



95.yıl

Gazi Üniversitesi
Gazi Eğitim Fakültesi

**Bilge Tonyukuk Anısına
III. ULUSLARARASI
TÜRK DİLİ VE EDEBİYATLARI ÖĞRETİMİ
SEMPOZYUM BİLDİRİLERİ**

**Editörler
İsmet ÇETİN
Halil ÇELTİK**





95. yıl

Gazi Üniversitesi
Gazi Eğitim Fakültesi

**Bilge Tonyukuk Anısına
III. ULUSLARARASI
TÜRK DİLİ VE EDEBİYATLARI ÖĞRETİMİ
SEMPOZYUM BİLDİRİLERİ**

**Editörler
İsmet ÇETİN
Halil ÇELTİK**

**Ankara
Aralık - 2021**



T.C. Gazi Üniversitesi
Gazi Eğitim Fakültesi Yayını

Bilge Tonyukuk Anısına
**III. ULUSLARARASI
TÜRK DİLİ VE EDEBİYATLARI ÖĞRETİMİ
SEMPOZYUM BİLDİRİLERİ**
20-21 Mayıs 2021

Editörler
İsmet ÇETİN
Halil ÇELTİK

ISBN
978-975-507-299-9

Baskı & Cilt
Berikan Ofset Matbaa
Yenimahalle-Gersan/ANKARA
Matbaa Sertifika No: 47109

Bu kitap sempozyumda okunan bildirileri kapsar.
Yazıların fikrî sorumluluğu yazarlarına aittir.
Kaynak göstermek kaydıyla alıntı yapılabilir.

Ankara
Aralık-2021

İÇİNDEKİLER

AÇILIŞ KONUŞMASI	
İsmet ÇETİN	1
AÇILIŞ KONUŞMASI	
Mahmut SELVİ.....	5
AÇILIŞ KONUŞMASI	
Bilal ÇAKICI	7
AÇILIŞ KONUŞMASI	
Şeref ATEŞ.....	9
AÇILIŞ KONUŞMASI	
Feyzi ERSOY	11
AÇILIŞ KONUŞMASI	
Musa YILDIZ.....	13
ERKEN CUMHURİYET DÖNEMİNDE TÜRK DİLİ VE TÜRK DİLİ ÖĞRETİMİYLE İLGİLİ ESER VEREN ARAŞTIRMACILARA BİR ÖRNEK: AHMET CEVAT EMRE	
Alev Şeyda UZUN.....	15
ONTOLOJİK ANALİZ YÖNTEMİNİN ŞİİR ÖĞRETİMİNDE KULLANIMI	
Alev Şeyda UZUN.....	25
NECDET NEYDİM'E GÖRE ÇOCUK ŞİİRLERİNİN İŞLEVİ ÜZERİNE	
Ali Osman ÖZTÜRK - Halime YEŞİLYURT	35
DİJİTAL GENÇLERİN MEDYA OKURYAZARLIK DÜZEYLERİ: ÇANKIRI BİLSEM VE FEN LİSESİ ÖRNEĞİ	
Ali YAKICI - Özge ASLANEL.....	47
AZERBAYCAN'DA DİVAN EDEBİYATI ÖĞRETİMİYLE İLGİLİ YAKLAŞIMLAR	
Aynura MAHMUDOVA.....	59
TONYUKUK YAZITINDA PARALEL CÜMLE YAPILARI VE ONLARIN SINIFLANDIRILMASI	
Aysel AHMEDOVA.....	67
TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ÖĞRETİMİNDE METİNLERARASI İLİŞKİLERİN YERİ VE ÖNEMİ	
Ayşe Derya ESKİMEN - İsmail ERBEK.....	73

TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ÖĞRETMENLERİNİN UZAKTAN EĞİTİME YÖNELİK ALGILARININ METAFORLAR YOLUYLA İNCELENMESİ	
Ayşe YÜCEL ÇETİN - Halise Nurcan ESENDEMİR.....	87
1980'DEN GÜNÜMÜZE TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ÖĞRETİM PROGRAMLARININ TOPLUMSAL DEĞİŞMELER BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ	
Ayşe YÜCEL ÇETİN - Hülya Kübra GÜRSOY.....	101
ÖZBEK FOLKLORUNDA DEV KARAKTERİNİN MİTOLOJİK KÖKENİ	
Cabbar İŞANKUL.....	111
İMGEDEN-KAVRAMA BİR YOLCULUK; EDEBİYAT ÖĞRETİMİNDE DUYUM VE ALGILARIN İMGELERİNİN KAVRAMLAŞTIRILMASI ÜZERİNE	
Cafer ŞEN.....	123
BİLGE TONYUKUK YAZITLARI'NIN ÖLÇÜLERİ ÜZERİNE	
Cengiz ALYILMAZ.....	135
TONYUKUK YAZITININ TERS DİZİM SÖZLÜĞÜ	
Ebubekir ERASLAN.....	145
ORTAÖĞRETİM 9. SINIF DERS KİTABINDA YER ALAN HİKÂYE TÜRÜNDEKİ METİNLERİN DUYARLIK EĞİTİMİ AÇISINDAN İNCELENMESİ	
Eda Nur KARAKUŞ AKTAN.....	163
FUZÛLÎ'NİN TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI DERS KİTABINDA YER ALAN GAZELİNDE METİN DİLBİLİMSEL BAĞDAŞIKLIK GÖRÜNÜMLERİ	
Ekin D. AÇIKGÖZ - Halil ÇELTİK.....	171
XIV. YÜZYILDA TÜRK DİLİNE ÇEVİRİLMİŞ "ŞEYH SEFİ TEZKİRESİ" NİN EDEBİ YÖNÜ	
Elbrus VELİYEV.....	183
AKRABA DİLLERDEN ÇEVİRİLERİN TÜRK DİLİ VE EDEBİYAT EĞİTİMİNDE ORTAYA ÇIKARDIĞI SORUNLAR (TÜRKİYE AZERBAJCAN ÖRNEKLERİNDE)	
Elçin İBRAHİMOV.....	189
XVIII-XIX. YÜZYILLARDA RUSYA İMPARATORLUĞUNDA TÜRKÇENİN ÖĞRETİLMESİ TARİHİNDEN	
Elvira LATİFOVA.....	197

DİLAVER CEBECİ'NİN KİŞİLİĞİNİN/SANATININ OLUŞUMU VE TÜRKİYEM ŞİİRİ BAĞLAMINDA SANATINA YANSIMALARI	
Emin BAŞ - Halil ÇELTİK	205
DİL ve EDEBİYAT ÖĞRETİMİ AÇISINDAN MANZUM SÖZLÜKLER	
Erdoğan TAŞTAN	219
BAYRÂMÎ VE NAZİRE ŞİİRLERİ	
Esmâ ACAR - Yaşar AYDEMİR	241
EĞİTİMDE KISA VE ÖZ KONUŞMANIN ÖNEMİ: KUTADGU BİLİĞ ÖRNEĞİ	
Esmâ ŞİMŞEK	271
YAPILANDIRMACI ÖĞRETİM YAKLAŞIMIYLA HAZIRLANAN TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ÖĞRETİM PROGRAMLARINDA TÜRK DÜNYASI EDEBİYATLARININ YERİ	
Fatih VEYİS - Ayşegül KAYAR MUSLU	281
UZAKTAN EĞİTİMLE YÜRÜTÜLEN TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI DERSLERİNDEKİ SÖZLÜ İLETİŞİM UYGULAMALARININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ	
Fatih VEYİS - Mehmet Vehbi BÜKER	291
EDEBİYAT ÖĞRETİMİNDE ETİMOLOJİDEN YARARLANMAK	
Fatih YERDEMİR	303
ÖĞRENEREN DİLİNİ MERCEK ALTINA ALMAK: ÖĞRENEREN DERLEMİ ARAŞTIRMALARININ TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDEKİ YERİ	
Anna GOLYNSKAIA - Fatma BÖLÜKBAŞ KAYA	315
MÜZEDE EDEBİYAT EĞİTİMİ: OXFORD ÜNİVERSİTESİ ASHMOLEAN MÜZESİ'NDE BİR SHAKESPEARE ÇALIŞMASI ÖRNEĞİ	
Ferah BURGUL ADIGÜZEL	327
ÖĞRETMEN ADAYLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI AÇISINDAN TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI DERSİNİN AMAÇLARI	
Ferah BURGUL ADIGÜZEL	337
TONYUKUK YAZITINDA "DOLAYLILIK" ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME	
Ferhat KARABULUT - Elanur KAZANLAR ÜRKMEZ	349
GÜNEY AZERBAJYAN'DA MİLLÎ EDEBİYYATIN DURUMU	
Galibe HACIYEVA	359

PEMBE İNCİLİ KAFTAN HİKÂYESİNDEN HAREKETLE TÜRKÇE VE EDEBİYAT EĞİTİMİNDE HİKÂYEDEN YARARLANMA	
Giyasettin AYTAŞ	387
EĞİTİM AŞAMALARINDA ÇOCUK EDEBİYATI ÖĞRETİMİNİN ENTEGRASYONU	
Gulnoza JORAYEVA - Sitora ABDUMALİKZODA	401
EDEBİYAT ÖĞRETİMİNDE VATAN SEVGİSİNİN AŞILANMASI	
Günel AHMEDOVA	405
SELAMLAŞMA SÖZ EDİMİNİN YABANCI DİL SINIFLARINDA ÖĞRETİMİNE YÖNELİK BİR UYGULAMA ÖNERİSİ	
Hatice Dilek ÇAĞ - Fatma BÖLÜKBAŞ KAYA	411
TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ÖĞRETİMİNİN KAPSAYICI EĞİTİM İLKELERİNE GÖRE FARKLILAŞTIRILMASI	
Hilmi DEMİRAL	423
ÇEVİRİ ÇOCUK KİTAPLARINDA DİL SORUNU	
İsmet ÇETİN - Serap KARADEMİR	431
TONYUKUK YAZITLARININ POETİK ÖZELLİKLERİ ÜZERİNE	
Kamil Veli NERİMANOĞLU	439
CAMBRIDGE ÜNİVERSİTESİNDE TÜRKÇE ÖĞRETİMİ VE KATALOGLAMA PROJESİ	
Kübra YILDIRIM KHAN	443
LİSE TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI 2015 DERS PROGRAMININ GETİRDİĞİ YENİLİKLERİN SÖZLÜ İLETİŞİM UYGULAMALARI BAKIMINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ VE BAZI ÖNERİLER	
Mahmut BABACAN	453
KLASİK TÜRK EDEBİYATINDA KAPALI ANLAM BİRİMLERİNİN ÖĞRETİMİ ÜZERİNE	
Mehmet KIRBIYIK	463
ÖZETLEME AÇISINDAN 9. SINIF TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI DERS KİTAPLARININ İNCELENMESİ	
Mehmet KURUDAYIOĞLU - Kürşat KAYA	473
MİLLÎ EDEBİYAT TARİHİ'NDEN ÇOKKÜLTÜRLÜ BİR EDEBİYAT TARİHİNE DOĞRU: YENİ BİR EDEBİYAT TARİHİ YAZIMI MÜMKÜN MÜ?	
Mert TUTUCU	487
KUTADGU BİLİG'DE KÖK DEĞERLER	

