip Fazıl'ın “Bu Yağmur” adlı eseri ile mizacı arasındaki ilişki

Necip Fazıl, Ahmet Kutsi Tecer ve Ahmet Hamdi Tanpınar'la birlikte halk şiirinin şekil özellikleriyle XIX. yüz yıl Fransız şiirinin getirdiği değişik imkânları kaynaştıran usta bir şairdir. O, hece ölçüsünü, kendinden önceki kullanım biçimlerinin ötesine götürerek çağdaş insana ters düşmeyen bir duyarlılıkla işledi. Necip fazıl, çağındaki dışa yönelen bakış açılarına tepki olarak insanın iç dünyasına yöneldi. Bu yüzden şiirlerinin yeni ve orijinal görülen psikolojik bir derinliği vardır. Aşağıdaki parçada görüldüğü gibi, dünyaya ait önemsiz bir objeden bir motiften hareketle başlayan şiir, birden bire bir derinlik kazanarak iç âleme yönelir.

Bu Yağmur

Bu yağmur... bu yağmur... bu kıldan ince

Nefesten yumuşak yağın bu yağmur...

Bu yağmur... bu yağmur... bir gün dinince

Aynalar yüzümü tanımaz olur

Bu yağmur kanımı boğan bir iplik,

Karnımda acısız yatan bir bıçak.

Bu yağmur, yerde taş ve bende kemik

Dayandıkça çisil çisil yağacak

Bu yağmur... bu yağmur... cinnetten üstün;

Karanlık kovulmaz düşüncelerden.

Cinnetin beynimde yaptığı düğün

Sulardan, seslerden ve gecelerden. (Çile'den 1976)

N. Fazıl, şiirlerinde ferdi bunalımlarını anlatan bir şairdir. Onun ıstırapı daha ziyade ferdi ve metafizik bir mahiyet arz eder. N. Fazıl'a hayatı boş, karanlık ve karışık gösteren ruhi sıkıntılar dıştan değil, içten kaynaklanmaktadır.

Şiirinde dış âlem, kendi iç âleminin objektif karşılığını oluşturur.

“Bu Yağmur” şiirinde tekrarlanan kelimeler, onda sabit bir ruh halinin varlığının göstergesidir. “Bu yağmur” kelime grubu, âdeta musallat bir fikir olarak sık sık tekrarlanır. Şair bu ifade tarzıyla, şiirinde psikolojik bir yoğunluk oluşturmaktadır.

N. Fazıl'ın kendini telakkisi oldukça trajiktir. Bu hususu, “Kaldırımlar” adlı şiirinde açık olarak görmekteyiz. N. Fazıl'ı içindeki azap verici bazı karışık duygular rahatsız eder.

Bu yağmur kanımı boğan bir iplik,

Karnımda acısız yatan bir bıçak.

mısraları buna tipik bir misal teşkil eder.

“Bu yağmur, yerde taş ve bende kemik

Dayandıkça çisil çisil yağacak”

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Şiirde yer yer karşılaşılan tekrarlar şairin iç gerilim ve sıkıntılarının yoğunluğunu hissettirir; “bu yağmur” şairin karnında yatan acısız bir bıçaktır.

İnsan tabiatında kendi iç âleminde bir parça, bir unsur görme eğilimindedir. İnsan, iç âlemindeki sonsuz duygu, düşünce, sıkıntı ve hafakanlarını ifade ederken dış âlemin çeşitli objelerinden yararlanır. Bir başka ifadeyle tabiatındaki çeşitli durum ve olaylarla kendi iç dünyası arasında ilişki kurar. Yani dış âlemin (objenin) değişik durum ve olaylarını kendi iç âleminin (sujesinin) ifadesi için vasıta olarak kullanır.

N. Fazıl da “Bu Yağmur” başlıklı bu şiirinde “dışa dönük maddi unsur” olarak “kıldan ince, nefesten yumuşak yağın yağmur”u alır. Ve bu yağmurun “cinnetin beyninde yaptığı düğün” olduğunu ifade eder. Böylece dış âlemin bir unsuru (yağmur) onda iç’e ait bir psikolojik derinliğe ulaşır.

Şair için için ağlıyor, ıstırap çekiyor:

Bu yağmur, yerde taş ve bende kemik

Dayandıkça çisil çisil yağacak

Ayrıca, şairin kâinata, canlı varlıklardakine benzer bir ruh izafe ettiğine de işaret edelim. Cansız varlıkları canlıymış gibi göstermeye antropomorfizm denilmektedir. Bu şiirde taş, insan yahut genel olarak canlılara mahsus olan” dayanma, tahammül etme” özelliğine sahip kılınıyor.

Bu şiirde şairin kendi kendisiyle mücadele halinde olduğunu görüyoruz: İç sıkıntısı, gerilim, hafakan mevcut; psikolojik bir gerilim var. Şair kendi iç trajedisini topluma ve kâinata yansıtır:

Tartışma/Yorum

Sanatkarın mizacı ile sanat eseri arasında nasıl bir ilişki vardır? Bu soruya Sanatkarın mizacı arasında doğrudan ilişki bulunduğunu ileri sürenler yanında ilişkinin dolaylı olduğunu, sanat eseri üzerinde tarih ve toplumsal vb. şartların da etkili olduğunu ileri sürenler bulunmaktadır. Sanatkarın mizacı ile sanat eseri arasında ilişki bulunduğunu ileri sürenlerin tezlerini destekleyecek şu görüşleri ifade edebiliriz:

Sanatkar, mizacının izlerini eserine öylesine işler ki eser ile müessir (sanatkar) özdeşleşir. Eser, sanatkarın bir elçisi, hatta tâ kendisi olur. Sanatkarın mizacı eserine öylesine yansır ki siz eseri sanatkardan ayıramazsınız. O eserde sanatkarın ruh halini, hayat tarzını bütün ayrıntılarıyla bulursunuz. Mesela sanatkar; hayata umutla, şevkle ve heyecanla bağlanmışsa; siz onun eserlerinden neşe, sevinç, şen ve şakrak bir havayı solursunuz, bunun tersi de doğrudur.

Şahsiyet bir bütün olduğuna göre, onun elinden çıkan her eser de onun damgasını bulmak mümkündür. Namık Kemal’in, Fikret’in, Haşim’in, Yahya Kemal’in bütün eserlerinde tezahür eden muayyen liflerin şahsiyetlerini en iyi ifade ettikleri eserlerin tedkiki, bize onlar hakkında umumi bir fikir verebilir. ...Edebi eser bir bütündür. O bir müellifin davranış tarzının ifadesidir. Teferruat, bütünün emrindedir ve sanatkarın şahsiyetiyle yakından ilgilidir. (Kaplan, 1978, s. 8) Her sanatkarın farklı bakış açısı vardır. Adeta bir prizma misali, varlığı, eşyayı her sanatkar değişik tarzda ele alır, işler ve yansıtır. Mesela coşkunun ve yiğit bir üslupla savaş ve dövüşleri anlatan aşağıdaki şiir Köroğlu’nun mizacının eseridir, denebilir.

Benden selam olsun Bolu beyine

Çıkıp şu dağlara yaslanmalıdır

At kışnemesinden kalkan sesinden

Dağlar seda verip seslenmelidir

(Köroğlu)

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Öte yandan karamsar ve kötümser bir sanatkâr ise en olumlu, en neşeli durumlara bile eserlerine kasvet, karamsarlık ve kötümserlik bulaştırır. Mesela Haşim'in sanat anlayışını ve bir dereceye kadar mizacını yansıtan aşağıdaki mısraları Kaplan şöyle yorumlamaktadır:

Din ile şâirâne hayâller arasında derin bir fark vardır: Dindar imanlıdır; dinin arz ettiği hayâllere inanır ve o bu dünyada yaşadığı hayatı, dinî görüşüyle açıklayarak mânâlı bulur. Bundan dolayı dindar ümitsiz ve bedbin değildir. Dinin yerini alan şâirane hayâllerde bu iman ve huzur yoktur. Çok güzel hayâller yaratan Hâşim, dâima muztarıptır. Zirâ tasavvur ettiği hayâllerin bir hakikate tekabül ettiğinden emin değildir. O Belde'de kendi kendisine şöyle sorar: (Kaplan, 1978 s. 144-145)

O belde
Hangi bir kıt'a-i muhayyelde?
Hangi bir nehr-i dür ile mahdûd?
Bir yalan yer midir veya mevcûd
Fakat bulunmayacak bir melâzı-ı hulya mı?
Bilmem... yalnız
Bildiğim sen ve ben ve mâi deniz
Ve bu akşam ki eyliyor tehziz
Bende etvâr-ı hüzn-ü ilhamı
Uzak
Ve mâi gölgeli bir beldeden cüdâ kalarak
Bu nefy ü hicre müebbed bu yerde mahkûmuz

Sanatkârın bu yaklaşımında, onun benimsediği sanat akımı, geçirmiş olduğu hayat serüveni ve kişiliğinin bir parçası olan mizacının önemli bir etkisi olduğu söylenebilir. Ahmet Haşim realist bir sanatkâr değil, empresyonist ve sembolist bir sanatkârdır. Bunun içindir ki dış dünyadaki eşya, varlık ve olguları olduğu gibi değil, dış dünyadan kendisinin edindiği izlenimler olarak yansıtmaktadır. Yani, eserlerinde aslında kendi psikolojik durum ve anlayışını ortaya koymaktadır. Diğer taraftan sanatkârın çocukluk yıllarının acılı ve sıkıntılı geçmiş olması, ailesi ile birlikte İstanbul'a yerleştikten sonra bile uygun sosyal ortam içinde yer alamaması gibi faktörler, sanatkârın hayata ve topluma karşı belirli bir bakış açısı geliştirmesine yol açmıştır.

Sanatkârın mizacı ile sanat eseri arasında ilişki bulunmadığını ileri sürenler de şu görüşleri ifade etmektedirler:

“Acaba bütün sanat eserleri gerçekten sanatçının kendi duygularının anlatımı mıdır? Sanatçı her zaman duygularını dile getirmeye mi çalışıyor?” sorularını da dikkate almak yerinde olur. Birçok sanatçının bir duygu ile işe başladığını ve bunu ifadeye çalıştığını söyleyebiliriz. Bazı eserler böyle doğar; özellikle romantik devir sanatçıları için söylenebilir bir sözdür bu ve yine özellikle lirik şiir alanında genellikle doğru bir görüş sayılabilir. (Moran, s. 100)

Sanatçının eserlerine bakarak kişiliği hakkında sonuçlar çıkarma yönteminin (ister betimleyici ister değerlendirci olsun) bazı sakıncalar vardır. Çıkarılan sonuçlara ne derece güvenebiliriz? Sanatçının kişisel meziyetleri, erdemleri sanat değeri konusunda geçerli ölçütler midir? Tartışılabilir.

Romantik sanatçıların kişiliklerinin değişmeden, olduğu gibi eserlerine yansıdığı inancını da şüphe ile karşılamalıyız. Günümüzde bu konuda çok uyarılar yapılmıştır. Unutmamalıyız ki bu tip sanat eserleri için, sadece bir kişiliğin dile getirilmesinden ibarettir denemez. Sanatçı dile getirdiklerini yazdığı türün geleneklerine göre yoğurur. Biçime sokulan ham

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

madde değişime uğramış olabilir. Hem Wellek ile Warren'in dediği gibi psikolojik bir olguyu da hesaba katmalıyız. Eser belki sanatçının gerçek kişiliğini değil, olmak istediği kişiyi yansıtmaktadır. Ya da belki “Yazarın arkasına gizlendiği bir 'maske' bir karşı-kışidir.” ya da yazarın kaçmak istediği bir yaşamın anlatımıdır. (Theory of Literature, s. 67.) Rene Wellek and Austin Warren,

Sonuç

Bundan dolayı sanat ile mizaç arasındaki ilişkiyi açıklamak için şu sözler yeterlidir: Her sanatkar tabiat ve hayatı olduğu gibi değil; kendi mizacının, kendi ruhunun, kendi hissi durumunun gösterdiği gibi görür. Bu da sanatkarı taklitten kurtarır ve onun orijinal eserler vücuda getirmesine imkân verir. Bunun bir yansıması olarak, böyle bir sanatkarı, eserinde imzasını görmesek de kolayca tanırız.

Denilebilir ki mizaç, sanatkarı mukallit olmaktan kurtarır. Mizaç, sanatkarın özgün kişiliğinin sanat eserine yansımasının en önemli göstergesidir. Sanat, duyguların ifadesidir, dolayısıyla onu var eden kişiyi yansıtır. Eserleri daha iyi anlayabilmek için, sanatçının hayatını, zevklerini, psikolojisini tanımak gerekir.

Öte yandan sanatkar içinde bulunduğu toplum ve **çevrenin etkisi** altındadır. Ancak sanat, esas olarak şahsidir. Bir sanat eseri, sanatkarın dünya görüşünün, değer yargılarının, hayata hangi pencereden ve nasıl baktığının izlerini taşır, bir başka ifade ile sanatkarın mührünü taşır. Bu yüzden, bir sanatkar eserini meydana getirirken bir fotoğrafçı sadakatiyle hareket etmekten kurtulup kendi mizacını eserine yansıtabildiği ölçüde başarılı olabilir.

Şayet sanatkarların farklı mizaçları olmasaydı, sanat kısır bir döngü içerisinde boğulup giderdi denilebilir. Mizaçtaki farklılıktır ki aynı konuyu işleyen sanatkarların değişik renk, ses, tat ve çeşnide eserler vücuda getirmesine yol açmış; bu sayede insanlık renkli ve zengin bir kültür birikimi elde edebilmiştir.

Kaynaklar

- Collingwood, R. G. (1947), Principles of Art. Clarendon Press.
- Croce, Benedetto, (1963), Aesthetics, ilk baskı 1909
- Çetişli İsmail, Şiir Tahlillerine Giriş I, Akçağ Yayınları, Ankara, 2004.
- Kaplan, Mehmet (1978). *Şiir Tahlilleri 1* Dergâh Yayınları, 6. Baskı, İstanbul.
- Kısakürek, Necip Fazıl, (1978). *Çile*, Büyük Doğu Yayınları, Çağaloğlu- İstanbul.
- Moran. B., (1994), Edebiyat Kuramları ve Eleştirisi, Cem Yayınevi, 9. Baskı, Beyoğlu İstanbul. s. 276
- Özpalabıyıklar, Selahattin, (2015), *Behçet Necatigil Eski Sokak*, 5. Baskı Yapı Kredi Yayınları s. 122
- Tolstoy, Leo, What is Art? Orijinal el yazmalarından çeviren ve önsöz: Aylmer Maude, Grant Richards, Londra 1904
- Tolstoj, Leo *Max Reisser*, “Russian Aesthetics Today and Their Historical Background”, *Journal of Aesthetics and Art Criticism*, XXII (1963)
- Wellek, R (1969), Concepts of Criticism Fifth Printing, October,
- Wellek Rene and Warren Austin (1949) *Theory of Literature*, New York: Harcourt, Brace & Co.,.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

ÇOCUKLARA YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE DİNLEME BECERİSİ¹

Emine Kurt

Öğr. Gör. Dr., Çukurova Üniversitesi, Türk Dili Bölümü
eminevekurt@gmail.com

Özet

Günümüzün değişen dünyasında erken yaşta dil öğretimi oranları gittikçe artmaktadır. Dünya genelinde ikinci ve yabancı dil öğretimi hükümet politikaları çerçevesinde şekillenip eğitim sistemlerine dahil edilmektedir. Bu bağlamda çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretimi gelişen ancak yeterli kuramsal verinin henüz toplanmadığı bir alandır. Bu çalışmada, alan yazın taraması sonuçlarından hareketle çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dinleme becerisi öğretimi üzerinde durularak alandaki çalışmaların kuramsal altyapısına destek olmak amaçlanmaktadır. Dinleme becerisi, ana dili ve ikinci dil ediniminde temel bir yere ve diğer becerilerin geliştirilmesinde kilit bir öneme sahiptir. Çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dinleme becerisi, çocukların henüz okuma ve yazma konusunda yetkin olmamaları da göz önünde bulundurularak konuşma ile birlikte öncelikli olarak üzerinde durulması gereken alanlardandır. Bu durum ana dili edinim süreci ile de benzerlik gösterir. Çocuklara yabancı dil öğretiminde dinleme becerisi değerlendirilirken bu sürecin aktif bir süreç olduğu ve çocuğun dinlediği mesajla etkileşime girmesinin önemi göz ardı edilmemelidir. Bu bağlamda sınıf içinde ve materyallerde kullanılacak dinle ve yap etkinlikleri, bilgi amaçlı etkinlikler, dinle ve tekrar et etkinlikleri kullanılabilir. Toplu fiziksel tepki yöntemi de bu beceride oldukça verimli şekilde kullanılabilir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Çocuklara Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Erken Yaşta Dil Öğretimi, Dinleme Becerisi.

Çocuklara Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dinleme Becerisi

Dil öğrenimine erken yaşta başlamanın dil öğrenimi üzerindeki etkileri ve hangi yaşta başlanması gerektiği konusunda yapılan çalışmalar, dünyada daha eskiye dayanmakla birlikte ülkemiz için oldukça yenidir. Dünyada erken yaşta ikinci ve yabancı dil öğretimi, eğitim sistemlerine planlı şekilde dahil edilmekte ve erken yaşta dil öğretimi çalışmaları geliştirilmektedir. Avrupa ülkelerinin bünyelerindeki çok dillilik sebebiyle oldukça bu ülkelerde erken yaşlarda ikinci dil öğretimine başlandığı görülmektedir. Çocuklara yabancı dil öğretimi konusunda ülkemizde yapılan çalışmalar, yabancı dillerin öğretimi üzerine olmuştur. Türkçenin yabancı dil olarak çocuklara öğretimi ise, üzerinde sınırlı sayıda çalışma yapılmış geliştirilmeye oldukça muhtaç bir alandır. Bu bağlamda çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, gelişen ancak yeterli kuramsal verinin henüz toplanmadığı bir alandır. Bu çalışmada, alan yazın taraması sonuçlarından hareketle çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dinleme becerisi öğretimi üzerinde durularak alandaki çalışmaların kuramsal altyapısına destek olmak amaçlanmaktadır.

Çocuk ve çocukluk kavramı yakın tarihî süreçlerde ortaya çıkmış yeni kavramlardır. Orta Çağ'da küçük yetişkinler olarak kabul edilen çocuğa bakış açısı, 17. yüzyılda değişmeye başlamış, 20. yüzyılda farklı disiplinlerde çocuk kavramı üzerine çalışılmaya başlanmıştır. Günümüzde 18 yaşına kadar her insan çocuk kabul edilmektedir.

Pinter (2011) çocukluk ve yetişkinlik dönemlerinde dil öğreniminin benzer ve farklı noktaları olduğuna dikkat çekerek bu sahada çalışan dil öğretmenlerinin bu konudaki farkındalıklarının yüksek olmasının dil öğretimi daha verimli hâle getireceğini

¹ Bu bildiri "Çocuklara Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi" başlıklı doktora tezinin "Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminde Dinleme Becerisi" başlıklı bölümünden üretilmiştir.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

vurgulamaktadır. Çocuklara yabancı dil öğretiminin yetişkinlerin yabancı dil öğretiminden farklılıklarının göz önünde bulundurulması ile ortaya çıkarılacak öğretim süreçleri verimli olacaktır (Pinter, 2011, s. 1'den aktaran Kurt, 2019, s. 3).

Dinleme becerisi, ana dili ediniminde olduğu gibi ikinci dil öğretiminde de oldukça önemlidir. Dinleme becerisinin doğru biçimde geliştirilmesi diğer becerilerin sağlamlştırılmasına destek olacaktır.

Aşağıdaki ifadeler, diğer becerilerin nasıl dinlenmeye dayandığını vurgulamaktadır (Linse, 2005, s.27):

“Söylemeden önce bir kelime duymalısın.”

“Okumadan önce bir kelime söylemelisin.”

“Yazmadan önce bir kelime okumalısın.”

Dinleme becerisi oldukça küçük yaşlardan itibaren gelişmeye başlamaktadır. Bir ya da iki aylık bebekler, konuşma seslerini ayırt etme kapasitesine sahiptir. Bebekler sözcükleri anlamadan önce, dilin ritmini ve melodisini dinleyebilme ve konuşmacı ile etkileşim ve ilişki konusunda bir farkındalığına sahiptir. Yürümeye yeni başlayan çocuklar, hem sesleri hem sözcükleri duyar. Sonunda, çocuklar sözcükleri ve bunlara eklenmiş anlamları anlamaya başlar. Örneğin, çok küçük bir çocuk ocaktaki sıcak bir nesneye çok yaklaştığında “Hayır!” kelimesinin anlamını çabucak öğrenir.

Dinleme sürecinin aktif olduğunu hatırlamak önemlidir. Dinleyicinin mesajı doğru bir şekilde anlayabilmesi için duyulan ve yorumlanan şeyle etkileşime girmesi gerekir. Bu, ana dilimizde çabuk gerçekleşen karmaşık bir süreçtir. Bir mesajın dinlenerek anlaşılması için gereken tüm adımları kolayca unutabiliriz. Peterson (2001), dinlemeyi “çok düzeyli, etkileşimli bir anlam oluşturma süreci” olarak tanımlamaktadır (s. 88). Bilişsel psikoloji bakış açısına göre Anderson (2009), dinlediğini anlamayı üç aşamada tanımlamaktadır: algılama, ayırttırma ve kullanım. İlk aşamada, dil olarak algılanan ve tanınan bir dil ile kodlanmış bir ses vardır; sonra dil kodu çözülür ve kısa süreli hafızaya kaydedilir. Sonunda, anlama aşamasında, dinleyici uzun süreli hafızada saklanan fikirleri işittiğiyle eşleştirdikçe kavrama gerçekleşir. Elbette bu süreç, ikinci bir dil öğrencisi için zordur çünkü o hâlâ dili öğrenmeye devam etmektedir ve uzun süreli bellekte saklanan çok fazla bilgi yoktur (aktaran Shin ve Crandal, 2014, s. 110'dan aktaran Kurt, 2019, s. 65).

Scott ve Ytreberg, çocuklara yabancı dil öğretiminde dinleme becerisinin temel olduğunu vurgular. Özellikle okuma bilmeyen çocuklar için yabancı bir dili öğrenmenin başlangıcı dinleme ile gerçekleşir. Bu süreçte dinlemenin mimikler, resimler ve çeşitli görsellerle desteklenmesi ve sık tekrar yapılması önemlidir. Eğer dinleme etkinliği için bir öykü kullanılıyorsa mutlaka net ve tekrarlı ifadeler kullanmak, zaman zaman kısa molalar vermek gereklidir. Dinleme becerisi dikkat ve yoğunlaşma gerektiren bir beceridir. Ancak çocuklar gelişimsel özellikleri açısından düşük dikkat sürelerine sahiptir. Dinleme etkinlikleri buna göre planlanmalıdır. Çocukların sıkılmalarına izin verilmemelidir. Günlük yaşam dinlemelerinde zaman zaman doğru anlayıp anlamadığımızı kontrol etmek için sorular sorarız. Bunu yaparken sözün bitmesinin beklenmediği durumlar olabilir. Bu sebeple çocukların dinleme etkinliklerinde sorular sormalarına izin verilmelidir. Tüm bu noktalara dikkat edilmesi ile sınıf içinde kullanılacak dinleme etkinlikleri “dinle ve yap etkinlikleri”, “bilgi amaçlı etkinlikler” ve “dinle ve tekrar et etkinlikleri” olarak gruplandırılabilir (Scott ve Ytreberg, 1991, s. 22-32'den aktaran Kurt, 2019, s. 66-67).

Çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dinleme becerisi geliştirilirken 7 ilke göz önünde bulundurulmalıdır (Shin ve Crandall, 2014, s. 112-119):

1. Öğretmenler sınıf talimatları verirken, şarkı söylerken, hikâye anlatırken, diyalogları dramatize ederken bir yanıyla tüm dinleme etkinliklerini yönlendirdiğinden sınıf içinde kullanılan dil dikkatle planlanmalıdır.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Sınıf dili kullanım örnekleri:

<i>Günaydın.</i>	<i>Başlayalım</i>	<i>Kim?</i>
<i>Sessiz ol!</i>	<i>Hazır mısınız?</i>	<i>Kitaplarınızı açın.</i>
<i>İçeri gel.</i>	<i>Tahtaya gel.</i>	<i>Otur.</i>

Bu planlama yapılırken öğrencilerin sayısı ve seviyesi göz önünde bulundurulmalı, buna uygun dil girdisi sağlanmalıdır. Dil girdisi kısa ve anlaşılır olmalıdır.

2. Gerçek yaşamdaki dinlemelere uygun dinleme etkinliklerini kullanmak dinlemeyi özgün ve gerçeğe yakın hale getirecektir.

Bu amaçla şarkılar (çocuk şarkıları, popüler şarkılar), hikâyeler, oyunlar, reklamlar, duyurular, çizgi filmler, bilmeceler ve hava raporları kullanılabilir.

3. Çocuklar için kullanılacak dinleme etkinlikleri onların gelişim düzeylerine ne derece uygun olursa o kadar anlamlı ve motive edici olacaktır.

Yaşa uygun tekerleme ve çocuk şarkıları seçilmelidir. Küçük yaştaki çocuklar için kullanılacak çocuk şarkıları çocuğun yaşı büyüdükçe sıkıcı gelebilir. Buna uygun seçimler yapılmalıdır.

4. Çocukların dünyaya ait arka plan bilgilerinin sınırlı olduğu göz önünde bulundurularak dinleme etkinliğini anlaşılır hale getirecek ön hazırlıklar yapılmalıdır. Hikâyelerle yapılacak dinleme etkinliği için hikâyeye dair resimler göstermek gibi hazırlıklar dinlemenin anlaşılma oranını artıracaktır.

5. Dinleme etkinliklerinin yeterince anlaşılıp anlaşılmadığı çeşitli yollarla kontrol edilmelidir. Öğretmenin sorduğu “Anladınız mı?” sorusuna öğrenciler genellikle “Evet!” yanıtını verirler. Ancak bu yeterli olmayabilir. Öğretmeler sözlü ve sözsüz çeşitli yollarla dinleme becerisinin düzeyini ölçebilirler.

Bu bağlamda zorluk derecelerine göre sıralanmış şu etkinlikler kullanılabilir:

“dinle ve yap, dinle ve taklit et” etkinlikleri,

“dinle ve seç”, “dinle ve sırala”, “dinle ve eşleştir” etkinlikleri,

“dinle ve cevapla” etkinlikleri.

6. Sınıf içinde dinleme daima aktif halde tutulmalıdır. Çocukların dikkat süreleri kısadır; onlara verilecek dinleme etkinlikleri pasif kalmalarına ve dikkatlerinin dağılmasına izin vermeyecek şekilde planlanmalıdır. Bu amaçla dinleme öncesinde yapılacak etkinlikle ilgili bilgilendirilen (“Şimdi dinleyin ve eşleştirin.” vb.) öğrenci dinlemeye odaklanacaktır.

7. Öğrencilerin akıllı tahmin becerilerine sahip olmaları sağlanmalıdır. Her şeyin yolunda gittiği yapay dinleme etkinlikleri dinleme becerisinin gelişimini azaltabilir. Gerçek yaşamdakine yakın dinleme becerileri kullanmak öğrencilerin akıllı tahmin becerilerinin gelişimini de destekleyecektir. Bu sayede öğrenciler kendilerine sunulan dinlemlerdeki tüm sözcükleri ya da dil yapılarını bilmeseler bile doğru tahminler yürütebilirler.

Örneğin gerçek yaşamdaki her dinlemenin bir bağlamı olduğu göz önünde bulundurularak sınıf içi dinleme etkinlikleri bir bağlama dayandırılmalıdır. Gerçek yaşamda şeker almaya giden bir çocuk, alışveriş yaparken satıcı çocuğa ne istediğini veya şekerin fiyatını soracaktır. Öğrenci buna benzer bir bağlamla sınıf içinde karşılaştığında tahminler yürütebilir.

Öğrencinin anahtar kelimeleri tespit etmeyi öğrenmesi, dinleme becerisinin kazanımlarını arttırmasını sağlayacaktır. Bir hava durumu raporunu dinleyen öğrenci; sıcak, soğuk gibi bazı anahtar kelimelere odaklanarak dinlemeyi daha verimli hale getirebilir.

Sonuç olarak çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dinleme becerisi etkinlikleri planlanırken çocukların yaşa bağlı gelişimsel özellikleri ve ana dili edinim süreçleri göz önünde bulundurulmalıdır. Çocuğun ana dili ediniminde dinleme becerisi bol ve anlamlı

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

girdi ile gelişmektedir. Bu durum Türkçenin yabancı dil olarak çocuklara öğretim süreçlerine aktarıldığında ve diğer becerilerle uyumlu sarmal bir öğretim süreci oluşturulduğunda dil öğretim süreci daha verimli hale gelecektir.

Kaynakça

Kurt, E. (2019). *Çocuklara Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.

Linse, C. T. (2005). *Practical English Language Teacher: Young Learners*. New York: McGraw-Hills ELS/ELT.

Pinter, A. (2011). *Children Learning Second Languages*. London: Palgrave Macmillan.

Shin, J. K., Crandall, J. (2014). *Teaching Young Learners English from Theory to Practice*. Boston: National Geographic Learning/Cengage Learning.

Scott, W. A., Ytreberg, L. H. (1991). *Teaching English to Children*. London: Longman.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇENİN ÖZEL AMAÇLI ÖĞRETİMİNİN TARİHÇESİNE BİR BAKIŞ¹

Volkan KURT

Öğr. Gör. Dr., Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi
vkurt@atu.edu.tr

Özet

Özel amaçlı dil öğretimi, öğrencilerin eğitimsel ya da mesleki ihtiyaçlarından yola çıkarak oluşturulan, belirli hedeflere yönelik bir yaklaşımdır. Bu alanda başta İngilizce olmak üzere pek çok farklı dilin özel amaçlarla öğretildiği görülmektedir. Türkçenin özel amaçlı öğretimi ise günümüzde artan ihtiyaçlara yönelik olarak talep gören bir sahadır. Türkçenin yabancılar tarafından öğrenilmesinin tarihçesine bakıldığında politik, ticari, dinî, askerî vd. sebeplerle Türkçe öğrenen yabancılarla karşılaşmaktadır. Bu bağlamda tarih boyunca Türkçeyi yabancılar öğreten eserler yazılmıştır. Bu çalışmada yabancılar Türkçe öğreten eserlerden özel amaçlı öğretime yönelik olanların tespiti ve sınıflandırılması amaçlanmıştır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada kaynak taraması yapılmıştır. Divânü Lügati't-Türk ile başlayıp günümüze kadar gelen Türkçenin özel amaçlı öğretimi sürecinde Türklerin ekonomik, siyasi, askerî ve kültürel ilişkileri çerçevesinde farklı ihtiyaçları karşılamaya yönelik eserlerin verildiği tespit edilmiştir. Çalışmadan elde edilecek verilerle henüz akademik olarak yeterli altyapıya sahip olmayan Türkçenin özel amaçlı öğretimi sahasına katkı sunulması amaçlanmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Yabancılar Türkçe öğretimi, Türkçenin özel amaçlı öğretimi.

Giriş

Bireylerin gerek ana dillerini gerekse yabancı dilleri öğrenme sebeplerinin altında toplumsal, iktisadi ya da uluslararası değişimlere dayanan kişisel seçimler vardır. Türkiye'nin son yıllarda ticaret, turizm, kültür ve sanat alanlarında artan önemiyle Türkçe daha fazla talep gören bir dil olmuştur ve bu durum Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanına hız kazandırmıştır (Durmuş, 2013, s. 208-211). Bu aşamada günümüzde Türkçenin özel amaçlarla öğretimi alanında da yoğun bir talepten söz etmek mümkündür.

Özel amaçlı dil öğretimi, öğrencilerin eğitimsel ya da mesleki ihtiyaçlarından yola çıkarak oluşturulan, belirli hedeflere yönelik bir yaklaşımdır. Bu alanda başta İngilizce olmak üzere pek çok farklı dilin özel amaçlarla öğretildiği görülmektedir.

Demircan (2005, s. 261) özel amaçlı dil öğretimini “bilim, teknik, meslek vb. gibi belirli bir sözel anlatım alanına bağlı olarak seçilen ‘sözlüksel’, ‘yapısal’ ve ‘işlevsel’ dil özelliklerinin oluşturduğu iletişim aracı ...” olarak tanımlamıştır.

Özel amaçlı dil öğretimi; genel ve/veya alana özgü öğretim materyalleri ve yöntemleri kullanan, öğrencilerin mevcut ve/veya gelecekteki akademik veya mesleki ihtiyaçlarını göz önünde bulunduran, bu ihtiyaçları karşılamak için gerekli dile, türlere ve becerilere odaklanan, bu ihtiyaçları karşılamada öğrencilere yardımcı olan bir dil öğretimi yaklaşımıdır. Çeşitli dil öğretim yaklaşımlarının bir araya getirilmesiyle oluşan eklektik bir yaklaşıma dayanır. Öğrenci merkezli olma, alana yönelik konularla yakın ilişki, hem planlama hem de öğretimde işbirliğine odaklanma gibi kendine özgü niteliklere sahiptir (Laurance, 2018'ten aktaran Kurt, 2019, s. 2).

Dudley-Evans ve St. John'a göre (1998'den aktaran Kurt, 2019, s. 20) özel amaçlı İngilizcenin kesin karakteristik özellikleri; öğrencilerin özel gereksinimlerini karşılaması,

¹ Bu bildiri “Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Özel Amaçlı Dil Öğretimi: İş Türkçesi” adlı doktora tezinin “Yabancılar Türkçenin Özel Amaçlı Olarak Öğretiminin Tarihçesi” adlı bölümünden üretilmiştir.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

ilgili alanın metodolojisi ve etkinliklerini kullanması; dil bilgisi, söz varlığı, beceri, söylem ve tür açısından uygun olan dile odaklanmasıdır.

Özel amaçlı dil öğretiminde materyaller, öğrencilerin dil ihtiyaçlarını ve özel bir alana dair içeriği kapsamalıdır. Bu amaçla hazırlanmış otantik materyaller hedef iletişim durumlarını sunabilmelidir (Woodrow, 2018'den aktaran Kurt, 2019, s. 59). Ayrıca özel amaçlı dil öğretimi metodolojisinin temelinde yatan ihtiyaç analizleri, materyal tasarımında da son derece önemli bir role sahiptir.

Türkçenin yabancılar tarafından öğrenilmesinin tarihçesine bakıldığında politik, ticari, dinî, askerî vd. sebeplerle Türkçe öğrenen yabancılarla karşılaşmaktadır. Bu bağlamda tarih boyunca Türkçeyi yabancılarla öğreten eserler yazılmıştır. Bu eserlere Türkçenin özel amaçlı öğretimi açısından bakıldığında modern öğretim yöntemlerinin kullanılmadığı ancak bazı eserlerde öğrenci ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulduğu; ticari, askerî, siyasi ya da dinî kelime hazinesini ve dil bilimsel yapıları içerdiği, hedef kitlenin aşına oldukları düzenle yazıldığı dikkati çekmektedir (Kurt, 2019, s. 28).

Divânü Lugâti't-Türk (Türk Lehçeleri Sözlüğü, 1072-1074): Kaşgarlı Mahmud eserini, Türkçenin Arapça kadar zengin bir dil olduğunu göstermek ve Türklerin Bağdat idaresinde etkinliklerinin artmasından dolayı Araplara siyasi Türkçeyi öğretmek amacıyla yazmıştır. Edebî Türkçe ve Ticari Türkçe öğretimine de yöneliktir. Ayrıca Arapların daha kolay anlamaları için Arap sözlükçülük geleneğinden hareketle eser sekiz kısma ayrılmıştır (Bayraktar, 2003, s. 62; Akalın, 2008, s. 42-46). Dolayısıyla hedef kitlenin gereksinimlerinin dikkate alındığı söylenebilir.

Kitabü'l-İdrak Li Lisânü'l-Etrak (Türklerin Dilini Anlama Kitabı, 1312): Esirü'd-din Ebû Hayyân'ın yazdığı bu eser, dil bilgisi ve sözlük bölümlerden oluşur. Kitapta ticari Türkçenin öğretimini hedeflediği bölümlere rastlanır (Bayraktar, 2003, s. 63).

Et-Tuhfetü'z-Zekiyye Fi'l-lugâti't-Türkiyye (Yeni ve Arı Türkçenin Sözlüğü, XV.yy): Müellifi bilinmeyen bu eser, dil bilgisi bölümü ve alfabetik bölümlenmiş yaklaşık 2.000 kelime içeren sözlük bölümünden oluşmaktadır. Eserdeki kelimeler, günlük yaşama yönelik olmakla beraber dil bilgisi olarak ileri düzeyden başlaması nedeniyle ileri düzey ve akademik Türkçe öğretimi amacıyla yazıldığı düşünülebilir (Akalın, 2017, s. 35; Bayraktar, 2003, s. 64).

Muhakemetü'l-Lugateyn (İki Dilin Karşılaştırması, 1499): Ali Şir Nevâyî, Farsça ve Türkçeyi biçim bilimsel ve ses bilimsel olarak karşılaştırdığı, Arapçanın imla özelliklerine değindiği bu eserini Türkçenin Farsçaya üstünlüğünü ispat etmek amacıyla yazmıştır. Ayrıca Türkçe ve Farsçanın söz varlıklarını mukayese etmiştir. (Akalın, 2017, s. 36). Dil bilgisi çeviri yöntemi edebî Türkçenin öğretimine hitap etmektedir. Dolayısıyla Nevâyî'nin Muhakemetü'l-Lugateyn'i edebî Türkçeyi kullanarak akademik amaçlı yazdığı söylenebilir (Bayraktar, 2003 s. 65; İşcan, 2012, s. 15).

Codex Cumanicus (Kuman Kitabı, XII.-XV. yy.): Çok amaçlı yazılan bu eserin İtalyanca bölümünün hedefi İtalyan tüccarların Farsçayı ve Kıpçakçayı kullanabilmeleridir. Bu bölüm ticari Türkçe ve pratik Türkçe öğretimine hizmet etmektedir. Alman bölümü dinî amaçlar için yazılmış olup Kıpçaklara Hristiyanlığı, çeşitli dua, ilahi ve vaazları öğretmeye yöneliktir (Akalın, 2017, s. 31; Argunşah ve Güner, 2015, s. 25; Bayraktar, 2003 s. 66; Güzel ve Barın, 2013, s. 26; İşcan, 2012, s. 16).

Kitâb-ı Mecmû-i Tercümân-ı Türki ve Acemî ve Mugalî (Türkçe, Farsça ve Moğolcanın Bütün Çevirmenlerinin Kitabı, 1343): Halil bin Muhammed el-Konevî tarafından yazılmış bir sözlük ve dil bilgisi kitabıdır (Ercilasun, 2004, s. 390'dan aktaran Güzel ve Barın, 2013, s. 27). Araplara Türkçe öğretmek için hazırlanan bu sözlükteki Arapça-Türkçe ve Moğolca-

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Farsça bölümleri 2000 civarı sözcüğü içerir. Eser, günlük hayata yönelik kelime hazinesi ile pratik Türkçe öğretimine; ticarete yönelik kelime hazinesi ile de özel amaçlı Türkçe öğretimine yöneliktir (Akalin, 2017, s. 34; Bayraktar, 2003, s. 67).

Hilyetü’l-İnsân ve Halbetü’l-Lisân (XIII-XIV. yy): İbni Mühennâ’nın hazırladığı bu sözlükte, Farsça-Türkçe-Moğolcanın temel özellikleri dikkate alınmıştır. Eski Anadolu Türkçesi ile yazılmış yabancılara Türkçe öğreten tek eserdir. Azeri Türkçesinde 100’den fazla sanat ve tarım terimi içeren bu kitapta, dil bilgisi bölümü ile günlük yaşama yönelik kelime hazinesi bulunmaktadır. Eser pratik Türkçe ve edebî Türkçe öğretimine yöneliktir (Bayraktar, 2003, s. 68; Erkan, 1999, s. 218-219).

Türkçenin yabancılara özel amaçlı öğretimi sahasında “dil oğlanları” okullarına da değinmek gereklidir. XVI. yy’da üç kitada hüküm süren Osmanlı Devleti’nin diğer devletlerle politik, ekonomik ve kültürel ilişkilerinde tercümanların işlevi büyüktür. 1551’de Venedik Cumhuriyeti İstanbul elçiliğinde ilk “dil oğlanları” okulunu kurmuştur. İlerleyen yıllarda Fransızlar (1669), Avusturyalılar (1754), Polonyalılar (1766) ve İngilizler (1814) İstanbul’da “dil oğlanları” okulları açmıştır. Kuruluş amaçları, Osmanlı Devleti’nde tercüman ya da diplomat olarak görev yapacaklara devlet kontrolünde eğitim vererek devletlerarası ilişkilerde tercüman ihanetlerinin önüne geçmektir. Bu okullarda Türkçe ve Türk kültürü öğretimine küçük yaşlarda başlanarak öğrencinin motivasyonu ve hedef dile ilgisi artırılmış ayrıca telaffuz çalışmalarında daha başarılı olunmuştur. Dil bilgisi-çeviri ve düz varım metotları bağlamında edebî metinlere ya da günlük yaşam diyaloglarına yönelik etkinlikler kullanılmıştır (Ağıldere, 2010). “Dil oğlanları” okullarına Türkçenin özel amaçlı öğretimi çerçevesinde bakıldığında öğrencilerin tercüman veya diplomat olarak yetiştirilecek olmaları bu okulları özel amaçlı dil öğretimi bağlamına dâhil eder.

XVIII. yy’da Osmanlı Devleti’nin İngiltere ile gelişen ilişkilerine bağlı olarak resmî görevli, tüccar, turist ya da gazeteci olarak Osmanlı topraklarını ziyaret edecek İngilizlere Türkçe öğretecek çeşitli kitaplar yazılmıştır. Bu kitaplar incelendiğinde yazılış amaçlarının gerçekleştiği söylenemez (Yeşilyurt, 2015a; Yeşilyurt, 2015b). Ancak yazarları bu kitapların giriş bölümlerinde ilgili hedef kitleyi belirtmişlerdir. Bu eserler hedef kitleye özel bir dil içeriği sunamasalar da yabancılara Türkçenin özel amaçlı öğretiminin tarihî gelişimi bakımından önemlidir.

Eserin Adı	Yazarı	Tarihi	Hedef Kitle ve Amacı
A Grammar of the Turkish Language (Türk Dil Bilgisi)	Thomas Vaugan	1709	Tüccarlara yönelik hazırlanmıştır. Eserin dikkat çeken özelliği hiçbir şekilde Arap harflerinin kullanılmaması ve bu sayede tüccarlara sesletim konusunda kolaylık sağlanmış olmasıdır.
A Grammar of the Turkish Language (Türk Dilinin Grameri)	Arthur Lumley Davids	1832	Diplomat, gezgin, tüccar ve öğrenciler için yazılmıştır.
The Turkish Interpreter or a New Grammar of the Turkish Language	Charles Boyd	1842	Tüccarlara ve dil meraklılarına yönelik hazırlanmıştır.
The Turkish Campaigner’s Vade-Mecum of Ottoman Colloquial Language	James William Redhouse	1855	Osmanlı ile ittifak hâlindeki İngiliz ordusunun Kırım Seferi’ne katılacak subayları için yazılmıştır. Eser, askerî amaçlara yönelik yazılması sebebiyle dikkate değerdir.
An English and Turkish Dictionary, in Two Parts...	James William Redhouse	1857	İngiliz subayları ve diğer Türkçe öğrencileri için hazırlanmıştır.
A Simple Transliterated Grammar of the Turkish Language with Dialogues and Vocabulary	Edwin Arnold	1877	Siyasiler, gazeteciler, gezginler ve öğrencilere yönelik olarak yazılmıştır.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Elementary Grammar of the Turkish Language with a Few Easy Exercises	Edwin Arnold	1877	Türkçedeki “kaba” aksanları ve konuşma tarzlarını yumuşattığını” (Yeşilyurt, 2015a, s.103) belirten yazar için hedef kitlenin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurduğu söylenebilir.
Turkish Self -Taught or the Dragoman for Travelers in the East, Being a New Practical and Easy Method of Learning the Turkish Language	Abu Said	1877	Gezginlere yönelik olarak yazılmıştır.

Tablo 1. İngilizlere Türkçe öğreten özel amaçlı kitaplar (Yeşilyurt, 2015a; Yeşilyurt, 2015b; Güzel ve Barın, 2013; Tuncer, 2012; Şahin ve Yeşilyurt, 2017; Köse ve Özsoy, 2017).

XVI. yy’dan itibaren gelişen Osmanlı-Alman ilişkileriyle Almanca konuşanlar arasında Türkçe öğrenmeye ilgi ve gereksinim artmıştır. Bu ihtiyaca çeşitli kitaplar yazılmıştır. Bunlar arasında Teğmen Von der Berswordt tarafından 1839’da yazılan Muhtasar Sarf ve Lügat-ı Türkî (Neueste Grammatik der Türkischen Sprache - Türkçenin En Yeni Grameri) adlı eser Alman askerlerine ve bürokratlarına yöneliktir. İçerikteki söz varlığı askerî ya da siyasi değildir. Kitabın önsözünde hedef kitle “kendi kendine konuşma Türkçesi öğrenmek isteyen Avrupalı ziyaretçiler” olarak belirtilmiştir (Köse ve Özsoy, 2017, s. 34-46).

XX.yy’ın ikinci yarısında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi çalışmaları ivme kazanmıştır. Bu bağlamda ülkemizde kurulan Türkçe öğretim merkezlerinde (TÖMER) ve yurtdışında açılan Yunus Emre Kültür Merkezlerinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi çalışmaları hız ve çeşitlilik kazanmıştır. Bu çalışmalara özel amaçlı dil öğretimi kapsamında bakıldığında Türkçenin akademik amaçlı öğretimine duyulan ihtiyaç sonucu Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB) koordinasyonunda “Türkiye Bursları” ile ülkemizde lisans ve lisansüstü eğitimi alan yabancılara yönelik akademik Türkçe kursları açıldığı görülmektedir (Katip, 2016).

Yunus Emre Enstitüsünün Türk Kültür Merkezlerinin genel ağ sayfaları incelendiğinde özel amaçlara yönelik “iş Türkçesi”, “edebî çeviri”, “basın ve medya Türkçesi” gibi alanlarda kurs duyuruları bulunmaktadır (Çangal ve Yörüsün, 2017, s. 2690).

Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB) tarafından yürütülen 2014-2019 yılları arasında yürütülen Kamu Görevlileri ve Akademisyenler Türkçe İletişim Programı (KATİP) kapsamında Türkiye’ye gelen asker, diplomat, akademisyen, gazeteci, araştırmacı, kamu çalışanı, tercüman ve hukukçu olarak görev yapan yabancı kursiyerler, 10 ay boyunca Türkçe eğitimi almıştır (Kamu Görevlileri ve Akademisyenler Türkçe İletişim Programı [KATİP] 2016-17 Dönemi Başladı, 2006).

Günümüzde akademik Türkçeye duyulan ihtiyaç doğrultusunda çeşitli eserler verilmiştir. Bu eserlerin içerikleri sahada duyulan ihtiyaca göre değişiklik göstermektedir. Ülkemizdeki yabancı öğrencilerin akademik ihtiyaçları bağlamında bu saha daha fazla öğretim materyaline ihtiyaç duymaktadır.

Eserin Adı	Yazarı	Tarihi	Hedef Kitlesi ve Amacı
İzmir Yabancılar için İktisadi ve İdari Bilimler Türkçesi	D. Günay, E. Şen	2015	C1 düzeyinde Türkçe bilen, iktisadi ve idari bilimler sahasında akademik eğitim alan/alacak yabancı öğrenciler hedef kitle belirlenmiştir.
Uluslararası Öğrenciler için Akademik Türkçe I (Anlama); Uluslararası Öğrenciler için Akademik Türkçe II (Yazma)	H. Parlak vd.	2017	Ülkemizde lisans, yüksek lisans ve doktora yapacak yabancı öğrencilerin akademik düzeyde anlama, yazma ve akademik söz varlığını geliştirme amacıyla hazırlanmıştır.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Uluslararası Öğrenciler için Sosyal Bilimlerde Akademik Türkçe 1, 2.	E. Yılmaz vd.	2018	Öğrencilerin akademik dil becerilerini geliştirmek için hazırlanmıştır.
Uluslararası Öğrenciler için Fen ve Sağlık Bilimlerinde Akademik Türkçe 3	E. Yılmaz vd.	2018	Öğrencilerin akademik dil becerilerini geliştirmek için hazırlanmıştır.
Uluslararası Öğrenciler İçin Akademik Türkçe Sosyal Bilimler / Fen Bilimleri / Sağlık Bilimleri	G. Moralı vd.	2018	
Yabancılar için Kitle İletişim ve Basın Türkçesi	H. Polat	2018	Eserin hedef kitlesi, ana dili Arapça olup iletişim ve basın Türkçesi öğrenmek isteyen öğrencilerdir.
Akademik Türkçe	H. Karatay vd.	2019	Öğrencilerin akademik dil becerilerini geliştirmek için hazırlanmıştır.

Tablo 2. Yabancılar Türkçenin özel amaçlı öğretiminde kullanılan günümüz ders kitapları.

Sonuç olarak geçmişten günümüze Türkçeyi çeşitli ihtiyaçlar çerçevesinde öğrenmek isteyen öğrenciler için çeşitli öğretim materyalleri oluşturulmuştur. Bugünün “modern” özel amaçlı dil öğretimi penceresinden bakıldığında elbette ki tarihsel süreçte karşılaşılan materyallerden hiçbiri özel amaçlı dil öğretimine tam olarak hizmet etmemektedir. Ancak bu eserlerdeki dikkat çeken nokta hedef kitlenin ve hedef kitlenin ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulmasıdır. Buna bağlı olarak hedef kitlenin ihtiyaç duyduğu askerî, siyasi, dinî veya ticari söz varlığı ve dil bilgisi yapıları dikkate alınarak oluşturulan bu eserler, Türkçenin özel amaçlı öğretiminde birer “filizlenme” niteliği taşımaktadır. Sınırlarının belirlenmesi zor olan tarihsel süreçteki bu eserler, daha derin ve çeşitli araştırmalarla da ele alınabilir. Bu sayede hem tarihî hem de modern öğretim materyallerinin incelenmesi, sahaya yönelik farkındalığın artırılmasına katkı sağlayacaktır.

Kaynakça

- Ağildere, S. (2010). XVIII. Yüzyıl Avrupa'sında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Önemi: Osmanlı İmparatorluğu'nda İstanbul Fransız Dil Öğrencileri Okulu (1669-1873). *Turkish Studies, International Periodical for the Language, Literature and History of Turkish or Turkic* 5/3. s. 693-704.
- Akalın, Ş. H. (2008). *Bin Yıl Önce Bin Yıl Sonra Kaşgarlı Mahmud ve Divanü Lügati't-Türk*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Akalın, Ş. H. (2017). *Geçmişten Günümüze Türk Sözlükçülüğü*. İstanbul: Elginkan Vakfı.
- Argunşah, M., Güner, G. (2015). *Codex Cumanicus*. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Bayraktar, N. (2003). Yabancılar Türkçe Öğretiminin Tarihsel Gelişimi. *Dil Dergisi*, 119, s. 58-71.
- Çangal, Ö., Yörüşün, S. (2017). Özel Amaçlı Türkçe Öğretimi Ders Kitabı Önerisi: Bankacılık Türkçesi. *Teke Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(4), s. 2669-2693. Erişim: 11 Ocak 2017, <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/411415>
- Demircan, Ö. (2005). *Yabancı-Dil Öğretim Yöntemleri*. İstanbul: Der Yayınları.
- Durmuş, M. (2013). Türkçenin Yabancılar Öğretimi: Sorunlar, Çözüm Önerileri ve Yabancılar Türkçe Öğretiminin Geleceği ile İlgili Görüşler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), s. 207-228. DOI: 10.14520/adyusbd.488
- Erkan, M. (1999). İbn Mühennâ. *TDV İslam Ansiklopedisi* (c. 20, s. 218-219). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Günay, D., Şen, E. (2015). *İzmir Yabancılar için İktisadi ve İdari Bilimler Türkçesi*. İstanbul: Papatya Yayıncılık Eğitim.
- Güzel, A., Barın, E. (2013). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- İşcan, A. (2012). Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Tarihsel Gelişimi. A. Kılınç, A. Şahin (Editörler). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi (YDTÖ)* içinde (s. 3-27). Ankara: Pegem Akademi.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

- Kamu Görevlileri ve Akademisyenler Türkçe İletişim Programı (KATİP) 2016-17 Dönemi Başladı. (2016). Erişim: 10 Ocak 2017, <https://www.turkiyeburslari.gov.tr/kamugorevliileri-ve-iletisim-programi-katip-2016-17-donemibasladı/>
- Karatay, H., Kartallıoğlu, N., İpek, O., Karabuğa, H., Güngör, H., Tekin, G., Kaya, S. (2019). *Akademik Türkçe*. H. Karatay (Editör). Ankara: Pegem Akademi.
- Köse, D., Özsoy, E. (2017). “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Muhtasar Sarf ve Lügat-ı Türki”. *Turkophone*, 4(2) s. 33-47.
- Kurt, V. (2019). *Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Özel Amaçlı Dil Öğretimi: İş Türkçesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- Moralı, G., Halitoğlu, V., Gökduman, E., Acar, Y. (2018). *Uluslararası Öğrenciler İçin Akademik Türkçe Fen Bilimleri*. Erciyes Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi. Kayseri: Can Yayınları.
- Moralı, G., Halitoğlu, V., Gökduman, E., Acar, Y. (2018). *Uluslararası Öğrenciler İçin Akademik Türkçe Sağlık Bilimleri*. Erciyes Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi. Kayseri: Can Yayınları.
- Moralı, G., Halitoğlu, V., Gökduman, E., Acar, Y. (2018). *Uluslararası Öğrenciler İçin Akademik Türkçe Sosyal Bilimler*. Erciyes Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi. Kayseri: Can Yayınları.
- Parlak, H., Üstten, A., Kardeş, D., Kaplan, H., Ulus, A. ve Mehmet, G. (2017). *Uluslararası Öğrenciler için Akademik Türkçe I (Anlama)*. (N. Temur, Ed.) Ankara: Salmat Basım Yayıncılık Ltd. Şti.
- Parlak, H., Üstten, A., Kardeş, D., Kaplan, H., Ulus, A. ve Mehmet, G. (2017). *Uluslararası Öğrenciler için Akademik Türkçe II (Yazma)*. (N. Temur, Ed.) Ankara: Salmat Basım Yayıncılık Ltd. Şti.
- Polat, H. (2018). *Yabancılar için Kitle İletişim ve Basın Türkçesi (Arapça Açıklamalı ve Uygulamalı)*. İstanbul: Mevsimler Kitap.
- Şahin, A., Yeşilyurt, E. (2017). Osmanlı Döneminde İngilizlere Türkçe Öğretimi Kitaplarının Bibliyografik Olarak İncelenmesi. *Karaelmas Journal of Educational Sciences* 5, s. 102-113.
- Tuncer, H. (2012). *Doğu ile Batı Arasında Bir Köprü James William Redhouse* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, İstanbul.
- Yeşilyurt, E. (2015a). *Osmanlı Döneminde İngilizlere Türkçe Öğretimi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Yeşilyurt, E. (2015b). Osmanlı Döneminde İngilizlere Türkçe Öğretmek Amacıyla Yazılan Kitapların Dil Öğretimi Açısından Değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi* 4(3), s. 277-294.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

ALTAY MASALLARINDA AİLE KURUCU VE DÜZENLEYİCİ BİLGE BİR TİP OLARAK KADININ YERİ

Ali YAKICI

Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, yakiciali@gmail.com

GİRİŞ

Masallar tarihi bir geçmiş ve kültüre sahip olan toplumların mitolojik dönemlerdeki birikimlerini geleceğe taşıyan kültür hazinelerinin başında gelmektedir. Masallar, anlatıldıkları coğrafyada var olan kültürel öğeler, yer adları, terimler vb. unsurları bünyesinde barındırarak kısmen değişmekle birlikte ana düşünce ve iletiler bakımından ilk metinlerle benzerlik gösterirler. Türk'e ait olan değerlerin Türk dünyası adıyla anılan farklı coğrafyalara taşınmasında etkili olan sözlü kültür ürünlerinin başında masallar gelmektedir.

Masallar, Türk dilli halkların ve dünya uluslarının edebiyat metni olarak tanıştıkları ilk sözlü gelenek ürünlerindedir. Bu ürünler, Orta Asya'nın farklı coğrafyalarında mesel, kıssa, ertek, ertegi, nımak, çonnımah, tool, çöçök, çörçök, çöçek, yumahsem, ostuoruy gibi farklı adlarla anılmaktadır (Sakaoğlu, 2004: 452-713).

Bu sözlü kültür ürünleri Türkiye Türkçesinde genel olarak "masal" biçiminde ifade edilmektedir. Bu terim; Azerbaycan'da "nagıl", Kazaklarda "şabuv, Kırgızlarda "at çabu", Özbeklerde "ertek", Türkmenlerde "erteki", Uygurlarda "çöçek" olarak karşılık bulmaktadır (Ercilasun, 1991: 562-563). Altaylarda masal karşılığı çörçök terimi kullanılmaktadır (Dilek 2007, 17).

Ayrıca masal karşılığı olarak Kazaklar'ın şabur-şabıs, Kırgızlar'ın cöo comak, Kabardinler'in şapis, Sahalar'ın olonho ve ostuoroy, Altaylar'ın çörçök, Tuvalar'ın tool, Hakaslar'ın nımah kelimelerini kullandıkları belirtilmektedir.

Bu terim, Başkurt ve Kazan Tatarlarında ise "ekiyet" biçiminde ifade edilmektedir.

Hayal unsuru olarak kabul gören masalı diğer anlatılardan ayıran önemli taraflarından biri aklın en üst seviyede kullanılmış olmasıdır. Çünkü masalların toplumsal gerçekliği, kendi olağan ve olağanüstü gerçekliği ile ele aldığı bilinmektedir. Bu bakımdan masallar eğitici ve eğlendirici bir işlev üstlenir.

Masallar yaşama ayna tutarken fantastik unsurları da kullanır. Böylece dinleyicilere hayali ama yaratıcı bir bakış açısı kazandırır (Önal, 2011: 36) İşte bu yaratıcı bakış açısı kazandırmada, özellikle Altay masallarında aile kurucu ve düzenleyici bilge kadın tipinin önemli bir yeri vardır.

Kadın bakışı ve etkisinin de varlığıyla masallar, insanların yaşama sevincini ve hayatla mücadele gücünü artırır. Onları yeni çalışmalara, yeni keşif ve icatlara yönlendirir. Hayal kuramayan insanların, topluluk ve ulusların geleceklelerinden söz etmek yanlış olur. Çünkü masallar, insanlar ve o insanların oluşturdukları toplumların ütopyalarını belirginleştirir.

Dünya ve özellikle de Altay masallarında aileyi kuran ve onun ayakta kalmasını sağlayan önemli bir unsur olarak kadının yeri belirgindir. Ayrıca masal güçlü bir gelenek aktarım aracı olmakla birlikte geleneğin güçlü taşıyıcıları ise kadınlardır. Masal ve kadın arasındaki ilişki dikkate alındığında bu ikilinin geleneğin kuşaktan kuşağa aktarımındaki güçlü rolü de anlaşılmaktadır.

Masal anlatıcılarının çoğunlukla kadın olması da kuşaktan kuşağa aktarılan geleneklerin masallardaki kadın rollerine bakılarak çözümlenebileceğini göstermektedir. Kuşaklar arası aktarımda iki öğeden biri de çocuklardır. Masal, kadın, çocuk ve ailenin diğer bireyleri arasında kurulan geleneksel köprünün önemli bir ayağını oluşturmaktadır.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Türk dünyasına ait masal metinlerinin ilklerine ise genellikle Altay sahasında rastlanmaktadır. 19. Yüzyıldan itibaren derlenmeye, tespit edilmeye başlanan Altay masallarının benzer şekillerinin göçler ve ipek yolu kanalıyla ya da farklı nedenlerle bugün Kazakistan, Çuvaşistan, Tataristan, Özbekistan, Kırgızistan, Türkmenistan, Azerbaycan, Türkiye, Kıbrıs, Irak, İran, Suriye, Balkanlar vd. adıyla bilinen coğrafyalarda yaşadığına tanık olunmaktadır.

Bilinen ilk metinleri Altay sahasından, benzerleri Türk dilinin konuşulduğu diğer coğrafyalardan tespit edilen kimi masalarda ev kurma, aile oluşturma, aile fertlerini toplumsal değerlerle donatma vb. konular öncelikli olarak yer almaktadır. Bu masalarda, ev kuran, aile oluşturan ve ailenin sağlıklı bir biçimde hayatını sürdürmesinde etkili olan bilge tip olarak kadının varlığı dikkat çekmektedir. Bu masalarda kadın tipi, ailenin diğer fertleri arasında yer alan erkek tipine göre daha akıllı, daha duyarlı, kolay kandırılmayan, ailenin yıkılmasına engel olan, aileyi koruyan, şekillendiren, güçlendiren bir tip olarak görülmektedir. Altay masalarında yer alan aile bireyleri ve diğer masal kahramanları arasında kadının önemli bir yere sahip olmasında Altay mitolojisinin etkisinin olduğu belirgindir.

Altaylı halkların kahraman kızları konusundaki destanlar geleneksel anaerkil dönemin hayat tarzıyla sıkı sıkıya bağlıdır. Anaerkil ziraat döneminde, hayvancılıkla geçimini sağlayan göçebe döneme oranla kadınların daha özgür bir hayat tarzına sahip olmaları, onları erkeklerle yan yana, zaman zaman da onların üstünde bir yerde durmalarını sağlamıştır. Araştırmacıların vurguladıkları bu tip kadınlara Altay masallarının büyük bir bölümünde rastlamak mümkündür.

Kimi Türk dilli halkların ortak masalarında kadınlar karşımıza büyü ve sihirli varlıklar olarak çıkmaktadırlar. Kırgızlardaki Ejderha Kadın masalı, Özbeklerdeki Yılan Peri masalı buna örnek olarak verilebilir. Bu iki masadaki kadın kahramanlar arasındaki benzerlik dikkat çekicidir. Bu tip kadınlar büyü ve sihirle hedeflerine ulaşan kurnaz kadın tipinin yansımalarıdır. Kadınlar normal hayatta elde edemediklerini masal dünyasında sihir ve büyü ile elde edebilenin umudunu taşırlar. Ama Altay masalarında kadınlar, sihir ve büyüye değil aklın kullanılmasını tercih etmektedirler (Yakıcı, 2014: 216).

Altay masallarının aileye yönelik olarak görülen belirgin hususlardan biri masal kadınlarının eşlerine yardımcı olma arzusudur. Kadınlar bu masalarda genellikle eşlerine yardım eden kadın kimliğiyle karşımıza çıkmaktadırlar

Masalarda akıyla eşine yardımcı olan ve onu zor durumdan kurtaran kadın figürleri çoğunluktadır. Kadınlar kıvrak zekaları ve aynı anda pek çok işi yapabilme becerileriyle masalarda her zaman erkeğin yanında olmuş ve onu akıllarıyla yönlendirmişlerdir. Aileye, ev dışındaki erkek ve kadınlardan gelen tehditler karşısında kocanın güçsüz kaldığı durumlarda kadın kocasına akıl vererek bu tehdit ve tehlikeden aileyi kurtarır ve evin güvenliğini sağlamak için mücadele eder” (Ölçer Özünel, 2006: 35-36)

Ele alınan masalarda kadın kimliği, ev içinde ailenin bütünlüğünü ve sürekliliğini koruma sorumluluğunu kocasından devralan yönü başta olmak üzere farklı biçimlerde görülür. Evli kadının masalardaki işlevlerinden biri de kocaya her konuda akıl vermesidir.

Türkiye’de Altay Masalları üzerine çalışma yapan bilim adamı/araştırmacıların başında İbrahim Dilek Gelmektedir. Dilek, Altay Masalları adlı muhtevalı çalışmasında bu konuyu aile fertleri ve akrabalar alt başlığı altında ele almıştır (Dilek, 2007: 139-142).

İbrahim Dilek’in kitabında yer alan 36 masal metninde kadının aile içindeki işlevi doğrudan ya da dolaylı olarak ele alınmaktadır.

Altay masalarında aile kurucusu ve düzenleyici bir tip olarak kadının birinci derecede önemli görevinin; ailenin diğer kurucu unsuru erkeği tıpkı Altay mitolojisinde, Altay Yaratılış destanlarında da görüldüğü gibi erkeğe akıl vermek, onu akıyla yönlendirmektir. Elbette kadın tarafından erkeğe verilen bu akıl genellikle ailenin maddi ve manevi bakımdan güçlenmesi, ailede mutluluk ve huzurun yakalanması yönündedir. Yine kadının kocaya karşı olumlu işlevlerinden biri de, aile dışında kandırılan, maddi ve manevi bakımdan aileye

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

zarar verecek işlere sürüklenen kocayı uyararak onu tehlikeden kurtarma uğraşı olarak görülmektedir.

Altay masallarında aile kurucusu ve düzenleyici bir tip olarak kadının ikinci derecede önemli görevinin annelik olduğu görülmektedir. Çocuğun, doğduğu günden itibaren fiziki ve kültürel olarak en iyi biçimde yetişmesinde bütün sorumluluğun anne tarafından üstlenildiği görülmektedir. İncelediğimiz metinlerden özellikle ikisinde, kocasını erken yaşta kaybeden annenin, bir destan kahramanı özverisi ve özgüveniyle çocuklarını yetiştirdiğine tanık olunmaktadır.

Altay masallarında aile kurucusu ve düzenleyici bir tip olarak kadının diğer önemli bir görevinin de aile içi ve akrabalar arası iletişimi kurmak ve güçlendirmek olmaktadır. Babanın çocuklarla, çocukların babalarıyla zaman zaman kopan iletişimini yeniden kurma görevini başarıyla yerine getiren kadın, akrabalarla ailenin bir araya gelmesi ve kaynaşmasında da önemli bir görev üstlenmekte ve etkin rol oynamaktadır.

Altay masallarında aile kurucusu ve düzenleyici bir tip olarak kadının, kocasının aile dışı ilişkilerde ve meslek hayatında başarılı olmasında da etkili bir rolünün olduğu görülmektedir. Ayrıca çocukların kötülöklere karşı tedbir almasında ve onların mesleki hayattan evliliğe kadar başarılı bir gelecek temin etmelerinde anne olarak kadının varlığının son derece önemli olduğu belirgindir.

Sonuç olarak; dün Altay masallarında aile kurucusu ve düzenleyici bir tip olarak yerini alan kadının bugün de, başta uzak Asya'dan Orta Avrupa'ya kadar uzanan Altay kavimleri olmak üzere aileye saygı duyan, aileyi önemseyen, toplumların temelini ailenin oluşturduğuna inanan bütün sosyokültürel yapılanmalarda önemini koruduğu, ailenin vazgeçilmez ve ana unsuru olduğu genel kabuller arasındaki yerini aldığı ve önemini koruduğu görülmektedir.

KAYNAKLAR

- Dilek, İbrahim (2007), Altay Masalları, Alp Yayınevi, Ankara.
- Erilasun, Ahmet Bican (1991), Karşılaştırmalı Türk Lehçeleri Sözlüğü I, Kültür Bakanlığı Yayını, Ankara.
- Gültekin, Mustafa (2013), Kazan-Tatar Masalları (İnceleme-Metinler), Atatürk Kültür Merkezi Yayını, Ankara.
- Ölçer Özünel (2006), Masal Mekânında Kadın Olmak, Geleneksel Yayınları, Ankara.
- Önal, Mehmet Naci (2011), Muğla Masalları, Muğla Üniversitesi Yayını, Muğla.
- Sakaoğlu, Saim vd. (2004), "Masallar", Türk Dünyası Ortak Edebiyatı Türk Dünyası Edebiyat Metinleri Antolojisi, C.5, Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları, Ankara.
- Develi, Hayati- Temizyürek, Fahri (2000), "Fikirli Kız/ Akıllı Kız", Türkiye Dışındaki Türk Edebiyatları Antolojisi, 17. Cilt, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayını, Ankara.
- Yakıcı, Ali (2014), "İpek Yolunda Masalların Yolculuğu", Uluslararası İpek Yolu Sempozyumu Bildirileri, Türk Yurdu Yayını, Ankara.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

ÂŞIKLIĞA BAŞLAMADA ETKİLİ OLAN USUL VE YÖNTEMLER: YUSUFELİ ÖRNEĞİ

Ali YAKICI

Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, yakiciali@gmail.com

GİRİŞ

Yusufeli âşıklık geleneğinde, âşıklığa başlamada etkili olan unsurların başında “rüya” gelmektedir. Rüya, geleneğin kapalı toplum özelliği gösteren kimi bölgelerinde görüldüğü gibi Yusufeli’de de âşıkların söze başlaması ve saz çalmasında etkili bir unsur olmuştur (Özder 1985: 15-16).

Anadolu insanının büyük bir inançla biçimlendirdiği bu gelenek içinde delikanlılık çağına giren bazı kimseler âşıklığa başlamada, bunların genellikle erkek olmasının yanında kadın olanların da erkeklerle benzerlik gösteren biçimde, rüyadan etkilendikleri ve rüyada “aşk badesi” içerek âşık oldukları bilinmektedir. Bu kimseler rüyalarında kendilerine verilecek bade için, yine rüyalarında pirlar meclisi denilen bir toplantının düzenlendiğini ve bir tören yapılarak bu törende delikanlının karşısına çıkarılan kız aşkına bade verildiğini anlatmaktadırlar.

Bu törenle ilgili rivayet ve bazen de yakıştırmalara, kaynakları bilinmeyen sazlı-sözlü halk hikâyelerinin hemen hepsinde rastlamak mümkündür. Bunlardan Yaralı Mahmut, Âşık Kerem, Köroğlu kolları gibi, Çıldırılı Âşık Şenlik’in telif ettiği Sevdakâr ile Kirman hikâyesi de sayılabilir. Ayrıca Artvin dolaylarında söylenip dinlenen Kurbanî hikâyesi de bunlar arasında belirtilebilir (Özder 1965: 20).

Bu anlatıya göre badeyi alan delikanlı, kıza âşık olur. Yusufeli âşıklık geleneğinde delikanlının âşık olduğu sevgiliye “maşuka” denilir. Bir dolu “pirler aşkına”, bir dolu da “maşuka aşkına” diye verilen bade mutlaka içilen bir şey değildir. Çeşitli renklerde, siyah, kırmızı veya sarı renkte bir dolu şerbet olduğu gibi, bir elma çekirdeği, üzüm, nar, kiraz tanesi de olabilir (Özder 1965: 6). Yine bu geleneğe olan inanç gereği rüya meclisinde hazır bulunan kız, kendi eliyle de delikanlıya bade verebilir. Rüyada birbirlerini gören delikanlı, kızın ya da kız, delikanlının bildiği, tanıdığı biri olabildiği gibi hiç görmediği, bilmediği kendi yurdundan çok uzak bir diyarda, adını bile duymadığı yerlerden biri de olabilir.

Bu itibarla yüzyıllar boyu, insanları ilk çağlardan beri meşgul eden bir konu olan rüya pek çok araştırmacının da merak konusu olmuştur. Rüya en basit şekliyle bir kimsenin uyku sırasında zihninden geçen hayal dizisi olarak tarif edilmektedir (Günay 1992: 93).

Rüyayı oluşturan uyku haline eskiler “hab-ı gaflet/gaflet uykusu”, başka bir söyleyişle “aymazlık” demişlerdir. Gafletten sıyrılıp uyanan genç, bir takım garip haller sergiler. Kiminin ağzından köpükler gelir, kimisi sık sık bayılıp ayılır. Pirlar meclisinde bade veren ve alan kız da tıpkı delikanlının hallerini gösterir. (Özder 1976: 9)

Bade içerek âşık olanlara Yusufeli âşıklık geleneğinde “badeli âşık” ya da “Hak âşığı” denilmiştir. Hiçbir eğitim almadan, hatta okuma yazma dahi bilmeden irticalî/doğaçlama şiir söylemeye başlayan âşıkların bu durumu halk arasında onları sırrına vakıf olunamayan sanatçılar konumuna getirmiştir.

Sade kişilikten sanatçı kişiliğe geçişte bir aşama olan rüyada bade alma sonucunda saz çalmaya, söz söylemeye başlayan âşıkların dilleri çözülür. Rüyasında bade içen sanatçı kişinin yanıp tutuşarak coşkunun bir ruh haline düşmesi sonra da bayılması, Yusufeli âşıklık geleneğinde âşıkların rüya hikâyelerinde görülen ortak konulardandır.

Gökâl, Artvin Yusufelili Âşık Pervânî’de bizzat kendisinin gözlemlediği bu vecd halini şöyle anlatmaktadır:

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

“İlkokulda üç yıl beraber okuduğumuz Âşık Pervanî, âşık olduğu 1950 yılında, kendisinden şiir söylemesini istediğimizde, sazıyla çalar söyler, sonra ağzından köpükler gelir ve gözlerini kapayıp derin bir vecd âlemine dalardı.” (Gökalp 1952: 627)

Yaygın olan geleneğe ve inanişâ göre, şiir söylemede hiçbir yeteneği yokken Âşık Pervanî:

“Üçler zümresinden aldık icazet

Ledün ilmin bana beyan dediler”

diyerek rüyasında Hızır-İlyas, Kütüp Nebil'den mantık ve ledün ilmi öğrendiğini söylemektedir(Gökalp 1954: 35).

Hiç eğitim almadan gayb biliminden söz eden âşıkların bu durumunun inceleyen kimi araştırmacılar, ledün ilminin biri vehbî diğeri kısıbî olmak üzere iki kısma ayrıldığını belirtilmekte, bunlardan birincisinin Allah tarafından sunulup kalpte meydana gelen ledünnî bilgi olduğunu, diğerrinin ise çalışarak eğitimle elde edildiğini belirtmektedir (Yıldırım 1982: 302).

Rüya motifi Türk kültüründe çok sık karşılaşılan motiflerden biridir. Destan, efsane, masal gibi halk anlatılarında görülen bu motifi tasavvuf edebiyatında da önemli bir yeri vardır. Bu motif âşık edebiyatında da özellikle sazın kullanılması noktasında ya da irticalen/doğaçlama söyleyişlere başlangıç anında etkili olmuş bir motiftir.

Âşık edebiyatının temsilcileri için rüya bir hareket ve başlangıç motifi olarak görülmektedir. Âşıkların gerçek hayatları incelendiğinde rüya görene kadar belli bir süre ya usta bir âşığın yanında çıraklık yaptıkları veya âşık fasıllarının sık sık icra edildiği, halk hikâyelerinin anlatıldığı yerde yetiştiği görülmektedir (Günay 1992: 110). Bu durum Yusufelili âşıklarda da görülmektedir.

Günay, rüya motifini bir plan çerçevesinde dört aşamaya bağlamaktadır. Bunlardan birincisi hazırlık devresi, ikincisi rüyanın görülmesi, üçüncüsü rüyadan uyanış, dördüncüsü ise ilk deyişlerin söylenmesidir.

Hazırlık devresinde çocukluk ve gençlik çağının şartları, karşılaşılan maddi ve manevi sıkıntılar ve bir sıkıntı ya da bir dilekle uykuya dalma söz konusudur.

Rüyada kutsal kişilerle kutsal sayılan bir yerde karşılaşma, pir elinden bade içme, sevgilinin kendisiyle ya da resmiyle karşılaşma ya da sevgili elinden bade içme, âşığa pirlere bilmesi gereken bilgileri öğretmesi ve bir mahlas verilerek saz çalması ve deyiş söylemesinin istenmesi gibi unsurlar görülmektedir.

Uyanış da üç şekilde gerçekleşmektedir. Bunlardan ilki âşığın kendi kendine uyanması ve ilk fırsatta eline geçen bir saz ile ya da sazsız başından geçenleri anlatmasıdır. İkincisi âşığın bir süre (üç, beş, yedi, yirmi, kırk gün) baygın yatması, ağzından burnundan kanlı köpükler gelmesi, gönül ehli bir kişinin sazının tellerine dokunmasıyla âşığın uyanması biçimindedir. Üçüncüsü de kahramanın kendi kendine uyanması, fakat bakışları hâl ve tavırlarının normal olmaması, dünyayla ilgisinin kalmamış gibi görünmesi, bunun için de âşığın herkes tarafından deli olduğunun kabul edilmesi sonucunda hâl ehli bir kişinin sazının tellerine dokunarak âşık adayının çözülmesinin sağlanması biçiminde gerçekleşmektedir. Görülen rüyayla âşıklığa ulaşan kişinin uyandığında söylediği ilk deyişin genellikle rüyanın bir tasviri biçiminde olduğu görülmektedir. Bu ilk deyişte âşık, rüyada başından geçenleri naklettiği gibi ilk tapşırmasını da ilk deyişinin sonunda yapmaktadır.

Artvinli âşıkların âşıklığa başlamada etkili olan unsurları üzerinde yapılan araştırmalar sonucunda kimi âşıkların hayat hikâyelerindeki rüya motifinin onları sade kişilikten sanatçı kişiliğe ulaştırma fonksiyonu taşıdığı ve kendilerine rahatlıkla çalıp söyleme hüviyeti sağladığı fark edilmiştir. Bu nedenle rüya Yusufeli âşıklık geleneğinin önemli unsurlarının başında gelmektedir.

Yusufelili kimi âşıklarının rüya hikâyelerinin tespit edilmemiş olması, kimilerinin ise hayatlarına veya deyişlerine dair bilgilerin yok olup gitmesi bu konudaki tespitlerimizi güçleştirmiştir. Bu sebeple rüya bahsindeki yerlerinin ne olduğu konusunda tespitinin

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

neredeyse imkânsız olduğu bazı âşıkların eldeki birkaç parça deyişlerinden rüya gördükleri, badeli âşık olduklarına dair olan söylemlerinin bulunması, onların da rüya görmüş âşıklar arasına alınmasına vesile olmuştur.

Yusufeli âşıklık geleneğinde, rüyada bade içmeden farklı olarak gördükleri askerî rütbeli birinden etkilenme, kutsal bir ışığın ağza akması ve erenlerin elinde aldığı mektupla âşık olduklarını ifade eden âşıklar ile bunun yanı sıra içilmediği hâlde sunulan dolunun etkisinde kalarak deyiş söyleme hüviyeti kazanmış yöre âşıkları da bulunmaktadır.

Yusufeli âşıklık geleneğinde âşıklığa başlamada kendileri için rüyanın önemli olduğunu belirtenlerin çokluğuna rağmen rüya sonrası âşık olmayı reddeden, bu hikâyelerin tümüyle uydurma olduğunu ifade eden âşıklar da mevcuttur ki usta âşık Huzûri bunlar arasında yer almaktadır.

Artvin-Yusufeli yöresinde rüyada bade içen âşıkların genellikle pîr ya da pîrlerin elinden bade içtikleri görülmektedir.

Bunlardan biri Serverî'dir. Asıl adı Selim olan XVIII. yüzyıl âşıklarından Serverî, bir deyişinde bu durumu açıkça ifade etmektedir:

“Bin yüz seksen altıda buldum bir varı derler bize
Lâübalı devrişanım Kadiri derler bize
Nuş edüp hazreti pirden cananın badesini
Bu aşk ile sızlar olan bir arı derler bize (Özçelik 1979: 34-35)

Pir elinden bade içen diğer Artvinli âşıklar arasında Sıdkî (Özder 1969 : 33), Kaynarî (Gökâl 1988: 132), Yarımî (Artvin İl Yıllığı 1973: 114), Recâi (Tokdemir 1970: 2), Mahiri (Gökâl 1988: 68), Keşfi (Özder 1969:19), Pervânî (Özder 1969:78), Muhibbî (Özder1976:11-17), Merâkî (Rayman 1993: 38) vd.

Yusufeli âşıklık geleneğinin temsilcisi durumunda olan âşıkların âşıklığa başlamada etkili olan unsurlarından biri de usta-çırak okuludur. Âşık okullarının güçlü olduğu illerin başında Erzurum, Kars ve Artvin gelmektedir.