Mesut ŞEN - Asiye Figen KALKAN.....	497
FİNLANDİYA'DA TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK EĞİTİMİNDE AD DURUM EKLERİNİN ELE ALINIŞI	
Özge ACIOĞLU - Mesut ŞEN.....	509
TÜRKÇE VE TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ÖĞRETMENLERİNİN HİKÂYE YAZMA İLE İLGİLİ DÜŞÜNCE VE UYGULAMALARI	
Mehmet SOYUÇOK - Musa ÇİFCİ.....	519
BAĞDAT ÜNİVERSİTESİ DİLLER FAKÜLTESİ TÜRK DİLİ BÖLÜMÜ'NDEKİ EDEBİYAT DERSLERİ MÜFREDATI	
Necdet Yaşar BAYATLI.....	531
ORHUN ABİDELERİNDE AKRABALIK ANLAMINI İFADE EDEN KELİMELEK	
Nermin HÜSEYNOVA.....	541
ORHUN YAZITLARI VE MANAS DESTANINDA İZLEKSEL PARALELLİKLER	
Nurcamal ERMEKBAEVA.....	549
İBRAHİM NECMİ DİLMEN'İN TÂRİH-İ EDEBİYAT DERSLERİ'NDE EDEBİYAT ÖĞRETİMİNE DAİR YÖNTEMLER	
Nurcan ŞEN.....	563
2020 YILI İTİBARIYLA KÖL TİĞİN, BİLGE KAĞAN VE BİLGE TONYUKUK ANIT MEZAR KOMPLEKSLERİNİN DURUMU	
Osman MERT.....	573
ÇEVİRİM İÇİ BECERİLERE DAYALI ÖĞRENME VE ÖĞRETME YÖNTEMİYLE EDEBİYAT ÖĞRETİMİ	
Özlem ÖZDEMİR.....	591
TÜRK DEVLETLERİNİN ORTAOKUL VE LİSELERİNDE ÖĞRETİLEN EDEBİYAT DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ ANALİZİ	
Pıralı ALİYEV.....	599
AZERBAJCAN EDEBİYATINDA KLASİK YAZAR OBRAZLARI	
Püste AHMEDOVA.....	611
LİSELERDE EDEBİYAT ÖĞRETİMİ VE EDEBİYAT ÖĞRETMENİ YETİŞTİRME	
Rasim ÖZYÜREK.....	615
YARATICI YAZARLIK DERSLERİ: TÜRKİYE'DEKİ ÜNİVERSİTELER ÜZERİNE GENEL BİR DEĞERLENDİRME	
S. Dilek YALÇIN ÇELİK.....	623

KUZEY MAKEDONYA-İŞTİP GOTSE DELÇEV ÜNİVERSİTESİ'NDE TÜRKOLOJİ EĞİTİMİ	
Satı KUMARTAŞLIOĞLU	631
ZİNCİRLEMELİ MASALLARIN TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI EĞİTİMİNDEKİ YERİ	
Satı KUMARTAŞLIOĞLU	641
AFGANİSTANDA TÜRKÇENİN EĞİTİMİ-ÖĞRETİMİ VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ	
Savaş ŞAHİN	651
“SU UYUR, DÜŞMAN UYUMAZ” MI, “SÜ UYUR, DÜŞMAN UYUMAZ” MI?	
Sedat BALYEMEZ	661
NECİP ÂSİM'İN DERS KİTAPLARI	
Seher ERDOĞAN ÇELTİK.....	669
TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ÖĞRETMEN ADAYLARININ METİNLERARASI OKUMA ÜZERİNE GÖRÜŞLERİ	
Sevim Nilay IŞIKSALAN	683
ÖZBEK VE TÜRK DİLLERİNDE GASTRONOMİK BİLEŞENLİ DEYİMSSEL BİRİMLERİN KÜLTÜREL VE DİLBİLİMSEL ÖZELLİKLERİNİN ANALİZİ	
Shokhista ABDURAZAKOVA	701
TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI DERSLERİNDE EMOSYONEL (DUYGUSAL) PROZODİ VE DUYGUSAL ALGI BECERİSİ	
Şadan ALTINOK	707
BOSNA HERSEK'TE TÜRK DİLİ ve EDEBİYATI ÖĞRETİMİ	
Yasemin UZUN - Zeynep TÜRKSEVER.....	715
MANZUM METİNLERİN ÖĞRETİMİNDE SÜREÇ TASARIMI VE MATERYAL KULLANIMI	
Yaşar AYDEMİR - Şaban ÇETİN	725
ÖZBEKİSTAN'DA TÜRKÇE'NİN KULLANIMI	
Zilola HUDAYBERGENOVA.....	741
KAPANIŞ VE DEĞERLENDİRME OTURUMU KONUŞMALARI	753

SEMPOZYUM KURULLARI VE SEKRETARYA

Düzenleme Kurulu

Prof. Dr. İsmet ÇETİN: Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Halil ÇELTİK: Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Dilek ERGÖNENÇ: Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU: Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa KURT: Gazi Üniversitesi

Danışma Kurulu

Prof. Dr. A. Bican ERCİLASUN: Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL: Başkent Üniversitesi
Prof. Dr. Alemdar YALÇIN: Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ali YAKICI: Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ayşe YÜCEL ÇETİN: Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Cemal KURNAZ: Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Fikret TÜRKMEN: Ege Üniversitesi
Prof. Dr. Gıyasettin AYTAŞ: Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Hamiye DURAN: Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU: Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. İsmet CEMİLOĞLU: Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Leyla KARAHAN: Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa KURT: Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ülkü GÜRSOY: Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Yaşar AYDEMİR: Gazi Üniversitesi

Bilim Kurulu

Prof. Dr. Abdulkadir EMEKSİZ: İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. Alfina SİBGATULLİNA: Bilimler Akademisi (Moskova)
Prof. Dr. Ali DUYMAZ: Balıkesir Üniversitesi
Prof. Dr. Ali YAKICI: Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ayşe YÜCEL ÇETİN: Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Cabbar İŞHANKULOV: Özbekistan ilimler Akademisi
Prof. Dr. Cemal KURNAZ: Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Esmâ ŞİMŞEK: Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Fatih KİRİŞÇİOĞLU: Ankara Hacı Bayram Veli Ü.
Prof. Dr. Feyzi ERSOY: Ankara Hacı Bayram Veli Ü.
Prof. Dr. Gıyasettin AYTAŞ: Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Halit DURSUNOĞLU: Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Halit KARATAY: Abant İzzet Baysal Ü.
Prof. Dr. Hamiye DURAN: Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Henryk JANKOVSKÍ: Polonya-Adam Mickiewics Ü.
Prof. Dr. İrfan MORİNA: Priştine Üniversitesi
Prof. Dr. Kaplan ÜSTÜNER: Harran Üniversitesi
Prof. Dr. Kemal ABDULLAH: Bakü Diller Üniversitesi
Prof. Dr. Leyla KARAHAN: Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mesut ŞEN: Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Mete TAŞLIOVA: Ankara Yıldırım Beyazıt Ü.
Prof. Dr. Metin EKİCİ: Ege Üniversitesi
Prof. Dr. Musa ÇİFÇİ: Uşak Üniversitesi
Prof. Dr. Oktay AHMED: Üsküp Üniversitesi
Prof. Dr. Pirali ALİYEV: Azerbaycan Maarif Vekilliği
Prof. Dr. Sadettin ÖZÇELİK: Dicle Üniversitesi
Prof. Dr. Şerif Ali BOZKAPLAN: Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Tuncer GÜLENSOY: Erciyes Üniversitesi
Prof. Dr. Umay GÜNAY: Girne-Amerika Ü.
Prof. Dr. Ülkü GÜRSOY: Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Yaşar AYDEMİR: Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Yavuz KARTALLIOĞLU: Ankara Hacı Bayram Veli Ü.
Doç. Dr. Behruz BEKBAİY: Allameh Tabatabai Üniversitesi
Doç. Dr. Aygül HACIYEVA: Azerbaycan İlimler Akademisi
Doç. Dr. Özey KARADAĞ: Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Satı KUMARTAŞOĞLU: Balıkesir Üniversitesi
Doç. Dr. Gülcan ÇOLAK: Gazi Üniversitesi
Dr. Erlan ARSLANBAYEV: Ahmet Yesevi Üniversitesi
Dr. Rıdvan ÖZTÜRK: Necmeddin Erbakan Ü.

Sekretarya

Dr. Arife Ece EVİRGEN: Gazi Üniversitesi
Dr. Eda Nur KARAKUŞ AKTAN: Gazi Üniversitesi
Dr. Seher ERDOĞAN ÇELTİK: Gazi Üniversitesi
Arş. Gör. Kürşat KAYA: Gazi Üniversitesi

AÇILIŞ KONUŞMASI

İsmet ÇETİN*

Sayın Rektörüm, Üniversitemizin kıymetli yöneticileri, Sayın UNESCO Türkiye Millî Komisyonu Başkanı, Sayın TDK Başkanı, Sayın Yunus Emre Enstitüsü Başkanı, Sayın TÜRKSOY Genel Sekreteri, Ahmet Yesevi Üniversitesinin sayın temsilcisi, Saygıdeğer hocalarımız, aziz bilim adamları, meslektaşlarımız, değerli konuklar,

Gazi Üniversitesi'nin Kuruluşunun 95. Yılı münasebetiyle Bilge Tonyukuk anısına düzenlediğimiz III. Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi Sempozyumu'na hoş geldiniz.

Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi Sempozyumu'nun ilkini bugün aramızda bulunan Aziz Hocamız, dostumuz Prof. Dr. Kemal Abdullah'ın ev sahipliğinde, Bakü Slavyan Üniversitesi işbirliği ve Türk Dil Kurumu'nun destekleriyle 2010 yılında Bahtiyar Vahapzade anısına I. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi Sempozyumu adıyla düzenledik. İkincisini; Gazi Üniversitesinin 90. kuruluş yıldönümü ve modern Türkolojinin Kurucusu Prof. Dr. Fuat Köprülü anısına; Türk Dil Kurumu, Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı (TİKA), UNESCO Türkiye Millî Komisyonu Başkanlığı, Ahmet Yesevi Üniversitesi Mütevelli Heyet Başkanlığı'nın destekleri, Yunus Emre Enstitüsü ve TÜRKSOY'un işbirliği ile Ankara'da Prof. Dr. Fuad Köprülü Anısına II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi Sempozyumu adıyla düzenledik. Her iki sempozyumda okunan bildiriler kitaplaştırıldı. Bu yıl üçüncüsünü düzenlediğimiz sempozyum 2020 yılında Bilge Tonyukuk anısına yapılacaktı. Ancak dünyayı saran salgın münasebetiyle ertelemek zorunda kaldık.

Sempozyumlar, üretilen bilgileri tartışılması, ilgililere aktarılması, yeni bilgilerle şekillenip insanlığın hizmetine sunulması amacıyla yapılır. Ancak sadece bilgi değil, bu bilgilerin üreticisi olan bilim adamlarının da birbirlerini tanımaların, meslekî alanda tanışık olmalarını, yüz yüze karşılaşmalarını, dostluklar kurmalarını sağlar. 2020 yılında yapmayı planladığımız sempozyumun ertelenme gerekçelerinden biri salgın dolayısıyla bunun mümkün olmamasıydı. Salgının 2021 yılında biteceği ümidiyle bu yıla ertelemek zorunda kaldık. Maalesef o da olmadı ve sempozyumu çevirim içi düzenlemeye karar verdik.

* Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi (Sempozyum Düzenleme Kurulu Başkanı)

Aziz katılımcılar, bundan önce düzenlediğimiz sempozyum açış konuşmasında “Toplumsal kimlikler, ortak dilin kullanılması, ortak kültürün yaşanmasıyla oluşur” ifadesini kullanmışım. Bu cümleden hareketle; değişen günümüz dünyasında toplumsal ve toplumlararası dayanışma birinci derecede ortak kültür unsurları çevresinde toplanmakla mümkün olacaktır.

Türkler, tarih sahnesine çıktıkları andan itibaren sürekli hareket halinde ve süratli bir hayata sahip olmuşlardır. Bu çerçevede Güney Sibiry’a dan Kuzey Afrika’ya; Avrupa içlerinden Doğu Türkistan’a kadar geniş bir coğrafya başta olmak üzere Avustralya’dan Ekvator’a, Amerika’dan Japonya’ya dünyanın hemen her yerinde konuşulan Türkçe, yazılı ve sözlü geleneğe oluşup varlığın sürdüren zengin bir edebiyat geleneğine sahiptir. Kültürün taşıyıcısı olan Türk dili ve onun estetik yaratısı olan edebiyat alanı, Türk toplumunun bir merkez çevresinde toplanmasını sağlama gücüne sahip en dinamik unsurdur. Aynı dili konuşan ve aynı estetik değerler çevresinde birlikte olan toplumlar, şüphesiz uluslararası alanda daha güçlü olacaktır.

Türk kültür coğrafyasında 16. yüzyılda başlayıp özellikle 19. yüzyıldan itibaren hız kazanan dil ve edebiyat alanındaki ayrılık, bu yüzyılın sonundan itibaren yeniden birlikteliğe doğru yol almış, ancak ne yazık ki 20. yüzyılın ilk çeyreğinde yeniden ayrılmaya; ayrılma da değil dil ve edebiyat alanında parçalanmaya, farklılaşmaya gitmiştir.

İsmail Gaspralı Bey’in Bahçesaray’da Tercüman Gazetesi ile yaktığı dilde birlik meş’alesi, maalesef 1918 yılında önce Almanların, sonra Rusların Kırım’ı işgalleriyle aynı yılın Ağustos ayında geçici olarak küllenmiştir.

Merhum Hocamız Prof. Dr. Şükrü Elçin’in;

Bahçesaray’da bir Gözyaşı Çeşmesi vardı

Akyar mermerinden yapılmış,

Bu çeşme Kırım Giray’ın gönül ikliminde açan nilüferdi.

Bu çeşme Kerem’di, bu çeşme Aslı’ydi,

Bu çeşme Dilâra Bikeç selsebiliydi,

Bu çeşme gazilerle, erenlerle, şehitlerle beraberdi.

Gaspralı İsmail bu çeşme başında duydu, sesini tarihin;

mısralarında ifade edilen, ortak tarih bilgi ve tecrübesiyle beslenen dilde birlik fikri, Akmesic’ten doğup, Doğu Avrupa’dan Doğu Türkistan’a kadar olan bütün Türk yurtlarını aydınlatacaktır.

Millî kimliklerle var olunabileceğini, bunun için Türkçeyi merkeze alıp ortak Türkçe ile kalem oynatan bir Tatar Aydını Fatih Kerimi (1870-1937), Türkçe düşünüp anadille yazdığı şiirinde “Alısta avır azap şekken bavrı”nın derdiyle dertlenen Mağcan Cumabayulı (1893-1938), Azerbaycan’dan gelip Balkan Savaşı’na katılan ve İstanbul’un işgaline;

*Men sévdiyim mermer sineli yarim,
Déyirler, koynunda yabancı el var!
Bahıb üfüklere, uzak yollara
Ağyormuş mavi gözler, ahşamlar!*

mısralarıyla başlayan en hüznü ağıtın yazarı Ahmed Cevad (1892- 1937), Özbekistan'dan Mehmet Akif Ersoy'la ortak bilince, aynı kültür koduna sahip;

*Ey İnönü, ey Sakarya, ey, istiklâl erleri
Milli Mısak alınğunça toktamasdan ilgeri!
Bilemizkim, "medeniyet" beşigide olturğan
Celladların bütün tam'a ve hırsları sizlerde,*

mısralarıyla Özbekistan'dan Kurtuluş Savaşı'na katılan Abdülhamid Süleyman Çolpan (1897-1938), Kırım'da dünyaya gözlerini açıp İstanbul'un havasını teneffüs eden, Türk alfabe ve terim birliği için çalışan Bekir Sıtkı Çobanzade (1893-1937), Dede Korkut diyarından, Karmakşı'dan kopup Özbekistan'da Mir Arab ve Kökültaş medreselerinde Türkiye Türkçesini de öğrenip Türkiye'den masallar ve Şeyhi'nin Harnamesini Kazakçaya aktaran Turmagambet Iztileyulı (1882-1939) gibi isimler Tercüman'ın yaktığı meş'alenin ışığıyla aydınlandı, aydınlattı, hizmet etti ve bu uğurda Stalinist yönetimince şehit edildiler. Birkaçının adını andığımız bu ulu kişiler, birer özgürlük savaşçılarıydı. Bunlar ideallerinden vaz geçmeyen, Türkçe ve Türkçe dil birliği uğruna canlarını feda eden, dünyayı Türkçe okuyan kahramanlar olarak kültür tarihimizde yerini aldılar. Bu kahramanların ideallerini hayata geçirmek Türklükbilimi çalışanların görevidir. Bu sempozyum bir nebze de olsa bu ülkeye katkı sağlayacaktır.

20. yüzyılın Türk dünyasında devletlerin siyasi sınırlarının kültürel sınır olarak da anlaşması, özellikle Sovyetler Birliği'nde Türk aydın katliamı, - ki Kızıl Kırgın olarak tarihe geçmiştir- ayrılmayı ayrışma noktasına getirecekti ki, Tanrıya şükür Kızıl imparatorluk yıkıldı ve yeniden tanışıklık başladı.

Bağımsız Türk devletlerinin tarih sahnesinde yerlerini almalarıyla birlikte 1993 yılında Antalya'da yapılan I. Türk Devlet ve Toplulukları Dostluk Kardeşlik ve İşbirliği Kurultayı ile başlayan birlik olma isteği, bu yıldan sonra çeşitli kurum ve kuruluşlarla hayata geçti. Bu istek ve çalışmalar, Türk Keneşi, TÜRSOY, TİKA, Türk Akademisi, Yunus Emre Enstitüsü, Maarif Vakfı, Ahmet Yesevi Üniversitesi, Manas Üniversitesi gibi birçok kurum ve kuruluş ile üniversitelerin bölüm ve kürsüleriyle devam etti.

Türk devletlerinde çeşitli kamu kurumları başta olmak üzere vakıf, dernek gibi tüzel kuruluşlar ile özel girişim çatısı altında Türk lehçeleri öğretilmeye, edebî eserleri yayımlanmaya başladı ve devam ediyor. Bütün bu

çalışmalar üniversitelerin uzmanlık alanları bir yana bırakılırsa maalesef okullaşma sürecinde dikkate alınmadı. Türkiye liselerinde 1992 yılından itibaren okutulan Türk Dünyası Edebiyatları, 2005 yılında kaldırıldı. Bu yıldan sonra birkaç örnekle yetinildi. Ümidimiz, başta Türkiye olmak üzere Azerbaycan, Kazakistan, Kırgızistan, Özbekistan, Türkmenistan ile özerk ve yarı özerk Türk topluluklarında da Türk dünyası edebiyatlarının ortak bir programı olmasıdır.

Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminin çeşitli yönleriyle konuşulacağı ve Bilge Tonyukuk anısına düzenlediğimiz III. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi Sempozyumu'nun gerçekleşmesinde; Gazi Üniversitesi Rektörü Sayın Prof. Dr. Musa Yıldız ve Gazi Eğitim Fakültesi Dekanı Prof. Dr. Mahmut Selvi başta olmak üzere Üniversitemiz yönetim ve çalışanları yardımcı oldular. Sempozyumun hazırlık aşamasından itibaren birlikte olduğumuz çalışma arkadaşlarım, Düzenleme Kurulu, Danışma Kurulu ve özellikle gelen bildiri özetlerini okuyup titiz değerlendirmeleriyle katkıda bulunan meslektaşlarım büyük emek verdiler. Kendilerine teşekkür ediyorum.

Üniversitemiz Röktörü Prof. Dr. Musa Yıldız, Mahmut Selvi, UNESCO Türkiye Millî Komisyonu Başkanı Prof. Dr. M. Öcal OĞUZ, Türk Dil Kurumu Başkanı Prof. Dr. Gürer Gülsevin, TÜRKSOY Genel Sekreteri Prof. Dr. Düsen Kaseinov ve Genel Sekreter Yardımcısı Prof. Dr. Bilal Çakıcı, Ahmet Yesevi Üniversitesi Mütevelli Heyeti Başkanlığı ile Yunus Emre Enstitüsü Başkanı Sayın Prof. Dr. Şeref Ateş'in temsil ettikleri kurumlar destek olup işbirliği yaptılar.

Sempozyumun bilgi kaynağı değerli bilim adamları. Türkiye'nin ve Türk illerinin çeşitli yerlerinden zaman ayırıp çalıştınız, bilgi ürettiniz ve salgının insanlığı tehdit ettiği bu sıkıntılı dönemde gözlem, tespit ve bilgilerinizi paylaşacaksınız. Alkışlarımız sizedir. Türklükbilimi alanında çalışmaya aday gençler, sevgili öğretmen adayları meslektaşlarımız, bu sempozyumda bilgi ve tecrübe edineceğiniz bilinciyle buradasınız. Sizlere hasseten teşekkür ediyorum.

Sayın katılımcılar, saygıdeğer hocalarımız, meslektaşlarımız; Üniversitemizin Kuruluşunun 95. Yılı münasebetiyle Bilge Tonyukuk anısına düzenlediğimiz III. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu'na teşekkürleriniz için tekrar teşekkür ediyorum, saygı ve sevgilerimi sunuyorum.