Usta-çırak okulunda usta âşık, saza ve söze kabiliyeti olan bir genci çırak edinir, yanında gezdirir, saz ve söz meclislerine girmesini sağlar, günü gelince de çırağına uygun bir mahlas verir, böylece ustasından el alan/izin alan âşık saz çalıp şiirler söylemeye, atışmalar yapmaya başlar. Çırak, ustasının ölümünden sonra ya da ustasının bulunmadığı meclislerde onun adını belirtmek amacıyla “usta malı” türküler okuyarak onun yolundan gittiğini vurgular.

Birçok meslek ve sanat kolunda önemli işlevler üstlenmiş olan usta yanında çırak yetiştirme geleneği, Artvin-Yusufeli âşık sanatı adına da önemli temsilcilerin yetişmesine vesile olmuştur.

Artvin-Yusufeli âşıklık geleneği içinde okul olma özelliği göstermiş ilk âşıklardan biri Muhibbî'dir. Âşık Muhibbî, Şamili, Mahiri ve Âşık Keşfi'ye ustalık yapmıştır. Âşık Keşfi, Yusufeli'nin Esenkaya köyünden İzni, kendi oğlu olan Zuhuri ve Huzuri'yi yetiştirmiştir.

Yusufeli âşıklık geleneği içinde 20. yüzyılda okul olma özelliği gösteren usta âşık Huzuri ise, Âşık İzhari ve Âşık Fahrî'nin yetişmesine vesile olmuştur. (Terzi 1999: 195-199)

Yusufeli âşıklık geleneği içinde âşıklığa başlamada etkili olan unsurlardan biri de çevredeki âşıkların sanatlarından etkilenmedir. Bulduğu coğrafya itibarıyla Türkiye sahası âşıklık geleneğinin de yerleşip güçlenmesinde etkili olan Dede Korkut'un coğrafyası içinde yer alması ve bu nedenle güçlü bir âşıklık geleneğiyle tanışmış olması (Yakıcı 2009: 9-16), daha sonraki asırlarda Artvin-Yusufeli âşıklık geleneği içinde birçok sanatçı kişinin yetişmesine vesile olmuştur.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Yusufeli Demirkent(Erkinis) köyünden Âşık Muhibbi, Yusufeli Zor(Esenkaya) köyünden Mustafa Keşfi, Yusufeli Okar(Havuzlu) köyünden Âşık Mehmet İkrârî'nin güçlü birer sanatçı oluşunda çevre âşıkların önemli ölçüde etkileri olmuştur.

Yusufeli'de âşıklığa başlamada etkili olan usul ve yöntemlerden biri de usta âşığın yetiştirdiği çırağa saz hediye etmesidir.

Buna örnek olarak Yusufelili Muhibbi'nin Mahiri'ye sazını hediye etmesi verilebilir: Yaşı kırkı geçen Muhibbi, bir gün sazını "artık sazın bana lüzumu kalmadı" diyerek Mahiri'ye hediye eder. Bu sazın hakkını vermek isteyen Mahiri de, Mubbi'nin yadigarı sazı alıp hayali sevgilisi Mahtabanı bulmak üzere yollara düşer ve o da gerçek âşık olur (Özder 1985: 12-14)

Artvin-Yusufeli âşıklık geleneğinde yer alan usul ve yöntemlerden biri de âşık adayını geleneğe uygun bir yöntemle saz ile açmadır.

Âşıklık alâmeti gösteren ya da bu doğrultuda yöneliş ve yetenek belirtileri bulunan kişinin usta bir âşık tarafından sınanması ve âşıklığa adım atmasına fırsat verilmesi, teşvik edilmesidir.

Usta bir âşığın âşık adayına saziyle eşlik ederek onun söylemesine yardımcı olması ve onu açmasına yönelik uygulamaların Yusufeli âşıklık geleneği içinde önemli bir yerinin olduğu görülmektedir. Bu amaçla âşık meclisleri kurulmuş, bu meclislerde âşık adayı açmakla görevli usta âşık, sazla deyişler söyleyerek karşısındaki tutuk genci açmak için bütün hünerlerini ortaya koymuş, aday olan gence ya burada ilk deyişini söyleterek başarılı olmuş, onu âşıklar meclisine dahil etmiş ya da meclise girmesini başka bir zamana bırakmıştır.

İşte bu meclislerdeki usta âşıklar karşısında saz ile açılan sanatçı adayı eğer burada başarılı olursa o günden sonra diğer âşıkların yanında yer alarak halk/dinleyici kitlesi tarafından da âşık olarak kabul görür. Böylece âşıklık mesleğine girmiş olur. (Terzi 1999: 216)

Yusufeli âşıklık geleneğinde âşıklığa başlamadaki usul ve yöntemlerden biri de birinin duasını alarak âşık olma biçiminde karşımıza çıkmaktadır. Bu yöntem de zaman zaman âşıklığa başlamada etkili olmuştur. Huzuri buna örnek olarak verilebilir(Çaldağ 1951: 444).

Artvin- Yusufeli âşıklık geleneği içinde âşıklığa başlamada etkili olan unsurların başında gelen ve diğerlerinde de etkili olan sevda sebebiyle âşık olmadır.

Bunlara 18. yüzyıldan Kaynari, Yarımı, Sultan Didari, 19. üzyıldan Şamili, Muhibbi, Esmehan, Cesimi, Osman, Mahiri, Hicrani, Nidasız, İzni, Elfazi, Efkâri, Deryami, Pervani, Kara, Gülhani vd. örnek olarak verilebilir (Terzi 1999: 233-240)

Artvin âşıklık geleneği içinde bir de ocaklı âşıklar vardır ki bunlar da Yusufeli âşıklık geleneğini dolaylı olarak etkilemiştir. (Tokdemir 1978: 153-154)

Artvin-Yusufeli'de, yukarıda belirtilen usul ve yöntemler sonucunda birçok âşık ortaya çıkmış, Artvin âşıklık geleneği içinde sanatını icra etmiştir. Bu âşiklerden sadece Yusufelili olarak tanınanlardan bazıları şunlardır:

Sonuç olarak diyebiliriz ki; âşıklığa başlamada gösterdiği farklı unsur ve uygulamalarla, geleneğin oluştuğu tarihlerden itibaren yetiştirdiği temsilcilerle, temsilcilerinin buldukları coğrafyada meydana getirdikleri kendilerine has saz çalma, icra ediş ve söyleyiş biçimleriyle Artvin- Yusufeli âşık sanatı, Türk edebiyatı içinde kendine önemli bir yer edinmiştir. Fakat Yusufeli merkezli kültür havzası oluşturan bu gelenek Türkiye âşık sanatı, kültür ve edebiyatı içinde hak ettiği yere gelememiş, Türk müziği içindeki hak ettiği yeri alamamıştır. Bunun içindir ki, Artvin-Yusufeli âşıklık geleneği adına, bundan sonra yapılacak bilimsel çalışmalarla hem daha önce Artvin âşığı araştırmacıların yaptığı ama dağınık halde olan çalışmalar bir araya getirilmeli, hem de bilimsel yöntemlerle geleneğin ürünleri Türk kültür ve edebiyatına kazandırılmalıdır.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

KAYNAKÇA

- Artvin İl Yıllığı*, Artvin, 1973.
- Çaldağ, Mustafa, “Âşık Huzuri’yi Kaybettik”, *TFA*, 28, Kasım 1951.
- Gökalp, Mehmet, “Yusufelili Âşık Pervani”, *TFA*, 40, Ankara, Kasım 1952.
- Gökalp, Mehmet, “Âşık Edebiyatında Bâde ve Ledün İlmi”, *TFA*, Ankara, 1954.
- Gökalp, Mehmet, *Artvin Saz Şairleri*, İstanbul, 1988.
- Günay, Umay, *Türkiye’de Âşık Tarzı Şiir Geleneği ve Rüya Motifi*, Ankara, 1992.
- Özçelik, Hamza, *Ardanuç’ta Bir Ocaktan Yetişen Yedi Âşık İçinde Âşık Devâmî ve Ataları*, Ankara, 1979.
- Özder, M. Âdil, “Doğu İllerimizde Âşıklık Geleneği”, *TFA*, 71, Ankara, Ekim 1985.
- Özder, M. Âdil, *Doğu İllerimizde Âşık Karşılaşmaları I. Kitap*, Bursa, 1965.
- Özder, M. Âdil, *Muhibbi ile Esmahan Hikâyesi*, Ankara, 1976.
- Özder, M. Âdil-Abdullah Aydın, *Yazı ve Resimlerle Çevre İncelemesi: Artvin İli I*, Ankara, 1969.
- Özder, M. Âdil, “Çoruhun Halk Şairlerinden Bazı Notlar” **Çoruh**, C.1, 3, Artvin, 23 Haziran 1938, s. 23-26.
- Rayman, Hayrettin, “Artvinli Âşık Merâki”, *Milli Folklor*, 18, Yaz 1993.
- Terzi, Fatma, *Artvin Âşıklık Geleneği ve Artvinli Âşıklar*,
- Tokdemir, Hayrettin, *Şavşatlı Recâi ve Eseri Hediyeül İhvan*, Ankara, 1970.
- Tokdemir, Hayrettin, *Artvin Destanı*, Ankara, 1978.
- Yakıcı, Ali, *Ozan Dili Çevik Olur/ Âşık Edebiyatı Yazıları*, Ankara 2009.
- Yıldırım, Celal, *Kur’an-ı Kerim Meal ve Tefsiri*, İstanbul, 1982.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

KIBRIS RUBAİLERİNDE GELENEKSEL KÜLTÜRÜN AKTARIMI

Ali YAKICI

Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, yakiciali@gmail.com

GİRİŞ

Arif Nihat Asya, 1959-1961 yılları arasında Kıbrıs'ta öğretmen olarak görev yapmış, Kıbrıs'ta yaşadığı dönemdeki izlenimlerini şiirlerine yansıtmıştır. Bu nedenle Asya'nın şiirlerinde Kıbrıs insanının kültürüne dair öğeler çoğunluktadır. Şair, yavru vatandan ana vatana döndükten sonra yayımladığı "Kıbrıs Rubaileri" adlı kitabında özellikle Kıbrıslı Türklerin kültürel mirasını dizelerine işlemiş, bu yolla daha sonraki kuşaklara Kıbrıs'ta yaşanan geleneksel kültürün aktarımını sağlamıştır. Şair, Kıbrıs Rubaileri adlı kitabında yer alan şiirlerinde daha çok Ada içinde yaşayan Türklerin sosyal ve ekonomik durumlarını, inançlarını, hayallerini, rüyalarını, gelenek göreneklerini, sanatını, ticaret hayatını, kabullerini, retlerini, özlemlerini, heyecanlarını, sevinçlerini, acılarını, köyünü, kasabasını, mimarisini, mutfağını, kısacası sosyal hayata dair bütün yaşayış ve davranış biçimlerini işlemiştir. Şair, şiirlerini oluştururken Türk mitolojisi ve diğer geleneksel unsurları da dizelerine taşımıştır. Böylece, özellikle Kıbrıs'a ait geleneksel kültürün aktarımına katkı sağlamıştır. Bu bildiride, Arif Nihat Asya'nın kitabı, Kıbrıs'ın geleneksel kültürü bağlamında okunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Kıbrıs, geleneksel kültür, kültürel miras, kültür aktarımı

EXAMINING ARIF NIHAH ASYA'S CYPRUS RUBAIES IN THE CONTEXT OF TRANSMISSION OF THE TRADITIONAL CULTURE

Arif Nihat Asya worked as a teacher between the years of 1959-1961 in Cyprus, he reflected the impression of that time to his poetry. Therefore, the issues regarding culture of Cypriot formed the large part of Asya's poetry. The poet imprinted the cultural heritage of Turkish Cypriot in his book "Cyprus Rubaies" which was published after his return to motherland from foster-land, in this way he provided the transmission of traditional culture taking place in Cyprus to next generation. The poet dealt with Turks' who lived mostly in the Island social and economic status, beliefs, dreams, customs and traditions, arts, business life, acceptations and rejections, excitements, happiness, sorrows, village, town, architecture, cuisine, briefly their all patterns of way of living and behaviour with respect to social life in the poetry included in his book "Cyprus Rubaies". He also put account the Turkish mythology and the other traditional elements in his verse when he wrote his poetry. Thus, he contributed to the transmission of traditional culture especially Cyprus' culture. In this paper, the book of Arif Nihat Asya was examined in the context of the traditional culture of Cyprus.

Key words: Cyprus, traditional culture, cultural heritage, cultural transmission

GİRİŞ

Arif Nihat Asya, 7 Şubat 1904 yılında İstanbul Çatalca'ya bağlı İncegiz köyünde doğmuştur. Asıl adı Mehmet Arif'tir. 1959-1961 yılları arasında eşi Servet Asya ile birlikte Lefkoşa Türk Lisesi'nde edebiyat öğretmenliği yapmıştır (Uytun, 1975: 3-5).

Kıbrıs'ta yaşadığı dönemlerde Ada'da yaşayan iki önemli halktan bir olan Türklerin çektikleri acılara, yaşadıkları güçlük ve sıkıntılara tanık olmuştur. Yaşanan huzursuzlukların, olumsuzlukların yaşanmaması için şair, alkışlarını Kıbrıs üzerinden hiç eksik etmemiştir:

Afet, zulüm, eziyet, tazyik, kin, nefret.../ Kalkıp giden seneyle bunlar da gitsin bari!

Sarsıntı, harp, yangın, açlık, ölüm bu dünya.../Yangın yerinde Tanrım bir lale bitse bari

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Doğmakta başka bir gün, gelmekte başka günler;/ Bayramla başlayan yıl bayramla bitsin bari!

Ey Akdeniz, kıyında tehdidi boğsa dalgan;/ Enginlerinde şerri, huncın eritse bari!

Kâfi bela, sefalet, kâfi tuzak cinayet.../ Artık dua duayız, gökler işitse bari

Doğmakta başka bir gün, gelmekte başka günler;/ Bayramla başlayan yıl bayramla bitsin bari! (Asya, 1975: 198).

Arif Nihat Asya, Kıbrıs'ta bulunduğu dönemde Kıbrıs Türklerinin eğitimine önemli ölçüde katkıda bulunmuş, bir sanatçı öğretmen olarak Kıbrıslı gençlerde edebiyat sevgisinin oluşumuna ya da var olan bu sevginin güçlenmesine vesile olmuştur. Kıbrıs'ta öğretmenlik yaptığı süre içinde edebiyata, şiire hevesli Kıbrıslı gençlerin yazarlık ve şairliğe adım atmalarında da etkili olmuştur. Arif Nihat Asya, ayrıca Kıbrıs'ta yaşadığı dönemdeki izlenimleri, Kıbrıs insanının kültürüne dair kimi öğeleri ve içindeki Kıbrıs sevdasını şiirlere yansıtarak kalıcı kılmıştır. Bu bakımdan Arif Nihat Asya daha çok Kıbrıslı olarak bilinir. Yavru vatanda iken kaleme aldığı "Kıbrıs Rubailerini" bu duygu ve düşüncenin ürünüdür.

Arif Nihat Asya, Kıbrıs'ta geçirilecek tam bir günün bile kişinin Kıbrıslı olmasına yetebileceğini belirtecek kadar Kıbrıs sevgisiyle dolu bir Kıbrıslıdır:

Temmuz bu...yürek hızlı, nabız olur;/ Akşamları, içler bile yıldızlı olur.../ Kıbrıs'la birlikte geçiren bir geceyi,/ Uykuyla geçirmediyse Kıbrıs'lı olur (1976: 10).

Şiir ve edebiyat, edebi zevke yönelik estetiğin mahsulü olmakla birlikte bir iletişim unsurudur. Çünkü özellikle yurt ve insan sevgisinin işlendiği şiirlere bakıldığında; kültürel mirasın şiir ve edebiyata yansıtıldığı, bu yolla daha sonraki kuşaklara geleneksel kültür aktarımının sağlandığı görülmektedir. İşte bu durum, Arif Nihat Asya'nın Kıbrıs'ı anlattığı şiirleri için de geçerlidir. Bu şiirlerde Arif Nihat Asya, Kıbrıs insanının yaşanmış ya da yaşanmakta olan geleneksel kültürüne dair kimi unsurların aktarımını sağlamıştır.

Arif Nihat Asya'nın Kıbrıs Rubailerini'nde daha çok Ada içinde yaşayan Türklerin sosyal ve ekonomik durumlarını, inançlarını, hayallerini, rüyalarını, gelenek göreneklerini, sanatını, ticaret hayatını, kabullerini, retlerini, özelemlerini, heyecanlarını, sevinçlerini, acılarını, köyünü, kasabasını, mimarisini, mutfağını, kısacası sosyal hayata dair bütün yaşayış ve davranış biçimlerini mısralara yansıttığı görülmektedir. Şair, şiirlerini oluştururken Türk mitolojisi ve diğer geleneksel unsurları da şiirlerine taşımıştır. Böylece, özellikle Kıbrıs'a ait geleneksel kültürün aktarımına katkı sağladığı görülmektedir.

Arif Nihat Asya'nın Kıbrıs Rubailerini adlı kitabında yer alan 300 kadar şiiri bu bağlamda yeniden okunmuş ve bu okuma sonucunda geleneksel kültürün aktarımı bağlamında şu tespitler yapılmıştır:

Yer Adları:

Arif Nihat Asya, rubailerini oluştururken özellikle Kıbrıslı Türklerin yaşadığı yerleri dizelerine taşımıştır. Yer adlarından söz ederken ya bir imgesini ya da o yerin sosyal, siyasal, kültürel, ekonomik vb. yönüne vurgu yapmıştır.

Ada/Kıbrıs:

Şairin Ada'dan sıklıkla söz ettiği şiiri "Kıbrıs" redifli olanıdır. Bu şiirin ilk dizeleri şöyledir:

Kim derdi ki birlikte geçirdiğimiz tarih/ Bir gün masal olacak Kıbrıs!/ Fakat içlenme bir tutam varlığın/ Eski ağacına yine dal olacak Kıbrıs (1976: 150).

Rubailerde çok fazla görülen yer adı Kıbrıs'tır. Adanın bütününü kapsayan bu ad birçok özellikleriyle dizelere yansıtılmıştır.

Yollarda yemiş yemiş bütünler, yarılar.../ Yerlerde çiçek çiçek beyazlar, sarılar;/ Kuşlar gelerek Kıbrıs'a kursun sofrası.../ Kıbrıs'ta petek yapmaya gelsin arılar! (1976: 5)

Kıbrıs'tan sonra şiirlerde sıklıkla karşılaşılan yer adlarının başında Ada gelmektedir:

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

“Lakin ne olur gitme ki öksüz Ada’da” (1976: 6).

Şair, Kıbrıs’ta bir çocuğun Kıbrıs’lı değil; Kıbrıs’ın kendisi olduğuna vurgu yapmaktadır:

Yaklaş, daha yaklaş ki benim gönlümce/ Kıbrıs’lı değilsin çocuğum, Kıbrıs’sın... (1976: 37).

Asya, Kıbrıs’ta yaşayan insanlardan söz ederken “Adalım” biçiminde ünlemekte ve özellikle Ada’ya vurgu yapmaktadır:

Çevren kıyılardan oyalardan Ada’lım!/ Aştın ovalardan, kayalardan Ada’lım!/ Bilmem ki ayakların niçin yerde değil;/ Ders almalsın biz yayalardan Ada’lım! (1976: 13)

Ağırdağ:

Arif Nihat Asya, Kıbrıs’ın önemli Türk yerleşim bölgelerinden olan Ağırdağ, Baf, İskele, Lefke ve Moguso’ya “boynu bükük dul” benzetmesi yapmaktadır:

Kimdik o zaman şimdi kimin kullarıyız!/ Bir mutluluğun garip yoksullarıyız/ Biz İskele, Baf, Lefke, Ağırdağ, Magosa../ Bir saltanatın boynu bükük dullarıyız (1976: 14)

Baf:

Arif Nihat Asya, Kıbrıs’ın önemli Türk yerleşim bölgelerinden olan Ağırdağ, Baf, İskele, Lefke ve Moguso’ya “boynu bükük dul” benzetmesi yapmaktadır:

Biz İskele, Baf, Lefke, Ağırdağ, Magosa../ Bir saltanatın boynu bükük dullarıyız (1976: 14).

Şair, Baf’ta gerdeğe girmenin bin ömre değdiğini belirtmektedir:

Dünyaya denizden armağan dilberle/ Bin ömre değer gerdeğe girmek Baf’ta (1976: 45).

Başpınar:

Ada’nın önemli kaynak sularının başında Başpınar gelmektedir:

İçtikten sonra Başpınar’dan suyunu/ Bir tatlı hafiflikle kanatlan aya çık! (1976: 32).

Boğaz:

Kıbrıs Rubaileri’nde belirtilen yerlerden biri de Boğaz’dır:

Yolcum, yola ister atlı ister yaya çık!/ Ardında Boğaz, Girne’yi dön, Lapta’ya çık! (1976: 32).

Değirmenlik:

Şair, Ada’nın yeşili bol olan yerlerinden birinin Değirmenlik olduğunu vurgulamaktadır:

Kıbrıs’ta değil varlığımız, imbikte.../ Bir deste yeşil nedir Değirmenlik’te! (1976: 33).

Girne:

Şair, Kıbrıs’ta yaşadığı dönemde, Girne’de Yüz bir Evlerin ikamet edeninin olmadığından söz etmektedir:

Dostum dolaşıp Girne’de bir yurt arıyor/ Cam gördü mü perdesiz hemen ev soruyor/ Güldüm ve dedim ki: “Gel azizim Yüz bir/ Evler diye bir mahalle var, boş duruyor (1976: 30).

Beşparmakların eteğindeki en önemli Türk yerleşim birimi Girne’dir. Genellikle yollar Girne’de birleşir ve Girne’den ayrılır:

Yolcum, yola ister atlı ister yaya çık!/ Ardında Boğaz, Girne’yi dön, Lapta’ya çık! (1976: 32).

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

İskele:

Arif Nihat Asya, Kıbrıs'ın önemli Türk yerleşim bölgelerinden olan Ağırdağ, Baf, İskele, Lefke ve Moguso'ya "boynu bükük dul" benzetmesi yapmaktadır:

Biz İskele, Baf, Lefke, Ağırdağ, Magosa../ Bir saltanatın boynu bükük dullarıyız (1976: 14).

Karpas:

Kıbrıs'ta Türklerin genellikle tarım ve hayvancılık yaptıkları önemli bir bölgedir:

Yükseklere bak, doğrularak Karpas'tan! (1976: 118).

Lapta:

Girne'den sonra Beşparmak'ların eteklerindeki Türk yerleşim yerlerinden biri de Lapta'dır:

Yolcum, yola ister atlı ister yaya çık!/ Ardında Boğaz, Girne'yi dön, Lapta'ya çık! (1976: 32).

Lefke:

Arif Nihat Asya, Kıbrıs'ın önemli Türk yerleşim bölgelerinden olan Ağırdağ, Baf, İskele, Lefke ve Moguso'ya "boynu bükük dul" benzetmesi yapmaktadır:

Biz İskele, Baf, Lefke, Ağırdağ, Magosa../ Bir saltanatın boynu bükük dullarıyız (1976: 14).

Lefkoşe:

Kıbrıs Rubailerinde sıklıkla söz edilen yer adlarının başında Lefkoşe gelmektedir. Lefkoşe'nin kimi zaman kişileştirildiği, yalnız geleneksel imgeleriyle değil, tarih içinde yaşadıklarıyla da dile getirildiği görülmektedir:

Dur, belki şu mazluma kıyan zalimsin;/ Dur, belki de mahkum olacak hâkimsin!/ Ey şüpheli bir karaltı halinde gelen,/ Ben Lefkoşe'yim; söyle fakat, sen kimsin? (1976: 7)

Bu rubaisinde Asya, endişe ve umudunu belirtirken Lefkoşe'nin tarihi ve geleneksel mimarisine ait on bir burçtan söz etmektedir:

Ey Lefkoşe, kalmış bize ancak bir ucun/ Gitmiş yarıdan fazlası on bir burcun... (1976: 12)

Magosa:

Arif Nihat Asya, Kıbrıs'ın önemli Türk yerleşim bölgelerinden olan Ağırdağ, Baf, İskele, Lefke ve Moguso'ya "boynu bükük dul" benzetmesi yapmaktadır:

Biz İskele, Baf, Lefke, Ağırdağ, Magosa../ Bir saltanatın boynu bükük dullarıyız (1976: 14).

Şair, iki şehri karşılaştırırken Maraş'ın zenginliğine karşın Magosa'nın yoksulluğundan söz etmektedir:

Üstünde uçan kuş değil artık... yarasa/ Gönlünde bugün ayrı, yarın ayrı tasa/ Taşlar mı, kovuklar mı nasibin senin ey/ Zengin Maraş'ın yanında yoksul Magosa? (1976: 16).

Mesarya:

Kıbrıs'ın en önemli ovasıdır. Konya ovasına benzer bir kaderi vardır ve genellikle de suya hasrettir:

Şayet erimezsen tutuşup parlarsın;/ Yer yer yanıyorken ova Kıbrıs'ta yazın/ Bir müjde götürsen de kaçarsan da kadın/ Yolcum, yanılıp Mesarya'dan geçme sakın (1976: 27).

Şair, Yaz geldiği zaman Mesarya'nın kahrının çekilmez olduğunu, eşlerin bile aynı yatakta yatmalarının güçleştiğini belirtmektedir:

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Yaz geldi, Mesarya'nın çekilmez kahrı/ Yatmak bile zorlaştı gülüm, birlikte! (1976: 33).

Nisi:

Şair, Ada'nın Akdeniz'e bakan güzel kıyı kenti Nisi'de Türkiye'den gelen dalgalar ve yine oradan esen rüzgârın varlığından söz etmektedir:

Gel, karşıla; dalgalar vatan dalgaları.../ Gel kokla; vatan rüzgârı vardır Nisi'de (1976: 18).

Poli:

Kıbrıs Rubailerinde Poli, güzeller yunağı olarak betimlenmektedir:

Artık Poli çevresinde bir kuytu değil/ Bir yaz boyu her yanın güzeller yunağı (1976: 29).

Salamis:

Büyük bir bölümü su altında kalan Kıbrıs'ın önemli tarihi kenti Salamis de Rubailerde yerini almıştır:

Tarihin var, uzak, karanlık ve derin/ Duyduk; suda kalmış yarıdan fazla yerin/ Bir yanda –demek- ey Salamis bizlerdik/ Bir yanda balıklardı ziyaretçilerin! (1976: 32).

Tarihi-Dini Kişi, Toplum, Kahraman ve Sanatçılara Telmihler:

Canbolat:

Şair, Namık Kemal ve Canbolat'ın ziyaretçilerinin çokluğundan söz ederek Türk halk kültüründeki ziyaret geleneğine de vurgu yapmaktadır:

Zairleri Namık Kemal'in, Canbolat'ın,/ Bugün de benim semtime gelmez misiniz? (1976: 15).

Kantara:

Şair, Ada'nın Akdeniz'e hükmedenlerin gemilerinin uğrak yeri olduğunu, bin yıl önce Kantaraların, Bellapais ve Vuni'lerin Ada'ya demir attığını belirtmektedir:

Ey Kantaralar, Bellapaisler, Vuni'ler/ Bin yıl öteleden yola çıkmış gemiler (1976: 33).

Lüzinyan:

Bir dönem Kıbrıs'ta hüküm sürmüşlerdir. Sent Hilaryon'la örtüşen efsanelere de konu olmuşlardır:

Aşk uğruna yarıdan atılan bir kadının/ Son çığılıdır kalan Lüzinyan'lardan! (1976: 31).

Vuni:

Şair, Ada'nın Akdeniz'e hükmedenlerin gemilerinin uğrak yeri olduğunu, bin yıl önce Kantaraların, Bellapais ve Vuni'lerin Ada'ya demir attığını belirtmektedir:

Ey Kantaralar, Bellapaisler, Vuni'ler/ Bin yıl öteleden yola çıkmış gemiler (1976: 33).

Namık Kemal:

Şair, Namık Kemal ve Canbolat'ın ziyaretçilerinin çokluğundan söz ederek Türk halk kültüründeki ziyaret geleneğine de vurgu yapmaktadır:

Zairleri Namık Kemal'in, Canbolat'ın,/ Bugün de benim semtime gelmez misiniz? (1976: 15).

Kıbrıs Rubailerinde, Namık Kemal'in Ada'da ikamet ettiği villanın merdivenleri minbere benzetilmektedir:

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Yaptırıldığı katla merdiven, ey hücre/ Mimbere benzemekte Namık Kemal'in (1976: 34).

Sent Hilaryon:

Sent Hilaryon, Girne'de Beşparmak eteklerinde kurulmuş, aynı adı taşıyan bir kilisesi de olan bir semttir. Kıbrıs Rubailerinde şöyle geçmektedir:

Bahsetse de Sent Hilaryon, insanlardan/ Yok söyleyecek nesnesi destanlardan/ Aşk uğruna yardan atılan bir kadının/ Son çığılıdır kalan Lüzinyan'lardan! (1976: 31).

Yirmisekiz Mehmet Çelebi:

Şair, Namık Kemal ve Canbolat'ın ziyaretçilerinin çokluğuna rağmen Yirmisekiz Mehmet Çelebi'yi ziyaret edenin fazla olmadığından söz ederek Türk halk kültürde ziyaretin ne kadar önemli olduğunu belirginleştirmektedir:

İsmim "Mehmet"ti, şöhetim "Yirmisekiz";/ Bir kuytuda öksüz gibi kaldım, ey aziz/ Zairleri Namık Kemal'in, Canbolat'ın,/ Bugün de benim semtime gelmez misiniz? (1976: 15).

Mutasavvıflara Telmihler:

Mevlânâ:

Arif Nihat Asya'nın Kıbrıs Rubailer ve Kıbrıs'la ilgili diğer şiir ve yazılarında Mevlana'nın önemli bir yeri vardır. Şair Girne Yolu başlıklı yazısına da "Gelenleri Mevlana karşılamakta; gidenleri Mevlana uğurlamaktadır" cümlesiyle başlamaktadır (1976: 156)

Şair, Mevlana'yı dile getirdiği kimi şiirlerinde bu mutasavvıf şairden "Konyalı" olarak söz eder:

Gün battı mı parlar bir elin akşamdan/ Sessiz uzanıp yaktığı altın şamdan/ Hergün bu saatte dağ demez, dalga demez/ İhsanı gelir Konya'lının Konya'mdan (1976: 12)

Mitolojik ve İnanç Bağlımlı Telmihler:

Adem'le Havva:

Arif Nihat, Ada'ya cennet benzetmesi yaparken Adem ile Havva mitine telmih yapmaktadır:

Tanrım, bizi atsan da vatandan vatana/ Şükran, yine şükran, yine şükran ki sana/ Dünya evi boş kalmadı Adem Baba'nın,/ Havva Ana'nın tatlı suçundan bu yana! (1976: 10)

Geleneksel Edebiyata Dair Türler:

Arif Nihat Asya, halk kültürünün unsurları arasında yer alan geleneksel edebiyat türlerini çeşitli vesilelerle Kıbrıs Rubailerinin dizelerine taşımıştır:

Destan:

Destan, Türk halk kültürünün önemli türlerindedir. Hem nesir hem şiir türü olarak bilinmektedir. Arif Nihat Asya'nın şiirlerinde destan sıklıkla söz edilen türler arasındadır:

Bahsetse de Sent Hilaryon, insanlardan/ Yok söyleyecek nesnesi destanlardan (1976: 31).

Efsane:

Şairin şiirlerinde Kıbrıs'a dair efsaneler de önemli bir yer tutmaktadır. Ağlayan Dede efsanesi de bunlardan biridir:

Hâlâ gecelerden duyulur hıçkırtığı/ Çağlardır hem yanar hem ağlar ışığı!/ Ancak bugün anlaşıldı mutsuz dedenin/ Arif, iki dünyada neden ağladığı! (1976: 116).

Kıbrıs Rubailerinde yer alan diğer önemli bir efsane de Kanlıdere'dir:

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Gökten sana bir çetin kader verdi veren/ Söyley bunu Kanlımescit'in, Kanlıdere'n!/ Ey Lefkoşe, kan dökülmedik bir kuytun/ Kaldıysa eğer söyle neren; söyle neren? (1976: 88).

Gazel:

Gazel, Türk halk kültüründe “gazel çekmek”, “gazel okumak” vb. söyleyişlerle deyimleşmiş türlerdendir. Kıbrıs Rubailerinde gazel kervanlarla bağlantı kurularak verilmiştir:

Yâleyl, maval, gazel, ilâhi, türkü.../ Kervan gider, altında kum, üstünde yükü (1976: 21).

İlahi:

Kıbrıs Rubailerinde ilahi kervanlarla bağlantı kurularak verilmiştir:

Yâleyl, maval, gazel, ilâhi, türkü.../ Kervan gider, altında kum, üstünde yükü (1976: 21).

Masal:

Masal, Türkçe konuşan halklar arasında maval, metel, mesel, nağil vb. adlandırmalarla verilmektedir. Kıbrıs Rubailerinde masal “maval” olarak ve kervanlarla bağlantı kurularak verilmiştir:

Yâleyl, maval, gazel, ilâhi, türkü.../ Kervan gider, altında kum, üstünde yükü (1976: 21).

Şair masalı, gerçekten uzaklaşacak, tarih olacak anlamıyla da değerlendirmiştir:

Kim derdi ki birlikte geçirdiğimiz tarih/ Bir gün masal olacak Kıbrıs!/ (1976: 150).

Masallar bir anlam yüklüdür ama genellikle anneler çocuklarını uyutmak için söylerler:

“Yatsın diyerek bari bu akşam erken”/ Annem bana kumsalda masal söylerken (1976: 21).

Şarkı:

Türk Halk kültüründe şarkı terimi genellikle türkü karşılığında kullanılmaktadır. Türkü söylemekle şarkı söylemek çoğu kez aynı durum ve düşünceyi ifade etmektedir. Kıbrıs Rubailerinde şarkı kervanlarla bağlantı kurularak verilmiştir:

Sen şarkıma başlayınca baktım çöller/ Gül bahçesi oldu mahfeler çin köşkü (1976: 21).

Türkü:

Kıbrıs Rubailerinde türkü kervanlarla bağlantı kurularak verilmiştir:

Yâleyl, maval, gazel, ilâhi, türkü.../ Kervan gider, altında kum, üstünde yükü (1976: 21).

Gelenek-Görenek-İnanış ve Kutlamalar:

Bayramlar:

Kurban Bayramı:

Şair, bu bayram için insanlar kurban düşünürken Kıbrıs'ta yaşanan Kurban bayramlarında buna çok da ihtiyaç olmadığını, zaten Kıbrıs'ın kendisini kurban olduğunu trajik bir yaklaşımla dile getirmekte, böylece Kutsal Kitap'ta yer alan Hz. İbrahim ile Hz. İsmail olayına telmihte bulunmaktadır:

Hac mevsimi sonlarında ey kutlu vatan/ Sen bayrama kurban düşünürken burdan/ Baş koymuş orda öksüz öksüz kapına/ Yavrun, uzatır boynunu kurban kurban! (1976: 136).

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Bayramlaşmak:

Türk kültüründe bayramların önemli bir yeri vardır. Bayramların önemli unsurlarından biri de insanların birbiriyle bayramlaşmasıdır. İstanbul'daki bayramlaşmalara alışık olan şair, Girne'de yaşadığı hüzünlü bir bayramlaşmayı dile getirmektedir:

“Bayram” dediler, biz ağladık, ağlaştık/ Lakin tanıdıklar bularak yaklaştık/ Öptük şu asırlık çınarın yaprağını/ kuşlar, yuvalar, sularla bayramlaştık...(1976: 35).

Türbe:

Türbeler genellikle dilek dilenen, dualar edilen mekânlar olarak kabul görmektedir. Şair burada Kıbrıs'ı rahmet dilenen bir türbeye, ay-yıldızlı bayrağı da o türbenin kandiline benzetmektedir:

*Kurbanların –ey Kıbrıs'ımız, Kıbrıs'ımız,/ Öz kardeşimiz, öz oğlumuz, öz kızımız/
Rahmet dileyen türbene –artık- kandil/ Olmuş, başucunda ağlar ayyıldızımız...(1976: 120).*

Düğün:

Şair, toplumun çekirdeğini oluşturan ailenin var oluşunda ve yuva kurmada düğünlere ve düğünlerin önemli unsurları olan kızlara vurgu yapmaktadır:

Beklerdi düğün kızları, kızlar düğünü.../ Tırtıllar ipek verdi gelinlikler için... (1976: 37).

Gerdek:

Şair, Kıbrıs'ta, özellikle de Baf'ta gerdeğe girmenin güzelliğine vurgu yapmaktadır:

Dünyaya denizden armağan dilberle/ Bin ömre değer gerdeğe girmek Baf'ta (1976: 45).

Rüya:

Rüya'nın insan hayatının her safhasında önemli bir yeri vardır. Sosyal hayattan kültürel hayata, siyasi hayattan dini hayata birçok alanda etkili olan rüya Kıbrıs Rübailerinde de yerini almıştır:

Onlar senin esrarına rüya derler / Rüyanı hakikatlere kurban etme (1976: 19).

Şair rüyayı öylesine önemsiyor ki; uykuyu bile rüya için uyuduğunu belirtmektedir:

Dostlar “ne kadar uykucu şeymiş!” demeyin../Rüyası için bekliyorum uykuyu ben (1976: 20).

Şair, rüyalarının annesiyle dolduğuna vurgu yapmaktadır:

Bir yerde ki rüyalarım annemle dolar Şair çevresinin ıtırta, çiğdemle dolduğuna vurgu yapmaktadır:

Çevrem sanırım ıtırta çiğdemle dolar (1976: 26).

Nazar:

Arif Nihat Asya'nın Kıbrıs'la ilgili şiirlerinde özellikle çocuklara nazar değmemesi için nazar boncuk takılmasına dair inanış da yerini almıştır:

Annen dizilerle mavi boncuk düşünür/ Kâfi sana gözlerin, nazarlık çocuğum (1976: 43).

Fal:

Şair, falın bir tatlı yalan olduğunu, fala itibar edilmemesi gerektiğini belirtmektedir:

Bir tatlı yalandır, itibar etme fala! (1976: 45).

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Mevsimler-Aylar:

Nisan:

Kıbrıs Rubailerinde nisan ayının önemli bir yeri vardır:

“Nisan” dediler, kuşları gördüm uçarı;/ Baktım kelebekler arlardan haşarı (1976: 22).

Temmuz:

Temmuz gecelerinin Kıbrıs Rubailerinde ayrı bir yeri vardır:

Dünyaya açılmış gibi dünya ötesi/ Gittikçe derinleşmede temmuz gecesi(1976: 22).

Şifalı Bitkiler-Otlar-Çiçekler:

Ebeden ölmez:

Koynunda yetişmiş ebeden ölmezler/ Koynumda yaşatmak istesem gelmezler (1976: 23).

Çiğdem:

Şair çevresinin ıtır, çiğdemle dolduğuna vurgu yapmaktadır:

Çevrem sanırım ıtır, çiğdemle dolar (1976: 26).

Gül:

Kıbrıs Rubailerinde yer alan çiçeklerin başında gül gelmektedir:

Örter köpüğüm, güllere, yer yer, şalını;/ Yer yer unuttur suyumda güller alını... (1976: 20).

Kıbrıs Rubailerinde çocuklar güllere benzetilmiştir:

Boşlukta susuzca özlemişler aşkı/ Güller gibi hepsinin sevilme hakkı... (1976: 24).

Şaire göre gül, kutlu bir çiçektir:

Her gün sana çevrenden ey altın sülünüm/ Bir kutlu çiçek “gül değilim” der “gülünüm” (1976: 28).

Şair al gülleri eteğe, pembe ve beyaz gülleri ise tüle benzetmiştir:

Al güller etek, pembe, beyaz güller tül...(1976: 36).

İtır:

Şair çevresinin ıtır, çiğdemle dolduğuna vurgu yapmaktadır:

Çevrem sanırım ıtır, çiğdemle dolar (1976: 26).

Meltem:

Şair, ruhunun, yüreğinin meltemle dolduğuna vurgu yapmaktadır:

Ruhum, yüreğim, odam o meltemle dolar Şair çevresinin ıtır, çiğdemle dolduğuna vurgu yapmaktadır:

Çevrem sanırım ıtır, çiğdemle dolar (1976: 26).

Toros nergisi:

Şair, nergis çiçekleriyle Ada'nın Türkiye ile bağını kurmakta, Ada'daki nergislerin Toros nergisi olduğuna vurgu yapmaktadır:

Ordan geliyormuşça güzeldir sisi de.../Nergislere baktıkça “Toros nergisi” de! (1976: 22).

Deyim:

Akdeniz kokmak: *Gür saçları Akdeniz kokan bir kızsın... (1976: 37).*

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Araya girmek: “Girmiş sıradağlar gibi yıllar, araya” (1976: 8)

Bir çıkınlık kalmak: *Beş kıtaya ihraç ederek neslimizi/ Kaldık el içinde bir çıkınlık dediler* (1976: 17).

Bire üç vermek: *Sonsuz emeğin eğer buysa karşılığı/ Topraklar utansın bire üç vermekten* (1976: 25).

Bir gece geçirmek: *Kıbrıs’la beraber geçiren, bir geceyi, /Uykuyla geçirmediyse Kıbrıs’lı olur”* (1976: 8).

Dünya evi: *Dünya evi boş kalmadı Adem Baba’nun* (1976: 10).

Elbise biçmek: *Elbise biçerdik sana bayraklardan* (1976: 17).

Fırçasından çıkmak: “Çıkmış gibi fırçasından İsmet Güney’in” (1976: 4).

Gerdeğe girmek: *Dünyaya denizden armağan dilberle/ Bin ömre değer gerdeğe girmek Baf’ta* (1976: 45).

Karaltı halinde gelmek: *Ey şüpheli bir karaltı halinde gelen*(1976: 7)

Kul olmak: *Ey Tanrı, kul olmak ne kadar güç şeymiş!* (1976: 10)

Maziye uçmak: *Maziye uçup bir kelebek gönlümden* (1976: 8)

Misafir gibi olmak: “*Yurdumda neden, böyle, misafir gibiyim?*” (1976: 9)

Poz vermek: *Bir gün bana şurda dalgalar poz verdi Şair çevresinin ıtırta, çiğdemle dolduğuna vurgu yapmaktadır:*

Çevrem sanırım ıtırta çiğdemle dolar (1976: 26).

Sofra kurmak: “*Kuşlar gelerek Kıbrıs’a kursun sofrta*” (1976: 5)

Sonuç olarak denilebilir ki; Arif Nihat Asya’nın Kıbrıs Rubaileri geleneksel kültürün aktarımı bağlamında okununca; kültür coğrafyasından kültür ekonomisine, bayramdan seyrana, mitten efsaneye, masaldan hikâyeye, destandan türküye, yer adlarından insan adlarına, bitki ve çiçek adlarına, deyimlere vb. Kıbrıs’a dair birçok kültürel mirasın günümüze aktarıldığı görülmektedir. Bu kültürel mirası bu usta şair şiirlerine bir iğne oyası gibi, bir oyma ahşap işçiliği gibi, bir el tezgâhında dokunan halı motifi gibi yaşayarak, görerek, duyarak işlemiştir. Kıbrıs Rubaileri’ne bu gözle bakılınca şairin şiirlerinde Kıbrıs’ı, gelenek görenekleriyle, insan ve toplum hayatıyla, bayramları ve kutlamalarıyla, ritüelleriyle, karşılama ve uğurlamalarıyla, acıları, sevinçleri, sevdalarıyla, türküleri, ağıtları, manileri, destanları, ninnileriyle panoromik bir resim gibi bir bütün olarak gözler önüne serdiği görülecektir.

KAYNAKLAR

Asya, Arif Nihat (1975), *Bir Bayrak Rüzgar Bekliyor*, İstanbul: Ötüken Yayınevi.

Asya, Arif Nihat (1976), *Kıbrıs Rubaileri/ Rubâiyyat-ı Arif: II*, İstanbul: Devlet Kitapları/ Milli Eğitim Basımevi.

Uytun, Göktürk Mehmet (1975), *Arif Nihat Asya*, Ankara: Gen Matbaacılık.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

CUMHURİYET DÖNEMİNDE ÂŞIK SANATININ YENİDEN DOĞUŞU VE GELİŞMESİNDE AHMET KUTSİ TECER'İN ROLÜ: ÂŞIK VEYSEL ÖRNEĞİ

Ali YAKICI

Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, yakiciali@gmail.com

GİRİŞ

Veysel'in âşık sanatıyla tanış- masında ve gelenek içinde yer almasında eğitimci kimliğinin yanı sıra bilim, sanat ve devlet adamlığı kimliği de bulunan Ahmet Kutsi Tecer'in önemli bir yeri vardır. Kimi bilgilere göre "1931 yılında Sivas Lisesi edebiyat öğretmeniyken arkadaşlarıyla birlikte Halk Şairleri Koruma Derneği'ni kuran (Turan 1999: 13), kimi bilgilere göre de o yıllarda "Sivas Maarif (Milli Eğitim) Müdürü" olan Tecer'in (Alptekin 2004: 25) önderliğinde I. Sivas Halk Şairleri Bayramı gerçekleştirilir. Bu bayramın tarihleri kimi kaynaklarda sehven "5 Aralık 1931" (Turan 1999: 13), ya da "5 Ocak 1931" (Bakiler 1989: 8) olarak verilmektedir. Dönemin Sivas Milli Eğitim Müdü- rü Ahmet Kutsi Tecer tarafından 5- 7 Kasım 1931 tarihleri arasında düzenlenen (Kaya 2009: 399) I. Sivas Halk Şairleri Bayramı'na davet edilen ve bu bayrama katılan on beş kişiden biri de Âşık Veysel'dir. Bayram üç gün devam eder. Kendisinin de aralarında yer aldığı halk şairleri Veysel'in söyleyişle üç gün boyunca çalar çağırır. Ahmet Kutsi Bey, bayramın bitiminde baş- ta Veysel olmak üzere şölene katı- lanlara "halk şairi" unvanına sahip olduklarını belirten birer belge verir. Yine Veysel'in deyişle "o zamanın zihniyetinden dolayı hem ayıp hem günah sayıldığı için ellerinde sazla bir kasabaya bile gidemezlerken ayaklarının bağını Ahmet Kutsi Bey çözer" ve ellerine verilen bu halk şairliği belgesiyle yurdun her yerinde serbestçe dolaşarak sanatlarını sazla icra ortamı bulurlar (Özen 1998: 15-16). Gelenek içinde adını duyurduğu ilk günden itibaren Veysel, türü ne olursa olsun geleneksel şiirin kendisiyle buluşması sonucunda onu türküye dönüştürerek halk müziği dağarcığını zenginleştirecek nitelikte çalışmalara imza atmış, böylece kültürel mirasın süreklilik kazanmasına katkıda bulunacak eserlerin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Sabahattin Eyüboğlu, sularını köyden, çeşmeden, çaydan, yayladan toplayarak büyük bir nehre dönüş- türen Kızılırmak gibi Veysel'in de farklı kaynaklardan aldığı geleneksel şiirleri kendi ezgi teknesinde yoğurarak Âşık Veysel'e dönüştürdüğüne vurgu yapmaktadır. Eyüboğlu ayrı- ca "Türkçeyi yolda bulduğu gibi düz ve doğru kullanan Veysel'in kendine özgü bir müzik tadının olduğunun herkes tarafından fark edilebileceğini" belirtmektedir. Yazar, Veysel'de iki çeşit "kendine özgülük" görüldü- ğünü, bunlardan birincisinin ve daha önemli olanının; geleneğin özüne ve sözüne derinden bir bağlılıkla uzun bir sabrın meyvesi olarak türküler kazandırdığını ifade etmektedir. Eyüboğlu ayrıca; Bayramlarda düğünlerde Toplantıda yığınlarda Sıkılınca dar günlerde Türküz türkü çağırırız dörtlüğünün de içinde yer aldığı şiirinden hareketle Veysel'in Türk kimliğine sahip olmasından dolayı özellikle türküye önem ve öncelik vermiş olabileceğini dile getirmektedir (Eyüboğlu 1974: 15). Âşık Veysel, saz hocası Çamşıhlı Ali Ağa'dan öğrendiği ilk geleneksel şiirlerden bir olan Kul Abdal'ın; Takdirden gelene tedbir kılınmaz Ne kılalım çare ben şimden geri Yaram türlü türlü merhem bulunmaz İstersen merhemi çal şimden geri dörtlüğüyle başlayıp; Kul Abdal'ım yalan dünya vefasız Âlemde bir derde düştüm devasız Sen bana yâr olman behey vefasız Var kimin olursan ol şimden geri dörtlüğüyle son bulan deyişini yine ilk defa önemli bir topluluğa karşı I. Sivas Halk Şairleri Bayramı'nda ikinci türkü olarak okumuş ve beğeni kazanmıştır (Özen 1998: 14, 23). Veysel'in I. Sivas Halk Şairleri Bayramı'nda okuduğu birinci ve üçüncü türküler "bülbul" e hitaben söylenmiştir. Birinci türkü; Seherde ağlayan bülbul Sen ağlama ben ağlayım Ciğerim dağlayan bülbul Sen ağlama ben ağlayım dörtlüğüyle, "bülbul" redifli üçüncü türkü ise; Ne ötersin dertli dertli Dayanamam zara bülbul Hem gamlıyım hem firkatli Yakma beni nara bülbul Ötme bülbul ötme bülbul Derdi derde katma bülbul Benim derdim bana yeter Bir dert de sen etme bülbul dörtlük ve nakaratıyla başlamaktadır (Özen 1998: 22-23). Âşık Mehmet'e ait bu şiiri/şiirleri beğenilen bir ezgiyle türküye dö- nüştüren Veysel, 1940'lı yılların başında Ahmet Kutsi Tecer'le birlikte yaptığı yurt gezilerinde ve Tecer'in Ankara

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesinde verdiği seminerlerde de sıklıkla okuyarak bu geleneksel şiirin türkü dağarcığına kazandırılmasında etkili olmuştur (Tecer 1941: 24-25) Sivas Âşıklar Bayramında Veysel'in türküye dönüştürerek okuduğu dördüncü şiir, kaynaklarda yer alan verilerin ortaya koyduğu genel kabullere göre Âşık İzzeti'ye aittir (Tecer 1941; Atilla 1976; Özen 1998; Turan 1999; Alptekin 2004 vd.) Kimi araştırmacılar ise bu şiirin Şarkışla'nın Ağcakışla bucağının İğ- decik köyünden olan 19.yüzyıl şairi Âşık Veli'ye ait olduğunu belirtmektedir (Kaya 2009: 388-389).

Güzelleme türündeki bu lirik şiir beş dörtlükten oluşmaktadır: Mecnunum Leylâmı gördüm Bir kerece baktı geçti Ne sordum ne de söyledi Kaşlarını yıktı geçti Soramadım bir çift sözü Ay mıydı gün müydü yüzüSandım ki Zühre yıldızı Şavkı beni yaktı geçti Ateşinden duramadım Ben bu sırta eremedim Seher vakti göremedim Yıldız gibi aktı geçti Bilmem hangi burç yıldızı Bu dertler yaralar bizi Gamze oku bazı bazı Yâr sineme çaktı geçti İzzeti bu ne hikmet iş Uyur iken gördüm bir düş Yâr zülfünü kement etmiş Boynumuza taktı geçti (Tecer 1941: 25-26) Veysel'in elektronik ortamla buluşmasını sağlayan ilk türkü de bu olmuş, Veysel plağa ilk olarak Emlek yöresi ozanlarından Âşık İzzeti'nin bu şiirini okumuş ((Turan 1999: 16- 17) ve buna "Âşık Veysel türküsü" olarak ün kazandırmıştır. Ayrıca A. Kutsi Tecer'in Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesinde verdiği ders ve seminerlerde de dinleyiciler tarafından çok beğenilen bu türküyü sıklıkla okumuştur (Tecer 1941: 25-26). Osman Atilla, Âşık Veysel tarafından bestelenerek türküye dönüş- türülen bu şiirin güftesinin kesinlikle Ali İzzet'in değil Âşık İzzeti'nin olduğunu belirtmektedir. Âşık İzzeti'ye ait bu güzel şiir çok genç ama gözlerinin âmâ oluşu sebebiyle bahtsız olan Veysel'i çok sarmış, dilinden düşürmediği bu içli mısraları saza koymaktan kendini alamamış ve mırıldanışları sonucunda bu şiir bestelenmiş olarak ortaya çıkmıştır (Atilla 1976: 207). Atilla'ya göre İzzeti'nin bu şiirini türküye dönüştürdüğü yıllarda Veysel'in beste bilgisi yoktur. Veysel, okuma-yazma öğrenmediği gibi mü- zik eğitimi de almamıştır. Bir ozan olan, bir saz şairi olan Veysel'in mü- zik formu, her hangi bir beste kalıbı- na dökülerek değil mırıldanışlar biçiminde tecelli ederek şiirin türküye dönüşmesini sağlamıştır. Bu başarı- lı denemesinden sonra Veysel'e güç gelmiş, anonim ya da farklı ozanlara ait geleneksel şiirleri türküye dö- nüştürerek ortaya koyduğu yaratıcı- lığını, bundan sonra kendi şiirlerini oluşturup türküye dönüştürerek de sürdürmüştür (Atilla 1976: 207-208) Veysel'in Sivas Âşıklar Bayramında Ahmet Kutsi Bey'in ısrarı üzerine söylediği son türkünün ilk dörtlüğünü ise şu dizeler oluşturmaktadır: Ben de gönlüm üç güzele düşürdüm Biri Şemsi, biri Gamer, ill' Elif Onların aşkından aklım şaşırđım Biri Şemsi, biri Gamer, ill'Elif (Özen 1998: 23) Veysel'in geleneğe ait şiirleri türküye dönüştürerek dinleyici kitleleriyle buluşturma süreci 1931 yı- lında gerçekleştirilen Sivas Âşıklar Bayramıyla sınırlı kalmamış, kendi şiirlerini oluşturmaya başladığı 1933 (Alptekin 2004: 26) yılından sonra da bu süreç devam etmiştir. Âşık Veysel, hangi türden olursa olsun geleneksel şiirin her çeşidini ustaca türküye dönüştürmesini bildiği için yaratıcısı ve aktarıcısı olarak özellikle somut olmayan kültü- rel mirasa katkısı büyük olmuştur. Bunun örneklerini Veysel, Ahmet Kutsi Tecer'le birlikte 1940'lı yılların başında yaptığı yurt gezilerinde ve özellikle Tecer'in yine aynı yıllarda Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesinde gerçekleştirdiği uygulamalı halk edebiyatı ders ve seminerlerinde vermiştir. Tecer, geleneksel şiir türlerinden manilerin aslında "edebi folklor mahsullerinin saf örneklerinden biri" olarak kabul görmesine rağmen hiçbir zaman âşıkların gerçek bir tarzı olmadığına, bunda manilerin daha çok kadınlara mal edilmiş olmasının da etkili olabileceğine vurgu yapmıştır. Tecer, bu tür yaklaşımlara rağmen daha çok merasim ve âdetlere bağlı olarak söylenen manilerin Âşık Veysel'in ezgisiyle ayrı bir değer kazandığını, böylece sanat kıymeti yüksek birer türküye dönüştüğünü belirtmektedir (Tecer 1941: 18).

Âşık Veysel, manileri konusu ve söyleniş ortamına göre farklı ezgilerle iki ayrı biçimde türküye dönüştürmektedir. Bunlardan ilki oyun havası, ikincisi ise ağıt biçiminde icra edilmektedir. Veysel'in oyun havası formunda şekillendirerek türküye dönüştürdüğü kimi maniler şunlardır: Sandık üstünde kutu Verdim yâre bir dutu Güzeller şeker yesin Çirkinler sıcan otu Sohu dibi durağım Bu yıl yârden ırağım Komşular bir su verin Yandı bağrım yüreğim Entarisi dikleme Ufacık ilikleme Benden sana fayda yok Boş kapıyı bekleme Dam başında su duru Oğlan dizlik yuduru Oğlan deli kız deli Şimdi bunlar kuduru (Tecer 1941: 19). Veysel'in ağıt formunda biçimlendirerek türküye dönüştürdüğü manilere ise şu birkaç

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

dörtlük örnek olarak verilebilir: Paşa bindi kır ata Cebi dolu mazbata Ana gözün kör olsun Ben etmedim horata Yağmur yağdı süzöldü Atlı yola düzöldü Mahmut Beyin suçu yok İş paşadan bozuldu Ağılık önü kenger Çoban koyunu dönder Kurban olam İzzet Bey Mahmut Beyi tez gönder Korkut yolu bu muydu Harkı dolu su muydu Sevdi sevdi almadı Son haberi bu muydu Zara'nın taşı bende Güzelin hası bende Ben sevdim eller aldı Âlemin yası bende (Tecer 1941: 21-22). Âşık Veysel, Dil ve Tarih-Coğ- rafya Fakültesindeki uygulamalı halk edebiyatı ders ve seminerlerde geleneksel şiirin mani tarzının yanı sıra daha çok “ferdi ürünler” olarak adlandırılan gelenek içinde yetişmiş kimi âşıklara ait farklı türlerden şiirleri türküleştirecek saziyle okumayı tercih etmiştir. Veysel, 1931 yılında Sivas Âşıklar Bayramında geleneğe bağlı olarak ilk defa nitelikli bir dinleyici kitlesine okuduğu Âşık Mehmet'in “Ne ötersin dertli dertli/Dayanamam zara bülbül” ve İzzeti'nin “Mecnunum Leylâmı gördüm/Bir kerece baktı geçti” dizeleriyle başlayan şiirlerini burada da kendine ait türkü formuyla okumuştur. Veysel burada ayrıca Karaoğlan/Karacaoğlan, Sefil Ali, Dertli, Köroğlu gibi geleneğin ünlü ozanlarının şiirlerini de konu ve ortamlarına göre belirlediği ezgilerle türküye dönüştürerek icra etmiştir. Veysel'in Sefil Ali'den alarak türküye dönüştürdüğü şiir; Şöyle bir güzelin salmışını Selviye benzettim dallar içinde İrmak kenarında derya yüzünde Kuğuya benzettim göller içinde dörtlülüğüyle başlayıp; Sefil Ali'm der ki işim zar mı ola Aşk kemendi boynumuza dar mı ola Benim yârim gibi güzel var mı ola Hakkın yarattığı kullar içinde (Tecer 1941: 19-20). dörtlülüğüyle son bulmaktadır. Veysel tarafından 1940 yılında okunan bu türküde Sefil Ali'nin adı taşınmış olmakla birlikte bu şiirin Karacaoğlan'a ait olduğu belirgindir (Sakaoğlu 2004: 406-407). Zaten Tecer de “son kıtada adının “Ali” olduğunu bildiren âşığın kendisi ve bu şiirin ona ait olup olmadığı konusunda hiçbir bilgimiz yok” diyerek bu şiirin hangi şaire ait olduğu konusundaki çekincesini açıkça belirtmiştir (Tecer 1941: 20).

Veysel'in yine Dil ve Tarih-Coğ- rafya Fakültesinde Tecer'le birlikte gerçekleştirdikleri eğitim-öğretim amaçlı etkinliklerde bir “Karaoğlan” şiiri olarak türküleştirdiği ve son dörtlülüğü; Eydir Karaoğlan ayınımdır gurbet Kalkmış bu illerden eylemiş hicret Yâr bizi yanına eylemiş davet Hasret kıyamete kalmasın demiş biçiminde olan bu şiirin de Karacaoğlan'a ait bir metin olduğu, sehven “Karaoğlan” taşınmasının yapılmış olabileceği de verilen bilgiler arasındadır (Tecer 1941: 21). Âşık Veysel, yurt gezilerinde, bayram, şölen, seminer, ders gibi toplantılarda türküleştirecek okuduğu geleneksel şiire ait koşma, mani, ağıt gibi nazım şekli ve türlerin yanı sıra güzelleme, koçaklama vd. türlerdeki metinleri de özel bir ezgiyle türküleştirecek ustalıklı icra etmesini bilmiştir. Güzelleme örneği olarak Dertli mahlaslı şiir verilebilir. Veysel'in türküleştirecek okuduğu Dertli taşınmalı bu lirik şiirin ilk dörtlülüğü; Havalanma telli turnam Uçup gitme yele karşı Zülûflerin tel tel olmuş Döküp gitme ile karşı son dörtlülüğü ise; Dertli der ki dünya fani Seni seven nider malı Yakışmazsa öldür beni Giyin yeşil ala karşı (Tecer 1941: 23-24). biçimindedir. Veysel'in gelenek adına katıldığı bütün toplantılarda okuduğu son türkü, genel olarak âşık fasılları ya da âşık sanatı icra toplantılarında olduğu gibi koçaklama/yığıtleme türünde bir epik şiirdir. Sanatçı bu şiiri genellikle Köroğlu'dan tercih etmiştir. Veysel'in Köroğlu'dan tercih ederek sıklıkla okuduğu şiir; Yigitler silkinip ata binince Dereler de bozkurlara ün olur Yigit olan döne döne doğuşür Kötüler kavgadan kaçır hun olur dörtlülüğüyle başlayıp; Köroğlu der ki kalmışım naçar Serçenin gönlünden şahinlik geçer Şahini görünce ormana kaçır Gider tenhalarda kahraman olur (Tecer 1941: 26-27). dörtlülüğüyle son bulmaktadır. 21 Mart 1973'te doğduğu köy olan Sivrialan'da, daha sonra adına müze olarak düzenlenen evde, sabaha karşı saat 3.30'da vefat eden (Turan 1999: 17) Âşık Veysel, âşık tarzı şiir sanatının icra ortamlarından biri olan Konya Âşıklar Bayramına 1967 yılında bir halk şiiri ve türkü icracısı olarak değil gelenek içinde yetişmiş usta bir sanatçı kimliğiyle jüri üyesi olarak katılmıştır (Halıcı 1992: 410).

Öcal Oğuz'a göre; Batı Avrupa başta olmak üzere ümmetten ulusa geçiş sürecinin yaşandığı bütün coğ- rafyalarda karşılaşılan bu durum Türkiye'de de kendi akım ve taraftarlarını yaratmıştır. Bu durumu Oğuz, folklor hareketleriyle birlikte Ziya Paşa'nın 1868 yılında yayımladığı “Şiir ve İnşa” adlı makalesinden itibaren divan edebiyatının “yabancı”, âşık edebiyatının ise “yerli” olarak görülmeye başladığı düşüncesine vurgu yaparak belirginleştirmektedir (Oğuz 2010: 6). Oğuz'un belirginleştirdiği açıdan bakıldığında Veysel Şatiroğlu'nun âşıklık unvanını kazanmasında/ bu unvanın ona kazandırılmasında onun

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

uluslaşma sürecinde “yerli” oluşunun temel etken olduğu görü- lecektir. Çünkü uluslaşmayı gerçekleştirmek ve yeni kurulan bir devletin uzun süre yaşamasını ve kalıcı olmasını temin için kültürel kimlik bilincinin oluşturulmasının önemi yadsınamaz. İşte bu bilincin oluşturulmasında âşık sanatının bir icracı sı olarak Veysel Şatıroğlu önemli bir görevi yerine getirmiştir. Veysel’de, çocukluk ve gençliğini yaşadığı sosyal ve kültürel ortamdan dolayı zaten var olan ulus duygusu, daha sonra içinde yer aldığı âşıklık geleneğinin bir temsilcisi olarak görev icra etmeye başlamasından sonra bilinçli bir düşünceye dönüşmüştür. Veysel’in uluslaşmanın önemine vurgu yaptığı birçok şiirinin yanı sıra bunun açık örneği, 20. yüzyılın başlarında yaşanan ve Türklerde uluslaşma bilincinin oluşumundaki somut etkenlerden biri olarak kabul edilen Çanakkale Savunmasına görme engeli sebebiyle katılamamanın verdiği üzüntüyü dile getirdiği dizelerde de görülmektedir: İftihar ettiğim büyük muradım Türk oğluyum temiz Türk’tür ecdadım Şehit ismi yazılıydı soyadım Kanım ile mezarımın taşına (Oğuz 1991: 13). Veysel’i “Âşık Veysel” yapan geleneksel unsurların başında kendi şiirlerini saz eşliğinde söylemesinin yanı sıra farklı halk kültürü kaynaklarına ait şiirlere ezgiyle yön ve ruh kazandırarak “söze ahenk katma” da önemli bir yer tutmaktadır.

Veysel’in Geleneksel Şiirleri Türküleştirmesi Âşık türkülerinin toplum tarafından kabul görenlerinin zaman içinde milli türkü repertuarına dâhil olduğu ve çoğu kez yaratıcısı- nın da unutulduğuna vurgu yapan Günay, hem âşık edebiyatı içinde yer alan türkülerin hem de milli türkü repertuarına dahil olan türkülerin müzik eseri olmanın ötesinde toplumun kültür kodlarını ve şifrelerini de muhafaza eden yapılar olduğuna dikkat çekmektedir. Bu bilim insanı ayrıca, âşık ezgileri icra yöntemleri açısından konuşma üslubunun öne çıktığı ezgiler ve ezgilerin öne çıkıp güftenin geride kaldığı ezgiler olarak iki ayrı ezgi grubundan söz etmektedir (Günay 2011: 3).

Veysel’de birincisi ağırlıklı olmakla birlikte her iki ezgi türü de görülmektedir. Geleneksel olarak adlandırılan heceyle oluşturulmuş koşma, mâni, ninni, ağıt, semai, destan vb. türdeki şiirlerin türküye dönüşümünün yaratıcı ve aktarıcısı olarak Âşık Veysel’in gelenek içinde ortaya koyduğu eserlerle kültürel mirasa katkı sağlamasına vesile olan önemli unsurlardan biri sazı ustalıkla çalmasıdır. Bugün için sadece TRT türkü repertuarında altmışın üzerinde “Âşık Veysel türküsü” nün yer alması, Veysel’in geleneksel şiirden türküye dönüşümünün yaratıcı ve aktarıcısı olarak kültürel miras adına ürettiklerinin somut göstergesidir (Yakıcı 2007: 64). Sonuç Âşık Veysel’in, bir eğitimci, bir sanat, bilim ve devlet adamı olan Ahmet Kutsi Tecer’in önderliğinde çeşitli vesilelerle türküye dönüştürerek okuduğu geleneğe ait şiirler hem Veysel’in “âşık” unvanını alması ve kendine ait şiirler üretmesinde etkili olmuş, hem de türkü dağarcığı ve dolayısıyla somut olmayan kültürel mirasa zenginlik kazandırmıştır. Âşık Veysel’in âşıklar bayramı gibi toplantılarda, yurt gezilerindeki sanatsal icralarında, ders, seminer vb. etkinliklerdeki âşık tarzı uygulamalarda daha çok hecenin yedili, sekizli ve on birli ölçüleriyle kurulmuş olan şiirlerini tercih ettiği ve bunları türküye dönüştürdüğü görülmektedir. Veysel, hem yedili heceyle kurulmuş ağıt ve manileri hem İzzeti, Dertli gibi halk şairlerinin sekiz heceyle oluşturdukları deyişleri hem de Karacaoğlan, Köroğlu, Kul Abdal, Sefil Ali ve diğer âşıklara ait on bir heceli şiirleri konu ve söyleniş ortamlarına göre özel bir ezgiyle birleştirerek onların türküye dönüşmelerindeki yaratıcılığını göstermiştir. Ayrıca somut olmayan kültürel mirasa türkü olarak kazandırdığı bu ürünleri her vesileyle ustaca icra ederek gelecek kuşaklara aktarılmasına da katkı sağlamıştır. Bütün bu bilgi, belge ve belirtilenlerin sonucunda, Âşık Veysel’in kendi şiirleri başta olmak üzere anonim olarak bilinen ya da gelenek içinde değişik yüzyıllarda yetişen kimi ozanlara ait şiirleri türküye dönüştürerek ürettiklerinin somut olmayan kültürel mirasa katkı ve kazanımından aldığı güçle gelenek içinde hak ettiği yere gelmesini sağlamıştır. Bu durumun, Veysel’in âşık sanatının önemli bir icracı ve temsilcisi, türkü dağarcığının önemli bir kaynak kişisi olarak ölümsüzleşmesinde etkili olmuştur ki bunda Ahmet Kutsi Tecer’in yeri ve önemi belirgindir.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

KAYNAKÇA

- Alptekin, Ali Berat, *Âşık Veysel Türküz Türkü Çağırırız*, Ankara: 2004.
- Atilla, Osman, “Saz Şiirlerinin Türkü- ye Dönüşmesi”, *Uluslararası Folklor ve Halk Edebiyatı Semineri Bildirileri 27-29 Ekim 1975* Konya, Ankara: Konya Turizm Derneği Yayınları, 1976.
- Bakiler, Yavuz Bülent, *Âşık Veysel*, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları, 1989.
- Boratav, Pertev Naili, *Türk Halk Edebiyatı*, İstanbul: Gerçek Yayınları, 1982.
- Elçin, Şükrü, “Halk Şiiri Deyimi Üzerine”, *Uluslararası Folklor ve Halk Edebiyatı Semineri Bildirileri 27-29 Ekim 1975* Konya, Ankara: Konya Turizm Derneği Yayınları, 1976.
- Eyüboğlu, Sabahattin, “Halk Şiiri ve Âşık Veysel”, *Âşık Veysel Dostlar Beni Hatırlasın*, (Haz. Ümit Yaşar Oğuzcan), İstanbul, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 1974.
- Günay, Umay, “Türk Kültürünün İletişim, Bilgi ve Kültürel Şifre Taşıyıcısı Olarak Âşık Edebiyatı”, *Somut Olmayan Kültürel Miras Yaşayan Âşık Sanatı Uluslar arası Sempozyum Bildirileri*, Haz. M. Öcal OğuzSelcan Gürçayır, Ankara: Gazi Üniversitesi Türk Halk Bilimi Araştırma ve Uygulama Merkezi (THBMER) Yayını, 2011.
- Halıcı, Feyzi, *Âşıklık Geleneği ve Günümüz Halk Şairleri Güldeste*, Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayını, 1992.
- Kaya, Doğan, *Sivas Halk Şairleri V*, Sivas: Sivas Valiliği Yayınları, 2009.
- Oğuz, M.Öcal, “Sözel Belleğin Tarihe Tanıklığı ve Âşıkların İnanılan Biyografileri”, *Milli Folklor*, Sayı: 87 (Güz 2010), s.5-12.
- Oğuz, M.Öcal, “Âşık Veysel’de Türklük Şuurunun Temelleri”, *Milli Kültür*, Sayı: 82 (Mart 1991), s.13.
- Özdemir, Nebi, “Âşıklık Geleneği ve Medya”, *Somut Olmayan Kültürel Miras Yaşayan Âşık Sanatı Uluslar arası Sempozyum Bildirileri*, Haz. M. Öcal Oğuz - Selcan Gürçayır, Ankara: Gazi Üniversitesi Türk Halk Bilimi Araştırma ve Uygulama Merkezi (THBMER) Yayını, 2011.
- Özen, Kutlu, *Âşık Veysel Selam Olsun Kucak Kucak*, Sivas: Dilek Ofset Matbaacılık, 1998.
- Sakaoğlu, Saim, *Karacaoğlan*, Ankara: Akçağ Yayınları, 2004.
- Tecer, A. Kutsi, “Halk Edebiyatı”, *Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları 1940-1941*, İstanbul: Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Enstitüsü Neşriyatı, 1941.
- Turan, Metin, vd. *Dostlar Seni Unutmadı Âşık Veysel*, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları, 1999.
- Yakıcı, Ali, *Halk Şiirinde Türkü-TanımTasnif-İnceleme-Metin*, Ankara: Akçağ Yayınları, 2007.
- Yakıcı, Ali (2012), “Geleneksel Şiirden Türküye Dönüşümün Yaratıcı Ve Aktarıcısı Olarak Âşık Veysel’in Kültürel Mirasa Katkısı”, *Milli Folklor*, 93, s.101-111.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

TÜRKÇE EĞİTİMİNDE BİLGİYİ İŞLEME KURAMININ YANSIMALARINA YÖNELİK BİR DEĞERLENDİRME (2005-2019 YILLARININ KARŞILAŞTIRILMASI)

Tazegül DEMİR ATALAY

Prof. Dr., Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı
el-mek: tazeguldemir@gmail.com

Özet

Bu çalışmada öğrenme kuramları içerisinde yapılandırmacı yaklaşıma uygun olması açısından önemli olan bilgiyi işleme kuramının Türkçe öğretimine yansımaları ele alınmıştır. MEB Talim ve Terbiye Kurulu tarafından kullanılması uygun bulunan Pasifik Yayınları Öğretmen Kılavuz Kitabı (8.sınıf) ile 2018-2019 Eğitim Öğretim Yılında MEB yayınları tarafından çıkarılan ve 8.sınıflarda okutulan ders kitabı, Bilgiyi İşleme Kuramı çerçevesinde değerlendirilmiştir. Çalışma kapsamında şu sonuca ulaşılmıştır: Genel olarak Pasifik Yayınları Öğretmen Kılavuz Kitabı (8.sınıf) öğrenme stratejilerini kullanma açısından başarılıdır. Ancak bazı stratejilerin yoğunlukla kullanıldığı bazılarının ise yüzeysel olarak kılavuz kitapta yer aldığı söylenebilir. Oysa öğrenme stratejilerinin yaklaşık oranlarda dağılım göstermesi, bütün stratejilerin öğretim açısından gerekli olduğunun gösterilmesi açısından önemlidir. Bunun yanında 2018-2019 Eğitim Öğretim Yılında MEB yayınları tarafından çıkarılan ve 8.sınıflarda okutulan ders kitabına bakıldığında stratejilerin kullanımının daha başarılı olduğu ve özellikle yürütücü biliş stratejileri ile kısa süreli bellekte depolamayı artıran stratejilerin daha yoğun olarak kullanıldığı, diğer stratejilerin de önemli oranda kitapta yer aldığını görmek mümkündür. Bu durum 2005 yılı ile 2019 yılına yönelik bir karşılaştırma yapılması durumunda 2019 yılında okutulan ders kitabının strateji kullanımında daha başarılı olduğunu göstermesi açısından önemlidir.

Anahtar Kelimeler: Bilgiyi İşleme Modeli, bellek, dil edinimi, dinleme, okuma, konuşma, yazma.

GİRİŞ

Dil öğretimi öğrencinin anlama ve anlatma becerilerini karşılayan bilişsel bir süreci kapsamaktadır. Bu bağlamda öğrencinin bilgiyi yapılandırması sürecinde hem anlama hem de anlatma becerilerini ortaya koymada ve geliştirmede bu amacı gerçekleştirecek önemli kuramlardan biri olan bilgiyi işleme kuramının dil öğretime çok yakışan ve yaklaşan bir süreç olduğu söylenebilir.

Bilişsel öğrenme kuramlarından biri olan Bilgi İşleme Kuramı, ilk olarak 1960 yıllarının sonunda bilişsel psikologlar tarafından ortaya atılmıştır. Atkinson ve Shiffrin (1968) bu modeli ilk ortaya koyduklarında, insan belleğini hem duyu yoluyla elde edilen bilgiyi depolamak hem de istenildiğinde bunları bulup getirmek için çalışan bir sistem; öğrenmeyi; çevreden alınan uyarıcıların anlamlı hâle getirilmesi, belleğe depolanması, kullanılmak için hatırlanması ve davranışa dönüştürülmesi süreci olarak tanımlamaktadır (Fidan ve Erden 1998: 161- 162). Tiene ve Ingram'a (2000) göre ise Bilgiyi İşleme Kuramı, her yaşta insana belli şeyler nasıl öğretilir düşüncesini ima eden bir model olup, hedefi de bilgi ve kazanılan kabiliyetleri uzun süreli belleğe ihtiyaç duyulduğu zaman geri çağırılacak şekilde birleştirmek ve yerleştirmektir (Yılmaz, 2005:237).

Bilgiyi işleme modeline göre öğrenmeyi etkileyen temel yapılar; duyu kaydı, kısa süreli bellek ve uzun süreli bellektir. Öğrenmeyi etkileyen belli başlı süreçler ise tanıma, algı ve dikkat, bilgiyi kodlama ve depolama, hatırlama ve örgütlemektir (Erden ve Akman 1998: 145).

Bilgiyi işleme kuramına göre öğrenme süreci bireyin öğrenilecek bilgiyi duyu organlarıyla almasıyla başlar. Duyu organlarına gelen uyarımlar alındığı duyu organına göre farklılaşır. Bu uyarımlardan bazıları birey tarafından işleme tabi tutulur ve algı

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

hâline gelir; bazıları ise dikkate alınmaz. Bireyin neyi kabul edip etmeyeceğini; yani hangi duyumu ön plana çıkarıp hangisini geri plana iteceğini bireyin o anki ilgisi, ihtiyaçları ya da uyarıcının şiddeti belirler (Erden ve Altun, 2006). Öğrenmeyi bilişsel açıdan inceleyen kuramlardan biri olan bilgiyi işleme kuramı, insan öğrenmesinde öğrenme sürecini bilgisayara benzetmektedir. İnsan zihni bilgiyi alır, işler, biçim ve içeriğini değiştirir, depolar, gerektiği zaman geri getirir ve tepkiler üretir. Başka bir deyişle süreç bilgiyi bir araya getirir, kodlar, bilgiyi korur ya da depolar ve gerektiği zaman geri getirir. Tüm süreç bilgisayarda “program” bireylerde ise “yürütücü kontrol” tarafından denetlenmektedir.

Bilgiyi işleme kuramı iki temel öge üzerinde durmaktadır. Birincisi üç yapıdan oluşur; duyuşsal kayıt, kısa süreli bellek (çalışan bellek) ve uzun süreli bellektir. İkincisi ise bilişsel süreçleri içerir. Bunlar içsel, zihinsel eylemlerdir ve bilginin bir yapıdan diğerine geçmesini sağlarlar. Bilgiyi işleme kuramına göre öğrenmenin oluşumu şu süreç içinde meydana gelmektedir:

- Uyarıcı dış kaynaklardan duyular aracılığıyla alınır,
- Duyusal kayıta seçilerek belli formlara dönüştürülür,
- Kısa süreli bellekte işlenir,
- Uzun süreli bellekteki ilişkili bilgi, çalışan belleğe geri getirilerek yeni bilgi ile bütünleştirilir ve bu yolla kodlanarak yeni bilgiye anlam kazandırılır,
- Kodlanan bilgi uzun süreli bellekte depolanır.

Buna göre zihinsel süreçte bilgi akışı dört temel süreçten geçer;

- Kazanılacak bilgiyi seçme,
- İşleme,
- Depolama,
- İhtiyaç duyulduğunda geri getirme (Öztürk 1995: 4).

Bilgiyi işleme kuramının birinci adımı bireyin duyu organları yolu ile çevreden gelen uyarıcıları alması ile başlar. Duyusal kayıta gelen bilgilerin çoğu atılır ve bir kısmı da çok kısa bir süre tutularak algılanır ve tanınır. Duyular dikkat ve algı süreçleri aracılığı ile kısa süreli belleğe geçirilir. Depolama yetiği çok sınırlı olan kısa süreli bellek aynı zamanda çalışan bellektir. Çünkü burada bilgi etkindir ve işlenir. Bilgi bazı süreçlerin yardımı ile uzun süreli belleğe geçer. Kimi psikologlar bilginin uzun süreli bellekte asla kaybolmadığına inanarak, geri getirilememesini bilginin yanlış yerleştirilmesine bağlamaktadırlar. Bilgi, gereksinim olduğunda uzun süreli bellekten araştırılır ve geri getirilir. Bu işlem bazen bilinçli olarak, bazen de otomatik olarak yapılır.

Bilgiyi işleme modelindeki bellek türleri ve özellikleri Tablo I’de verilmiştir.

Tablo I: Bellek Türleri ve Özellikleri (Senemoğlu 1997: 309).

BELLEK TÜRLERİ			
Özellikleri	Duyuşsal Kayıt	Kısa Süreli bellek	Uzun süreli bellek
Bilgi girişi	Çevredeki tüm uyarıcılar	Dikkat ve seçici algı süzgecinden geçen bilgi	Kısa süreli bellekte tekrar edilen ve kodlanan bilgi
Bilginin kalış süresi	Yarım saniyeden dört saniyeye kadar	Tekrar edilmediği takdirde en fazla 20 saniye	Sürekli olarak kaldığı düşünülmektedir
Kapasitesi	Sınırsızdır	Çok küçüktür (7+2 birim olduğu ifade edilmekle birlikte üç birim olduğu da savunulmaktadır)	Sınırsız olduğu düşünülmektedir

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Bilginin biçimi	Alınan uyarıcıların aynı kopyası	Sözel, görsel ve muhtemelen anlamsal	Büyük ölçüde anlamsal, görsel ve sözel şemalar, önerme ağları
Geriye getirme	Mümkün değil	Tekrar etme ve otomatik olarak geri getirme	Geriye getirme ipuçlarına, temsil etme ve örgütlemeye dayanır

Bilginin kısa süreli bellekten uzun süreliye aktarılması dikkat ve algı ile sağlanır. Kısa süreli bellekte bilgiyi saklamanın yolları sürekli tekrar ve gruplamadır. Bilginin uzun süreli belleğe aktarılmasında kullanılan süreçler örtük ve açık tekrar, kodlama/anlamlandırma, genişletme/ekleme, bellek destekleyici ipuçları kullanılmaktadır.

Bilgiyi işleme modeline göre öğretimin düzenlenmesinde dikkat edilecek hususlar bulunmaktadır. Bu hususlar şöyle sıralanabilir:

- Konuya dikkat çekilmelidir,
- Öğrenenin temel ve önemli olan bilgiyi diğer ayrıntılardan ayırt etmesine yardımcı olunmalıdır,
- Yeni kazanılacak olan bilgi ile önceki bilginin ilişkilendirilmesi yapılmalıdır (ekleme),
- Öğrenenin bilgiyi anlamlandırmasında örgütlemesine yardımcı olunmalıdır,
- Soyut fikirleri somutlaştırmaya yardımcı olacak örnekler verilmelidir,
- Sözcük, terim ve olguların sadece tekrar yoluyla öğrenilmesi değil bellek destekleyici stratejiler ile öğrenmesine rehberlik edilmelidir,
- Bilginin uzun süreli bellekten çağrılmasında tedbirler alınmalıdır,
- Bilginin tam olarak öğrenilmesi için tekrar ve özetlemelere yer verilmelidir,
- Öğrenene öğrenme sonuçları hakkında bilgi verilerek yürütücü bellek şemasını geliştirmesine yardım edilmelidir (Senemoğlu, 2005:267).

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada Bilgiyi İşleme Kuramı'nın Senemoğlu (1997: 562-579) tarafından içsel süreçlere göre ele alınan öğrenme stratejileri sınıflamasının Pasifik Yayınevine ait İlköğretim Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabına (8.sınıf) ve 2018-2019 Eğitim Öğretim Yılında MEB yayınları tarafından çıkarılan ve 8.sınıflarda okutulan ders kitabına yansımalarına göre değerlendirilmiştir.

Öğrenme stratejileri 1. Dikkat stratejileri, 2. Kısa süreli bellekte depolamayı artıran stratejiler, 3. Anlamlandırmayı (Kodlamayı) güçlendirici stratejiler, 4. Geri getirmeyi (Hatırlamayı) artırıcı stratejiler, 5. Güdülemeyi artırıcı stratejiler, 6. Yürütücü biliş stratejileridir.

Tablo II: Bilgiyi İşleme Kuramı'nın Senemoğlu (1997: 562-579) tarafından içsel süreçlere göre ele alınan öğrenme stratejileri sınıflaması

Öğrenme Stratejileri	Özellikleri
1. Dikkat stratejileri	<ul style="list-style-type: none">• Öğrenme-öğretme sürecindeki öğrenci kendisine sunulan bilgileri kullanacağı öğrenme stratejileriyle alabilir. Öğretim etkinliklerinin birincisi, öğrencinin dikkatini öğrenilecek konuya çekmektir. Dikkat, en genel anlamıyla "zihinsel bir faaliyetin odaklaşmasıdır.• Metin kenarına alınan notlar, yuvarlak içine alınan bilinmeyen sözcükler, önemli fikri belirtmek üzere satırın yanına konan yıldızlar, anlaşılmayan ya da tutarlı olmayan cümlelerin ya da paragrafın yanına konan soru işaretleri, paragrafın yanına gösterilen işaretler, benzerlik ve farklılıkları belirten notlar gibi işaretler ve açıklamalar, öğrencinin dikkatini belirli noktalara yoğunlaştırmasını, önemli bilgi üzerinde odaklaşmasını ve daha hızlı bir biçimde tekrar etmesini sağlar.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

2. Kısa süreli bellekte depolamayı artıran stratejiler,	Zihinsel Tekrar Stratejileri: öğrencinin öğrenmek zorunda olduğu bilgi ya da bilgi kümelerini zihinsel olarak tekrarlaması şeklinde tanımlanabilir. Gruplama Stratejisi: grupta yapılırken, bilgi birimleri arasında mantıksal bir bağ kurmaya çalışılmalıdır. Teknikleri şöyledir: <ul style="list-style-type: none">• Bilginin ortak özelliklerine göre sınıflanması• Kronolojik sıralama• Bilgi birimlerinden hikaye ya da cümle oluşturma• İlk harflerle anlamlı sözcük üretme• Şarkılar.
3. Anlamlandırma stratejilerinde; zihinsel imgeler oluşturma, anahtar sözcük ve bellek destekleyiciler kullanma, kendi kelimeleriyle özet çıkarma, benzerlikler kurma, soruları yanıtlama ve kendi düşünceleriyle not alma gibi etkinlikler kullanılabilir. (Kodlamayı) güçlendirici stratejiler,	Anlamlandırma stratejilerinde aşağıdaki teknikler kullanılmaktadır: <ol style="list-style-type: none">1. Örtük ve Açık Tekrar2. Kodlama / Anlamlandırma3. Ekleme4. Örgütme5. Bellek Destekleyicilerle Destekleme
4. Geri getirmeyi (Hatırlama) artırıcı stratejiler,	Bir bilginin uzun süreli bellekten geri getirilmesi, büyük ölçüde onun ilk olarak ne kadar iyi kodlandığı ve depolandığına bağlıdır. Bilgi kodlamada kullanılan benzetimler, bellek destekleyiciler, kendi kendine soru sorma, uzamsal temsilciler oluşturma, bilginin geri getirilmesine de yardım eden stratejilerdir. Bilgi ne kadar anlamlandırılarak uzun süreli belleğe yerleştirilirse geriye getirilmesi de o kadar kolaylaşmaktadır.
5. Güdülemeyi artırıcı stratejiler,	Öğrencinin duygusal ve güdüsel engelleri ortadan kaldırmasında kullandığı stratejilere duyuşsal stratejiler ya da güdüleme stratejileri adı verilmektedir. Öğrencinin öğrenme sırasında dikkatini toplaması ve sürdürmesi, konsantre olması, kaygıyı azaltması, zamanını etkili kullanması, motivasyonunu sağlaması ve sürdürmesi için kullandığı stratejiler duyuşsal stratejiler olarak ifade edilmektedir.
6. Yürütücü biliş stratejileridir.	Öğrencilerin bir eğitim aktivitesi için öğrenme hedeflerini oluşturmalarını, bu hedeflerin ne derece gerçekleştiğini değerlendirmelerini ve bu hedeflere ulaşmak için kullanılan stratejileri yerine göre değiştirmelerine yönelik stratejilerdir. Öztürk (1995: 43)'e göre Nisbet ve Shucksmith, biliş yönetme stratejilerinin kapsadığı davranış boyutlarının listesini altı basamakta ele almış ve şöyle sıralamışlardır: <ul style="list-style-type: none">• Sorular sorma,• Planlama,• İzleme,• Kontrol etme,• Yenileme,• Kendi kendini test etme

Kaynak: Matlin 1989: 52; Senemoğlu 1997: 562-563; Weinstein ve Mayer, 1986: 316; Erden, 1996: 81-84; Ormrod,1990: 263; Tay, 2005)

YÖNTEM

Araştırma Modeli: Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2006:187).

Çalışma Grubu: Araştırmanın çalışma grubunu Talim ve Terbiye Kurulu tarafından 2011-2012 eğitim öğretim yılında okutulması uygun görülen Türkçe Ders Kitaplarına yönelik olarak oluşturulan Pasifik Yayınları Öğretmen Kılavuz Kitabı (8.sınıf) ile 2018-2019 Eğitim Öğretim Yılında MEB yayınları tarafından çıkarılan ve 8.sınıflarda okutulan ders kitabı oluşturmaktadır.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde Pasifik Yayınları Öğretmen Kılavuz Kitabı (8.sınıf) ile 2018-2019 Eğitim Öğretim Yılında MEB yayınları tarafından çıkarılan ve 8.sınıflarda okutulan ders kitabı kapsamındaki öğrenme stratejilerinin dağılımlarına ve örneklerine yer verilecektir.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Tablo III: Pasifik Yayınları Öğretmen Kılavuz Kitabı (8.sınıf) Öğrenme Stratejileri Kapsam Dağılımı

Öğrenme Stratejisi	F	%
Dikkat stratejileri	30	22,5
Kısa süreli bellekte depolamayı artıran stratejiler	18	13,5
Anlamlandırmayı (Kodlamayı) güçlendirici stratejiler	40	30,0
Geri getirmeyi (Hatırlamayı) artırıcı stratejiler	9	6,7
Güdülemeyi artırıcı stratejiler	12	9,3
Yürütücü biliş stratejileri	24	18,0
TOPLAM	133	100

Tabloda verilen bulgulara göre Pasifik Yayınları'na ait öğretmen kılavuz kitabında “anlamlandırmayı güçlendirici stratejiler” % 30 oranıyla en çok kullanılan stratejidir. “Dikkat stratejileri” % 22,5 oranıyla onu takip ederken ardından sırasıyla “yürütücü biliş stratejileri” % 18,0; “kısa süreli bellekte depolamayı artıran stratejiler” % 13,5; “güdülemeyi artırıcı stratejiler” % 9,3 ve “geri getirmeyi artırıcı stratejiler” % 6,7 oranlarında yer almaktadır.

Pasifik Yayınları tarafından yayınlanan İlköğretim Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda (8.sınıf) anlamlandırmayı güçlendirici stratejilerin kullanımına yönelik yapılan taramada ders kitabında yer alan metinlerin anlama, çözümlene ve yeniden yapılandırılmasına yönelik sorulan metin altı soruların bütün metinlere yönelik olarak kullandığı tespit edilmiştir. Bu sorular metinlerin anlamlandırılmasını amaçladığından öğretim stratejisi olarak da kodlamayı artırıcı stratejilerin kullanılması uygun görülmüştür. Ayrıca bilinmeyen kelimelerin öğretilmesi kapsamında öğrencilerden kendilerine ait bir sözlük oluşturmaları bu her metinde bilmedikleri sözlükleri bu sözlüğe eklemeleri istenmiştir. Bu sözlüğün oluşturulması da anlamlandırmayı güçlendirici stratejilere örnek olarak gösterilebilir.

1.temada “Değişmek veya Kaybolmak” başlıklı metne yönelik anlamlandırmayı artırıcı strateji sorularından birkaçı şunlardır: “Metne göre medeniyet nasıl meydana gelmiştir?, “medeniyet beşeridir, sözünden ne anlıyorsunuz?” 4. temada “Portakalın Yaprağını Kopardığım An” başlıklı metne yönelik anlamlandırmayı güçlendirici stratejilere yönelik sorulardan birkaçı şöyledir: “Yazarın babasının çarşı-pazar alışverişiyle ilgili anlatılan hikaye nasıldır?”, “Aile içinde anlaşmazlık çıktığında aile bireyleri nasıl davranıyorlar?”

Hemen hemen her temada yer alan metinlerin her birine yönelik “Söz Varlığını Zenginleştirme” etkinlikleri kapsamında çalışma kitabı sözcük etkinlikleri yapıldıktan sonra “Anlamını yeni öğrendikleri kelimeleri daha önce oluşturdukları sözlüğe eklemeleri konusunda uyarınız” ifadesi yer almaktadır. Bu yolla öğrencilerin anlamlandırma stratejilerini etkin kullanımı amaçlanmıştır.

Dikkat stratejilerine yönelik olarak birkaç örnek vermek gerekirse 1.temada “Seyfi Baba” metnine yönelik olarak yapılan okuma ve anlama çalışmaları içinde “Okuma sırasında öğrencilerinizden kelimeleri doğru telaffuz etmelerini, gerekli yerlerde vurgu tonlama, duraklama ve ulama yapmalarını Seyfi Baba'yla şairin ses ve kişilik özelliklerine dikkat etmelerini isteyiniz.” ifadesi; 2. Temada konuşma becerisi etkinlikleri içinde “Bir kız öğrencinizden, yakın zamanda yaşadığı ve çok korktuğu olayı anlatmasını isteyiniz. Daha sonra bir erkek öğrencinizin aynı olayı arkadaşını taklit ederek vurgu, tonlama ve duraklamalara dikkat etmeden anlatmasını isteyiniz. Aradaki farkları diğer öğrencilere sorarak onları konuşturunuz.” ifadesiyle dikkat stratejilerinin kullanımını sağlanmıştır.

2.temada dikkat stratejilerinin kullanıldığı diğer bir etkinlik “Sevgili Öğrencim Ahmet” başlıklı metne yöneliktir. Dinleme etkinliği kapsamında “Öğrencilerinizden metni dinlerken metnin bir süreçten mi bahsettiğini yoksa bir açıklama mı getirdiğini belirlemelerini,

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

zihinlerinde ‘kim, ne, nerede, ne zaman, nasıl’ sorularına cevap bulmaya çalışmalarını isteyiniz” ifadeleriyle dikkat stratejileri ortaya konmuştur.

Kısa süreli bellekte depolamayı artıran stratejiler, incelenen kitapta çok sık kullanılmayan stratejilerdendir. Aşağıda tarafımızdan tespit edilen birkaç örneğe yer verilecektir.

3. temada “Miras Keçe” metnine yönelik olarak hazırlanmış “Metni Anlama , Çözümleme ve Yeniden Yapılandırma” çalışmaları içinde metni anlama ve çözümlemeye yönelik sorular kısa süreli bellekte depolamayı artıran stratejiler içinde gösterilebilir. Yine aynı tema içinde “Nasrettin hoca Festivali Başlıyoor” başlıklı metne yönelik olarak oluşturulan “Nasrettin Hoca yazıyor” etkinliği de kısa süreli bellekte depolamayı artıran stratejiler arasındadır. Bu kapsamda öğrencilerden kendilerini Nasrettin Hoca’nın yerine koyarak bu fıkrada geçen olayı başlarından geçen bir olaymış gibi ANI şeklinde yazmaları istenmiştir.

4. tema içinde “Portakalın Yaprağını Kopardığım An” başlıklı metne yönelik olarak yapılan yazma becerisi etkinlikleri içinde bir metinden hareketle yeni bir metin yazma çalışması kısa süreli bellekte depolamayı artıran stratejilerden biri olarak ifade edilebilir. Aynı tema içinde “Çok Sesli Bir Ziyaret” başlıklı metne yönelik konuşma etkinlikleri içinde “Olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatma” kazanımına uygun olarak yapılan “Hayvanlar alemi” etkinliğindeki deyimlerin konuşmalarında kullanılması içerikli etkinlik kısa süreli bellekte depolamayı artıran stratejiler arasında gösterilebilir.

Anlamlandırmayı (Kodlamayı) güçlendirici stratejiler, kılavuz k, tapta en sık rastlanan öğrenme stratejilerinden biridir. Hemen hemen her temada yer verilen okuduğunu anlama etkinlikleri bu stratejiyi destekler niteliktedir. 5. Temada “Hayali Gerçeğe Dönüştüren Büyü” başlıklı metne yönelik okuduğunu anlama etkinliklerinden “Okuma sırasında öğrencilerinizden metnin içeriğini anlamak için önce metnin başlığına bakıp düşünmelerini, metnin konusunu anlamak için ayrıntılara girmeden hızla okumalarını, önemli buldukları cümleleri bütün olarak okumalarını, böylece ana fikri belirlemelerini; belirledikleri ana fikir üzerinden sınıfça tartışmalarını ve sonuçta ana fikre karar vermelerini ve bunu bir cümleyle ifade etmelerini isteyiniz.” ifadesi anlamlandırmayı (kodlamayı) güçlendirici stratejiler arasında gösterilebilir.

5. tema kapsamında “İnanç” başlıklı metne yönelik olarak yapılan yazma becerisi etkinlikleri içinde “Öğrencilerinizden önceki sınıflarda öğrendikleri noktalama işaretlerinin kullanımıyla ilgili çalışma kitaplarındaki 3. Etkinliği yapmalarını isteyiniz.” ifadesini içeren noktalama işaretlerinin kullanımına yönelik etkinlik de anlamlandırmayı (kodlamayı) güçlendirici stratejilere örnek olarak gösterilebilir.

Geri getirmeyi (Hatırlamayı) artırıcı stratejiler Pasifik Yayınlarına ait 8. Sınıf Öğretmen kılavuz kitabında en az rastlanan öğrenme stratejisidir. Bu kapsamda tespit edilen birkaç örnek şöyledir: 1. Temada “Dünyada, Herkeste Sevgi Var... Her Yerde Sevgi günü Var...” başlıklı metne yönelik olarak yapılan yazma etkinlikleri içindeki yazımı karıştırılan kelimelerle ilgili hatırlatma amaçlı çalışma yaprağıyla yapılan uygulama geri getirmeyi (hatırlamayı) artırıcı stratejiler kapsamında gösterilebilir.

3. temada yer alan “Miras Keçe” metnine yönelik olarak yapılan “Söz Varlığını Zenginleştirme” etkinliği kapsamındaki “Aynı kavram alanına giren kelimeleri anlam farklılıklarını dikkate alarak kullanmaları amacıyla yapılan çalışma yaprağı” uygulaması da Geri getirmeyi artırıcı stratejilerden biri olarak belirtilebilir.

Güdülemeyi artırıcı stratejiler, 6. Temada verilen “Güzellik suyu” başlıklı metne yönelik olarak yapılan konuşma etkinlikleri kapsamındaki “Öğrencilerinizden, ‘güzellik’ kavramının kendilerinde çağrıştırdıklarını Çalışma Kitabı’ndaki 4. Etkinlikte verilen alana yazarak, çizerek, boyayarak, kesip yapıştırarak anlatmalarını isteyiniz. Bu çalışma sırasında okuduklarını gazetelerden veta internetten alınmış efsanelerden yararlanmalarını, olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatmalarını isteyiniz.” ifadesi ile örneklendirmek mümkündür.

4. temada bulunan “Sazıma” başlıklı metne yönelik olarak yapılan hazırlık çalışması etkinliği de güdülemeyi artırıcı stratejiler içerisinde gösterilebilir. Bu çalışmada “Aşık Veysel’in görüntülerinin olduğu CD veya kasetlerle günlük gazetelerde yayınlanan yazıların sınıfa

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

getirilmesi, öğrencilere şiir okunmadan önce Aşık Veysel'in çalıp söylediği bir türkünün dinletilmesi ifade edilmiştir.

Yürütücü biliş stratejileri kılavuz kitapta öğrenme stratejileri içinde %18 oranında varlık göstermiştir. Bu kapsamda tespit edilen birkaç uygulamaya aşağıda yer verilmiştir.

4. tema içinde “Çok Sesli Bir Ziyaret” metnine yönelik olarak yapılan “şiir Yazıyorum” etkinliği kapsamındaki “Yazdıklarını değerlendirmeleri amacıyla Çalışma Kitabı’ndaki metinlerle ilgili etkinliklerin sonunda yer alan Kendi Yazısını Değerlendirme Ölçeği’ni doldurmalarını isteyiniz.” ifadesi yürütücü biliş stratejilerinden biri olarak ifade edilebilir.

5. tema kapsamında yer verilen “İnanç” başlıklı metne yönelik olarak yapılan Okuma Anlama etkinlikleri dahilinde bulunan “Metni soru sorarak okuma yöntemine uygun okumaya hazırlık yapma” kazanımı doğrultusunda hazırlanan “Öğrencilerinize metni bir kez sessiz okumalarını bu sırada metnin başlığı ve görsellerini de inceleyerek zihinlerinde oluşan soruları defterlerine yazmalarını isteyiniz” etkinliği de yürütücü biliş stratejisidir.

Aşağıda ise MEB yayınları tarafından çıkarılan ve 8.sınıflarda okutulan ders kitabı kapsamındaki öğrenme stratejilerinin dağılımlarına ve örneklerine yer verilecektir.

Tablo IV: MEB Yayınları Ders Kitabı (8.sınıf) Öğrenme Stratejileri Kapsam Dağılımı

Öğrenme Stratejisi	F	%
Dikkat stratejileri	42	20
Kısa süreli bellekte depolamayı artıran stratejiler	30	14,2
Anlamlandırmayı (Kodlamayı) güçlendirici stratejiler	53	25,2
Geri getirmeyi (Hatırlamayı) artırıcı stratejiler	25	11,9
Güdülemeyi artırıcı stratejiler	20	9,5
Yürütücü biliş stratejileri	40	19
TOPLAM	210	100

Tabloda verilen bulgulara göre MEB Yayınları’na ait 8.sınıf ders kitabında “anlamlandırmayı güçlendirici stratejiler” % 25,2 oranıyla en çok kullanılan stratejidir. “Dikkat stratejileri” % 20 oranıyla onu takip ederken ardından sırasıyla “yürütücü biliş stratejileri” % 19; “kısa süreli bellekte depolamayı artıran stratejiler” % 14,2; “geri getirmeyi artırıcı stratejiler” % 11,9 “güdülemeyi artırıcı stratejiler” % 9,5 ve oranlarında yer almaktadır.

MEB tarafından yayınlanan Türkçe Ders Kitabı’nda (8.sınıf) anlamlandırmayı güçlendirici stratejilerin en fazla kullanılmasında en belirleyici etken ders kitabında yer alan metinlerin anlama, çözümlenme ve yeniden yapılandırılmasına yönelik sorulan metin altı soruların bütün metinlere yönelik olarak kullandığı tespit edilmesinden kaynaklanmaktadır. Bu sorular metinlerin anlamlandırılmasını amaçladığından öğretim stratejisi olarak da kodlamayı artırıcı stratejilerin kullanılması uygun görülmüştür. Ayrıca bilinmeyen kelimelerin öğretilmesi kapsamında öğrencilerden her temada kendilerine tema sözlüğü oluşturmaları ve hemen hemen her metinde bilmedikleri sözcükleri hem kendilerinin tahmin etmelerini hem de sözlük anlamlarını çıkararak yazmaları istenmiştir. Bu sözlüğün oluşturulması da anlamlandırmayı güçlendirici stratejilere örnek olarak gösterilebilir.

Anlamlandırmayı güçlendirici stratejiler kapsamında şu örnekleri vermek mümkündür: 1.temada “Benlik Üzerine” başlıklı metne yönelik anlamlandırmayı artırıcı strateji sorularından birkaçı şunlardır: “Yazara göre kendine değer veren insan neler yapabilir? “Metinde kendine değer vermekle kendini beğenmek arasındaki fark nasıl açıklanmıştır?” yine aynı temada “Martı” başlıklı metne yönelik dil bilgisi etkinliğinde “Aşağıdaki sözcükleri çekimli fiil ve sıfat-fiil olacak şekilde cümlede kullanarak uygun boşluklara yazınız.” İbaresiyile verilen etkinlikte tekrar yapılarak öğrenme oluşturma amaçlandığından bu stratejiye uygun bir yapıda planlandığı söylenebilir.

Hemen hemen her temada yer verilen okuduğunu anlama etkinlikleri bu stratejiyi destekler niteliktedir. 1.temada “Martı” metni kapsamında “Metinden hareketle “başarı” sözcüğünün size çağrıştırdıklarını yazınız.” Şeklinde yönerge belirtilen kavram haritası oluşturma etkinliğinde bu stratejiden faydalanılmıştır. Yine 1. tema içinde “Benlik Üzerine” metninde bilinmeyen sözcükler verilmiş ve bu sözcüklerin anlamları bir sütunda tahmin boyutunda

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

bir boyutunda ise sözlük anlamı boyutunda istenmiştir. Kitap tarandığında bu etkinlik hemen hemen bütün metinlerde yer almıştır. Yine her temanın sonuna “Tema Sözlüğüm” başlığıyla sözlük oluşturma etkinliği verilmiştir. Bu etkinlikler anlamlandırmayı güçlendirici etkinliklere örnek verilebilir.

2.temadaki “Vatan yahut Silistre” başlıklı metinde yazma becerisini geliştirmeye yönelik “Aşağıda giriş bölümü verilen metnin gelişme ve sonuç bölümlerini tahmin ederek anlatınız.” yönergeli etkinlik ile “Aşağıdaki gazete sayfasını inceleyip Millî Mücadele Dönemi’ni anlatan bir gazete haberi hazırlayınız. Haberinizde o döneme ait fotoğraflar da kullanabilirsiniz. “ yönergisiyle verilen etkinlik metnin örgütlenmesi açısından oluşturulduğundan öğrencinin anlamlandırmasını güçlendirmeye hizmet eden bir stratejiyle oluşturulmuştur.

3.temada yer alan “Faydalı Bir İş Görmek Zevki” başlıklı metinde “Metinden hareketle balık kılçığına amaç-sonuç cümleleri yazınız.” Etkinliğinde öğrencinin amaç sonuç cümlelerini balık kılçığı tekniği kullanarak oluşturması istendiğinden ve yine aynı metinde “Anamlardan hareketle harfleri karışık olarak verilmiş anahtar sözcükleri bulunuz. Bu sözcüklerin de içinde yer aldığı bir dörtlük yazınız.” Yönergisiyle verilen karışık harflerin zihinde yeniden oluşturulmasına hizmet eden etkinlik anlamlandırmayı güçlendirici bir stratejinin kullanımından söz edebiliriz.

5.temada yer alan “Anadolu Uygarlıkları” metni kapsamında yer verilen “Tabloda illere ait tarihi eser sayıları verilmiştir. Bu bilgileri kullanarak aşağıdaki grafiği tamamlayınız.” yönergeli etkinlik hem tablo okuma hem tabloda hareketle grafik tasarlama

Dikkat stratejilerine yönelik olarak birkaç örnek vermek gerekirse 1.temada “Benlik Üzerine” metninin hemen başlangıcında bir balon içerisinde yazan “Metni not alarak sessiz okuyun.” Ve “Şimdi lütfen elinize bir kâğıt alın, Hayatta en değer verdiğiniz üç şeyi alt alta yazın” ibareleri tipik bir dikkati artırma stratejisi olarak düşünülebilir. Yine aynı temada yer alan “Martı” metni içindeki etkinliklerden “Aşağıdaki bilgilerden okuduğunuz metne ait olanları X ile işaretleyiniz.” yönergeli etkinlik ve 4.temadaki “ Selimiye Camii” başlıklı metinde yer alan “Aşağıdaki cümlelerden çatı özelliği aranmayanların başına X işareti koyunuz.” yönergeli etkinlik de işaret koyma amacıyla yapıldığı için bu strateji kapsamındadır.

2.temada yer verilen “İstiklal Madalyası” metninde “Aşağıdaki cümlelerde özne ve yüklem olan öğelerin altını çiziniz.” Yönergisiyle belirtilen dil bilgisi etkinliği özellikle altını çiziniz ibaresi de kullanıldığından öğrencinin dikkatini artırmaya yönelik bir hedefe hizmet etmektedir.

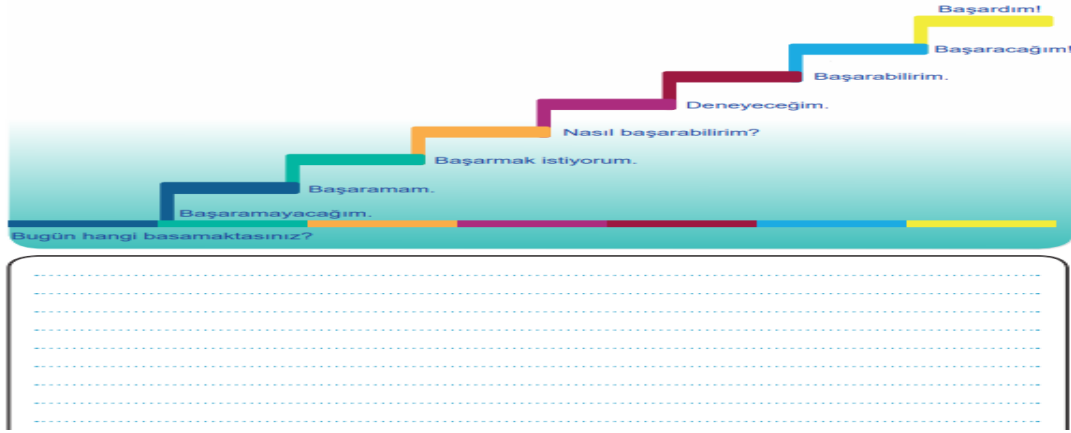
6.temada yer alan “Satılık Ev” başlıklı metinde “Metni tekrar dinleyerek aşağıdaki cümlelerde yer alan boşlukları doldurunuz.” Yönergisiyle verilen etkinlikte boşluk doldurma uygulaması dikkati artırmaya yönelik bir strateji olarak ele alınabilir.

Kısa süreli bellekte depolamayı artıran stratejiler, incelenen kitapta çok sık kullanılmayan stratejilerdendir. Aşağıda tarafımızdan tespit edilen birkaç örneğe yer verilecektir.

1.temada “Benlik Üzerine” başlıklı metne yönelik “Yukarıdaki tabloda anlamını bulduğunuz sözcükleri birer cümlede kullanınız.” Ve “Metnin içeriğine uygun iki soru yazınız.” etkinliklerinde cümle oluşturma boyutunda bu stratejinin kullanıldığı görülmektedir. Yine aynı temada “Martı” metni kapsamındaki “Aşağıdaki görseli inceleyiniz. Hangi basamakta olduğunuzu ve üst basamaklara yükselmek için neler yapabileceğinizi anlatan bir yazı yazınız.” Yönergisi ve aşağıda gösterilen görselle desteklenen etkinlikte bir yazı oluşturulması istendiğinden bu strateji kapsamında ele alınabilir.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL - TARİH - COĞRAFYA



2.temada “Vatan yahut Silistre” metninde verilen “Verilen sözcüklerle anlamları eşleştirip yay araç içine sözcük numaralarını yazınız.” yönergeli etkinlik ile “Aşağıda verilen bölümleri metinden yola çıkarak doldurunuz.” yönergesiyle öğrenciden yer, zaman, olay ve kişilere yönelik olarak bir hikaye haritası oluşturulmasına yönelik etkinlik öğrencilerin eşleştirme yaparak metin temelli dikkatlerini artırmaya yönelik bir strateji oluşturmaktadır. Yine aynı temada “Kahramanların Dilinden 15 Temmuz” başlıklı metinde yer alan “Milletin bağımsızlığını yine milletin azim ve kararı kurtaracaktır.” (Mustafa Kemal ATATÜRK) sözünden hareketle bir hikâye yazınız. Hikâyenizi yazım ve noktalama yönünden düzenleyiniz.” yönergeli etkinlik hikaye oluşturmaya yönelik bir kısa süreli belleği geliştirmeye yönelik bir strateji olarak görülebilir.

5. temada yer alan “Türklerde Toylar, Merasimler, Festivaller ve Şenlikler” başlıklı metin kapsamında yer etkinlikte “Aşağıda verilen sözcük gruplarından hangileri izleme metninin anahtar sözcükleridir? İşaretleyiniz.” Yönergesinden de anlaşılacağı üzere örtük bir şekilde metnin anahtar sözcükler vasıtasıyla kısa süreli belleğe aktarılması ve geliştirilmesi yoluna gidildiği söylenebilir. Yine aynı metinde yer alan “Aşağıda karışık olarak verilen sözcükleri kurallı cümle oluşturacak şekilde yazınız.” Etkinliğinde kelimeleri karıştırılmış dağınık cümlelerin düzenli olarak yeniden oluşturulması sağlanarak kısa süreli belleği geliştirici bir strateji kullanılmıştır.

7.temada yer alan “Yürekdede ile Padişah” dinleme metniniye yönelik olarak hazırlanan “www.eba.gov.tr adresinden “Yürekdede ile Padişah” videosunu izleyiniz. Yukarıdaki metin ve izlediğiniz videodaki kahramanlar ile olayı benzerlik ve farklılıkları yönünden karşılaştırınız.” yönergeli etkinlikte bilginin ortak özelliklerine göre sınıflanması istendiğinden kısa süreli belleği geliştirmeye yönelik bir strateji kullanılmıştır diyebiliriz.

Geri getirmeyi (Hatırlamayı) artırıcı stratejiler temalarda çok yaygın olarak kullanılmamakla birlikte birkaç kullanım örneğine şöyle yer vermek mümkündür. 1. Temada “Benlik Üzerine” başlıklı metne yönelik olarak yapılan etkinlikler içinde “Aşağıdaki fotoğraflarda bir iş ve hareketin ismi anlatılmaktadır. Örnekten yola çıkarak iş ve hareket isimlerini yazınız.” Yönergeli aşağıda görseli verilen örnekte uzamsal temsilciler oluşturulduğundan hatırlamayı artırıcı bir strateji olarak ele alınabilir.

6. ETKİNLİK

Aşağıdaki fotoğraflarda bir iş ve hareketin ismi anlatılmaktadır. Örnekten yola çıkarak iş ve hareket isimlerini yazınız.



Oturmak
Oturma
Oturuş



.....
.....
.....



.....
.....
.....



.....
.....
.....

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

2. temada yer verilen “O Geliyor” metnindeki “Atatürk’ün Gençliğe Hitabesi” ile “O Geliyor” şiirini içerik bakımından karşılaştırınız.” yönergeli etkinlikte öğrencinin önceki bilgilerini hatırlayarak yeni öğrendikleriyle karşılaştırma yapmasını isteyen örnekte geri getirmeyi artırıcı bir strateji olarak düşünülebilir.

6.tema kapsamında yer alan “Kalbin Sesi” metninde “Aşağıdaki kullanım kılavuzunu inceleyiniz. Siz de bir eşyanın kullanım kılavuzundaki bilgileri arkadaşlarınıza anlatınız.” Yönergesiyle yer verilen etkinlikte bir aletin kullanma kılavuzundan hareketle başka bir eşyaya kılavuz oluşturma yaptırılmıştır. Benzetim tekniğinden hareket edildiği için geri getirmeyi artırıcı bir strateji olarak düşünülebilir.

Güdülemeyi artırıcı stratejiler, 1.temada “Acele Karar Vermeyin” başlıklı metne yönelik “Hayatta aldığımız yanlış kararlar için genellikle “keşke”, doğru kararlar için de “iyi ki” ifadesini kullanırız. Buna göre aşağıdaki ifadeleri tamamlayınız.” Yönergesiyle verilen ve “keşke....., iyi ki.... Ve iyi ki’lerimin çoğalması için.....” şeklinde başlayan cümleler oluşturmada öğrencinin duygusal katılımı da sağlandığından güdülemeyi artırıcı stratejiler kapsamında ele alınabilir. Yine aynı temada “Güler Yüz” dinleme metni kapsamında “Çevrenizde güler yüzlü, sıcakkanlı insanlar var mı? Bu insanların hayatınızda olması size neler kazandırıyor?” şeklinde sorulan soruyla hazırlık çalışması yapılması beklenmiştir. Bu noktada öğrencinin dikkati az sonra dinleyeceği metne çekilmiştir. Bu açıdan güdülemeyi artırıcı bir strateji olarak düşünülebilir.

2.temada “İstiklal Madalyası” başlıklı metinde “Çanakkale Bugün Toz ile Duman” türküsünü dinleyiniz. Türkünün sizde uyandırdığı duyguları anlatan iki dörtlük yazınız.” dinleme becerisine yönelik etkinlikte duygusal bir bağlantı oluşturduğundan bu stratejinin kullanıldığı söylenmektedir.

6.temada yer alan “Ah Gençliğim” metnine yönelik etkinliklerden “Aşağıdaki tabloda belirtilen zaman dilimlerinde duygu ve düşüncelerinizin neler olduğunu veya olabileceğini yazınız.” Yönergesiyle oluşturulan etkinlikte yazma becerisinin duygu ve düşünceler bağlamında gerçekleştirilmesi bu stratejiye uygun bir yapılanma olduğunu göstermektedir.

Yürütücü biliş stratejileri ders kitabında hemen her temada varlık göstermiştir. Bu kapsamda tespit edilen birkaç uygulamaya aşağıda yer verilmiştir.

1. tema içinde “Benlik Üzerine” metninde “Ben değerliyim çünkü...” cümlesiyle başlayan hazırlıksız konuşma yapınız. Konuşmanızı aşağıdaki forma göre değerlendiriniz.” denilen etkinlikte öğrencilerin kendilerini değerlendirmesi boyutunda ele alınmıştır. 2.temada da “İstiklal Madalyası” adlı metne yönelik olarak “Okuduğunuz “İstiklal Madalyası” metninden hareketle “gazilik” konulu bir konuşma yapınız. Konuşmanızı aşağıdaki forma göre değerlendiriniz.” yönergeli konuşma etkinliğinde öğrencinin kendisini değerlendirmesi hedeflendiğinden bu strateji kapsamında düşünülebilir. Yine 1.temada yer alan “Acele Karar Vermeyin” metni kapsamında yer verilen deyim anlamını bulma etkinliği de benzer şekilde tahmin edilen ve sözlük anlamı şeklinde bir etkinlikle ele alınmıştır. Aynı temadaki “Martı” metninde “Aşağıdaki bulmacayı sözcüklerin anlamını dikkate alarak çözünüz.” yönergeli bulmaca etkinliği de bu stratejiye yöneliktir.

2. temada yer verilen “O Geliyor” metnindeki “Şiirin içeriği ile ilgili bir soru yazınız.” Etkinliği öğrencinin kendisine sorular sormasını hedeflediğinden yürütücü biliş stratejilerine uygun bir örnek olarak verilebilir.

5.tema içerisinde yer verilen “Ergenekon Destanı” adlı metin kapsamında “Siz de okuduğunuz Ergenekon Destanı’nın beğendiğiniz bir bölümünü çizgi roman hâline getiriniz.” yönergesi ile ele alınana etkinlikte öğrencinin mevcut öğrenmelerinden hareketle yeni bir tasarı oluşturmaya amaçlandığından yürütücü biliş stratejisinin kullanıldığı söylenebilir.

8.temda “Burada Bülbül Ağlamış” başlıklı metinde “Aşağıdaki cümlelerde yapılan anlatım bozukluklarını düzelterek cümlelerin doğrusunu yazınız.” Yönergesiyle verilen etkinlikte cümlelerin doğru hallerinin yinelenerek yeniden yazılması istenmiştir. Bu kapsamda yürütücü biliş stratejilerinde faydalandığını söylemek mümkündür.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

SONUÇ

Pasifik Yayınları Öğretmen Kılavuz Kitabı (8.sınıf) kapsamında tespit edilen öğrenme stratejilerinin dağılımına baktığımızda yüzdelik oranlarına göre anlamlandırmayı (kodlamayı) güçlendirici stratejiler, dikkat stratejileri, yürütücü biliş stratejileri, kısa süreli bellekte depolamayı artıran stratejiler, güdülemeyi artırıcı stratejiler ve geri getirmeyi (hatırlamayı) artırıcı stratejiler şeklinde bir sıralama olduğunu görmekteyiz. Bu kapsamda 2005 yılından itibaren kullanılan 2005 İlköğretim Türkçe Öğretim Programı'nda özellikle metin altı sorular ve okunan metni anlamlandırmanın yoğunlukla kullanılan öğretim stratejileri içinde olduğunu söylememiz mümkün. Nitekim kılavuz kitaplar, kazanımlar doğrultusunda oluşturulmaktadır ve içerik kapsamı da bu doğrultuda belirlenmektedir.

Genel olarak Türkçe derslerinde öğrencilerin dikkatini derse yoğunlaştırma amacı beraberinde bu stratejilerin de yaygın kullanımını getirmiştir. Bu kapsamda kılavuz kitapta en çok kullanılan ikinci stratejinin dikkat stratejileri olduğunu söylemek yerinde olacaktır. Nitekim hem dersin başında hem işleniş kısmında hem sonunda konunun toparlanması sırasında öğrencilerin dikkatlerini derse çekmek önemli ve gereklidir. Kılavuz kitap da bu gerekliliği uygun şekilde yerine getirmiştir.

Yürütücü biliş stratejileri, kısa süreli bellekte depolamayı artıran stratejiler, güdülemeyi artırıcı stratejiler ve geri getirmeyi (hatırlamayı) artırıcı stratejiler, kılavuz kitapta hemen hemen eşit oranlarda kullanılmakla birlikte her temade düzenli olarak yer almıştır. Kılavuz kitapta en az geri getirmeyi (hatırlamayı) artırıcı stratejilere yer verilmiştir. Bu bulgu doğrultusunda Türkçe dersinin bir bilgi değil beceri dersi olduğu ve becerinin sürekli tekrarlarla kazandırılacağı düşüncesinden hareketle bu stratejinin daha sık kullanılması gerektiği ve bu kapsamda kılavuz kitabın yetersiz görüldüğünü söylemek mümkündür.

Genel olarak Pasifik Yayınları Öğretmen Kılavuz Kitabı (8.sınıf) öğrenme stratejilerini kullanma açısından başarılıdır. Ancak bazı stratejilerin yoğunlukla kullanıldığı bazılarının ise yüzeysel olarak kılavuz kitapta yer aldığı söylenebilir. Oysa öğrenme stratejilerinin yaklaşık oranlarda dağılım göstermesi, bütün stratejilerin öğretim açısından gerekli olduğunun gösterilmesi açısından önemlidir.

MEB tarafından yayınlanan Türkçe Ders Kitabı'nda (8.sınıf) tarafımızdan yapılan araştırmanın bulgulara göre "anlamlandırmayı güçlendirici stratejiler" en yüksek oranda kullanılan strateji olarak belirlenmiştir. Ardından sırasıyla "Dikkat stratejileri", "yürütücü biliş stratejileri", "kısa süreli bellekte depolamayı artıran stratejiler", "geri getirmeyi artırıcı stratejiler" ve "güdülemeyi artırıcı stratejiler" şeklinde bir sıralama tespit edilmiştir. Bu durumda MEB yayınlarının 2019 yılına ait 8.sınıf ders kitabının stratejileri kullanma açısından iyi bir düzeyde olduğunu söylemek mümkündür. Dolayısıyla kitabın strateji kullanımının başarılı olduğu ve özellikle yürütücü biliş stratejileri ile kısa süreli bellekte depolamayı artıran stratejilerin daha yoğun olarak kullanıldığı, diğer stratejilerin de önemli oranda kitapta yer aldığını görmek mümkündür. Bu durum 2005 yılı ile 2019 yılına yönelik bir karşılaştırma yapılması durumunda 2019 yılında okutulan ders kitabının strateji kullanımında daha başarılı olduğunu göstermesi açısından önemlidir.

Türkçe dersinde bilgiyi işleme kuramının etkin yer almasının önemi tartışmasız kabul edilmektedir. Türkçe derslerinde temel olarak anlama ve anlatma çalışmaları yapıldığından ve bu becerilerinin geliştirilmesinin ana amaç olduğu düşünüldüğünden bilgiyi işleme sürecine de gereken özenim verilmesi ve özenin gösterilmesi temel hedef olmalıdır. Onan (2012) çalışmasında "Anlama sürecinde, kısa süreli bellekte gerçekleşen dengeleme işlemi dolaylı olarak anlatma sürecini de etkilemektedir. Anlatma ve kendini ifade etmeye yönelik çalışmalarda uzun süreli bellek devreye girmektedir. Uzun süreli bellekte gerçekleşen ön hazırlık, konuşma ve yazmanın akıcılığı üzerinde doğrudan etkilidir." Diyerek bilgiyi işleme kuramı ve Türkçe eğitimi arasındaki bağdaşmayı ele almıştır.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

KAYNAKLAR

- ATKINSON, J. R. ve SHIFFRİN, R. M. (Ed.). (1968). *Human memory: A proposed system and its control processes*. New York: Academic.
- BATES, C. H. (2006). *The effects of self regulated learning strategies on achievement, control beliefs about learning and intrinsic goal orientaton*. A Dissertation University of South Alabama.
- DERYAKULU, D. (2000). *Yapıcı Öğrenme*. (Editör: A. Şimşek). Sınıfta Demokrasi İçinde, 53-77. Ankara: Eğitim-Sen Yayınları.
- DUMAS, A. (2000). “Coopertative learning response to diversity”. <http://www.cde.ca.gov/>
- ERDEN, M. ve ALTUN, S. (2006). *Öğrenme stilleri*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- GÜVEN, M. (2008). Development of learning strategies scale: study of validation and reliability. *World Applied Sciences Journal*, 4(1):31-36.
- GÖRGEN, İ. (1999). Bilgiyi İşleme Kuramına Göre Öğrenme ve Bellek. *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı 141, 54-57.
- KURT (KORKMAZ), A. İ. (2006). *Anlamlı Öğrenme Yaklaşımına Dayalı Bilgisayar Destekli 7. Sınıf Fen Bilgisi Dersi İçin Hazırlanan Bir Ders Yazılımının Öğrencilerin Akademik Başarısına Ve Kalıcılığa Etkisi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- SENEMOĞLU, N. (1997). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Özsen Matbaası.
- TAY, B. (2005) Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Öğrenme Stratejileri, *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 6, Sayı 1, , 209-225.
- TOPÇU KABASAKAL, Z. (2007). *Bilişsel Öğrenme Kuramı*, (ed.) Alim Kaya, Eğitim Psikolojisi, Pegem A Yay. Ankara, ss. 463-485.
- ONAN, B. (2012). Türkçenin Ana Dili Olarak Öğretiminde Bilgi İşleme Süreci, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 8, Sayı 1, Nisan, ss.96-113.
- ÖZENİCİ, S. (2009). İşleyen Belleğin Okuma Anlamadaki Rolü Ve İşlevi, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , Sayı:22.
- ÖZTÜRK, B. ve KISAÇ, İ. (2006). “Bilgiyi İşleme Modeli”, (ed.) Binnur Yeşilyaprak, Eğitim Psikolojisi, Gelişim-Öğrenme-Öğretim, PegemA Yay., Ankara, ss. 275-303.
- WATTENMAKER, W. D. (1999). *The influence of prior knowledge in international versus incidental concept learning*. *Memory & Cognition*, 27(4), 685-698.
- WOOLFOLK, E.A, (1993). *Educational Psychology*, Boston, Allyn and Bacon.
- YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (5.baskı). Ankara: Seçkin Matbaası.
- YILMAZ , S. (2005) Bilgi İşleme Modeline Dayalı Bir Dersin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Manyetizma Konusundaki Başarılarına Etkisi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 28, ss. 236-243.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

YABANCILAŞMIŞ İNANÇ¹

Semanur ALTINAY

Yüksek Lisans Öğrencisi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Halkbilimi
Anabilim Dalı-Ankara. semanuraltinay@hacettepe.edu.tr

Özet

İnanç, toplum bireylerinin bütünü için önem teşkil eden eşsiz bir sistemdir. İnanç ve birey arasında sıkı bir bağ bulunmaktadır, ama bazı nedenlerden ya da yaşanan değişim ve dönüşüm süreçleri içinde birey ve inanç arasında bir kopma meydana gelmektedir. Bu kopmadan kastedilen “yabancılaşma” kavramı ve inanca olan bakış açısı bu çalışmanın özünü oluşturmaktadır. Bir kimsenin inanmaması gerektiğini düşünürken bir şeye bile bile inanmanın mümkün olduğunu ve bunun sonucu olarak da yabancılaşmış bir inancın meydana geldiğini; kendini kandırma, tutarsız inanç, bilgisizlik, bilinçsiz bilgi, kabul edilen/onaylanan inanç ve arzu/istek gibi kavramlarla karşılaştırma yapılarak, gözlem ve görüşme metotlarıyla elde edilen verilerle açıklanmaktadır. Bu çalışmada kullanılan gözlem ve görüşme yöntemleri ile elde edilen veriler çoğaltılabilir ve konu genişletilebilir boyuttadır.

Anahtar Kelimeler: *İnanç, Yabancılaşma, Yabancılaşmış İnanç.*

ALIENATED BELIEF

Abstract

Belief is a unique system that is important for the whole community. There is a close connection between belief and the individual, but there is a rupture between the individual and the belief for some reason or in the processes of change and transformation. With the concept of “alienation” implied by this rupture, the point of view of belief constitutes the essence of this study. It is possible to believe in one thing while thinking that no one should believe, and as a result of this, an alienated belief occurs; it is explained with the data obtained through observation and interview methods by comparing with concepts such as self-deception, inconsistent belief, ignorance, unconscious knowledge, accepted/approved belief and desire. The data obtained from the observation and interview methods used in this study can be reproduced and the subject is expandable.

Keywords: *Belief, Alienation, Alienated Belief.*

GİRİŞ

Toplumsal olaylar üzerine düşüncelerde, en belirgin gelişmeler, olayların alışılmış çizgilerini ve geleneksel çözüm yollarını aşması ile oluşan bunalım dönemlerinde ya da ortaya çıkan bir bunalım dolayısıyla olmuştur. Çünkü toplumun değişmeyi kavraması ancak “kendiliğinden” olmaktadır (Bouthoul, 1971: 6). Her dönem başka bir dönemin temelini atarak değişime ayak uydurmaya çalışmaktadır. Fakat bu değişime her zaman ayak uydurulamaz ve toplum kendi arasında bireyler olarak bölünerek kendi doğrularını bir önceki doğrulardan ayırmaya ve onları yaşamaya çalışmaya başlarlar. İşte bu bireyler daha sonra başka bir toplum oluşturup bu değişiklikleri kavramaya ve başkalarına da kavratmaya başlarlar.

Toplum çok hızlı bir değişim süreci içerisinde süreklilik ve çeşitlilik kazanan bir yapıya sahiptir. Etrafta olup bitenlere, önemli yahut önemsiz bulunan olaylara bakıldığında her şeyin değiştiğini ve dönüştüğünü görmek, hissetmek mümkündür. Düşünceler, alışkanlıklar, kullanılan eşyalar, giysiler, yiyecekler, evler, arabalar, müzik, edebiyat kısaca insana ait olan her şey çok hızlı bir şekilde değişip dönüşmektedir. Bu hızlı değişim her yerde ve her zaman insanlarla birlikte, onları sıkıştırmakta ve kendisine uyum sağlamaya zorlamaktadır. İnsanlar değişime ayak uydurmak isterken, ondan kopmamaya çalışırken yorulmakta ve enerjisini tüketmektedir. Bu değişim karşısında bocalamakta, nasıl bir tutum

¹ Bu çalışma 2018-2019 yılları arasında yüksek lisans ders döneminde THB601-Halkbilimi Teori ve Yöntemleri I adlı ders için ödev niteliğinde hazırlanmıştır.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

takınacağına karar verememektedir. Etrafında olup bitenlerle mücadele edip etmemeye ya da mücadeleye değip değmeyeceğini kestirememektedir. Kısaca belirtmek gerekirse toplum, çok hızlı bir değişim ve dönüşüm içindedir. Değişim, akla gelen her alana derinlemesine sinmiş bir durumdadır (Cirinlioğlu, 2008: 425). Her alana sirayet eden değişim ve dönüşüm kendine yaşam alanı bulduğu noktada tünemeye ve dinlenmeye çekilmektedir.

En derinden değişimler kültürel alanda kendini göstermektedir. Kültürel alandan kastedilen, çeşitli yaşam alanlarıdır. Bir topluluğa ait sosyal davranış ve teknik kuruluşlar kültürü meydana getirdiğine göre; bu topluluğa ait olan sosyal davranışların ve teknik kuruluşların her alanı kültür alanı içerisinde mevcuttur (Cihinlioğlu, 2008: 425). Bu kültürel alanda gerçekleşen değişim ve dönüşümler bireyleri farklı bir nokta da toplayarak yeni bir toplum oluşumuna neden olmaktadır.

Bu değişim ve dönüşümlerden kültürel hayatın önemli bir parçası olan inanç sistemi de büyük ölçüde etkilenmektedir. Her ne kadar inanç sistemleri özlerinde “dogmalar” yani değişmeyen kuralları barındırsa da inançları algılayış ve uygulamaya aktarış tarzları radikal şekilde değişmektedir. Burada bilinmesi gereken kavram olan, “inanç” çalışmanın temel taşlarından birini oluşturmaktadır. Öyleyse “İnanç nedir?”

İnanç sözcüğü için kaynakların farklı tanımlar yaptığını görmekteyiz. İnanç; bir şeyi güvenle, doğru sayma tutumudur. Buna göre yeterince gerekçesi bulunmayan, kesin olmayan bir şeyi doğru sayma, akıl yoluyla genel geçer bir doğrulama yapmadan başkasının tanıklığı üzerine kurulmuş kanıtları, bir kuşku olmaksızın onaylamadır(Akarsu, 1998: 104).

Din ve inanç kavramları farklıdır. Ayrıca din denen toplumsal kurum, inanç ve tapınma adlı iki bölümden oluşur. Her iki bölümün temelinde de kutsallık ve yasak kavramları yatar(Turan, 1990: 84). İnanç denildiğinde dinin kastedilmediğini anlamak gerekmektedir. İnanç, din değildir fakat dinin temelinde inanç yatmaktadır. Ama bu merkezi olarak nitelendirilen inanç içinde de kutsiyet özelliği barınmaktadır. Bu çalışmada aktarılmak istenen inanç olgusu üzerinden yabancılaşmayı sadece din olarak düşünmek çok yanlış bir tutum olacaktır. Bu yüzden kastedilenin yukarıda bahsedilen inanç tanımındaki tutumu akıldan çıkarmamak gerekmektedir.

Değişme ve dönüşüm süreçleri içinde inanç, toplumun her zaman en çok etkilediği olgu olarak söylemek mümkündür. Aynı zamanda inanç nitelik ve alt başlıklar bakımından çok zengin bir kavramdır. Ama bu çalışmanın amacı gereği bunlardan söz etmek çalışmanın sınırlarını zorlayacağından sadece birkaçından kısaca bahsedilecektir.

İnanç, topluluklara millet olma özelliği kazandıran ve kültür kavramını meydana getiren önemli bir unsurdur. Halk inancı ise kişi ve toplum tarafından, bir düşüncenin, bir olgunun, nesnenin, varlığın gerçek olduğunun kabulüdür. Halk inanışları din, ahlak kuralları gibi kesinlik, katılık taşımazlar ve yerden yere, topluluktan topluluğa değişiklikler gösterirler (Boratav, 1997: 7). Bahsedilen bu özellikleri üzerinden anlayacağımız üzere inanç, toplum bireylerinin bütünü için önem teşkil eden eşsiz bir sistemdir. Aralarındaki sıkı bir bağın bulunduğu bireyler ve inanç arasındaki ilişkide bazı nedenlerden ya da yaşanan değişim ve dönüşüm süreçleri içinde bireylerin bu “doğru sayılan tutumlarıyla” bir kopma meydana gelmektedir. Bu kopmadan kastettiğimiz “yabancılaşma” doğrultusunda yapılacak olan inceleme bu çalışmanın asıl amacını oluşturmaktadır.

İnanç sözcüğünün çeşitli yorumları etrafında; bu çalışma, inanca olan yabancılaşmanın mümkün olduğunu savunmak için ve yabancılaşan inancın ne demek olduğunu örneklerle açıklamak için meydana getirilmiştir.

YABANCILAŞMIŞ İNANÇ

Çağdaş yaşamda gündelik hayatın çözümlenmesinde oldukça fazla kullanılan yabancılaşma olgusu değişik anlamlara sahiptir. Bunlardan biri, insanın çevresinden, işinden, emeğinin ürününden, kişiliğinden uzaklaşma ya da ayrılma duygusunu dile getirme şeklinde tanımlanmaktadır. Genel olarak ise, bireyin toplumsal, kültürel ve doğal çevresine olan uyumun azalması, özellikle çevresi üzerindeki denetiminin etkisizleşmesi ve bu denetim ile uyum azalmasının giderek bireyin yalnızlığına ve çaresizliğine yol açılması şeklinde

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

tanımlanabilir. İnsanın kendi emeği tarafından meydana gelen şeyin kendi karşısına sahte bir öz olarak geri dönme süreci şeklinde oluşan yabancılaşma; bireyin parçası olduğu toplumdaki uzaklaştırılıp topluma ve toplumun kültürüne karşı düşman kılınması olarak da tanımlanabilir. Yabancılaşma kavramının özünde, insanın yaratıcılık ve etkinliğinin köreltilmesi, çarpıtılması ve işlevsizleştirilmesi bulunmaktadır. Kavram olarak yabancılaşma insanın kendini bir bütün olarak hissedememesi, bilincinde bölünmelere sebep olan eylemler ve deneyimler şeklinde de ifade edilebilir (Tükel 2012: 39; Uzun 2018: 1). Yabancılaşma kavramını birçok durumun üzerine oturtabilmek mümkündür. Bireyin kendini genel çerçevenin içinde hissedememesiyle ilişkilendirilmiştir.

D. Hunter bir inançtan kaynaklanan yabancılaşmanın mümkün olduğunu savunmaktadır. Bir kişinin inanmaması gerektiğini düşünürken, o inanmaması gerektiği şeye bile bile inanmasının, bu kişinin inancını bir çeşit bozulmanın tezahürü olarak görmenin mümkün olduğunu ve bu tür yabancılaşmanın birkaç potansiyel kaynağı olduğunu savunmaktadır. Biri bir inançtan yabancılaşmış olabilir, çünkü bir kişi elindeki delillerle bile haksız veya yetkisiz olduğunu yargılar ve bilişsel veya epistemik (hakikatle ilgili) bir bozukluğu gösterir. Yahut kişi inançtan yabancılaşmış olabilir, çünkü biri ahlâkî ve sağduyulu biri gibi epistemik olmayan bir bozukluğu görmeyi kabul etmiştir (Hunter, 2011: 221-223). Yabancılaşmış inanç, aynı zamanda bilinçsiz bilginin, bilgisizliğin, kendini kandırmanın ve tanımamanın ortaya koyduğu bir sonuçtur. Çünkü kişi edindiği bilginin ne olduğunu bilmediğinden, toplumun kabul ettiği doğrulara uymak zorunluluğunu hissedecektir yahut kendini tanımayıp, kendi doğrularının, inandıklarının neden “kendi” için kabul edilir olduğunu bilmemektedir ve bu durum inançtan yabancılaşmasına neden olacaktır.

‘Yabancılaştırılmış inancı’ bazı kategorilerle (kendini kandırma, tutarsız inanç, yarı inanç ve kabul edilen inanç) karşılaştırıp inceleyen Hunter’ın bu konudaki düşüncelerini Seeman’ın yabancılaştırma kavramının anlamlarının/boyutlarının hepsini içeren sınıflandırmasıyla özdeşleştirmek mümkündür. Bu sınıflandırma (Özatalay, 2016: 117);

1. **Güç yitimi olarak yabancılaşma**, kişinin kendi eyleminin sonuçları, ürünleri üzerinde denetiminin olabileceğine dair inancının azalması durumuna;
2. **Anlam yitimi olarak yabancılaşma**, kişinin kendi eylem sonuçlarına dair doyurucu öngörülerde bulunmaya dönük inancın azalması, eylemine anlam yükleyemeye hale gelmesi durumuna;
3. **Normlara inancını yabancılaşma**, kişinin amaçlarına toplumsal olarak onaylanmış araçlara başvurarak ulaşabileceğine dair inancını yitirmesi durumuna;
4. **Yalıtılmışlık olarak yabancılaşma**, kişinin toplumun yüksek önem verdiği inançlara, değerlere ve davranış kalıplarına çok az değer biçmesi durumuna;
5. **Kendine yabancılaşma**, kişinin hayatını tatmin olamadığı işlerle geçiriyor duygusunu güçlü biçimde hissetmesi durumuna gönderme yapar.

İnsanın öznel beklentileriyle içinde var olduğu nesnel koşullar arasındaki uyumsuzluk, kişide nesnellik karşısında bir kayıtsızlığı doğurur. Kişi, bu kayıtsızlığa kapılmasının yaşadığı güç yitimi ile ilişkili olduğunu çoğu kez düşünmez, tersine kayıtsızlığı normal kabul eder. Yabancılaşmış birey, istemeden yaptığı işleri/faaliyetleri doğal ve zorunlu faaliyetler olarak gören ve bunları yapmaktan vazgeçemeyeceğine inanan ve hatta bunları yapmaktan mutlu olduğunu zanneden bireydir. Özatalay’ın Alain Touraine’inden aktarımına göre, **“Yabancılaşma; yoksunluğun bilinci değil, bilincin yoksunluğudur.”** (Özatalay, 2016:118) görüşü yabancılaşmanın temelini vurguladığı söylemek mümkündür.

ÖRNEKLERLE “YABANCILAŞMIŞ İNANÇ”

1. Kendini Kandırma, Tutarsız İnanç

Yabancılaşmış inanç, literatürde tartışılan birçok olgudan farklılık göstermektedir. İlk olarak söylenmesi gerek şey, yabancılaşmış inanç kendini kandırma biçimi değildir. Bir inançtan yabancılaşmak birinin o inanca inandığını fark etmemesi ya da kendisine, o inandığını inkâr etmekle aynı şey değildir. Yabancılaşma kendini aldatmayı gerektirmez. Çünkü bir inançtan

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

yabancılaşmak, o inanca sahip olduğunun farkında olmayı gerektirir. Ondan yabancılaşmak, bir kişinin inançlarını daha iyi kontrol altına alabilmesi durumunda sahip olamayacağı bir inanç olarak kendine görölmesini gerektirir. Bir inanca yabancılaşma, Alfred Mele'nin bir kişinin kendi kendini aldatma olarak da adlandırdığı bir olgu olan daha iyi bir kanıya karşı, başka bir şeye inandığı tutarsız inanç olarak adlandırdığı şeye daha yakındır. Tutarsız inanç, başka tarafa işaret ettiğini ya da daha güçlü olduğunu ya da başka bir anlamda daha iyi olduğunu düşünmesine rağmen başka bir şeye inanmayı içerir. Yakınlık içerseler de yabancılaşmış inanç ve tutarsız inanç aynı değildir. Örneğin Hunter'ın Mele'den aktarımına göre, uyuşturucu bağımlısı oğlu olan bir annenin hikâyesinde anne, evde oğlunun uyuşturucu kullandığına dair kanıtlar bulmasına rağmen onun uyuşturucu kullandığına inanmadığına, inanıyor. O kendisine yalan söylüyor, ayrıca başka birine de yalan söyleme ihtiyacı duyuyor. Aslında bu anne kendini kandırır. Çünkü, annenin inandığı durumla, oğlunun durumu karşısında vardığı kanı aynı değildir. Anne kanıtları görmesine rağmen onları görmezden gelir. Oğlunun uyuşturucu kullandığını gösteren kanıtlar annenin karar vermesine yardımcı olmasına rağmen, anne yine de buna inanmaz. Uyuşturucu kullanmadığına dair inancı, delilleri değerlendirmesiyle kendiyle bir çelişki yaşatır ve bu yüzden tutarsızdır. Anne burada oğlunun uyuşturucu kullanmadığına dair inancından yabancılaşmamıştır. Bir yabancılaşmış inancın, tutarsızlık içermediğine dikkat çekmek gerekmektedir. Hikâyedeki anne, kanıtlarla bu durumun iyi desteklendiğine karar vermesine rağmen, oğlunun uyuşturucu kullandığı yönündeki inancından yabancılaşıyor (Hunter, 2011: 223-224). Bu örnekteki verilerden anlıyoruz ki yabancılaşmış inanç, kendini kandırmak değildir ama tutarsız olan bir inanca yakın görünmektedir. Bu sonuç; 'tutarsız inanç, yabancılaşmış inançtır.' anlamına gelmemektedir. Tutarsız inanç, elindeki kanıtların doğruluğuna inanmasına rağmen başka bir şeye inanmayı gerektirir. Yabancılaşmış bir inanç ise inanılan olguya sırt çevirerek o an kendine iyi gelen olguya inanmaktır. O anne eğer oğlunun uyuşturucu kullandığına dair inancından yabancılaşmasaydı kendi anneliğine saygısını kaybedeceğini düşüneneği için bunu reddetmeyi seçer.

şöyle bir örnek vermek yerinde olacaktır; dogmatik olarak içine doğulan $2+2=4$ işleminin aslında $2+2=5$ olduğuna inanan A kişisi bunun doğruluğunu kanıtlayacak delillerle gelse de toplumdaki alışıla gelen bir inanç sistemini değiştirmeye gücü yetmeyecektir. Çünkü hayatın her alanında yer edinmiş $2+2=4$ işlemine olan inanç değişirse toplum karmaşıklığa düşecektir. Yapılan binalardan iyileştirilen hastaya kadar hayatta rol oynamış bir gerçeğliği yıkmaya güç yetiremeyeceğinden A kişisi de bu inanmadığı $2+2=4$ sistematiğini kullanacak ve topluma ayak uyduracaktır. Böylece $2+2=5$ olduğu inancına yabancılaşarak, kendini iyi hissettirecek olanı ve toplumda yalnızlaştırmayacak olan inancı seçecektir.

Yabancılaşmış inancı açıklayan bir başka örnek ise, kişinin kabul ettiği herhangi bir dini inanç olmadığını söylemesine rağmen içine doğduğu dinin etkisinde olup istemsiz ve bilinçsiz bir şekilde o dinin kabulleri doğrultusunda hareket ediyor olmasıdır. Kişinin bilinçsiz bir şekilde sergilediği bu tavrın kendini daha iyi hissettirmesi, inançlar karşısındaki yabancılaşmanın en önemli oluşumudur.

Kaynak kişimiz Dilan Y.; "*Büyüdükçe kendi doğrularım, içine doğduğum toplumun doğruları ve diniyle çeliştiğimin farkına vardım. Benim doğrularımın toplumla ters düştüğünü anladığımda -benim seçmediğim bu hayatın kurallarını ve dininin- esiri olmak istemedim (K1).*" sözlerini söylemiştir. Aslında kaynak kişimizin herhangi bir ideolojik düşünce ve dini görüşü kabul etmediğini herhangi bir Tanrı'ya inanmadığı da görüşme sonucu öğrenilmiştir. Fakat işin yabancılaşma kısmı herhangi bir dini ya da ideolojik görüşü kabul etmemesi değil aksine içine doğduğu ama kabul etmediği bu toplum kurallarının, dini inancın dayattığı şeyleri buna rağmen yaşaması ve kendine iyi geldiğini söylemesidir. Örneğin mantığının kabul etmediği ve kendi doğrularına, düşüncelerine oturtamadığı Kuran ayetlerinin ona iyi geldiğini söylemesi, yine kötü şeylerle karşılaştığında -rüyada korkmak gibi- Ayete'l Kürsi ya da herhangi bir ayeti okuduğunda ona iyi geldiğine inanması onu kendi inancından yabancılaştırmaktadır.

Kaynak kişimiz, "*Ben bu dini ya da inanç sistemini benimsememe rağmen Kuran ayeti okuduğumda rahatlıyorum (K1).*" sözü aslında yine bizi aynı noktaya getirmektedir. Kaynak kişimiz burada inanmadığını ve kabul etmediğini söylediği sistemlere istemsizde olsa

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

inanarak, kendi doğrularına sırt çevirerek o an kendine iyi gelen olguya inanmayı seçerek kendi inancına yabancılaşmaktadır.

2. Bilgisizlik ve Bilinçsiz Bilgi

Bilgi, “Bir konu ya da iş konusunda bilinen şey; bir konu ya da iş konusunda öğrenilen ya da öğretilen şey” anlamlarına gelmektedir. Bilgisiz ise “bilgisi olmayan”, bilgisizlik kelimesi de “bilgisiz olma haline” denilmektedir. Bilinçsiz kelimesi “Yapıp ettiğinin ayırımında olmayan, kendi etkinliğini gerekli biçimde sezmeyen” anlamına gelmektedir (Püsküllüoğlu, 1971: 88-91). Bilinçsiz bilgiyi ise bu doğrultuda “neyi bildiğinin farkında olmamak” olarak tanımlayabiliriz. Bu iki durum aslında okumadan, araştırmadan herhangi bir durumu kabul etmekten ileri geldiğini söylemek mümkündür. Böyle bir durum içinde olan bireyin kendi inandıklarına yabancılaşması doğal bir sonuç olacaktır.

Toplumun kabul ettiği ve içinde yaşadığı doğruların, inançların içine doğan birey, kendi doğruları için herhangi bir şey araştırmayıp sadece doğru olduğunu düşünmesi ve bu konu da yetersizliğinin sonucu olarak tutarsız bir inançta yaşamayı meydana getirecektir. Bu sonuç bireyin kendi inancını saklamasına, ya da bireyi, farkında olmadan bilinçsizce doğru olarak kabul etmediği inançları, doğruları, kabulleri yaşamaya itmeye zorlayacaktır. Bu durum da onu kendi inancına, kabullerine yabancılaştırır.

Örneğin; Rojin D. adlı kaynak kişimiz, “Ben herhangi bir yaratıcının olduğuna inanmıyorum. İçine doğduğum dinin kabullerini de doğru bulmuyorum. Mesela Kuran-ı Kerim çok eski bir kitap ve ben o eski bilgilerin şimdiki dönemde geçerli olmasını kabul etmiyorum. Aynı zamanda toplumun bazı kabulleri bana göre değil. Ben toplumun bana dayattığı şeyleri kabul etmiyorum (K2).” şeklinde sözler sarf etmiştir.

Burada asıl konu, onun düşüncesinin ya da kabullerinin ne doğrultuda olduğu ya da neye inanıp inanmadığı değildir. Asıl üzerinde durmamız gereken konu, kaynak kişimize inanmadığı bu kabulleri araştırdığını ya da inanmak istediği kendi doğruları, kabulleri üzerine herhangi bir araştırma yapıp yapmadığını sorduğumuzda cevabı “Henüz herhangi bir araştırma ya da bunlar üzerine bir okuma yapmadım (K2).” şeklinde olmuştur. İnanca yabancılaşmak ise bireyin kendi kabullerini bilgisizlik içinde, bilinçsizce inanmadığı, kabul etmediği bilgiyi kullanmasıyla meydana gelmektedir. Tıpkı kaynak kişimizin inanmadığı yaratıcıya ‘farkında olmadan/bilinçsizce’ dua etmesi gibi² ve diğer bir durum ise, yakını ölmüş bir arkadaşına bilinçsizce “Allah rahmet eylesin, mekânı cennet olsun.”³ diyerek tepki vermesi de kendi inancına “bilinçsizce kullandığı bilgi” ile yabancılaştığını göstermektedir.

Fakat araştırma/inceleme yapmamak veya bir konuda bilgisiz olmak inanca yabancılaşmayı gerektirir yahut yabancılaşmış inanç demek değildir. Burada kastedilen bilgisizlik, bilinçsiz bilgiyi kullanmayı meydana getirmektedir. Bu bilinçsiz bilgiyi kullanmak ise kendi kabullerine, inancına yabancılaşmayı meydana getirmektedir.

3. Kabul Edilen/Onaylanan İnanç

Kabul edilen inanç, inançtan yabancılaşmayı meydana getirmemektir. Birey içine doğduğu doğrular ya da inanç sistemini kabul etmeyip, kendi doğruları doğrultusunda başka bir inanca yönelmesi, başka bir inanç sistemini kabul etmesi inançtan yabancılaşmasını meydana getirmemektedir. Bu sadece kendine uygun olanı kabul ettiği bir sonucu doğurmaktadır. Bu çalışmada vurgulanan bu kabul edilen inançtan yabancılaşmadır. Yabancılaşmış inancı mümkün kılansa karmaşık bilişsel yapılar, birinin bir inancı desteklemesini mümkün kılar. Kabul edilen/onaylanan inancın bizim gibi yansıtıcı inananlar arasındaki norm olduğunu savunmaktayız. Ancak yabancılaşmış inanç olasılığı, bir inancı destekleyen farklılığın ne yapabileceği sorusunu gündeme getirmektedir (Hunter 2011: 237). Yapılabilecekler konusundaki bilgi ya da kişinin bu konudaki bildiği yollar

² Karşılaştığı herhangi bir sorun ya da durumda farkında olmadan “Allah’ım ne olur bana yardım et.” yahut bir problemi olan başka bir kişi için “Allah yardımcın olsun.” şeklinde dua etmesini örnek verebiliriz.

³Kaynak kişimiz (Rojin D.) ahiret inancındaki cennet ve cehennem olgularının olup olmadığı konusunda şüphelerinin olduğunu hatta bu olguların var olabileceklerine inanmadığı görüşündedir. Bu konu da henüz bir araştırma, inceleme yapmadığını belirtmiştir.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

yabancılaşmış ve yabancılaşmamış inanç arasındaki farkı ortaya koymaktadır. Bir yıl boyunca kız öğrenci yurdunda yapılan gözlemlerden hareketle elde edilen verilerle örnekler;

Müslüman bir kadının, gayrimüslim bir erkekle evlenmesini ele alalım. İslamiyet'in kabullerine göre, Müslüman bir kadın, kendi dininden olmayan bir erkekle evlenemez, yasaktır. Ama bu yasağı göz ardı ederek, kendi düşüncelerine ve doğrularına göre, kadın, *'iyi bir insan olması yeterlidir.'* diyerek gayrimüslim olan erkekle evlenmesi kendi inancının yasaklarını reddetmektedir. Kadının, kendi inancından olmayan bir erkekle evlenmesi onu kendi inancından yabancılaştırır. Kadın kendi inancı dışında başka bir doğruyu kabul ederek bu doğru doğrultusunda bir inancı onaylar. İşte tam burada kadın eğer, evlendikten sonra gayrimüslim olan kocasını Müslümanlığı kabul etmesi için uğraşırsa, kadının kendi inancından -*"iyi bir insan olması için yeterli"* temelli inanç- yabancılaşmasını ortaya çıkaracaktır. Kendini yeterince haklı hissettiği bir inancı destekleyen kadının evlendikten sonra gayrimüslim eşini Müslümanlık için ikna etmesi onu inancından yabancılaştıracaktır.

Yine aynı örnekte, gayrimüslim bir erkekle evlenen kadının, bu evlilik için kadının babasının tutumunu ele alalım. Müslüman bir baba bu evliliğe onay vermeyecektir⁴. Eğer baba bu evliliğe onay verirse kendi inancına olan bağlılığını yitirecek ve inandığı sitem içinde büyük bir yanlışla imza atacağına düşünecektir. Baba eğer bu evliliğe onay verirse kendi inancına yabancılaşacaktır.

Konuyu başka bir açıdan ele alalım, bu evliliğe onay vermeyen babanın ilk şartı olan "sünnet" olgusuna bakmak yerinde olacaktır. Sünnet, genellikle çocukluk döneminde gerçekleştirilen, erkek çocuklarda penisin baş kısmını saran sünnet derisinin, cerrahi yolla kesilerek alındığı, küçük cerrahi bir işlemdir. Sünnet, halk arasında, dinsel bir uygulama olarak bilinmektedir. Sünnet, Müslümanlar, Yahudiler ve bazı Hristiyanlarda yaygın olarak uygulanmakta, özellikle Müslüman ülkelerde büyük önem taşımaktadır. (Kurşun 2014: 5)

Müslüman bir baba, gayrimüslim bir erkekle evlenmek isteyen kızına ilk sunduğu şartı "sünnet" olmasıdır. Peki ama neden? Bunu kaynak kişimiz olan Mehmet Alkan, *"eğer sünnet olmazsa Müslüman olmaz (K4)."* şeklinde cevap vermiştir. Sünnet olursa evlenmesine izin verecek olan baba, kendi inancının gereğini yerine getirdiğini düşünecektir. Böylece kendi inancına yabancılaşmamış olacaktır. Fakat eğer baba bu şartları sunmadan evlenmelerine müsaade ederse kendi kabul ettiği inanca yabancılaşmış olacaktır. Sünnet bu dönemde gözlemlere ve araştırmalara göre- bir nevi sembolik olarak inancı sağlam tutan bir olgu olarak babayı yahut aileyi inançları konusunda da ikna edecek olan bir eylem olarak görülmektedir. Peki yabancı olarak damat olmayı kabul eden erkek nasıl inancından yabancılaşmayı yaşayacaktır yahut inancı yabancılaşacak mıdır?

Müslüman bir kadınla evlenmek isteyen gayrimüslim erkeğin tutumları da çok önemlidir. Çünkü onun tutumları da karşı taraftaki kişiler gibi kendi inancına yabancılaşması olasılığını ortaya çıkaracaktır. Eğer bu erkeğin mensup olduğu inanç sistemi içinde herhangi bir şart yoksa bu evliliğin olabirliğinde bir sakınca görülüyorsa inançtan yabancılaşma gibi bir olasılık olmaz. Fakat eğer ki bazı şartlar gerekliyse ve bunlara bağlılığı varsa ve bu evlilik için bu değerlere ters düşen bir şeyi kabul edip yaparsa inancına yabancılaşmayı yaşayacaktır.

4. Arzu/İstek

Buraya kadar olan her bölümde verilen örneklere bakacak olursak açıklanması gereken diğer bir konu arzu/istek konusudur. Yukarıda da belirttiğimiz gibi kişinin kendisini yeterince haklı hissettiği bir inancı desteklemesi kabul ettiği inanç olacaktır.

İstenilen ya da arzulanan durum yabancılaşmış inanç demek değildir. Yabancılaşmış inancı istek/arzu duygularıyla karıştırmamak gerekir. İstenilen yahut arzu edilen durumlar inancı yabancılaştırır. İnancın yabancılaşması için kabul edilen bir sistemin içinde kendi istediği değil inancının istekleri dışında hareket etmek, inancı yabancılaştırmaktadır. Birey istek/arzu ile inancının çarpıştığı noktada psikolojik bir karışıklığın ve sorunun içinde

⁴ Bu durum birçok açıdan incelenmeye açık bir durumdur. Ama bu çalışmanın sınırları içinde burada sadece inanca olan yabancılaşma açısından ele alınmıştır.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

kendini bulacaktır. Yapması gereken ise kendi inandıklarının farkında olarak ona hizmet etmektir. İnanıkları doğrultusunda hareket etmek bireyi toplum içinde yalnızlaşma bunalımı içinden de çıkartacaktır.

Örneğin; Müslüman bir kızın, Robert isimli bir Süryani erkekle evlenme isteği ile İslamiyet'in şartları gereğine olan inancının çarpışması Kübra K.'yi ikilemde bırakmıştır. Kaynak kişimizin Robert isimli kişiyle evlenme isteği, onu inancından yabancılaştırılmaz, fakat eğer Kübra K. *“Benim Müslüman olmam bu evliliğe engel teşkil etse de ben evlenmek istiyorum.”* şeklinde bir karar verip evlenirse o zaman asıl inandığı ve onu karmaşıklığa sürükleyen bu durum inanca yabancılaşmasına sebep olacaktır. Fakat Kübra K. *“Benim inancım gereği ben bu evliliği kabul etmiyorum.”* şeklinde karar verdiği için asıl olan inancına yabancılaşmamıştır. Çünkü kabul ettiği inanç içinde başka bir değer yargısı taşımamaktadır. Yukarıda verdiğimiz başka bir örnekte olduğu gibi *“iyi bir insan olması yeterli”* şeklinde bir değer yargısı bulunmamaktadır.

Kişi bu evlenme isteği ile inancı arasında büyük bir sıkıntı yaşadığını ve sonunda asıl inancına olan bağlılığını kabul ettiğini söylemektedir. Şunu da belirtmiştir; *“Ben eğer evlenme kararını alsaydım vicdanım rahat olmayacaktı ve zaten ben kabul etseydim hala kendi inancımı yaşayacaktım. Başka bir dini inanca geçmeyecektim.”*

Bu nokta da şunu da söylemek gerekiyor ki, eğer kabul edip evlenmiş olsaydı ve asıl inancının gereklerini kabul etmediği bir başka inanç boyutunu yaşamış olmayı seçmiş olacaktı. Böylece o inanç sisteminde istekleri için gereklerini reddettiği inancını yaşamaya çalışsaydı o zaman 'asıl inancının gereklerini kabul etmeyip seçtiği bir başka inanç boyutuna' olan inanca da yabancılaşmış olacaktı.