AÇILIŞ KONUŞMASI

Mahmut SELVİ*

Sayın Rektörüm,
Kıymetli Temsilciler,
Değerli Katılımcılar,
Sayın Konuklar,

Cumhuriyet döneminde kurulan ve çağın gereklerine uygun eğitici-öğretmen yetiştirmeyi amaçlayan ilk eğitim kurumu olan Orta Muallim Mektebi ve onun bölümlerinden biri olan Türkçe öğretmenliği bölümü, kuruluşundan itibaren ilk orta ve lise seviyesinde Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni yetiştirmiştir. Son yıllara kadar da Türkiye’de hizmet veren her üç öğretmenden bir Gazi Terbiye Enstitüsü ya da Gazi Eğitim Fakültesi’nden mezun olan öğretmenlerdi.

Türk dili, şüphesiz sadece Türkiye’de konuşulup yazılan Türkçeden ibaret değildir. Dünyada iki yüz eli milyonun üzerinde olan bir nüfusla dünyada beşinci sırada olan dildir. Bunun yayıldığı coğrafya ise daha da geniş bir alanı kapsar. Bugün Batı Avrupa’dan Güney Sibirya’ya, Doğu Türkistan’dan Kuzey Afrika’ya kadar olan geniş bir coğrafyada konuşulan Türk lehçeleri içinde hem nüfus, hem coğrafya, hem de uluslararası platformda en fazla konuşulup yazılan lehçe ise Türkiye Türkçesidir.

20. yüzyılın başından itibaren “Türk Dili, kültürü ve eserlerini öğrenmek ve öğretmek” amacıyla harekete geçen Türkçe ve Türk kültürü öğreticileri bugün Türk Maarif Vakfı, Yunus Emre Enstitüsü, TİKA ve Türk Kültür Merkezleri gibi kuruluşlar ile Üniversitelerin çatısı altında yüz yirmiden fazla ülkede hizmet vermektedirler. Bu hizmetin merkezinde ise Türk Dili ve onun sanat şekline dönüşmüş edebiyatının öğretilmesi bulunmaktadır.

Fakültemizin Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalının öncülüğünde, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı ile ortak planlanan; Türk Dil Kurumu, Türksoy, Yunus Emre Enstitüsü, UNESCO, Ahmet Yesevi Üniversitesi’nin de katkı ve işbirliğiyle düzenlenen sempozyumun üçüncüsü; Bilge Tonyukuk anısına yapılmaktadır.

3. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi Sempozyumu Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesinin ev sahipliğinde çevrim içi olarak bugün

* Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dekanı

başlıyor. 2020 yılının Bilge Tonyukuk yılı olması sebebiyle geçen yıl düzenlenmesi kararlaştırılan sempozyum, salgın sebebiyle ertelenmişti. Ancak bu yıl çevrim içi de olsa gerçekleştirilmesine karar verildi ve Bilge Tonyukuk adı da bu sebeple muhafaza edildi.

Sempozyumun anısına düzenlendiği Bilge Tonyukuk, Türk tarihinin en önemli devlet ve siyaset adamlarından biridir. Tonyukuk; adına Göktürk abidelerinden birinin dikildiği, Göktürk Devleti'nin akıllı ve hikmet sahibi bir veziridir. 720-725 arasında dikildiği düşünülen Tonyukuk abidesi, Türk hatıra edebiyatının ilk temsilcisi ve ilk tarihçi olan Bilge Tonyukuk'un ağzından yazılmıştır.

Köklü bir geçmişi olan Gazi Eğitim Fakültesinin ve programa katılan değerli bilim insanlarının ortaya koyacakları sonuçlar eğitim öğretim açısından son derece önemlidir. Bu faaliyetin ayrıca üniversitemizin kuruluşunun 95. yıldönümüne denk gelmesi bizim için ayrı bir gurur kaynağıdır.

Sempozyumumuza katılan, katkıda bulunan, emeği geçen programın gerçekleşmesi için destek veren herkese saygılarımı sunuyorum, teşekkür ediyorum.

AÇILIŞ KONUŞMASI

Bilal ÇAKICI*

Gazi Üniversitesinin Saygıdeğer Rektörü,
Sayın UNESCO Türkiye Millî Komisyonu Başkanı,
Sayın Türk Dil Kurumu Başkan Yardımcısı,
Gazi Eğitim Fakültesinin Değerli Dekanı,
Kıymetli Katılımcılar

Sizleri şahsım ve Uluslararası Türk Kültürü Teşkilatı TÜRKSÖY Genel Sekreteri Düsen Kaseinov adına en içten duygularıyla saygıyla selamlıyorum.

“Uluslararası Üçüncü Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi Sempozyumu”nda sizlerle bir arada olmaktan mutluluk duyduğumu belirtmek istiyorum. Sempozyumun Tonyukuk anısına düzenlenmesi bu bilimsel şölene ayrı bir anlam ve önem katmaktadır.

Yazıtlar Türk edebiyatının tespit edilen ilk eserleri ve Bilge Tonyukuk da Türk edebiyatının bilinen ilk yazarı...

Yüzyılların tecrübe imbiklerinden süzülüp gelen ve serpilen Türkçe, bu bengi taşların bize bahsettiği imkânlar sayesinde Yusuf Has Hacıp, Kaşgarlı Mahmut, Ahmed Yesevi, Yunus Emre, Âşık Paşa gibi Türkçeye can verenlerin elinde, dilinde bilginin, hikmetin, sevginin ve aşkın terennüm edildiği en büyük dünya dillerinden biri olma yolunda ilerlemeye devam ediyor.

Etkinliklerimizin salgına rağmen, çevrim içi de olsa devam ettirilmesi büyük önem arz etmektedir. Bu vesileyle uluslararası seviyedeki, geniş katılımlı ve konu çeşitliliği bakımında oldukça zengin tasarlanmış bu sempozyumu düzenleyen Gazi Üniversitesine, sempozyuma destek veren kurum ve kuruluşlara en içten şükranlarımı arz ediyorum.

95. yılına erişen Gazi Üniversitesi ile TÜRKSÖY arasındaki ilişkiler her zaman canlı tutulmuş ve birçok etkinliğe birlikte imza atılmıştır. İş birliğimiz ve çalışmalarımızın ilerleyen yıllarda da artarak devam edeceğine yürekten inanıyorum.

TÜRKSÖY olarak ortak edebiyatımızın daha yakından tanınması için eserleriyle iz bırakmış Türk Dünyasının ortak değerlerinin eserlerini ve

* Prof. Dr., Uluslararası Türk Kültürü Teşkilatı TÜRKSÖY Genel Sekreter Yardımcısı

onlarla ilgili çalışmalarını gündeme getirmeye büyük önem veriyoruz. Bu kapsamda anma yılları, Türk Dünyası öncüleri gibi gelenek hâline getirdiğimiz projelerimizle birçok etkinliğe ve yayın faaliyetine imza attık.

Dede Korkut, Manas gibi Türk Dünyasını birleştiren değerlerini; Kaşgarlı Mahmud, Yusuf Hasa Hacıp, Hoca Ahmed Yesevi, Nizami, Yunus Emre, Nesimi, Ali Şir Nevai, Fuzuli gibi Türk dili ve edebiyatının zirvelerini, Mahtumkulu, Abay, Molla Penah Vagif, Bahtiyar Vahabzade, Kaysın Kuliyev, Said Ahmed, Cengiz Aytmatov, Olcas Süleymanov, ANAR gibi birçok değerimizi andık ve eserlerini Türk lehçelerinde okurlarla buluşturduk.

Yazıtlar, Yunus Emre, Türk Dünyasında Türkiye Türkçesinin öğretimi, Türkiye ve dünyada Türkçe ve Türkoloji çalışmaları, Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretiminde yeni yöntem ve teknikler, Türk Dili ve Edebiyatı öğretiminde Tarihî metinlerden yararlanma, çevrim içi öğretimin bize sunduğu imkânlar veya bizi mecbur ettiği şartlar gibi pek çok konunun ele alınacağı bu sempozyumun başarılı geçeceğinden ve değerli bilim insanlarının sunacakları kıymetli bildirimlerin Türklük bilimine katkılar sağlayacağından eminim.

Tüm bu çalışmaların Türk halkları arasındaki yakınlaşmaya büyük katkıları olacaktır. Bu vesileyle sizlere bir kez daha teşekkür ediyor, sempozyumun yeni bakış açılarına vesile olmasını diliyorum.

Saygılarımla.

AÇILIŞ KONUŞMASI

Şeref ATEŞ*

Sayın Gazi Üniversitesi Rektörü,
Sayın UNESCO Türkiye Millî Komisyonu Başkanı,
Sayın Türk Dil Kurumu Başkan Yardımcısı,
Sayın Gazi Eğitim Fakültesi Dekanı,
Değerli Katılımcılar,

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi tarafından düzenlenen *Bilge Tonyukuk Anısına III. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu* sebebiyle burada bulunan herkesi, şahsım ve Yunus Emre Vakfı ve Enstitüsü adına saygıyla selamlarım.

"Yunus Emre Vakfı; Türkiye'yi, Türk dilini, tarihini, kültürünü ve sanatını tanıtmak; bununla ilgili bilgi ve belgeleri dünyanın istifadesine sunmak; Türk dili, kültürü ve sanatı alanlarında eğitim almak isteyenlere yurt dışında hizmet vermek; Türkiye'nin diğer ülkeler ile kültürel alışverişini arttırıp dostluğunu geliştirmek amacıyla 05.05.2007 tarihli ve 5653 sayılı kanunla kurulmuş bir kamu vakfıdır."

Yunus Emre Vakfına bağlı olarak 2009 yılından beri faaliyet gösteren Yunus Emre Enstitüsü, vakfın amaçları doğrultusunda kurulmuş yurt dışındaki merkezlerde hem yabancılara Türkçe öğretimi çalışmaları yürütmekte hem de ülkemizi tanıtıcı kültür ve sanat etkinlikleri düzenlemekte ve bu tür bilimsel çalışmaları desteklemektedir.

Türkiye'nin, Türk dilinin, edebiyatının, tarihinin, kültürünün ve sanatının tanıtılması, Türkiye ile diğer ülkeler arasındaki dostluğun ve kültürel bağların pekişmesi yönündeki çalışmalar 52 ülkedeki 62 Kültür Merkezi aracılığıyla yürütülmektedir.

Enstitümüz, Türkçe öğretimi ve kültür sanat etkinlikleriyle dünya toplumlarının Türkiye'yi daha yakından ve doğru kaynaklardan tanımasını ve dünya kültür mirasına katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

Geçen yıl Bilge Tonyukuk yılı ilan edilmesi sebebiyle düzenlenmesi planlanıp salgın nedeniyle ertelenen sempozyum, bu yıl gerçekleştirilmek-

* Prof. Dr., Yunus Emre Enstitüsü Başkanı

tedir. Bu yıl da UNESCO tarafından Yunus Emre, Hacı Bektaş Veli ve Ahi Evran Veli yılı olarak ilan edilmiştir.

Her biri Türkçe ve Türk kültürü açısından birbirinden değerli bu büyük şahsiyetlerin çeşitli vesilelerle anılması bir kadirşinaslık göstergesidir. Sempozyumun oturumlarındaki her bir salona bu Türk büyüklerinin adlarının verilmesinden dolayı sempozyum düzenleme kurulu başta olmak üzere emeği geçen herkese teşekkür ederim.