SONUÇ

Aralarındaki sıkı bir bağın bulunduğu birey ve inanç arasındaki ilişkide bazı nedenlerden dolayı 'doğru sayılan bazı tutumlardan' kopma meydana gelmektedir. Bu kopmadan kastedilen "yabancılaşma" doğrultusunda verilen örneklerden de anlayacağımız üzere inançtan yabancılaşma aslında asıl taraftarı olunan durumdan kopmaktır ve bu durum, bireyin psikolojik ve kültürel açıdan kendi aslına uzaklaşmasının yolunu açmaktır. Bu uzaklaşma toplum içinde meydana gelecek olan ayrışmanın da habercisi durumdadır. Böylece toplum yapısında da bir bozukluğun, düzensizliğin meydana geleceğinin sembolüdür.

İnancın eğilimli bir doğası ve şeffaf bir özelliği vardır. Birey değişim ve dönüşümün sürekliliği içinde farkında olarak yahut olmayarak inancında farklı farklı eğilimler yaşayacaktır. İnsan içine doğduğu inanç sistemleri ve bu sistemler içinde yoğrulan halk inançlarını kabul etme ya da reddetme zorunluluğunu hisseder. Bu inançtan kastedilen yalnızca dini inanç sistemleri değildir. Bu inanç olgusu annelik inancından, babalık inancına, bir hastalığı sağaltma inancından, ya da herhangi bir dini inançta ve bu inançta var olan değer ve gereklerine kadar karşımıza çıkması mümkün olan olgudur. Sadece dini inanç olarak sınırlandırmak ve anlamlandırmak bu çalışma için yanlış olacaktır. Çünkü özellikle bir bireyin kendi tutumlarından oluşan bir inancını ele almaktayız.

İnancın diğer bir özelliği olan şeffaflığı ise yansıtıcı konular ile gözlemlenebilir niteliktedir. Yansıtıcı durumlar ise sergilenen her davranış, söylenen her söz ile kendini fark ettirebilecek güçtedir. Bu yansıtıcı durumlar her zaman doğruyu gösterecek nitelikte değildir. Çünkü insan bazen farkında olmadan, bilinçsizce kullandığı bilginin gösterimi olan inancı yaşamayabilir. Tıpkı yukarıda bahsettiğimiz örneklerden Rojin D. kabul ettiği herhangi bir dini inancı olmadığını ve hatta Tanrı'nın varlığını kabul etmediğine inansa da farkında olmadan Tanrı'ya dua etmektedir. Bu da onu kendi inancına yabancılaştırmaktadır.

Yabancılaşmış inancı kendini kandırma ve tutarsız inanç, bilgisizlik ve bilinçsiz bilgi, kabul edilen/onaylanan inanç ve son olarak arzu/istek ile karşılaştırarak değerlendirdik. Bu değerlendirme sonucunda yabancılaşmış inancın kendini kandırma ve tutarsız inançla, bilgisizlik ve bilinçsiz bilgiyle, kabul edilen inançla ve arzulanan durumlarla ilgili olduğu hatta karıştırılabilecek yakınlıkta olduğu sonucuna vardık. Ama hiçbiri yabancılaşmış inanç

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

demek değildir. Anlıyoruz ki sadece inanca yabancılaşmayı doğuran etkenlerin başında gelmektedirler ve karıştırılmaması gereken kavramlar başında gelmektedirler.

İnancın kendisi bir eylem değildir. Yemek yerken elini kullanmak ya da su içerken kolunu yukarı kaldırmak gibi bir eylem değildir. İnanmak aslında pratik bir tutumdur. Bir kişinin kendisini yeterince haklı hissettiği bir inancı destekleyen tutumunun farkında olarak yaşaması ve bu konu hakkında bildiği yollar, yabancılaşmış ve yabancılaşmamış inancı ayıran farktır.

Bu çalışmada kullanılan gözlem ve görüşme yöntemleri ile elde edilen veriler çoğaltılabilir ve konu genişletilebilir boyuttadır.

KAYNAKÇA

Yazılı Kaynaklar:

- Akarsu, Bedia (1998), Felsefe Terimler Sözlüğü, İstanbul: İnkılap Kitapevi.
Boratav, P. Naili(1997), Folklor ve Edebiyat I-II, İstanbul: Adam Yayınları.
Bouthoul, Gaston (1971), Toplum Bilimin Tarihi, Çev. Cemal Süreya, İstanbul: Varlık Yayınevi.
Cirhinlioğlu, Zafer (2008), “Değişim, Bilgi ve İnanç”, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü. S:8, Sayf:425.
Hunter, David(2011), “Alienated Belief” Wiley, C:65, S.2, Syf:.221-240.
Kurşun, Suna Nil (2014), 10 Yaş Altı Erkek Sünnet Çocuklarının Sünneti Algılayışlarının, Bu Durum Kaşısının da Yaşadıkları Güçlüklerin ve Anksiyete Düzeylerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Haliç Üniversitesi.
Özatalay, Cem (2016), “Barlas Tolan’dan Hareketle Anomi ve Yabancılaşma Üzerine Bir Sorgulama”, Akademia, ss.113-129.
Püsküllüoğlu, Ali (1966), Öz Türkçe Sözlük, Ankara: Bilgi Basımevi.
Turan, Şerafettin (1990), Türk Kültür Tarihi: Türk Kültüründen Türkiye Kültürüne ve Evrenselliğe, Ankara: Bilgi Yayınevi.
Tükel, İrem (2012), “Modern Örgütlerde Yabancılaşma ve Kafka’nın “Dönüşüm” Romanının Bu Bağlamda Analizi”, Dokuz Eylül Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi. C:1 S:2.
Uzun, Sümeyra (2018). Yabancılaşma Problemi ve Yabancılaşmanın Gündelik Hayata Yansımaları: “Satantango” Adlı Filmin Çözümlemesi. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyoloji Anabilim Dalı.

KAYNAK KİŞİLER

- K1: Y..., Dilan. 21 yaşında, İstanbul, Gazi Üniversitesi’nde Hukuk öğrencisi. 2018-2019 yılları arasında Ankara-Nihan Yüksek Öğretim Kız Öğrenci Yurdunda yapılan gözlem ve görüşmelerin notları. Soyadının kullanılmasına izin verilmemiştir.
K2: D..., Rojin. 21 yaşında, Diyarbakır, Çankaya Üniversitesi’nde Hukuk öğrencisi. 2018-2019 yılları arasında Ankara-Nihan Yüksek Öğretim Kız Öğrenci Yurdunda yapılan gözlem ve görüşmelerin notları. Soyadının kullanılmasına izin verilmemiştir.
K3: Altınay, Feti. 49 yaşında, Bayburt, lise mezunu, imam, 2018-2019 yılları arasında Bartın-Uzunöz Köyü Camisinde yapılan görüşmelerin notları.
K4: Alkan, Mehmet. 70 yaşında, Bartın, lise mezunu, emekli işçi, 2018-2019 yılları arasında Bartın-Türbede yapılan görüşmelerin notları.
K5: K..., Kübra. 26 yaşında, Samsun, Üniversite mezunu, Türkçe öğretmeni, 2018-2019 yılları arasında Ankara-Nihan Yüksek Öğretim Kız Öğrenci Yurdunda yapılan gözlem ve görüşmelerin notları. Soyadının kullanılmasına izin verilmemiştir.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

“VATANDAŞ” FUAD A. ATTAOULLAH VE İNGİLİZLERE TÜRKÇE ÖĞRETEN KİTABI: TURKISH SELF-TAUGHT AND GRAMMAR

Halit ÇELİK

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

Özet

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, dünyanın dört bir yanında ilgi duyulan ve üzerinde akademik çalışmalar yapılan bir alan hâline gelmiştir. Kadim bir milletin kadim bir dili olan Türkçe, dünya üzerinde önemini her geçen gün artırmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi çeşitli yaklaşım, yöntem ve teknikler ile Kaşgarlı Mahmud'un Dîvânü Lügati't-Türk adlı eserinden beri ele alınmakta ve bu alanda çeşitli amaçlar için kitaplar yazılmaktadır. Genellikle İngiliz yazarların İngilizlere Türkçe öğretmek için oluşturdukları eserlerin yanında, Türklerin de İngilizlere Türkçe öğretmek için eserler kaleme aldığı görülmektedir. Bu kişilerden birisi de Fuad Ataullah'tır. Güney Afrika'daki Müslümanlar için bir irfan ve ilim adamı olan Erzurumlu Ebubekir Efendi'nin torunu Türk asıllı Fuad Ataullah, Güney Afrika'da 1893 yılında doğmuştur. Ataullah, eğitim için İstanbul'da bulunmuş ve 1939 yılında vatandaşlıktan çıkarılarak vatanına Londra pasaportu ile girmesi reva görülmüş Atatürk aşığı bir münevverdir. Cape Town'da metfun Ataullah, 1940 yılında Londra'da basılan *Turkish Self-Taught and Grammar* adlı kitabı ile tüm İngiltere'de tanınmıştır. Bu çalışmada *Turkish Self-Taught and Grammar* adlı eserin biçim ve içerik özellikleri ele alınmış ve her yönüyle Türkçe öğretimine katkısı tartışılmıştır. Eser alfabe, dil bilgisi öğretimi, dil öğretimindeki yöntemler, kültür aktarımı gibi temel dil öğretim unsurları açısından ele alınmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizine başvurulmuştur. İçerik analizi ve betimsel analizin kullanıldığı çalışmada, eserin günümüzdeki Türkçe öğretim kitaplarından farklı bir bakış açısı ile yazıldığı tespitine varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Dil öğretimi, Fuad Ataullah, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, dil öğretim kitabı, inceleme.

“CITIZEN” FUAD A. ATTAOULLAH AND HIS BOOK THAT TAUGHT TURKISH TO THE ENGLISH: TURKISH SELF-TAUGHT AND GRAMMAR

Abstract

Teaching Turkish as a foreign language has become an area of interest on which academic studies have been conducted all over the world. Turkish, an ancient language of an ancient nation, increases its importance in the world day by day. Teaching Turkish as a foreign language has been discussed with various approaches, methods and techniques since the work of Mahmud of Kashgar, Dîvânü Lügati't-Türk and books have been written for various purposes. It is seen that in addition to the works by British writers to teach Turkish to the British, Turks have also written works to teach Turkish to the British. One of them is Fuad Ataullah. The grandson of Ebubekir Efendi from Erzurum, a man of lore and a scholar for Muslims in South Africa, Fuad Ataullah of Turkish origin was born in 1893 in South Africa. Ataullah, who had been in Istanbul for education but had been deprived of his nationality in 1939 and had to use his London passport to enter his land, was a lover of Atatürk. Buried in Cape Town, Ataullah is known throughout the UK with his book, *Turkish Self-Taught and Grammar*, published in London in 1940. In this study, the form and content characteristics of *Turkish Self-Taught and Grammar* were discussed and its contribution to Turkish teaching was discussed. The work was analyzed in terms of basic language teaching elements such as alphabet, grammar teaching, methods in language teaching, and cultural transfer. Document analysis of the qualitative research methods was used. Content analysis and descriptive analysis were used in the study and it was found that the work was written with a different perspective from today's Turkish teaching books.

Key Words: Language teaching, Fuad Ataullah, Teaching Turkish as a foreign language, Language teaching book, Analysis.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Giriş

Türklerin çeşitli coğrafyalarda yaşamış olmaları, zaman zaman değişen farklı yapıdaki siyasetleri ve sağlam devlet gelenekleri, dillerinin de zenginleşmesine zemin hazırlamıştır. Coğrafyanın dile olan etkisi; farklı devletlerle temas içinde olunması; siyasi ekonomik, sosyal, beşeri ve içtimai hayattaki değişimler Türkçenin kadim bir dil olmasındaki başat etmenlerdendir. Bu etkileşimlerin neticesi olarak da Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi ve öğrenilmesi durumu ortaya çıkmıştır. Tarihi kaynaklara bakıldığında “Çin kaynaklarının IV-V. yüzyılda Çin’de kurulan Hun devletleriyle ilgili verdiği bilgilerde Hunların yazıya geçmiş oldukları anlatılır” (Biçer, 2012: 109). Ama yazıya geçen Hunların dillerini öğretmek amacıyla eserler ortaya koydukları henüz belirlenememiştir. Daha sonraları Uygurlar ve Kıpçaklar döneminde hem din adamlarının hem de tüccarların Türkçe öğrendikleri ve bazı eserleri Türkçe kaleme aldıkları görülmektedir (bk. Biçer, 2012)

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi hususunda Kaşgarlı Mahmut’un Divānu Lügāti’t-Türk adlı eserini başat eser olarak ele almak gerekir. Eser hem sözlük hem de Türkçenin dil yapısı hakkında bize geniş bir ufuk açmaktadır. Bu eserden sonra zaman zaman Türkçeyi öğretmek amaçlı çeşitli kitaplar yazılmakta ve son dönemde üniversitelerde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için bilimsel faaliyetler adına yüksek lisans ve doktora çalışmaları yapılmaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanı için yapılan çeşitli çalışmalar arasında özellikle XIX. yy’da kaleme alınan ve çeşitli dillerde Türkçenin öğretimi için yazılmış eserlerin tanıtılması ve incelenmesi önem arz etmektedir. Bu dönemde kaleme alınan eserlerin yaklaşım, yöntem ve teknikleri bugün hazırlanacak ders malzemeleri için bu alana ışık tutacaktır. Osmanlı Devletinin batıya yönelmesi ve dünya üzerindeki varlığını devam ettirme çabası Türkçenin öğretilmesi adına önemliken sadece belli dillerde değil Osmanlı ile temasa geçen ve çeşitli amaçlar için iletişim halinde bulunan herkes tarafından “Türkçe öğretimi alanında çalışmalar yapılmış; Fransızca, Almanca, İtalyanca, Rusça ve İngilizce kitaplar kaleme alınmıştır” (Biçer, 2019: 301).

“Osmanlı döneminde İngilizlere Türkçe öğretimine yönelik çalışmalar 1709 yılında başlar. 1709 yılından 1910 yılına kadarki 201 yıllık süreçte İngilizler ve İngilizce bilenlere Türkçe öğretmek amacıyla 17 tane kitap yazılmıştır” (Yeşilyurt, 2016: 278). Yeşilyurt’un yapmış olduğu çalışmada Türk olmayanlar tarafından yazılmış eserlerin tasnifinin yapıldığı görülmektedir. “Yeni bir dil öğrenen birey edindiği dilin kuralları ile cümleler kurarak iletişimini gerçekleştirmiş olur. Büyük çoğunlukla yirmi birinci yüzyıla kadar dil öğretimi dil bilgisi öğretimiyle eş değer görülüyordu. Bu nedenle Osmanlı döneminde İngilizlere Türkçe öğretim kitaplarının genel mahiyeti de bu yöndedir” (Şahin ve Yeşilyurt, 2017: 105). Bu çalışmada, bu eserlere ilave olarak İngilizlere Türkçe öğretme amacının yanı sıra her iki milletin (İngilizler-Türkler) birbirleri ile iletişimlerini kuvvetlendirmek adına Fuad Ataullah’ın 1940 yılında Londra’da yayımlanan eseri: ***Turkish Self-Taught and Grammar in Latin Characters By The Natural Method English Phonetic Pronunciation (İngilizce Fonetik Telaffuz ile Doğal Yönteme Göre Latince Karakterlerde Kendi Kendine Öğreten Türkçe Dilbilgisi)*** biçim ve içerik bakımından değerlendirilecek; yabancı dil olarak Türkçe öğretimi açısından incelenecektir.

Amaç Yöntem ve İçerik

Bilgiye ulaşmanın temel yollarından birisi de problemi tespit etmek ve problem cümlelerine cevaplar aramaktır. Problemler ve problemlerin cevaplanmasındaki yol, araştırma yöntemleri içerisindeki yaklaşım, yöntem ve teknikler aracılığı ile belirlenmeli ve çözüm açık ve net ifade edilmelidir. Bu çalışmada araştırmanın problem cümlesi şu şekildedir: “1940’ta Türk asıllı bir yazar İngilizlere Türkçe öğreten bir kitabı hangi yöntem ve teknikle kaleme almıştır?” Bununla beraber alt problemler olarak da 5 madde tespit edilmiştir:

1. Bu eserin temel amacı nedir?
2. Bu eser hangi yöntem ile kaleme alınmıştır?
3. Bu eserin içerik ve biçim özellikleri nelerdir?

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

4. Günümüzdeki yabancı dil olarak Türkçe öğretimi malzemeleri ile benzer ve farklı yönleri nelerdir?
5. Günümüzde eserin hangi yönleri ele alınabilir ve bu alınan yönler geliştirilecek malzemelerde nasıl kullanılabilir?

“Dilin temel işlevi, insanlar arasında iletişimi sağlamasıdır. Bu işlevi sebebiyle de sosyal bir olgu durumundadır. Dolayısıyla, yabancılara Türkçe öğretilirken kullanılacak ders malzemelerinin dili, toplumumuzun kullandığı doğal dile uygun olmalıdır. Bu alanda ders malzemesi hazırlayan yazarlar, yapay bir dil yerine, yaşayan, yaygın biçimde kullanılan Türkçeyi tercih etmeli... (Özdemir, 2013: 2052).”

Özdemir’in de ifade ettiği gibi dil öğretiminin iletişimsel temele oturması ve bu dil öğretiminde kullanılacak malzemelerin de iletişimsel yapıda olması gerekmektedir. Bu çalışmadaki “problem”in temelinde iletişimsel yapıdaki ders malzemelerinin günümüzde kullanılmakta olan ders malzemelerine katkısının olup olmayacağıdır. Fuad Ataullah’ın Turkish Self-Taught And Grammar adlı eserindeki bölümler doküman analizi yöntemiyle ele alınarak iletişimsel yöntem açısından incelenmiştir. Kitapta ifade edilen doğal yöntem ifadesi iletişim temelli bir kitaba işaret etmektedir.

Çalışmada literatür taraması yapılmıştır. Özellikle Osmanlı Devletinin son döneminde yabancılar tarafından kaleme alınmış yabancı dil olarak Türkçe öğretim kitapları incelenmiş biçim ve içerik analizi yapılarak bazı çalışmalara ulaşılmıştır. Bunlar Yeşilyurt (2015), Şahin & Yeşilyurt (2017) ve Biçer (2019) ’in hazırlamış olduğu çalışmalardır. Çalışmanın evreni ise Aslen Türk olan ve Londra’da yaşamış Fuad Ataullah’ın Turkish Self-Taught And Grammar adlı eseridir.

“Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” (Yıldırım ve Şimşek, 2016:189). Dokümanlar her türlü sesli, görüntülü, yazılı ve simgesel metaların belli kurallar ve kapsamlar çerçevesinde oluşturulmuş yazılı haldeki malzemeleridir. Turkish Self-Taught And Grammar adlı eserin içeriği çeşitli ölçüler çerçevesinde gruplandırılarak biçim ve içerik olarak doküman analizi yöntemi ile ele alınmış ve içerik analizi tekniği ile incelenmiştir. Çalışmanın problem ve alt problem sorularına cevaplar aranmış bu doğrultuda eser çeşitli başlıklar altında (teknik, konu başlıkları, kelime öğretim tekniği, verilen cümle örnekleri, metin örnekleri vb.) incelenmiştir. Buradan elde edilen veriler doğrultusunda gerek örnek cümleler gerekse kelime ve kelime gruplarından örnekler çalışmada kullanılmıştır.

1- Fuad Ataullah ve Hayatı

Son döneminde geniş bir coğrafyada hükmü ve hakkı bulunan Osmanlı İmparatorluğu’nun bu bölgelerde çıkabilecek sorunlar için duyarlılık gösterdiği ve mesafelerin ne kadar uzak olsa da önem arz etmediği aşikârdır. Bu durumlardan birisi de Güney Afrika Cumhuriyeti’nde yaşayan Müslüman topluluklar için vuku bulmuştur. Müslüman topluluklar arasında cereyan eden fıkhi problemlerin çözümü için Ebu Bekir Efendi, kıtalar aşarak burada görevlendirilmiştir. Dini anlaşmazlıkları çözmek adına Güney Afrika’ya gönderilen Ebu Bekir Efendi’nin torunu Fuad Ataullah da, entelektüel diyebileceğimiz bir ilim ve irfan adamıdır. “1893” yılında Güney Afrika’nın “Kimberley” şehrinde doğan Ataullah, babasının da yapımında önemli görev aldığı “Ottoman Imperial School’da” okumuştur (Khan, 1951: 36-43). Babası Ahmed Ataullah’ın vefatından sonra birçok kez Anadolu’ya ve Londra’ya giden Ataullah’ a askerde komutanları Ümit Burunlu diye seslenmelerini Gençoğlu, Ebubekir Rüştü Atala’nın, 1961’de Hayat mecmuasında kaleme aldığını aktarmaktadır. Ataullah’ın Güney Afrika’da yaşamış olmasının üzerinde bir etiket olduğunu söylemek hiç de yanlış olmaz.⁵ Fuad Ataullah ve kardeşinin Sultan Abdülhamid Han’ın emriyle sünnet ettirilmesi ve Başbakanlık Osmanlı Arşivlerindeki kayıtlara göre Fuad

⁵ <https://www.afam.org.tr/ebubekir-efendinin-vatandasliktan-cikarilan-torunu-fuat-ataullah-bey-ve-hazin-hayat-hikayesi/> Halim Geçoğlunun 5 Aralık 2018’de yayımlamış olduğu ve Ataullah Bey hakkında bilgiler verdiği ve kaynaklarını belirttiği yazısı.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Ataullah Bey'in 1902 yılında Galatasaray Lisesine devlet desteğiyle girmesi Ataullah ailesinin Osmanlı ile bağlarını hiç koparmadığının göstergeleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca Fuad Ataullah'ın Galatasaray Lisesinden sonra eğitimini Londra'da tamamlayarak önemli bir eğitim aldığı görülmektedir. Gençoğlu'nun 5 Aralık 2018'de Afrika Araştırma Derneğinin internet sitesinde Fuad Ataullah için yazmış olduğu derleme yazısında, Ataullah'ın dil bilim üzerine de önemli çalışmalarda bulunduğunu ifade eder:⁶

“Fuat Ataullah, Birinci Dünya Savaşı yıllarında cephelerdeki askerlik eğitiminden sonra İngiltere'ye geri döndü. Yarıda bıraktığı eğitimini tamamlayıp BBC televizyonunda dil bilimci olarak görev yapmıştı. BBC televizyonundaki görevi yanında Fransızca, İngilizce, Arapça, Farsça, Yunanca, Afrikaansça ve Türkçe (Osmanlıca da dahil) lisanlarını mükemmel konuşup yazdığı ve bu sebeple İngiltere'deki muteber ailelerin fertlerine hususi dersler verdiği bilinmektedir.

Bunun yanında İngilizce dil bilimi üzerine yazmış olduğu iki kitabı halen Londra Üniversitesi'nde kaynak eser olarak kullanılmaktadır. Özellikle Türkçe-İngilizce pratik öğrenim konusunda kaleme aldığı bir çalışması ünlü oryantalist W. Redhouse'un çalışmalarından sonra bir Türk tarafından kaleme alınmış olan ilk telif eseridir. Turkish-Self Taught by the natural method with English Phonetic Pronunciation adlı eser bu hususta yapılan ilk özgün çalışma olarak tarihe geçmiştir”(www.afam.org.tr).

1939 yılında dönemin hükümeti tarafından casuslukla suçlanıp vatandaşlıktan çıkarılması talihsizlik olarak addedilmelidir. Ankara Cumhuriyet Arşivi'nde bulunan 1939 tarihli bir belge ile Fuad Ataullah vatandaşlıktan çıkarılmıştır. Türkçeye ve Türk milletine nadide eserler bırakan ve bu alanda hayatı boyunca dış memleketlerde tebliğler yapan Türk dilinin evrensel bir yapı içerisinde dünya dili olacağını savunun bir Türk dil bilimcisinin casuslukla itham edilmesi talihsizliktir.

“İstanbul Alemdar nahiyesi Köprülü sokağı 4 numaralı ev üzerine kayıtlı bulunan Cenubi Afrika 1893 doğumlu Fuat Ataullah'ın resmi izin almadan yabancı devlet tabiiyetine girmiş olduğu anlaşıldığından 1312 sayılı kanunun 9'uncu maddesine göre vatandaşlıktan çıkarıldığı Dâhiliye Vekâleti'ne yapılan teklif üzerine onaylanmıştır.”⁷

Gençoğlu eserinde Ataullah ailesinin son temsilcileriyle yapmış olduğu röportajlarına yer vermiştir. Burada dikkat çeken bazı ifadeler yer almaktadır: “Fuad amca bir Türkçe-İngilizce metodu yazmıştı. Oradan bizlere Türkçe öğretirdi hem de Türkiye'den övünçle bahsederdi” (Gençoğlu, 2016, s.178).

Fuad Ataullah'ın Türkçe sevdalısı olması ve Türkçeyi her defasında çevresine öğretiyor olması bunun yanında o dönemin güçlü siyasi yapıya sahip devleti olan İngiltere'de Türkçe öğretmesi, BBC gibi bir kuruluştaki Türk dilinden bahsetmesi maalesef casuslukla suçlanmasına neden olmuştur. Bu çelişki içerisinde kaleme aldığı ve o dönemde büyük ilgi gören *Turkish-Self Taught by the natural method with English Phonetic Pronunciation* adlı eserin biçim ve içerik bakımından ele alınması günümüzde dil öğretimi alanı için önem arz edecektir.

⁶ <https://www.afam.org.tr>

⁷ Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi, Dah. Vekaleti., 6111/4085 Fuat Ataullah'ın yurttaşlıktan çıkarılması hakkında, 3 Mayıs 1939.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

2-Turkish-Self Taught by the natural method with English Phonetic Pronunciation

Marlborough's Self-Taught Series yayınları arasında yer alan ve 1940 yılında basımı gerçekleştirilen eser, iç kapaktaki modern Türkçe dil bilgisi ifadesi ile Londra'da yayımlanmıştır. 1800'lü yılların sonunda İngilizler tarafından kaleme alınmış 17 farklı Türkçe öğretimine dair kitabın varlığını bilmekteyiz (Şahin ve Yeşilyurt, 2017: 106). Ama literatürde maalesef Fuad Ataullah'ın kitabı yer almamaktadır. Fuad Ataullah'ın vatandaşlıktan çıkarılması ve Güney Afrika Cumhuriyetinde gözlerden uzak yaşaması bunda etkili olan unsurlar olarak kanaatimizce düşünülmektedir. Eser 378 sayfadır. Kitabın ilk iç sayfasında Mustafa Kemal Atatürk'ün fotoğrafı ve altında "The immortal leader of the Turk" (Türkün ölümsüz lideri) ibaresi dikkat çekmektedir.

Kitap, Dr. Tevfik Rüştü Aras'ın Türkçe kaleme aldığı ve kitap hakkında görüşlerini belirttiği yazısı ile başlar. Yazıda kısaca şu ifadeler yer verilir: "Dünya çapında adeti en çok olan İngilizce bilenlerin eski dünyanın 3 kıtasında öteden beri yayılmış olan Türkçeyi öğrenmeleri her iki dili söyleyenlerin faydasıdır" (Ataullah, 1940, s.V). Bu yazının altında Aras'ın ifadeleri İngilizce olarak tercüme edilmiştir. Diğer sayfada Osmanlıda sivil müfettiş olarak görev yaptığı belirtilen Sir Wyndham Deedes'in ifadeleri yer alır. Deedes kısaca şöyle der: "Zamanlama çok iyi. Cumhurbaşkanı'nın çok iyi İngilizce konuştuğu şu vakitte müttefikin de Türkçeyi öğrenmesi çok iyidir" (Ataullah, 1940, s.VI).

Fuad Ataullah hem girişte hem de kitabın yazılış amacını belirttiği bölümlerde Türk dili için önemli gördüğü hususlara vurgu yapmıştır.

a) Türkçede erozyonun olduğundan bahseden Ataullah, Arapça-Farsça kelimelerin Türkçenin yapısında bozulmalara neden olduğunu söylemektedir.

b) Öğrenilen dil ile sokak dili arasında farkların olduğunu dile getirmiş ve bunun da dil öğreniminde zorluklar çıkarttığını ifade etmiştir. Türkçenin modern bir yapısının olması

c) Avrupalılarda telaffuz sorununun olduğunu dile getirmiş ve Türkçe öğretim kitaplarının telaffuzu gösteren yapıda hazırlanması gerekliliğini belirtmiştir.

d) Osmanlı devletinde Arap ve Fars diline ait yapılar ne kadar önemli ise artık günümüzde yüzümüzü Avrupa'ya dönerek yeni bir anlayışa bürünmemiz gerektiğini dile getirmiştir. Bu duruma da "Avrupa-Turko" yapısı adını vermiştir.

e) Osmanlıcadaki bazı ünlü seslerin (ı-i-u-ü) okunuşta sorunlar yarattığı, yazı dilinde karışıklığa sebep olduğu bu yüzden Latin harflerine geçmemiz gerektiğini dile getiren Ataullah, harf inkılabını ve Mustafa Kemal'i takdir etmekte ve teşekkürlerini sunmaktadır

f) O dönem itibarıyla Türkçe öğretim metotlarının yetersiz olduğunu dile getiren Ataullah kendi yönteminin faydalı olacağını dile getirmektedir.

g) Harf inkılabının bu millet üzerinde olumlu tesirler bırakacağını ve modern dil, modern bir hayat anlayışının benimsenmesi gerektiğini vurgulamıştır.

h) Ataullah'a göre akılda kalıcılık, insanın hisleri, derinlik, kelimeler bazen tüm gramer yapısını çökertebilir. Bu yüzden dil yaşayan ve kullanılan mahiyette olmalıdır.

İ) Tavır, kabiliyet, eğilim, kapasite, profesyonellik gibi etmenler dil öğretimini etkileyen hususlardır.

Bu makalenin en önemli gördüğümüz yönü Fuad Ataullah'ın 1940 yılında kalem aldığı eserindeki şu sözdür: "Türkçe bir gün İngilizce gibi genç nesiller tarafından konuşulacak..."

2.1 Eserin İçerik Özellikleri

İçindekiler bölümü koyu yazılmış bölüm adları ile birlikte konuların sayfa numaraları verilerek oluşturulmuştur. Kitap; Phonetics (Fonetik), Vocabulary (Kelimeler), Conversational Phrases and Sentences (Günlük ifadeler ve cümleler), Turkish Grammar (Türkçe dil bilgisi), Reading Exercises (Okuma egzersizleri) bölümlerinden oluşmaktadır. Kitaptaki konu başlıkları tamamen İngilizce olarak yazılmıştır.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Kitabın ilk bölümü olan “Fonetik” bölümü alfabe ile başlamaktadır. Önce harf sonra harfin büyük ve küçük yazımı daha sonra harflerin telaffuzu ve İngilizcedeki bazı kelimelerde kullanılan seslerle karşılaştırılması ve İngilizce hangi seslerle söyleneceğine dair kullanım şekli verilmiştir.

Harf	Harf	Harf	Pronunciation	Phonetics Used
A	a	Ā	as the sound of <i>u</i> in the English words <i>sun, up</i>	u
Ā	ā	ĀĀ	(1) as the sound of <i>a</i> in the English words <i>car, father</i> (2) except when following a <i>k</i> or <i>g</i> , when the sound of an <i>i</i> is inserted before the <i>a</i> , making it sound as if written <i>hia</i> or <i>gia</i> (see also Ph. 3)	ā
B	b	BE(h)	as the sound of <i>b</i> in the English word <i>bat</i>	īā

Fonetik bölümünde çeşitli ses olaylarını anlatan yazar, bu anlatımları İngilizce yapmakta ve önemli gördüğü ek ve kökleri koyu kazararak dikkat çekmektedir. Ses olayalar, harflerdeki kalınlık incelik, düzlük yuvarlaklık, ses uyumları gibi konuların yanında “k” ve “g” seslerinin kullanımına dair bazı örnekleri de ele almaktadır.

İkinci bölüm “Kelimeler” bölümüdür. Bu bölümde kelimeler önemli görülen gruplara ayrılarak kelimelerin önce İngilizcesini sonra Türkçe karşılığını daha sonra da okunuşunu tablo halinde vermektedir. Bu kelimeleri şu şekilde tasnif etmiştir:

- | | |
|---|--|
| 1- Dünya ve tabiat | 27- Bisiklete binme |
| 2- Kara ve su | 28- Teyyare istilahatı |
| 3- Ham ve temizlenmiş madenler | 29- Otomobil ile seyahat |
| 4- Hayvanlar, kuşlar, balıklar | 30- Fotoğrafçılık |
| 5- Sürüngenler ve böcekler | 31- Posta, telgraf, telefon |
| 6- Yemişler, ağaçlar, çiçekler, sebzeler. | 32- Muhabere |
| 7- Renkler | 33- Meslekler, esnaflar |
| 8- Şehir ve sayfiyede göze çarpan şeyler | 34- Tüccari istilahatlar |
| 9- Vakitler, mevsimler | 35- Adli istilahat |
| 10- Benibeşer, akrabalar | 36- Rütbeler, lakaplar |
| 11- İnsan Vücudu | 37- Bahri ve askeri lakaplar |
| 12- Cismani Sıfatlar | 38- Bahri ve askeri ta'birat |
| 13- Sıhhat | 39- Dini ta'birat |
| 14- Yiyecek, içecek ilaharı | 40- Müslüman dini istilahatlar ile bayramlar |
| 15- Türk yemekleri -Sıcak | 41- Gemiler ve gemicilik |
| 16- Türk yemekleri -Soğuk | 42- Telsiz ve elektriğe ait istilahatlar |
| 17- Türk Tatlıları | 43- Radyo cetveli |
| 18- Mutfak ve sofrta takımları | 44- Tatil günleri |
| 19- Elbise ve tualet | 45- Gayri resmi tatiller |
| 20- Çamaşır listesi | 46- A'datı asliye |
| 21- Ev ve mobilya | 47- Sıra adetleri |
| 22- Memleketler, milletler | 48- Tevzii camii adetler |
| 23- Karadan ve şimendifer ile seyahat | 49- Sıfatlar |
| 24- Deniz seyahati | 50- Fiiller |
| 25- Eğlentiler | 51- Zarflar, atıfa ve cer harfleri |
| 26- Oyun ve eğlenceler | |

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

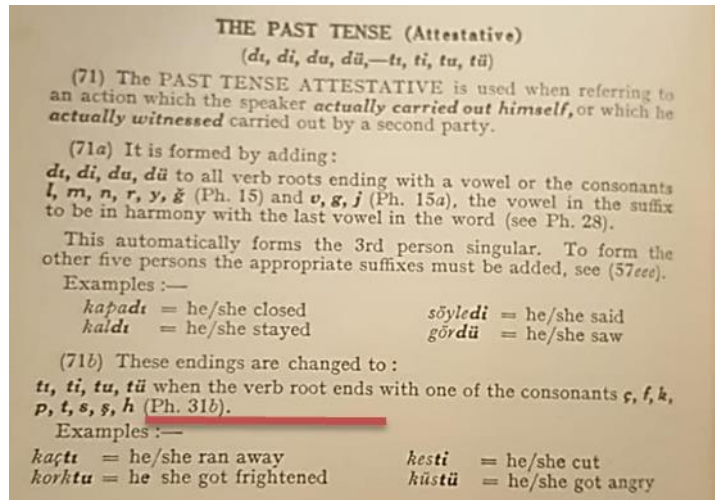
DİL – TARİH – COĞRAFYA

Üçüncü bölümde “Günlük ifadeler ve cümleler” den oluşan önce İngilizcesi sonra Türkçe karşılığı ve en son da telaffuzu verilen bir tablo sunulmaktadır. Bu tablodaki cümleler iletişimsel dil bağlamında bazı ifade gruplarına ayrılarak verilmiştir. Bu bölüm “İltifatlar, nezaket istilahları” grubuyla başlar. Bu da Türkçenin ne kadar nazik ve ince bir kültür oluşumunu barındırdığı mesajı açısından önemlidir. Ayrıca bazı ifadelerde hem Türkçe hem de İngilizce yapıları bir arada kullanmıştır. “Teheyyüç or heyecan ifadeleri” bu ifade “or” “veya” kelimesini yazar gözden kaçırarak Türkçe tercümesinin içinde “or” ifadesini kullanmıştır.

“Günlük ifadeler ve cümleler” bölümü şu gruplardan oluşur:

1- İltifatları nezaket İstilahları	18- Çamaşır
2- faydalı ve lüzumlu tabirat	19- Eğlentiler
3- Teheyyüç or heyecan ifadeleri	20- Bisikletle gezinti
4- Tahkikatta bulunma	21- Otomobile seyahat
5- Gümrük	22- İstimpot
6- Otomobil, otobüs ve tramvay	23- Fotoğrafçılık
7-Otobüs durağı, otobüs bekleme yeri	24- Posta,telgraf vetelefin
8- Otel ve odalar	25- Muhaberat
9- Akşam yemeği	26- Mektup başı ve nihayeti
10- Kahvaltı	27- Vakit
11- Çay	28- Vakit, mevsimler ve hava
12- Şehirde	29- Sıhhat
13- İlanlar	30- Din
14- Sarrafiye	31- Adli ve Kanuni cümleler
15- Öte beri satın alma	32- Tüccar ve esnafa mahsus istilahlr
16- Modistra	33- Muvasalat
17- Kunduracı	

Dördüncü bölüm bir dil bilgisi anlatım bölümü özelliği taşımaktadır. Bu bölümde konu anlatımı İngilizce yapılmıştır. Satır altı tercüme yöntemi kullanılmıştır. Örnekler Türkçedir. Örnek cümlelerde bazı eklerin altı çizilmiştir. Dilbilgisi Çeviri yöntemi kullanılmıştır. Önemli görülen yerler “not” başlığı altında daha geniş anlatılmış ve her dil bilgisi yapısı parantez içerisinde numaralandırılmıştır. Toplamda 190 konu başlığı ile dil bilgisi ele alınmış ve bazı kelimelerin altında ya da yanında geçmiş anlatmalara atıfta bulunmak için numaralar ile gösterim yapılmıştır. Fiil çekimleri tablolar halinde verilmiş, Türkçe örneklerin tercümesi yapılırken bazen de konu anlatımı hem Türkçe hem İngilizce yapılmıştır. Bölümün sonunda örnek cümleler verilmiş ve tercümeleri yapılmıştır. Örnek cümleler Mustafa Kemal Atatürk ve İsmet İnönü’nden seçilmiştir.



ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Son bölüm okuma metinleri bölümüdür. Bu bölümde verilen okuma parçaları içerisindeki dil bilgisi yapıları koyu yazılarak dikkat çekilmek istenmiştir. Metinler hemen her türe özgü metinlerdir. 12 metine yer verilmiş ve bu metinler şiir, deneme, nutuk, roman parçası, hikâyelerden kesitler gibi çeşitlilik arz etmektedir. Kitapta yer verilen metinler şu şekildedir:

- 1-Kastamonu Nutuklarından / M. Kemal Atatürk
- 2-Gelibolu / Namık Kemal
- 3-Hava / Cenap Şehabettin
- 4-Falcı / Hüseyin Cahit Yalçın
- 5-Havasın Aldanışı, Aklın Tashihleri, Kalbin İhbarı / Mehmet Ali Ayni
- 6-Haluk'un Amentüsü / Tevfik Fikret
- 7-Millet Marşı / Tevfik Fikret
- 8-Söyliyememek Yazamamak / Hasan Ali Yücel
- 9-Geçmiş Günlerin Acı hatıraları / Zühtü Rıza Tinel
- 10-Yaz Geliyor / Refik Halit
- 11-Çalığı / Reşat Nuri
- 12-İlk Türk Kurultayında Söylenen bir Nutuktan / Ruşen Eşref

2.2. Eserin Dil Öğretim Anlayışı

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi günümüzde iletişimsel yöntemle hazırlanmış kitaplar ile yapılmaktadır. Fuad Ataulлах'ın Turkish Self-Taught and Grammar adlı eseri yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında kullanılabilir ama tüm dil becerilerine hitap etmesi açısından eksik kalacaktır. Kitap özellikle İngilizce bilenlere yönelik hazırlanmış ve çeviri yöntemi esas alınmış bir mahiyet arz eder. Kitapta, kalıp ifadeler ve kelime öğretimine önem verilmiş ve kurallar silsilesi içerisinde dil bilgisi öğretimine başvurulmuştur. Kitapta dikkat çeken öğretim unsurları şu şekildedir:

a) Ses bilgisi, dil öğretiminde önemli bir yere sahiptir. Hedef dilin ses çeşitliliği ile birlikte Şengül'e (2014, s.338) göre öğrencinin ana dilinde yer alan ses çeşitliliği de öğretimde belirleyici olmaktadır. Ataulлах eserinde fonetik başlığı altında ses bilgisine dair bazı kuralları aktarmış ve kelime öğretiminde de kelimelerin İngilizce fonetiğini göstermiştir. Önsözde de İngilizlerde telaffuz sorununun olduğundan bahseder.

b) Kelime yaklaşımı dil bilgisi çeviri yöntemine karşı doğmuş bir yaklaşım olsa da Ataulлах eserinde hem kelime yaklaşımını hem de dil bilgisi çeviri yöntemini beraber kullanarak bir ilki gerçekleştirmiştir.

Kelime öğretimi yaklaşımı için güneş şu açıklamayı yapmaktadır:

“Kelime yaklaşımı (Approche par le lexique) 1890’lı yıllarda günlük yaşamda kullanılmayan dil bilgisi yaklaşımı ile dil bilgisi-çeviri yöntemine tepki olarak doğmuştur. Bu yaklaşımda daha önceden uygulanan dil bilgisi öğretimi yerine kelime öğretimine ağırlık verilmiştir. O yıllarda anaokulu ve ilköğretimde yaygın olan dil öğretimi düşüncesine göre “Öğrenciye öğretilecek ilk şey dilin öğeleridir. Yani kelimelerdir.” Bu düşünceden hareketle dil öğretiminin başlangıcında kelime öğretimine yer verilmiştir”(Güneş, 2011,s.126).

Güneş dil bilgisi çeviri yöntemi için ise şunları söyler:

“Dil, kurallar bütünü olarak ele alınıyor, okunan metinler inceleniyor ve ana dildeki metinlerle ilişkilendiriliyordu. Metinlerin edebî biçimine daha çok ağırlık veriliyor, anlamı üzerinde fazla durulmuyordu. Dil bilgisi kuralları tüme varım biçiminde öğretiliyordu. Yani önce kural sunuluyor, açıklanıyor ve ardından cümle içinde gösteriliyordu. Öğrencilere verilen cümleler genellikle dil bilgisi kurallarını öğretmek için

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

kurulmuş kalıp cümlelerdi. Bunlar metinden kopuk veriliyordu. Kelime öğretimi ise metin dışında listeler biçiminde veriliyor, öğrencinin bunları ezberleyerek öğrenmesi isteniyordu” (Güneş, 2011,s.126).

Yukarıda birbirine zıt iki yaklaşımı ele alan ve bunları eserinde birleştiren Ataullah, önce kelimeleri sonra kalıp ifadeleri ezberleterek satır altı tercüme yöntemi ile dil bilgisi kurallarını vermiş ama bu kuralları verirken de ifade ve cümleleri manadan ve kültürden kopuk olarak bağımsız bir şekilde vermemiştir.

c) Biçer'e (2019, s.306) göre: “Yabancı dil öğretim kitaplarında dil bilgisi kurallarının pekiştirilmesi ve okuma becerisinin geliştirilmesi için örnek metinlere ihtiyaç vardır. Bu metinler, öğrencinin ilgisini çekecek nitelikte olmalı ve öğrendiklerini uygulayabilme imkânı sunmalıdır”. Ataullah, eserinde 12 örnek metin ile öğrenilen dilin özelliklerini göstermek istemiştir. Bunun için özellikle edebi metinleri tercih ederek o metinler üzerindeki dil bilgisi yapılarını koyu renkle göstermiştir. Ayrıca seçilen metinler o dönemin yaşayan dil özelliklerini gösteren mahiyettedir. Bu da dil öğretiminde canlı yapıların dinamik dil öğelerinin kullanılması gerekliliği savını doğrulamaktadır.

Sonuç

1940 yılında yayımlanan ve İngilizlere Türkçe öğretme amacı güdülen *Turkish Self-Taught and Grammar* adlı eser, Fuad Ataullah'ın yıllar ötesine seslenen bir eser ortaya koyduğunu gösterir. Vatandaşlıktan çıkarılan, BBC'de Türkçenin zenginliklerini ifade eden ve vatan toprağından çok uzaklarda Güney Afrika Cumhuriyeti'nde Atatürk ve devrimlerini anlatan Fuad Ataullah, bu eser ile yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında başat sayılabilecek önemli bir esere imza atmıştır. O dönemde gücü ile dikkat çeken bir millete -İngilizlere-yeniden küllerinden doğma çabası içindeki bir milletin -Türklerin- dilini öğretme çabasına girmek bir milli davanın tezahürüdür.

Kitap; Phonetics (Fonetik), Vocabulary (Kelimeler), Conversational Phrases and Sentences (Günlük ifadeler ve cümleler), Turkish Grammar (Türkçe dil bilgisi), Reading Exercises (Okuma egzersizleri) bölümlerinden oluşmaktadır. Kitaptaki konu başlıkları tamamen İngilizce olarak yazılmıştır. Eseri farklı kılan özellikler:

- Farklı öğretim yöntemlerinin bir arada kullanıldığı bir eserdir.
- Dönemin sosyal yapısı göz önünde bulundurularak hedef dilde öğretilmesi gereken kelimelerin listesi oluşturulmuştur.
- İletişimsel yaklaşımın tezahürü gereği sosyal yaşamdaki bazı durum ve ortamlar için cümle kalıpları tespit edilmiştir.
- Klasik dil bilgisi öğretim metodu uygulanmıştır.
- Güncel metinler seçilmiş ve bu metinler aracılığı ile kültür aktarımı da yapılmıştır.
- Kitabın ön gördüğü bir felsefe vardır: Türkçe bir gün İngilizce gibi genç nesiller tarafından konuşulacak...Fuad Ataullah

Sonuç olarak yabancı dil olarak Türkçe öğretimi adına dönem dönem çeşitli çalışmalar yapılmakta ve bu çalışmalar az ya da çok Türk diline hizmet etmektedir. Bu çalışmalarda felsefe Türkçenin kadim bir dil olduğu gerçeğini her defasında göstermektedir. Bu tür çalışmaların gün yüzüne çıkarılması günümüzde kaleme alınan eserlere yol gösterecek ve bu alanda daha önemli eserlerin oluşturulmasına katkı sağlayacaktır. Fuad Ataullah'ın *Turkish Self-Taught and Grammar* adlı eseri hem İngilizler hem de Türkler adına önemli bir eser olarak tertiplenmiştir. Milletlerin birbirlerinin dillerini, öğrenmeleri ve İngilizcenin yaygın bir lisan olması hasebiyle İngilizce bilenlerin Türkçeyi daha kolay öğrenmeleri açısından eser alanında dikkat çeken bir konumdadır. Bu durumda hem Fuad Ataullah'a iade-i itibarının verilmesi hem de bu eserin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında kaynak eserler içinde yer alması adına bu çalışma kaleme alınmıştır.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Kaynaklar

- A,Khan. (1951), My Life and Experiences, London
Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi, Dah. Vekaleti,. 6111/4085
- Biçer, İ. A. (2019). *XIX. Yüzyılda İngilizlere Türkçe Öğretmek Amacıyla Yazılmış Bir Kitap: A Simple Transliteration Grammar Of The Turkish Language*. X. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumunda sunulan bildiri, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir. Erişim adresi:https://dunyadiliturkce2018.ogu.edu.tr/Storage/DunyaDiliTurkce2018/Uploads/X.-Uluslararası%C4%B1-D%C3%BCnya-Dili-T%C3%BCrk%C3%A7e-Sempozyumu-Bildiri-Kitab%C4%B1_Web-Yay%C4%B1n_compressed.pdf
- Biçer, N. (2012). Hunlardan Günümüze Yabancılara Türkçe Öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(4), 107-133.
- BOA, MF.MKT. 1316 Hicri No: 439 /35,
- Gençoğlu, Halim. 2016. Güney Afrika'da Osmanlı İzleri, İstanbul : Tezkire Yayıncılık.
- Güneş, F. (2011). Dil Öğretim Yaklaşımları ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar/Language Teaching Approaches And Their Applications In Teaching Turkish. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8(15), 123-148.
- Özdemir, C. (2013). Yabancılara Türkçe öğretiminde ders malzemelerinin önemi ve işlevsel ders malzemelerinin nitelikleri. *Turkish Studies*, 8(1), 2049-2056.
- Şahin A., Yeşilyurt, E. (2017). Osmanlı Döneminde İngilizlere Türkçe Öğretimi Kitaplarının Bibliyografik Olarak İncelenmesi. *Karaelmas Journal of Educational Sciences* 5 (2017) 102-113.
- Şengül, K. (2014). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde alfabe sorunu. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 3(1), 325-339.
- Yeşilyurt, E. (2016) Osmanlı Döneminde İngilizlere Türkçe Öğretmek Amacıyla Yazılan Kitapların Dil Öğretimi Açısından Değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(3), 277-294.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. 2016, "Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri," Seçkin Yayıncılık, 10.Baskı, Ankara.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

KÜLTÜREL BELLEKTE İKİZ ÇOCUKLARA AD VERME GELENEĞİ

Emine ÇAKIR

Dr. Ordu Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Türk Halk Edebiyatı Anabilim Dalı,
eminecakir.thb@gmail.com

Özet

Her toplumun kendine özgü gelenek ve göreneklerle örüntülü ad verme sistematığı mevcuttur. Kişiyi ad verilmesi, sadece bireyi ilgilendiren bir durum olmadığından ve ad ile çocuğun yazgısı arasında doğrudan ilişki kurulduğundan adla ilgili inanış ve uygulamaların önemli bir sosyal olgu olduğu söylenebilir. Kişilere ad verilmesi konusunda çok fazla tasnife dayalı analitik çalışmanın yapıldığı görülmektedir, fakat ikiz çocuklara ad verilmesine yönelik bir araştırmaya rastlanılmamaktadır. Bu çalışmada Türk kültüründe ikiz çocuklara toplumsal inanç ve gelenekler doğrultusunda hangi adların ve neden verildiğinin yanıtı aranmış; sözlü kültür ortamında tespit edilen veriler, halkbilimi disiplini kapsamında tasniflenerek analiz edilmiştir. İncelemede istisnalara rastlanılmakla birlikte ebeveynlerin ikiz çocuklara ad verirken genellikle ve öncelikle birbiriyle fonetik/morfolojik ve semantik olarak uyumlu adları tercih ettiği, ayrıca ebeveynlerin önceden belirledikleri ada bağlı olarak ikizlerden diğerinin adını, bu adla “ses ya da anlam” uyumu gözeterek verdikleri belirlenmiştir. Tek doğan çocuklara genellikle bağımsız bir ad verilirken ikiz çocuklara birbiriyle ilişkili yani uyumlu ad verme eğilimi görülmektedir. Çalışmada sözlü kültür ortamında ikiz adı taşıyan kişilerle ya da kişi yakınlarıyla görüşülmüş, tespit edilen veriler ise dört başlık altında incelenmiştir: a) Fonetik ve morfolojik uyumlu ikiz adları, b) Semantik uyumlu ikiz adları, c) Hem semantik hem fonetik/morfolojik uyumlu ikiz adları, ç) Semantik ve fonetik/morfolojik uyumlu olmayan ikiz adları. Geçmişte ikiz çocuklara hangi toplumsal gerekçeyle ve nasıl ad verildiğini yanıtlamak gayet güçtür, fakat günümüzde ikizlere nasıl ad verildiğini belirleyen ve bu konuda bir sistematik ortaya koyan bu araştırmanın gelecekte bu konuda yapılacak başka çalışmalar için yararlı olacağı, kültürel bellekteki değişim ve dönüşümleri ortaya koyacağı düşünülmektedir. Ayrıca Türki devletlerde ve diğer kültürlerde ikizlere ad verilirken benzer bir sistematığın olup olmadığına yönelik yapılacak mukayeseli çalışmalar için de bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı kuvvetle muhtemeldir.

Anahtar Kelime: Türk Halk Bilimi, Kültürel Bellek, Ad Verme Geleneği, İkiz Çocuklar.

Culturel Memory Naming Tradition for Twin Children

Abstract

Each society has a systematic naming patterned with its own customs and traditions. Person, object, space, animal, and so on. Name is a separate research topic. It can be said that beliefs and practices related to the name are important social phenomena since naming the person is not a situation that concerns only the individual and there is a direct relationship between the name and the fate of the child. There seems to be a lot of gradual analytical work on naming individuals, but no research on naming twin children has been found. In this study, the answers of which names and why were given to twin children in Turkish culture in line with social beliefs and traditions were sought; The data determined in the oral culture environment were classified and analyzed within the scope of folklore discipline. Although exceptions were found in the study, it was determined that the parents generally preferred phonetic / morphological and semantically compatible names when they named the twin children, and that the parents gave the name of the other twins according to the pre-determined name, considering “sound or meaning” harmony with this name. Single children are often given an independent name, while twin children tend to be associated with each other. In the study, the persons with the names of twins or their relatives were interviewed in the oral culture environment and the data were examined under four headings: a) Phonetic and morphologically compatible twin names, b) Semantically compatible twin names, c) Both semantic and phonetic / morphological compatible twin names, ç) Semantic and phonetic / morphologically incompatible twin names. It is difficult to answer what social reasons and how names were given to twins in the past, but it is

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

thought that this research, which determines how names are given to twins and puts a systematic on this issue, will contribute to the future studies and changes in cultural memory. In addition, this study may contribute to the comparative studies on whether there is a similar systematic when naming twins in Turkish states and other cultures.

Key Words: Turkish Folklore, Cultural Memory, Naming Tradition, Twin Children.

Giriş

Kültürel bellek, toplumların inanış ve düşünüş sistemiyle ilgili bilgi ve deneyimlerinin depolandığı kolektif hafızanın kendisidir. Burada depolanan bilgi, belli kodlarla geleceğe aktarılır ya da çeşitli nedenlerle sekteye uğrayarak değişim ve dönüşüm geçirir. Her toplumun kendine özgü gelenek ve görenekleriyle örüntülü bir kültürel sistematiği mevcuttur. Bu unsurlardan biri de ad verme geleneğiyle ilgilidir. Akademik alanda kişilere ad verme özelinde birçok tasnif içerikli analitik çalışmaya rastlanılmakla beraber, bunların genellikle tek bir kişiye odaklanıldığı görülmektedir. Bu çalışmanın konusu ise kültürel bellekte ikiz çocuklara nasıl ad verildiğidir. Çalışmada gerek yazılı kültür ortamından seçilen örnekler gerekse sözlü kültür ortamından yapılan derlemeler üzerinden konu tartışılmış, ikizlere ad verilirken kültürel bellekte bir sistematiğin olup olmadığının yanıtı aranmıştır.

İkiz kelimesinin etimolojisine *Divanu Lügat'it Türk'te* rastlanılmaktadır. Burada “İkkiz: İkkiz oğlan: ikiz çocuklar” (Ercilasun, 2014: 73) şeklinde açıklanmıştır. *TDK Sözlüğü*'nde ise ikiz; ikisi bir arada doğan (çocuk) (<https://sozluk.gov.tr/>) olarak tanımlanmıştır. İkiz çocuklar biyolojik olarak; iki kız, iki erkek ya da bir kız bir erkek olup doğal olarak tespit edilen örnekler de kız-kız, erkek-erkek, kız-erkek adı şeklindedir.

Kültürler arası bir mesele olan ad verme konusunda; dinler tarihinde ve mit, destan, halk hikâyesi, masal gibi edebî yaratmalarda ikiz şahsiyetlere rastlanılmaktadır. Dinler tarihinde, ikiz denilince ilk akla gelen Âdem peygamberin çocuklarıdır. Havva'nın 20 doğumunda da ikiz çocuk dünyaya getirmesi, insanın nasıl var olduğunu açıklayan antropogoni mitleri açısından da dikkate değerdir. Buna göre, kişi adlandırılması konusunda ikizlere ad verilmesinin tek çocuğa ad verme geleneğinden çok daha önce başladığı söylenebilir:

Hız. Âdem ile Havvâ'nın ilk çocukları bir rivayete göre cennetten yeryüzüne indikten 100 yıl sonra, başka bir rivayete göre Kâbil ve ikizi cennette, Hâbil ve ikizi ise yeryüzüne indikten sonra doğmuştur. Âdem ile Havvâ'nın çocukları birbirleriyle evlenmiştir. Ancak ikizlerin evliliği yasak olduğundan her batnın erkeği bir diğer batnın kızıyla evlenebiliyordu. Evlilik çağına geldiklerinde Hz. Âdem Hâbil'in ikizi Lebûda'yı Kâbil'le, Kâbil'in ikizi Aklîmâ'yı da Hâbil'le evlendirme hususunda Allah'tan emir aldı. Aklîmâ çok güzeldi. Evlilik söz konusu olunca Kâbil buna itiraz etti; kendi ikizinin diğerinden daha güzel olduğunu, öte yandan kendilerinin cennette doğduklarını söyleyerek Hâbil'in kız kardeşiyle evlenmesine karşı çıktı (Harman, 1996: 376-378).

Kabil ile Aklîmâ, Hâbil ile Lebûda ikizlerdir. Görüldüğü üzere ikiz adlandırılmasında fonetik ve morfolojik uyum söz konusu değildir, fakat adların anlamları bilinmediğinden semantik uyumun olup olmadığı hakkında da kesin bir yargıda bulunulamaz.

Mitolojik anlatılarda da ikizlere rastlanılmaktadır. Yunan mitolojisinde “Thanatos, yeraltı dünyasında yaşayan ölümün kişileştirilmiş formu olup, Hypnos'un (uyku) ikiz kardeşi ve Nyks'in (gece) oğluydu” (Öztürk, 2009: 926). Yunan mitolojisinde ölüm ve uykunun ikiz kardeş olarak tasavvur edildiği anlaşılmaktadır. Buradaki adlandırmada fonetik ve morfolojik uyum söz konusudur.

Türk destanlarında ikiz kahramanlara sıkça rastlanıldığı görülmektedir. Örneğin; “Özbek destanlarından Karahan'ın çocuğu yoktur. Appak Hoca ona iki tane elma verir ve iki çocuğu olacağını söyler, oğullarına 'Eralı ve Şirali' adını toyda bir derviş verir” (Fedakar, 1999). Görüleceği üzere ikizlerin ad alması, çocuksuzluk motifıyla¹ ilişkilidir. Çocuksuzluk

¹ Destanlarda çocuksuzluk motifi için bakınız: (Yıldız, 2009).

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

motifinde sıkça tesadüf edilen elma yeme², burada da söz konusudur. Buradaki adlandırmada fonetik ve morfolojik uyumun gözetildiği anlaşılmaktadır. Halk hikâyelerinde, Türk destanlarında kahramanın ikiz çocuğu olabilmesi için derviş elinden elma yeme motifine sıkça rastlanır. Çocuğu olmayan çiftlerin doktora gidip tüp bebek tedavisi görmesi, anlatılardaki dervişin yerini günümüzde doktorun, elmanın yerini ise tüp bebek tedavisinin aldığı şeklinde yorumlanabilir.

Diğer Türk destanlarında da ikiz kardeşlere tesadüf edilmektedir. Örneğin, Kırgız destanlarından Ak Maktım Destanı'nda Ak Maktım'ın ikizlere hamile kalmasından söz edilir: “Ak Maktım hamile kalır, ikiz oğlan doğurur. Begarstan ganimet olarak aldığı Ak Maktım'a zulmeder. Bir yandan da çocuk doğurduğu için artık bırakıp gidemez diye düşünür. Halbuki oradan kaçmak fikri bir gün bile Ak Maktım'ın aklından çıkmamıştır” (Kaya, 2015: 44). Manas destanında da ikiz kardeşlere rastlanır: “Cakıp Han'ın iki eşi vardır; Çıyırıldı ve Bakdevlet. Çocuğu olmadığı için çok üzülür. Büyük hatunu Çıyırıldı'ya evleneli on dört yıl Cakıp ve Bakdevlet aynı gün birer rüya görürler. Gördükleri düşleri yordurmak için Cakıp ziyafet verir. Ziyafete gelen Bayyegit adlı bir ihtiyar görülen rüyaları yorumlar. Çıyırıldı Hatun'un bir erkek ile bir kız, Bakdevlet Hatun'un da ikiz erkek çocuk doğuracağını, söyler” (Kaya, 2015: 22). Manas'ın aslında ikiz olduğu ve adının gizlenmesi gerektiği tabu olarak destanda şu şekilde anlatılır:

Bayyegit'in dedikleri, zamanı gelince bir bir gerçekleşir. Çıyırıldı bir erkek çocuk, Bakdevlet ise ikiz erkek çocuk dünyaya getirir. Cakıp altmış yaşına geldiğinde üç erkek çocuk babası olur. Cakıp çocuklarına ad vermek için büyük bir düğün yapar. Düğünde Akbalta “Doğan çocuklardan birinin adının Manas olduğunu yalnız biz bilelim, Kalmuk, Çin ve Moğollar bu sırrımız bilmesinler, düğün günü çocuğun adını Devcinli olarak ilan edelim.” der. Böyle yapmalarının sebebi, Çinli Esen Han'ın kâhinlerinin Kırgızlardan Manas adlı bir çocuğun doğacağını ve bu çocuğun büyüdüğünde Çinlilerin başına belâ olacağını bildirmesidir. Bunun üzerine Kırgızlar, Manas adını ağızlarına almamaya ant içerler (Kaya, 2015: 22).

Boston Destanı'nda da Boston'un ikiz kardeşi olduğu söylenir: “Destanın başında Boston'un ikiz kardeşi olan Karaçaç iyi karakter takdim edilir. İkisi de Umay ananın yardımı ile dünyaya gelir. Ancak zamanla kardeşi Boston'a kötülük düşünen ve onu ölüm yoluna gönderen birisi olarak karşımıza çıkar” (Kaya, 2015: 71). Yine Kırgızlara ait, Canış ve Bayış Destanı'nda ikiz kardeş motifine tesadüf edilir: “Bir zamanlar Altı Şehr'in sahibi Asılkan adlı çok zengin bir padişah vardır. Asılkan'ın hiç çocuğu olmamıştır. Hac ibadetini yapmak için Mekke'ye doğru yola çıkar. Yolda Hızır Ellez'le karşılaşır. Hızır Ellez, Asılkan'a muradına ereceğini müjdeler. Asılkan iki oğul ister. Dua edip elini yüzüne çalar. Baktığında Hızır Ellez kaybolduğunu görür. Dokuz ay dokuz gün sonra hanımı altın kâküllü ikiz oğlan doğurur. Asılkan, 90 gün eğlence düzenler, misafirlerini yedirir içirir. Vakti gelince ak sakallı bir ihtiyar gelip çocukların adını Canış-Bayış kor (Kaya, 2015: 92). Burada çocuksuzluk motifine bağlı olarak yine yardım eden derviş motifine rastlanılmaktadır. Dervişin verdiği Canış ve Bayış adlarındaki sesler uyumludur, yani fonetik ve morfolojik uyum gözetilmiştir. Ayrıca halk anlatılarında sadece ikiz kardeşlerin değil, kardeşlerin adlarında da ses uyumunun olduğu görülmektedir. Örneğin; “Dede Korkut destanında Uşun Koca'nın büyük oğlunun adı Egrek, küçük oğlunun adı Segrek'tir” (Ergin, 2003). Destan, halk hikâyesi, masal, efsane, mit gibi anlatılarda ikiz adlarına ve ikizlere ad verilme motifine tesadüf edilmektedir, fakat bu kaynaklarda açık açık adın hangi gerekçeyle verildiği söylenilmediğinden bu veriler üzerinden sağlıklı bir analiz yapmak mümkün değildir. Oysa sözlü kültür ortamından tespit edilen verilerde kaynak kişilere adın verilme hikâyesi açıkça sorulabilir ve analiz edilebilir.

İkizler kavramına, halk bilimi kuram ve yaklaşımları açısından bakıldığında ise karşımıza “Tarihi Coğrafi Fin Kuramı ve A. Olrik ve Epik Yasaları” ve bu yasalardan biri olan “ikizler kuralı” çıkmaktadır. Epik yasalarından biri olan ikizler kuralını A. Olrik, şu şekilde açıklar:

² Türk kültüründe elma hakkında bakınız: (Üstünova, 2011)

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

“İkizler Kuralı: İki kişi ortaya çıktığında bunların ikisinin de küçük zayıf olarak betimlendiğini görebiliriz. Bu iki tip yakından ilişkili iki kişi, zıtlar kuralından uzaklaşarak *İkizler Kuralı*’nın etkisi altına girer. ‘İkizler’ kelimesi burada geniş anlamda ele alınmalıdır. Bu hem gerçek ikizler hem de aynı rolde olan iki kişi anlamına da gelebilir. Eğer bu ikizlerden biri önemli bir role geçerse Zıtlık kurallarıyla karşı karşıya gelmekte ve böylece diğeriyle zıtlasmaya başlamaktadır (Olrik’ten akt. Çobanoğlu, 2005: 116). Görüleceği üzere ikizler kuralında anlatılarda gerçekten de ikiz olan iki kişi olabileceği gibi aynı işlev ve göreve sahip iki farklı kişi de ikizler kuralı doğrultusunda değerlendirilebilir. İkizler kuralıyla ele alınan çalışmalar incelendiğinde buradaki kişilerin biyolojik ikiz olmadığı, aynı rol ve görevde olan iki farklı kişi olduğu görülmektedir. Mehmet Emin Bars, “A. Olrik’in Epik Yasaları Işığında Ferhat ile Şirin Hikâyesi” adlı çalışmasında ikizler kuralının işlevini örneklendirir: “Hikâyede iki kahramanın bulunması Ferhat ile Şirin’i aynı rolde karşımıza çıkarır. Bu iki kişi hikâyede en güçlü olan benzer rollerde görülürler. Bunun dışında ikinci rollerde görülen Mehmene Banu ile Hüsrev Şehzade de ikizler kuralına uymaktadır” (2014 :317).

Kişilere ad verilmesi konusunda bazı tasnif çalışmalarının yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmalardan biri de Sedat Veyis Örnek’e aittir: “1. Çocuğun doğduğu gün, ay ve mevsimle ilgili adlar, 2. Yatırlar ve ziyaretlerle ilgili adlar, 3. Tanrının sıfatları, peygamber ve peygamber yakınlarıyla ilgili adlar, 4. Tarihi kahraman ve siyasi liderlerle ilgili adlar, 5. Hayvanlarla, madenlerle, bitkilerle ilgili adlar, 6. Çocuğun doğduğu yerle ilgili adlar, 7. Minnet, şükran, hayranlık ve dostluk duygularıyla ilgili adlar, 8. Ölmüş büyüklerle ilgili adlar, 9. Toponomi ile ilgili adlar, 10. Coğrafi öğelerle ilgili adlar, 11. Kozmik, göksel ve meteorolojik olaylarla, öğelerle ilgili adlar, 12. Manevi organlarla ilgili adlar, 13. Uyumlu adlar, 14. Modayla ve kültür değişmeleriyle ilgili adlar, 15. Yaşatıcı güçle ilgili adlar” (1995: 151-158). Tasnif çalışmalarından bir diğeri ise D. Aksan’a aittir. Ona göre ad verme geleneğini belirleyen ölçüler şunlardır: 1. Dinsel Adlar Koyma, 2. Ünlü kişilerin saygı ve minnet duyulan kimselerin ad ya da soyadlarını kullanma, 3. Destanlarda, söylencelerde, masallarda geçen adları koyma, 4. Yer adlarını, coğrafya adlarını, tarihsel olay ya da kavim, boy adlarını koyma, 5. Öteki ad verme yolları (1998). İkizlere verilen adlar teker teker incelendiğinde burada bahsedilen her başlıkla ilişkilendirilebilecek adların olduğu görülecektir. İkizlere verilen adları genel olarak istisnalar dışarıda tutulursa Örnek’in 13. maddede bahsettiği “uyumlu adlar” başlığında incelemek daha uygundur.

Orhan Acıpayamlı (1992), “Türk Kültüründe Ad Koyma Folklorunun Morfolojik ve Fonksiyonel Yönlerden İncelenmesi” adlı çalışmasında ad verme sistematigi üzerinde yapısal ve işlevsel özelliklerden hareketle analitik ve kapsamlı bir tasnife yer verir, fakat Acıpayamlı da diğer ad tasnifi yapan araştırmacılar gibi tek çocuk kurgusu üzerinde durur, ikiz çocuklara ad koyma konusuna değinmez.

Örnek, çalışmasında uyumlu adlar hakkında “Kimi ana babalarsa çocukların adları arasında özellikle son heceleri bakımından uyum sağlamak amacıyla ad seçerler. Örneğin; Vedat, Sedat, Nejat vs.” (1995:156) diyerek uyumda fonetik ve morfolojinin önemine dikkat çeker. Ayrıca Halil Altay Göde, “Ad Koyma ve Ad Koymada Uyum Üzerine” adlı çalışmasında çok kapsamlı ve sistematik olarak ad verme gerekçelerine yer verir. Çalışmasında kardeşlere uyumlu ad konulmasına odaklanır ve “Ebeveynler; soyadına, kendi adına veya yaşadığı çevreye uyum sağlayacak bir ad arayışına geçiyor. Bazen de ilk çocuğuna koyduğu adda düşünmediği bu olayı ikinci çocuk dünyaya geldiği zaman düşünmeye başlayan aile çevrenin veya ilk çocuğun da etkisiyle benzer bir ad arayışına geçiyor” (Göde, 2008: 270-272) diyerek 44 başlığı sıralar ve bilgi verir. Bu başlıklardan ikisi ikizlerle ilgili olup biri Örnek’in aşağıda verilen metnidir, diğeri ise şudur: “Kadir gecesinde doğan ikizlere Kadriye ve Leyla adı konulur” (Göde, 2008: 271). Sedat Veyis Örnek, *Tarihi Kahraman ve Siyasi Liderlerle İlgili Adlar* başlığı altında; Hürriyet Gazetesi, 18.04. 1975 tarihinde yayımlanan “Kıbrıslı ikizlere Ecevit ve Güneş adları verildi”: 13 çocuk sahibi Halil İbrahim ve eşi Emine Halil, ikizlerine Ecevit ve Güneş adlarını vermelerini, Kıbrıs Türklerinin özgürlüğe kavuştuğu 20 Temmuz ve ikinci Barış hareketi sırasında Ecevit’in başbakan, Güneş’in dışişleri bakanı olmalarına bağlamışlardır. Ayrıca “Akıncılar köyündeki Halil İbrahim ve Emine Halil bundan sonra doğacak ikizlerine Savaş ve Barış adını vereceklerini söylediler” ifadesine yer verir

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

(Örnek, 1995: 152). Gerek Göde'nin bahsettiği ikizlere verilen Kadriye ve Leyla adı gerekse Örnek'in bahsettiği Ecevit ve Güneş, Savaş ve Barış adları fonetik ve morfolojik uyumdan ziyade ad verilirken semantik uyumun gözetildiğini ortaya koymaktadır.

Ayrıca ikiz çocuklar meselesine ikinci sözlü kültür ortamında da tesadüf edilmektedir. İkizlerin medyada siyam ikizleri, yılın ilk doğan ikizleri, iki ikiz kardeşin birbiriyle evlenmesi ve ikizlerin üniversite sınavına girmesi gibi konuların yanında ikiz bebekler için uyumlu ad önerilerine dair internet yazıları ve ikizlere benzer isim vermenin psikolojik olumsuz etkileri gibi haber yazıları örnek gösterilebilir.

Çalışmada sözlü kültür ortamında ikiz adı taşıyan kişilerle ya da kişi yakınlarıyla görüşülmüş, tespit edilen veriler ise dört başlık altında incelenmiştir: a) Fonetik ve Morfolojik Uyumlu İkiz Adları, b) Semantik Uyumlu İkiz Adları, c) Hem Semantik Hem Fonetik/Morfolojik Uyumlu İkiz Adları, ç) Semantik ve Fonetik/Morfolojik Uyumlu Olmayan İkiz Adları.

a) Fonetik ve Morfolojik Uyumlu İkiz Adları:

Fonetik; sesbilim demektir. Hengirmen sesbilimi “dildeki sesleri inceleyen dilbilgisi ve dilbilim dalı”, biçimbilim anlamına gelen morfolojiyi ise dildeki sözcüklerin yapısını, kökleri, ekleri ve bunların bağlantı biçimlerini inceleyen dilbilgisi ve dilbilim dalı” (Hengirmen, 1998: 50) olarak tanımlar. İkiz çocuklara verilen adlar incelendiğinde ses benzerliğinin; ilk harf, ilk hece, son harf, son hece, hem ilk harf hem son harf benzerliğiyle sağlandığı görülmektedir. Tespit edilen örnekler şunlardır: Gözde-Gamze, Salih-Semih, Erkan-Ertan, Elif-Emir, Seval-Vural, Şevval-İclal, Selda-Sibel, Doğa-Duru, Filiz-Yeliz, Sezgin-Hüseyin, Cemil-Celil, Olgun-Olcay, Ceyhan-Gülhan, Sedef-Serdar, Eda-Emre, Hasan-Hüseyin, Afranur-Azranur, Bengisu, Birsu, İrem-İpek. Adın verilişinde ses uyumunun düşünüldüğü aşağıdaki ifadelerden açıkça anlaşılmaktadır:

1986 yılında Erzurum'dan Ankara'ya göç ettik ailemle, o zamanlar hem yokluk hem de cahillik vardı. 1988'de en küçük çocuklarıma eşim hamileydi, Ankara'da evde doğum yaptı, ikiz kızlarımız oldu. Nüfusa kimlik kağıtlarını çıkarmaya gittim, o zaman doğum başına devlet para veriyordu, amacım bir an önce kimlik çıkarıp iki kuruş da olsa almaktı, çok yoksulluk vardı. Nüfusa gidince, çocukların ikiz olduğunu öğrenince memureler çok ilgilendi. Eşimin evde doğum yaptığını duyunca şaşkırdılar daha çok ilgilendiler. Benim aklımda Ayşe ile Havva adını koymak vardı. Nüfus memurelerine söyledim, fakat onlar kendi aralarında konuştular, yok bu isimler çok geleneksel daha modern ad koyalım dediler. Benim derdim zaten bir an önce kimlikler çıksın da devletten para alayım, ne koyarsanız koyun dedim o zaman. Onlar da uyumlu olsun diye Gözde ile Gamze koydular. Ben de razı oldum, bugünkü aklım olsa cahillik işte kabul etmezdim, nüfusta Gözde ve Gamze ama biz yine evde Ayşe ile Havva diye çağırıyoruz (Mehmet Emin Toy, 2017).

Eşim Salih ismini çok seviyordu. Eğer erkek çocuğumuz olursa Salih koymak istiyordu. Hastaneye gidip ikiz erkek çocuklarımız olacağını öğrendiğimizde zaten çocuklardan birinin ismi hazır. Salih koyacaktık. İkincisini Salih'e uyumlu olsun diye ben Semih koydum. Şimdi çocuklar on yaşında. (Nazmi Bayram, 2019).

Doğum esnasında ikiz olduklarımızı öğrenmişler. Hemen ad verememişler. Bir hafta beklemişler. Babaannem o zaman Şaban ve Şadan adını koyun uyumlu demiş. Bizimkilere de bu isim modern gelmemiş. Kullanışsız gelmiş. Sonra anneannem de Erkan ve Ertan koyun demiş. Bizimkiler de daha kullanışlı ve modern diye ayrıca uyumlu diye bu adları bize koymuşlar. Sonra ben yedi yaşına girince babam atalarımızdan birinin de adı olsun diye rahmetli dedemin adı Tevfik'i benim adım başına eklemişler (Tevfik Erkan Kartal, 2017).

Çocuklarım 2007 doğumlu. Çocuk ismi konusunda eşimin de benim de ayrı ayrı fikirlerimiz vardı. Kız olursa ben Elif, eşime erkek olursa Tuğrul adını vermek istiyordum. Çocukların ikiz olduklarını öğrendik. Çocukların cinsiyetini öğrenmeye gittiğimizde birinin kız olduğunu öğrendik, diğerinin cinsiyetini öğrenmedik. Ben Elif'ten

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

vazgeçmedim. Sonra diğerinin erkek olduğunu öğrendik. Eşim Tuğrul’dan vaz geçti. Elif’e uyumlu olsun diye Emir adını koyalım dedi. Elif ve Emir oldu. Daha sonra çocuklara ikinci isim verme geleneğine uyararak ve büyüklerin de gönlünü almak için, eşimin ailesinde kız torun hiç olmadığı için Elif’in diğer adını kayınvalidemin adı olan Fatma koyduk. Aynı şekilde Emir’in diğer adını ise kendi babamın adı olan Mahmut koyduk. İkinci isimler büyüklerin isimleri, diğerleri ise biz koyduk. (Pınar Fedakar, 2019).

Bizi doğuran ebenin adı Neval soyadı Vural’muş. Babam demiş ki ebeye ben sizin isminizi vermek istiyorum çocuklarıma. Ebe de demiş ki, ben Neval isminden ziyade Seval ismini daha çok beğeniyorum. Biri severek alsın biri vurarak alsın, o yüzden Seval ve Vural koymuşlar (Seval Halledici, 2017).

Hamile olduğumu öğrenmeden evvel şayet kızım olursa adını Şeval koyacam demiştim. Çocukların ikiz kız olduklarını öğrenince de ikincisinin adını Şeval’e uygun olsun diye İclal koydum. Kızlarım şimdi 3,5 yaşında. Ayrıca mahallemizde üniversiteye giden ikiz kızlar var onların adı da Feyza ve Beyza (Üzeyla Kahveci, 2017).

Annem ve babam biz doğmadan ikiz olduklarımızı bilmiyorlarmış, ultrasyona baktırmamışlar yani. Ama annem şayet kız olursa Selda erkek olursa Semih adını koymak istiyormuş. İkiz kız biz olunca kardeşime Selda bana da babam nüfusa gidince Selda’ya uyumlu olsun diye Sibel adını koymuş. Hatta daha sonra kız kardeşim doğuyor. Onun adının da bizimle uyumlu olsun diye “S” harfi ile başlayan Sevgi adını koymuşlar (Sibel Gökşen, 2017).

Ben zaten doğayı çok seven birisiyim. Ayrıca kız ya da erkek olsun Doğa ismini de çok severdim. Bir gün çocuğum olursa adını Doğa koymak istiyordum. İkizlere hamile olduğumu öğrendiğimde 6.ayına kadar cinsiyetleri belli değildi. Biri kız biri erkek diyorlardı. Benim içimden de ikisinin kız olduğu geçiyordu. Ultrasyona kontrole gittiğimizde her defasında biri altta sakin, hareketsiz ve durgun diğeri de hep üstte ve hareket hâlindeydi. Hatta Durgun olanda bir şey mi var diye de endişe etmiştik. Doğumları sezeryan olacağı için yükselenlerini ayarlayıp ona göre doğum yaptım. Doktora önce hangisi gelecek diye sorunca alttakini Durgun olanı alacaklarını söyledi. Ben de üsttekinin adını Doğa, alttakini de Duru koydum ve ona göre bir adlarının yazıldığı bir bileklik hazırladım ve doktora alttakine Duru bilekliğini üsttekinine de Doğa bilekliğini takmalarını söyledim. Ayrıca Doğa ve Duru isimleri de uyumlu. Şimdi çocuklar dokuz yaşında (Nihan Özcan, 2017).

İkiz kız kardeşlerim var. Adları İrem ve İpek. Aramızda dört yaş var. Ben kreşe giderken çok sevdiğim oyun oynadığım yakın bir arkadaşım vardı, adı İrem’di. Kardeşimin olacağını duyduğumda ben birinin adı İrem olsun tutturunca annem de diğeri de İrem’e uygun olsun diye İpek adını koydu. Kardeşlerim şimdi 21 yaşında (Ayşenur Efe, 2017).

Ablam doğumca babamın babası adını Filiz koymak istemiş, fakat babam annesinin ismi olan Şadiye adını ablama vermiş. Daha sonra ikiz kız çocuk olarak biz doğmuşuz. Babam bu sefer babasını kırmamış ve onun istediği Filiz adını kardeşime vermiş. Benim adıma da annemin babası ya Deniz ya Yeliz olsun demiş Filiz’e uygun olsun diye. Bir kağıda Deniz bir kağıda Yeliz yazmışlar ve Yeliz çıkınca benim adıma da Yeliz koymuşlar. Annemin tarafıma gidince bana bizim kız derler. Kız kardeşim de babamın tarafına gidince ona bizim kız derler. Bu yüzden ben anne tarafına kız kardeşim baba tarafına daha düşkündür (Yeliz Dağlı, 2017).

Çevremde tanıdığım ikizler var. 1975 doğumlu Sezgin ve Hüseyin var. Onların adını da babaları vermiş. 1962 doğumlu Cemil ve Celil var etrafımda. 2001 doğumlu Bengisu ve Birsu var tanıdığımız (Hüseyin Yılmaz, 2017).

1982 doğumlu Olgun ve Olcağ var. Dedeleri birbirine uyumlu olsun diye vermiş. 1985 doğumlu Sedef ve Serdar var onların adını da dedeleri vermiş (Emine Yılmaz, 2017)

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Çevremde 2012 doğumlu Afranur-Azranur adında ikizler var, 1983 doğumlu Hasan Hüseyin, 1994 doğumlu Eda-Emre, 1977 doğumlu Ceyhan-Gülhan adında ikizler var (Meryem Kışla, 2017).

Görüldüğü üzere ikizlere fonetik ve morfolojik uyum gözetilerek ad verildiğinde, ad verme sistematığının genellikle, ikizlerden birinin adının önceden belirlendiği, bir diğ erinin adının ise bu belirlenen adla ses uyumu sağlanarak verildiğidir.

Ebeveynler, kardeşler, doğumu gerçekleştiren doktor ya da bebeğ in anne karnındaki davranışları, nüfus memurları, dinî faktörler gibi birçok unsurun ad vermede belirleyici etken olduğu anlaşılmaktadır.

b) Semantik Uyumlu İkiz Adları:

Semantik (anlambilim): “Dildeki her türlü anlam konusunu inceleyen dilbilgisi ve dilbilim dalıdır. Kapsamı sözcük, kavram, anlam, çok anlamlılık, eş anlamlılık gibi konular üzerinde durulmuştur” (Hengirmen, 1998: 50). Ebeveynlerin belli bir tema gözeterek ikizlere ad verdiği görülmektedir. Örneğ in, Yıldız ve Hilal adları arasında ses uyumu yoktur, fakat her iki ismin tema olarak al yıldızlı Türk bayrağına gönderme yapması gibi. O hâlde anlam uyumunun tematik olduğu söylenebilir. Doğa ile ilgili tematik anlamda Deniz, Rüzgâr, Güneş gibi adların verilmesi. Ayrıca tema olarak aynı tarihi şahsiyete ait Yunus Emre adının ikizlere ayrı ayrı verilmesi örnek gösterilebilir. Peygamber adı olması nedeniyle Mehmet, peygamberin kızı olması nedeniyle de Zeynep adını koyma eğilimi dinî tematik anlam uyumuyla açıklanabilir. İlaveten izlenilen filmdeki kahramanlardan esinlenerek ad verilmesi de tematik uyum olarak ele alınabilir:

İkiz erkek çocuklarımız olacağını öğrendiğimizde önce Kağan ve Bora diye düşünmüştük. Fakat eşim doğum iznindeyken Ferhunde Hanımlar diye bir dizi izliyordu. Orada da Rüzgar diye bir karakter vardı. Eşim bu karakteri sevdiği için çocuklardan birinin adını Rüzgar koyaltm dedi. İlk çocuğumuzun adı da Toprak'tı Toprak ve Rüzgar adları da bende Deniz ismini çağrıştırdı ve diğ erinin adını da onlara uyumlu olsun diye Deniz koyduk. Şimdi çocuklar dokuz yaşında (Mesut Yeşiltepe, 2017).

Kesikköprü'de mahallemizin bakkalcısı vardı. Çocuklarının birinin adı Yunus birinin adı da Emre'ydi. Anneleri “Yunus Emre”yi çok sevdiği için bu adı iki çocuğuna koyduğunu söylemişti. (Ömer Faruk Çakır, 2017).

Komşumuzun tüp bebek tedavisiyle ikizleri oldu. Biri kız biri erkek. Çocuklarına o dönem yayımlanan Kiraz Mevsimi dizisinden etkilenerek kızına Öykü, oğluna Ayaz adını koydular (Serap Önen, 2018).

İkiz çocuklarım doğacak, ikisi de kız. Birinin adını Güneş koymak istiyordum. İkincisi konusunda kararsızım. Şimdi anlamca Güneş'e uyumlu olsun istiyorum. Ada, Yağmur, Dolunay, Ayla gibi adlar koymak istedim ama ne koyarsam koyayım Güneş'in yanında sönük kalacağını düşünüyorum. Arkadaşlarım Güneş'in Arapça'daki eş anlamlısı Mihri koymamı önerdi, ama ona da içim ısınmadı. Güneş ile anlamla uyumlu olsun ama Güneş'in yanında da sönük kalsın istemiyorum açıkçası. Annem de Doğa koymamı önerdi. Sonuçta Güneş, Doğa'nın bir parçası yani uyumlu. İkincisine Doğa adını verebilirim (Ayşegül Dalgıç, 2018).

İkiz çocuklarım var. Biri erkek biri kız. Eşim erkek olanın adını kayınpederimin adı olan Mehmet koydu. Ben de kızın adını Peygamber efendimizin kızının adı Zeynep olmasından dolayı Zeynep koydum. Şimdi çocuklar sekiz yaşında (Seza Eren, 2017).

c) Hem Semantik Hem Fonetik/Morfolojik Uyumlu İkiz Adları:

Hem anlam hem ses uyumunun bir arada olduğu ikiz isimlerinin genellikle aynı kökten türetildiği söylenebilir: Hasan ve Hüseyin adı Hz. Muhammet'in torunları olması nedeniyle hem taşıdıkları anlam yani tematik uyum hem de ses uyumu söz

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

konusudur. İkizlerden birinin erkek diğzerinin kız olması durumunda ise Ferit-Feride, Nuri-Nuriye, Nazmi-Nazmiye, Necmi-Necmiye gibi aynı Arapça kökenden türetilme yoluna gidildiği görülmektedir. Burada tespit edilen örnek Hamit-Hamide'dir. Ayrıca Türkçe bir adın sonuna Arapça kurallarıyla ek getirerek de ikizlere ad verildiği anlaşılmaktadır: Dursun-Dursuniye örneği gibi.

Eski oturduğumuz yerde komşumuz vardı. İkiz erkek çocukları vardı. Birinin adı Hasan diğzerinin adı da Hüseyin'di. Peygamber efendimizin torunlarının adı olduğu için bu adı verdiklerini söylemişlerdi (Nuriye Çakır, 2017).

Tezsem ve dayım ikiz. Dayımın adı Hamit, teyzemin adı Hamide. Dayım vefat etti, teyzem de şimdi 63 yaşında (Selma Çakır, 2017).

Çevremde tanıdığım ikizler var. 1952 doğumlular. Biri kız biri erkek. Adları Dursun ve Dursuniye. Birbirine uyumlu olsun diye babaları vermiş (Hüseyin Yılmaz, 2017).

d) Semantik ve Fonetik/Morfolojik Uyumlu Olmayan İkiz Adları:

İkizlere ad verilirken herhangi bir ses ve anlam uyumunun olmadığı örneklere de rastlanır. Tespit edilen anlatılar şöyledir:

İkiz kızlarım var. Çocukların ikiz ve kız olduklarını öğrendiğimde zaten kız olursa isimlerini eşimle kararlaştırmıştık. Kız olursa vefat eden annemin ismi Esmâ ve yine vefat eden teyzemin ismi Zeynep koymayı düşünmüştük. İkiz kız olunca da bu adları verdik. Ama öncesinde çocuklara hastane takımı hazırlamıştım. Biri süslü biri de kuzulu tulumdu. Hastanede hemşire Zeynep süslü anlamına geldiği için süslüyü kime giydirirse onun adı Zeynep olsun, diğzeri de Esmâ olsun diye içimden düşündüm. Hemşireler tulumları çocuklara giydirmiş. Hangisinin adı Esmâ hangisinin Zeynep olacağını kader belirlemiş oldu (Özlem Öktem, 2017).

2010 doğumlu birinin adı Tahir diğzerininki Yusuf. Dedeleri vermiş adlarını. Onun dışında 2008 doğumlu Enes ve Hiranur var. Anne ve babaları vermiş adlarını. Herhangi bir uyumu düşünmemişler (Nihal Yılmaz, 2017).

Sonuç olarak, adlandırma önemli bir sosyal olgu olup etrafında çeşitli inanış ve ritüeller oluşmaktadır. Çalışmada ikizlerin adlandırılması konu edilmiş, ikiz çocuklara ad verilirken belli bir sistematığın oluşup oluşmadığı sorgulanmıştır. Dinler tarihi esas alındığında ilk ebeveynin ikiz anne babası olduğu düşünülürse ilk kişi adlandırılmasının da ikiz kardeşlerle ilgili olduğu, kısaca kişi adlandırma geleneğinin öncelikle ikiz çocuklar üzerinden başladığı ve devam ettiği söylenebilir. Ayrıca ikiz kardeşlere destan, mit, halk hikâyesi ve masal gibi halk edebiyatı yaratmalarında da rastlanılmaktadır. Kuramsal olarak, İkizler Kuralı ile açıklanacak bu durum, hem kişilerin gerçekten ikiz olması hem de farklı kişilerin aynı işlev ve görevde olması şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Halk hikâyeleri ve destanlarda tesadüf edilen çocuksuzluk ve elma yiyerek çocuk sahibi olma motifi ve derviş tipi etrafında oluşan anlatılarda ikiz çocuk sahibi olunduğu görülmektedir. Anlatılarda geçen çocuksuzluk motifine bağlı olarak günümüzde dervişin yerini doktorun, elmanın yerini ise tüp bebek tedavisinin aldığı söylenebilir. İkiz çocuklara ad verilmesi gibi başlı başına tüp bebek tedavisiyle ya da normal olarak doğan üçüz, dördüz gibi çocukların da adlandırılması ya da etrafındaki söylenceler halk bilimi kapsamında tespit edilip incelenebilir.

İkizlere ad verilirken en fazla fonetik ve morfolojik uyumun esas alındığı görülmüş ve 21 kişiyle yapılan görüşmede tespit edilen adlar, dört başlık altında incelenmiştir: a) Fonetik ve morfolojik uyumlu ikiz adları, b) Semantik uyumlu ikiz adları, c) Hem semantik hem fonetik/morfolojik uyumlu ikiz adları, ç) Semantik ve fonetik/morfolojik uyumlu olmayan ikiz adları.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Çocukların ikiz olduklarının doğum öncesinde ya da doğum sırasında öğrenilmesi, adların dini ve ideolojik arka planı ve kaynağı, adın modern ya da geleneksel kabul edilmesi, adı veren kişinin kimliği ve gelenekteki yeri, tarihi önemi, adın söyleniş estetiği, adın medyadan esinlenerek verilmesi ya da doğumu gerçekleştiren doktorun adının veya soyadının verilmesi, nüfus memurlarının ad koyması, ölen büyüklerin adının verilmesi, bebeğin anne karnındaki hareketlerinin çocuğun kendi adını belirlemesi, mevcut diğer kardeşlerin adıyla uyumlu ad koyma eğilimi, adın kurayla belirlenmesi gibi birçok etkenin ikizlere ad verilirken belirleyici olduğu tespit edilmiştir.

Geçmişte ikizlere ad verme konusunda nasıl bir sistematığın olduğu bilinmemektedir, fakat yapılan bu çalışmayla bir sistematik ortaya konulmuştur. Bu araştırmanın kültürel bellekteki değişim ve dönüşümleri ortaya koymakla beraber, Türk devletlerde ve diğer kültürlerde benzer bir sistematığın olup olmadığını ortaya koyan ve ileride yapılacak mukayeseli araştırmalar için de katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynak Kişiler

- Ayşegül Dalgıç, 28 yaşında Samsunlu, öğretmen, evli. [E. Çakır tarafından 2017 yılında yapılan görüşme kaydı]
- Ayşenur Efe, 1992 Eskişehir doğumlu, üniversite, akademisyen. [E. Çakır tarafından 2017 yılında yapılan görüşme kaydı]
- Emine Yılmaz, 1960, Ünye, ev hanımı. [E. Çakır tarafından 2017 yılında yapılan görüşme kaydı]
- Hüseyin Yılmaz, 1956, Ünye ikizce ortaokul mezunu, emekli. [E. Çakır tarafından 2017 yılında yapılan görüşme kaydı]
- Mehmet Emin Toy, 1963 Erzurum/Hasankale/Kayabaşı Köyü, ilkokul mezunu, emekli. [E. Çakır tarafından 2017 yılında yapılan görüşme kaydı]
- Meryem Kışla 1973 Trabzon doğumlu, ev hanımı. [E. Çakır tarafından 2017 yılında yapılan görüşme kaydı]
- Mesut Yeşiltepe, 1976 Samsun doğumlu, üniversite mezunu, yüksek şehir plancısı. [E. Çakır tarafından 8.8. 2017 tarihinde yapılan görüşme kaydı]
- Nazmi Bayram, 1965, Trabzon, ilkokul mezunu, otomotiv sektörü. [E. Çakır tarafından 3.8. 2017 tarihinde yapılan görüşme kaydı]
- Nihal Yılmaz, 1987, Bafra, üniversite mezunu, öğretmen. [E. Çakır tarafından 2017 yılında yapılan görüşme kaydı].
- Nihan Özcan, 1977 Adana doğumlu, üniversite mezunu, mimar. [E. Çakır tarafından 2017 yılında yapılan görüşme kaydı]
- Nuriye Çakır, 1956 Trabzon, ilkokul mezunu, ev hanımı. [E. Çakır tarafından 3.8. 2017 tarihinde yapılan görüşme kaydı]
- Özlem Öktem, 1982 Kahramanmaraş, üniversite, öğretmen. [E. Çakır tarafından 3.8.2017 tarihinde yapılan görüşme kaydı]
- Pınar Fedakar, 1977, İzmir, akademisyen. [E. Çakır tarafından 2.12.2019 tarihinde yapılan görüşme kaydı]
- Selma Çakır, 1981 Trabzon doğumlu, ilkokul mezunu, ev hanımı [E. Çakır tarafından 2017 yılında yapılan görüşme kaydı]
- Serap Önen, 20 yaşında Ordu doğumlu, üniversite öğrencisi. [E. Çakır tarafından 2017 yılında yapılan görüşme kaydı]
- Seval Halledici, 1982, Ankara, üniversite mezunu, hastane memuresi. [E. Çakır tarafından 2017 yılında yapılan görüşme kaydı]
- Seza Eren, 1983 Tekirdağ doğumlu, ortaokul mezunu, ev hanımı. [E. Çakır tarafından 2017 yılında yapılan görüşme kaydı]
- Sibel Gökşen, 1987 Çorum, üniversite mezunu, biyolog. [E. Çakır tarafından 3.8.2017 tarihinde yapılan görüşme kaydı]
- Tevfik Erkan Kartal, 1984 Çankırı doğumlu, üniversite mezunu, memur. [E. Çakır tarafından 7.8.2017 tarihinde yapılan görüşme kaydı]
- Üzeyla Kahveci, 1988 Trabzon doğumlu, ortaokul mezunu, ev hanımı. [E. Çakır tarafından 2.8. 2017 tarihinde yapılan görüşme kaydı]

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Yeliz Dağlı, 1992 Kırşehir doğumlu, önlisans mezunu, ev hanımı. [E. Çakır tarafından 2017 yılında yapılan görüşme kaydı]

Kaynakça

- Acıpayamlı, Orhan (1992). “Türk Kültüründe Ad Koyma Folkloru’nun Morfolojik ve Fonksiyonel Yönlerden İncelenmesi”, *IV. Milletlerarası Türk Halk Kültürü Kongresi Bildirileri, Gelenekî Görenek ve İnançlar*, IV Cilt, Ankara: Ofset Repromat Matbaası, s. 1-14.
- Aksan, Doğan (1998). *Her Yönüyle Dil*. Ankara: TDK Yayınları.
- Bars, Mehmet Emin (2014). “A. Olrik’in Epik Yasaları Işığında Ferhat ile Şirin Hikâyesi”, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, Sayı: 3/1 2014 s. 306-324.
- Çobanoğlu, Özkul (2005). *Halkbilimi Kuramları ve Araştırma Yöntemleri Tarihinin Giriş*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Ergin, Doğan (2003). *Dede Korkut Kitabı*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Fedakar, Selami (1999). Erali ve Şirali Destanı. Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi
- Göde, Halil Altay (2008). “Ad Koyma ve Ad Koymada Uyum Üzerine”, *1.Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Sempozyumu*. (23-26 Ekim 2007). Ed. Abdurrahman Özkan ve Selami Turan. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Harman, Ömer Faruk (1996). *Hâbil ve Kâbil*. C. 14, s. 376-378, İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi Yayınları.
- Hengirmen, Mehmet (1998). *Türkçe Dilbilgisi*. Ankara: Engin Yayınları.
- <https://sozluk.gov.tr/>, erişim tarihi 28.11.2019.
- Kâşgarlı Mahmud (2014). *Dîvânü Lügâti’t Türk*. Yay. Haz. Ahmet B. Ercilasun ve Ziyat Akkoyunlu. Ankara: TDK Yayınları.
- Kaya, Doğan (2015). *Kırgız Destanları*. Ankara: Salkımsöğüt Yayınları.
- Örnek, Sedat Veyis (1995). *Türk Halk Bilimi*. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Özhan, Öztürk (2009). *Folklor ve Mitoloji Sözlüğü*. Ankara: Phoenix Yayınları.
- Üstünova, Kerime (2011). “Erzurum Dügünlerinde Elma Atma Geleneği”. *Millî Folklor*. Yıl 23, S.90, s. 146-155.
- Yıldız, Naciye (2009). “Türk Destanlarında Çocuksuzluk”, *Millî Folklor*, S.82, s. 76-88.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

DOĞU KARADENİZ BÖLGESİNDE KONARGÖÇER HAYATA DAİR UYGULAMALAR: GİRESUN ÖRNEĞİ¹

Nazım KURUCA

Dr. Öğretim Üyesi, Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
badali28@hotmail.com

Muammer AK

Doç. Dr., Gümüşhane Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi,
akmuammer@hotmail.com

Özet

Bozkır medeniyeti, asırların süzgecinden geçerek birçok kültürel unsurun yeşermesine zemin hazırladığı gibi insanlık âlemine değerli medeniyet unsurlarını da beraberinde getirmiştir. Bozkır medeniyetinin kaynağında hayvancılık üretimi ve bu üretimin merkezinde oluşan organizasyonun bütünü yer almaktadır. Türk kültür coğrafyası bozkır medeniyetinin önemli merkezlerinden birisi olarak kabul edilmekte ve bu medeniyete ait zengin unsurlara sahip olduğu görülmektedir. Türk kültür hayatının ilham kaynakları arasında konargöçer, yaylak kışlak, yarı göçebe ya da atlı göçebe olarak ifade edilen göçlerin önemli bir yere sahip olduğu bilinmektedir. Değişen sosyo-kültürel hayatın yarattığı olumsuzluklarına rağmen, bozkır hayat tarzı özellikle Doğu Karadeniz Bölgesi'nde sürdürülmektedir. Bölgenin engebeli ve sarp arazi yapısının bu hayat tarzı üzerinde etkili olduğunu ifade etmek gerekir. Bölgedeki arazi-insan ilişkisinin ne kadar büyük bir mücadele ile sürdürüldüğünü ve bu mücadelenin kazanımının olmadığı ifade edilmektedir. Giresun ve havalisi bahsi geçen sarp ve engebeli arazi yapısı ile yaylak kışlak hayat tarzının en güzel örneklerinin bünyesinde barındırmaktadır. Bu hayat tarzı yörenin iktisadî, sosyal, kültürel, sanatsal, sosyolojik ve dinî hayatı üzerinde de belirleyici bir özelliğe sahiptir. Yöre insanının yaylak-kışlak arasındaki hareketlerine aynı zamanda iklim şartları yön vermekte ve hareketler iklime göre şekillenmektedir. Giresun havalisindeki yaylacılık bünyesinde birçok kültürel faaliyeti de barındırmakta ve aynı zamanda kültür hayatına ilham kaynağı teşkil etmektedir. Özellikle folklorik özellikler incelendiğinde bu konargöçer hayatın izlerini görmek mümkün olmaktadır. Asırlardır sürdürülen “otçu göçü bayramı”, “koç katım bayramı” gibi geleneksel bayramlar konargöçer hayatın vazgeçilmez unsurları olarak kabul edilmektedir. Aynı şekilde “düşün yeri eğlencesi”, “yol havaları” konargöçer hayatın sanat ve musiki zenginliğinin göstergesidir. Bunların yanında hayvancılık üzerine birçok uygulamanın devam ettiğini özellikle göç sırasında bu kültürel uygulamaları görmekteyiz. Yapılan çalışmada Doğu Karadeniz Bölgesi ve Giresun havalisinde konargöçer hayatın kültürel birikimleri ortaya konacaktır.

Anahtar Kelimeler: Doğu Karadeniz, Giresun, konargöçer, kültür, değerler

Abstract

Steppe civilization, through the filter of centuries, has prepared the ground for the flourishing of many cultural elements, as well as bringing valuable elements of civilization to the realm of humanity. Livestock production at the source of steppe civilization and the whole of the organization that takes place in the center of this production takes place. Turkish cultural geography is considered as one of the important centers of steppe civilization and it is seen that it has rich elements of this civilization. Among the sources of inspiration in Turkish cultural life, migrants, who are called nomadic nomads, highland barracks, semi nomadic or equestrian nomads, are known to have an important place. Among the sources of inspiration in Turkish cultural life, migrants, who are called nomadic nomads, highland barracks, semi nomadic or equestrian nomads, are known to have an important place. Despite the negative effects of changing socio-cultural life, the steppe life style continues especially in the Eastern Black Sea Region. It should be stated that the

¹Giresun Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi tarafından SOS-BAP-A 150219-55 nolu “Karagöl Dağı Civar Obalarında Yaylacılık Faaliyetleri” başlıklı çalışma olarak desteklenmektedir.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

rugged and steep terrain of the region has an impact on this lifestyle. It is stated that the land-human relations in the region continue with a great struggle and this struggle does not have an accident. Giresun and its environs contain the most beautiful examples of the steep and hilly terrain structure and the highland winter life style. This lifestyle has a decisive feature on the economic, social, cultural, artistic, sociological and religious life of the region. The movement of the local people between the highland and the winter is also guided by the climatic conditions and the movements are shaped according to the climate. The plateau in Giresun region hosts many cultural activities and also inspires the cultural life. Especially when the folkloric features are examined, it is possible to see the traces of life in this concert. Traditional feasts such as “otcu immigration feast” and “ram participation feast” have been accepted as indispensable elements of life. Likewise, “think-place entertainment” and “road music” are the indicators of the richness of art and music of life. In addition, we see that many practices on animal husbandry continue, especially during migration. In this study, cultural accumulations of the life of the interviewer in Eastern Black Sea Region and Giresun region will be revealed.

Key Words: Eastern Black Sea, Giresun, nomadic, culture, values

Giriş

Hayat şartlarının büyük bir mücadeleye sahne olduğu bozkır medeniyetinde bu hayatı sürdürebilmek için bilgi, beceri ve aynı zamanda organizasyon kabiliyetine ihtiyaç duyulmaktadır. Bozkır medeniyetinin kaynağında hayvancılık bakımı ve hayvancılık faaliyetlerinin sürdürülebilmesi için gerekli uygulamalar yatmaktadır. Bozkır medeniyeti zorlu doğa şartlarına karşı varlığını sürdürdüğü için, bu faaliyetlerde hiçbir şey tesadüflere bırakılmamakta ve her faaliyet bir sistematik gereği sürdürülmektedir. Doğanın sert ve zorlu şartlarında üretim yapmak diğer coğrafi bölgelere göre çok daha zordur ve burada doğanın gücü inkâr edilemez. Bozkır medeniyetini inşa eden insan, kendisini doğanın hâkimi olarak değil aksine onun tamamlayıcısı ve koruyucusu olarak görmektedir. Bozkır hayatında bütün aile bireylerinin görev tanımları bellidir, ailenin her bireyi yapılan faaliyetlere katılmak zorundadır. Bozkır medeniyeti, zaman içinde konargöçer, yaylak-kışlak, atlı-göçebe ya da yarı göçebe gibi uygulamalar ile varlığını sürdürmüştür. Türk kültürünün neşet etmesinde bozkır medeniyetinin belirleyici bir özelliğe sahip olduğunu söylemek mümkündür.

Anadolu'ya göç eden Türkmen unsurlar, yanlarında birbirinden değerli kültür unsurlarını da getirmişlerdir. Türkmenler tarafından bölgeye taşınan kültür unsurlarının zaman içinde Anadolu'nun her yerinde kökleşmeye başladığını ve hâkimiyet kurduğunu görmekteyiz. Göçebe diye tarif edilen Türkmen unsurlarının karşısında Roma İmparatorluğu'nun bakiyelerinin olduğunu ve güçlü bir medeniyet unsurlarını temsil ettiklerini gözardı etmemek gerekir. Doğu Karadeniz bölgesinin Türk fetihlerine tabi tutulması, coğrafyanın yarattığı olumsuzluk dikkate alındığında, diğer bölgelerden farklılıklar göstermektedir. Bölge güneyden-kuzeye, doğudan-batıya ve batıdan-doğuya doğru hareket eden Türkmen grupları tarafından hem fethetildi hem de iskâna açılmıştır. Doğu Karadeniz bölgesinin fethinden sonra arazinin inşası ve Türk kültür unsurlarıyla zenginleştirilmesi uzun süre almıştır. Bu gecikmede coğrafyanın ve bölgedeki doğal şartların etkisini gözardı etmemek gerekir. Doğu Karadeniz'in tamamında iktisadi hayatın kaynağında hayvancılığın yerinin çok önemli olduğunu söylemek gerekir. Bölgedeki hayvancılık faaliyetlerinin sürdürülmesinde yaylacılık belirleyici bir özelliğe sahiptir. Aça (2018: 35-43), Türk kültüründe *göçebelik* kavramının doğru kullanılmadığını ve anlam kayması olduğunu ifade ederken bu kavramın doğrusunun *göçer* olması gerektiğini ifade etmektedir. Ülkemizdeki yaylacılık türlerinin farklı uygulandığını ve Toroslar ile Doğu Karadeniz'de görülen yaylacılığın birbirinden tamamen farklı olduğunu ifade etmiştir.

Yaylaya göç hazırlığı yapılırken kış ayları boyunca ahırlarında barınan hayvanlar bahçelere çıkarılarak buralarda otlatılarak yayla yürüyüşü için hazırlanırlar (Pekin, 2013: 200). Anadolu Yörüklerinde, göç günü *ağa* olarak bilinen başkanlarca belirlendikten sonra, halka duyurulurdu. Duyuru, halk için en sevindirici haberlerden biri olurdu. Zaten herkes, sabırsızlıkla göç günüyle ilgili haberleri bekler ve ona göre hazırlık yaparlardı. Ancak, asıl

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

hazırlık göçe iki-üç gün kala hızlandırılır; yük ve eşyaların taşınacağı at, deve ve öküzler hazırlanır, sürüler sayılır, yol ve gidilecek yerler araştırılır (İsakov, 2016: 220). Yaylaya çıkış tarihleri köyden köye değişmekle birlikte, küçükbaş ve büyükbaş hayvanların yaylalara çıkış ve dönüş zamanları da farklıdır. Küçükbaş hayvanlar oba-yaylalara çıkarılması genellikle karların büyük çoğunluğunun erimiş olduğu Nisan ayı başından itibaren gerçekleşmektedir (Zaman, 2007: 222). Yaylaya asıl kimliğini kazandıran fiziksel özelliği değil onun sosyal hayat içindeki konumu, yani beşerî yanıdır. Her varlığın insanla olan ilişkisi ve bunun düzeyi onun gerçek ve geçerli kimliğini oluşturur (Çelik, 2014: 59). Yaylak-kışlak hareketlerinde tabi konar-göçer hayat tarzı onların ziraat ile meşgul olmalarına engel ise de tedrici dahi olsa kışlak ve yaylaklarındaki otlaklarında ve bir kısım köylerde iptidai çiftçilik yapıyorlardı (Orhonlu, 1987: 21).

Problem

Türk kültürünün ana kaynaklarından birini teşkil eden ve bünyesinde bozkır medeniyetini barındıran konargöçer hayatın günümüzde devamında ciddi problemler yaşanmaktadır. Özellikle son yıllarda ülkemizde yaşanan toplumsal göçler ve buna bağlı olarak kırsal kesimdeki nüfusun boşalması konargöçer hayat üzerinde olumsuz etkiler yaratmaktadır. Doğu Karadeniz bölgesinde sürdürülen “konargöçer”, “yaylak kışlak” hayat tarzı birçok kültürel zenginliği de bünyesinde barındırmaktadır. Doğu Karadeniz bölgesindeki göçerler yaşanan iktisadi ve sosyal değişime direnmekle beraber son yıllarda ciddi güç kaybına uğramışlardır. Bölgedeki yaylacılık faaliyetleri sadece hayvancılık faaliyeti olmayıp aynı zamanda bir hayat tarzıdır. Bu yönüyle konunun disiplinler arası bir bakış açısı ile ele alınması gerekmektedir. Ancak bunun yeterince yapılmadığı görülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın ilk sürecinde Türkiye ve Doğu Karadeniz bölgesine sürdürülen yayla ve yaylacılık faaliyetleriyle ilgili literatür gözden geçirilmiştir. Literatür çalışmaları içinde yer alan ve Doğu Karadeniz bölümünü içeren çalışmalarda bilgi ve kavramlar değerlendirilmiştir. Üzerinde uzun bir süre çalışmayı gerektiren bu araştırma, geniş ölçüde alanda yapılan gözlemlere dayanmaktadır.

Çalışma sırasında yaylada bulunulmuş ve burada yaylacılık yapan göçerlerin günlük hayatları üzerinde gözlemler yapılmıştır. Göçerlerle bazen önceden hazırlanmış sorular üzerinden bazen de kendiliğinden gelişen hadiseler üzerinden görüşmeler yapılmıştır. Çalışma sırasında ses kayıtları yapılmış ve yaylacılık faaliyetleri kamera ve fotoğraf ile kayıt altına alınmıştır. Göçerlerden derlenen bilgiler çalışmaya dâhil edilmiş ve yazılı kaynaklarda bulunmayan bu bilgiler değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Çalışmanın verileri, “Karagöl Dağı Civar Obalarında Yaylacılık Faaliyetleri” isimli (No: SOS-BAP-A 150219-55) ve Giresun Üniversitesi Giresun İli Uygulama ve Araştırma Merkezi tarafından yürütülen proje kapsamında elde edilen bilgilere dayanmaktadır.

Karadeniz Bölgesinin Türkler Tarafından Fethi

Doğu Karadeniz bölgesi'nin Türkler tarafından feth edilmesi ve Türk iskânına açılması Anadolu'nun diğer yerlerine göre daha uzun süre almıştır. Bölgenin arazi yapısının engebeli olması ve bölgede siyasi hâkimiyetini sürdüren ve deniz yoluyla her türlü lojistik desteğe sahip olan Trabzon Rum İmparatorluğu'nun varlığı bu süreci uzatmıştır. Bölgenin Türkler tarafından fethi güneyden kuzeye doğru devam etmiş ve bölgede öncelikle kırsal kesimler feth alanına dâhil edilmiştir. Kırsal alandaki kültür unsurları yıllarca süren bu fethin zengin izlerini taşımaktadır. Tellioğlu'nun (2004: 111) ifade ettiği gibi Çepniler, Doğu Karadeniz bölgesinin demografik yapısını büyük ölçüde değiştirecek faaliyetlere girişmiş ve XIII. yüzyılın sonlarında yörenin Türk yurdu halinde gelmesinde büyük önem kazanmışlardır. Oğuzların Üçok koluna mensup Çepni boyunun batıya göçü, Selçukluların Anadolu'ya ilk akınları ile olmuş, büyük bir kısmı Batı Anadolu'nun Paflagonya ve Trabzon Krallığı hudutlarına yerleşmişlerdir. Bilhassa Sinop'un Selçuklular tarafından fethedilmesinde önemli rol oynamışlardır (Tellioğlu, 2004: 112).

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Selçuklu İmparatorluğu'nun kurulması sayesinde Oğuz ve Türkmenler, İslam dünyasında ortaçağda diğer Türk halklarının hiçbirinin sahip olmadığı kadar önemli bir hale geldi (Bartold, 2014: 286). Selçuklular 1071'de Doğu Anadolu'da Malazgirt'te Bizanslıları yendikten sonra Anadolu'ya büyük çapta Türkmen göçünün yaşanmasına sebep oldu. Bu zaferi izleyen iki yüz yıl boyunca Asya steplerinden Anadolu'ya büyük bir Türk göçü yaşanmıştır (King, 2015: 109). Anadolu'nun bir Türk yurdu haline gelmesinde en büyük rolü oynayan boylardan biri de Çepnilerdir. Çepniler Yukarı Kelkit boylarından Bursa ve Kocaeli yörelerine uzanan sahada geniş bir yayılma hareketinde bulunmuşlardır (Sümer, 1992:241). Çepnilerin Sinop kıyılarına yerleşmesinde önemli bir rol oynayan hadiselerden birisi de Anadolu'da Moğol nüfuzunun artmasıdır. Moğol tehlikesi altında tedirgin olan Türkmen grupları kuzey ve güneydeki dağlık bölgelerdeki gruplara katılmışlardır (Şahin, 2013: 73-74).

1277 yılında "Çepni Türkleri" Trabzon Rum tekfuruna karşı denizde parlak bir zafer kazanarak o zamanlar Karadeniz'in en önemli ticaret limanı olan Sinop'un rakibinin eline geçmesine mani olmuşlardır. Bu mühim olaydan sonra Çepniler Karadeniz fatihleri arasında yer aldılar. Böylece onlar bir yandan Samsun yönünden, öbür yandan da Şebinkarahisar-Bayburt yöresinden Karadeniz kıyılarına yapılan fetihlere katıldılar. On dördüncü yüzyılda Ordu yöresindeki Bayramlı beyliği, çok kuvvetli bir ihtimal ile Çepniler tarafından kurulduğu gibi, Giresun-Kürtün ve Vakfikebir arasındaki bölge de onlar tarafından fethedilmiştir (İnan, 2003: 72). Çepniler Anadolu'ya geldiklerinde Trabzon ve çevresine Trabzon Rum İmparatorluğu hâkimdir. Ancak bu hâkimiyet sadece şehir merkezleriyle sınırlıdır çünkü şehirlerin çevresinde geniş kitleler halinde Türkmenler yaşamaktadır. Ayrıca aynı dönemlerde Anadolu Selçuklu Devleti'nde de bir parçalanma süreci yaşanmaktadır ve bunun sonu olarak da Anadolu'da birçok irili ufaklı Türkmen beyliği kurulmuştur. Bu dönemde Trabzon haricindeki bölgede veba salgını ve Türk akınları sebebiyle de Hristiyan nüfusta önemli ölçüde bir düşüş söz konusu olacaktır (İnce, 2018: 95).

Kaşgarlı Mahmud'a göre Oğuzların başlangıçta 24 boy oldukları, fakat iki Halac boyunun onlardan ayrılmasıyla boy sayısının kendi döneminde 22 olduğu belirtilmiştir. Kaşgarlı, verdiği isimlerin ortaya çıkışı konusunda yalnızca her boyun kendi atasının şahsi adını aldığını belirtmektedir (Bartold, 2014: 286). XI. yüzyılda Kaşgarlı'nın Divanı Lugâti't-Türk'ündeki 22 Oğuz boyu arasında adı geçen Çepni boyu, Fahreddin Mübârekşah'ın XIII. yüzyılın ilk yıllarında yazdığı tarihinde görülen Türk kavimleri arasında da adının zikredildiği görülür. XIV. yüzyılın başlarında İran Moğol'larının İlhanlı devleti veziri Reşideddin'in başkanlığında bir heyet tarafından yazılmış olan dünya tarihi Câmîü't-tevârih'deki Oğuz Boyları bahsinde Üç Oklar arasında 17. sırada yer almışlardır (Sümer, 1992b: 35). Anadolu'daki Moğol hâkimiyetinin sona ermesiyle birlikte Doğu Karadeniz bölgesinde de Türkmen beyleriyle ortaya çıkmaya başlamıştır. Bölgenin nüfus yapısı kısa zamanda Türklerin lehine değişim göstermiş ve bölgenin siyasi ve askeri yönetimi el değiştirmiştir (Tellioglu, 2015: 182).

Moğol işgali Selçukluların imparatorluk sistemini bozarak, diğer göçebe Türkmenlerin batıya yeni bir göçüne yol açtı. Bu göç yeni Türkmen unsurlarını da bünyesine katarak egemenlik alanlarını Karadeniz kıyılarına kadar geliştirmişlerdir (King, 2015: 110). Brouset'in verdiği bilgiye göre 1247 tarihinde Moğollar'dan kaçan 600.000 kişilik bir Türkmen grubu Artvin ve Şavşat bölgesine yerleşmişlerdir. Bu durum XIII. yüzyılın ikinci yarısından itibaren Rum-Ortodoks kültürünün de bölgedeki varlığını önemli ölçüde yitirmesini sağlamıştır. 1277 yılında Sinop'u kuşatan Rumları yenilgiye uğratan Çepniler, doğuya ilerleyerek Trabzon Rumlarını baskı altına almışlardır. XIV. yüzyılın ilk yarısına kadar da Harşit Bölgesi'ni ele geçirmişlerdir. Bütün bunların en önemli sonucu ise Doğu Karadeniz'deki Rumlaştırma siyasetinin akamete uğraması olmuştur (İnce, 2018: 98). Çepnilerin kalabalık bir grup olarak 1279 yılında Sinop yöresinde yaşadıklarını biliyoruz ve burada Sinop'u almak için gelen Trabzon Rum İmparatorunu yapılan deniz savaşında yenip geriye gönderdikleri bilinmektedir (Sümer, 1992: 242).

Çepniler'in Sinop'tan doğuya doğru yayılmaları, Trabzon Rum Devleti tarihi hakkında yazılan eserlerde yer almıştır. XIII. yüzyılda Sinop ve Samsun havalisinden doğuya doğru

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

başlayan hareket XIV. yüzyılda Harşit deresinin doğu sınırlarına kadar ulaşmıştır. Trabzon kilise tarihçisi Panaretos, II. Johannes (John) döneminde (1280-1297) Kalbia bölgesinin Çepni Türkmenlerinin eline geçtiğini ve kaybedildiğini yazmaktadır (Tellioglu, 2004: 113). Anadolu'ya gelen Çepnilerin özellikle Karadeniz'de Giresun, Tirebolu, Görele ve Büyükliman'a, bir kısmının buradan hareket ederek daha batıya Kocaeli, Balıkesir ve İzmir'e yerleştikleri ifade edilmektedir. Çepnilerin bir kısmı Hacı Bektaş Veli'nin halifelerinden Sarı Saltuk'la birlikte Rumeli'ye geçtikleri, Dobruca bölgesine ulaştıklarına dair görüşler bulunmaktadır (Şahin, 2013: 72).

Trabzon ve havalisinin fethinde sadece Çepniler değil, aynı zamanda Eymür, Avşar, Bayındır, Karkın, İğdir, Alanyuntlu, Döğer, Bayat gibi Türk boylarını da görmek mümkündür (Sümer, 1992: 40). Anadolu'nun diğer yerlerinde olduğu gibi Doğu Karadeniz bölgesine de diğer Oğuz boyları da gelmiş ve yörede iskân edilmiştir. Bu boylardan Salur, Çavuldur, İğdir, Yazır, Eymür, Karkın, Yüreğir, Avşar, Bayındır, Karaevli, Kınık, Peçenek gibi boyların bölgeye yerleştikleri görülmektedir (Tellioglu, 2015: 183). Şakir Şevket, *Trabzon Tarihi* adlı eserinde bölgede yaşayan ahali içinde Çepnilerin ciddi bir nüfuza sahip oldukları ifade edilmektedir (Şevket, 2013: 80).

Trabzon Rum İmparatorluğunun saray tarihçisi Panaretos'a göre imparator Giorgi (1260-1280) hükümdarlığının 14. yılında yani 1280 yılında Toreison dağında Türkmenlere tutsak düşmüştür. Bu dağın Trabzon'un batı veya güney batısında olduğu konusunda bilgi sahibi olmadığı ifade edilmektedir. 1297 yılında Türklerin Ünye yöresini ellerine geçirdiklerini ve Trabzon'un büyük bir baskı altına alındığını söylenmektedir (Sümer, 1992b: 36). Sinop'un fethedilmesi aynı zamanda Trabzon Rum Devleti'nin başında bulunan Alexios'un otoritesini de zayıflatmış ve Sinop'un kaybedilmesi Trabzon Rumlarının batıyla olan ilişkisinin kesilmesini de sağlamıştır. Selçuklular bu suretle Kelkit havzasında mutlak hâkimiyet kurmak için Sinop ve Samsun gibi liman kentlerini de ele geçirmiştir (Aslan, 2018: 123). 1380'de imparatorun Harşit vadisinde toplanan Çepniler üzerine bir sefer yapma ihtiyacı duyması, bölgedeki Türkmen faaliyet alanlarının coğrafi yayılımı hakkında önemli bir bilgi sağlar. İmparator Bedrama kalesi civarından Kürtün-Suma kalesi yollarını güvenlik altına almak için Çepnilerle büyük mücadeleler yapmıştır (Emecen, 2010: 40).

Çepniler XIV. yüzyılın başlarında artık Giresun sahillerinde görünmeye başlamış ve Türk beylerinden Küçük Ağa (Kuşdoğan) komutasında bölgeyi ele geçirmişlerdir. 1301 yılında Sinop-Giresun arasındaki sahil hattı artık Çepniler tarafından idare edilmeye başlanmıştır (Küçük, 2014: 88). 1461 yılında Osmanlılar Trabzon ve havalisine geldiklerinde Kürtün-Dereli-Giresun-Tirebolu-Eynesil arasında yer alan geniş kırsal kesim Çepni beylerinin ellerinde bulunuyordu (Sümer, 1992a: 44). Ordu-Bayramlı yöresine ait 1455 tarihli tahrir kayıtlarından da Trabzon Rum Devleti'nin batı sınırının Giresun şehrinin hemen batısında yer alan Batlama deresine kadar olduğu anlaşılmaktadır. Tirebolu, Görele kalelerinin ardında kalan geniş dağlık alanda Komnenosların hemen hiçbir etkilerinin kalmadığı görülmektedir (Emecen, 2010: 41).

Osmanlı Devleti'nin ilk devirlerinde, batıya doğru olan yerleşmede, birçok köylere isimlerini veren, boş ve ıssız yerlerde yerleşip oraları imar ve iskân eden dervişler ve onların faaliyet merkezi olan zaviyeler kendiliğinden bir Kolonizasyon ve iskân hareketini temsil ediyordu (Orhonlu, 1987: 29).

Helenistik dönemde Anadolu'da tarımın genellikle kenar bölgelerde, hayvancılığın daha ziyade iç bölgelerde yapıldığı, tarım ekonomisinin gelişmesini sürdürdüğü ifade edilmektedir. Karadeniz Bölümü'nde sahilde yaşayanlar, dar olan kıyı şeridinin çoğunu işlemiştir (Zaman, 2007: 242-243). Doğu Karadeniz bölgesinde Türk yayılması karşısında Trabzon'u başarıyla savunan Hristiyan idareciler, dağlık bölgelerde göçebe Türkmenlere karşı mücadele ederken büyük sıkıntı yaşamıştır. Hristiyan ahali özellikle yaz döneminde beşyüz kilometreyi bulan bir hat boyunca otlakların Türkmenlerin elinde bulunması nedeniyle zor duruma düştüler (Tellioglu, 2004: 117). Çepniler sahile bir başka koldan gelerek bölgeye hâkimiyet kurmuşlardır. Karadeniz dağlarından sahile doğru süren göç kısa zamanda Harşit deresine kadar ulaşarak bölgenin hâkimiyetini Türklere geçirmiştir (Küçük, 2014: 76). Türklerin bölgeye yerleşmesinden önce bu bölgede yaşayan insanların yaylacılık

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

gibi bir faaliyetin içerisinde olduklarına dair tarihî kaynaklarda herhangi bir bilgi mevcut değildir. Yaylalarda Türklere ait izlere yöredeki oba, yayla ve diğer coğrafi yerlere verilen adlardan görmek mümkündür (Zaman, 2007: 250).

Yayla ve Yaylacılık Kavramları

Ot sağlamak amacıyla, sürülerin dağ sıralarındaki yamaç ve düzlüklere yayılmasından “yaylak” veya “yayla” teriminin türetildiği yazılmaktadır. Yayla Türkçe bir sözcük olup, eskiden yaz anlamına gelen “yay” ve ilkbahar karşılığı da “yaz” sözcüğü kullanılırdı. Hayvanların otlatılması amacıyla aralıklı şekilde dağıtılabilirdikleri yerlere “yayla” denilmektedir. Türkçede kullanılan “yaymak”, “yazlak” ve “yayla” sözcüklerinin genel olarak ifade ettiği anlam aynıdır (Emiroğlu, 1977: 16). Giresun ve çevresinde sürdürülen yaylacılık faaliyetleri zaman ve mekân arasındaki ilişkiler üzerinden değerlendirilmelidir. Burada her türlü faaliyetin bir zamanı ve uygulandığı bir mekânı vardır. Yaylaya çıkıştan tekrar köylere dönüşe kadar geçen zamandan; köylerden tekrar yaylaya çıkışa kadar geçen süreler hep birbirine bağlı faaliyetler yumağı ile örülüdür. Özellikle Nisan-Ekim ayları arasındaki yaylacılık ile Kasım-Mart ayları arasındaki kışlak/köylerdeki uygulamalar birbirinin tamamlayıcısı gibidir.

Yayla, yerleşme coğrafyası terimi olarak çoğu kez geçici bir yerleşme yeri anlatılır. Yaylalar yaz mevsiminde en sıcak aylarda çıkılan ve geçici olarak yerleşik hale getirilen mahallerdir. Yaylalar genellikle geçici bir yerleşme yeri olmaları yanında, insanların bir süre ekonomik faaliyetlerde buldukları yerlerdir. Yaylalar, göçebelerin, yarı göçebelerin, yaylacı ve yarı yaylacıların geçim alanları olmalarından başka, kasaba ve kent halkının da, çeşitli yönlerden ilgilendikleri alanlardır (Emiroğlu, 1977: 17). Türkiye mezraaları üzerine çok sayıda araştırma yapılmış olduğu halde, bunlar henüz, yöresel temel karşılaştırmalar yapılabilecek sıklık ve sayıda değildir. Konuyla ilgili daha çok araştırma yapılmalıdır. Örneğin hemen her araştırmacı, mezraa terimini; ziraat yapılan=ekilen dikilen arazi diye tanımlarsa da, bunlar arasında hayvancılığı ziraatten saymayan; ancak, sadece hayvan yetiştiriciliği ile uğraşıldığı halde, mezraayı yine ekilen yer olarak kabul eden araştırmacılara rastlanmaktadır. Bazı mezraalarda, sadece ekin ekilirken, bazılarında da, odun ve çayır elde edilmesi temel işlev olarak göze çarpar (Doğanay ve Coşkun,2014:3).

Mera'yı bu kadar geniş bir kavram niteliğinde ele almanın bazen kavram karışıklığı doğurabileceği akla gelebilir. Örneğin, kurak ve yarı kurak bölgelerde bilimsel olmamakla beraber, ülkemiz koşulları için geçerli “Kır”, “Kıraç”, “Kırsal” deyimleri “Mera” kapsamı içine girebildiği gibi ayrı ayrı anlam da taşır. “Kır” da daha çok, içinde merası da bulunan geniş tarım arazileri anlamı vardır. “Kır”ın bir tamlaması olan “Bozkır”, “Steppe” in Türkçe karşılığı olup, yarı kurak bölgelerdeki doğal meraların en iyi örneğidir. “Kıraç” aynı anlamda, kurak ve doğal bitki örtüsü seyrek, ürün verimi düşük olan yerler için kullanılır; “Kırsal” ise “Urban”ın tersine seyrek yerleşim alanlarını da içine alan, tarıma yönelik faaliyetlerin olduğu yerlerdir (Uluocak, 1975:150).

Türk Kültüründe Yayla ve Yaylacılık

Türk kültürünün önemli ilham kaynakları arasında yayla ve yaylacılık faaliyetlerini saymak sağlıklı bir tespit olur. Türk insanı ömrünün önemli bir kısmını hayvanlarını otlattığı yaylalarda geçirmekte ve buraları mesken tutmaktadır. Yaylalarda her türlü ihtiyacın karşılanabilmesi için gerekli şartlar oluşturulmuş, özellikle hayvan satım merkezleri olan pazarlar, cami, misafirhane gibi sosyal tesisler de ihdas edilmiştir. Bunun yanında yayla yerleşimleri geleneksel bilginin gereği olarak daha önceden tespit edilmiş ve ihtiyaçlara cevap verecek yerlere kurulmuştur. Yayladaki obaların kurulacağı yerler geleneksel bilgilerin ışığında sulak, güneş alan, ulaşımı kolay, hayvan barınaklarının kolay kurulabileceği, rüzgâr ve kar fırtınasından korunaklı yerlere kurulmaktadır.

Türk topluluklarında yaylak ve kışlak gibi ortak alanların ve toplumsal yapıların oluşmasıyla birlikte Avrasya'nın coğrafi koşullarına bağlı olarak iki çeşit topluluk ön plana çıkmaya başladı. Birincisi uzun mevsimlik göçler yapan gruplar diğeri ise kısmen çiftçi olup yarı göçebe topluluklardır. Göçler yabancıların bahsettiği gibi gelişigüzel yapılmıyordu (Gökçe, 2018: 17). Orta Asya'da binlerce çadır olarak dolaşan Oğuz Türkleri Anadolu'ya

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

geldikten sonra coğrafyanın onları kısıtlaması nedeniyle sürekli daha küçük gruplara ayrılmış ve dikey hareketiyle yaşamlarını sürdürmeye çalışmışlardır (Çetin ve Yılmaz, 2014: 31). Konargöçer hayatta yaylak ve kışlak kadar önemli bir diğer kavram ise göçtür. Bozkırda göçler yatay ve dikey olmak üzere iki tarz oluyordu. Yatay göçler daha geniş alanlarda gerçekleşiyordu. Düz bozkırlarda yaşayan konargöçerler yazlık alan için kuzeydeki daha uygun yerlere göç etmek zorundaydı. Dağlık alanlara yakın bölgelerde yaşayanlar ise daha kısa mesafeli göçlerle yaylalara ulaşıyorlardı bu göçler dikey bir hareketliliktir (Gökçe, 2018: 19).

Boylar ekonomik olarak hayvanlarına bağlı oldukları için, sürülerini besleyebilmek, kendi geleceklerinin de garantisini oluşturuyordu. Bu yüzden bölgedeki yaylak ve kışlakların hangi boya ait olduğu kesin çizgilerle bellidir. Belki bugün olduğu gibi sınırları bekleyen askeri birlikler mevcut değildi. Ancak belli bir dağ sırası ya da daha güçlü ihtimalle bir ırmak, otlaklar arasında sınır kabul edilirdi (Yılmaz ve Telci, 2010: 17). Yaylacılık faaliyetleri sanat, edebiyat, musiki için birer ana kaynak özelliğine de sahiptir. Göçerlerin hayatını anlatan ve onlar tarafından anlatılan birçok hatıra yaylacılık faaliyetlerinin doğru anlaşılması için kıymetli sayılmalıdır.

Yaylalardaki Meskenler

Bazı bölgelerde *göçer* olarak adlandırdığımız topluluklardan bir kısmı hem yaylak hem de kışlaklarda meskenler yapmışlardır. Özellikle yaylaklarda bulunan meskenlerin kışlakta bulunana meskenlerle kıyaslandığında daha iptidai olduğu anlaşılmaktadır (Yılmaz ve Telci, 2010: 22). Konutlar çoğunlukla tek katlı ve yan yana bir odalı ev ile ahır kısmından oluşmaktadır. Ahırın önünde çevrik, çevirme gibi isimler alan ağaç dallarından, dikenli çalılardan yapılan üstü açık ağıl bulunmaktadır. Ailenin sosyo-ekonomik yapısı, aile büyüklüğü, hayvan sayısı gibi faktörler konut eklentilerini ve büyüklüğünü etkilemektedir (Yürüdür, 2006: 256). Konutların yapılmasında kullanılan malzemeler de oldukça çeşitlidir. Yayla konutlarının yapılmasında en çok kullanılan malzeme taştır. Bunun dışında kerpiç ve ağaçla beraber çadır veya naylon kullanılarak yapılan konutlar da bulunmaktadır. Yeni konutlarda çoğunlukla tuğla ve kiremit kullanılmaktadır. Ancak bunların sayısı oldukça azdır. Çatılar ise çoğunlukla toprak damlardan oluşmaktadır (Yürüdür, 2006: 257). Yaylaların gerçek sahipleri olan hayvanların barınakları ise büyük çoğunlukla eski ve taştan yapılmış olan mekânlar olarak kullanılmaktadır. Diğer taraftan, son yıllarda ilkel usullerle yapılan binalardan çok betonarme evlerin yaylalardaki otlakları işgal ettikleri görülmektedir. Devlet tarafından alınan her türlü tedbire rağmen yaylalarda kaçak yapılaşmanın önüne geçilememektedir. Özellikle imar affi yasasının çıkmasından sonra Giresun yaylalarında kaçak yapılaşmanın arttığını ve hayvan otlaklarının ciddi zararlar gördüğünü ifade etmek gerekir.

Konar-göçer hayatın hâkim unsuru hayvancılıktır. Bu yüzden yaşam biçiminde esas unsurlardan biri hayvanları korumaktır. Hayvancılık aynı zamanda varlığın ve zenginliğin en önemli kaynaklarından. Böyle olunca bu yaşam biçiminde günlük hayatta öne çıkan unsurların başında hayvanlara otlak bulmak gelir (Gökşen, 2014: 220). Yaylaklarında ve kışlaklarında iptidai bile olsa devamlı meskenleri bulunan bu grupların, hem yaylada hem de kışlaklarında küçük çapta da olsa ziraatla uğraştıkları, en azından mevsime bağlı meyve, sebze yetiştirdikleri bilinmektedir (Halaçoğlu, 1988: 4). Bozkır denilince akla at gelmekle birlikte aslında konargöçer kültürde, Moğolların söylediği gibi, çobanların beş hayvanı vardır: Koyun, keçi, sığır, at, deve. Bunların en önemlileri koyun ve attır. Ancak ideal olanı ihtiyacı olan her hayvana sahip olmaktır. Bir aile ya da boy yaşamak ve nakliyat için ihtiyacı olan hayvanlara sahip olduğu zaman bozkırda hayatını rahat bir şekilde devam ettirebilir (Gökçe, 2018: 16). Doğanın çok da cömert davranmadığı Avrasya bozkırlarında; ama özellikle de güney Sibiryaya ve Moğolistan'da tarım yapılamaması, bu bölgeleri mesken edinmiş ve Türk kültürünün ilk maddi unsurlarını oluşturan boyların ekonomisini hayvancılıkla sınırlı kıldı (Yılmaz, Telci, 2010: 16). Bu bağlamda Giresun ve çevresinde de hayvancılık tarıma yeterince elverişli olmayan arazinin bir sonucudur.

Günümüzdeki oba-yayla yerleşmelerinin bulunduğu yamaçlar çoğunlukla güneş gören ve gün yerleridir. Coğrafi şartlarla ilişkili diye düşündüğümüz bu yer seçiminde, tarihi

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

bağlantıların da etkisi bulunmaktadır. Güneş olan yerler yerleşime uygun olup, eşyaların kurutulması ve don tehlikesinin ortadan kaldırılması için önemlidir (Zaman, 2007: 253). Yaylalar farklı iklim koşullarında ve yükseltide, benzer karakterde olmayan reliefler üzerinde kurulabilmektedir. Bu nedenle yaylaların kuruluşunda fiziksel etmenlerin doğrudan belirleyici etkilerinin bulunduğunu söylemek doğru olmaz. Burada ortaya çıkan gerçek, yaylaların kuruluşlarında en önemli etmenin, fiziksel koşullardan çok insan grubunun, özellikle kırsal yerleşmelere ek bir geçim alanı olabilmeye niteliği gösterebilmelerine bağlı olduğudur (Emiroğlu, 1977: 10).

Doğu Karadeniz Bölgesinde Yaylacılık

Doğu Karadeniz bölgesinin arazi yapısı engebeli ve dik vadilerden meydana geldiği için burada tarım faaliyetleri oldukça sınırlıdır. Sahile yakın yerlerde fındık, çay, mısır, çay gibi ürünlerin ekimi yapılmakta olup, ülkemizin çay ve mısır ihtiyacının önemli bir kısmı bu bölgeden sağlanmaktadır. Tarım yapılan sahil yerleşim birimlerinde aynı zamanda hayvancılık üretiminin de yapıldığı ve özellikle küçükbaş ve büyükbaş hayvancılık üretiminin eski usullerle devam ettirildiği görülmektedir. Kış aylarında hayvanlar genellikle ahırlarda bakılmaktadır; havaların iyi olduğu günlerde de bahçelerde otlatılmaktadır. Bölgenin hayvancılık faaliyetlerinin merkezleri Nisan-Ekim ayları arasında hayvanların otlatılmak için götürüldükleri yaylalardır. Göçerler yayla faaliyetleri yüzyıllarca oluşan bilgi, beceri ve tecrübenin ışığında sürdürülmektedir.

Karadeniz bölgesinde, yaylacılar yazın kaldıkları mahalle *oba*, kışın oturdukları köylerine *Cenik* adını vermektedir. Bazı yörelerde yayla yanında otlak, yaylak, yazlak sözcüklerinin yayla ile eş anlamlı kullanıldığı anlaşılmaktadır (Emiroğlu, 1977: 18). Yaylalardaki obaların yerleşiminde aynı köyün göçerleri yanında, yakın köylerin de ortaklaşa obaları kullandıkları olur. Bunun yanında obalarda yakın akraba ailelerin obaları birlikte kullandıklarını sıkça görmek mümkündür. Bu durumun, güvenlik ve ortaklaşa işlerin daha kolay yapılabilmesi için gerekli olduğu ifade edilmektedir (Kuruca ve Ak, 2017: 436). Bölgedeki önemli yaylalardan biri de Karagöl yaylasıdır. Bu yaylaya Samsun, Tokat, Sivas, Ordu ve Giresun taraflarından gelen göçerler yaylacılık faaliyetlerini sürdürmektedir. Bu yörede irili ufaklı yetmiş civarında oba bulunmaktadır. Giresun'un diğer yaylalarında beş yüz kadar oba göçerler tarafından kullanılmakta, bu obaların bazılarında nüfus oldukça azalmış ve sadece birkaç hane yaylacılık yapmaya devam etmektedir. Sayısı az olmakla beraber bazı obaların göçerler tarafından tamamen terk edildiğini ve buralardaki yaylacılık faaliyetlerinin sürdürülemediğini ifade etmek gerekir. Obaların kurulması ifade edildiği gibi, geleneksel uygulamalara göre olup, obalar aynı köyden gelenler tarafından ya da akrabalar tarafından kurulmaktadır. Karagöl Yaylası Obaları şunlardır: Armutluk, Ağasar, Atalan, Bardakalan, Bayramiç, Berçin, Beyalan, Bozattaşı, Çakil, Çalı, Çatalçam, Çaykara, Çukur, Demirci, Dere, Derecikalağıgüzleği, Dokuzgöz, Düz, Eğribel, Elmalı, Elvasan, Erobuza, Fındıcak, Gölyanı, Hacibel, Hacıçayırı, Hacıkazan, Havaltaş, Hızarderesi, İkidere, İnboya, Kabataş, Kalaboynu, Kapıkaya, Karagöl, Kenger, Kırkbeği, Kızalağı, Kızılev, Konakyanı, Kovanlık, Koyuntepe, Körükdüzü, Kuşburnu, Mustafayalağı, Meşebeli, Murtaz, Naltaş, Orta, Pezük, Rızvan, Salakyatak, Saz, Semen, Semenceniği, Serpin, Seyit, Sulak, Tandır, Tandırgüzlesi, Yenice, Yörük, Yundalağı (Kuruca vd., 2014: 181).

Doğu Karadeniz kıyı dağları üzerinde yaygın olan dönemlik kırsal yerleşmeleri çok sayıda oba-yayla, mezra ve güzle yerleşmeleri oluşturur. Bu yerleşmeler genelde hayvancılık faaliyetine bağlı olarak ortaya çıkan bazen dağınık, çoğunlukla da gevşek veya toplu bir yerleşme şekline sahiptirler (Zaman, 2018: 329). Doğu Karadeniz dağlarının denize paralel olarak kısa mesafede yükselmesi bahardan itibaren karın yerden kalkmasında bir yavaşlama ve kademelenme meydana getirmektedir. Yaylacılık dönemi başladığında, sürüler köylerden ayrıldığında dağların yüksek kesimleri henüz karla kaplı durumdadır, böyle olunca da bir hamlede köylerden yaylalara ulaşmak söz konusu olamamaktadır. Bu durum insanları yaylacılık dönemi içinde değişik yükseltilerde durmaya, konaklamaya ve belirli sürelerle beklemeye zorlar. Bu zorlama yörede köylerden başka, mezraa aşağı ve yukarı yayla adlarıyla anılan diğer yerleşmelerin doğmasına yol açmıştır (Tunçel vd., 2004: 52).

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Yaylacılık ve Göç

Çeşitli beşerî faaliyetlere sahne olan yaylalar, birer yerleşme yeri olmalarının yanında, kırsal nüfusun yayılma ve ek bir geçim alanı olabilme niteliğini taşımaktadırlar. Bir yerleşim yeri ve ekonomik faaliyet alanı olarak ele alındığında yayla, farklı yerleşmelerde yaşayan, farklı sosyo-ekonomik yapıdaki grupların yılın belli döneminde çıktıkları ve orada beşerî ve ekonomik faaliyetlerde buldukları alan olarak tanımlanır (Emiroğlu, 1977: 9). Her yaylak alanı yaylacılık sahası değildir. Yaylak, yayla teriminin anlamını karşılamaz. Çünkü yaylak=mer'a (otlak alanları) anlamına gelir. Her otlak alanını yayla sayamayız. Gerçek anlamda yaylalar, ormanların doğal üst sınırları üzerindeki alanlardır (Çelik, 2014: 61). Devamlı kırsal yerleşme sahasından sonra, orman kuşağı içinde yer alan mezralar (yöre insanı tarafından mezere olarak adlandırılır); hayvancılık faaliyetinin yanı sıra az da olsa ekip-biçme faaliyetleri ile ürün elde etme ve kışlık yakacak odun ihtiyacının da büyük ölçüde sağlandığı yerleşmelerdir (Zaman, 2018: 331). Doğu Karadeniz'de yaylalarla ilişkisi olan bir geçici yerleşme şeklini de, daha ziyade bir güz yaylası niteliğinde olan ve *güzle* ya da *güzlek* olarak adlandırılan güz otlığı anlamını taşıyan yerleşmeler oluşturur. Bu yerleşmeler esas yayladan daha alçakta, devamlı yerleşme merkezine daha yakın, dolayısıyla yayladan daha ılımlı bir iklime sahip, kısmen ilkbaharda, genellikle sonbahar mevsiminde daha uzun süre kalınan bir yayladır (Zaman, 2007: 241). Doğu Karadeniz Dağları'nın kuzeye bakan yamaçları, denize dik olarak inen güney-kuzey doğrultulu akarsular tarafından dar ve derin bir şekilde yarılmış ve parçalanmış olup, engebeli bir yeryüzü şekline sahiptir. Bu topoğrafya üzerinde, yerleşme çekirdekleri sırt, vadi içi, yamaç ve tepe gibi morfolojik üniteler üzerine serpilmiştir (Zaman, 2018: 326).

Türkler, Orta Asya'daki yaşamlarında hayvancılık önemli bir yer tuttuğu için, hayvanlarını meşakkatsiz ve verimli bir şekilde otlatılabilmek üzere yazın otu bol, sulak olan yüksek rakımlı yaylalara ve kışın da mevsimin mutedil geçtiği kışlak yerlere göç ederlerdi. Geleneksel bu yaşam şekli Anadolu'ya göç eden Türkler tarafından devam ettirilmiştir. Fakat Orta Asya'daki benzer tarzdaki göçlerden, coğrafya ve farklılaşan kültürel yaşamdan dolayı zaman içinde elbette farklılıkları oluşmuştur (Baktıbek, 2016: 219; Köse, 2017: 909). Sürülere refakat eden erkek, kadın ve gençler yaylaya varıncaya kadar göç yollarında giyim ve kuşamda Çepni Türklerinin kültürünü yansıtan görüntülere sahip oluyorlardı. Kadınlar, yöresel peştamal, kuşak, hırka, püsküllü ve süslü başörtüleri, boyuna dolamalı boncuklar takıyorlar ve renkli ayakkabılar giyiyorlardı. Göç yolunda kadınlar üzerinde görülen geleneksel ve yöresel elbise ve aksesuarların, gündelik hayatın dışında özel günler için olduğu hemen anlaşılıyordu. Erkeklerin giysileri olağan ve rahat hareket etmeye yönelikti (Köse, 2017: 915). Yörede yaylaya ulaşmak için göç yollarına düşen Çepnilerde hayvanlar da süsleniyordu. Büyükbaş hayvanların başlarına renkli iplerden yapılan püsküller, boncuklu takılar ve bazı hayvanların sırtlarına süslü örtüler atılıyordu. Atların ve hafif yükleri taşıyan katırların da aynı şekilde süslandıkları görülüyordu. Özellikle atlara, nazar boncuklu ve güzel görünüme sahip boncuklardan oluşan süsler takılıyordu. Katırlar, büyükbaş hayvanların içinde olan yeni doğmuş dana ve bir-iki yaşlarındaki düveler, küçükbaş hayvanlar içindeki bazı koyun, koç ve tekeler de süsleniyordu (Köse, 2017: 915).

Kırgız göçebelerinin, hem de Anadolu Yörüklerinin yaylaya göçleri sırasında kadının rolünün ön plâna çıktığı görülür. Bir başka ifadeyle, her iki konar-göçer kavmin göç âdetleri arasında, güzel elbiseler giyinmiş güzel bir kızın süslü bir at üzerinde göçün başını çekmesi önemli bir ritüel olarak karşımıza çıkar. Kırgız göç gelenekleri arasında önemli bir yer tutan bu husus, Anadolu Yörükleri arasında da aynen geçerlidir (İsakov, 2016: 222). Kadınlar, çocuklar ve erkekler en güzel elbiselerini giyer, başta yaylada bulunmayan meyve, sebze gibi yayladakilere götürecekleri hediyeleri hazırlar, bunları sırt sepetlerine yerleştirirler. Tirebolu ve köylerinde *camadan* diye bilinen ve özellikle keçi ya da koyunyününden yapılan heybelere hazırlanan bu hediyeler yerleştirilir. Yaylaya giden bu göç kervanı sırtlarındaki sepet ve camadanları ile yürüyüşe başlarlar (Çelik, 2014: 66).

Konargöçer hayata dair uygulamalar bir tesadüf üzere değil insanların içinde bulunduğu doğal şartlara göre gelişmiş bir hayat tarzıdır. Yayla için yollara düşen sürülerin en bariz özelliği hayvanların boğazlarına takılan kelek, çan ve zillerdir. Bunların çıkardığı sesin karışımı ve şekli kulakları etkileyen bir melodiye sahipti. İstisnasız büyükbaş hayvanların

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

başlarında kelek ve çan vardı. Büyük keleklerin sesi çok çıkıyordu fakat ağırdı. Bunlar güçlü ve dinç hayvanların boğazlarına bağlanıyordu. Tekelere ve koçlara da büyük kelekler veya çanlar takılıyordu. Koyunlardan bazıları da zil taşıyordu. Sürüdeki koyun ve keçilerin sayısı çok fazla olduğu için hepsinde çan ve kelek takılı bulunmuyordu (Köse, 2017: 915).

Göçerlerin Kuzu Bakımı ve Çocuklar

Çobanlık, herkesin yapabileceği bir iş olmayıp geleneksel yöntemlerle büyükten küçüğe bilgi aktarımı ile öğrenilmektedir. Çobanlık bilgisi görüldüğü kadar kolay olmayıp içinde birçok uygulamayı barındırmaktadır. Çobanlar yaylalardaki meskenlerin seçiminde özel bir bilgiye sahip olup, nereye mesken kurulacağını geleneksel olarak öğrenmişlerdir. Hayvan barınakları ve bu barınakların bakımı yanında hayvansal ürünlerin işlenmesi ve pazarlarda satışa sunulması çobanlar tarafından gerçekleştirilmektedir (Aça, 2018: 75-108). Çobanlar, dinamik eğitim süreçlerinde edindikleri bu birikimi kültürel miras (baba mirası) olarak kabullenmekte ve muhafaza etmeye çalışmaktadırlar. Teknik bilginin pratiğe dönüştürülmesi, üretim esaslı tüm meslekler için önemlidir. Ancak garsonluk veya apartman görevliliği gibi herhangi bir özel mesleki teknikler gerektirmeyen mesleklerde mesleğe katılımın bu türden geleneksel boyutlarıyla karşılaşmak mümkün değildir (Aça, 2018a: 96).

Göçer hayatın içinde birbirinden değerli, özel bilgi ve yetenek isteyen uygulamaların olduğunu ifade etmek gerekir. Bu özel işlerden bir tanesi de kuzu bakımındır ki, hayvancılık ve koyun üretimi açısından çok önemli bir faaliyet olarak kabul edilmektedir. Kuzuların doğumundan itibaren yaklaşık bir yıl boyunca özel bir bakıma tabi tutuldukları görülmektedir. Hatta kuzuların bu özel bakımı doğumundan önceki uygulamalar ile başladığı da söylenebilir. Koyunların koç katımı ile başlayan bu süreç kuzuların doğumu ile daha da belirgin hale gelmektedir. Çobanlar, koyunlarının ne zaman koça katılacağından koyunların ne zaman doğum yapacağına kendileri hesaplayarak ona karar verirler. Koç katımı çoğu yörede bir tören ile yapıldığı halde Giresun ve havalisinde bu tür törenler son yıllarda tamamen terk edilmiştir. Koyun, Türk insanının en önemli geçim kaynaklarından birisi olarak ifade edilmektedir. Bundan dolayı koyunun bakımı, beslenmesi, neslinin devamı ayrı bir özen istemektedir. Koyuna koç katımına ait birçok uygulamanın olduğunu bilmekteyiz. Özellikle sürünün devamını sağlamak için koçların özenle beslendiğini de ifade etmek gerekir. Çobanlar arasındaki sohbetlerin bir şekilde koçlara çıktığını da görmek mümkündür (Kuruca ve Ak, 2017: 438).

Doğan kuzuların bakımı özel ilgi isteyen bir iştir ve koyunlar daha koçlanmadan itibaren bu bakım işlemi başlatılmaktadır. Hamile koyunların (yörede gebe hayvanlar için *yüklü* kavramı kullanılır) bakımına ve beslenmesine daha fazla özen gösterilir. Hamile koyunlar, yaylalarda iyi ve besili otlaklarda yayıldıkları gibi aynı zamanda kışlaklarda “arpa, mısır” gibi yemler ile beslenirler. Çobanlar yanlarında taşıdıkları mısırı hamile koyunlara yedirirler. Göçerler koyunların ne zaman doğum yapması gerektiğine karar vererek, koyunların yaklaşık beş aylık hamilelik sonunda doğum yapmaları için hesaplama yaparlar. Çobanlar zamanı ve mevsimleri bir uzman olarak hayatlarına uygularlar ve neyin ne zaman ve nasıl yapılması gerektiğine karar verirler. Bu hesaplamalar ciddi bir bilgi birikimi ister ki, genel olarak bu bilgiler atadan babadan öğrenilen bilgiler olarak kabul edilmektedir. Koyunların çobanlar tarafından hesaplanan tarihlerde doğum yapması geleneksel bilgilerin hayata uygulandığını gördüğümüz en güzel örnek olarak gösterilebilir. Bu hesaplamanın sonucunda kuzuların ne zaman doğacağı ve bu doğum sonucunda nasıl beslenecekleri problemi belirleyicidir. Kışlaklarda havaların ısınmaya başlamış olması ve baharın ilk işaretlerinin yaşanıyor olması gerekir ki; bahçelerde kuzuların yiyebileceği taze otların çıkmış olsun.

Kuzu verimi, koyun yetiştiriciliğinde çok önemli bir özelliktir. Bir koyunun yıllık kuzu verimi, bir batında doğan kuzu sayısı ile kuzulama aralığına bağlıdır. Bu nedenle koyunculukta ikiz doğurma oranının artırılması yanında bir yılda birden fazla kuzulama imkânının sağlanmasına çalışılmaktadır. Koyunlarda ikiz doğurma özelliği diğer özelliklerde olduğu gibi ırklara göre, hatta bir ırkın çeşitli tiplerinde ve sürülerinde farklılıklar gösterir. İkiz doğurma özelliğinin genetik sınırlar içinde ortaya çıkabilmesi bakım ve besleme gibi çevre faktörleri ile yakından ilgilidir (Akçapınar vd., 1984:121).

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Ülkemizde her yörenin yetiştirdiği koyun cinsleri farklılık gösterir ve bunu esas sebebi de arazini durumuna göre hayvan cinslerine gerek duyulmasıdır. Doğu Karadeniz Bölgesi'nde yetiştirilen koyunlara “Çepni koyunu” adı verilmekte ve bu koyunlar yöredeki engebeli araziye uyum sağlamışlardır. Giresun ve havalisinde üretimi sürdürülen koyunlar *Karayaka* melezi olup yörede *karabaş*, *karagöz* adıyla anılması görüntüsüyle ilgili bir adlandırmadır. Karabaş ve karagöz adıyla anılması koyunların fiziki Bu koyunlar kamçı kuyruk koyun olup yetişkin bir koyun yaklaşık 25-30 kilo kadar gelmektedir. Yörede bu koyunlar *Çakrak koyunu* olarak da bilinmektedir. Bu koyunlar kamçı kuyruklu olup bölgenin arazi yapısına uyum sağlamıştır. Koçlar koyunlara göre biraz daha ağır olup yaklaşık 45-50 kilo kadar gelmektedir (Kuruca ve Ak, 2017: 432).

Kuzuların doğumu sonrası bu bakım işi daha bir özen ile devam ettirilir. Kuzular 15-20 gün kadar annelerinin sütüyle beslenerek ihtiyaçlarını karışarlar. Daha sonra kuzular annelerinden ayrı olarak taze otların olduğu bahçelerde otlatılmaya başlarlar. Bu otlama işi sabah erkenden ve kuşluk vakti içinde yapılır. Kuzular daha sonra sağımı yapılan koyunları emmek için ağillara getirilirler. Bu süre içinde koyun ve kuzular ayrı yerlerde barındırılırlar. Kuzuların köydeki ve yayladaki barınaklarına *kuzuluk* adı verilmekte olup buraya koyunlar alınmaz. Kuzuların koyunlardan ayrı yatırılmasının sebebi hem annelerini emmelerini hem de koyunların içinde ezilmelerini önlemektir. Koyunlar yaklaşık beş ay kadar süt vermekte ve bu süre içinde çobanlar hem kendi ihtiyacı olan sütü hem de kuzuların sütünü hiç eksik etmezler. Koyunlar günlük 300-400 gram kadar süt vermektedir ve yaklaşık beş ay kadar koyunların sağılması devam eder (KK:3). Köylerde kuzuların otlatma işini genellikle çocuklar yapmakta olup, günün yarısına kadar otlatma işi devam ettirilir. Çocukların kuzuları otlatması, göçerlerin hayatındaki iş bölümünün bir parçası olarak bilinmektedir. Çocuklar kuzuları otlatarak başladıkları çobanlık işine daha sonra koyunları otlatarak devam ederler. Çocuklar kuzu otlatırken bir nevi çobanlığa dair talimi yapmaktadır. Yaz aylarında çocuklar yaylalarda havaların iyi olduğu günlerde ailelerine yardım amacıyla çobanlık yaparlar. Çocuklar ile kuzular arasında ayrı bir bağın kurulduğunu ve bu bağın daha sonraki yıllarda da sürdüğünü söylemek gerekir (KK:4).

Giresun ve havalisinde koyunlar yılda bir defa kuzu doğurmakta ve genellikle de kuzular tek olarak doğmaktadır. Koyunlar ikiz kuzu nadiren doğurmakta olup, bu kuzuların bakımında anne koyunun sütü yetmediği takdirde başka koyunlardan sağılan sütü çobanlar bu kuzulara biberonla emzirir. Diğer bir yöntem ise, kuzusu ölü doğan koyunlara bu ikiz kuzular çobanlar tarafından emzirtilmesidir. Ölen kuzunun postu başka bir kuzuya giydirilip yavrusu ölen koyuna verilir ve bu sayede koyun kuzuyu kendi kuzusu zanneder. Kuzuların koyunlara katılması bir kültür şöleni gibi her sabah tekrarlanır ve çok kısa bir sürede yüzlerce kuzu kendi annelerini bulurlar (KK:5).Kuzular 8-10 kiloya geldiğinde annesinden ayrılır ve kendi başına otlamaya başlar. Kuzular bir yaşına gelinceye kadar *toklu* ve *güveç* olarak adlandırılırlar. Kuzuların yünü çok değerlidir ve kuzular yaz başında kırkılırlar, bu sayede kuzuların yeni yünlerinin kış gelmeden çıkması da sağlanmış olur. Kuzu yünleri kırkıldığında 400-500 gram civarında gelmekte olup, genellikle çocuk yataklarında ve beşiklerde kullanılmaktadır (KK:1).

Kuzu yünü sağlık açısından da iyi geldiğine inanılır ve onun için değerli sayılır. Kuzuların soyunun devam etmesine dikkat edilir, çobanlar sürüdeki koyunların ve kuzuların hangi koçun soyundan geldiğini bilir. Çobanlar bu sayede sürüsünün sağlıklı sürdürülmesi için damızlık bırakacağı kuzuların kimin yavrusu olduğunu bilir ve onun devamına dikkat eder (KK:6). Yaylalarda sürülerin birlikte otlaması münasebetiyle bazen başka sürüdeki koçların koyunları koçlandıkları ve bundan dolayı bilgi dışında kuzu olduğu görülür. Bu tür kuzular çobanların pek de istemedikleri aylarda doğmaktadır (KK:7). Yaylalarda koyunların oba yerleşimi içinde otlatılmamasına dikkat edilir. Zira konutların yakınlarındaki bu alanlar ineklere ayrılmıştır. İneklerin uzun mesafelere götürülmeleri çoğu zaman mümkün olmadığı için hayvanlar bu alanlarda otlayabilmektedir. Koyun sahipleri ve çobanlar bunu bildikleri için inek sahiplerinin mera haklarını gözetirler. Tamamen enformel nitelikli bu mutabakat sonucunda koyun sahipleri de uzun kış ayları süresince inek sahiplerinin kışlaklardaki bahçelerinde (findıklıklarında) hayvanlarını sorunsuzca otlatabilmektedirler (Aça, 2018a: 99).

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Çobanlar başka sürülerin koçlarının sürülerine katılmamasına dikkat eder. Yaşlanan ve sürüden ayrılan koyunların yerine soyu bilinen kuzular alırlar. Son yıllarda koyunların sağılması işi oldukça meşakkatli olup bu işi yapacak kişi bulunamadığı için koyun sütü tamamen kuzulara bırakılmaktadır. Göçerler koyunları sağamadıklarını ve zorunlu olarak kuzuları emzirerek durumu kurtarmaya çalıştıklarını ifade etmektedir. Yaylaya çıkarken kuzulara da küçük zil takılır ve koyunlar gibi kuzular da damga/boya ile işaretlenir. Kültür hayatımızda çocukların “kuzucuğum” diye sevilmesi tesadüf olmamalıdır (KK:1). Kuzu eti üretiminde hangi sistem uygulanırsa uygulansın esas olan kuzuların 50-60 güne kadar sütle ve kuzu yemi ile beslenmeleridir. Bundan sonra süttten kesmeden veya süttten keserek uygulanacak besi şekli kuzu etinin pazarlama biçimine bağlıdır. Kuzu eti üretiminde karlılık, koyunlardan fazla sayıda yavru elde edip onları kısa sürede kesim ağırlığına ulaştırmaya bağlıdır. Bunun için koyunlarda ikiz doğurma ve iyi süt verimi, kuzularda hızlı büyüme ve yüksek et verimi istenir (Akçapınar vd., 1984: 116).