Vakfımız ve Enstitümüzle birlikte yurt içinde ve yurt dışındaki çeşitli merkezlerimizle Türk dili ve kültürü alanına hizmet etmekteyiz. Bu hizmetlerimizden biri de yukarıda da belirttiğim üzere, bugün gerçekleştirilen bu sempozyum gibi etkinliklere katkılar sağlamaktır.

Bilge Tonyukuk adına düzenlenen bu sempozyumda hem Tonyukuk hem de Türk dili ve edebiyatı öğretimi, Türkiye ve Türk dünyası arasında ortak eğitim programları ile eğitim işbirliğinin geliştirilmesi gibi konularda önemli bildiriler sunulacaktır. Bu sempozyumun Gazi Üniversitesinin 95. kuruluş yılına denk gelmesi de ayrıca önem arz etmektedir.

Böylesine anlamlı birkaç hususu bir arada barındıran bu sempozyumda sunulan bildirilerin muhataplarına ulaşım uygulama sahasına konabilmesi için kitaplaştırılması son derece önemlidir.

Yunus Emre Enstitüsü, çeşitli kurumlarla iş birliği yaparak bilimsel ve kültürel çalışmaları desteklemek, ortaya çıkan sonuçları çeşitli yayınlar vasıtasıyla dünya kamuoyuyla paylaşmak ve bu sayede dünya kültürleri arasında köprüler kurmak idealiyle heyecanla yürümektedir. Bu çerçevede Gazi Üniversitesi ile işbirliğine her zaman hazırdır. Bu işbirliğinin daha da güçlenerek devam etmesini dilerim.

Yunus Emre Enstitüsü olarak Yunus Emre Yılında bu değerli uluslararası sempozyum bildirilerinin kitaplaştırılması, kurumumuz için bir şeref kaynağıdır. Kurumumuz bildirileri kitaplaştırarak kurumumuzla Gazi Üniversitesi arasındaki işbirliğin devamına yönelik bir katkı da sağlamış olacaktır.

Türk dünyasında Türk dili ve edebiyatı öğretimiyle ilgili önemli meselelerin ele alınıp çeşitli fikirlerin tartışılacağı, Türk dili ve edebiyatıyla kültürüne katkılar sunacağını umduğumuz sempozyumun başarılı geçmesini dilerim.

Saygılarımla.

AÇILIŞ KONUŞMASI

Feyzi ERSOY*

Sayın rektörüm, Sayın Türksoy genel sekreteri, kıymetli Başkanlar, değerli hocalarım ve değerli katılımcılar,

Hepinizi saygıyla selamlıyorum.

Bu yıl 3. düzenlenen Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Sempozyumu için toplanmış bulunuyoruz. Öncelikle mezunu olduğum Üniversitede üçüncüsü düzenlenen bu toplantıya katılmış olmaktan son derece mutlu olduğumu belirtmek istiyorum. İnaniyorum ki iki gün boyunca çok verimli ve çok güzel bir toplantının içinde bulacağız kendimizi.

Geçtiğimiz yıl, hatırlayacağınız gibi, Bilge Tonyukuk Anıtı'nın dikilişinin 1300. yılı idi. Bu çerçevede pek çok toplantı yapıldı. Tabii bunların hepsi, şartların elverdiği ölçüde gerçekleşti. Hatta salgın sebebiyle pek çok etkinlik de gerçekleşemedi. Biz, Türk Dil Kurumu olarak salgın öncesinde olduğu gibi salgın sürecinde de Türk dili için önem arz eden bütün etkinliklerin içerisinde olmaya gayret gösterdik ve yapılan bu etkinliklerin bir şekilde destekçisi olduk. Bundan sonra da aynı şekilde Kurum olarak çalışmalarımıza devam edeceğimizi belirtmek isterim.

Efendim, Gazi Üniversitesinde üçüncüsü düzenlenen bu sempozyum, Bilge Tonyukuk anısına düzenleniyor. Bilge Tonyukuk Anıtı, hepimizin bildiği gibi Költigin ve Bilge Kağan Anıtı ile birlikte II. Göktürk Kağanlığı'ndan bizlere ulaşan bengu taşlardır. Bu taşlar, Türkçenin âdeta kimlik belgeleridir ve günümüze 8. yüzyıldan kalmışlardır. O tarihlerde, düşününce aklınıza hemen gelen pek çok dünya dilinin belgeleri henüz yoktur. İşte Türkçemiz böylesine eski ve köklü bir dildir. Dünya dilleri arasında az önce dile getirdiğim Göktürk bengu taşları esas alındığında, yaşayan diller arasında, eskilik bakımından 10. sıradayız. Eğer Hun döneminden kalma bir kâsenin üzerindeki yazıların Türkçe olduğu hususunda görüş birliği sağlanırsa bu listedeki yerimiz 6. sıraya çıkıyor. Yaşayan Avrupa dillerinden sadece Grekçenin belgeleri Türkçeden daha eskiye gider. Almancanın ise hemen hemen Türkçe ile aynıdır. Bu veriler ışığında ve dünya üzerinde ortalama 6000 dilin olduğu düşünülürse dilimizin ne derece köklü bir dil olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu karşılaştırmada, Sümerce meselesine ise dikkat ederseniz daha hiç girmedik. Biliyorsunuz Osman Nedim Tuna hocadan beri bu konu çokça konuşulmuştur. Dünyanın en eski dilinde ama bugün için ölü bir dil olan Sümercede, Türkçe ile ortaklıklar sıklıkla dile getirilmiştir.

Türkçe, bugün Bering Boğazı'ndan Avrupa içlerine kadar yaklaşık 10 milyon kilometrekarelik bir alanda, yine yaklaşık 230 milyon kişi tarafından konuşuluyor. Yani nerede bir Türk var ise orada Türkçe var. Türkçe yaşıyor.

* Prof. Dr., Türk Dil Kurumu Başkan Yardımcısı

Bu bakımdan, yani konuşur sayısı açısından ise Türkçe dünya dilleri sıralamasında 6. sırada bulunuyor. Bu da çok önemli bir nokta. Yani Türkçe sıradan bir dünya dili kesinlikle değil! Türkçenin bir imparatorluk dili olduğunu sık sık vurgulayan Nihat Sami Banarlı, her dil imparatorluk dili olamaz çünkü her millet imparatorluk kuramaz derken işte bu sıradan olmama noktasına çok güzel bir vurgu yapmıştır.

Evet, böyle bir dil, elbette önemli olacak. Türkçe dünyada şu an için ikinci dil olarak öğrenilen diller sıralamasında beşinci sırada geliyor. Bu çok önemli. Yunus Emre Enstitüsünün bugün dünyada 50'nin üzerinde ülkede 60'ın üzerinde merkezi var. Bunun dışında Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı ile TÖMER gibi kurum ve kuruluşların da Türk dili için olan çabalarını memnuniyetle takip ediyoruz.

Bildiğiniz gibi içinde bulunduğumuz yıl da Cumhurbaşkanımız tarafından Yunus Emre ve Türkçe yılı ilan edildi. Türkçe için, dilimiz için, neler yapabiliriz, hep birlikte düşünüyoruz, çalışıyoruz. Bireysel olarak çalışıyoruz. Bilim adamları olarak, Türkçeye gönül verenler olarak çalışıyoruz; öğrenciler olarak, hocalar olarak da çalışıyoruz... Türkçe için Kurumsal olarak da çalışıyoruz. Türk Dil Kurumumuz olsun, diğer kurumlarımız olsun, her biri Türkçemiz için elinden gelen her şeyi yapıyor ve yapacak da elbette. Ancak tabii devlet adamlarımızın bu işe öncülük etmeleri, meselenin daha dikkat çekici bir hâle gelmesinde ve topyekûn bir harekette hakikaten etkili oluyor. Hepinizin bildiği gibi bunun örneklerini geçmişte biz çok gördük. Karamanoğlu Mehmet Bey'i daha geçtiğimiz günlerde yad ettik. Onun fermanının, özellikle dönemi açısından, ne ifade ettiğini hepimiz biliyoruz. Bunun başka örnekleri de var. Osmanlı döneminde mesela II. Murad var. Onun Edirne'deki sarayında Türkçe yazan şairleri nasıl himayesi altına aldığını çeşitli kaynaklardan öğrenebiliyoruz. Ve tabii, örnekler, Cumhuriyet döneminde de var. Bunların başında Cumhuriyetimizin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk geliyor. Atatürk'ün 1932'de Türk Dil Kurumu'nu kurması, Kurultaylar düzenlemesi, dil sofraları oluşturması, dille ilgili kitaplar yazdırması vs. Türk dilinin gelişmesinde ve korunmasında oldukça etkili olmuştur. Ve nihayet geçtiğimiz Şubat ayındaki bir genelge ile Cumhurbaşkanımızın bu mesele ile bizzat ilgilenmesi, 2021 yılını Yunus Emre ve Türkçe Yılı olarak ilan etmesi, Türk diline gönül verenleri son derece mutlu etmiştir. Çünkü dil konusunda bireysel ve Kurumsal çalışmaların başarıya ulaşmaları hususundaki en büyük destekçisi, devlet adamlarımızın bu konulardaki yaklaşımlarıdır.

Ben sözlerimi çok fazla uzatmadan burada noktalamak istiyorum. Sempozyumun düzenlenmesinde ve bugün burada toplanmamızda katkıları olan herkese, Gazi Üniversitesi rektörü Musa Yıldız hocamın şahsında teşekkürlerimi arz ediyorum. İsmet Çetin hocama ve ekibine de ayrıca teşekkürlerimi iletiyorum. Hep birlikte güzel bir sempozyum geçiririz inşallah.

Saygılarımla.

AÇILIŞ KONUŞMASI

Musa YILDIZ*

Kıymetli Destekçilerimiz,
Değerli Katılımcılar,

Bilge Tonyukuk, Gök Türk döneminin en büyük devlet adamlarından-
dır. Onun Baga, Tarkan, Bile gibi sahip olduğu unvanlar, Türk siyasi ve kül-
tür tarihi açısından da oldukça önemlidir. Zira yazılı kaynaklarımızda yöne-
tim hiyerarşisiyle ilgili ipuçları vermektedir. Kaşgarlı Mahmud, Divanu Lü-
gati't-Türk adlı eserinde; "Türklerde halktan vezirlik derecesine çıkan
adam; hakandan bir derece aşağıdır; yalnız Türklere özgedir" ifadesi, Türk
devlet yönetiminin sadece seçkinlerin tasarrufunda olmadığına işaret eder.