Kadınların Konargöçer Hayata Etkileri

Türk göçlerinin sürdürülmesinde iktisadî, sosyal, kültürel, dini, ahlakî, sosyolojik, psikolojik birçok uygulamanın hayata geçirildiğini söylemek gerekir. Göçer bütün boy/aile bireylerini bünyesinde barındırdığı için bütün bireylerin göç sırasında görev tanımı yapılmıştır. Özellikle aile ocağının devamında ve canlı tutularak tüttürülmesinde kadınların üstlenmiş olduğu rol erkeklerden aşağı değildir. Yayla göçlerinin başlamasından önce kadınlar hazırlık çalışmalarını başlatırlar ve köylerde yayla yolunda ve yaylalarda ihtiyaç duyulacak her türlü eşyanın hazırlıklarını yaparlar. Hayvanların eşyaları tamir edilir ve ihtiyaç duyulan yeni eşyalar temin edilir.

Yayla göçlerinde kadınların yerinin ayrı olduğunu ve onların yaylalarda dirlik ve düzenin devam ettirilmesinde bilgi ve becerilerine ihtiyaç duyulduğunu görmek mümkündür (Pekin, 2013: 197). Göçebe çadırların içerisi; yemek, oturma ve yatma için kullanılırken, geleneksel yayla evleri diye nitelendirdiğimiz ve kelif, mağaza, kom, merze isimlerle anılan evlerin aşhane bölümü de bu amaçlar için kullanılmaktadır (Zaman, 2007: 253).

Doğu Karadeniz bölgesinde asırlardır sürdürülen yaylacılık faaliyetlerinin merkezinde kadınların olduğunu söylemek gerekir. Günlerce süren yayla yolculukları sırasında çadır kurulmasından, ocağın yakılmasına kadar bütün faaliyetlerin içinde kadınları görmek mümkündür. Yayla yürüyüşü sırasında ihtiyaç duyulan yiyeceklerin hazırlanması ve özellikle çobanların gıda ihtiyaçları kervan içindeki kadınlar sayesinde temin edilir. Kervandaki göçerlerin eşyalarının yıkanması, tamir edilmesi yine kadınların görevleri arasında görülmektedir. Bölgenin muhtelif yerlerinden başlayan yayla göçleri genellikle üç gün iki gece devam etmektedir. Bölgenin uzak yerlerinden Giresun yaylalarına gelen göçerlerin yayla yürüyüşleri daha uzun sürer ve ortalama yirmi-otuz gün kadar devam edebilir. Yöreye Bafra, Çarşamba, Erbaa, Karayaka, Koyulhisar yörelerinden göçerler gelip yaylacılık yapmaktadır (KK:4). Geçici yayla evlerine *köm* adının verildiğini ve bu evlerin genellikle taşlardan yapıldığını, hayvan ahırları ile birleşik yapıldığını söylemek gerekir. Yaylaların bağlı olduğu köylere *kıtır*, *kırtıl* adıyla bir miktar otlak parasının verildiği bilinmektedir (Pekin, 2013: 197). Köylerde sürdürülen ekonomik faaliyetlerin hayvancılığa oranla daha fazla gelir getirmesi, tarım dışı sektörlere yönelme ve büyük şehirlere göç, yaylalarda beslenen hayvan sayısını günden güne azaltmakta ve dolayısıyla yaylaya çıkan aile ve kişi sayısını düşürmekte hemen tüm yaylalarda terkedilmiş olan meskenlerde artış, nüfuslarında azalma ve nüfusun yaş gruplarında belirgin bir gruplaşma oluşturmaktadır (Tunçel vd., 2004: 5). Son yıllarda yaşanan göçer neticesinde çoban bulma konusunda sıkıntı yaşayan göçerler bunu Afgan ve Gürcü çobanları çalıştırmak suretiyle gidermeye çalışmaktadır.

Sonuç ve Değerlendirme

Yöredeki yaylacılık hayvancılığa dayalı bir hayat tarzıdır. Bu faaliyetin merkezinde yaylak ve kışlak olmak üzere iki yerleşim yeri vardır. Yaylak kışlak hayat tarzı veya yaylacılık faaliyetleri köy hayatının bir uzantısıdır. Bu hayat tarzının merkezinde yerleşim yeri olarak köy, topluluk olarak ise köylü bulunmaktadır. Yaşam tarzı olarak göçü seçen insanlar ve

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

topluluklar, psikolojilerini, doğadaki değişime, hayvanların ihtiyaçlarına göre ayarlamış ve bu ayarlamayı kendilerinden sonraki kuşaklara öğretmişlerdir. Yörede hayvancılığın ve ona bağlı yaylacılığın ortadan kalkması yöre insanının gündelik hayatını değiştirecek ve yaylacılık etrafında gelişen birçok kültür unsurlarının da yok olmasına yol açacaktır.

Giresun ve havalisinde sürdürülen yaylacılık hareketi Nisan ayı ile başlayıp Ekim ayı sonuna kadar devam etmekte, havaların iyi gitmesi halinde yayla dönüşü bir ay kadar ertelenebilmektedir. Göç zamanını hava şartları belirlemekte olup çobanlar yaylada açan *kardelen*, *vargit* ya da *çoban kovan* çiçeklerinin açtığını görünce yayladan gitme zamanının geldiğini anlamaktadırlar.

Doğu Karadeniz’de ve buna bağlı olarak Giresun ve havalisinde yaylacılık faaliyetleri bir geçim kaynağı olma özelliğini günümüzde de devam ettirmektedir. Buradaki ekonomik faaliyet büyük çaplı üretim olmayıp daha mütevazı ve *pazar yeri ekonomisi* kategorisinde değerlendirilebilecek bir ekonomik faaliyettir. Yaylacı ürettiği ürünü pazarda satmakta ve ürünün fiyatı alıcı ve satıcı arasında yapılan pazarlık ile belirlenmektedir. Yaylacılar kendi aile geçimini sağlamak üzere ve kendi namına emek yoğun çalışan kişilerdir. Bu durum *enformel istihdama* örnek teşkil etmektedir. Bu enformel kesimin ulusal ekonomiye yaptığı en önemli katkılarında birisi kent nüfusunun bazı temel ihtiyaçlarını karşılamasıdır. Yaylacılar kazançları düşük olmasına rağmen geçim kaynakları olan bu alanda çalışmaya devam ederler. Çünkü onlar için yaylacılık aynı zamanda bir hayat tarzıdır.

Bir hayat tarzı olan yaylacılık faaliyetinde aile üyelerinin hepsinin bir görevi ve rolü vardır. Çocuklar yaz aylarında ailelerinin yanında yaylalarda çobanlık yapmakta ve özellikle de kuzuların otlatılmasında yardım etmektedir. Bu durum çocukların hem küçük yaşlarda sorumluluk almalarını sağlamak hem de özgüvenlerinin gelişmesine katkıda bulunmaktadır. Çocukların çobanlığa ait eğitimleri kuzuların doğduğu köylerde başlar. Kadınlar yörede her işte olduğu gibi yaylacılık faaliyetlerinde de rol almakta ve hayvansal ürünlerin işlenmesini gerçekleştirmektedir. Bunun yanında yaylada kadınlar sebze üretimi, dastar ve ip dokuma, yünlerin yıkanması ve taranması gibi işleri de yapmaktadır. Erkekler ise başta hayvanların bakımı ve diğer işleri yapmaktadır. Yaylacıların işlerini birlikte yapmaları toplumsal ve aile içi dayanışmayı artırmaktadır. Diğer taraftan yaylacılık faaliyetleri doğa ve hayvan sevgisini de beraberinde getirmektedir. Yaylacı doğanın tahrip edilmesinin sonuçlarının kendisini ve hayvanlarını olumsuz etkileyeceğinin bilincindedir. Yayla, yaylacı için herhangi bir yer değildir. Onun yaşam alanı ve yaşantısının mekânıdır. Yaylacının yaylaya bu bakışı bir mekân veya yurt olarak yaylanın korunmasını ve sahiplenilmesini sağlamaktadır.

Bölgede hayvancılık merkezli yürütülen yaylacılık faaliyetleri yöre insanı için bir hayat tarzı olup yörede hayvancılığın bitmesi ilk önce bu hayat tarzını olumsuz etkileyecek ve bu hayat tarzı etrafında oluşan birçok kültür unsurlarının da kaybolmasına yol açacaktır. Yine hayvancılığın yörede bitmesi kendi geçimini sağlayan yaylacıların geçim sıkıntısı yaşamalarına ve şehirlere göç etmelerine sebep olacaktır. Konunun bu yönleri dikkate alındığında yöredeki hayvancılığın devamı için kamu otoritesi tarafından, yaylacılarla da istişare edilerek, daha kapsamlı teşvik projeleri hazırlanmalı ve yaylaların bir üretim sahası olması sağlanmalıdır. Ayrıca bu tür projeler bölgedeki işsizliğin ve yoksulluğun azalmasını sağlayacak olup hem yerel hem de ulusal ekonomiye katkıda bulunacaktır.

Kaynakça

- AÇA, Mustafa. (2018). Dağların Efendileri Doğu Karadeniz Hayvancılık ve Çobanlık Kültürü, Gece Kitaplığı, Ankara.
- AÇA, Mustafa. (2018a). “Doğu Karadeniz Hayvancıları ve Çobanları Arasında Geleneksel Meslek Hukukunun Temsilleri”, folklor/edebiyat, cilt:24, sayı:93, 2018/1, (93-103).
- AKÇAPINAR, Halil; İhsan Aydın; Ramazan Kadak, (1984). “Morkaraman Koyunlarının Erzurum’da Özel Bir İşletmede Kuzu ve Süt Verimleri”, A. Ü. Vet. Fak. Dergisi. 31 (1) : 114-127.
- ASLAN, İlhan. (2018). Ortaçağ’da Karadeniz ve Türkler, Post Yayınları, İstanbul.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

- BARTOLD, V.V.(2014). Orta Asya Tarih ve Uygarlık, Çeviren. Ahsen Batur, Selenge Yayınları, İstanbul.
- ÇELİK, Ali. (2014). “Türk Kültüründe Yaylak Kışlak Geleneği ve Bunun Doğu Karadeniz Bölgesindeki Yansımaları”, Yayla Kültürü ve Yaylacılık Sempozyumu (6-7 Kasım 2014-Bilecik), Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Yayınları, Bilecik. (57-72).
- DOĞANAY, Hayati; Ogün Coşkun (2014). “Mezraa Yerleşmeleriyle İlgili Karşılaştırmalı Bir Araştırma”, Doğu Coğrafya Dergisi, S.29, (1-28).
- EMECEN, Feridun M. (2010). Doğu Karadeniz’de Bir Vadi Boyu Yerleşmesi Ağasar Vadisi: Şalpazarı-Beşikdüzü, Serander Yayınları, Trabzon.
- EMİROĞLU, Mecdi. (1977). Bolu’da Yaylalar ve Yaylacılık. Ankara Üniversitesi D.T.C.F, Yay. No: 272, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara.
- GÖKÇE, Mustafa. (2018). “Konargöçer Türk Kültürünün Kökenleri”, Altaylardan Toroslara Konargöçer Türkler, Editör Mustafa Gökçe-Eren Fehmi Eroğlu, Muğla Belediyesi Kültür Yayınları, Muğla.
- GÖKŞEN, Cengiz. (2014). “Osmaniye ve Çevresinde Yaylacılık”, Yayla Kültürü ve Yaylacılık Sempozyumu (6-7 Kasım 2014-Bilecik), Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Yayınları, Bilecik, (215-236).
- HALAÇOĞLU, Yusuf. (1988). XVIII. Yüzyılda Osmanlı İmparatorluğu’nun İskân Siyaseti ve Aşiretlerin Yerleştirilmesi, Ankara.
- İNAN, Kenan. (2003). “Trabzon’un Osmanlılar Tarafından Fethi”, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı: 14 Yıl : /1 (71-84).
- İNCE, Fatma. (2018). “Doğu Karadeniz Bölgesinin Bugünkü Demografik Yapısının Ortaya Çıkmasını Sağlayan 2 Göç Hareketi: Çepni ve Kıpçak Göçleri”, Ortaçağ Araştırmaları Dergisi Aralık 2018 Cilt:1 Sayı: 1, (92-100).
- İSAKOV, Baktıbek. (2016). “Geleneksel Yayla Göçü: XX. Yüzyılın Başındaki Kırgız ve Anadolu Konar Göçerleri Örneği”, Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi, C.5, S.1, (214 – 228).
- KİNG, Charles. (2015). Karadeniz, Çeviren. Zülal Kılıç, Kitap Yayınevi, İstanbul.
- KÖSE, Osman; Türkmen Törelî. (2017). “Kürtün’de Çepni Türkmenleri ve Geleneksel Yayla Göçleri”, Geçmişten Günümüze Göç II; Canik Belediyesi Kültür Yayınları, (905-922).
- KURUCA, Nazım; Hüseyin Kara, Fatma Emiroğlu Aydın. (2014). “Giresun’da Yaylacılık Faaliyetlerinin İktisadi, Sosyal ve Kültürel Hayata etkileri”, Yayla Kültürü ve Yaylacılık Sempozyumu (6-7 Kasım 2014-Bilecik), Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Yayınları, Bilecik. (161-184).
- KURUCA, Nazım, Muammer Ak. (2017).” Beşyüz Yıldır Süren Göçün Son Temsilcileri: Karayaka Göçerleri”, Route Educational and Social Science Journal Volume 4(7), December 2017, ss. 430-448.
- KÜÇÜK, Abanoz. (2014). Giresun Çepnileri Tarih-Halk Edebiyatı-Halkbilimi, Gece Kitaplığı, Balıkesir.
- ORHONLU, Cengiz. (1987). Osmanlı İmparatorluğu’nda Aşiretlerin İskânı, Eren Yayınları, İstanbul.
- PEKİN, Süleyman.(2013). Harşit Havzasında Çepniler, Berikan Yayınları. Ankara.
- SÜMER, Faruk. (1992). Oğuzlar (Türkmenler) Tarihleri, Boy Teşkilatı-Destanları, Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yayınları, İstanbul.
- SÜMER, Faruk. (1992a). Çepniler, Anadolu’nun Bir Türk Yurdu Halinde Gelmesinde Önemli Rol Oynayan Oğuz Boyu, Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yayınları, İstanbul.
- SÜMER, Faruk. (1992b). Tirebolu Tarihi, Tirebolu Kültür ve Yardımlaşma Derneği Yayınları, İstanbul.
- ŞAHİN, Halil İbrahim. (2013). Çepniler Tarih İnanış ve Halkbilimi, Altınpost Yayınevi, Ankara.
- ŞEVKET, Şakir. (2013). Trabzon Tarihi, Haz. İsmail Hacıfettahoğlu, Kurtuba Kitap, İstanbul.
- TELLİOĞLU, İbrahim. (2004). Osmanlı Hâkimiyetine Kadar Doğu Karadeniz’de Türkler, Serander Yayınları, Trabzon.
- TELLİOĞLU, İbrahim. (2105). Tarih Boyunca Karadeniz, Serander Yayınları, Trabzon.
- TUNÇEL, Harun, Gürcan Gürgen, İhsan Çiçek, A. Fuat Doğu. (2004). “Doğu Karadeniz Dağlarında Yaylacılık”, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Elazığ, Cilt: 14, Sayı: 2, (49-66).

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

- ULUOCAK, Nihat. (1975). “Mera ve Mera Amenajmanı İle İlgili Kavramlar ve Bazı Özel Terimler”, İÜ. Orman Fakültesi Dergisi, Cilt. XXV, Sayı.1,(147-168).
- YILMAZ, Anıl; Cahit Telci. (2010). “Türk Kültür terminolojisinde Göç Kavramı Üzerine”, Modern Türklük Araştırmaları Dergisi, Cilt. 7, Sayı.2. Ankara.(14-33).
- YÜRÜDÜR, Eren. (2006). “Yakın Mesafeli Yaylacılık Faaliyetlerine Bir Örnek: Yaylacık Dağı (Tokat)’nda Yaylacılık”, Doğu Coğrafya Dergisi 16, (247-272).
- ZAMAN, Mehmet. (2007). Doğu Karadeniz Kıyı Dağları’nda Yaylalar ve Yaylacılık, Atatürk Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Yayınları, Erzurum.
- ZAMAN, Mehmet. (2018). “Doğu Karadeniz Bölümü Sahil Yöresindeki Kırsal Yerleşmeler ve Özellikleri”, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Mart 2018 22(1): 323-346.

Kaynak Kişiler

- KK:1: Mızrap Kuruca, Tirebolu/Giresun, (yaylacı) (12 Kasım 2017 tarihinde 90 yaşında vefat etti)
- KK:2: Emine Akın, Giresun, 84 yaşında, (ev hanımı)
- KK:3: Hüsniye Kılıç, Giresun/Bulancağ, 85 yaşında (yaylacı)
- KK:4: Ziya Akgül, Tokat/Erbaa, 86 yaşında (yaylacı)
- KK:5: Kadem Özdemir, Giresun/Dereli, 50 yaşında (emekli)
- KK:6: Naziye Kasap, Giresun/Bulancağ, 72 yaşında (yaylacı)
- KK:7: Safi Kasap, Giresun/Bulancağ, 70 yaşında (emekli)

Fotoğraf I-II: Karayaka ve Eğribel Yaylasında

Yaz Aylarında Çobanlık Yapan Çocuklar



ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Fotoğraf III-IV : Eğribel ve Karagöl Yaylalarında Çobanlarımız



Fotoğraf V-VI : Karayaka Obası



ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

İKİ VE ÇOK DİLLİLİK BAĞLAMINDA AFGANİSTAN'DA YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE GÖRÜLEN SORUNLAR

Umut Başar

Dr. Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu,
umut.basar@asbu.edu.tr

Özet

Afganistan'da uzun yıllardır süregelen savaşlar sebebiyle ülkenin toplam nüfusuna ilişkin net bir sayı vermek mümkün değildir. Ancak muhtelif kurumlar tarafından toplam ülke nüfusunun 28 ile 31 milyon arasında olduğu tahmin edilmektedir. Söz konusu nüfusun büyük çoğunluğu iki veya çok dillidir. Nitekim Ethnologue'un verilerine göre ülke genelinde 39 dil bulunmaktadır. Aynı dilin farklı değişkelerinin bu listeden silinmesi durumunda ülkedeki dil sayısının en az yarıya ineceği kesin olmakla birlikte Afganistan, Orta Doğu'da çok dilliliğin yaygın görüldüğü ülkelerden biridir. Ülkedeki iki ve çok dilli sosyolojik görünümün muhtelif sebepleri vardır. Söz konusu sosyolojik görünüm, doğal olarak kamusal alanın bir parçası olan eğitime de yansımaktadır. Ancak ülkedeki çağın gereksinimlerinden uzak olan eğitim sistemi çift dilli (Derice/Peştuca) yapılandırılmıştır. Bu bağlamda Afganistan'daki yabancı dil olarak Türkçe öğretim ortamlarında da birbirinden farklı ana/birinci dillere sahip bireylerin birlikte dil eğitimi aldığı görülmektedir. Afganistan'daki iki ve çok dilli bireylerin önemli bir kısmının Türk dilli (Özbek/Türkmen/Kırgız) oluşu ise öğretim sürecinin hedef kitle hazırbulunuşluk özellikleri doğrultusunda yapılandırılmasını gerekli kılmaktadır. Ancak Türk dilli hedef kitle ile Türk dilli olmayan hedef kitleye aynı öğrenme ortamında, aynı öğretim materyaliyle ve aynı dil öğretim teknik ve yöntemleriyle Türkçe öğretildiği gözlemlenmektedir. İki ve çok dilli bireylerin tek dilli olduğu varsayılarak gerçekleştirilen bu dil öğretiminin niteliği tartışmaya açıktır. Bunun yanı sıra iki veya çok dillilik araştırmacılara göre yabancı dil öğretiminde bir dezavantaj değilken Afganistan'da ülke şartlarından kaynaklanan bazı özel durumlar, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde iki ve çok dillilikten kaynaklı sorunlara yol açabilmektedir. Bu bağlamda çalışmanın amacı Afganistan'da yabancı dil olarak Türkçe öğretimi esnasında iki ve çok dillilikten kaynaklı sorunları sahadaki gözlem ve uygulamalar ışığında ortaya koymaktır. Çalışmanın sonunda ise mevcut uygulamalarda karşılaşılan sorunlara ilişkin çözüm önerileri sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Afganistan, İki Dillilik, Çok Dillilik, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

PROBLEMS WHICH OCCUR DURING TEACHING OF TURKISH AS FOREIGN LANGUAGE IN AFGHANISTAN WITHIN CONTEXTS OF BILINGUALISM AND MULTILINGUALISM

Abstract

In Afghanistan, it is not possible to tell an accurate number about total population of the country due to long standing war conditions. However, it is being guessed by various institutions that the total population of the country ranges from 28 to 31 million. A great majority of the population in question is bilingual or multilingual. In fact, according to Etnolog's data, 39 languages exist throughout the country. It is certain that in case of removing different variables of the same language from this list, language number in the country will be cut in half, at least; though Afghanistan is one of the countries in The Middle East which multilingualism is a common thing. The bilingual and multilingual sociological aspect in the country has various reasons to arise upon. The sociological aspect in question, as a matter of course, happens to reflect itself on education – which is a part of the public area, yet outdated educational system of the country is configured as bilingual (Dari/Pashto). Within this context, it can be seen that individuals with different native/primary languages are having language education together within those environments which Turkish is being taught as foreign language in Afghanistan. Matter of the majority of Turkish tongued (Uzbek/Turkmen/Kyrgyz) bilingual and multilingual individuals in Afghanistan makes the educational process essential to be configured in the

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

direction of target population's readiness specifications. However it is observed that both Turkish tongued and non-Turkish tongued population are being taught Turkish in the same learning environment with the same teaching material, same language teaching techniques and methods. Quality of this kind of language teaching, which performed as assuming that both bilingual and multilingual individuals as monolingual, is open to discussion. In addition to this, according to the researchers being bilingual or multilingual is not disadvantageous for foreign language education, but in Afghanistan some particular situations caused by country's conditions can create problems originating from bilingualism and multilingualism during teaching Turkish as foreign language. In this context, the goal of this study is to reveal problems originated from bilingualism and multilingualism during teaching Turkish as foreign language in Afghanistan, in the light of observations and practices on the field. Proposed solutions about problems encountered within the existing practices are reported in the final part of the study.

Keywords: Afghanistan, Bilingualism, Multilingualism, Teaching of Turkish as Foreign Language

Giriş

Özellikle son 20 yirmi yılda yurt dışında yabancı dil olarak öğrenimi ivme kazanan Türkçe, Avrupa'dan Orta Asya'ya Afrika'dan Balkanlar'a değin geniş bir coğrafyada farklı gerekçelerle ilgi görmektedir. Türkiye'nin tarihî bağları ve doğal nüfuz alanına paralel bir şekilde Türkçenin en çok ilgi gördüğü bölgelerden biri Orta Doğu'dur. Bu durumda Osmanlı Devleti'nden günümüze uzanan derin ve köklü tarihî bağlar, aynı dine ve medeniyete mensup olmanın verdiği kültürel yakınlık, ortak tarih ve kader birliği duygusu, Türkiye'nin bölgede yükselen bir güç olması ve dolayısıyla bölge ülkeleri için rol model teşkil etmesi, bölge halklarının eğitim, tatil, ticaret ve yaşam için Türkiye'yi tercih etmesi gibi sebepler etkilidir.

Orta Doğu'da Türkçenin yabancı dil olarak ciddi derecede ilgi gördüğü ülkelerin başında ise Afganistan gelmektedir. Yazıcı'ya göre (2012: 281) jeopolitik önemi sebebiyle ilk çağlardan itibaren pek çok siyasi gücün egemenliğine giren Afganistan, 19 ve 20. yüzyılı emperyalizmin pençesinde dış dünyadan tamamen izole edilmiş bir vaziyette geçirmiştir. Dış müdahaleler ise ülkede merkezî otoritenin kurulamamasına ve ülke bütünlüğünün sağlanamamasına sebebiyet vermiştir. İşgaller ve darbeler döneminde merkezî yönetime karşı kuvvetlenen aşiretler ve dinî gruplar, ülkedeki kaotik ortamın sürmesine zemin hazırlamış ve istikrarın ülke genelinde hâkim olmasını engellemiştir. Dolayısıyla neredeyse yarım asırdır ülkede süregelen savaş, savaşla büyüyen bir kuşak yaratmıştır. Afganistan bu yönüyle Orta Doğu'daki diğer ülkelerden ayrılmaktadır.

Alt yapı, ulaşım araçları, elektrik, içme suyu, doğal gaz, hastane, eğitim gibi temel gereksinimlerden yoksun olan Afganistanlılar, en azından can güvenliklerini sağlayabilmek adına başta komşu ve çevre ülkeler olmak üzere dünyanın birçok ülkesine göç etmeye çalışmaktadır. Afganistanlıların göç etmek üzere tercih ettiği ülkeler arasında Türkiye öne çıkmaktadır. Türkiye'deki yüksek yaşam standardı, kamu düzenin sağladığı güvenli ortam, iş bulma imkânı, kaliteli eğitim ve sağlık hizmetleri ve Türkiye'nin çağdaş bir Müslüman ülke oluşu bu tercihte etkilidir. Bu sebeple herhangi bir gerekçeyle Afganistan'dan ayrılmak isteyenlerin Avrupa ülkelerine gidebilmesi nispeten zor olduğundan ilk etapta Türkiye'ye gitmeye çalışmaktadır. Türkiye'ye gitmeden önce belli bir seviyede Türkçe öğrenmek isteyen veya Türkiye'de alacağı dil eğitimini kendi ülkesinde daha ucuza mal etmek isteyen Afganistanlılar ülkedeki özel dil kurslarında, Kabil Yunus Emre Enstitüsünde, Türkiye Maarif Vakfına bağlı (12 okul) okullarda, Türkiye menşeli sivil toplum kuruluşlarının açtığı kurslarda, Türkoloji (8 bölüm) bölümlerinde, Türk şirketlerinde, ortaokul ve liselerde seçmeli ders statüsünde vb. kurumlarda yabancı dil olarak Türkçe öğrenmektedir. Türk Silahlı Kuvvetlerinin koordinatörlüğünde Afganistan ordusuna verilen Türkçe dersleri de dikkate alındığında ülke genelinde Türkçe öğrenen kitlenin büyüklüğüne ilişkin bir fikir sahibi olunabilir.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Türkçenin Afganistan’da gördüğü ilgi gün geçtikçe artmaktadır. Öyle ki mevcut talebin ancak bir kısmına cevap verilebilmektedir. Türkiye’de yaşamak, eğitim almak, Türkiye’ye sığınmacı olarak başvurmak veya ikinci bir ülkeye göç için Türkiye’yi ulaşmak isteyen birçok Afganistanlı, ülkesinde belli bir seviyeye kadar Türkçe öğrenmektedir. Bunun yanı sıra son yıllarda gerek kanuni gerekse de kaçak yollarla Türkiye’ye gelen Afganistanlı sayısında da ciddi artış yaşanmaktadır. Zira Türkiye’de binlerce Afganistanlının bulunduğu bilinmektedir. Ayrıca hâlihazırda Türkiye’deki yükseköğretim kurumlarında 5624 Afganistanlı öğrenci eğitim almaktadır (YÖK, 2019). Bu rakama özel kurslarda dil eğitimi alan ve Türkiye’de Yabancı Uyruklu Öğrenci Sınavı’na (YÖS) hazırlanan öğrenciler de eklendiğinde sayının 10.000’e dayanacağı açıktır. Yukarıda işaret edilen hususların tamamı dikkate alındığında dikkate değer büyüklükte Afganistanlı bir hedef kitlenin yabancı dil olarak Türkçe öğrendiği görülmektedir.

İki veya Çok Dillilik Nedir?

Değişen dünya şartlarıyla birlikte diller arası temas ve farklı dillerin karşılaşması günümüzde sıradan bir hâl almıştır. Muhtelif gerekçelerle hâlihazırda birçok insan birden fazla dilin konuşuru durumuna gelmiştir ve bu durum gittikçe yaygınlaşmaktadır. Pek çok ülke, iki veya çok dilli olmasına karşın çok dilliği devlet mekanizmasında resmî olarak tanıyan Belçika, İsveç ve Afganistan gibi ülkelerin sayısı sınırlıdır. Bunun yanı sıra iletişim ve teknoloji çağı sayesinde devlet dili olmayan dillerin korunması da kolaylaştığından bireylerin ana / birinci dilinin özellikle kamusal alanda karşılığı olmasa bile nesilden nesle aktarım imkânı doğmuştur.

İki dillilik, bireyin muhtelif sebeplerle ana/birinci dilin yanında erken yaşlarla başka bir dili öğrenmesi ve bu dille iletişim kurabilmesi şeklinde kısaca tanımlanabilir. Bu durum, bireysel veya toplumsal bir şekilde görülebilir. Wei’e (2008: 4) göre ise iki veya çok dilli birey, pasif (dinleme) veya aktif (konuşma ve yazma) bir şekilde birden fazla dille iletişim kurabilen herkestir. Güzel (2010: 34) ise birçok araştırmacının tanımına göz attıktan sonra iki dillilik ölçütlerini birleştiren aşağıdaki tanımları yapmıştır:

“İki dilli birey, yerli bireylerle aynı düzeyde kendini iki veya daha fazla dil grubu ve kültürüyle özdeşleştiren, iki veya daha çok dili konuşan veya bireyin kendisi tarafından istenen konuşma ve bilimsel yeteneğine göre ya iki dilli ya da tek dilli toplumda bulunan, iki dili bilen ve bulunduğu toplumun dilini de ana dili gibi konuşabilen kişidir.”

İki dillilik bireyin kişisel çabasından veya aile durumundan kaynaklanabileceği gibi sosyal şartlardan da kaynaklanabilir. Nitekim bu doğrultuda Günay (2015: 70) iki dilliliğin bireysel bir seçim olabileceği gibi toplumsal bir durumun da sonucu olabileceğini, iki dilli insanların dillerini ancak yaşadığı toplumdaki işlevselliği oranında kullanabileceğini ve bu işlevselliği kavramak için bir toplumda yaşayan insanların aile yaşamlarının dışında paylaştığı iki kamusal alan türü (resmî alan / resmî olmayan alan) ve bu alanlardaki dil kullanımları arasında bir ayırım yapmak gerektiğini belirtmektedir. Resmî alanda kullanılan dil, resmî olmayan alanlarda kullanılmayabilir. Bu durum resmî olmayan alanlarda kullanılan dilin doğal olarak statüsünü düşürecektir. Örneğin İran’ın Tebriz şehrinde resmî olmayan ortamların tamamında (ev, iş, restoran, kafe, tiyatro vb.) Azerbaycan Türkçesini kullanan bir genç, üniversiteye gittiğinde gerek ders dinlerken gerekse de üniversitede yapacağı bütün yazışmalarda Farsçayı kullanacaktır. Aynı genç Tahran’a geldiğinde ise resmî olmayan ortamların büyük çoğunluğunda da Farsçayı kullanmak zorunda kalacaktır. Böyle bir durumda ise Azerbaycan Türkçesi açısından bir “kayıp” ortaya çıkacaktır. Yani prestijli olan resmî dil, ana/birinci dili dışladığından veya ana/birinci dilin resmî olmayan ortamlarda konuşulması hoş karşılanmayacağından ana/birinci dil açısından kayıp kaçınılmaz olacaktır.

İki dillilik birey açısından bir “edinme” süreci sonucunda ortaya çıkabileceği gibi “öğrenme” sonucunda da ortaya çıkabilir. Diğer bir tabirle 1-3 yaş aralığındaki çocuklar ana/birinci dili edinim sürecindeyken aynı da farklı bir dilin girdilerine de maruz kalmaktaysa ikinci dil edinme yoluyla yani bilinçsizce kazanılmaktadır. Doğaldır ki ikinci dile maruz kalmanın yoğunluğu değişebilir ve bu sebeple bireyin dilleri arasında yetkinliği farklılık gösterebilir.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Diğer taraftan dil edinme sürecini tamamlamış 15 yaşında liseye başlayan bir birey, farklı bir dilde eğitim almak için herhangi bir yabancı dilde kendini geliştiriyorsa burada iki dillilik öğrenme yoluyla oluşmaktadır. Öğrenme süreci bilinçli ilerleyen bir süreçtir.

Afganistan'da İki ve Çok Dillilik

İki ve çok dillilik günümüzde pek çok ülkede görülebilen bir olgudur. Savaş, göç, coğrafi şartlar, birden çok etnisiteli toplumsal yapı, evlilik gibi hususlar iki veya çok dilliliği doğurabilmektedir. Bu bağlamda Afganistan'da toplumsal iki ve çok dilliliğin yaygın görülüşü ülkelerden biridir. Afganistan'daki iki ve çok dilliliğin yaygın görülmesinde ülkenin coğrafi olarak geçiş güzergâhında yer alması, tarih boyunca birbirinden farklı kökenlerden gelen hanedanlar tarafından yönetilmesi, uzun yıllardır iç ve dış savaş sebebiyle büyük göç ülkede dalgaları yaşaması ve ülkedeki etnik kompozisyonun müdahale yoluyla değiştirilmek istenmesi gibi sebepler etkilidir. Söz konusu sebepler esasen Afganistan'da çok etnisiteli bir görünüme zemin teşkil etmiştir. İki veya çok dillilik ise bu durumun doğal bir sonucudur.

Afganistan'da etnik grupların sayısı araştırmacılara göre değişmekle birlikte Çınarlı'ya göre (2012: 73) ülkede Peştular, Tacikler, Türkler (Özbek, Türkmen, Kızılbaş, Kazak, Kırgız, Karakalpak), Hazaralar, Aymaklar, Beluçlar, Brahuiler, Beluçlar, Nuristaniler, Rajasthaniler, Araplar, Hindular, Pamiriler, Sihler, Yatlar, Pencabiler, Darvaziler, Paşayailer olmak üzere 18 farklı etnik grup vardır. Çınarlı'nın tasnifinde Özbek, Türkmen, Kızılbaş, Karakalpaklar gibi Türk soylu gruplar "Türkler" başlığı altında toplanmıştır. Ancak Kızılbaşlar hâlihazırda Türkçe değil Derice konuşmaktadır. Bunun yanı sıra Türkçe konuşurları hâlâ bulunan Avşarlar ise gözden kaçmıştır. Aymaklar da Türk olduğunu bilenen ancak Derice konuşan bir başka etnik gruptur. Dolayısıyla Afganistan'da etnik grupların sınıflandırılmadaki kıstasın ne olacağını (dil, mensubiyet ve aidiyet şuuru, etnik köken, mezhep vb.) iyi belirlenmesi gerekmektedir. Bazı araştırmacılara göre bu rakam 40'ı geçmektedir. Kieffer (1982) ise bir çalışmada etnik grupların sayısını tartışmaksızın ülkedeki 32 dilin varlığından bahsetme ve Afganistan'ın etnik ve dilsel bir karmaşa içerisinde olduğunu belirtmektedir. Gerçekten de ülkedeki etnik grupların tespiti ve tasnifi oldukça zor bir iştir.

Afganistan'da süregelen savaş sebebiyle uzun yıllardır nüfus sayımı da yapılamamıştır. Bu sebeple etnik grupların toplum nüfus içerisindeki oranına ilişkin kesin rakamlar vermek güçtür. Bu konuda muhtelif tahminler olmakla birlikte her etnik grubun kendi nüfusunu olduğundan yüksek gösterme eğiliminde olduğu, yabancı araştırmacıların ise ön yargı ve siyasi hesaplar doğrultusunda tahminde bulunduğu anlaşılmaktadır. Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı Kabil Büyükelçiliği Ticaret Müşavirliğinin (2017: 22) bir raporuna göre ülke nüfusu yaklaşık 32.5 milyondur. Ülkedeki etnik dağılıma ilişkin rakamlar Koç (2017: 44) tarafından yapılan bir çalışmada aşağıdaki tablodaki gibi verilmektedir:

Tablo 1. Afganistan'da Etnik Gruplar

Etnik Grup	1970	2010
Peštu	39.4	40.8
Tacik	33.7	35.4
Özbek	8.1	9.2
Hazara	7.9	8.9
Türkmen	3.3	1.7
Aymak	4.1	1.1
Beluç	1.6	1.4
Diğer	1.9	1.4
Toplam	% 100	% 100

Kaynak: The Asia Foundation, 2006; CIA, 2013

Yukarıdaki tablo incelendiğinde ülkedeki en büyük etnik grubu Peştuların oluşturduğu görülmektedir. Zaman içerisinde Türkmen, Aymak ve Beluçların sayısının azaldığı

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

anlaşılmaktadır. Gerçekten de bu Afganistan'da müşahade edilen bir durumdur. Türkmenler kendilerine dil olarak yakın Özbeklerin, Aymaklar Taciklerin Beluçlar ise Peştuların içerisinde gün geçtikçe erimektedir. Zaten Türkmenler Özbeklerle, Aymaklar Taciklerle ve Beluçlar ise Peştularla aynı bölgede iç içe yaşadığından zikredilen tarzda bir erime, anlaşılabilir bir durumdur.

Afganistan'da çok dilliliğin etnik kompozisyon bir sonucu olduğuna yukarıda işaret edilmişti. Bununla beraber ülkede farklı etnik gruplarla muhtelif diller yan yan varlığını sürdürmektedir. Genel bir bakışla Afganistan'daki konuşurları; Türk dilleri (Özbek, Türkmen, Kırgız, Kazak vb.) Hint dilleri (Peštu, Beluç, Nuristaniler vb.) ve Fars dilleri (Tacik, Hazara, Aymak, Kızılbaş vb.) konuşurları şeklinde basitçe sınıflandırmak mümkündür. Ancak söz konusu üç başlığa da dâhil olmayan Pamirce gibi az konuşura sahip diller olduğunu da belirtmek gerekir. Afganistan'daki lengüistik durumu aşağıdaki tabloda ayrıntılı bir şekilde görmek mümkündür:

Tablo 2. Afganistan'da Lengüistik Durum

Hint-Avrupa / Hint-İran					TÜRK-MOĞOL	DIĞERLERİ
İran Dilleri		Hint Dilleri (Hint-Aryan)			Türk Dilleri	Argo / Özel Dil
Kuzeybatı	Kuzeydoğu	Nuristan Dilleri	Dardik Dilleri	Yeni Hint Dilleri	23. Özbekçe U	30. Zargari Romani Y
3. Beluçça Y	1. Peştuca R Pamir Diller 4. Şugni Y 5. Ruşani Y 6. İşkâşim* Y 7. Sangleçi* Y 8. Munçi* Y 9. Vançi Y	12. Kati* U 13. Waygal* Y	16. Peşeyice* U	19. Pencapça Y 20. Sindhi Y	24. Türkmence U 25. Kırgızca Y 26. Uygurca K	
Güneybatı	Güneydoğu	14. Aşkun* Y	17. Gawar-Bati Y	21. Guceraçça Y	MOĞOL	31. Lazemi Dili Y
2. Farsça R	10. Paratça* K 11. Ormuri K	15. Prasun* Y	18. Tirahi* K	22. Lahndâ Y	27. Moğolca K	
					28. Arapça K	32. Çeşitli kökenlerin lehçeleri ("Jat" olarak adlandırılan seyyar gruplar vb.)
					DRAVİD Dilleri	
					29. Brohice Y	

*Bugünkü Afganistan'ın dışında konuşulmaz. Y. Yerel, U. Ulusal, R. Resmî, K. Kalıntı Dil.

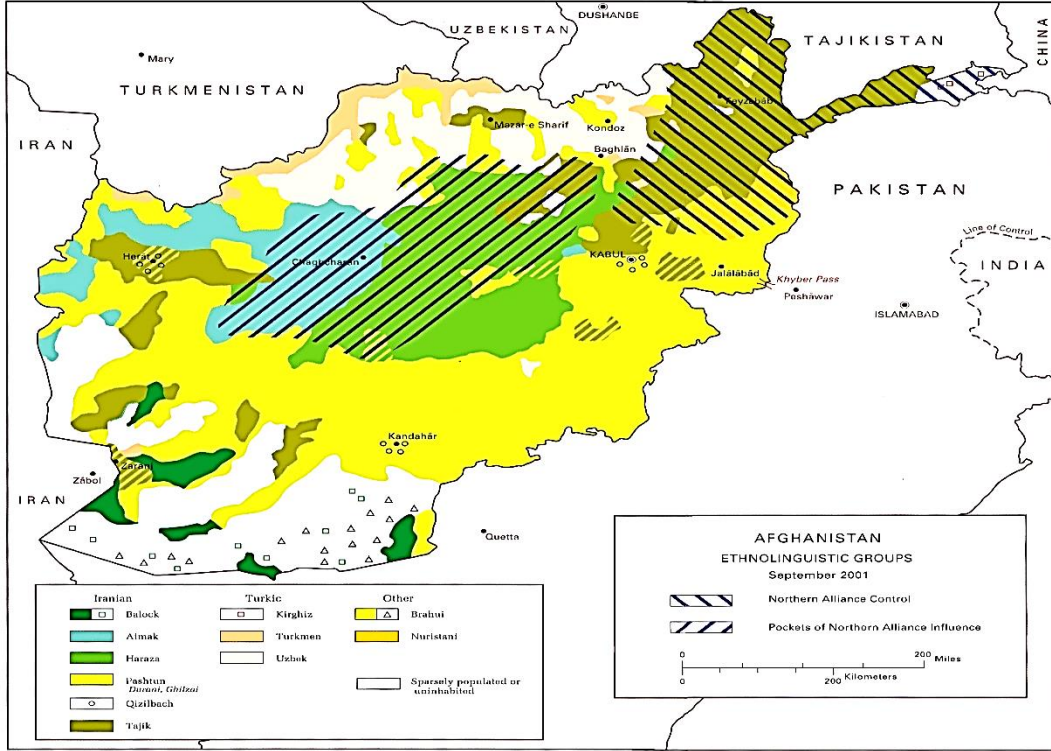
Kaynak: Kieffer, 1982.

Afganistan'daki diller arasında etkileşim ve gerek sözcük gerekse de gramatikal düzeyde kopyalama oldukça fazladır. Hatta diller arasında neredeyse bir iç içe geçmişlik söz konusudur. Örneğin Türkmenler Özbeklerle aynı bölgede yan yana yaşamaktadır. Mezar-ı Şerif gibi Özbeklerle Taciklerin birlikte yaşadığı dolayısıyla dillerin temas hâlinde olduğu şehirler de bulunmaktadır. Dolayısıyla Dericeden Özbekçeye geçen bir kelime bir süre sonra Türkmence de kendi gösterebilmektedir. Bu durum diğer diller içinde geçerlidir. Afganistan'da genel olarak diller arasında yoğun temas Derice-Peştuca; Derice-Özbekçe; Nuristanca-Derice ve Pamir-Özbekçe arasındadır. Bu diller içerisinde Derice iletişim ve sanat dili olarak diğer dillere nazaran prestijli dil konumundadır. Dericenin bu prestijli konumunu kazanmasında Afganistan'daki tarihi ve kültürel birikimin rolü büyüktür. Nitekim Taciklerin ülke içerisindeki toplam nüfusu hiçbir dönem %50'i geçmemiştir. Bu bağlamda aşağıdaki resimde Afganistan'daki dillerin konuşulduğu yerler ve geçiş bölgeleri gösterilmiştir:

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Resim 1. Afganistan Etnolengüistik Gruplar.



Kaynak: <https://www.quora.com/What-languages-are-spoken-in-Afghanistan>

Bilindiği üzere Afganistan, bulunduğu coğrafya itibariyle tarih boyunca Türk dilleriyle Hint-Avrupa dillerinin karşılaştığı bir sahadır. Bu özelliğinin az çok günümüzde de devam ettiğine şahit olunmaktadır. Ayrıca Afganistan'ın komşuları olan Pakistan, Tacikistan, Türkmenistan, Özbekistan, İran'a sınır bölgelerde neredeyse yüzde yüze varan oranda bu ülkelerin dilleri konuşulmaktadır. Son olarak yeri gelmişken ülkedeki bütün diller Arap alfabesiyle yazıldığını belirtmekte yarar vardır.

Afganistan'da kırsalda yaşamış ve herhangi bir sebeple kendi bölgesinden dışarı çıkmamış bireyler dışında yaygın bir iki dilliliğe rastlanmaktadır. İki dilliliğin en az görüldüğü etnik grup Tacikler ve Hazaralar iken en çok görüldüğü grup Özbek ve Türkmenlerdir. Ülkenin resmî dili olan Derice, Tacik ve Hazaraların ana/birinci dilidir. İkinci dile sahip Peştular için ise Derice ikinci dildir. Peştuların dil konusunda diğer etnik gruplara nispeten daha dirençli olduğunu belirtmekte yarar vardır.

Etnik köken olarak Türk olmasına karşın zamanla ana dillerini yitirerek günümüzde Derice konuşan Avşar, Kızılbaş, Aymakların durumu ilginçtir. Söz konusu grupların Türk kökenli olduğunda şüphe yoktur. Gerek tarihi kronikler (bk. Kâtip Hazara, 1395) bu grupların Türk olduğuna işaret etmektedir gerekse de bu gruplar kendilerinin Türk kökenli olduklarını ifade etmektedir. Ayrıca Avşar, Kızılbaş, Aymakların konuştuğu Dericedeki bazı Türkçe kelimelerin Taciklerin konuştuğu Dericede yer almaması dikkat çekicidir. Bu kelimelerin Türklerle temas sebebiyle Avşar, Kızılbaş, Aymakların diline yerleştiği yoksa bu grupların bir nevi asimile olmadan önce konuştukları dilin izleri mi olduğunun tespiti için ciddi saha araştırmalarına ihtiyaç vardır. Bu konuda zikredilmesi gereken diğer bir husus ise Türk olup olmadığı tartışmalı olan Hazaralardır (bk. Yazıcı, 2011). Bilindiği üzere Hazaralar

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Dericenin Hazaregi değişkesini konuşmaktadır. Hazaregi değişkesiyle Afganistan'daki Türk dilleri arasındaki koşutluklar ve karşıtların henüz bilimsel bir çalışma kapsamında ele alınmadığı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla çok boyutlu antropolojik ve lengüistik çalışmalar olmadan Hazaraların menşesine ilişkin tartışmalar sonuçlanmayacaktır. Son olarak Avşar, Aymak, Kızılbaş ve Hazaralar için ise ikinci dil genelde Peştucadır.

Afganistan'da iki dilliliğin edinme yoluyla değil öğrenme yoluyla gerçekleştiği görülmektedir. Zira Özbekler ve Türkmenler eğitim vasıtasıyla Derice ya da Peştucayla tanışmaktadır. İkinci dili Peştuca olan bir Tacik'in de Peştucayı okula başladıktan sonra öğrendiği görülmektedir. İstisnalar olmakla birlikte ülkedeki genel durum bu şekildedir. İki dillilik öğrenme yoluyla gerçekleştiğinden “doğal” bir iki dillilik süreci değil “kültürel” bir iki dillilik süreci etnik gruplar tarafından tecrübe edilmektedir. Bütün etnik grupların bir arada yaşadığı başkent Kabil dışında diğer şehirler kozmopolit bir yapıda değildir. Örneğin ülkenin büyük şehirlerinden olan Kandahar'ın çoğunluğunu Peştular, Herat'ın çoğunluğunu Tacikler ve Mezar-ı Şerif'in çoğunluğunu ise Özbekler oluşturmaktadır.

Ülkedeki iki dilliliğin bireyler açısından kazançlı mı yoksa kayıplı mı olduğu bölgeye ve etnik gruba göre değişkenlik arz etmektedir. Örneğin doğup büyüdüğü bölgede kalan bireyler, ana/birinci dilini bölgesinde konuşmaya devam edecek ancak eğitim yoluyla öğrendiği resmî dillerden herhangi birini yalnızca kamusal alanda devletle olan ilişkilerinde kullanacaktır. Lakin iş, eğitim veya evlilik gibi gerekçelerle ana/birinci dilinin konuşulmadığı herhangi bir şehre gittiğinde ana/ birinci dilinde muhtelif derecelerde kayıp meydana gelecektir. Örneğin Bedahşan şehrinde doğan bir Tacik, çalışmak üzere Celalabad şehrine gittiğinde şehirde gerek kamusal alanda gerekse de sosyal hayatta yalnızca Peştuca konuşulduğuna tanık olacaktır. Alışveriş ya da yemek gibi temel ihtiyaçlarını Dericeyle halletmesi mümkündür ancak Derice uzun uzadıya sohbet edebileceği bir sosyal çevre bulması zor olacaktır. Celalabad'a Bedahşanlı bir Tacik değil de Taharlı bir Özbek giderse muhtemelen temel ihtiyaçlarını karşılamakta da güçlük çekecekti.

Afganistan'da Tacikler dışındaki etnik grupların tamamı için önceleri Derici ikinci dil iken 1996 yılında Taliban'ın iktidar olmasından sonra Peştucanın ülkenin resmî dili olması ve eğitim kurumlarında zorunlu ders olarak okutulması bu durumu değiştirmiştir. Dolayısıyla 1996-2001 yılları arasında Afganistan'da okula gitme şansı bulmuş nesil, Peştuca eğitimi de almıştır. Taliban'ın devrilmesinden sonra oluşan siyasi sistemde ülkede, nüfus olarak çoğunluğa sahip olan Peştular meclisin de çoğunluğuna sahip olmuştur. Ülkenin Taliban sonrası Cumhurbaşkanı her daim Peştula olmuş ve Peştular devlet mekanizmasında yüksek temsil hakkı elde etmiştir. Bunun bir yansıması olarak da Peştuca Taliban dönemindeki ayrıcalıklı konumunu devam ettirmiştir. Böylelikle iki resmî dili az çok bilen ancak ana/birinci dili resmî dillerden herhangi bir olmayan geniş kitleler hâlihazırda ortaya çıkmıştır. Denebilir ki Afganistan'da iki veya çok dillilik gerek toplum mühendisliği gerekse de şartların bir getirisi olarak ülke sosyolojisinin bir gerçeğidir.

İki Çok Dillilik Bağlamında Afganistan'da Yabancılara Türkçe Öğretiminde Görülen Sorunlar

İki veya çok dillilik genelde eğitimde özelde ise bir yabancı dili öğrenmede esasen engel veya sorun teşkil etmese de Başar (2019: 179) tarafından Afganistan'da yabancı dil olarak Türkçe öğretenler üzerinde yapılan bir araştırmada öğreticiler ülkedeki iki ve çok dilli yapının bir yansıması olan “yarım dilliliğin” öğretim sürecinde sorun teşkil ettiğini belirtmişlerdir. Gerçekten de sahadaki gözlem ve tecrübeler göstermektedir ki Afganistan'da yarım dillilik yaygındır. Yarım dillilik, bireyin ana/birinci dilinde yetkinleşememesi bunun yanı sıra diğer dillerini etkin bir şekilde kullanamaması durumudur. Grosjean'a göre (1998:133 akt. İltar, 2019:20) yarım dilli çocuklar tek dilli çocuklarla karşılaştırıldığında kelime düzeyinde nicel eksiklikler gösterirler, tek dilli normlardan saparlar ve dillerini karıştırırlar. Bu durumu açık bir şekilde Afganistan'da gözlemlemek mümkündür.

Afganistan İslam Cumhuriyeti Anayasası'nın 16. maddesine bakıldığında devletin Peştuca ve Derice olmak üzere resmî dile sahip olduğu ayrıca Özbekçe, Türkmençe, Nuristanca ve Pamircenin ise bu grupların çoğunluğu oluşturduğu şehirlerde eğitim dili olarak anayasal

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

güvence altına alındığı görülmektedir. Bunun bir getirisi olarak Afganistan Eğitim Bakanlığında resmî dillerin yanı sıra Özbekçe, Türkmençe, Nuristanca ve Pamirce eğitim daireleri de kurulmuştur. Söz konusu dillerin öğretimi için eğitim materyalleri hazırlanmıştır. Ancak ülkedeki teknik alt yapı çok zayıf ve oldukça imkânlar kısıtlı olduğundan nitelikli bir ana dili öğretimi yapıldığını söylemek güçtür. Örneğin Cevizcan şehrinde ana dili Özbekçe olan bir çocuk, ülkedeki olumsuz eğitim şartları nedeniyle ilkokulda ancak ana dilinde okuma yazmayı ve Derice çok temel-basit dil yapılarını ve kelimeleri öğrenebilmektedir. Liseye de kendi şehrinde devam etmesi durumunda Dericesini geliştirmesi mümkündür ancak ana/birinci dilinde derinleşemeyecektir. Çocukluk dönemini Özbekçeyle tamamladığından Derice kendisi için bir yabancı dil olacaktır zira artık edinim sürecini tamamlamıştır. Sorun teşkil eden husus, Özbekçede yeterince yetkinleşememiş fakat Dericeyi yabancı dil olarak öğrendiği için anlatım becerilerini (konuşma ve yazma) etkin kullanmayan bu birey, eğer kişisel bir çaba sarf etmezse ömrü boyunca herhangi bir dilde tam anlamıyla yetkinleşemeyecektir. Şayet üniversite tahsili için başkent Kabil'e giderse ülkenin diğer resmî dili olan Peştucayla tanışacak ve devlet dairelerinde bu dilin kullanıldığına tanıklık edecektir. Lakin Peştu Dili ve Edebiyatı bölümünde eğitim almıyorsa seçmeli Peştuca dersi dışında bu dili öğrenmek için herhangi bir formel eğitim şansı bulamayacaktır. Benzer durumu bir Özbek'in yanı sıra Türkmen'in veya Aymak'ın yaşaması da mümkündür.

Bu konuda Afganistan'da dikkat çeken bir diğer sorun ise hedef kitlenin türdeş olmaması sebebiyle öğretim sürecinde zaman zaman ortak iletişim dili sorunu yaşanmasıdır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde araç dil, özellikle temel seviyede sınırlı olmak koşuluyla kullanılabilir. Ancak Afganistan özelinde öğretim sürecinde araç dil veya iletişim dilinin ne olacağı belirsizdir. Saha tecrübeleri doğrultusunda Afganistan'da İngilizce bilme oranının düşük olduğu söylenebilir. Hedef kitle ise ülkedeki resmî dillerden genellikle birini bilmektedir. Bu durum bütün öğrenciler için mutlak bir iletişim dili belirlemeyi zorlaştırmaktadır. Ayrıca ana/birinci dili resmî dillerden herhangi bir olmayan hedef kitle için de yetkinlik sorunu bulunmaktadır. Örneğin yükseköğretime kadar bütün eğitim hayatını Andhoy şehrinde geçirmiş bir Türkmen, doğal olarak Peştucayla Kabil'de tanışmaktadır. Dericeye ise yeteri derecede hâkim değildir. Kabil'de Dericesini geliştirebilir fakat dil becerilerini etkili kullanmakta zorluk yaşayacaktır. Hatta dil becerilerini etkili kullanamaması akademik başarısına doğrudan tesir edebilir.

Afganistan'da yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sınıfların teşkilinde her ne kadar seviye tespit sınavı yapılırsa hedef kitlenin etnik arka planına göre sınıf oluşturulmaması öğretim sürecinde bazı sorunları beraberinde getirmektedir. Başka bir deyişle Özbek, Türkmen gibi Türk dilli gruplarla Tacik, Hazara, Peştu gibi Hint-Avrupayı dilli gruplar aynı sınıf ortamında birlikte Türkçe öğrenmektedir. Benzer bir durumun İran'da da gözlemlendiğine araştırmacılar işaret etmektedir (Başar, 2019: 170). Özbekçe ve Türkmençenin Türkiye Türkçesiyle gerek kelime, deyim ve atasözü gerekse de gramer düzeyinde birçok koşutu bulunmaktadır. Diğer bir ifadeyle Özbekler ve Türkmenler, Türkiye Türkçesini Afganistan'daki diğer etnik gruplardan daha hızlı kavramaktadır. Kuşkusuz bu oldukça doğaldır. Bu durum, sınıf içerisinde seviye farklılığın doğmasına ve Türk dilli olmayan grupların derse karşı olumsuz tutum geliştirmesine sebebiyet vermektedir. Diğer taraftan bir Peştu'yla bir Tacik'in aynı ortamda Türkçe öğrenmesi de sorun teşkil edebilmektedir. Zira Dericeyle Türkçe arasında dikkate değer koşutluklar bulunmaktadır (bk. Eker, 2008 ve Eker, 2010). Bu koşutluklar ve Türkçeyle Derice arasındaki kelime kopyaları, Taciklerin Peştulara nispetle Türkçeyi daha hızlı kavramasına zemin hazırlamaktadır. Dolayısıyla ülkenin siyasi hâkimi olan ve bu sebeple kendilerini diğer etnik gruplara nazaran imtiyazlı gören Peştuların hazırbulunuşluk özelliklerinin Afganistan'daki diğer etnik gruplara nazaran Türkçe açısından kendilerine bir kolaylık sağlamaması Peştularda Türkçeye karşı önyargı oluşmasına yol açabilmektedir. Dolayısıyla ana/birinci dilleri birbirinden farklı ve bir kısmı Türk dilli olan Afganistan'daki hedef kitleye aynı sınıfta ders anlatmanın gerek öğretici gerek öğrenci açısından birçok sorun yaratacağı açıktır.

Alanyazın incelendiğinde araştırmacıların (bk. Auer ve Wei, 2007: 1) iki veya çok dilliliğin gerek eğitim gerekse sosyal hayat açısından bir problem teşkil etmediğini küreselleşen

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

dünyada iki ya da çok dilliliğin normal bir durum olduğuna değindikleri görülmektedir. Ancak Kanada, Amerika, İsviçre, İsveç, İngiltere, Avusturalya ve Almanya gibi eğitim sistemini iki dilli bireyler için yapılandırabilen refah düzeyi yüksek ülkelerde, iki ya da çok dilliliğin herhangi bir sorun oluşturmaması anlaşılabilir. Ancak Afganistan gibi pek çok dilin konuşurunun yaşadığı bir geri kalmış ülkede, eğitim sisteminin çoğunlukla Derice kısmen de Peştuca üzerinden yapılandırılması sorun oluşturabilmektedir. Nitekim bu durum, araştırmacıların da dikkatini çekmiştir. Nitekim Hadsaandh (2019) Afganistan’da iki dilli eğitimin bir ihtiyaç olduğuna dikkat çekmektedir. Bunun yanı sıra Afganistanlı bazı eğitimciler, Türkmen ve Özbeklerin üniversiteye giriş sınavındaki genel başarı ortalamasının diğer etnik gruplara nispeten düşük olmasının sebebini, eğitim sisteminin iki ve çok dilli yapılandırılmamış olmasına bağlamaktadır. Afganistan’da üniversite giriş sınavları tek dilli (Derice) düzenlenmektedir. Onlara göre Dericede yetkin olmayan Özbek ve Türkmenler, Tacik ve Hazaralara göre dezavantajlı bir konuma düşmektedir. Bu durum ister istemez akademik başarıya yansımaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Afganistan’da uzun yıllardır süregelen savaş sebebiyle oldukça zor şartlar altında eğitim öğretim faaliyetleri yürütülmeye çalışılmaktadır. Yukarıda da işaret edildiği üzere gerek Türkiye Cumhuriyeti ve Afganistan İslam Cumhuriyeti arasındaki ikili anlaşmalara binaen Türk misyon kurumları vasıtasıyla gerekse de Afganistan’daki resmî ve gayriresmî kurum/kuruluşlar eliyle ciddi bir kitleye yabancı dil olarak Türkçe öğretilmektedir. Afganistan’da herhangi bir merkez tarafından koordine edilmeyen bu Türkçe öğretim faaliyetleri, çoğu yerde birçok çok açıdan yabancı dil öğretimindeki uluslararası ölçütlerin çok uzağındadır. Kısa ve orta vadede hem Türk misyon kurumlarının Türkçe öğretim çalışmalarına devam edeceği hem de Türkçenin Afganistan toplumu nazarında yabancı dil olarak ilgi görmeyi sürdüreceği ortadadır. Bu sebeple Afganistan’da yabancılara Türkçe öğretiminde iki ve çok dillilik bağlamında görülen sorunları aşmak adına aşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

- Türk dillilere Türkçe öğretmek yabancılara Türkçe öğretmekten farklı içerik, yöntem ve uygulamaları gerektirdiğinden bu grubun Türk dillilerden ayrılması gerekmektedir. Hem Türk dilli hem de Türk dilli olmayan kitle için aynı Türkçe öğretim seti ve öğretim yönteminin takip edilemeyeceği açıktır. Bu sebeple bu temel özellik dikkate alınarak öğretim materyali, öğretim programı ve öğretim sürecinin yeniden yapılandırılması önemlidir.
- Öğretim ortamının Türk dilli ve Türk dilli olmayanlar şeklinde yapılandırılmaması durumunda, Özbek ve Türkmenlerin gerek dil bilgisi yapılarını gerekse de metinleri hızlıca kavraması sebebiyle Türk dilli olmayan grupların motivasyon düzeyinin düşmemesi adına onlara telkin ve teşvikte bulunulması gereklidir.
- Afganistan Özbekçesinin Türkiye Türkçesiyle kelime, deyim, atasözü ve gramer düzeyinde koşutluklarının belirlenmesi ve ders içeriklerinin bu doğrultuda hazırlanması öğretim sürecini kolaylaştıracaktır.
- Afganistan’da görev alacak öğreticilere iki veya çok dilli gruplara yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ilişkin formasyon eğitiminin verilmesi sahada öğreticilere büyük fayda sağlayacaktır.
- Afganistan’da Türkçe öğretimi başlamadan hedef kitleyi tanıyabilmek adına hazırlanacak “Kişisel Bilgi Formu’nun” yardımıyla adayların hangi dili ne seviyede bildiği tespit edilmeye çalışılabilir. Sonuçlar sınıfların oluşturulmasında ilgililere yardım edecektir.
- Yarım dilli bireylere yabancı dil olarak Türkçe öğretmek oldukça zorlu bir iştir. Bu sebeple birkaç öğreticinin bu alanda uzmanlaşabilmesi için planlama yapılmalıdır.
- Afganistan’daki farklı etnik gruplar, yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken doğal olarak farklı zorluklar yaşamaktadır. Zira bilindiği üzere öğrenciler, yabancı dili ana diliyle mukayese ederek veya ana dili üzerinden kodlayarak öğrenme eğilimindedir.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Bu nedenle her etnik grubun özellikle dil bilgisi öğrenme alanında yaşadığı güçlüklerle ilişkin envanter çalışmasının yapılması akabinde bu doğrultuda çalışma kâğıtlarının hazırlanması öğrenciler için faydalı olacaktır.

- Afganistan’da hâlihazırda yabancı dil olarak Türkçe öğreten akademisyen ve okutmanların iki ve çok dilli gruplara dil öğretimine ilişkin hizmet içi eğitime alınması faydalı olacaktır.
- Sınıf ortamında etnik gruplar arasında herhangi bir gerilimin yaşanmamasına dikkat edebilmek veya olası bir gerginliği yönlendirebilmek adına öğreticilerin bu konuda eğitim alması gereklidir.
- Temel seviyeden itibaren sınıf içerisinde ortak iletişim dilinin Türkçe olması bir yandan hedef kitlenin dil becerilerini geliştireceği gibi diğer yandan ortak iletişim dili sorunun çözümüne katkı sunacaktır.

Kaynakça

- Afganistan’da Hangi Diller Konuşulmaktadır (2018). <https://www.quora.com/What-languages-are-spoken-in-Afghanistan>, Erişim Tarihi: 04.11.2019.
- Auer, Peter and Wei, Lie (2007). “Introduction: Multilingualism as a Problem? Monolingualism as a Problem?” *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*. Walter de Gruyter: Berlin.
- Başar, Umut (2019). “Öğretici Görüşlerine Göre Afganistan’da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler.” *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Doktora Programı 1. Öğrenci Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, sayfa 165-184.
- Başar, Umut (2019). *İran’da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*, Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Ch. M. Kieffer, “Afghanistan v. Languages,” *Encyclopaedia Iranica*, Online Edition, 1982, available at <http://www.iranicaonline.org/articles/afghanistan-v-languages>.
- Çınarlı, Özgür (2012). “Afganistan’ın Etnik Yapısı.” *Aksaray Üniversitesi İİBF Dergisi*, cilt 4, sayı 1, sayfa 73-84.
- Eker, Süer (2008). “Türkçe-Farsça İlişkilerine Ses, Biçim ve Tümcebilgisi Düzeylerinde Eşzamanlı Genel Bir Bakış.” *Essays on Turkish Linguistics*. ICTL2008. The International Conference on Turkish Linguistics-Proceedings. Harrassowitz Verlag Wiesbaden: Antalya.
- Eker, Süer (2010). “Türkçe-Farsça Dil İlişkilerinde Anlam Kopyaları Üzerine Notlar.” *Sosyoloji Yazıları 1*, (Nevin Güngör Ergen, Esra Burcu ve Birsen Şahin) içinde (ss. 197-211). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Grosjean, F. (1998). “Studying Bilinguals: Methodological and Conceptual Issues.” *Bilingualism: Language and Cognition*, 1 (2), page 1-12.
- Günay, Doğan (2015). “İki ya da Çok Dillilik ve Avrupa”. *1. Uluslararası Türkçe Öğretimi Kongresi*, Belçika: Gent.
- Güzel, Abdurrahman (2010). *İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi (Almanya Örneği)*. Öncü Kitap: Ankara.
- Hatsaandh, Abdul Hamid (2019). “The Need For Bilingual Education In Afghanistan – OpEd.” *Eurasia Review*, <https://www.eurasiareview.com/23042019-the-need-for-bilingual-education-in-afghanistan-analysis/>, Erişim Tarihi: 05.11.2019.
- İltar, Latif (2019). “Dil Edinimi, Dil Öğrenimi/Öğretimi ve Dil Eğitimi Üzerine Tartışmalar.” *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* (ed. Emrah Boylu ve Latif İltar) içinde sayfa 1-26, Pegem Akademi: Ankara.
- Kâtip Hazara, Feyiz Muhammed (1395). *Nejadanameyi Afgan*. İntişarâtı Bonyadı Endişe: Kabil.
- Koç, İsmet (2017). “Afganistan’ın Sosyo-Demografik ve Ekonomik Yapısı ve Dış Göç Süreci.” *Türkiye’de Afganistan Uyruklu Uluslararası Koruma Başvurusu ve Statüsü Sahipleri Üzerine Analiz: Türkiye’ye Geliş Sebepleri, Türkiye’de Kalışları, Gelecek Planları ve Amaçları*, sayfa 39-50, Hacettepe Üniversitesi Basımevi: Ankara.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

- Türkiye Cumhuriyeti Kabil Büyükelçiliği Ticaret Müşavirliği (2017) *Afganistan Ülke Raporu*, <https://www.kutso.org.tr/wp-content/uploads/2017/06/Afganistan.pdf>, Erişim Tarihi: 05.11.2019.
- Wei, Li (2014). “Research Perspectives on Bilingualism and Multilingualism.” *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism*. Blackwell Publishin: Oxford.
- Yazıcı, Orhan (2011). Hazaraların Menşei ile İlgili Yeni Bir Görüş, *TÜBAR*, 6(15), 475-492.
- Yazıcı, Orhan (2012). “Afganistan’ın Jeopolitik Önemi.” *Sosyologca*, sayı 3, sayfa 273-284.
- Yüksek Öğretim Kurumu (2019). İstatistikler (Afganistan Uyruklu Öğrenciler), <https://istatistik.yok.gov.tr/>, Erişim Tarihi: 05.11.2019.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

PROF. DR. FUAT SEZGİN'İN “İSLAM'DA BİLİM VE TEKNİK” ADLI ESERİNDE YER VERİLEN ALET VE GEREÇLER KAPSAMINDA MÜSLÜMAN ALİMLERİN BİLİM DÜNYASINA KATKILARI

Rıdvan DEMİR*

*Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe Yüksek Lisans Programı Öğrencisi, Bilkent/Ankara, (demiridvan1993@gmail.com)

Utku KESKİN**

** Tıp Tarihi ve Etik Bilim Uzmanı, Bilkent/Ankara, (utku.todaie2016@gmail.com)

Özet

1924 yılında doğan Prof. Dr. Fuat Sezgin, çalışmalarını İslâm kültürü alanında ve bilimler tarihinde yön vermiş kıymetli bir Türk Bilim Tarihçisidir. İslâm bilim adamlarının bugünün bilimi ve tekniğine yaptığı katkıları çeşitli eserler ve orijinal bulgular doğrultusundaki pek çok verilerle bizlere sunmuş bulunmaktadır. Bu eserlerden “İslam'da Bilim ve Teknik” beş ciltlik oldukça kapsamlı bir yayın niteliğindedir. Prof. Dr. Fuat Sezgin'in uzun yıllar süren çalışmalarının ürünü olan eser, sırasıyla astronomi, coğrafya, denizcilik, saatler, geometri, optik, tıp, kimya, mineraller, fosil oluşumları, fizik, mimari, savaş tekniği antik objeler ile cam ve seramik konularını ele almaktadır. Çalışmamızda, söz konusu eserde yer verilen birbirinden farklı bilim disiplinlerine ait araç ve gereçler incelenmiştir. Bu inceleme doğrultusunda da İslam dünyasının uygarlığın gelişimi yönündeki kazanımları ile sağladığı başarılar bağlamında topluma bilim tarihi ve bilim felsefesi alanında nelerin aktarılabilirliği tartışmaya açılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Bilim Felsefesi, Bilim Tarihi, İslam'da Bilim ve Teknik, Prof. Dr. Fuat Sezgin.

Abstract

He was born in 1924, Dr. Fuat Sezgin is a valuable Turkish historian of science who has directed his work in the field of Islamic culture and the history of science. He has presented us the contributions of Islamic scientists to the science and technique of today with various data and in line with many works and the original findings. Of these works, “Science and Technique in Islam” is a comprehensive five-volume publication. In Professor Dr. Fuat Sezgin's work, which is the product of many years of work, respectively, astronomy, geography, maritime, clocks, geometry, optics, medicine, chemistry, minerals, fossil formations, physics, architecture, war techniques, antique objects and glass and ceramic issues are discussed. In this study, the tools and equipments of different disciplines which are included in the work are examined. In the light of this study, what can be conveyed to the society in the field of history of science and philosophy of science in the context of the gains and achievements of the Islamic world for the development of civilization is opened to discussion.

Key Words: Philosophy of Science, History of Science, Science and Technique in Islam. Prof. Dr. Fuat Sezgin.

1. GİRİŞ

1924 yılında doğan Prof. Dr. Fuat Sezgin, 1943 yılında İstanbul'a gelmiş ve burada, İstanbul Üniversitesi Şarkiyat Araştırmaları Enstitüsü'nden hocası Helmut Ritter'in yön vermesiyle, İslâm kültürü alanı ve bilimler tarihi kapsamında çalışmalarda bulunmuş değerli bir Türk Bilim Tarihçisidir. Gerçekleştirdiği çalışmalarla Prof. Dr. Fuat Sezgin, Müslüman alimlerin günümüzün bilim ve tekniğine sağladığı katkıları, pek çok veri ve bulguya yer verdiği

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

kıymetli eserleri vasıtasıyla bizlere aktarmış bulunmaktadır¹. Bunlar arasında özellikle beş cilt halinde yayımlanmış olan “İslam’da Bilim ve Teknik” adlı eseri, İslam dünyasının bilimler alanındaki başarılarını hatırlatma özelliğine kapsamlı şekilde sahip oluşu ve Batı merkezli bilim anlayışına karşı bir alternatif de oluşturması niteliğiyle dikkat çekici bulunmaktadır. Eser; astronomiden geometriye, tıptan denizciliğe kadar pek çok bilimsel disiplini kapsayacak şekilde kaleme alınmıştır. Bu disiplinlere yer vermekte olan söz konusu eserin her bir cildinin incelenmiş olduğu ve bu ciltlerde yer alan alet ve gereçler bağlamında, uygarlığın bugün varmış olduğu noktaya İslam alimlerinin ne şekilde katkıları bulunduğunu topluma aktarmak amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmanın ilk bölümünde Prof. Dr. Fuat Sezgin’in yaşam öyküsü ile İslam Bilim Tarihi alanına yapmış olduğu katkılarının aktarılmasıyla çalışmanın konusuna hazır bulunuş sağlanmak istenmiştir. Ardından Bulgular bölümü altında Prof. Dr. Fuat Sezgin’in söz konusu beş ciltlik eserinin içerikleri temel düzeyde yansıtılarak, çalışmanın konusu olan materyal tespit olunmuştur. Buradaki tespitler de çalışmanın Değerlendirme ve Sonuç başlığı altında, Müslüman alimlerin günümüzün bilim ve teknolojiye sağladığı katkıları yansıtılmaları yönünden irdelenerek, nihayetinde ulaşılan sonuçlar maddeler halinde paylaşılmıştır.

2. GENEL BİLGİ

2.1 Prof. Dr. Fuat Sezgin’in Hayatı, Bilim Tarihine Katkıları ve Eserleri

2.1.1. Hayatı

Prof. Dr. Fuat Sezgin, Bitlis’te 7 Temmuz 1924 tarihinde dünyaya gelmiş ve orta okul ve lise öğrenimini Erzurum’da tamamlamıştır. 1943 yılında İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Arap ve Fars Filolojisi lisans bölümüne başlamasıyla birlikte üniversitenin Şarkiyat Araştırmaları Enstitüsü’nde, tanınmış uzmanlardan Alman Şarkiyatçı Hellmut Ritter ile tanışması O’nu, bilimler tarihi üzerine eğitim almaya teşvik etmiş bulunmaktadır². Prof. Dr. Fuat Sezgin’in Hellmut Ritter (1892-1971) ile tanışması, Ritter’in vermiş olduğu bir bilim tarihi semineri aracılığıyla gerçekleşmiş bulunmaktadır. Bu ise 1943-1951 yılları arasında *İslami Bilimler ve Orientalistik/Oryantalizm*³ alanında önemli bir yeri olan Hellmut Ritter’in öğrencisi olarak çalışmalarına yön vermesine temel oluşturmuştur. Prof. Dr. Fuat Sezgin’in, 1947 yılında İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Arap ve Fars Filolojisi Bölümü’nden mezun olmasının ardından müteakiben aynı yıl doktora çalışmalarına başlamıştır. Hellmut Ritter’in danışmanlığında hazırlamış olduğu ve konusu Ebû Ubeyde Ma’mer b. El-Musennâ’nın (ö. 209/824?) filolojik tefsir niteliğindeki “*Mecâz’ü’l-Kur’an*” adlı eserinin değerlendirmesi olan tezini, 1950 yılında tamamlamış bulunmaktadır⁴.

Prof. Dr. Fuat Sezgin’in dil öğrenmeye dönük yeteneği, hocası Hellmut Ritter’in kendisine yönelttiği her yıl bir yeni dil öğrenme tavsiyesi doğrultusunda, O’nun uzun yıllar sürdürdüğü çalışma hayatı boyunca 27 dili çok iyi bir şekilde öğrenmesine imkân tanımıştır⁵. Prof. Dr. Fuat Sezgin doktora çalışması esnasında *Mecâz’ü’l-Kur’an*’ın kaynaklarını araştırdığı sırada ünlü hadis alimi Muhammed b. İsmail el-Buhârî’nin (ö. 256/870)’nin “*el-Câmiu’s-Sahîh*” adlı eserinde *Mecâz’ü’l-Kur’an*’daki bazı kısımlara alıntı yaptığını fark etmiş bulunmaktadır. Bu nedenle de *el-Câmiu’s-Sahîh* adlı eserin oluşturulması esnasında yazılı rivayet kaynaklarının da kullanılmış olduğu düşüncesiyle konuyu araştırmaya başlayarak ve bu düşüncesini ispatlamak amacıyla ortaya koyduğu Buhârî’nin Kaynakları hakkındaki çalışmasını 1953 yılında tamamlamış, böylece bu tezle

¹ 1. Uluslararası Prof. Dr. Fuat Sezgin İslâm Bilim Tarihi Sempozyumu (13-15 Haziran 2019) Bildiri Özetleri Kitabı, s. 24.

² Mesut Gün, Beyzanur Durmuş ve Ayşe Nur Açıköz, “Prof. Dr. Fuat Sezgin’in Öğrettiği Kutsal Yol: Ömrünü İlme Adamak”, *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Aktüel*, Sayı:6, Ekim 2019, s. 8.

³ *Oryantalizm*: Bu terim “Doğu Bilimi” anlamına gelmektedir.

Bkz. <https://sozluk.gov.tr/> Türk Dil Kurumu Sözlükleri web sayfası, (Erişim Tarihi:17.12.2019)

⁴ İbrahim Yılmaz, “Fuat Sezgin: Akademik Hayatı ve İlmî Şahsiyeti”, *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Aktüel*, Sayı:6, Ekim 2019, s. 13.

⁵ Mesut Gün, Beyzanur Durmuş ve Ayşe Nur Açıköz, a.g.e., s. 8.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

doçentlik unvanını kazanmış bulunmaktadır. Söz konusu tez, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi tarafından 1956 yılında yayımlanmış bulunmaktadır⁶.

1960 yılına gelindiğinde ise gerçekleşen askeri darbe sonucunda hazırlanan, ve 147 akademisyenin üniversitelerden uzaklaştırıldığı listede kendi isminin de bulunması üzerine Prof. Dr. Fuat Sezgin, çalışmalarını Türkiye dışında sürdürmek zorunda kalmış bulunmaktadır⁷. Çalışmalarını sürdürmek üzere Almanya'ya tercih eden Prof. Dr. Fuat Sezgin, 1961 yılında, bir yıl önce misafir öğretim üyesi olarak bulunduğu bu ülkeye gitmiş bulunmaktadır. O'nun Almanya'da olduğu sırada Türkiye'de, üniversitelerinden uzaklaştırılan 147 öğretim elemanının tekrar görevlerine dönmesine olanak veren 12.04.1962 tarih ve 43 sayılı yasanın çıkmasıyla birlikte, kendisi de İstanbul Üniversitesi senatosunun bu kanun doğrultusunda aldığı kararla önceki akademik unvanı ve kadrosuyla dönebileceği haberi almış ve memnuniyetini İstanbul Üniversitesi'ne iletmış bulunmaktadır. Türkiye'ye gelerek, İstanbul Üniversitesi'ndeki görevine 25.03.1964 tarihinde başlayan Prof. Dr. Fuat Sezgin burada bir ay kalarak yeniden Almanya'daki Frankfurt Üniversitesi'ne dönmek istediğini İstanbul Üniversitesi'ne iletmış ve dilekçesinin kabulüyle birlikte akademik hayatına tekrardan Almanya'da devam etmiş olmaktadır. Burada Frankfurt Goethe Üniversitesi'nde doçent olarak dersler veren Prof. Dr. Fuat Sezgin, 1965 yılında ise meşhur kimyager ve tabiat filozofu Câbir b. Hayyan'ı (ö. 200/815) konu edindiği profesörlük tezini hazırlayarak 1966 yılında da bu üniversitenin Doğa Bilimleri Tarihi Enstitüsü'ne atanmış bulunmaktadır⁸.

Çalışmalarıyla 1978 yılı Kral Faysal İslami İlimler Ödülü'ne layık görülen Prof. Dr. Fuat Sezgin, aynı zamanda Johann Wolfgang Goethe Üniversitesi Arap İslam Bilimler Tarihi Enstitüsü'nün de kurucusudur. Söz konusu müzeye bir benzerini, Türklerin uygarlık alanındaki katkıları ve Müslüman bilim adamlarının bilimler tarihindeki kazanımlarını görünür şekilde ortaya koymak üzere İstanbul'da, 2008 yılında İslam Bilim ve Teknoloji Tarihi Müzesi'ni kazandırarak bu amacını gerçekleştirmek istemiş bulunmaktadır⁹. Prof. Dr. Fuat Sezgin'in bu vesile ile sayısı 800'e yakın, ustaca oluşturulmuş tarihi ve bilimsel alet ve tıbbi gereci bir araya getirdiği anlaşılmaktadır¹⁰.