Bilge Tonyukuk'un Çin'de doğduğu, temel eğitimi Çin'de aldığı, sonra
Türklerle birlikte yaşamayı tercih ettiği; yetişmesi ve eğitimi münasebetiyle
başta Çin kültür ve medeniyeti olmak üzere dönemin çevre kültür ve mede-
niyetlerini, özellikle de devlet yönetim biçimlerini bildiği anlaşılmaktadır.
Bu bilgilerinden dolayı da devlet yönetiminde önemli görev üstlenmiş,
Akdes Nimet KURAT'ın ifadesiyle hayatı boyunca Türk toplumu için çalışıp
Türk milliyetçisi olarak yaşamıştır. O, İlderis ve Kapgan Kağan çağlarında
başvezirlik ve başkumandanlık yapmış büyük bir devlet adamıdır. Adına
dikilen bengü taşa, içinde bulunduğu olayları sade ve sanatsız bir dille, halk
diliyle anlattığı gözlemlenir. Vakaları ana çizgileriyle anlatan vezir, yeri gel-
dikçe Türk milletinin ders alması için de öğütler vermiştir

Bilge Tonyukuk, Gök Türk döneminde adlarından söz ettiren hanedan
üyeleriyle adı anılan, Kutlug İlderis Kağan, Kapgan Kağan, İlbilge Hatun, Bil-
ge Kağan, Köl Tigin adlarıyla yan yana da adı geçen bilge kişidir. Bu sebeple
Türk tarihinde önemli bir yer edinmiş, önemli yeri münasebetiyle de bu
büyük devlet yöneticisi Bilge Tonyukuk, 2020 yılında UNESCO tarafından
anılmaya müstehak görülmüştür. Biz de üniversite olarak 2020 yılında Bilge
Tonyukuk'un anısına III. Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi Sempozyumu dü-
zenlemeyi planladık. Geçtiğimiz yıl, sempozyumun yüz yüze yapılması dü-
şünüldü, yurt içi ve yurt dışından yüz yirmi bilim adamının katılacağı bir
program yapıldı. Bütün ulaşım ve konaklama giderlerinin Üniversitemiz ve

* Prof. Dr., Gazi Üniversitesi Rektörü

işbirliği yaptığımız kurumların karşılayacağı sempozyum maalesef salgından dolayı ertelendi. Bu yıl yüz yüze yapmayı planladık, ancak yine salgın buna engel oldu.

Birincisini Azerbaycan'da, Bakü Slavyan Üniversitesi'yle birlikte ve Bahtiyar Vahapazade anısına yaptığımız sempozyumun ikincisi, modern Türkoloji'nin kurucusu Prof. Dr. M. Fuad Köprülü anısına Ankara'da, Üniversitemiz ev sahipliğinde yapıldı. Her beş yılda bir yapılması planlanan Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi Sempozyumu'nun üçüncüsü, başlangıcından itibaren Türk Dil Kurumu, Ahmet Yesevi Üniversitesi Mütevelli Heyet Başkanlığı, TİKA, Yunus Emre Enstitüsü ve TÜRKSOY işbirliği ve destekleriyle yapılmıştı. Bu yıl düzenlediğimiz Bilge Tonyukuk Anısına III. Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi Sempozyumu, Türk Dil Kurumu, UNESCO, TÜRKSOY, Ahmet Yesevi Üniversitesi, Yunus Emre Enstitüsü işbirliği ile yapılmaktadır.

Sempozyuma katılan, katkı sunan değerli kurum ve kuruluş temsilcilerine, kıymetli bilim insanlarına ve emeği geçenlere teşekkür ederim.

ERKEN CUMHURİYET DÖNEMİNDE TÜRK DİLİ VE TÜRK DİLİ ÖĞRETİMİYLE İLGİLİ ESER VEREN ARAŞTIRMACILARA BİR ÖRNEK: AHMET CEVAT EMRE¹

Alev Şeyda UZUN*

Özet

Erken Cumhuriyet döneminde, Türk dili ve Türk dili öğretimiyle ilgili pek çok araştırma yapılmıştır. XX. yüzyılın ilk yarısından itibaren ortaya koyduğu eserlerle Türk diline, edebiyatına ve dil öğretimine önemli katkıları olan araştırmacılardan biri de Ahmet Cevat Emre (1876-1961)'dir. Girit'te dünyaya gelen Ahmet Cevat, başarılı öğrencilik hayatı sayesinde İstanbul'a gelerek Kuleli İdadisi ve Harbiyede öğrenimine devam etmiştir. Basın-yayın, eğitim-öğretim, Türkoloji, devlet memurluğu alanlarında çeşitli görevlerde bulunmuştur. Türkçenin yanı sıra Arapça, Farsça, Rumca ve Fransızca bilmesi sayesinde farklı dillerde sarf ve nahiv kitapları yazmış, pek çok Fransızca eseri Türkçeye tercüme etmiştir. Ahmet Cevat Emre Türk dilinin tarihsel gelişimi, lehçeleri, kökeni, yapısı ve Hint-Avrupa dilleriyle ilişkisi; Türk dili gramerinin ses, şekil, cümle ve köken bilgisi; alfabenin kökeni, alfabe ve dil inkılabı ile ilgili eserler kaleme alarak Türk dili alanına önemli katkılar sağlamıştır. Farklı sınıf düzeylerinde Türkçe dersleri veren bir eğitimci olarak da Türk dilinin öğretiminin amacı ve yöntemleri hakkında görüş, eleştiri ve önerilerini dile getirmiş; kendisinden önce yazılan dil bilgisi kitaplarını değerlendirmiş ve tecrübelerinden hareketle ilkökul, ortaokul ve lise düzeyinde Türkçe dil bilgisi kitapları kaleme almıştır. Ahmet Cevat, dil bilgisi öğretiminin yanı sıra okuma-yazma becerisini geliştiren uygulamalara da yer vermiştir. Hazırladığı kıraat ve dil bilgisi kitaplarında okuma becerisini geliştirmeye yönelik uygulamalar yaptırmıştır. Ayrıca Arap ve Latin harflerini öğretmeye yönelik kaligrafi eğitimine yönelik çalışmaları ile yazma becerisini geliştirmeye yönelik çalışmaları da vardır. Tüm bunlar göz önüne alındığında Ahmet Cevat Emre'nin erken Cumhuriyet döneminin önemli Türkolog, eğitimci ve ders kitabı yazarlarından biri olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

Giriş

Erken Cumhuriyet döneminde, Türk dili ve Türk dili öğretimiyle ilgili pek çok araştırma yapılmıştır. XX. yüzyılın ilk yarısından itibaren ortaya koyduğu eserlerle Türk diline ve dil öğretimine önemli katkıları olan araştırmacılardan biri de Ahmet Cevat Emre (1876-1961)'dir.

Hayatı

Ahmet Cevat Emre, 1 Eylül 1876'da Girit'in Resmo şehrinde dünyaya gelmiştir. «Cevat» ismini İstanbul'a geldikten sonra kendisine mahlas olarak seçmiş, soyadı kanunundan sonra "Emre" soyadını almıştır. Hasan Efendi ve Yıldız Hanım'ın tek çocuğu olan Ahmet Cevat, Trablusgarp'ta bulunduğu dönemde Ratibe Nuri Hanım ile evlenmiş ve bu evlilikten oğlu Cahit; kızları Suat, Muzafer ve Leman dünyaya gelmiştir (Emre 1960: 3-187).

¹ Bu çalışma, Prof. Dr. Leylâ KARAHAN'ın danışmanlığında yürütülen "Ahmet Cevat Emre'nin Türk Dili ve Türk Dili Eğitimi ile İlgili Görüşleri" adlı doktora tezinden üretilmiştir.

* Öğrt, Ankara Keçiören Sosyal Bilimler Lisesi, alevseydauzun@gmail.com

Ahmet Cevat, ilköğrenimine Kalives köyünde başlamıştır. Yedi yaşında dayken komşusu Cafer Bey'den yazı dersleri almış ve Türkçe konuşmayı öğrenmiştir. Dokuz yaşında dayken gittiği Yerapetre kasabesindeki ilkokulunun son sınıfına kaydolmuş, Yerapetre'den sonra Kandiya'da eğitimine devam etmiş, daha sonra Resmo'ya dönmüş ve rüştiyenin son sınıfına kabul edilmiştir. Resmo'ya Atina'dan gelen Fransızca öğretmeninden aldığı dört aylık Fransızca eğitimi ise daha sonraki öğrenim hayatında ona önemli bir ayrıcalık kazandırmıştır. 1890 yılında Girit Valisi olan Cevat Paşa, Resmo'daki rüştiyenin son sınıfında başarılı olan beş kişinin İstanbul'daki Kuleli İdadisine gönderilmesine aracılık etmiştir. Ahmet, Kuleli İdadisine gitmeye ilk sırada hak kazanmış, Kuleli'de girdiği sınavda ismi sorulduğunda İstanbul'a gelmesini sağlayan Cevat Paşa'nın ismini mahlas olarak kullanıp kendisini "Ahmet Cevat" olarak tanıtmıştır. Ahmet Cevat, Kuleli İdadisindeki eğitimini sınıf ve şube birincisi olarak tamamlamış ve Harbiyeye geçmiştir. Harbiyede devam ettirdiği öğrencilik hayatı, İttihat ve Terakki Cemiyeti ile ilişkisi olduğu gerekçesiyle Taşkışla Harp Divanında yargılanıp suçlu bulunması, askerlikten men edilerek hakkında Fizan'a sürgün kararı verilmesi sonucu 1897 yılında sona ermiştir (Emre 1960: 5-53).

Ahmet Cevat, sürgün gittiği Trablusgarp'ta Yusuf Akçura, Ali Fahri gibi isimlerle birlikte dört sayfalık "Hatıra" gazetesini çıkarmış; kütüphane kurmuştur. 1905 yılının Mayıs ayında Trablusgarp'tan geçen İtalyan vapuruna binmiş Yunan prensinin valiliği altında yönetilen Girit'e ulaşmış ve burada Evkaf İdaresinde memur olarak çalışmıştır. 1908 yılında Osmanlı Devletinin ikinci kez Meşrutiyet'i ilan etmesi üzerine Girit'ten İzmir'e, bir süre sonra da İstanbul'a gitmiştir. *Yeni Asır*, *Tanin*, *Şurayı Ümmet*, *Siper-i Saika*, *Siper-i Saika-i Hürriyet*, *Akşam* gibi gazetelerde yazarlık, muhabirlik gibi çeşitli görevler yapmış, *Sabah* gazetesinde "Mühim Küçük Haberler" başlığı altında köşe yazıları yazmıştır (Emre 1960: 59-147).

Ahmet Cevat, 1909'dan sonra Darülmualliminde, Tatbikat Mektebinde; Darülmürebbiyatta ve Tefvik Fikret'in isteği üzerine Robert Kolejinde Türkçe dersleri vermiştir. Onun eğitim-öğretim alanındaki bir diğer görevi ders kitapları yazmasıdır. 1910 yılında yazdığı ve lise derecesindeki bütün okullarda okutulan «Lisan-ı Osmanî» adlı eseri sayesinde "Gramerci Cevat" olarak anılmıştır. Maarif Vekâleti, Ahmet Cevat'ın bütün rüştiye sınıfları için hazırladığı sarf ve nahiv kitaplarını ders kitabı olarak kabul etmiştir (Emre 1960: 147-150).