Değerli bilim insanı 30 Haziran 2018 tarihinde aramızdan ayrılmış olup kabri, İstanbul Gülhane Parkı içerisinde yer alan ve kurucusu olduğu İstanbul İslam Bilim ve Teknoloji Müzesi'ne çok yakın bir mesafede yer almaktadır^{11,12}. Bilim tarihine yapmış olduğu tüm katkıları ile 2019 yılının "Prof. Dr. Fuat Sezgin Yılı" olarak belirlenerek Türkiye çapında pek çok anı etkinliğine sahne olduğunu belirtmekte fayda görülmektedir¹³.

2.1.2. Bilim Tarihi Alanına Katkıları ve Bu Kapsamda Kazandırdığı Eserleri

Prof. Dr. Fuat Sezgin'in İslam Bilim Tarihi alanındaki çalışmalarında öncelikle öne çıkan hususlardan ilki İslam'ın temel kaynaklarından olan hadislerin sözlüden daha ziyade yazılı rivayet geleneğine dayandığını ispatlama çabalarıdır. Bu doğrultuda da daha önce bilgisine yer verildiği üzere "*Buhari'nin Kaynakları*" adlı doçentlik tezi bu çabanın bir ürünü olarak ortaya çıkmış bulunmaktadır. Bir diğer husus ise, Müslümanların bilime sağladığı büyük katkıların ortaya konulmasıdır ki kapsamlı, 17 ciltlik eseri *GAS/ "Geschichte des Arabischen Schrifttums"* adlı İslam Bilimler Tarihi literatürü ve 5 ciltlik yine kapsamlı ve görsel açıdan çokça ayrıntıya yer verilen "*İslam'da Bilim ve Teknik*" adlı eserlerin bu amaç doğrultusunda oluşturulduğu bilinmektedir. Her iki çalışmayla Prof. Dr. Fuat Sezgin'in, uygarlığın temelini oluşturan bilim alanlarına Müslüman alimlerin katkılarının, Batılı bilim

⁶ İbrahim Yılmaz, a.g.e., s. 13.

⁷ Mesut Gün, Beyzanur Durmuş ve Ayşe Nur Açıkgöz, a.g.e., s. 8.

⁸ İbrahim Yılmaz, a.g.e., s.14.

⁹ Mesut Gün, Beyzanur Durmuş ve Ayşe Nur Açıkgöz, a.g.e., s. 8.

¹⁰ Halil Tekiner, "Prof. Dr. Fuat Sezgin (1924–2018) and His Contributions to the History of Medical Sciences", *Erciyes Med. J.* 2019; 41(1): s. 121.

¹¹ Mesut Gün, Beyzanur Durmuş ve Ayşe Nur Açıkgöz, a.g.e., s. 8.

¹² İbrahim Yılmaz, a.g.e., s. 13.

¹³ Halil Tekiner, a.g.e., s. 121.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

tarihi araştırmacılarına bilimsel niteliğe sahip kanıt ve örnekler vasıtasıyla ispatlanmasını amaçladığı anlaşılmaktadır¹⁴.

Çalışmamızın konusu ikinci esere ayrıntılı olarak müteakip bölüm altında yer verileceğinden hareketle, taşımakta olduğu önem doğrultusunda sözü edilen ilk eser olan GAS'a (*Geschichte des Arabiscchen Schrifttums*) bu başlık altında kısaca değinmekte fayda görülmektedir.

Hatırlanacağı üzere Prof. Dr. Fuat Sezgin, 1947 yılında İstanbul Üniversitesi'nde Alman Şarkiyatçı Hellmut Ritter'in danışmanlığında gerçekleştirdiği ve *Mecâz'ü'l-Kur'an* adlı eserin değerlendirilmesini içeren doktora çalışmaları esnasında Buhari'nin bu eserden alıntılara yer verdiğini görmüş ve bu da kendisini hadislerin yazılı kaynaklarını araştırmaya yönlendirmiş bulunmaktaydı. İşte *Geschichte des Arabischen Schrifttums* adındaki eserinin söz konusu tez çalışmasından temel aldığı söylenebilecek olup başında bulunduğu enstitü vasıtasıyla bu doğrultuda, İslam Bilim Tarihi alanında yer verilen ve Arapça ile İngilizce önsözleriyle nadir risalelerden tıpkı basımların oluşturduğu 1400 cilt bir koleksiyonun neşredildiği bilinmektedir¹⁵.

Prof. Dr. Fuat Sezgin GAS'ı 1946 yılında İstanbul'dayken hazırlamaya başlamış, bu çalışmayı Frankfurt'ta devam ettirerek İslam uygarlık ve bilim tarihinin başından itibaren bu uygarlığın farklı coğrafyalarında pozitif ve dini bilimlere ilişkin Arap dilinde literatürü kapsayan ayrıntılı bir araştırma ürününü ortaya çıkarmış bulunmaktadır. Ciltlerinin ilki 1967 yılında, sonuncusu ise 2015 yılında yayımlanan eserin tamamı 17 ciltten oluşmaktadır. GAS'ın, İslam alimlerince telif edilen ve dünya kapsamındaki kütüphanelerde yer alan dört yüz bine yakın yazma eserin 64 yıllık bir süreyi kapsayan incele faaliyeti sonucunda oluşturulduğu görülmektedir. Bu yönüyle Prof. Dr. Fuat Sezgin'in, 1978 yılında Kral Faysal İslami Bilimler Ödülünü alan ilk kişi olduğunu belirtmekte yarar görülmektedir. Eser bilim tarihi alanındaki söz konusu katkıları yazılı kaynaklar eşliğinde sergilemekle birlikte bu katkılara yönelik tahlil ve değerlendirmeleri de ayrıntılı şekilde içermektedir. Eserin toplam 17 cildinin ilki çeşitli temel İslam bilimlerinin betimlemesine ayrılmış bulunmakta olup müteakip ciltlerin ise İslam alimlerinin astroloji, astronomi, botanik, edebiyat, farmakoloji, kimya, matematik, meteoroloji, tıp, veterinerlik, ziraat ve zooloji gibi alanlarda bilim ve tekniğe katkılarını gözler önüne sermektedir¹⁶.

Geschichte des arabiscchen Schrifttums (GAS) adlı bu dev kapsamlı eser hakkında yukarıda verilen bilgilerin ardından, Prof. Dr. Fuat Sezgin'in İslam Bilim Tarihi alanındaki çalışmalarına toplu şekilde göz atıldığında ise alana yönelik telif ettiği eserler başlıca; "GAS (*Geschichte des Arabiscchen Schrifttums*)", "Arap-İslâm Bilimleri Tarihi", "İslâm'da Bilim ve Teknik", "İslâm Uygarlığında Astronomi, Coğrafya ve Denizcilik", "Kâtip Çelebi'nin Esas Kitâb-ı Cihannüma'sı ve Coğrafya Tarihindeki Yeri", "İslâm Uygarlığında Mimari, Geometri, Fizik, Kimya, Tıp", "Amerika Kitasının Müslümanlar Tarafından Kolomb Öncesi Keşfi ve Piri Reis", "Tanınmayan Büyük Çağ", "1984 Yılından 2011 Yılına Kadar Arap-İslâm Bilimleri Tarihi Enstitüsü Yayınlarına Yazılan Avrupa Dillerindeki Önsözler", "Buhari'nin Kaynakları", "Bilim Tarihi Sohbetleri", "İslâm Bilimler Tarihi Üzerine Konferanslar" ve de "İstanbul İslâm Bilim ve Teknoloji Tarihi Müzesi: Toplu Bir Bakış" şeklinde sıralanabilecektir¹⁷.

Prof. Dr. Fuat Sezgin, uzun soluklu çalışmaları doğrultusunda gerçekleştirdikleriyle bilim tarihine Türkiye çapında yeniden dikkatleri toplamış ve İslam uygarlığının, öncesinde Yunanlılar ardından Babiller, Hintliler ve Sasani İranlılardan edindikleri bilimleri geliştirmiş ve Avrupa'ya da bilimleri geliştirilmek üzere bu yolları açmış olduklarını gösterme gayreti içinde olmuştur¹⁸. O'na göre, İslamiyet'in doğuşunun ardından başlangıcı da oluşan bilimsel

¹⁴ İbrahim Yılmaz, a.g.e., s. 14-15.

¹⁵ Emine Demil, "Buhari'nin Kaynakları Bağlamında Fuat Sezgin'in Yazılı Rivayet Teorisi", *Neuşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Aktüel*, Sayı:6, Ekim 2019, s. 31-32.

¹⁶ İbrahim Yılmaz, "Fuat Sezgin: GAS İsimli Projesi ve İslâm Bilimler Tarihi Açısından Önemi", *Neuşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Aktüel*, Sayı:6, Ekim 2019, s. 26-28.

¹⁷ İbrahim Yılmaz, "Fuat Sezgin: Akademik Hayatı ve İlmî Şahsiyeti", s. 14.

¹⁸ Murat Kılıç, "Bilimler Tarihinde Hâkim Paradigmaların Değişmesi Peşinde Bir Ömür: Fuat Sezgin", *Neuşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Aktüel*, Sayı:6, Ekim 2019, s. 33-34.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

faaliyetler, zirveye 9. Yüzyılda çıkmış ve beş asırlık bir süre de orada bulunmayı başarmıştır ki, felsefi anlamda teorinin pratiğe yön vereceği düşünöldüğünde Prof. Dr. Fuat Sezgin'in bilim tarihine yönelik çalışmalarının değeriendirilmesiyle beraber, İslam uygarlığının, yakın geçmişte bilimsel bilgi üretimindeki önderliğinin günümüzde de gerçekleştirilebileceğine yönelik kendine güven duygusunun önemine dikkat çekilmekte olduğu anlaşılmaktadır¹⁹.

2.2. Genel Kapsamıyla “İslâm'da Bilim ve Teknik”

Prof. Dr. Fuat Sezgin'in bilim tarihi alanındaki eserlerinin aktarımı esnasında da ismi anılmakta olan bu kaynak geçmişten bugüne İslam alimlerinin uygarlığa katkılarının sergilenmekte olduğu oldukça ayrıntılı bir kaynak niteliği taşımakta olup çalışmamızın ana konusu oluşturmuş bulunmaktadır. İçerdiği pek çok veri ve bulgu ile Müslüman alimlerin günümüzün bilim ve tekniğine yaptığı katkıları somut olarak bizlere sergilemekte olan eserin tamamı beş ciltten oluşmaktadır.

İslam dünyasının başarılarını, kapsamlı şekilde hatırlatmakta olan eser, Batı merkezli bilim anlayışına karşı da bir alternatif oluşturma özelliğine sahip bulunmaktadır. Söz konusu eser ciltler bazında incelendiğinde ilk cildin kapsamının “İslam'da Bilim ve Teknik'e Giriş” olduğu, ikinci cildin “Astronomi” alanına ayrıldığı, üçüncü cildin “Coğrafya, Denizcilik, Saatler, Geometri, Optik” gibi birbirine yakın disiplinlere yer vermekte olduğu anlaşılmaktadır. Eserin dördüncü cildi ise “Tıp, Kimya, Mineraller ve Fosil Oluşumlar” hakkında düzenlenmiş bulunmaktadır. Kıymetli çalışmanın son cildinin ise “Fizik ve Teknik, Mimari, Savaş Tekniğı, Antik Objeler, Orientleştirici Stilde Avrupa Camı ve Seramiğı” konularını kapsadığı görölmektedir²⁰. Prof. Dr. Fuat Sezgin'in bu eserinin, ayrıntılı olduğu kadar yazılı bilgi detayının görsel öğelerle de olabildiğince zenginleştirildiğı bir çalışma özelliğine sahip bulunduğu anlaşılmaktadır.

3. MATERYAL ve METOD

İslam Bilim Tarihi ve Bilim Felsefesi alanlarına kaynak sağlayan verileri kapsamakta olan konuların aktarıldığı bu çalışmada, Prof. Dr. Fuat Sezgin'in “İslam'da Bilim ve Teknik” adlı beş ciltlik kapsamlı eseri başta olmak üzere, yine İslam Bilim Tarihi alanına katkı sağlayan çeşitli basılı eserler ve internet ortamındaki kaynaklar ile bilimsel makalelerden literatür taraması yoluyla ulaşılarak yoğun şekilde faydalanılmıştır. Buradan elde edilen verilerin tasnife tabi tutulması doğrultusunda da, İslam alimlerinin bilim tarihi ve felsefesine katkılarına hitap etmekte olan kaynakların kapsam içinde bulunması sağlanmıştır. Bu kaynakların kullanımı açısından ise ikinci bir kıstas geliştirilerek çalışmamızın ana konusunu oluşturan Prof. Dr. Fuat Sezgin ve O'nun bilim tarihi alanına katkılarını içermekte olan bilgilerle çalışmanın Giriş bölümü hazırlanmıştır. Çalışmanın ana konusu oluşturan alet ve gereçlerin sergilenmekte olduğu, Prof. Dr. Fuat Sezgin'in bu beş ciltlik eserinin içeriğinin incelenmesi vasıtasıyla da Bulgular bölümünde bu alet ve gereçlerin çeşitli özelliklerinin paylaşılması uygun görölmüştür. Söz konusu alet ve gereçlerle, Müslüman alimlerin bilim disiplinleri alanına sağladıkları katkılar tespit edilerek, bu tespitler doğrultusunda çıkarılacak sonuçlara, çalışmanın nihayetinde maddeler halinde yer verilerek çalışma tamamlanmıştır.

4. BULGULAR

4.1. “İSLAM'DA BİLİM VE TEKNİK”: 1. CİLT

Prof. Dr. Fuat Sezgin eserinin ilk cildine genel İslam bilim tarihine yönelik bilgileri dönemsel olarak tasnif ederek bu cildi giriş bilgilerine ayırmış bulunmaktadır. Burada, bilimsel aletler ve gereçlerin kâşif-kaynak-kullanım-tasarım özelliklerine yer verilecek müteakip ciltlerden hemen önce, okuyucuya sunulacak ön bilgilerle konuya hazır bulunuş sağlanmak istendiğı

¹⁹ Fevzi Yiğit, “Fuat Sezgin'in Diriliş Çağrısının Felsefi Temelleri”, *Neüşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Aktüel*, Sayı:6, Ekim 2019, s. 29-30.

²⁰Kitapyurdu “İslâm'da Bilim ve Teknik” kitap tanıtımı web sayfası (Erişim Tarihi:04.12.2019)
https://www.kitapyurdu.com/kitap/islamda-bilim-ve-teknik-5-cilt-takim/128419.html&filter_name=islam'da%20bilim%20ve%20teknik

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

gözlemlenmektedir. Birinci cilt kapsamında genel olarak, İslam'ın doğuşundan Osmanlı Devleti dönemine kadar ki, 1./7.-10./16. Yüzyıllar arası bilimsel çalışmaların dönemsel sıralı geniş bir özetine yer verildiği görülmektedir.

Genel değerlendirme doğrultusunda eserin, öncelikle İslam'ın doğuşu ve uygarlığının Anadolu, İran ve Mısır'a kadar genişleyerek Roma ve Bizans gibi kültürlerle de etkileşim halinde buldukları bilgisinin aktarıldığı, 1./7. Yüzyılda yürütülen faaliyetlere yer verdiği görülmektedir. Bu faaliyetlerin ilk ürünlerinin 1. Mervan (64-65/683-685) zamanında gerçekleştirilen tıp kitabının tercümesiyle alındığı, İslam'ın ilk ve ikinci yüzyıllarında pek çok eserin Arapçaya çevrildiği ve özellikle Emevi Prensi Halid b. Yezid (ö.102/720) zamanında kimya ile astroloji alanında büyük çoğunluktaki eserin çeviri yoluyla kazandırıldığı ifade edilmektedir. İslam kültür dünyasında henüz yer almayan ve astronomi, coğrafya, meteoroloji gibi disiplinlere yönelik bilgilerin ise Hişam b. Abdülmelik (105-125/724-743) adlı Emevi hükümdarı döneminde ve Aristoteles tarafından Büyük İskender'e yazıldığı iddiası bulunan sahte mektuplarla ve bir de kitap tercümesinin vasıtasıyla ulaşıldığı anlaşılmaktadır²¹.

2./8. Yüzyılı kapsayan çalışmalar içinse öncelikle Hicri 2.yüzyılda Abdullah İbn Mukaffa'nın Ptoleme'nin astronomik cetvelleri konu edindiği “*Kanon*” adlı eseri ile Aristoteles'in mantık alanındaki “*Organon*” adlı eserlerinin Arapça'ya çevirisi önemli başlangıçlar olmuş ayrıca yine kendisi tarafından Sanskritçe'den “*Kelile ve Dimne*”nin çevirisi gerçekleştirilmiştir. Bu yüzyılın ilk yarısı ve onu takip eden dönemde yine Halife el-Mansur, Sanskritçe “*Siddhanta*” adlı astronomi kitabını el-Fezari'ye çevirtmiş bulunmakta, bu ise “sıfır” rakamının bilgisine ulaşmayı sağlamış olmaktadır. Dahası el-Bermeki yine Ptoleme'nin “*Almagest*” adlı eserini hem tercüme etmiş ve hem de yeniden gözden geçirilmesiyle görevlendirilmiş bulunmaktadır²².

3./9. Yüzyılı kapsayan dönemde ise özellikle Halife Me'mun'un (198-218/813-833) pek çok eseri Bağdat'a getirtmiş olduğu “*Beyt el-Hikme*” (Bilgili Evi) adını verdiği tesis ile bilim adamlarına çalışma ortamı yaratmış bulunduğu anlaşılmaktadır. Bununla beraber astronomi alanında da çeviriler yaptırdığı, dünya yarıçapını hesaplatma çalışmalarına yön verdiği, Bağdat ile Şam'da da gözlemevleri tesis ettiği görülmektedir. Ayrıca hem dünya haritası ve hem de bölgesel haritaların hazırlanması amacıyla yine görevlendirmelerde bulunduğu anlaşılmaktadır. Cebir alanında ise “*Kitab el-Cebr vel-Mukabele*” adlı eseriyle Harizmi, eserinin Latinceye çevrildiği Batıyı 12. Yüzyılda oldukça etkilemiş bulunmakta olup benzer şekilde matematik alanında da Sabit b. Kurra (288/901) ve Ebu Kamil Şuca b.Eslem isimleri öne çıkmaktadırlar. Doğa bilimleri ile meteoroloji ve astronomiye gelindiğinde ise İshak el-Kindi (ö.256/870), el-Cahiz (ö.255/888), Ömer İbn Rusteh'in çalışmaları; tıp ve farmakoloji alanında Ebu Bekir er-Razi'nin (ö.313/925) faaliyetleri öne çıkmaktadırlar. Bunların yanında Abbas b. Firnas (ö.274/887) fizik ve teknoloji alanında, Muhammed b. Cerir et-Taberi (ö.310/923) devletler ve dünya tarihi alanında ve ayrıca Ebu Hanife ed-Dineveri (ö.282/895) botanik alanında çalışmalarda bulunarak eserler kazandırmışlardır²³.

4./10. Yüzyılı içeren dönem için eser kapsamı değerlendirildiğinde, Muhammed es-Siczi, Muhammed b. Cerir, el-Hazin isimleri astronomi alanında öne çıkmaktadırlar. Yine el-Hazin ve el-Karaci, el-Büzecani, el-Kühi ve el-Hücendi isimleri ise matematik alanında; el-Mecusi ile ez-Zehravi tıpta, el-Belhi, el-Ceylani, el-İstahri, İbn Havkal, el Makdisi'nin ise coğrafya alanında başarılı çalışmaları olmuştur. “*Fihrsit*” adlı çalışmasıyla İbn Nedim ve “*Tabakat el-Etibba ve-l-Hukema*” ile de İbn Cülcül önemli eserler kazandırmış, dönemin diğer bilim adamları arasında yer almaktadırlar²⁴.

5./11. Yüzyıl içinse el-Biruni ve İbn Heysem'in astronomi, coğrafya, geometri ve matematik ile optik alanındaki çalışmaları dikkat çekici bulunmaktadır. İbn Heysem gözün yapısını inceleyerek oldukça ayrıntılı bir görme teorisi ortaya koymuş olup el - Biruni'nin de

²¹ Fuat Sezgin, *İslam'da Bilim ve Teknik-Cilt I-(İslam'da Bilim ve Teknik'e Giriş)*, İstanbul Büyükşehir Belediyesi Yayınları, İstanbul, 2008, s. 4-5.

²² A.g.e., s. 8-9.

²³ A.g.e., s. 19.

²⁴ A.g.e., s. 20-24.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Hindistan din ve kültürü ile bilimlerine yönelik bilgilerini kitaplaştırmış bulunmaktadırlar. Bir diğer isim Ömer Hayyam ise çalışmalarını matematik, geometri, fizik ve özellikle astronomi alanında yoğunlaştırmış bulunmaktadır. “el-Kanun fi et-Tıbb” ve “Kitab eş-Şifa” adlı eserleriyle İbn Sina’da, Avrupa’da 17. yüzyıla kadar tıp biliminde kaynak olarak yararlanılacak çalışmalara sahip bulunmaktadır. Bunlardan başka, dil bilimleri çalışmalarıyla el-Cürcani, ülkeler coğrafyası alanında ise Abdulaziz el-Bekri öne çıkmakta olan bilim adamlarıdır²⁵.

Endülüs’te bulunan bilim adamlarının damgasını vurduğu 6./12. Yüzyılda ise öncelikle Güneş ve Dünya arasındaki mesafenin tespiti ile Dünya yörüngesinin belirlenmesine yönelik çalışmaların usturlap adı verilen, ilerleyen bölümlerde ayrıntılı olarak betimlenecek olan astronomi gereciyle başarılı şekilde gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu alanda öne çıkan isimler ise ez-Zerkali ile Cabir b. Eflah ve Muzaffer et- Tusi şeklinde sıralanabilecektir. İbn Bacce, İbn Tufeyl, İbn Rüşd ve Nureddin el-Bitrucci ise özellikle Ptoleme’nin gökyüzü hareketleri sisteminde kendi modelleri doğrultusunda düzenlemeler gitmişlerdir. Felsefe alanına da es-Sühreverdi katkı sağlamış bulunmaktadır. Bu dönemde ayrıca Şerafeddin et-Tusi ve İbn es-Salah matematikte, el-Hazini, “*Mizan el-Hikme*” adlı eseriyle ve el-Cezeri ise “*el-Hiyel*” adlı eseriyle fizik ve teknoloji alanında; el-İdrisi ise gümüş parçalar üstünde tamamladığı ayrıntılı dünya haritaları ile coğrafya alanında, ve Murda et-Tarsusi de savaş teknikleri konusundaki çalışmalarla bilim alanlarına katkı sağlamış bulunmaktadırlar²⁶.

7./13. Yüzyılınsa, bir önceki dönemin devrettiği bilgi birikiminin geliştirildiği bir dönem olduğu anlaşılmaktadır. Bu dönemde Meraga’da, Nasireddin Tusi (ö. 672/1274) idaresinde bir rasathane kurulmuş olduğu, Memluk Sultanı tarafından da Kahire’de oldukça donanımlı bir hastanenin kurulduğu, tıp alanı ve bu alanın tarihsel çalışmaları kapsamında İbn en-Nefis’in (ö.687-1288), Muhammed el-Bağdadi’nin (ö.629-1232) ve İbn Ebi Usaybi’nin (ö.668/1270) öne çıkmakta olduğu görülmektedir. Ebu el-Hasan el-Marrakuşi (ö.680-1280) coğrafi bölgelerin koordinatları günümüz bilgilerine çok yakın bir tespiti gerçekleştirmiş yine aynı alanda ve kartografyada Kutbeddin eş-Şirazi (ö.710/1311) ismine dikkat çekilmiş bulunmaktadır. Bu dönem ayrıca müzik bilimleri ve tarih yazıcılığı alanında da eserlerin kazandırıldığı bir zaman dilimi olarak ifade edilmekte, bu kapsamda da El-Urmevi’nin (ö. 693/1294) “*Kitab el-Edvar*” eseri ile İbn el-Esir’in “*el-Kamil fi et-Tarih*” adlı eserleri dikkatleri toplamaktadır²⁷.

8./14. Yüzyılın bilimsel faaliyetlerine gelindiğinde, öncelikle bu dönemde bilimsel gelişmelerin hızını azaltmış olduğu belirtilmekte, bu durum Endülüs’ün yıkılmış olmasına bağlanmaktadır. Ancak yine de Müslüman alimin çalışmalarıyla uygarlığa katkısının sürmekte olduğu görülmektedir. Bunlar arasında da İbn eş-Şatir (ö.777/1375) ve İbn es-Serrac (ö.730/1330) astronomide; İbn el-Benna (ö.721/1321) matematikte; Safedi (ö.764/1363) fizik ve teknik alanında; Kemaleddin el-Farisi (ö.718/1318) optikte; İbn el-Hatib (ö.713/1374), İbn Hatime (ö.770/1369) eş-Şazili tıpta; İbn er-Rakkam (ö.715/1315) ve Hamdullah el-Müstevfi (ö.740/1340) coğrafya ve haritacılıkta; benzer bir alan seyahatnamede İbn Battuta (ö.770/1369); ansiklopedi yazımında Reşideddin Fadlallah, İbrahim el-Vatvat, en-Nüveyri ve İbn Fadlallah el-Ömeri ile son olarak, tarih yazıcılığında da “Mukaddime” adlı eseriyle İbn Haldun’un (ö.808/1406) bu yüzyıla önemli katkıları bulunduğu ifade edilmektedir²⁸.

Ağırlıkla Selçuklu ve Osmanlı İmparatorluğu sınırları içerisinde gerçekleştirilen bilimsel faaliyetlerin yer verildiği 9./15. Yüzyılda eserde öne çıkarılan bir isim Uluğ Bey’dir (ö.853/1449) ve Semerkant Rasathanesi’nin kurucusu olarak bilinmektedir. Bununla birlikte adı geçen rasathanenin kuruluşu ve ardından geliştirilmesinde Ali Kuşçi’de (ö.879/1474) önemli role sahip bulunmaktadır. Gıyaseddin el -Kaşi (ö.1437) ise özellikle π (Pi) sayısını dokuzuncu rakamına kadar doğru hesap etmiş olup trigonometri alanında ileri seviyede problemlerin çözümünü gerçekleştirmiştir. Bir diğer isim İbn Macid’de, denizcilik

²⁵ Fuat Sezgin, *İslam’da Bilim ve Teknik-Cilt I-(İslam’da Bilim ve Teknik’e Giriş)*, s.24-34.

²⁶ A.g.e., s. 40.

²⁷ A.g.e., s. 41-53.

²⁸ Fuat Sezgin, *İslam’da Bilim ve Teknik-Cilt I-(İslam’da Bilim ve Teknik’e Giriş)*, s.53-64.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

faaliyetleri alanında eseri bulunan bir bilim adamıdır. Ansiklopedi yazımında ise “*Subh el-A’şa fi Şına at el-İnşa*” adlı eseriyle Ali el-Kalkaşendi (ö.821/1418) ve “*Keşf el Beyan an Sıfat el-Hayavan*” adlı diğer bir eserle de Ali el-Avfi’nin (ö.916-1501) dönemin öne çıkan isimleri oldukları anlaşılmaktadır²⁹.

Prof. Dr. Fuat Sezgin’in eserin ilk cildinin son kısmında 10./16. Yüzyıl bilimsel faaliyetlerine yer verilmekte olup Osmanlı Padişahı III. Murat’ın İstanbul’da, astronom, fizikçi ve mühendis Takiyeddin er-Raşşad’a kurduduğu rasathane astronomi alanında önemli bir merkez olarak ifade edilmektedir. Osmanlı denizcisi Piri Reis (ö.1454) denizcilik ve kartografi alanında önemli bir isim olmuştur. İbn Macid ve Süleyman el-Mehri ise önemli deniz haritaları geliştirmiş bulunmakta ve özellikle yaptıkları Hint Okyanusu’na yönelik kartografik ölçümlerin günümüz değerlerine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Felsefe alanında ise bu dönemin öne çıkan isimlerinden birinin Muhammed b. İbrahim Şirazi olduğu görülmekte olup felsefesini Yunan felsefesiyle harmanlamak suretiyle bu alanda kendi sistemini oluşturduğu anlaşılmaktadır³⁰.

4.2. “İSLAM’DA BİLİM VE TEKNİK”: 2. CİLT

4.2.1. Astronomi Alanı

Tamamının, Müslüman alimlerin astronomi alanındaki katkılarına ayrıldığı görülmekte olan eserin bu ikinci cildinde yer alan Abdurrahmân eş-Şüfi’nin Gök Küresi, bildirildiği üzere devlet adamı Adudeddevle için yapılmış olup üzerinde takım yıldızlarına yer verilmekte, her takım yıldızı için biri yatay düzlemde gösterilen diğeri ise ilk gösterilen şeklin yansıma resmi olmak üzere iki şekle yer vermektedir. Ebû Alî el-Hüseyn b. Abdullah İbn Sinâ (ö. 428/1037) tarafından Alâ’uddevle Rasathanesi için tasarlanan gözlem aletinde ise astronomik yüksekliklerin kesin olarak belirlenebildiği ifade edilmekte olup açı ölçüm ilkesinin kullanımına ilişkin bir örnek teşkil etmektedir. Bunun yanında özellikle Hükümdar Hülâgu’nun 1258 yılında Bağdat’ın fethiyle birlikte Nasireddin et-Tûsî’ye Batı Moğol İmparatorluğu başkenti Merâğa’da rasthane kurmakla görevlendirmiş olup Tebriz’in yaklaşık 80 km. güneyindeki söz konusu Rasathane’de de oldukça çeşitli alet ve gereçlere yer verildiği anlaşılmaktadır. Bunlardan “Gündönümü Halkası” çapı 2,5 m. bir çemberden oluşmakta, meridyen düzlemine paralel bir sütun üzerinde ekliptik³¹ eğilimi belirlemek amacıyla kullanıldığı bildirilmektedir. “Hareket Edebilir Nişangâhlı Alet” (*el-Âle zât es-sukbeteyn*) ise Güneş ve Ayı gözlemek ve onların çaplarını belirlemek için kullanılmaktadır. “Çift Kadranlı Alet” (*el-Âle zât er-rub’ayn*) ise Mü’eyyedîn el-Urdî tarafından geliştirilmiş olduğu belirtilerek, iki gözlemcinin aynı zamanda gözlemler yapabilmeleri sağlayan ve yıldız yüksekliklerini belirlemek üzere kullanılan bir alet olarak ifade edilmektedir. Merâğa Rasathanesi’nde kullanılmış olan bir diğer alet “Gök Küresi” ise Mü’eyyedîn el-Urdî’nin oğlu Muhammed tarafından 1279’da yapılmış bulunmakta, ekliptik ve ekvator ile gök cisimlerinin yerlerini belirten, on iki enlem dairesine yer veren, yıldız kümelerinin çizgilerine ve sembolleri ile müstakil yıldızların isimlerinin bulunduğu bir küre özelliği göstermektedir³².

Merâğa Rasathanesi kurulduktan üç yüz yıla yakın bir süre sonra ise Osmanlı Sultanı III. Murat tarafından 983/1575 -1576 yıllarında İstanbul’da bir rasathane kurulması fikri mevcut bulmuştur. Eserde, sultana bu fikrin Kahire’den İstanbul’a göçen Takiyeddin Muhammed b. Ma’rûf er Rassâd tarafından verildiği bildirilmektedir³³.

İstanbul Rasathanesi aletleri genel olarak değerlendirildiğinde ise gezegenler ile Güneş’in enlem çizgisine varış yüksekliklerini bulmaya yarayan “labina” adı verilen bir duvar kadranı göze çarpmakta olup boyutları 7x7 m. olarak bildirilmektedir. Ayrıca “*Paralaks Cetveli*” ismi verilen ve hem batı hem de doğuya döndürülebilen meridyenlerin ay

²⁹ A.g.e., s. 73.

³⁰ A.g.e., s. 82

³¹ *Ekliptik*: Bu terim gök biliminde “tutulum” anlamına gelmektedir.

Bkz. <https://sozluk.gov.tr/> Türk Dil Kurumu Sözlükleri web sayfası, (Erişim Tarihi:25.12.2019)

³² Fuat Sezgin, *İslam’da Bilim ve Teknik-Cilt II-(Astronomi)*, İstanbul Büyükşehir Belediyesi Yayınları, İstanbul, 2008, s. 17-52.

³³ A.g.e., s. 34.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

paralaksının³⁴ ölçümü ile beraber mevcut uzun bacakları ile gök cisimlerinin yüksekliğinin de oldukça isabetli şekilde ölçülebildiği bir cihaz niteliğinde olduğu anlaşılmaktadır. *el-Âle müşebbehe bi-l-menâtik* adlı ve yıldızlar arasındaki mesafeyi ölçmeye yarayan alet ise mucidinin Takiyyeddîn olabileceği değerlendirilmekte olup hareketli yapısıyla üç boyutlu ölçmeler yapabilmekte olduğu anlaşılmaktadır³⁵.

Bunların dışında Semerkant Rasathanesi ise Timur'un torunu Muhammed Taragay b. Şâhruh Uluğ Bey (796-853/1394-1449) tarafından kurulmuş olup Uluğ Bey'in bir astronom olarak Merâğa Rasathanesi'nden esinlenmekte olduğu görülmektedir. Buradaki aletlerin büyük çoğunluğu Gıyâseddîn el-Kâşî tarafından "*Risâle der Şerh-i Alât-i Raşad*" adlı eserinde yer verilmektedir. Genel olarak incelendiğinde ise ekvatoryal çember ile yükseklik belirlemeye yarayan aletlere dikkat çekilmektedir³⁶.

Doğu Akdeniz havzasında özellikle Suriye ve Pers gibi merkezlerden köken alan, astronomi tarihinin en yaygın aletlerinden Usturlaplar ise İslam kültür çevresine bu merkezlerden geçmiş bulunmaktadır. İcatlarının M.Ö. 2. ya da 4. Yüzyılda en basit halleriyle Yunanlılarca bilindikleri aktarılmaktadır. 2./8. ve 3./9. Yüzyıllarda da İslam dünyasında ortaya çıkan yazılı eserlerde uygulamalı astronomiye ilişkin oldukça geniş bir literatür oluştuğu anlaşılmaktadır. Temel betimleme olarak usturlaplar, askı sisteöleri ile taşınabilir olarak tasarlanan, sabit bir disk formunda aletler olarak üzerlerindeki paralel ve dikey daireler vasıtasıyla ufkun bir noktasından dünya kutbuna hareketle projeksiyon yapılan aletlerdir. Ufuk çizgisi bu aleti üst ve alt olarak iki parça halinde ikiye ayırmakta, alt parçaya çizilen daire yayları ise saat çizgileri olarak nitelendirildikleri anlaşılmaktadır. Bu saatlerin hesabı ise güneşin doğuşundan itibaren başlatılmak üzere gerçekleştirilmektedir. Ayrıca üzerlerindeki yine ana parça olan hareket ettirilebilir disk ise burçların sayısına uygun olarak önce 12 ardından da 30'ar bölüme ayrılmış olup bu şekilde her bir burcun ekliptik izdüşümü görülmektedir. Usturlabın 4./10. Yüzyıl ile 5./11. Yüzyıllarındaki bilinen türlerine ilişkin olarak Ebû Reyhân el-Bîrunî tarafından hocası Ebû Sa'îd Ahmed b. Muhammed es-Siczi'nin (4./10. Yüzyılın 2. yarısı) eseri, "*İsti'ab el-Vucûh el-Mümkin*"de betimlendiği anlaşılmaktadır. Daha sonra ortaya çıkan evrensel nitelikli usturlap örnekleri ise kısaca ifade edilmek istenirse, "*şekkâziyye*" adlı örneğiyle Ebû el-Hasan Alî b. Halef tarafından ve kendi adıyla tasarlanan ilk örnekler arasında yer almaktadır. Bir diğer örnek ise Endülüs'te büyük astronom İbrâhîm b. Yahyâ ez-Zerkâlî (5./11. yüzyılın 2. yarısı) tarafından tasarlanandır. Ayrıca Suriye'de de Ahmed b. Ebî Bekr İbn es-Serrâc'ın (ö. 730/1330) usturlabıyla beraber usturlabın, doğu ve batıda en yüksek matematik-astronomik niteliği yansıtmakta olduğu anlaşılmaktadır³⁷.

Bu başlık altında astronomi alanının birkaç örneği daha özetlenmek istenirse, 734/1334'te Muhammed b. Ahmed el-Mizzî tarafından tasarlanan "*Sinüs Kadranı*" isimli alet, Cabir b. Eflah tarafından geliştirilen ve 15. Yüzyıldan itibaren de Avrupa'da Alman uzmanlar arasında yaygınlık kazanan "*Torquetum*" ise temsil ettiği ve üst üste döndürülebilir gök cisimleri ile iki dönence³⁸ arasındaki meridyen yayının büyüklüğünü, ay yüksekliğini, iki ekinoksun³⁹ zaman noktasını ve yıldız konumlarını tespit etme gibi çözümlere yönelik geliştirilmiş bir alet ve dahası Muhammed b. Ahmed el-Bîrunî'nin (ö. 440/1048) *İsti'ab* adlı yapıtında tariflediği, Güneş ve Ay'ın yaklaşık konumlarını belirleyebilen "*mekanik astronomik takvim*" - Muhammed b. Ebî Bekr el-İşfehânî tarafından daha da gelişmiş bir şekle getirilmiş olup- nihayetinde de Ebû Ca'fer Muhammed b. El-Huseyn el-Hâzin'in

³⁴ *Paralaks*: Bu terim "Dünya'nın yarıçapını bir gezegenden veya Dünya Güneş uzaklığını bir yıldızdan gören açı" anlamına gelmektedir.

Bkz. <https://sozluk.gov.tr/> Türk Dil Kurumu Sözlükleri web sayfası, (Erişim Tarihi:25.12.2019)

³⁵Fuat Sezgin, *İslam'da Bilim ve Teknik-Cilt II-(Astronomi)* s. 54-61.

³⁶ A.g.e., s. 69-71.

³⁷ Fuat Sezgin, *İslam'da Bilim ve Teknik-Cilt II-(Astronomi)*, s. 79-84.

³⁸ *Dönence*: Bu terim "yerküre üzerinde, güneş ışınlarının yılda iki kez dik açı ile geldiği, sıcak kuşağın kuzey ve güney sınırlarını oluşturan ve ekvator'un 23° 27' kuzey ve güneyinden geçtiği varsayılan iki çemberden her biri" anlamına gelmektedir.

Bkz. <https://sozluk.gov.tr/> Türk Dil Kurumu Sözlükleri web sayfası, (Erişim Tarihi:25.12.2019)

³⁹ *Ekinoks*: Bu terim "Gün tün (gece) eşitliği" anlamına gelmektedir.

Bkz. <https://sozluk.gov.tr/> Türk Dil Kurumu Sözlükleri web sayfası, (Erişim Tarihi:25.12.2019)

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

“ekvatoryum”u ile gezegenler ile Güneş ve Ay’ın ekliptikteki boylam derecelerinin bulunmasına yarayan bir alet olarak 13. ve 16. yüzyıl Avrupa’sında yaygınlık kazandığı şeklinde ifade edilmektedir⁴⁰.

4.3. “İSLAM’DA BİLİM VE TEKNİK”: 3. CİLT

4.3.1. Coğrafya Alanı

Eserin üçüncü cildinin ilk alt konusu olan coğrafya alanına göz gezdirildiğinde mevcut sergilenen eserler arasında ilk olarak pek çok astronom ve coğrafyacının birlikte çalışmasıyla ortaya çıkan ve Abbasi Halifesi el-Me’mun’un (dönem: 198-218/813-833) emri doğrultusunda oluşturulmuş bir dünya haritası ve “Yeryüzü Küresi”ne yer verilmektedir. Harita yirmi yıl önce İbn Fadlallâh el-Ömeri’nin “Mes’âlik el-Ebşâr” adlı İstanbuldaki Saray Kütüphanesi’nde bulunan eserinde ilk cildinde yer almaktadır. Harita, üzerinde küresel bir derece ağna da sahip bulunmaktadır. Yine bu alanda Muhammed b. Muhammed eş-Şerîf el- İdrîsî’ye ait “Metalik Dünya Haritası”, *Kitâb Nüzhet el-Müştak fi İhtirâk el-Afâk* adlı eserinde bulunan yetmiş parça haritanın ve el yazmaları içerisinde bulunup ta günümüze ulaşmış haritalarla karşılaştırılması yöntemiyle metal bir levhaya projeksiyonla aktarımı doğrultusunda oluşturula özelliği taşımaktadır. Ardından bir başka gereç olarak “*Enlem Ölçüm Aleti*” ise eserde detayına yer verildiği üzere, 5./11. Yüzyılın ilk yarısında kullanılmak üzere geliştirilmiş olup Biruni’ tarafından “*Tahdid Nihayat el-Emâkin li-Tashih Mesâfât el-Mesâkin*” adlı eserinde betimlenmektedir⁴¹.

4.3.2. Denizcilik Alanı

Bu başlık altında ise ilk olarak, astronomi, jenealoji ve tıp alanında çalışmış olan Yemen Sultanı el-Melik el-Eşref’in 690/1291 civarında yazmış olduğu “*Risâlet et-Tâse*” isimli eserde yer vermekte olduğu oldukça gelişmiş bir “Yüzer Pusula” dan bahsetmek faydalı görülmektedir. Pusulada su dolu yuvarlak bir kap içerisinde manyetik iğne incir ağacından bir değnek aracılığıyla bu ikisi orta kısımlarından birbiriyle bağlanacak şekilde taşınmaktadır. Hint Okyanusu’nda geliştirilen ve denizcilik alimi İbn Mâcid’e ait pusula da ise, 895/1489 yılında tamamlamış olduğu eseri “*Kitâb el-Fevâid*”de ifade ettiği üzere manyetik iğneyi doğrudan pusulanın üzerine yerleştirmekle denizcilik alanında bir buluşu işaret etmektedir. Bunlardan başka ayrıca 1251/1853 yılında Ahmed b. İbrâhim eş-Şernetli tarafından tasarlanan “*Namaz Pusulası*”, pusulanın merkezindeki iğnenin çevresinde yer verilen ve İslam dünyasının bazı önemli şehirlerinin isim ve koordinatlarının kaydedildiği bir alet niteliği taşımaktadır⁴².

4.3.3. Saatler

Bu cilt altında yer verilmekte olan konu başlıkları genel olarak değerlendirildiğinde oldukça kapsamlı bir alt başlık olarak karşımıza çıkmakta olan saatlere ayrılan bölümde ilk olarak ünlü astronom Ebû Abdallâh Muhammed b. Mûsâ el-Hârizmî’ye ait olduğu yüksek bir ihtimal dahilinde olduğu belirtilen “Pergel”, namaz vakitlerini belirlemek için kullanılmaktadır ve pergel formunda, kollarının dış yüzeyinde birer çizelge bulundurmaktadır. Bu alet dikey olarak zemine yerleştirildiğinde ikindi namazını kılama vaktinde zodyaktaki⁴³ Güneş’in tüm konumları açısından pergel gölge uzunluğuna üzerindeki çizelgeden ulaşılabilir. Dönemi 694-696/1295-1296’ya rastlayan ve Yemen’deki Resuliler Hanedanı’nın üçüncü sultanı olan el-Melik el-Eşref ’Ömer b. Yûsûf’un “*Mu’in et-Tullâb ‘alâ Amel el-Asturlâb*” adlı eserinde tarif ettiği “Güneş Saati” ise Kahire’nin enlem derecelerine yönelik olarak çizimine yer verilmiş bir gereçtir. “*Silindir Güneş Saati*”ne gelince bu ise, Ebû el-Hasan el-Marrâuksî’nin tarif ettiği bir saat olup pirinç yahut ahşap bir silindir üzerinde öncesinde belirlenmiş dikey gölge çizgilerinin kaydedilmesinde kullanıldığı

⁴⁰Fuat Sezgin, *İslam’da Bilim ve Teknik-Cilt II-(Astronomi)*, s. 136-177.

⁴¹ Fuat Sezgin, *İslam’da Bilim ve Teknik-Cilt III-(Coğrafya, Denizcilik, Saatler, Geometri, Optik)*, İstanbul Büyükşehir Belediyesi Yayınları, İstanbul, 2008, s. 21-31.

⁴² A.g.e., s. 58-77.

⁴³ *Zodyak*: Bu terim “Gök küresinde Koç, Boğa, İkizler, Yengeç, Aslan, Başak, Terazi, Akrep, Yay, Oğlak, Kova, Balık takımyıldızlarının eşit aralıklarla dağıldığı kuşak, Burçlar Kuşağı” anlamına gelmektedir.

Bkz. <https://sozluk.gov.tr/> Türk Dil Kurumu Sözlükleri web sayfası, (Erişim Tarihi:26.12.2019)

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

anlaşılmaktadır. Yine, el-Marrâukşî tarafından ifade edildiği üzere “Çekirge Bacağı” isimli güneş saati ise sade bir nitelikte oluşu ve rahatça taşınabilmesi sebebiyle bu şekilde adlandırılmış olarak değerlendirilmektedir⁴⁴.

Astronom Alî b. İbrâhîm b. Muhammed İbn eş-Şâtîr (d. 705/1306, ö. 777/1375) tarafından imal edilmiş olan Şam “Ümeyye Camisi Güneş Saati” yapılışında astronomik çizelgeler, gezegenler teorisi, gece ve gündüz dönebilecek oluşu, eşit ve eşit olmayan saatleri de gösterme özelliğiyle dikkate değer bir eser olarak görülmektedir. Bunun yanında yine Kahire'nin enlem hesabı için kullanıldığı bildirilen ve Mısırlı cami astronomu (*muvaqqit*) Zeyneddîn Abdurrahmân b. Muhammed İbn el- Muhallebî eL-Mikâti tarafından “*Umdet ez-Zâkîr li-Vad' Hutût Fadl ed-Dâ'ir*” adlı eserinde betimlenmiş olup bu cilt altında “*İbn el-Muhallebî'nin Güneş Saati*” ismiyle yer almaktadır. el-Cezerî (600/1200 civarı) ise “*el-Câmî beyn el-İlm ve-l Amel*” adlı kitabında yer verdiği üzere bir kupa saati tariflemekte olup bununla Güneş'in doğuşu ile batışı arasında geçen zaman, *vakit saatleri* şeklinde isimlendirilerek 12 bölüme ayrılmış bulunmaktadır. 763/1362 senesinde, Sultan İbrâhîm b. Ebî el-Hasan b. Ebî Sa'îd'in emriyle Ebû Zeyd Abdurrahmân b. Süleymân el-Leccâî tarafından tasarlanan “*Fas Su Saati*”nin günümüze ulaşan en eski su saati olduğu ifade edilmekte olup bunda gün 24 saate bölünmekte, her saat 4 dakika yani 15'er bölüme ayrılan bir kadran üzerinde belirtilmekte ve ardından her 4 dakikada küçük bir küre, 24 pirinç kaseden bir tanesine düşmektedir. Nihayetinde 24 saatlik zaman aralığında toplam 360'ı küçük ve 24'ü de büyük olan küre, kaselere ve sonra da toplama hazinesine düşmektedir⁴⁵.

Bir başka farklı örnek olarak fizikçi Abdurrahmân el-Hâzini'nin “*Mizân el-Hikme*” adlı eserinde tarif edilen “*Dakika Terazisi*” olup bu alet kollarına su ve kum hazneleri asılmış bir teraziden oluşmaktadır. “*Mizân es-sâ'ât ve-ezmânihâ*” şeklinde ifade edilen bu gerecin haznesi hesaplanmış bir deliğe sahip bulunmakta ve buradan gerçekleşen ağırlık kaybı terazinin kolundaki ağırlıklardan birinin kaydırılması ile dengelenmekte ve nihayetinde adeta geçen zamanın tespiti açısından dakikaların ağırlığının tartılması söz konusu olmaktadır. Bölüm altında son olarak değinilecek diğer gereçten “*Kitâb el-Kevâkib ed-Dürriye fî Vad el-Bingâmat ed-Devriyye*” adlı, 966/1559 tarihli saatler kitabında Takiyyeddîn'in yer verdiği üzere, “*Takiyyeddîn'in Ağırlıkla Çalışan Saati*” ve bir de bu kitapta ikinci bölümde yer alan yaylı çalma düzeneğine sahip olup saatler ve derecelere beraber, ayrıca haftanın günleri ile ayın evrelerine ait göstergeleri ihtiva eden “*Takiyyeddîn'in Zembekli Çalar Saati*” değinilmesinde yarar bulunan saat tipleri şeklinde karşılaşılmaktadırlar⁴⁶.

4.3.4. Geometri Alanı

Geometri alanında “*İbn Sînâ'nın Tesviye Aracı*” bir örnek olarak 3,5 m. ye yaklaşan bacak uzunluğuyla yıldız yüksekliklerini belirlemede kullanılan bir gözlem aleti olarak eserde yer almaktadır⁴⁷.

4.3.5. Optik Alanı

“*Kitâb el-Menâzir*” adlı büyük optik kitabının dördüncü risalesinde İbn el-Heysem (ö. 432/1041) ayrıntılı şekilde ışık yansıması öğretisini incelemiş bulunmaktadır. Bu doğrultuda da *âlet el-in'kâs*, yani “*yansıma aleti*”nin oldukça mükemmel şekildeki bir tarifine yer vermiş bulunmaktadır. Alet yansıma yasasının örnekler dahilinde gözler önüne serilmesi açısından düşen ışınlarla geriye yansıtılan ışınların aynı açıya sahip olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte alet vasıtasıyla küresel, konik ve silindirik aynalardaki yansıma ve renkli ışınlarda da benzer yansımanın varlığını göstermek için kullanılmış bulunmaktadır. Dahası yine İbn el-Heysem'e ait olan “*Ay Işığını Gözleme Aleti*” ayın kendinden ışık saçan bir cisim niteliği göstermekte olduğu ve saydam cisimler ile ışığın sadece geçmesine izin veren ışıklı cisimlerden bu özelliğiyle ayrılmakta olduğunun

⁴⁴ Fuat Sezgin, *İslam'da Bilim ve Teknik-Cilt III-(Coğrafya, Denizcilik, Saatler, Geometri, Optik)*, s. 85-90.

⁴⁵A.g.e., s. 91-107.

⁴⁶ A.g.e., s. 117-121.

⁴⁷ Fuat Sezgin, *İslam'da Bilim ve Teknik-Cilt III-(Coğrafya, Denizcilik, Saatler, Geometri, Optik)*, s. 141.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

gösterilmesi istenmiştir. Son olarak “*Işık Kırılmasını Gözleme Aleti*” de Optik kitabında yedinci bölümde İbn el-Heysen’in tarif ettiği üzere, ışığın giriş, kırılma ve sapma açıları arasındaki ilginç gözlemlenmesi için kullanılmış bulunmaktadır⁴⁸.

4.4. “İSLAM’DA BİLİM VE TEKNİK”: 4. CİLT

4.4.1. Tıp Alanı

Eserin dördüncü cildi tıp, kimya ve mineraller ile fosil oluşumlar konularına ayrılmış bulunmaktadır. Çalışmanın alet ve gereçler özelinde gerçekleştirilmesinden dolayı bu bölüm altında sayılan konulardan tıp ve kimya alanına yer verilmektedir.

Tıp alanında öne çıkmakta olan bilim adamları ve tasarlanan alet ve gereçler açısından öncelikle dikkat çekmekte olan ez-Zahrâvî’nin (4./10.yüzyıl) “*Kitâb et- Taşrif*” adlı eserinde yer verilmekte olan çok sayıda tıbbi gerecin sergilenmekte olduğudur. Örnekler arasında koter adı verilen ve ayak ve baldırlar ile şakaklar ve yüz için kullanılabilecek şekilde tasarlanmış olanlar ile neşter formuna sahip olarak gözyaşı bezindeki fistüllerin⁴⁹ tedavisinde kullanılacak örnekler de yer verilmektedir. Ayrıca katarakt iğnesi, göz içindeki sakat büyümeleri gidermek için kullanılan bir neşter, “*nokta*” adı verilen ve kulak ağrısını gidermek için kullanılan bir diğer koter, bir cımbız, bademciklerin çıkarılmasında kullanılmakta olan bir başka neşter, boğazda yabancı cisimlerin çıkarılmasında kullanılan çengel biçimli bir pense ve yine koter grubundan olmak üzere akciğer hastalıklarında öksürük için kullanılan bir diğer alette bu başlık altında yer almaktadır. 14 parçadan oluştuğu görülen ve diş taşlarını gidermek için kullanılan bir sete de bu alanda yer verilmektedir. Kırık dişleri çıkarmakta kullanılan ve diş çekimi ile diş parçalarını çıkarmakta kullanıldığı ifade edilen çeşitli pense ve cımbızlara da rastlanılmaktadır. Diğer yandan sinir hastalıklarının tedavisine yönelik halka formunda bir koter ile siyatikte⁵⁰ kullanılan bir başka koter ve epilepsi tedavisine yönelik tasarlanmış ayrı bir koter de sergilenmektedir. Kullanım alanı mesanede tutulu kalan idrarın tedavisine yönelik olarak geliştirilen bir sonda ile balon şırınga ve piston bulunmakta olup ayrıca bir de erkek çocukların sünnetinde kullanılmakta olan bir makasa da yer ayrılmış bulunmaktadır. Jinekoloji alanında sergilene aletler söz konusu olduğunda ise özellikle ceninin tahliyesine yönelik tasarlanan aletler göze çarpmakta olup “*iki plakalı speculum*”⁵¹ ve “*makas speculum*” bunlar arasında öne çıkmaktadırlar. Son olarak ortopedi alanındaki aletlere de yer verildiği hatırlatılarak bunlar arasında da burkulmalarda, incinmelerde ve çıkıklarda kullanıldığı bildirilen “*kargılı koterlere*”, sırt omurları çıkıkları için “*germe bankı*”na yer verilmektedir. Ayrıca genel cerrahi alanına özgü olduğu anlaşılan bir takım neşter, kazıyıcı, testere ve kancaya da görselleriyle yer verilmiş bulunmaktadır⁵².

Bu sayılan alet ve gereçlerin yanında cilt bağı altında, ek olarak Halife b. Ebî el-Mehâsin el-Halebi’nin “*el-Kâft fi el-Kuhl*” adlı eserinden aktarılan çeşitli tıbbi aletler de gözlemlenmekte olup gözyaşı fistüllerinin tedavisine yönelik koter ve temizleyici, deri altındaki şişkinliği yarmak ve kesip almakta kullanılan “*kargı*” adlı alete ve benzer şekilde “*gül yaprağı*” adı verilen göz kapağı ve yine deri altı şişkinliklerinin kesilip uzaklaştırılmasına yarayan bir alete ve diğer müstakil ameliyatlarda kullanılmak üzere aletlere, göz kapaklarının tedavisine yönelik bir makasa, “*mersin yaprağı*” adı verilen ve göz kapaklarındaki yapışıklığı ikiye ayırmayan yarayan bir diğer alete, oftalmolojide⁵³ kullanılan makaslara, neşterlere, kazıyıcı adı verilen uyuz hastalığını kazımak ve taş oluşumunu

⁴⁸ A.g.e., s. 172-178.

⁴⁹ *Fistül*: Bu terim “sürekli işleyen çıban” anlamına gelmektedir.

Bkz. <https://sozluk.gov.tr/> Türk Dil Kurumu Sözlükleri web sayfası, (Erişim Tarihi:27.12.2019)

⁵⁰ *Siyatik*: Bu terim “kalça sinirlerinde oluşan ağrılı hastalık” anlamına gelmektedir.

Bkz. <https://sozluk.gov.tr/> Türk Dil Kurumu Sözlükleri web sayfası, (Erişim Tarihi:27.12.2019)

⁵¹ *Speculum*: Bu terim “vücut boşluklarının veya kanallarının genişletilerek gözle incelenmesini sağlayan araç” anlamına gelmektedir.

Bkz. <https://sozluk.gov.tr/> Türk Dil Kurumu Sözlükleri web sayfası, (Erişim Tarihi:27.12.2019)

⁵² Fuat Sezgin, *İslam’da Bilim ve Teknik-Cilt IV-(Tıp, Kimya, Mineraller ve Fosil Oluşumlar)*, İstanbul Büyükşehir Belediyesi Yayınları, İstanbul, 2008, s. 36-89.

⁵³ *Oftalmoloji*: Bu terim “göz bilimi” anlamına gelmektedir.

Bkz. <https://sozluk.gov.tr/> Türk Dil Kurumu Sözlükleri web sayfası, (Erişim Tarihi:27.12.2019)

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

gidermeye yardımcı bir alete, “balta” adı verilen ve göz hastalıklarında hacamat için kullanılan bir bıçağa, çeşitli koterlere, iki göz kapağı arasındaki yapışıklığı açmaya yarayan “orak” isimli alete ve benzer şekilde kullanılan “kargaburnu”na, ayrıca başak kılıcı yada benzeri bir cismin göze girmesi durumunda tedavisinde gereksinim duyulan bir pense ile benzer şekilde “toplaç” adı verilen gözde rahatsız edici kıllar ile yabancı cisimleri dışarı çıkarmaya yarayan alet başta olmak üzere pek çok tıbbi gerece yer verildiği görülmektedir⁵⁴.

4.4.2. Kimya Alanı

Bu başlık altında ise kısaca, Ebû Abdallâh Şemseddin Muhammed b. İbrâhîm b. Ebî Tâlib el- Enşârî Şeyh er-Rabve'nin (d. 727/1327) gül suyu elde etmek amacıyla kullanmış olduğu distilasyon⁵⁵ aletine dikkat çekilecek olup söz konusu aletin Şam civarında bir köy olan el-Mizze'de kısmen tanınmış bir alet olarak kullanıldığı aktarılmaktadır⁵⁶.

4.5. “İSLAM'DA BİLİM VE TEKNİK”: 5. CİLT

4.5.1. Fizik ve Teknik Alanı

Çalışma konusu eserin son cildi, fizik ve teknik, mimari, savaş tekniği ve antik objeler konularını kapsamakta olup alet ve gereçler kapsamında yapılmakta olan değerlendirmeler doğrultusunda, sayılan konu başlıklarından sınırlı olarak fizik ve teknik ile savaş tekniği konuları ayrıntılarına yer verilmiş olup mimari alanı ise kısaca özetlenmiş bulunmaktadır.

Fizik ve teknik konu başlığını altında yer verilen alet ve gereçlere göz atıldığında öncelik Abdurrahman el-Hazini'nin (525/1121) “*Mizan el-Hikme*” (*Hikmet Terazisi*) adlı eserinin konu hakkında oldukça zengin bir literatür sunmakta olduğu görülmektedir. *Mizan el-Hikme*, öncelikle Ebu Hatim el-Muzaffer b. İsmail el-İsfizari (500/1115) tarafından geliştirilmiş olup ardından çağdaşı Abdurrahman el-Hazini tarafından mükemmelleştirilmiş bulunmaktadır. Bunun yanında el-Biruni'nin (m. 973/1061) özgül ağırlığın sayısal olarak belirlenmesi amacıyla kullandığı kap, büyük özenle gerçekleştirdiği deneyler nihayetinde son şekli almış bulunmaktadır. “*Areometre*” adı verilen alet ise, yine el Hazini'nin *Mizan el-Hikme*'sinde tarif edilmiş bulunmakta olan ve ifade edildiği üzere Kukus er-Rumi adlı biri kimse tarafından icat edilmiş bir gereçtir. Bu alet sıvıların özgül ağırlıklarını belirlemekte kullanılmış bulunmaktadır. Önemli ölçüde gelişimi, el-Cezeri (600/1200) tarafından tarif edilen ve resmedilen su kaldırma makinalarına dayanmakta olan “*Kovalı Su Dolabı*”nın ise asıl örneğini h.7. yüzyıla ait olup 19. Yüzyıla kadar da kullanılmış olan, Şam'da bulunan Menşe'et Şeyh Muhyiddin su dolabı oluşturmaktadır. Döneminde bir cami ile bir hastanenin su ihtiyacını karşılamış bulunmaktadır. El-Cezeri'nin “*el-Cami beyn el-İlm ve l-Amel en-Nafi fi Şına at el-Hiyel*” isimli eserinde düzeneğine yer vermekte olduğu “*Tesis*” adlı gerecin ise durgun suda hayvan yardımıyla suyu yukarı kaldırmakta kullanılmakta olduğu bildirilmektedir. Yine, Takiyeddin Muhammed b. Ma'ruf (ö.993/1585) “*et-Turuk es-Saniyye fi el-Alat er-Ruhaniyye*” adlı eserinde tarif etmekte olduğu “*Altı Pistonlu Pompa*” ve ayrıntılı tarifini coğrafyacı Şemseddin Muhammed ed-Dimeşki'den (ö.727/1327) edindiğimiz, “*Yel Değirmeni*” kalıntıları günümüze kadar ulaşmış fizik ve teknik alandaki kullanımlara örnekler teşkil etmektedirler⁵⁷.

Bunlardan başka özellikle dikkat çekmekte olan eserler arasında Takiyeddin'in 1553 yılında yazdığı “*er-Ruhaniyye*” adlı eserinde yer vermekte olduğu “*Dişli Çark Mekanizmalı Vinç*” adlı tasarımı, ağırlığı binde birlik bir güç kullanımıyla kaldırmaya yarayan bir dişli çark sistemi niteliği taşımaktadır. Yine Takiyeddin'in, “*Turuk es-Seniyye*” adlı eserinde yer vermekte olduğu ve çok az bir güç kullanarak belirli ağırlıkları kaldırmaya yarayan “*Palanga*”nın da benzer bir faydayı taşımakta olduğu anlaşılmaktadır. Diğer yandan, hicri 3. Yüzyılda yaşamış Benu Musa'nın oğullarından (Muhammed, Ahmed ve el-Hasan) “*Kitab el-Hiyel*” eserinde “*Nesneleri Sulardan Kaldıran Çeneli Ekskavatör*”ü betimleyerek, denize veya kuyu

⁵⁴ A.g.e., s. 43-53.

⁵⁵ *Distilasyon*: Bu terim “damıtma” anlamına gelmektedir.

Bkz. <https://sozluk.gov.tr/> Türk Dil Kurumu Sözlükleri web sayfası, (Erişim Tarihi:27.12.2019)

⁵⁶ Fuat Sezgin, *İslam'da Bilim ve Teknik-Cilt IV-(Tıp, Kimya, Mineraller ve Fosil Oluşumlar)*, s.113.

⁵⁷ Fuat Sezgin, *İslam'da Bilim ve Teknik-Cilt V-(Fizik ve Teknik, Mimari, Savaş Tekniği, Antik Objeler)*, İstanbul Büyükşehir Belediyesi Yayınları, İstanbul, 2008, s. 3-33.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

ya da ırmaklarda düşmüş ve batmış olan nesnelere çıkararak bir alet olduğundan bahsetmektedir. Ekleneyecek olursa, Miladi 9. Yüzyılda Benü Musa “*Kitab el-Hiyel*”de “*Şiddetli Rüzgarda Sönmeyen Lamba*” adında bir lambayı da tarif etmiş olmaktadır. Benzer şekilde lambalar özelinde bir örnek olarak, Benü Musa’nın üç oğlu tarafından “*el-Hiyel*” de sözü edilmekte olan “*Sonsuz Işık*” bir yağ lambası niteliğinde olup içindeki yağın, sistemi sayesinde rezervuarından kendi kendini yeniden doldurarak hiç azalmamakta olduğu ifade edilmektedir. Son olarak bu başlık altındaki açıklamaları tamamlarken el-Cezeri’nin “*el-Cami beyn el-İlm ve-l Amel*” adlı eserinde yer verdiği “*Şifreli Kilit ve Kapı Kilit Sistemlerine*” de değinmek yararlı görülmektedir. Bunlardan Şifreli kilit, bir sandığı 12 harfle kilitlemeye yarayan bir mekanizmadan oluşmakta, kapı kilidinde ise bir kapının arka kısmında yer alan tahta veya demirden yapılan dört sürgü yer almaktadır. Bunlardan biri sağa, biri sola, biri yukarı ve biri de aşağı yöne doğru tasarlanmış olup bu sistem anahtar dışında hiçbir şekilde hareket ettirilememektedir⁵⁸.

4.5.2. Mimari Alanı

Çalışma konusu son ciltte mimariye ayrılmış kısım genel olarak alet ve gereçler kapsamından çok, çeşitli Türk Beylikleri ile Osmanlı Devleti dönemine ait cami ve darüşşifalar gibi mimari eserlere ait bilgileri sunmakta olup bunlar arasında özetle, Miladi 1228 yılında Mengücek Beyliği’nden Ahmed Şah’ın refikası Adil Melike Turhan tarafından yaptırılan Sivas’ın Divriği ilçesindeki “*Adil Melike Turhan Hastanesi*”; İnşaatına Miladi 1284 yılında başlanan ve Memlük Sultanı Seyfeddin Kalavun tarafından inşa edilen Kahire’deki “*Kalavun Hastanesi*”; 1464 yılında Sultan II. Beyazıt tarafından inşa edilmiş olan ve Edirne’de bulunmakta olan “*Sultan II. Beyazıt Darüşşifası*”; Osmanlı Devleti’nin en büyük mimarı Mimar Sinan (m. 1490/1588) tarafından ve Kanuni Sultan Süleyman’ın oğlu Şehzade Mehmed için yaptırmış olduğu, 1548 yılında tamamlanan “*Şehzade Camii*”; yapımına 1550 yılında başlanarak Mimar Sinan tarafından yedi yıl içerisinde bitirilerek inşa edilen “*Süleymaniye Camii*”; Yine Mimar Sinan’ın inşa ettiği, ustalık eseri olarak atfetmiş olduğu ve Sultan II. Selim tarafından yaptırılmış olup 1575 yılında tamamlanan “*Selimiye Camii*”; ve ayrıca Sultan I. Ahmed’in (dönemi:1603/1617) emriyle, Mimar Mehmed Ağa tarafından 1609 yılında başlanarak 1616 senesinde tamamlanan “*Sultan Ahmed Camii*” hakkındaki bilgilere yer verildiği görülmektedir⁵⁹.

4.5.3. Savaş Tekniği Alanı

Çalışma konusu son cilt için, burada son başlık altında yer verilmek üzere, savaş tekniği alanına göz atıldığında ise ez-Zerdkaş (m.1374) tarafından geliştirilen mancınıklar dikkat çekmekte olup bunlardan “*Çekme Güçlü Mancınık, Denge Ağırlıklı Mancınık, Denge Ağırlıklı Mancınık (Ok Atarlı)*”adlı gereçlerin öne çıkmakta olduğu görülmektedir. Aynı alanda Murds b.Ali et-Tarsusi (m.12. yüzyıl) tarafından Sultan Salahaddin’e ithaf edilmekte olan “*Tabşirat Erbab el-Elbab fi Keyfiyyet en-Necat*” adlı eserde üç ayrı özellikteki “*Denge Ağırlıklı Mancınık (Büyük Ok Atar)*”, “*Bocurgatlı Büyük Ok Atar*” ve “*Üç Büyük Yaylı Ok Atar (Ballista)*” ya yer verilmektedir. Bunun yanında İbn ez-Zerdkaş’ın “*Kitab el-Enik fi el-Manacık*” adlı eserinde yer verdiği ve yakın çarpışmalarda kullanılmak üzere geliştirilen “*Alev Fıskırtıcı*” alet; Memlüklüler döneminde yaşayan Hasan er-Rammah’ın (ö.1295) kükürt ve kömür ile hareket eden “*Torpedo veya Roket*”i; ve ayrıca IV.Murat (dönemi:1623-1640) döneminde Lagari Hasan Çelebi’nin imal ettiği sekiz küçük kenar kanatlı roketi ve Sultan III. Ahmed (dönemi: 1703-1730) döneminde çalışmalar yapmış mühendis Ali Ağa’ya ait roketlere de yer verilmektedir. Son olarak eklemek gerekirse; ez-Zerdkaş’ın “*el-Enik fi el-Manacık*” isimli eserinde istihkam ve kale kulelerinin resmedilmiş olduğu ve yine bu eserde bilinen ismi “*Zahhafa*” olan, kalelerin kapılarını ve duvarlarını kırmakta kullanılan “*Şahmerdan Koçbaşı Zırhlı Araba*” gibi bilgilerin de aktarıldığı anlaşılmaktadır⁶⁰.

⁵⁸ Fuat Sezgin, *İslam’da Bilim ve Teknik-Cilt V-(Fizik ve Teknik, Mimari, Savaş Tekniği, Antik Objeler)*, s. 41-59.

⁵⁹ A.g.e., s.70-90.

⁶⁰Fuat Sezgin, *İslam’da Bilim ve Teknik-Cilt V-(Fizik ve Teknik, Mimari, Savaş Tekniği, Antik Objeler)*, s. . 106-138.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

5. DEĞERLENDİRME VE SONUÇ

Çalışma doğrultusunda elde edilen verilerin genel bir değerlendirmesi göstermektedir ki Müslüman alimlerinin uygarlık alanına geçmişten günümüze yapmış oldukları katkılar açısından, Prof. Dr. Fuat Sezgin'in "İslam'da Bilim ve Teknik" adlı eseri, kapsamı geniş ve olabildiğince ayrıntılı bir kaynak niteliği taşımaktadır. Bu beş ciltten oluşan kıymetli eser, kapsamındaki her bir bilimsel disiplin alanı ve içeriği araç ve gereçler bağlamında incelendiğinde ulaşılan bilgilerden sonuç olarak;

1. Eserin yazılı bilgi kapsamına görsel öğelerin de olabildiğince eşlik etmekte olduğu,
2. İslam alimlerinin bilimsel disiplinlerin hemen her alanında, İslam bilim ve kültür hazinesine somut kaynaklar olarak pek çok araç ve gereci kazandırmış buldukları,
3. Bilimin geçmişten günümüze kümülatif ilerleyen bir gelişim süreci gerçekleştirmekte olduğu,
4. Söz konusu bu gelişim sürecinde, Müslüman alimlerin bilim dünyasına armağan ettiği araç ve gereçlerin, onların da kesintisiz bir araştırma ve tasarlama faaliyeti içerisinde bulunmuş olduklarını gösterdiği,

Anlaşılmaktadır. Tüm bu yönleriyle Prof. Dr. Fuat Sezgin'in "İslam'da Bilim ve Teknik" adlı eseri, geçmişten günümüze gerçekleştirilen başarıları gözler önüne sermekte oluşuyla, bilimsel ilerleme yolunda geleceğe de ışık tutacak bir rehber olarak değerlendirilebilecektir.

6. KAYNAKLAR

- 1.Uluslararası Prof. Dr. Fuat Sezgin İslâm Bilim Tarihi Sempozyumu (13-15 Haziran 2019) Bildiri Özetleri Kitabı, (2019) İstanbul.
- DEMİL, E. "Buhârî'nin Kaynakları Bağlamında Fuat Sezgin'in Yazılı Rivayet Teorisi", *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Aktüel*, Sayı:6, Ekim 2019, 31-32.
- "Distilasyon" Terim Anlamı, Türk Dil Kurumu Sözlükleri Web Sayfası, (Erişim Tarihi:27.12.2019) <https://sozluk.gov.tr/>
- "Dönence" Terim Anlamı, Türk Dil Kurumu Sözlükleri Web Sayfası, (Erişim Tarihi:25.12.2019) <https://sozluk.gov.tr/>
- "Ekinoks" Terim Anlamı, Türk Dil Kurumu Sözlükleri Web Sayfası, (Erişim Tarihi:25.12.2019) <https://sozluk.gov.tr/>
- "Ekliptik" Terim Anlamı, Türk Dil Kurumu Sözlükleri Web Sayfası, (Erişim Tarihi:25.12.2019) <https://sozluk.gov.tr/>
- "Fistül" Terim Anlamı, Türk Dil Kurumu Sözlükleri Web Sayfası, (Erişim Tarihi:27.12.2019) <https://sozluk.gov.tr/>
- GÜN, M., DURMUŞ B. ve AÇIKGÖZ, A. N., "Prof. Dr. Fuat Sezgin'in Öğrettiği Kutsal Yol: Ömrünü İlme Adamak", *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Aktüel*, s:6, Ekim 2019, 8-12.
- KILIÇ, M. "Bilimler Tarihinde Hâkim Paradigmaların Değişmesi Peşinde Bir Ömür: Fuat Sezgin", *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Aktüel*, Sayı:6, Ekim 2019, 33-34.
- Kitapyurdu "İslâm'da Bilim ve Teknik" Kitap Tanıtımı Web Sayfası (Erişim Tarihi:04.12.2019) https://www.kitapyurdu.com/kitap/islamda-bilim-ve-teknik-5-cilt-takim/128419.html&filter_name=islam'da%20bilim%20ve%20teknik
- "Oftalmoloji" Terim Anlamı, Türk Dil Kurumu Sözlükleri Web Sayfası, (Erişim Tarihi:27.12.2019) https://sozluk.gov.tr
- "Oryantalizm" Terim Anlamı, Türk Dil Kurumu Sözlükleri Web Sayfası, (Erişim Tarihi:17.12.2019) <https://sozluk.gov.tr/>
- "Paralaks" Terim Anlamı, Türk Dil Kurumu Sözlükleri Web Sayfası(Erişim Tarihi:25.12.2019) <https://sozluk.gov.tr/>
- SEZGIN, F. (2008) *İslam'da Bilim ve Teknik-Cilt I-(İslam'da Bilim ve Teknik'e Giriş)*, İstanbul Büyükşehir Belediyesi Yayınları, İstanbul.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

- SEZGİN, F. (2008) *İslam'da Bilim ve Teknik-Cilt II-(Astronomi)*, İstanbul Büyükşehir Belediyesi Yayınları, İstanbul.
- SEZGİN, F. (2008) *İslam'da Bilim ve Teknik-Cilt III-(Coğrafya, Denizcilik, Saatler, Geometri, Optik)*, İstanbul Büyükşehir Belediyesi Yayınları, İstanbul.
- SEZGİN, F. (2008) *İslam'da Bilim ve Teknik-Cilt IV-(Tıp, Kimya, Mineraller ve Fosil Oluşumlar)*, İstanbul Büyükşehir Belediyesi Yayınları, İstanbul.
- SEZGİN, F. (2008) *İslam'da Bilim ve Teknik-Cilt V-(Fizik ve Teknik, Mimari, Savaş Tekniği, Antik Objeler)*, İstanbul Büyükşehir Belediyesi Yayınları, İstanbul.
- “Siyatik” Terim Anlamı, Türk Dil Kurumu Sözlükleri Web Sayfası, (Erişim Tarihi:27.12.2019) <https://sozluk.gov.tr/>
- “Speculum” Terim Anlamı, Türk Dil Kurumu Sözlükleri Web Sayfası, (Erişim Tarihi:27.12.2019) <https://sozluk.gov.tr/>
- TEKİNER, H. “Prof. Dr. Fuat Sezgin (1924–2018) and His Contributions to the History of Medical Sciences”, *Erciyes Med. J.* 2019; 41(1): 121-124.
- YILMAZ, İ. “Fuat Sezgin: Akademik Hayatı ve İlmî Şahsiyeti”, *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Aktüel*, S:6, Ekim 2019, 13-15.
- YILMAZ, İ. “Fuat Sezgin: GAS İsimli Projesi ve İslâm Bilimler Tarihi Açısından Önemi”, *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Aktüel*, Sayı:6, Ekim 2019, 26-28.
- YİĞİT, F. “Fuat Sezgin’in Diriliş Çağrısının Felsefi Temelleri”, *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Aktüel*, Sayı:6, Ekim 2019, 29-30.
- “Zodyak” Terim Anlamı, Türk Dil Kurumu Sözlükleri Web Sayfası, (Erişim Tarihi:26.12.2019) <https://sozluk.gov.tr/>

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

DEFİNECİLİK ETRAFINDA GELİŞEN İNANIŞLAR VE BU İNANIŞLARIN ESKİ İNANIŞLAR AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Berivan Pervin Aybek

Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Halkbilimi Y.L.,
aybekberivan@gmail.com

Özet

Bulduğumuz toprakların kültür ve tarih taşıyıcılarından olan defineler ve defincilik etrafında gelişen inanışlar sürekliliğini korumaya devam etmektedir. Definciliğin günümüzde hala dernek, vakıf, çeşitli kahvehane toplantıları vb. topluluklarla yasal ve/veya yasal olmayan şekilde devam ediyor oluşu bu inanışların çeşitli halk grupları tarafından aktarımı, yeniden üretimi, çeşitli icra ortamları ile eski inanış motiflerini yakından görmemize olanak vermektedir. Bununla birlikte icra ortamlarının bölgeden bölgeye etnocoğrafik ve bölgesel inanış çeşitleri bağlamında farklılık göstermesi defincilik etrafında gelişen inanış zenginliğinin bir göstergesi olmasının yanında, çeşitli sorunları ve boşlukları da içinde barındıran bir konudur. Defincilik etrafında gelişen inanışların büyük insan toplulukları tarafından kabul edilmiş olan eski inanış kodları ile uyum gösterip göstermemesi hususunda düşünülmesi, sosyal bilimler açısından farklı inanış kodlarının, yaşatılan inanış şekillerinin ve doğru tanımlanması ancak kaybolmuş inanış şekillerinin tespiti hususunda faydalı bir yöntem olacaktır. Bu inanışların tanımlanması ve tanımlanmakta olan eski inanış şekilleri ile örtüşmesi, eski inanış şekillerinin bölgelere göre yerinin belirlenmesinde ve ne derece yaşatılıyor oldukları hususunda yeni fikirler vermektedir. Aksine örtüşmemesi ise, bu inanış şekilleri de dikkate alınarak eski inanış şekillerinin yeniden tanımlanması ve farklı olanların tespiti, şimdiki inanışlar ile olan bağlantılarının kurulması, kavramsallaştırılmaları ve motif benzerlikleri ya da motiflerin göçü bakış açısı ile tarihi-coğrafi olarak yeni değerlendirmelere gidilmesi gerektiğini zorunlu kılmaktadır. Dolayısıyla defincilik etrafında gelişen inanış motifleri, eski Türk inanç sistemleri içindeki inanış şekilleri hakkında önemli bilgiler verdiği gibi bu inanışların eski inanışlar içinde yerinin tespit edilememiş olması durumunda da bir takım sorunların olduğunu haber vermektedir. Bu çalışmada defincilik etrafında gelişen inanış şekillerinin tespiti amaçlanmış, bu inanış şekillerinin çeşitli halk grupları üzerindeki etkileri gösterilmiş ve bu inanışların temel aldığı bazı sembollerin eski inanışlar açısından değerlendirmeleri yapılmıştır. Ayrıca defincilik etrafında gelişen inanış şekilleri, eski Türk inanç sistemleri içindeki inanış şekilleri ve motifleriyle benzerlikleri ve farklılıkları temelinde sorgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Defincilik, Sembol, İnanış, Motif.

Giriş

İnsanoğlunun ve doğanın geçirdiği tarihî, kültürel sosyolojik ve psikolojik süreçlerin her bölgede yansımaları farklı olmuştur ve bu yansımaların sonucunda yapılan yorumlamalar da farklı olmuştur. İnsanoğlunun yüz yüze geldiği mefhumlara karşı aldığı tavır, hem yaşadığı toprakların ve tarihin hem de geçirdiği sosyolojik evrelerin ve inanışların kodlarını içerebilmektedir. Ülkelerin binlerce yıl öncesinde yaşadığı savaş, kıtlık, göç vb. tarihî olaylar halkların değerli gördüklerini gömme, saklama, ya da bir iletişim şekli olarak çeşitli işaret ve sembollerle kendinden sonra geleceklere bırakma ihtiyacını doğurmuştur. Bunların neticesinde dünyanın çeşitli yerlerinde ve Türkiye’de farklı ya da benzer uygulamalarla izlenebilen maddî fayda sağlamak amacı ile geçmişin toprak altından çıkarılma girişimleri, bu girişimde bulunanlarca üzerine fazlasıyla emek harcanmış bir hadise olarak sistematik bir hale gelen “defincilik” faaliyetlerinin doğmasına ön ayak olmuştur.

Toplumların geçmişlerine karşı aldığı bir tavır ve geçmişi yorumlama şeklinin şifrelerini barındıran define arama girişimleri bu eylemlere eğilmenin hatta adanmanın dayanağı olan “inanç” kavramının “halk”ın ufkunda içine hangi mefhumları alabileceğine dair

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

sorgulamalara ve yeni değerlendirmelere gitmemiz gerektiği konusunda bizleri bu konuya eğilmeye davet etmiştir. Bu davet ışığında tarafımızca definecilğe dair folklorik değerlendirmeler yapılmaya başlandığında hadisenin definecilik etrafında gelişen anlatılardan ibaret olmadığı bu anlatılar içerisinde geçen sayısız soruyu da beraberinde getirdiği gözlemlenmiştir.

Günümüzün çeşitli araştırmacıları tarafından yorumlanmış olan definecilik faaliyetleri bilimsel olarak hukuki, arkeolojik ve tarihi açıdan değerlendirilmiş ancak folklorik açıdan bu hadisenin çözümlemeleri oldukça az yapılmıştır. Tespit edilmiş olan bu ayrımla beraber folklorik açıdan, anlatılar içerisinde geçen motifler, motiflerin eski ve şimdiki inanışlarla olan bağlantıları, mitolojik inanışların yaşayan örnekleri, bu faaliyetler etrafında doğan memurat ve efsane türleri, inanış şekillerinin anlatıların şekillenmesinde oynadığı roller, bu inanışların toplumlar tarafından nasıl yaşatıldığı ve algılandığı ile bu inanışlardaki mitolojik kodların neler olduğu gibi birçok soruyu sorabilir ve bütün bunların ayrı ayrı çalışmalar gerektirdiğini görebiliriz.

Bu makalede mevcut soruların cevaplanmasına dair geniş bir bakış açısı oluşturulmaya çalışılmış ancak konunun yalnızca belirli kısımları ile ilgili araştırma yoluna gidilip sağlıklı veriler elde etmek amacıyla sınırlı tutulmasına dikkat edilmiştir. Çalışmaya başlanmadan önce yapılan araştırmalar neticesinde Türkiye’de bu konuda birçok boşluğun, sorunun ve kaynak eksikliğinin olduğu fark edilmiş ve definecilik etrafında gelişen anlatıların folklorik açıdan değerlendirilmesi hususunun ayrıca bir ivedilik gerektirdiği düşünülmüştür. Bu çalışmada definecilik etrafında gelişen inanış şekillerinin tespiti amaçlanmış, bu inanış şekillerinin çeşitli halk grupları üzerindeki etkileri gösterilmiş ve bu inanışların temel aldığı bazı sembollerin eski inanışlar açısından değerlendirmeleri yapılmıştır. Ayrıca definecilik etrafında gelişen inanış şekilleri, eski Türk inanç sistemleri içindeki inanış şekilleri ve motifleriyle benzerlikleri ve farklılıkları temelinde sorgulanmıştır.

1. Kutsal ve Mana Işığında Definecilik

İnsanlık tarihi açısından “kutsal” kavramının tartışmalı olan konumu; dinlerin, dinlerle beraber gelişen inanış fenomenlerinin oluşmasında bize üzerine düşünülecek fazlasıyla malzeme vermektedir. Çeşitli kültürlerin benzer ya da farklı olan kutsalları, kutsala yüklediği “mana” lar kültürlerin gerisinde bıraktığı ya da yaşattığı nesnelere ve bu ekosistemin bizim algıladığımızın ötesinde bir işlevle güçlendirildiklerini göstermektedir. Kutsalın ve mana fikrinin define ile özdeşleşmiş olduğunu düşündüğümüz bu çalışmada, define arayışlarının semboller, kutsal ad edilen nesnelere vb. olguların çevresinde dönen eylemler bütünü olarak da algılanabilecek bir izlek oluşturduğu bilinmelidir. Çünkü nesnelere ve insanlarda da mana bulunmaktadır, bunu bazı üstün canlılardan almışlardır; başka bir deyişle kutsal ile gizemli bir biçimde bütünleşmişler ve bütünleştikleri ölçüde manaya sahip olmuşlardır (Eliade, 2003, s. 43). Nesneye ya da herhangi bir olguya yüklenen mana insanlığın ona kendini adamasını, üzerine düşünmesini soyut veya somut olarak onunla bir iletişime geçmesini sağlamaktadır. Çeşitli toplumların arkasında bıraktığı bütün “mana”lar bu günün insanında maddi veya manevî ya yeni anlamlar yüklenip eski haline saygı gösterilerek bilinçle başka geçişlere hazırlanmış ve bir değişime sokulmuş ya da eski anlamlarından çarpık ve kopuk yeni olgulara maddi veya manevî hizmet ettirilerek ya da işlevlendirilerek yeni bir evren mekanizmasına iliştilmiştir. Halkın bazen her iki durumu da herhangi bir “kutsal ya da manası olan bir olgu” ya uygulaması geleneksel kodlarını binlerce yıldır taşıyor olabilmeye kapasitesi ile gerçekleştirilebilmektedir. Bugün hala neden ve hangi sebeple kimi “kutsallar”ın bu zamana kadar yaşıyor ya da korunuyor oluşunun bunu bizzat yaşatıyor olan halktan cevabını alamıyor oluşumuz, bu kodların işlevliğini bilinçsiz de olsa çalıştırıyor oluşundan kaynaklanmaktadır.

“Her nesnenin, her yerin, kendi içinde veya dışında bulunan her ne şekilde olursa olsun ona sıkı sıkıya bağlı olan, görünüşte hareketsiz ve cansız olsa bile ona can veren bir “hâkim-sahibi” var kabul edilmiştir. Her şey, kaya, ağaç, çalılık, dağ, sel, ot, çiçek özellikle insan eliyle yapılmış nesnelere içinde çok özel bir töz, bir varlık bir ruh taşıyor olarak görülmüştür. Bu da onların yaşamalarını ve hareket etmelerini sağlamış” ve hareketin gerek manasını koruyarak gerek geleneksel halk zihni ve kalbiyle yüzyıllardır bu günlere kadar taşınarak

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

elde ediliyor oluşu bu gün define arayışları gibi bir takım eylemleri de yadırgamıyor oluşumuzla bağlantılı bir düzlem oluşturmuş olmamıza temel sağlamıştır (Roux 2005, s. 32). Çünkü ister yeryüzünde ister yeryüzünün derinliklerinde olsun manaya ve kutsala karşı geliştirilen tepkilerin bu gün definecilik etrafında oluşan anlatı türlerine geliştirilen tepkilerin mantığıyla doğru orantılı olarak işlediği açıktır.

2. Sembollerin Diliyle Defineciliğin Tipolojisi

Mananın ve kutsalın insanoğlunun yaşam haritasını, bir yerde yaşama dair inanış haritasını çizen olgular, çoğu zaman hatta belki bütünüyle eskiden bu güne çeşitli sembollerle vücut bulmaktadır. Simgesel düşünce, simgelere atfedilen manalar, bu manaların inanışları yansıtan motifleri barındırdığı noktaların kesiştiği yer, birbirlerini besleyerek bu inanışlarla ilgili anlatı örneklerini doğurur. Simge ancak bir *hiyofaniyi* devam ettiren ya da başka bir dinsel- büyüsel biçim yoluyla (ayın, mit, tanrısal biçim vb.) ifade edilemeyen bir şeyi “ifşa eden” durumlar için kullanılır (Eliade 2003, s. 425). Simgeler bütünüyle tutarlıdır ve birbirleriyle bağlı olarak, eskiden beri gelen tüm kalıtımla ortak uyumu vardır (Campbell 1995a, s. 222). Bu uyum ile simgenin bir ifade ediş, “ifşa etme” yol gösterme, talep etme, gibi anlamlarla eski inanışlar adına vazgeçilmezliği, bu günün insanları için çeşitli biçim ve şekillerde aynı düzeyde denebilecek bir seviyede devam etmektedir.

Eski inanışların işaret, sembol vb. sanat işlerlikleriyle olan bağlantısı bu gün definecilerin bu işaret ya da sembollerden yola çıkarak defineye ulaşma isteklerini açıklar. Eski inanç sistemlerinin sembollerle olan sıkı ilişkisi bu günün insanının kafasını meşgul eden en önemli meselelerdendir. Bu gerek define arayışlarında izlenen en bilindik ve etkin yol olarak defineciler tarafından bilinmesinin yanı sıra – ister profesyonel bilgileri olsun ister olmasın- gerek de bilim dünyasında bu konu üzerinde fikir üreticilerinin yanı sıra birçok disiplini soyut ya da somut semboller bilgisi ile karşı karşıya getirmektedir. Özellikle bu arayışlarda kaya resimleri, kaya üzerindeki çizgi, sembol, oyma vb. işaretler ilk dikkate alınan hususlardır ki bu hususlar eski inanışların, dinlerin tipolojisinin bu günkü inanışlar tarafından nasıl algılandığı hakkında da bize fikir vermektedir.

3. Definenin Bulunduğu Bölgeyi Gösterdiğine İnanılan Semboller ve Bunların Eski İnanışlarla Olan İlişkisi

Kaya resimlerinin modern ve süreç odaklı analizinde, yalnızca gösterge olarak kaya imgeleri değil, aynı zamanda gösterge üretimi, -yalnızca dinî faaliyetler değil- belli bir çerçevede işleyen bütün kült faaliyetleri dikkate alınmalıdır (Hoppal 2015, s. 63). İnanç sistemi, değerler sistemi ve örf, adet, gelenek ve göreneklerle bağlantılı birçok “kült” durumun ifadesi olabilecekleri gibi, hem günümüze yakın olan insanın inanışlarındaki motiflerin izlerini, hem de ilkel insanın algısının tipolojini burada görebilmek mümkündür. Bruhl (2006), ilkel insanlar açısından özellikle taş ve kayaların bizim için sahip oldukları anlamlardan bambaşka anlamlara sahip olmalarına şaşırılmaması gerektiğini ve dünyanın birçok yerinden taş ve kayalıklara atfedilen özelliklerin olduğunu ve bizim onları algıladığımızın ötesinde anlamlara sahip olan taş ve kayalıkların aynı zamanda dünyanın çeşitli yerlerinde efsanelere konu olmuş kesitlerinin de sunulabileceğini dile getirir. Bununla birlikte kaya sanatının pek çok biçimi mevcuttur; “gravür ve çizim, soyut (genelde gravürler) ya da temsili (gravür ve çizim dâhil) biçimler denebilecek bir sıralama yapmak mümkündür ve kaya sanatının evrimiyle ilgili birkaç olasılık da bulunmaktadır. Bunlar ya bir biçimden öbürüne, örneğin soyut sanattan temsili sanata (ya da tersi istikamette) doğru basit bir evrim, ya da çeşitli kültürel geleneklerin çeşitli sanatsal gelenekleri barındırdığı koşut bir evrim veya birlikte evrim gibi daha karmaşık bir evrim biçimini saymak mümkündür” (Barnard 2014, s. 89).

Kayalar üzerindeki resim, çizim vb. sembol ve işaretler definecilik etrafında gelişen inanışlar ve anlatılar temelinde düşünüldüğünde, etkin olarak takip edilen, definenin nerede olduğuna dair arayana ipucu verdiğini düşündükleri bir değer olarak görülmektedir. İlginç olan –bu kişilerin eski inanışlar konusunda profesyonel bilgileri çoğunlukla yoktur- definecilerin kayalar üzerindeki bu imgelemler hakkında yürüttükleri tahminler, ürettikleri

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

fikirler, geliştirdikleri inanış motifleri ve anlatılar eski inanışların kodlarını verirken –belki bilinçli olarak belki bilinçsiz tamamen gelenekselleşmiş bir inanış aktarımının kalıntıları şeklinde- aynı zamanda yeni inanış motiflerini de bir araya getirmektedir. Defineciler tarafından bulunan kaya ve çevresinde define olduğu düşünülen başlıca figür ve semboller şöyledir:

Aslan: Aslan işaretinin olduğu yerde ya da civarında bulunan definenin oldukça büyük, saygın görülen birine ait olduğu inancı vardır. Bu motifin defineciler tarafından oluşturulmuş olması ile eski inanışlarda aslana kıymet verilmesi tesadüfi değildir. Kral, kabile şefi, eşkiya başı gibi lider kişilerin definesini simgeler. Bu işaret olduğunda çevresinde bir mezar odası aranması gerektiği düşünülür (Yolcu ve Karakaya 2017, s. 120). Campbell (1995a), çeşitli mitolojik simgeler ve resimleri de yorumladığı *Batı Mitolojisi* adlı eserinde; ayı kesen ve büyüten aslanın, parlayan güneş ısısının hayvanı olduğunu dile getirir (s.55).

Ejderha: Eski inanışların mitik unsuru olan ejderha figürünün ya da ona benzer olduğu düşünülen figürlerin definecilikte büyük önemi vardır. Ejder- ejderha masallarda (vb. anlatılarda) su kaynaklarının koruyucusudur, halkın su ihtiyacı onun emrindedir ve ondan su alabilmek için ona “kurban” olarak insan götürülmelidir (çoğunlukla bir bakire). Başka yerel efsaneler de, onu doyurulması için düzenli olarak küçükbaş hayvan sunulması gereken saygıdeğer bir varlık olarak tasvir eder. Efsane ve epik metinlerde bir mağarada yaşadığı belirtilir (Boratav 2012, s. 66). Aynı şekilde Eliade (2003), sayısız efsane ve mitte bulutları kontrol eden göllerde oturan ve dünyayı suyla besleyen yılanların ve ejderhaların varlığından söz eder ve ejderhanın yaşamla uyum içindeki dalgalanmalarıyla yaşamı besleyen ve uygarlıkları doğuran suyun ruhunun simgesi olduğunu, dile getirir (s.180-213). Ejderha sembolünün olduğu yerden define çıkarılması için oraya kurban sunulması gerektiği inanışı ile eski inanışlarda ejderhaya kurban sunulması gerektiği inancı paraleldir. Özellikle üzerine düşünülmesi gereken inanış motiflerindedir.

Yılan: Eğer çöreklenen bir yılan figürü varsa işaretin olduğu yerin altında define var demektir. Definecilikte, bir yöne doğru giden yılan figüründe ise yılanın kuyruğu ölçülür. Her santimetresi bir metreye denk gelecek şekilde yılanın baş tarafının gösterdiği yöne doğru hareket edilir (Yolcu ve Karakaya 2017, s. 120). Türk kültürlü halklarda definelerin yılan veya benzerleri tarafından korunduğu inancı vardır. Çok kere nasibi olmayan kimselere bu tür tılsımlı, sahipli definelerdeki mücevherlerin yılan ve benzeri gibi zehirli varlıklar şeklinde görüldüğüne inanılır. Bunlara ulaşılması için sahibinden izin alınması kurban kesilmesi gerektiğine inanılır. Yılan her gün aynı yerde düğümlenip (kıvrılıp) yatarsa o yerde kızıl (altın) olduğuna inanılır. (Kalafat 2011, s. 66- 67, akt; Bali 2015, s. 444).

Türk mitolojisinde Erlik ile ilişkilendirilen yılan genel olarak “yeri, yeraltını, karanlığı ve dolayısıyla kötülüğü” çağrıştıran ve korkulan bir hayvandır. Defineciler tarafından anlatılan efsane ve memoralarda definenin yılanlara dönüşmesi, kazılan yerde yılanların çıkması vb. motifler, yüzyıllardır kültürel kodlarla aktarılan şamanik dünya görüşünün etkisiyle oluşmuştur. Yılanlar tüm ölümsüzlük yollarının yani tüm “merkezlerin”, kutsallığın ve gerçek özün bulunduğu her yerin “bekçiliğini” yaparlar. Dünyanın merkezindeki saklı hazineleri ya da okyanusun dibindeki elmasları ve incileri -kısacası kutsal cisimleştiren, güç, yaşam ve her şeyi bilme yeteneği bahşedilen her simgeyi- korurlar (Eliade 2003, s. 290). Aynı zamanda, Türk halk kültüründe şeytanın yılan ve kurbağa kılığına bürünebileceğine dair inanış oldukça yaygındır (Çobanoğlu 2009, s. 279).

Yeraltındaki defineleri sahiplendiği, bekçiliğini yaptığı düşünülen yılanların, büyüklükleri, korkutuculuklarıyla ilgili dehşetli define hikâyeleri çok yaygın anlatılmaktadır. Yılan doğanın gücüyle uzlaşmayı temsil eder. Derisinden ayrılarak kendi içinden yeniden doğan yılan, sonsuz dönüşümün ay ilkesinin de simgesidir (Campbell 2003b, s. 265).

Elmas işareti, elmas gözlü balık: Definecilikte bu işaretin olduğu bölgede bir harita olduğu inancı vardır. Balığın kuyruk bölümünden harita bulunur ve haritaya göre define aranır. Balığın baktığı yöne doğru hareket edilmelidir. İşaretin çevresinde bir su kaynağı varsa oraya doğru gidilmesi gerekmektedir (Yolcu ve Karakaya 2017, s.120). Eski

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

inanırlarda elmasın zehirli olduğuna inanılır ve dudaklara değdirilmemesi gerektiği söylenir çünkü elmas yılanların boğazından çıkmıştır ve kutsal gerçeklik amblemi aynı zamanda bozulmaz bir özün simgesi olarak elmas -güç, bozulmazlık, ışık, erkeklik gücünün kozmik ifadesi- bir maden olarak tüm bu özleri canlandırdığı için bir kutsallık kazanır. Aynı zamanda elmas bir canavarın koruduğu mutlak gerçeklik olarak “halk arasındaki” anlamı ile yılanın soyundan gelmektedir (Eliade 2003, s. 420-421).

Bu inanışlarla beraber, özellikle definenin bilinmeyen güçler tarafından korunduğuna dair anlatılar, tılsımların nasıl çözüleceğine dair yönlendirmeler, definecinin yapmaması gerekenleri içeren çeşitli efsane ve memoratlar da doğmuştur. Bununla beraber tılsım, büyü vb. şekillerde korunduğu düşünülen mekânların -özellikle harabeler- yanı sıra, aynı zamanda büyü ile zengin olma, büyü yaparak definenin tılsımını çözüp onu elde etme gibi inanışlar da mevcuttur ki o ayrı bir konu olup ayrı bir çalışma gerektirmektedir. Sedat Veyis Örnek (1996), bu konuyu da içine alan büyü çeşitlerini üç kısma ayırıp, “*arzu ile ilgili uygulamalar*” diye ayırdığı *Maddî servete kavuşmak (define, altın, para v.b.)*¹ kısma defineler için yapılan büyüleri de dâhil eder.

4. Defineyi Sembolize Ettiğine İnanılan Özel Mekânlar ve Bunların Eski İnanışlarla Olan İlişkisi

“Defineciler tarafından özellikle belli mekânlar definenin gömülü olduğunu düşündükleri yerlerdir. Defineciler, definelerin gömülü olduğuna inandıkları yerleri mağara, mezar, höyük, kale, köprü ayağı, zeytin ağacının altı vb. olarak sıralarlar. Gökkuşağının başlangıcında, yağmurdan sonra güneş ışığının vurduğu, atılan madeni paranın düştüğü, çatal biçimindeki dut dalının büküldüğü yerlerde de define bulunduğuna dair inanışlar vardır. Definecilikte mezarlar, mağaralar, köprü ayakları, belli ağaçların dipleri, kale burçları gibi mekânlar dikkati çeker. Defineler sıradan yerlere gömülmez. Gömülürken mutlaka bir işaret, iz, emare veya harita olması gerekir” (Şenesen 2016, s. 289).

Bunların yanı sıra özellikle üzerinde duracağımız ve eski inanışlarla da ciddi bağlantılarının olduğu üç mekân üzerinde duracağız: Su (deniz, göl, su kuyusu vb.) kaynaklarının olduğu yerler, mezarlıklar ve ağaçların altı. Bu mekânlar defineciler tarafından yıkıntı ve harabelerden sonra en çok üzerine düşünülen ve define için arama yapılan yerlerdendir. Ancak önemli olduğu düşünülen asıl husus bu mekânların eski inanışlar tarafından da önemli bir yere koyulmasıdır. Buna ister halk hafızası diyelim, ister dinlerin gelenekleri yaşatması diyelim elbet açıklanmayan tarafı çoktur. Defineciler tarafından tesadüfi yaklaşımların yanı sıra, geleneksel olarak taşınmış inanışların varlığı da yadsınamaz. Ağacın bulunduğu yer (çevresi) ve mezarlıklarla ilgili yapılan görüşmelerde definelerin buralarda bulunduğuna dair inanış motifleri izlenmiştir:

Benim dedemler hep diyordu burada bu mezarlıkların buradaki bu büyük ağaçlar var ya burada define var, Ermeniler’ in, Ermeniler bırakmış diyorlar. Savaş zamanında gömmüşler gitmişler. Biz de gençtik, ben bir de birkaç arkadaşım dada hep konuşuyorduk sonra karar verdik gidelim diye. Ama kimse bizi görmesin diye plan yaptık gece gidelim dedik. Herhalde altı ya da yedi kişiydik. Ama kazma kürekle biz nereyi kazacaktık nereyi kazmayacaktık ki! O yüzden karar verdik ya iş makinası kiralayalım dedik ya da kimin varsa o getirsin onun iş makinasıyla gidelim kazalım. Sonra Yunus benim amcamgilin var dedi biz de o zaman sen konuş izin verirse onu gidek dedi o da tamam dedi. İki gün sonra falan Yunus amcasına durumu anlatmış amcası da bir şey dememiş, tamam bi bakın hele belki bir şey çıkar, demiş. Sonra akşam oldu bir gün sonraydı herhalde hep beraber arabaya bindik gittik İnalı’ nın mezarlığına. Oradaki en büyük ağaçları aradık en büyüklerinin altını kazdı Yunus makinayla. Sonra valla biri bizi görür diye çok kalmadık. Bir de çok korktuk. Yılan da var orada. Mezarlık Allah korusun birimize bir şey olur. Kazdık valla hiçbir şey bulamadık. Ama oradaki o büyük ağaçların altında altın var diyorlar. Biz bulamadık ama var (Bingöl- İnalı, Mahmut Bürkük, 53, Dedesinden).

Kaynak kişinin aktarımlarına göre definenin özellikle ağaç altında aranması ve buna dair anlatıların kaynak kişinin yaşadığı döneme kadar taşınması, üzerinde durulacak bir

¹ Büyü ve türleri ile ilgili daha fazla bilgi için bkz. Örnek (1966).

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

ayrındır. Ayrıca Ermeniler’ den kaldığına dair inanışların tam olarak neden kaynaklandığı ve bu konuda Ermeniler’in mitleri ve onların eski inanışları ile ilgili bu kişilerin kesin bilgilerinin olup olmadığı hakkında net bilgilerin olmaması, bu inanış motiflerinin Ermeniler’e mi yoksa Türkler’e mi ait olduğu ya da herhangi bir millete aitse aralarındaki benzerliklerin bu anlatı motiflerine nasıl yansıdığı, ayrıca çalışma gerektiren konulardandır². Ağaca atfedilen birçok özelliğin yanı sıra onun kutsal sayılması ve defineler etrafında gelişen anlatı örneklerinde dolaylı ya da bizzat yer alarak onun öneminden bahsedilmesi geçmişteki inanışlarla bağlantılıdır. Ayrıca burada definenin ağacın altında olduğu inancı define arayışını gerçekleştirenlerin ağacın kutsallığına olan inanışla bağlantılı olarak mı geliştiği, yoksa defineyi gömenlerin definenin güvenli yerde kalması ve ağacın koruyucu güçlerinin olduğuna inanılması dolayısıyla mı oluştuğu sorusu sorulmalıdır. Yine kaynak kişilerin hikâye anlatıcılarından bunu dinleyip, bu anlatılara göre hareket etmesi detayı da unutmamalıdır.

Ağaç gölgeliklerinin ve mezarlıkların definciler tarafından başlı başına önemli mekânlar olarak görülmesi ve sürekliliğini kaydeden bir olgu olarak geçerliliğini hala devam ettiriyor oluşu önemli olmakla beraber ağaç bir sır, büyüklük, tılsımların toplandığı odak nokta, hayatı toprak vasıtası ile insana bağışlayan ve yaşamın, kaynakların, kutsalların, mananın kendisinde dolaylı olarak ya da bizzat vücut bulduğu yegâne olarak da bilinir. Ağaç figürü gerek eski inanışlara ait gravürlerde, gerek efsanelerde, mitik sembol, resim ya da çizim ve işaretlerde ve daha birçok yerde eski inanışların odağı olmakla beraber, bu uyum toprağa atfedilen düşüncelerde de görülür. İlkel dinsel inanışlarda ağacın (daha doğrusu bazı ağaçların) *gücü* de temsil ettiği düşünülür. İlkel zihniyette bir nesnenin doğasıyla simgesi bir olarak görülüp, ağacın dinsel değer kazanması onun özüne ve biçimine bağlıdır, ama bu öz ve biçim değerlerini ağacın dinsel değer kazanmasına, “seçilmiş” olmasına daha doğrusu “hiyerofani” olmasına borçludur (Eliade 2003, s. 269). Neolitik köyün gelişim ve yayılımının aşamasında bütün mitoloji ve inancın odak kişisi, yaşamın annesi ve besleyicisi ve ölüleri yeniden doğmak üzere kabul eden cömert tanrıça olan ağacın var olduğu, koruyuculuğun simgesi, toprak’tır. Kültürün en eski döneminde böyle bir ana tanrıça, birçok antropoloğun varsaydığı gibi, yerel bir verimlilik patroniçesi olarak düşünülmüş olmalıdır. Biçim ve ada sahip her şey –iyi veya kötü, merhametli veya gazaplı olarak kişileştirilmiş tanrıyı’ da içererek- onun rahminde taşıdığı çocuğudur (Campbell 1995a, s. 11). İnsanoğlunun ağaçtan geldiğine inanması, ağacın/toprağın hazinenin doğduğu yer olarak bilinmesi (bu hazine soyut insan ruhunun hazinesidir) ve somut/maddi definenin-hazinenin yine onda aranması halkın hafızasının eski inanışları dolaylı olarak da olsa -gerek anlatıların gelenekselleşmiş belirli motif aktarımları ile gerek yeni eklemlerin basit sürekliliği ile- yaşattığını göstermektedir. Ağacın evrensel olarak tercüme edilmesi, yorumlanması ve onun üzerine bin yıllık inanışların bu gün izlediğimiz defincilik etrafında gelişen anlatı örneklerinde de görülüp bu hafızanın 21. yüzyılda kendini farklı olgular ve halk grupları ifade etmesi, detayları ile değerlendirilmeye muhtaç (büyüyen mitler, yeni mitler çerçevesinde, dönüşen mitler) görünmektedir.

Ayrıca defincilik etrafında gelişen anlatılarda definenin su etrafında ya da suyun içinde olduğuna dair inanış motifleri de vardır. Anlatılarda suyun kuvveti, suyun korunduğu, suyun kutsal olduğu veya başka bir kutsal tarafından (yılan, ejderha gibi) bekçiliğinin yapıldığına dair düşünceler hâkimdir. Ancak üzerinde bu konuda önemle durulması gereken diğer bir nokta da defincilik etrafında gelişen anlatıların hangi coğrafyadan elde edildiğidir. İnanışların gerek aktaranların durumu gerek sosyal şartlar gerek coğrafi, fiziki ve psikolojik şartlarla bağlantılı olması, aynı şekilde anlatıların içindeki motif tipini ve sayısını da etkilemektedir.

Deniz ve göl cinleri veya tanrıları ile ilgili eski inanışların izleri Türk halk inanışlarında görülür. Bazı denizlerin göllerin yılda en az bir kez kurban olarak insan istediğine inanılır. Göl “ünlerin, bilginin, paranın birikmesi” veya bu birikmenin bir sembolüdür. On birinci yüzyılda sadece hakanlık değil; bilgelik sembolü de göl olmuştur. Göller, Türk masallarında, efsanelerde ve mitolojisinde, duygularla dolu olarak anlatılmıştır (Ögel 2014, s. 521-57).

² Ermeniler’ in inanışları ile ilgili bilgi için bkz. Hançerlioğlu (1975).

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Bununla birlikte suyun kutsal olması, suyun bir ruha sahip olması, suyun kurban istediğine dair diğer eski inanışlar, yine definecilik etrafında izlenen inanışlarda yaptığımız alan araştırmalarında gözlemlenmiştir. Diğer taraftan, gölün bir para, ün birikimi olarak görülmesi ve tarihteki insanların gölü bu şekilde tanımlamaları bu gün bu anlatılara hâkim olan inanışlarla yakından ilgilidir.

Sürekli var olmayı ve bütün felaketler yaşansa da dönülecek bir yer olmayı simgeleyen su, eski inanışlarda hem ruhuna oldukça saygı duyulup ondan korkulan ve itibar edilen hem de kendisine dolaylı yollardan sığınandır. Potansiyel gücün ve ayrışmamışlığın ilkesi, her tür kozmik tezahürün temeli, bütün tohumların taşıyıcısı olan, bütün biçimlerin kaynaklandığı ve bir felaket ya da kendi gerilemeleri sonunda su vardır ve her zaman var olacaktır (Eliade 2003, s. 196). Su tapınımları, su tanrıları, su ruhları, su kehanetleri, suyun sonsuzluğu, ölümsüzlüğü, suyun koruyuculuğu, suyun sırrı ve suyun birçok inanışla beraber bu gün yine suyun defineyi koruduğu veya definenin suya emanet edildiği düşüncesi, paralel bir temelde ilerlemiştir.

Sonuç

Çalışmanın neticesinde eski inanışlarda kutsal olarak kabul edilen bir takım olguların bu gün definecilik etrafında gelişen anlatı örneklerinden yola çıkılarak dolaylı olarak da olsa kutsallık işlevini hala sürdürüyor olduğu yönünde veriler elde edilmiştir. Ancak hikâye anlatıcıları tarafından aktarılan hikâye motiflerinin ve defineciler tarafından yorumlanan bir takım sembol, işaret ve kaya resimleri ile ilgili yapılan yorumlamaların temel dayanağının ne olduğu ile ilgili birçok sorun ile karşılaşmıştır. Kaya resimlerini yorumlayarak define arama işini gerçekleştirenlerin; geçmişteki inanışlar, bunların sembolik temsilleri olan mitik unsurlar vb. konularda profesyonel-teknik bilgileri olmamasına ve defineleri bıraktığı düşünülen kişilerle aynı inanışta olmamalarına rağmen (Ermeniler gibi), eski inanışların sembolik resimlerinin anlamları ile neredeyse bütünüyle ilişkili bir şekilde hareket etmiş oldukları gözlemlenmiştir ki, bu çalışmada asıl önemli noktalardan ve sorunlardan birinin burada yattığına kanaat edilmiştir.

Hikâye anlatıcılarının burada hafızası, tarihsel, psikolojik bir çok kurama dayanak oluşturabilecek şekilde bilinçaltı değerlerinin de anlatı örneklerini oluşturması açısından belli kalıpları takip ettiği elbet açık ve nettir. Ancak definecilik etrafında gelişen anlatıların elde edilmesi halkbilimsel açıdan karmaşık olsa da, bu çalışma neticesinde asıl önemli olanın ve sorulmasının gerekli olduğu düşünülen sorunun şu olduğu düşünülmüştür: Defineciler tarafından kaya resimlerine yüklenen anlamların, sembolik temsilleri olan bazı eski inanışlarla ve mitik unsurlarla yakinen ilişkisinin bu kişiler tarafından bilinmemesine rağmen, görünürde eski inanışlarla bağı kalmamış definecilerin bu manaları neleri dayanarak alarak oluşturduğudur.

Mitik unsurların, eski inanışların, definecilik etrafında gelişen anlatı örnekleri içinde ve kaya resimlerine dair yapılan yorumlamalarda yaşadığı, ancak niye yaşatıldığının çoğunlukla yaşatanlar tarafından bilinmediği ve bunun da git gide mana ve kutsal bilgisinin azalması ya da içinin boşaltılması unutulması vb. sebeplerle kaybolmasına neden olabileceği sonucu çıkarılmıştır.

KAYNAKLAR

- Bruhl, L. (2006). *İlkel İnsanda Ruh Anlayışı*. (O. Adanır, Çev.) Ankara: Doğu Batı Yayınları
- Barnard, A. (2014). *Simgesel Düşüncenin Doğuşu*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi
- Boratav, P.N. (2012). *Türk Mitolojisi: Oğuzların Anadolu, Azerbaycan ve Türkmenistan Türkleri'nin Mitolojisi*. Ankara: Bilgesu Yayıncılık.
- Bali, A. (2015). *Mersin Konargöçerlerinin Halk Kültüründeki İnanışlar ve Bunlara Bağlı Uygulamalar*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Campbell, J. (1995a). *Batı Mitolojisi-Tanrının Maskeleri*. (K. Emiroğlu, Çev.) Ankara: İmge Kitabevi.
- Campbell, J. (2003b) *Doğu Mitolojisi-Tanrının Maskeleri*. (K. Emiroğlu, Çev.) Ankara: İmge Kitabevi

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

- Çobanoğlu, Ö. (2009). Türk Halk Kültüründe Şeytan Telakkisi Üzerine Tespitler. *Motif Akademi Halk Bilimi Dergisi*, 2(3-4), 269-282.
- Eliade, M. (2003). *Dinler Tarihine Giriş*. (L. Aslan, Çev.) İstanbul: Kabalıcı Yayınevi.
- Hançerlioğlu, O. (1975). *İnanç Sözlüğü (Dinler-Mezhepler-Tarikatler-Efsaneler)*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Hoppal, M. (2015). Şamanlar ve Semboller- Kaya Resmi ve Göstergebilim. (F. Sel, Çev.) İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Ögel, B. (2014). *Türk Mitolojisi*. (2. Cilt). Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Örnek, S. V. (1966) *Sivas ve Çevresinde Hayatın Çeşitli Safhalarıyla İlgili Batıl İnançların ve Büyüsel İşlemlerin Etnolojik Tetkiki*. Ankara: Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları
- Roux, J.P. (2005). *Orta Asya'da Kutsal Bitkiler ve Hayvanlar*. (A. Kazancıgil ve L. Aslan, Çev.) İstanbul: Kabalıcı Yayınevi.
- Şenesen, İ. Türkiye'deki Define ve Definecilikle İlgili İnanışlar ve Bu İnanışların Motif İndeks'e Göre Değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(2), 283-298.
- Yolcu, M. A. ve Karakaya, H. (2017). Definecilik Folkloru. *Journal of Black Sea Studies*, 54.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

SÖZLÜ KÜLTÜR ÜRÜNLERİNİN KÜLTÜREL MİRASIN AKTARIMDAKİ İŞLEVLERİ

Seda GEDİK*

Dr., gedik_seda@hotmail.com

Özet

Dil, sadece bir iletişim aracı değil aynı zamanda bir toplumun duygu ve düşüncelerini, gelenek göreneklerini, hayata ve olaylara bakış açılarını yansıtmalarını sağladıkları önemli bir kaynaktır. Bu nedenle bir millete ait dil incelendiğinde, o milletin sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik öğelerine ulaşılması kaçınılmazdır. Bir dilde çok kullanılan ninnilerin, bilmecelelerin, deyimlerin, atasözlerinin, destanların, halk hikâyelerinin vb. o toplum hakkında bize oldukça fazla bilgi verdiği görülmektedir. Bu nedenle bir toplumu tanımak için öncelikle o toplumun dilini bilmek gerekir. Dilleri şekillendiren de ait oldukları toplumların kültürleridir. Çünkü dil ait olduğu toplumun kültür unsurlarına göre şekillenir ve onun değerlerini, gelenek ve göreneklerini, hayata bakış açılarını vb. daha sonraki nesillere taşır. Bu yönüyle dil, bir toplumun kültürünün gelecek nesillere aktarılmasında önemli bir kanaldır. Örneğin; ninniler vasıtasıyla anneler, çocuklarına ait oldukları toplumun kültürünü aktarır ve bu sayede çocuk, dilin kültürel aktarımdaki işlevinden daha küçükken faydalanma olanağı yakalamış olur. Aynı durum diğer sözlü kültür ürünleri için de geçerlidir. Bu nedenle dilin kültürel aktarımdaki işlevinden tam olarak yararlanmak ve kültürel değerleri gelecek nesillere aktarabilmek amacıyla sözlü kültür ürünlerini kullanmak gerekmektedir. Özellikle ilkökul ve ortaokul düzeyindeki çocukların ait oldukları toplumun kültürel birikimini sağlıklı ve tam olarak öğrenmesinde sözlü kültür ürünlerinden yararlanılmalıdır. Bu çalışmanın amacı da; sözlü kültür ürünlerinin kültürel aktarımdaki önemini örneklerle ortaya koymaktır.

Anahtar Kelimeler: Dil, kültür, sözlü kültür ürünleri, kültürel bellek

FUNCTIONS OF ORAL CULTURAL PRODUCTS IN TRANSFER OF CULTURAL HERITAGE

Abstract

Language is not only a means of communication, but also an important resource in which a society can reflect their feelings and thoughts, customs of tradition, and perspectives on life and events. Therefore, when the language of a nation is examined, it is inevitable to reach the socio-cultural and socio-economic elements of that nation. Lullabies, riddles, idioms, proverbs, epics, folk tales, etc. are widely used in a language. it seems to give us quite a lot of information about society. Therefore, in order to get to know a society, it is necessary to know the language of that society first. What shapes the languages is the cultures of the societies to which they belong. Because language is shaped according to the cultural elements of the society to which it belongs and its values, traditions and customs, perspectives to life and so on. moves to later generations. In this respect, language is an important channel in transferring the culture of a society to future generations. For example; Through lullabies, mothers convey the culture of the community to which their children belong, so that the child has the opportunity to benefit from the function of language in cultural transfer. The same applies to other oral culture products. For this reason, it is necessary to use oral cultural products in order to take full advantage of the function of language in cultural transfer and to convey cultural values to future generations. Oral culture products should be used especially for children at primary and secondary level to learn the cultural accumulation of the society they belong to in a healthy and complete way. The aim of this study is; to illustrate the importance of oral culture products in cultural transfer with examples.

Key Words: Language, culture, oral culture products, cultural memory

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Giriş

Dil, toplumların duygu ve düşüncelerini, hayata bakış açılarını, gelenek-göreneklerini, inançlarını vb. içeren önemli bir kaynaktır. Bir toplumun dili incelendiğinde ortaya çıkan ve o dilde çok kullanılan ninnilerin, bilmecelerin, deyimlerin, atasözlerinin, destanların, halk hikâyelerinin vb. o toplum hakkında bize oldukça fazla bilgi verdiği görülmektedir. Bu bakımdan bir kültürel yapı hakkında bilgi sahibi olmak için dile bakılması gerekir (Önder Erol, 2014:211). Toplumların millet özelliği taşıması da yine dil sayesinde gerçekleşmektedir. Geçmişle geleceği birleştiren dil, duygu ve düşüncenin aktarılmasını sağlayan bir unsur olarak insanlar arasında duygu ve düşünce birliğini sağlayarak onları millet haline getirir. (Kaplan, 1983: 28; Hançerlioğlu, 1995: 12). Bu bakımdan dil bir nevi ait olduğu milletin kimliği konumundadır.

Kültür de dil gibi toplumların millet olma özelliği kazanmasında temel unsurların başında gelmektedir. Çünkü bir toplumun karakterini meydana getiren fikirleri, bilgileri, inançları, tutum ve davranışları, his ve heyecanları içeren bir sistem olarak tanımlanan kültür de dil gibi ait olduğu toplumun kimliği konumundadır.¹ Toplumsal bir unsur olan kültür, toplumların farklı sosyo-kültürel özelliklere sahip olmasında önemli rol oynamıştır. Bu özellikleri nedeniyle tarih boyunca dil ve kültür toplumdaki bireylerin ortak paydada buluşmasını sağlamıştır.

Ulusun sahip olduğu kabul edilen bütün tutum, davranış, düşünüş, yaşam biçimi, maddi ve tinsel dünya ile kurguladığı kendine has ilişki yöntemi olmak üzere tüm bu sayılanları bünyesinde toplayan bir pota olarak betimlenen kültür bireyleri birleştirici bir unsurdur. Bu nedenle kuşaklar arasındaki kültürel aktarımın devamlılık arz etmesi milletlerin varlığını devam ettirmesi ve sahip oldukları değerlerin yitirilmemesi açısından oldukça önemlidir. Kültürel aktarımın sağlanmasında başlıca unsur ise dildir. Dil ve kültür, insan topluluklarının başlıca ayırıcı özelliği olduğu için (Sencer, 1982: 120) bir toplumun dili ve kültürü incelendiğinde o toplum hakkında kapsamlı bilgiye ulaşılabilmektedir.

Ait olduğu toplumların kimliği konumundaki dil, bir toplumun kültürel değerlerinin sonraki nesillere aktarılmasında oldukça önemlidir. Çünkü dil ait olduğu topluma göre şekillenir ve onun değerlerini, gelenek ve göreneklerini, hayata bakış açılarını, kültürünü vb. daha sonraki nesillere taşır. Bu yönüyle dil, bir toplumun kültürünün geçmişten gelecek nesillere aktarılmasında önemli bir kanaldır. Dil sadece ait olduğu milletin bireylerinin değil hem dünyanın (Hadot, 2011: 56) hem de nesillerin birbiriyle kesişmesini sağlar. Bu bakımdan dil, tarih boyunca ait olduğu toplumların bireylerini ortak bir çatı altında toplarken farklı milletlerinde etkileşimde olmasına olanak tanımıştır. Dilleri şekillendiren ait oldukları toplumların kültürleridir. Bu nedenle bir toplumu tanımak için öncelikle o toplumun dilini bilmek gerekir.

Örneğin; ninniler vasıtasıyla anneler, çocuklarına ait oldukları toplumun kültürünü aktarır ve bu sayede çocuk, dilin kültürel aktarımdaki işlevinden daha küçükken faydalanma olanağı yakalamış olur. Aynı durum diğer sözlü ürünler için de geçerlidir. Bu nedenle dilin kültürel aktarımdaki işlevinden tam olarak yararlanmak ve kültürel değerleri gelecek nesillere aktarabilmek amacıyla sözlü kültür ürünlerini eğitimde de kullanmak gerekmektedir.

Özellikle ilkökul ve ortaokul düzeyindeki çocukların ait oldukları toplumun kültürel birikimini sağlıklı ve tam olarak öğrenmesinde sözlü kültür ürünlerinden yararlanılmalıdır. Bu da ancak Türkçe ders kitaplarında sözlü kültür ürünlerine ağırlık verilmesiyle sağlanır. Çünkü okullar, çocukların ait oldukları toplumun kültürünü bütüncül şekilde öğrenmesinin sağlandığı yerlerdir. *“Toplum ve toplumun alt grupları için eğitim sisteminin*

¹ Kültür için bkz. Hilmi Ziya Ülken “Sosyoloji Sözlüğü” İstanbul: MEB Yayınları, 1970; Yaşar Kaya “Kültür Değişimleri; Milli Kültüre Karşı Takınılan Tavrın Değişimlere Tesiri” Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, C: 6, 2002, S: 6; Coşkun Can Aktan ve Hasan Tutar “Bir Sosyal Sabit Sermaye Olarak Kültür”. Pazarlama ve İletişim Kültürü Dergisi, Sayı: 20, Cilt: 6, 2007, ss. 1-12; Enver Özkalp “Sosyolojiye Giriş” Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınevi, 1994; Gert Jan Hofstede ; Geert Hofstede and Michael Minkov, “Cultures and Organizations Software of the Mind”, USA: McGraw-Hill, 2005; Suavi Aydın “Kimlik Sorunu, Ulusallık ve Türk Kimliği”, İstanbul: Öteki Yayınevi, 1998; Doğan Ergun “Kimlik Kıskaçında Ulusal Kişilik” Ankara: İmge Yayınları, 2000.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

vazgeçilmez bir anlamı vardır, çünkü öğrencilerin okulda öğrendikleri veya öğrenmedikleri her şey, ait oldukları toplumun sürekliliğini büyük ölçüde etkilenmektedir.” (Cihan, 2014:431). Kültür üzerine düşünmeye başlar başlamaz evvelki dönemlerden kalan ve yeni nesillere aktarılan şeyleri hesaba katmak gerekmektedir. Bu da ancak kültürel bellek aracılığıyla gerçekleşmektedir. Sözlü kültürün hâkim olduğu toplumlarda, topluluğun kimliğini oluşturan bilginin saklandığı yer bellektir. (Küçükbasmacı, 2016: 90).

Bir ulusu oluşturan ve millet olmasını sağlayan unsurların başında gelen dil sayesinde kültürel bellek nesillerden nesillere aktarılma imkânı bulur. Bir milletin geleneğinden ve bireylerinin hem birbirleriyle hem de daha sonraki kuşaklarla iletişiminden beslenen kültürel bellek toplumda biz bilincinin oluşmasında önemli rol oynar. Biyolojik olarak devredilemediği için (Assman, 1997: 91) kültürün sözlü kültür ürünleriyle aktarımı oldukça önemlidir. “Sözlü kültür, bir milletin hayatında, fertlerin sözlü ve yazılı geleneklerinde yer alan kabulleriyle, müştereklik gücüne erişen ve milli kimliği oluşturan maddi ve manevi faaliyetlerin bütünüdür.” (Yıldırım, 1998a: 38) şeklinde tanımlanan sözlü kültür, dil ve kültür gibi bireylerin millet olmasını sağlayan ve onları ortak değerler etrafında toplayan önemli bir unsurdur.

Sözlü kültür ürünleri sayesinde bireyler küçük yaşlardan itibaren ait oldukları toplumu ve o toplumun kültürel özelliklerini öğrenme imkânı bulurlar. Bu sayede toplumun kültürel özellikleri doğal süreç içerisinde bireye aktarılmış olur. “Sözlü kültürlerde, öğrenme kaçınılmaz olarak daha fazla bağlam odaklı bir süreçtir, belirli bir ortamdan ziyade iş üstüneyken gerçekleşir.” (Goody, 2009: 131). Bu nedenle sözlü kültür ürünleri toplumun kültürel değerlerinin ve belleğinin aktarılmasında aktif rol oynar. Kültürün devamlılığının sağlanması ise bir bakıma ait olduğu milletin tarih sahnesinde varlığının korunması demektir. Milletler, sahip oldukları değerlerle asimile olmaktan ve dağılmaktan kurtulurlar. Çünkü kültür toplumları ortak bir paydada buluşturan bağlayıcı bir unsurdur. “Toplumsal açıdan eğitim sisteminin öncelikli görevi, toplumun varlığını ve kültürünü koruyarak gelecek nesillerin hem bilgi ve beceriyle, hem de ahlaki değer yargularıyla donatılmış olması gerekmektedir.” (Cihan, 2014:432). Bu bilinçle kültürel aktarıma özellikle eğitim sisteminde ağırlık verilmeli ve bu yönde çalışmalar yapılmalıdır. Dilini ve kültürünü bilmeyen nesiller, ait oldukları topluma yabancılaşır ve bu da birey –toplum arasındaki aidiyet duygusunun oluşmasını engeller.

Her dil ait olduğu toplumu yansıtan birer ayna görevi görür. “Bir toplumsal bütünlüğü meydana getiren bütün pratikler dil içinde var olduğu için, dili toplumsal bireyin inşa edildiği yer olarak düşünmek mümkündür.” (Coward ve Ellis, 1985: 10). Bireyler konuşmaya başladıkları andan itibaren içine doğdukları dilin anlam ve ses özelliklerine uygun olarak duygu düşüncelerini dile getirirler. Diller incelendiğinde o toplumun özelliklerinin dilin içinde yer aldığı görülmektedir (Saussure, 1985: 83-84).

Bu çalışmanın amacı; sözlü kültür ürünlerinin kültürel aktarımdaki önemini örneklerle ortaya koymaktır.

Çalışmanın konusu; ninnilerin, destanların, efsanelerin, halk hikâyelerinin, bilmecelerin, masalların, deyim ve atasözlerinin, manilerin, türkülerin, ağıtların, alkış ve kargışların kültürel belleğin aktarılmasındaki önemini örneklerle incelenmesidir.

Sözlü kültür ürünlerinin kültürel aktarımdaki işlevlerini şu başlıklar altında ele alabiliriz:

1. Destanların Kültürel Aktarımdaki İşlevleri

Toplumların tarihleri başta olmak üzere yaşayışları, gelenek görenekleri, olaylara ve durumlara vb. bakış açıları hakkında detaylı bilgi veren destanlar kültürel aktarımın sağlanmasında oldukça işlevseldir. Necati Demir de destanların milletlerin ansiklopedileri olduğunu belirterek destanlar hakkında şu bilgileri vermektedir: “Tarihi unsurların yanında milletlerin geçmişteki gelenek, görenek ve yaşayış tarzları ile ilgili olarak belki de hiçbir kaynaktan bulunamayacak bilgiler destanlarda yer almaktadır. Geçmişte Türklerin yedikleri yemekler, çaldıkları çalgılar, kullandıkları savaş adetleri, ağırlık ölçüleri, giydikleri elbiseler,...

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

hakkındaki ayrıntılı gerçekleri destan yazarları farkında olmadan bizlere kadar ulaştırmıştır.” (Demir, 2013: 15-16).

Eski Türk destanlarının çağdaşları olan başka uluslardaki gibi milletlerin kozmogonisi, inanışları, tarihleri, edebiyatları hakkında kapsamlı bilgi vermektedir (Duymaz ve Sakaoglu, 2002: 38). Örneğin; Türklerin göçebe hayat sürdürdükleri, önemli olayların öncesinde veya sonrasında toplumun önde gelen bilge kişisinden akıl alma, ataya saygı, ailenin ve çocuk sahibi olmanın önemi vb. destanlarda anlatılan ve Türklere ait kültürel unsurları belirtmesi açısından hem didaktik hem de işlevseldir. Muharrem Ergin de; Türk dünyası için oldukça önemli bir destan olan Dede Korkut Kitabı'nın milli destan olarak Türk milletinin en büyük kültür varlıklarından birisi olduğunu belirtir (Ergin, 2011: 8).

2. Efsanelerin Kültürel Aktarımdaki İşlevleri

Efsaneler, en önemli sözlü kültür ürünlerinden biridir. Efsaneler, insan ile insanı, insan ile coğrafyayı, insan ile diğer varlıkları ve insan ile maneviyatı birbirine gönül bağı ile bağlar (Demir, 2013: 15).

Ali Berat Alptekin tarafından, *“Dini, inandırıcı, kısa, nesir şeklindeki halk anlatımlarıdır.”* (Alptekin, 2014: 15) şeklinde tanımlanan efsaneler, genellikle milli olması ve ait olduğu toplumun tarihiyle yakın ilişki içinde olması nedeniyle önemli sözlü kültür ürünleri arasındadır. Efsaneler, ait oldukları toplumları etkileyen bir olaya dayanıp oluştuğu zamana tanıklık edebilir. 1974 Kıbrıs Barış Harekâtı'nda (Alptekin, 2014: 17) oluşturulan efsaneler bunun en güzel örnekleridir.

Ayrıca Türk topluluklarında önemli bir yeri olan Korkut Ata'nın ölümden kurtulmak amacıyla çareler aradığı ve ölene kadar kopuz çaldığını anlatan efsaneler de Türklerin kültürel hayatları hakkında bilgi vermesi açısından oldukça önemlidir. Bu efsaneler sayesinde kültürel değerler unutulmayıp gelecek nesillere aktarılmaktadır.

Türk tasavvufunun kurucusu olarak kabul edilen Hoca Ahmed Yesevi, Anadolu'nun Türkleşmesinde öncülük eden Hacı Bektaş Veli, Mevlana, Sultan Veled, Hacı Bayram Veli, Ahi Evran Veli vb. gibi önemli şahsiyetlerin etrafında teşekkül eden efsaneler toplumun inançlarına, yaşadığı önemli olaylara ve tarihine ışık tutması açısından oldukça önemlidir. Ait olduğu toplumun kültürel kimliğinin oluşmasında etken rol oynayan efsaneler, kültürel aktarımın sağlanmasında da başta gelen sözlü kültür ürünlerindedir.

3. Masalların Kültürel Aktarımdaki İşlevleri

Şerafettin Turan'ın, bir toplumda geçerli olan ve gelenek halinde devam eden her türlü dil, duygu, düşünce, inanç, sanat ve yaşayış öğelerinin tümü (Turan, 2002: 17) şeklinde tanımladığı kültür; genel bir ifadeyle ait olduğu toplumu kapsayan unsurların bütünüdür. Bu nedenle toplumların varlığını devam ettirmesi için kültürel değerlerini koruması ve çeşitli yollarla kültürünü gelecek nesillere aktarması gerekmektedir. Sözlü kültür ürünlerinden olan masal da toplumsal unsurların kuşaktan kuşağa aktarılmasında önemli rol oynamaktadır (Dilidüzgün, 2003: 33). Tarih boyunca insanoğlunun beşikten mezara kadar karşılaştığı ve iç içe olduğu masal, sahip olduğu zengin anlatım sayesinde kültürel aktarımda oldukça önemlidir.

Kültür, toplum halinde yaşayan bireylerin ortak değerler etrafında toplanmasını sağlar. Masallar, tarih boyunca toplumların kültürel değerlerini gelecek nesillere aktarmalarında köprü vazifesi görerek “biz” bilincinin canlılığını korumasına yardımcı olmuştur. *“Masal dediğimiz şey her milletin âyine-i devrandır. Bu âyineye bakacak olursak hem eskilerin ibadetlerini, hem de kadim vakitlerimizin ahlâkını da görmüş oluruz.”* (Kunos, 1925: 131).

Masallar, ait oldukları toplumları ve o toplumların gelenek göreneklerini, hayata bakış açılarını, olayları algılayışlarını, ait oldukları toprakları ve o toprakların insanların özelliklerini vb. anlatır. Bu yönüyle gelenek ve iletişimden beslenen kültürel bellek toplumların kimliği konumundadır (Assmann, 1997: 25-28). Bu nedenle masallar, kültürel kimliğin gelecek nesillere ulaşmasında aktif rol oynarlar (Arıcı, 2012: 3).

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

“Masal, pek çok kişinin kabul ettiği gibi sadece çocukları eğlendirmek için anlatılan bir edebi tür değil, aynı zamanda kültürü dinlemeye ve görmeye dayanan halk romanı ve hikâyesidir.” (Türkeş Günay, 2011: 682). Kültürel değerlerin etkili ve doğru bir şekilde aktarıldığı eğitim sisteminde masalın bu işlevinden oldukça fazla yararlanmak gerekmektedir. Özellikle ailesinden ayrılıp toplumsal düzen içerisinde kendi başına birey olma yolunda adım atan ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin ait oldukları toplumun kültürünü öğrenmesi kaçınılmazdır. Kültürünü bilmeyen her birey içinde yaşadığı topluma yabancılaşmış ötekileştirilmeye mahkûmdur, çünkü insanları bir arada tutan şeylerin başında kültür gelmektedir. Masallar, “Gerek toplumun yapısı ve ana unsurlarının değerlendirilmesinde, gerekse halk kültür ve medeniyetinin temellerini araştırmada emsalsiz belge durumundadır.” (Güleç, 2014: 185).

Bu nedenle çocuklarda “biz” olma bilincinin doğru ve sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesi için onların kültürlerini tanımaları ve içselleştirmeleri sağlanmalıdır. Bu yapılırken de çocuğa alışık olduğu ve kendisini rahat hissedeceği şartlar sunulmalıdır.

Masallar, gerçek hayatı çocukların anlayacakları dille ve olay örgüsüyle sunarak onların istenilen şekilde eğitilmesini ve verilmek istenen mesajların doğru şekilde algılanmasını sağlamaktadır. Bu nedenle eğitim sisteminde nitelikli masal metinlerinin yer alması kültürel aktarımın doğal süreç içerisinde gerçekleşmesine yardımcı olmaktadır. Özellikle deyim ve atasözlerinin kullanıldığı masallar, kültürel aktarımın gelecek nesillere aktarılmasında etkili olmaktadır (Tüm, 2010: 665).

Örneğin; “Ölümsüzlüğü Arayan Adam” masalında geçen ve korkmanın ölüme çare olmadığını anlatan “Korkunun ecele faydası yoktur.”, “Yedi Deliler” masalında geçen ve herkesin kendi derdini büyük gördüğünü anlatan “İnsan kendi derdini en büyük sanmıştır.”, “Halik Bilmezse Mahlûk Bilir” masalında geçen ve yapılan her iyiliğin Allah tarafından görüleceğini anlatan “İyilik yap denize at, Halik bilmezse mahlûk bilir.”, “Sihirli Yüzük” masalında yer verilen ve azla yetinen hırslı, pinti insanların her zaman zararlı çıkacağını anlatan “Az tamah çok ziyân verir.”, “Ne İdim Ne Oldum Ne Olacağım” masalında geçen ve insanların içinde buldukları durumun sonsuza kadar gideceğini düşünmemelerini bu nedenle de kimseye tepeden bakmamaları gerektiğini anlatan “Ne oldum dememeli, ne olacağım demeli.” vb. atasözleri bu tür masallara örnektir (Helimoğlu Yavuz, 2009: 459-478).

4. Halk Hikâyelerinin Kültürel Aktarımdaki İşlevleri

Şükrü Elçin’in, “Zaman seyri ve coğrafya – mekân içinde efsane, masal, menkıbe, destan vb. mahsullerle beslenerek, dini, içtimai, hadiselerin potasında iç bünyelerindeki bağlarını muhafaza ederek milletimizin roman ihtiyacını karşılayan eserlerdir.” (Elçin, 1986: 444) şeklinde tanımladığı halk hikâyeleri sözlü kültür ürünlerini içinde barındıran kapsamlı bir türdür.

Halk hikâyelerinde, anlatıcının yaşadığı yöreye ait gelenek göreneklere ve kültürel özelliklere rastlanabilir (Alptekin, 1997: 18). Ayrıca halk hikâyeleri anlatıldıkları çağın tanıkları olarak teşekkül ettikleri devrin tarihi olaylarına da kaynaklık etmektedirler.

Örneğin; Ferhat ile Şirin, Leyla ile Mecnun, Tahir ile Zühre, Kerem ile Aslı, Gül ile Ali Şir vb. hikâyeleri teşekkül ettikleri döneme, gelenek göreneklere... ayna tutan ve geçmişle gelecek arasında köprü vazifesi gören önemli sözlü kültür ürünlerindedir. Bu bakımdan halk hikâyeleri kültürel belleğin oluşmasında ve gelecek nesillere aktarılmasında oldukça önemlidir.

5. Deyim ve Atasözlerinin Kültürel Aktarımdaki İşlevleri

Milli damga taşıyan sözler (Güleç, 2014: 22), olarak nitelendirilen ve ait olduğu milletin kültürel değerlerini taşıyan deyimler de kültürel unsurların nesilden nesle aktarılmasında oldukça etkilidir. Türklerde devlet olmanın önemli olduğu ve bir devleti olmayan toplulukların zarara uğrayacağını anlatan “Ya devlet başa, ya kuzgun leşe” (Aksan, 2000: 177) deyimini devlet olma bilincinin öneminin vurgulanıp gelecek nesillere aktarılmasında işlevseldir.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

Türklerde belli bir yaşa gelen bireyler için evlenmek toplumsal statü atlanmasında önemli rol oynar. Evlenerek kendi ailesini kuran bireyler toplum gözünde farklı bir statüye konur bu nedenle evlilik Türk geleneğinde önemli bir mertebedir. Toplumun bakış açısında bu kadar değerli olan evlilik kurumunun sağlıklı temeller üzerine kurulması açısından bazı kuralları vardır. Bu kurallardan birisi evlenecek çiftlerin her bakımdan denk olmalarıdır, “*Dengi Dengine*” (Aksan, 2000: 174) deyiimi de genellikle bu amaçla kullanılmaktadır.

Toplumların zekâlarındaki keskinliği, duygularındaki inceliği belirten en değerli örnekler (Güleç, 2014: 14) olarak kabul edilen atasözlerinin kültürel aktarımdaki katkısı yadsınamaz. Tutumlu olmanın önemini öğütleyen “*Sakla samanı, gelir zamanı.*” (Aksan, 2000: 184) , bir işin baştakilerden başlayarak kötü olduğunu belirten “*Balık baştan kokar.*” (Aksan, 2000: 184) atasözleri toplumun olaylara ve durumlara bakış açılarını yansıtmaları ve ait oldukları toplumlar hakkında gelecek nesillere bilgi vermesi açısından önemli kültür öğeleridir.

6. Ninnilerin Kültürel Aktarımdaki İşlevleri

Dil, topluma ait duygu ve düşünceleri gelecek nesillere taşıyarak kültürün aktarılmasını sağlamaktadır. Kültürel bellek, bireyleri “biz”de birleştirerek onlarla toplum arasında aitlik duygusu oluşturur. Örneğin, sözlü kültür ürünlerinden olan ninniler; kültürel unsurları bünyesinde taşır ve bunlar söyleyeni tarafından geleceğe aktarılır (Uğurlu, 2014: 46).

Çocukları, uyutmak, ağladıkları zaman susturmak ve huzursuzlandıklarında rahatlatmak amacıyla genellikle anneler tarafından söylenen ezgili sözler olarak tanımlanan ninniler anne ve çocuk arasında olumlu bağın güçlenmesi açısından oldukça önemlidir. Ninniler; anne –çocuk, anne-çocuk ve toplum arasındaki iletişimde oldukça etkilidir. Anneler, ninniler vasıtasıyla duygu ve düşüncelerini, çocuklarından geleceğe dair beklentilerini, sevgilerini, yaşadıklarını vb. anlatma imkânı bulmaktadır (Kunos, 2013: 98).

Adana yöresine ait ninnide bu yörede yaylacılık kültürünün olduğu ve annenin gelecekte oğlunu damat olarak ve rahat bir hayat yaşarken görme isteği dile getirilmektedir:

*“Bebek seni uyuturum
Yaylalarda büyütürüm
Meme verip avuturum
Nenni bebeğim nenni nenni.*

*Oğlum güvey olacak
Bir nimete konacak
Ekmeğim tandırdadır
Yetişmezsem yanacak”* (Tatar, 2014: 125).

Bazı yörelerde erkek çocuk, soyun devamını sağlaması nedeniyle kız çocuğuna göre daha değerli kabul edilmektedir. Özellikle erkek çocuk doğuran kadınlar bu tür yörelerde daha değerli görülür bir bakıma toplumda statü kazanırlar. Bu durum Erzincan yöresine ait bir ninnide de dile getirilmiştir:

*“Oğlum beylerbeyi idi ninni
Beyler elin beyidir ninni
Kırk kız kurban olsun ninni
Oğlum yürek beyidir hu hu ninni ninni.”* (Tatar, 2014: 131).

Eskiden fırınlar olmadığı için kadınlar ekmeklerini evde kendileri yapardı. Bu gelenek Kahramanmaraş yöresine ait bir ninnide şu şekilde dile getirilmektedir:

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

*“Tahta kurdum ekmek açtım
Çocuk uyanınca şaştım
Yanan odundan vazgeçtim
Ninni oğlum ninni ninni.*

*Oklavam ekmek dolalı
Yumak yumağa ulalı
Beyaz döşlüğü yamalı
Ninni oğlum ninni ninni.” (Tatar, 2014: 147).*

7. Manilerin Kültürel Aktarımdaki İşlevleri

Sözlü kültür ürünlerinden biri olan ve Anadolu insanının sevdasını, özlemini, hasretini, hayata ve olaylara ilişkin duygu ve düşüncelerini anlattığı maniler de ait olduğu toplumun kültürel değerlerin gelecek nesillere aktarılmasında önemli rol oynamaktadır. Maniler, toplumların gelenek görenekleri, kullandığı eşyalar, değer yargıları vb. kısacası o toplumu oluşturan unsurlar hakkında bilgi vermektedir. *“Manilere genel anlamda bakıldığında, Türk insanının sosyal, ekonomik, kültürel yapısının çok güzel bir biçimde yansıtıldığı görülecektir.”* (Demir, 2013: 14).

Örneğin fındık üretimiyle meşhur olan Giresun'a ait şu manide fındık üretimi ve yayla hayatı hakkında bilgiye ulaşılmaktadır:

*“Fındık kırdım iç ettim
Yaylalara göç ettim
Yârim senin yüzünden
Ben bu canı hiç ettim.” (Tatar, 2014: 53)*

Samsun'un önemli geçim kaynağının tütüncülük olduğunu ve halkın tütün sayesinde geçimini sağladığını anlatan başka bir mani ise şu şekildedir:

*“Çırakman'ın evleri
Tütüncüdür beyleri
Tütüncülük olmasa
Ne olacak halleri” (Tatar, 2014: 103).*

Türk toplumunda evlenecek yaşa gelen kızlara çeyiz yapma âdeti bulunmaktadır. Bazı yörelerde çeyizi kız annesi yaparken bazı yörelerde ise kızla evlenmek isteyen damat adayından çeyiz yapması talep edilmektedir. Erzincan yöresine ait bir manide de bu gelenek dile getirilmiştir:

*“Erzincan'ın karpuzu
Ata vurdum mahmuzu
Annesi çeyiz ister
Gel de sayma öküzü” (Tatar, 2014: 48).*

8. Bilmecelerin Kültürel Aktarımdaki İşlevleri

Bilmeceler, diğer sözlü kültür ürünleri gibi çocukların bilişsel ve duyuşsal gelişimlerinin sağlanması açısından oldukça işlevseldir. Kaynağını halkın ruhundan ve hayallerinden alan

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

bu nedenle kültür hazinesi olarak kabul edilen bilmeceler halkın gözlemleri ve deneyimleri sonucu ortaya çıkmıştır.

Bu nedenle milletimizin hayat ve evren hakkındaki düşüncelerini; dini inanışlara, olaylara, bitkilere, hayvanlara ve eşyalara ilişkin görüş ve duyularını yansıtan bilmeceler, halk psikolojisini tespit noktasında başvurulacak önemli kaynaklardandır (Tezel, 1969: VIII; Balta, 2013: 893). Bilmeceler incelendiğinde ait oldukları toplumların hayata, olaylara, durumlara ve varlıklara ilişkin bakış açıları ortaya çıkmaktadır. Örneğin;

“Bu yıl yulaf kıtlığı olacak

Öküzler göğe çekilecek.” (Yardımcı, 2000: 113). Bilmecesinde gök sözcüğü çayır anlamında kullanılmıştır. Anadolu’da ilkbaharda çayırlar olunca “doğa göğerti” tabiri kullanılır. Anadolu insanının gökle – çayır arasında ilişki kurması kültürel unsurların bilmecelerde yer aldığını göstermesi açısından güzel bir örnektir.

9. Türkülerin Kültürel Aktarımdaki İşlevleri

Tarih boyunca türküler; Türk toplumunun gelenek göreneklerini, duygu ve düşüncelerini, hayata bakışlarını, kültürel ve sosyo-ekonomik özelliklerini yansıtan unsurlar olmuştur. Örneğin; kadınlar eşleri askere ya da çalışmak için gurbete gittiklerinde onlara olan özlemlerini, sevdalılar sevdalarını, evlatları savaşta şehit düşen anneler acılarını vb. türküler aracılığıyla ifade edebilmişlerdir. *“Halk türkülerinde bir toplumun günlük yaşamına ilişkin görünüşler mevcut olduğu gibi, kültür tarihine ilişkin toplumsal olgu ve gerçeklikler de bulunur.”* (Mirzaoğlu, 2012: 159). Bu nedenle türküler ait oldukları topluma ait tüm kültürel ve sosyal öğeleri içerdiği için bir bakıma toplumların kültürel kimlikleri konumundadır.

Halkın bütün hayat hikâyesinin dile getirildiği türküler, ait oldukları toplumun duygu ve düşüncelerinin; hayata, olaylara, durumlara bakış açılarının anlatıldığı önemli sözlü kültür ürünlerindedir. Yüzyıllar boyunca tekrarlanan türküler halkın ortak kültürünün oluşmasında etken rol oynarlar (Kurnaz, 1997: 33). Toplumların ortak kültür etrafında birleşmesi ve bu kültürel değerlerin gelecek nesillere aktarılması toplumların tarihsel süreçte varlığını koruması açısından da oldukça önemlidir. Çünkü milletler ancak kültürel değerlerine sahip çıkıp bunları nesilden nesle aktarabildiklerinde sağlıklı bir gelişim gösterebilirler. Sözlü kültür unsurlarının başında gelen türküler de bu bakımdan diğer sözlü kültür ürünleri gibi oldukça etkilidir. Türküler, Anadolu insanı ile yoğrulup bütünleşen, barışın, hoşgörünün ve sevginin en önemli temel taşlarından biridir (Tanses, 2005: 10).

10. Ağıtların Kültürel Aktarımdaki İşlevleri

İnsanoğlunun ölüm karşısında veya bir yakınına kaybetme anında üzüntüsünü, acısını, isyanını ve feryatlarını söz ve ezgilerle ifade ettiği türküler olarak tanımlanan ağıtlar da tarih boyunca kültürel aktarımın sağlanmasında rol oynamıştır.

Ağıtlar oluşturulurken o toplum tarafından olumsuz sayılan varlıklara beddua edilmiş ve ölüm ağıtının ait olduğu toplumun değer yargılarına göre betimlenmiştir. Eskiden eşi ölen kadınlar ortada kalmasın ve çocukları kan bağı olmayan bir üvey babanın elinde büyümesin diye bu kadınları eşlerinin erkek kardeşleriyle yani kayınlarıyla evlendirme geleneği yaygındı. Bu geleneği ağıtlarda da görmekteyiz. Kırşehir’de eşi ölen bir kadın, kayını ile evlendirilmek istenmesi üzerine şu ağıtı söylemiştir:

“Zabahda esiyo baharın yeli

Elimde gitti de kimlerin yeri

Kıramam da babam ben seni

Nasil varayım da gaynuma eller” (Elçin, 1990: 96)

Ayrıca ağıtlar yakıldıkları dönemde meydana gelen önemli olaylara kaynaklık etmektedir. *“Kızılırmak Türküüsü”* adıyla bilinen ağıt da bunlardan biridir ve ağıtta Kızılırmak’ın insanlar üzerinden geçerken yıkıldığı ve bu olay sonucunda birçok kişinin öldüğü şu şekilde anlatılmaktadır:

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

“Köprüden geçerken köprü yıkıldı

Üç yüz atlı birden suya döküldü

Nice yiğitlerin boynu büküldü” (Elçin, 1990: 138)

11. Alkışlar ve Kargışların Kültürel Aktarımdaki İşlevleri

Kısaca tanımlayacak olursak, alkışları iyi dilekler; kargışları ise kötü temenniler olarak nitelendirebiliriz. “Türklerin İslamiyet’i kabulünün ardından bir kişinin ya da nesnenin Tanrı’nın ya da insanların sevgi ve ilgisinden yoksun kalmasını, kötülüğe uğramasını dilemek amacıyla başvurulan sözlere Türk kültüründe genel olarak beddua denilmiştir.” (Keskin, 2018: 45).

“Karayılan sokasica.” (Seyirci, 1986: 302) bedduası canı yanan, zarar gören kişilerin kendilerine zarar veren kişilerin canının yılan tarafından yakılmasını istedikleri bedduaların başında gelmektedir. Bu bedduada özellikle kara renginin vurgulanması ve yılanın renginin kara seçilmesi tesadüfi değildir. Kara rengi olumsuzluğu ve kötülüğü belirtir, beddua da olumsuzdur ve kötülük barındırır.

“Yılan gibi sürüm sürüm sürünesin.” (Elçin, 2007: 16)

“Dilini yılan soksun.” (Gülegül, 2012: 102)

“Kibir, gurur şeytan kâr

Bil, daima namus arı

Bilir isen çekmen darı

O cennete mâl olasın”

Âşık Kul Mahmut (Boratav, 1978: 142).

Sonuç

Tarih boyunca insanoğlunun ruhundan, duygu ve düşüncelerinden beslenerek şekillenen sözlü kültür ürünleri ait oldukları toplumlar hakkında kapsamlı bilgiler veren kaynaklardır. Milletlerin destanları, masalları, efsaneleri, ağıtları, ninnileri, bilmeceleri vb. kısacası duygu ve düşüncelerini ifade etmek için başvurdukları bu unsurlar ait oldukları toplumların kültürel ve sosyo-ekonomik yaşamlarını içeren belgeler konumundadır. Bu nedenle bir millete ait sözlü kültür ürünlerinin gelecek nesillere aktarılması kültürel aktarımın sağlanması ve gelecek kuşakların atalarının hem değer yargılarını hem de hayata bakış açılarını anlayıp bilmeleri açısından oldukça önemlidir.

Çünkü milletleri bir araya getiren ve onlarda biz bilincinin oluşmasını sağlayan unsurların başında kültür gelmektedir. Bu bakımdan sözlü kültür ürünleri vasıtasıyla kültürel aktarımın gerçekleşmesi kuşaklar arasındaki manevi bağlılığı sağlarken aynı zamanda bireylerle ait oldukları toplum arasında aidiyet duygusunu oluşturmaktadır. Ayrıca sözlü kültür ürünleri, atalarının deneyimlerinin, gözlemlerinin, hayata bakış açılarının, duygu ve düşüncelerinin, ananelerinin sonraki kuşaklara aktarılmasını sağlayarak bir bakıma gelecek kuşaklara kılavuzluk yapmaktadır.

İnsanoğluyla birlikte var olan ve onun duygu ve düşünceleri, yaşayış tarzı, gelenek görenekleri, inançlarıyla yoğrulmuş sözlü kültür ürünleri kültürün kodlandığı önemli yapı taşları olarak varlığını tarih boyunca korumuştur. Bu nedenle bir milleti tanımak ve onun hakkında fikre sahip olmak için sözlü kültür ürünlerinden yararlanılmaktadır. Çünkü sözlü kültür ürünleri ait oldukları toplumların kültürel kimlikleri konumundadır.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

KAYNAKÇA

- Akarsu, Bedia (1984). *Wilhelm Von Humbold'ta Dil – Kültür Bağlantısı*. İstanbul: Evrim Matbaacılık.
- Aksan, Doğan (2000). *Türkçenin Sözcük Varlığı*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Alptekin, Ali Berat (2014). *Efsane ve Motifleri Üzerine*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Alptekin, Ali Berat (1997). *Halk Hikâyelerinin Motif Yapısı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Arıcı, Ali Fuat (2012). *Masalın Sesi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Assman, Jan (1997). (Çev. Tekin, Ayşe). *Kültürel Bellek*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Balta, Elif Emine (2013). “*Bilmecelerin Dil-Düşünme Bağlamında Eğitimdeki Yeri ve Önemi*”. *Turkish Studies*. Volume: 8/1. Winter: 2013. p. 891-899.
- Boratav, Pertev Naili (1978). *100 Soruda Türk Halk Edebiyatı*. İstanbul: Gerçek Yayınevi.
- Cihan, Nazlı (2014). “*Okullarda Değerler Eğitimi ve Türkiye'deki Uygulamaya Bir Bakış*”. *Turkish Studies*. Volume: 9/2. p. 429-436.
- Coward, Rosalind ve Ellis, John. (1985). (Çev. Tarım, Esen). *Dil ve Maddecilik*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Demir, Necati (2013). *Türk Efsaneleri 1-2*. Ankara: Edge Akademi Yayınları.
- Dilidüzgün, Selahattin (2003). *Çağdaş Çocuk Yazını*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Duymaz, Ali ve Sakaoğlu, Saim (2002). *İslamiyet Öncesi Türk Destanları*. İstanbul: Ötügen Yayınları.
- Elçin, Şükrü ve diğerleri (Yay. Haz.) (2007). *Türk Dünyası Ortak Edebiyatı Türk Dünyası Edebiyat Metinleri Antolojisi Cilt: 8*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları.
- Elçin, Şükrü (1990). *Türkiye Türkçesinde Ağutlar*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Elçin, Şükrü (1986). *Halk Edebiyatına Giriş*. Ankara.
- Ergin, Muharrem (2011). *Dede Korkut Kitabı*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları
- Goody, Jack (2009). “*Sözlü Kültür*”. *Milli Folklor Uluslararası Kültür Araştırmaları Dergisi*. Sayı: 83. Yıl: 21. ss. 128 - 132.
- Güleç, Hamdi (2014). *Türk Halk Edebiyatı*. İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Gülegül, Gülşah (2012). *Türk Folklorunda Yılan*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Hadot, Pierre (2011). (Çev. Erşen, Murat). *Wittgenstein ve Dilin Sınırları*. Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Hançerlioğlu, Orhan (1995). *Dört Bin Yıllık Düşünce, Sanat ve Bilim Tarihinin Klasik Yapıtları Üzerine Eleştirel İnceleme*. Ankara: Remzi Kitabevi.
- Helimeoğlu Yavuz, Muhsine (2009). *Masallar ve Eğitimsel İşlevleri*. İstanbul: Cumhuriyet Kitapları.
- Kaplan, Mehmet (1983). *Kültür ve Dil*. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Keskin, Ahmet (2018). *Türk Kültüründe Alkışlar (Dualar / İyi Dilekler) ve Kargışlar (Beddualar / Kötü Dilekler): Metin ve Bağlam Merkezli Bir İnceleme*. İzmir: Ege Üniversitesi.
- Kunos, Ingac (2013). (Yay. Haz. Çıblak Coşkun, Nilgün). *Türkçe Ninniler*. Ankara: Otorite Yayınları.
- Kurnaz, Cemal (1997). *Türküden Gazele / Halk ve Divan Şürinin Müştarekleri Üzerine Bir Deneme*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Küçükbasmacı, Gülten (2016). “*Kültürel Bellek ve Süreklilik: Kına Gecelerinden Mezuniyet Kınalarına*”. *Milli Folklor Uluslararası Kültür Araştırmaları Dergisi*. Sayı: 112 .Yıl: 14. Cilt: 14. ss. 73-94.
- Mirzaoğlu, Gülay (2012). “*Türk Halk Türkülerinde Değirmen Motifi ve Değirmenci Türküleri*”. *Bilig Dergisi*. Sayı: 62. ss. 159-182.
- Önder Erol, Pelin. (2014). “*Bir Toplumsal Göstergibilim Alanı Olarak Dil*”. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. Cilt: 7. Sayı: 31. ss. 207-214.
- Saussure, Ferdinand De (1985). (Çev. Vardar, Berke). *Genel Dilbilim Dersleri*. Ankara: Birey ve Toplum Yayınları.
- Sencer, Muzaffer (1982). “*Dil ve İdeoloji*”. *Amme İdaresi Dergisi*. Cilt: 15. Sayı: 3. ss. 119-122.

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

DİL – TARİH – COĞRAFYA

- Seyirci, Musa (1986). *Fethiye İlçesinin Gökben, Bozyer, Dont ve Karaçulha Köylerinden Derlenen Bed-Dualar, Hayır-Dualar*. Türk Folklorundan Derlemeler. Kültür ve Turizm Bakanlığı Milli Folklor Araştırma Dairesi Yayınları. 72: 299-305.
- Tanses, Hamdi (2005). *Öyküleriyle Halk Türküleri*. İstanbul: Say Yayınları.
- Tatar, Recep S. (2014). *Maniler – Ninniler*. İstanbul: SuYayınları.
- Tezel, Naki (1969). *Türk Halk Bilmeceleri*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Turan, Şerafettin (2002). *Türk Kültür Tarihi / Türk Kültüründen Türkiye Kültürüne ve Evrenselliğe*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Tüm, Gülден (2010). “Atasözlerinin Değişik Kültür ve Dilleri Anlamadaki Rolü”. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 5(4). p. 663-678.
- Türkeş Günay, Umay (2011). *Elazığ Masalları ve Propp Metodu*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Uğurlu Kırcı, Emine (2014). “Kültürel Bellek Aktarıcısı Olarak Ninni”. *Milli Folklor Uluslararası Kültür Araştırmaları Dergisi*. Sayı: 102 .Yıl: 26. Cilt: 13. ss. 43-52.
- Yardımcı, Mehmet (2000). *Eğitim Fakülteleri İçin Çocuk Edebiyatı*. İzmir: Ürün Yayınları.
- Yıldırım, Dursun (1998a). “Sözlü Kültür ve Folklor Kavramı Üzerine Düşünceler”. *Türk Bitiği*. Ankara: Akçağ Yayınları. ss. 37-42.