Ahmet Cevat, Darülfünûnda Ural-Altay Dilleri kürsüsünde eğitim almış ve bu eğitimle Türk dili hakkındaki araştırmalarını derinleştirmiştir. Darülfünûndaki Türkoloji çalışmalarının temelinde asistanı olduğu Profesör Friedrich Giese'nin etkisi vardır. Mondros Mütarekesi'nden sonra Giese'nin İstanbul'dan ayrılmak zorunda kalması üzerine Ziya Gökalp, Ahmet Cevat'ın Darülfünûnda aynı kürsüde bugünkü doçent seviyesinde derslere devam etmesini teklif etmiş, bu teklif Giese ve Emin Erişirgil tarafından da desteklenmiştir. Kısa bir zaman sonra Ural-Altay kürsüsünün faaliyetlerine son

verilse de Ahmet Cevat muallim unvanını korumuş ve bu unvanla emekli olmuştur (Emre 1960: 220-222).

Ahmet Cevat, Çanakkale zaferinin kazanılmasından sonra Darülfünûn'da kadınlar için "Aile Ahlakı" adıyla konferanslar vermiş, bu konferanslarda moda, geçimin gelire göre ayarlanması, meslek, aile bütçesi ve geliri artırma yolları gibi sosyal ve ekonomik konulardan bahsetmiştir. Yaşadığı dönemde meydana gelen siyasî ve sosyal olaylara yabancı kalmayan Ahmet Cevat, Mondros Mütarekesi sonrasında başlayan işgallere ve İtilaf Devletleri'nin haksız uygulamalarına tepki olarak açılan Akşam gazetesinde "Atımız İçin" başlığıyla, sayısı on dördü bulan seri makaleler çıkarmıştır (Emre 1960: 217-223).

1920 yılında ticaret yapmak amacıyla Azerbaycan'ın başkenti Bakü'de bulunmuştur. Azerbaycan eğitimcileri kendilerinden ve Türkiye'den gelen öğretmenlerden oluşan bir "Lisan Komisyonu" kurmuşlar ve bu komisyona Ahmet Cevat'ı da çağırmışlardır. İlk oturumda başkanlığa seçilen Ahmet Cevat'ın teklif ve açıklamalarıyla iki lehçe arasındaki ses (fonetik), şekil (morfoloji), dizim (sentaks) ve mana (semantik) farklarının araştırılıp tespit edilmesine karar verilmiştir (Akbulut 2006: 46-47). Bakü'de Mustafa Suphi ile tanışan Ahmet Cevat, Türkiye Komünist Partisi'ne girmiştir. Bu anlayış doğrultusunda Batum'da "Yeni Dünya" adlı Marksist bir gazete çıkarmıştır (Çomak 2016: 95). Bakü'de bulunduğu günlerde Safarov imzasıyla aldığı davetle Moskova'daki Doğu Emekçileri Komünist Üniversitesinde (KUTVA) öğretmenlik yapmaya başlamış, burada "Medeniyet Tarihi ve "Türkiye'de İnkılâp Hareketleri Tarihi" dersleri vermiştir (Akbulut 2006: 63-71). Bakü'den Moskova'ya giden Ahmet Cevat, hatıratında Rusya'da geçirdiği günlerden hiç bahsetmemiştir; ancak *Tarih Dünyası* dergisi ölümünden sonra 1965 yılının Aralık, Ocak ve Şubat aylarında Ahmet Cevat'ın ağzından yazılmış "1920 Moskova'sında Türk Komünistler" başlıklı yazı dizisini yayınlamıştır.

Ahmet Cevat 1924'te Türkiye'ye dönüp sol hareketten uzaklaşsa da Moskova'da öğrenim gören diğer Türkler gibi kuşkuyla karşılanmış, komünist damgası yemiş ve öğretmenlikten atılmıştır (Ertan 1997: 21-22).

Ahmet Cevat, Atatürk'ün gerçekleştirmek istediği alfabe inkılabını desteklemiş ve inkılâbın gerekliliğini ve mümkün olduğunu kamuoyuna açıklayabilmek amacıyla 1927 yılında Vakit gazetesinde makaleler yazmaya başlamıştır. 1928 yılına kadar yazdığı on sekiz makele, aynı yıl *Muhtaç Olduğumuz Lisan İnkılâbı* ismiyle kitap olarak basılmıştır. Ahmet Cevat'ın yazılarını takip eden Atatürk, dokuz kişiden oluşan Alfabe Komisyonuna onun uzman olarak girmesini sağlamıştır (Emre 1960: 318- 326). Ahmet Cevat, Türkoloji alanındaki çalışmalarının yanı sıra basın-yayın alanındaki faaliyetlerine de devam etmiş, 1928-1932 yılları arasında *Muhit* dergisini çıkarmıştır. Bu dergi, "Kemalizm" kavramını ilk kez kullanması bakımından özgün bir dergidir ve Ahmet Cevat böylece Türk devrimi ideolojisinin ismini koymuştur (Ertan 1997: 26).

Alfabe Komisyonunun Dil Encümenine dönüştürülmesinden sonra Encümen Türkçenin Gramerini hazırlama işini Ahmet Cevat'a vermiştir. Ahmet Cevat, 1932 yılında Ankara'da kurulan Türk Dili Tetkik Cemiyetinin hazırlık komisyonuna üye tayin edilmiş, 26 Eylül 1932'de düzenlenen I. Türk Dili Kurultayı'nda Kolbaşılar Heyeti içinde dil bilimine seçilmiştir. Katıldığı II. Türk Dili Kurultayı'nda (1934) "Türkçenin Hint-Avrupa Dilleriyle Mukayesesi" adlı bir tez okumuştur. Ahmet Cevat, Güneş-Dil Teorisi Komisyonunda da görev almış, "Terminoloji ve Güneş-Dil Teorisi" adlı bir yazısını III. Türk Dil Kurultayı'nda (1936) paylaşmıştır. Atatürk'ün ölümünden sonra da Türk Dil Kurumundaki görevlerine devam eden Ahmet Cevat 1942 yılında toplanan IV. Türk Dil Kurultayı'nda Gramer-Sentaks Kolbaşısı olarak seçilmiştir. 1949 yılında toplanan VI. Kurultay'da Ahmet Cevat'ın Bilim Kurulu üyesi olmasına karar verilmiştir.

Ahmet Cevat, Türk diliyle ilgili çalışmalarına devam ederken siyasetle de ilgilenmiş, IV. (ara seçim) ve V. dönem Cumhuriyet Halk Partisi Çanakkale milletvekili olarak 1935-1939 yılları arasında parlamentoda yer almıştır (TBMM 2010: 249). Hayatının ilerleyen dönemlerinde ise aktif siyasetten uzaklaşmış; zamanını akademik çalışmalarına ve hatıralarını yazmaya ayırmıştır.

Türk diline ve Türk dili eğitimine büyük katkıları olan Türkolog, dil uzmanı, bilim adamı, ders kitabı yazarı, öğretmen, tercüman, milletvekili, dil encümeni üyesi ve Türk Dil Kurumu Gramer Kolbaşısı olan Ahmet Cevat Emre 10 Aralık 1961 yılında Ankara'da vefat etmiştir.

Türk Dili Alanında Çalışmaları

Ahmet Cevat Emre, Darülfunûn'da Prof. Dr. Friedrich Giese'den Türk dili tarihi, fonetik ve dil bilimi dersleri almış; bu sayede Türkolojiye olan ilgisi artmıştır. XIX. ve XX. yüzyılın önemli dil bilimcilerini yakından takip etmiş, pek çok dil bilimcinin görüş, prensip ve yöntemlerini incelemiştir. Elde ettiği bilgi birikimiyle XX. yüzyılın ilk yarısından itibaren Türk dili ile ilgili pek çok çalışma yapan önemli Türkologlardan biri olmuştur. Türk dilinin tarihsel gelişimi, lehçeleri, kökeni, yapısı ve Hint-Avupa dilleriyle ilişkisi; Türk dili gramerinin ses, şekil, cümle ve köken bilgisi; alfabenin kökeni, alfabe ve dil inkılâbı ile ilgili eserler kaleme alarak Türk dili alanına önemli katkılar sağlamıştır.

Türk dilinin tarihî geçmişi ve zenginliğini ortaya koyabilmek amacıyla Sümerce ile Türk dilini karşılaştıran Ahmet Cevat, Birinci Türk Dili Kurultayı (26 Eylül-6 Ekim 1932)'nda "*Sumer Dili ile Bizim Dilimizi Fonetik, Morfoloji, Lûgat ve Nahvî Teşekkül Noktalarından Mukayese*" başlıklı bir bildiri sunmuştur. Ahmet Cevat bildiride Türkçe ile Sümerceyi fonetik, morfolojik, söz hazinesi ve söz dizimi kuruluşu yönünden karşılaştırmış ve aralarında tespit ettiği benzerliklerden hareketle Sümerlerin Türk olduğunu iddia etmiştir (Uzun 2019b: 77). Ahmet Cevat, aynı görüşü "Alfabeinin Menşegi: En Eski Türk Yazısıdır (1933)" adlı kitabında da dile getirmiştir (Emre 1933:

56-63). Onun iddia ettiği bu görüş, bazı bilim çevreleri tarafından hâlen tartışılmaktadır.

Ahmet Cevat'ın Türk dilinin dünya dilleri arasındaki yeriyle ilgili görüşleri dikkat çekicidir. Ahmet Cevat Türkçe ile Hint-Avrupa dillerini fonetik, morfolojik, söz dizimsel özellikleri bakımından karşılaştırmış, diller arasında kökler ve sözler bakımından ortak noktalar olduğunu iddia etmiştir. II. Dil Kurultayı'nda (1934) "*Türkçenin Hint-Avrupa Dilleriyle Mukayesesi*" başlıklı bir tez okumuş, III. Dil Kurultayı'nda (1936) bu iddiasını Güneş-Dil Teorisi çerçevesinde ispat etmeye çalışmıştır. Görüşlerini detaylandırarak hazırladığı kitaplarda da Ahmet Cevat, Türk dilinin bütün dünya dillerine kaynaklık eden bir ana dil olduğunu savunmuş, dünya dillerinin sınıflandırılmasında hatalar olduğunu ileri sürmüştür. Ona göre Türkçe köken olarak Hint-Avrupa dil ailesine yakındır, yapı olarak ise bükümlü dillere ait özellikler göstermektedir (Bkz. *Türkçenin Hint-Avrupa Dili ile Mukayesesi* (1934), *Türkçenin Hint-Avrupa Diliyle Mukayesesi Üzerine Bir İrdel* (1935), *Türkçenin Yapılışı: Mukayeseli Türk Gramerine Hazırlık İrdemleri* (1942), *Türkçede İsim Temelleri: Mukayeseli Türk Gramerine Hazırlık İrdemleri* (1943). Ahmet Cevat'ın bu görüşleri döneminde eleştiri almakla birlikte günümüzde de genel kabul görmemiştir. Ancak Türkçenin dünya dilleri arasındaki yeri Türkologların gündeminde yer almaya devam etmektedir. Nitekim onun 1934 yılında ileri sürdüğü bu görüşlere paralel araştırmalar, 1960'lı yıllarda Nostratik ve Avrasyatik diller tarafından da tartışılmıştır. (Uzun 2019a: 59).

Ahmet Cevat, Türkçenin ses, şekil, cümle ve köken bilgisi ile ilgili pek çok araştırma yapmış, Türk gramerciliğini bu alanlarda tanım, terim, yaklaşım, sınıflandırma bakımından eksik ve/ya yanlış bilgi vermekle eleştirmiştir. Ona göre Türk dili grameri hazırlanırken eski gramerin bilimsel yönleri korunmakla birlikte dil biliminin görüş, inceleme, yaklaşım ve yöntemlerinden yararlanılmalıdır (Uzun 2019b: 333-339).

Ahmet Cevat, erken Cumhuriyet döneminde Türk diliyle ilgili yapılan pek çok çalışmanın içinde görev almıştır. Buna göre Atatürk'ün teşvikiyle 1928 yılında Alfabe Komisyonu'na üye olmuş, dil inkılâbı çalışmalarında Terim Komisyonu'nda görev alarak öz Türkçe terimler üretmiş, Atatürk'ün bir dönem destek verdiği Güneş-Dil Teorisi Komisyonu'nda da çalışmış ve III. Türk Dili Kurultayı'nda bununla ilgili bir bildiri sunmuştur. Bu çalışmalarına rağmen Ahmet Cevat ilerleyen yıllarda yazdığı eserlerde ve hatıratında öz Türkçe terimler ürettiğinden ve Güneş-Dil Teorisi Komisyonu'nda görev aldığından bahsetmemiştir (Uzun 2019b: 332-333).

Ahmet Cevat Emre'nin Türk diliyle ilgili eserleri şunlardır:

- Muhtaç Olduğumuz Lisan İnkılâbı Hakkında Bir Kalem Tecrübesi (1928)
- Muhtaç Olduğumuz Gramer İnkılâbı (1941)
- Türkçede Kelime Teşkili Hakkında Bir Anket- Birinci Kitap (1933)

- Türkçede Kelime Teşkilî Hakkında Bir Anket-İkinci Kitap (1933)
- Alfabenin Menşei En Eski Türk Yazısıdır (1933)
- Söz Türetme Kuralları Hakkında Yeni Bir Anket, Ekler Lugatçesi (1934)
- Türkçenin Hint-Avrupa Dili ile Mukayesesi (1934)
- Dil Yazıları-Türkçenin Etimolojisi İçin Metot Araştırmaları (1934)
- Türkçenin Hint-Avrupa Diliyle Mukayesesi Üzerine Bir İrdel (1935)
- Eski Türk Yazısının Menşei (1938)
- Gramerimiz İçin (1941)
- Türkçenin Yapılışı- Mukayeseli Türk Gramerine Hazırlık İrdemleri (1942)
- Türkçede İsim Temelleri- Mukayeseli Türk Gramerine Hazırlık İrdemleri (1943)
- Türk Lehçelerinin Mukayeseli Grameri (İlk Deneme): Fonetik (1949)
- Türkçede Cümle: I. Ünlemden Cümleye (1954)
- Türkçede Cümle: II. İsim Cümlesi (1955)

Türk Dili Öğretimi Alanında Çalışmaları

Ahmet Cevat, Türkoloji alanındaki bilgi birikiyle Türkçe öğretmenliği yaparken elde ettiği tecrübeleri birleştirmiş ve Türk dili öğretimi alanında pek çok eser kaleme almıştır. Türk dilinin öğretiminde dil bilgisi öğretiminin yanı sıra okuma ve yazma becerisinin öneminin de bilincinde olan Ahmet Cevat bu alanda ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde ders kitapları yazmıştır.

Ahmet Cevat, dil bilgisi öğretimine önem veren bir eğitimcidir. Ona göre iyi bir dil bilgisi öğretimi için öncelikle amaç belirlenmelidir. Ahmet Cevat, dil bilgisi öğretiminin amacının öğrenciyi gramerci yetiştirmeye çalışmak değil, ona ana dilini en iyi şekilde öğretmek olduğunu savunmuştur (Emre 1941: 3- 52). Ezber üzerine kurulan dil bilgisi öğretimini eleştirmiş; bunu çözmek için dil bilimin bilgi ve yöntemlerinin öğretimde kullanılması gerektiğini düşünmüştür. Ahmet Cevat Türk dilinin öğretiminde Batılı dil bilimcilerin önerdiği ve anlam esasına dayanan “psikolojik metot” ve dil bilgisi kurallarının örnekler üzerinden çıkarıldığı “tekşif yöntemi”nin kullanılması gerektiğini dile getirmiştir (Emre 1941: 4-6).

Ahmet Cevat hem Türkolog hem de eğitimci olmanın verdiği bilgi birikiyle farklı sınıf düzeyleri için dil bilgisi kitapları kaleme almıştır. Ahmet Cevat’ın dil bilgisi ders kitaplarının Türkçenin eğitimi tarihinde önemli bir yeri vardır. Çünkü onun 1910’dan 1951 yılına kadar yazdığı dil bilgisi ders kitapları çeşitli seviyelerdeki okullarda senelerce okutulmuş, bu eserler hem yazıldığı dönemde hem sonrasında ders kitabı yazarlarına rehber ol-

muştur. Bu yönüyle Türk eğitim tarihi içinde Ahmet Cevat'ın bütün dil bilgisi kitaplarının önemli bir yeri vardır (Sağol vd 2004: XVII).

Ahmet Cevat, dil öğretiminin önemli bir alanını oluşturan okuma becerisinin geliştirilmesi gerektiğini düşünmüştür. Nitekim Türkçe öğretmenliği yaptığı yıllara okuma becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklerin dersleri daha eğlenceli ve edebî hâle getirdiğini tecrübe etmiştir (Emre 1960: 345). Okuma becerisini geliştirmek adına çalışmalarında konuyu gündeme getirmiş, derslerde uygulamalar yaptırmış ve ders kitaplarında alıştırmalara yer vermiştir. Alfabe inkılâbından önce “Güzel Kıraat” ve “Türkçe Kıraat” başlıklarıyla Arap harfli okuma kitapları; alfabe inkılâbından sonra ise “Cumhuriyet Çocuklarına Türkçe Kıraat” başlıklı Latin harfli kıraat kitapları hazırlamıştır. Bu okuma kitapları, Maarif Vekâleti Millî Talim ve Terbiye Dairesinin aldığı kararlarla okullar için kabul edilmiştir (Karahan ve Uzun 2017: 356-363).

Ahmet Cevat hem kaligrafi (yazım) hem de yazma becerisini geliştirmenin önemini dile getirmiş ve ders kitaplarında bu amaca hizmet eden yöntem ve uygulamalara başvurmuştur. Alfabe inkılâbından önce Arap harflerini, alfabe inkılâbından sonra ise Latin harflerini öğretmeye yönelik kaligrafi eğitimi alanında çalışmalar yapmıştır. Bunun için hazırladığı alfabe kitaplarının yanı sıra ilkokul öğrencileri için kaleme aldığı kıraat kitaplarında da dikte ve kopya usulü çalışmalara yer vermiştir. Ahmet Cevat yazım eğitiminin yanı sıra öğrencilerin yazma becerisinin geliştirilmesi gerektiğini vurgulamış ve Türkçe öğretmenlerinin farklı uygulamalarla öğrencilerin yazma becerisinin geliştirilebileceğini savunmuştur. Tüm bu çalışmalarında Ahmet Cevat'ın hareket noktası, öğrencilere okuma ve yazmayı sevdirmek olmuştur. Ona göre öğrencinin okuma-yazma becerisini geliştirmede başarılı olabilmek için uygulanacak bütün yöntemlerin ve yapılacak bütün uygulamaların temelini bu hareket noktası oluşturmalıdır (Karahan ve Uzun 2017: 356-363).

Ahmet Cevat Emre'nin Türk dili eğitimiyle ilgili eserleri şunlardır:

- Türkçe Sarf ve Nahiv (Türkçe Gramer) (1923)
- Resimli Osmanlı Lisanı (1900?)
- Çocuklara Sarf ve Nahiv Dersleri- Türkçeyi Öğreniyorum (1910)
- Lisan-ı Osmanî Sarf ve Nahiv (1912)
- Lisan-ı Osmanî Sarf ve Nahiv Dersleri (1912)
- Osmanlı Lisanı Sarf ve Nahiv (1914)
- Anadolu Yavrusunun Kitabı (1916)
- Resimli Türk Lisanı, Osmanlı Lisanı: Sarf ve Nahiv, Kıraat, İmlâ, Yazı (1923)
- Resimli Türkçe Sarf: Sarf ve Nahiv Kıraat, Ezber, İmlâ, Yazı (1923)
- Resimli Türk Lisanı, Türkçe Sarf ve Nahiv-Gramer (1926)
- Resimli Türk Dili, Küçük Gramer: 3. Sınıf (1931)
- Resimli Türk Dili: 4. Sınıf (1929)
- Resimli Türk Dili: 5 Sınıf (1934)

- Yeni Türkçe Gramer: Orta Mektep-İkinci Sene (1932)
- Dilbilgisi, Yeni Türkçe Gramer (1934)
- Türk Dilbilgisi (1945)
- Dilbilgisi I (1951)
- Dilbilgisi II (1951)
- Usul-ı Savtiyye Üzere Yeni Elifbâ (1921)
- İlaveli Yeni Elifbâ (1912)
- Yeni Usul Elifbâ-yı Osmanî- Hüseyin Hıfzı (1908)
- Usul-ı Savtiyye Üzere Altın Elifbâ (1916)
- Hulasa-i Elifbâ-i Osmanî (1922)
- Cümle Usulü İlk Okuma Kitabı (1926)
- Heceler Usulüyle İlk Okuma Kitabı (1927)
- Altın Alfabe (1926)
- Musavver Kıraat-ı Nafia (1911)
- Güzel Kıraat: Birinci Sene (1914)
- Güzel Kıraat: İkinci Sene (1914)
- Türkçe Kıraat: Devre-i Mutavassıta I. Sene (1918)
- Cumhuriyet Çocuklarına Türkçe Kıraat: 1. Sınıf (1928)
- Cumhuriyet Çocuklarına Türkçe Kıraat: 2. Sınıf (1926)
- Cumhuriyet Çocuklarına Türkçe Kıraat: 3. Sınıf (1927)
- Cumhuriyet Çocuklarına Türkçe Kıraat: 4. Sınıf (1925)
- Cumhuriyet Çocuklarına Türkçe Kıraat: 5. Sınıf (1928)

Sonuç

Ahmet Cevat Emre; Türk dilinin tarihsel gelişimi, lehçeleri, kökeni, yapısı ve Hint-Avrupa dilleriyle ilişkisi; Türk dili gramerinin ses, şekil, cümle ve köken bilgisi; alfabenin kökeni, alfabe ve dil inkılâbı ile ilgili eserler kaleme alarak Türk dili alanına önemli katkılar sağlamıştır. Farklı sınıf düzeylerinde Türkçe dersleri veren bir eğitimci olarak da Türk dilinin öğretiminin amacı ve yöntemleri hakkında görüş, eleştiri ve önerilerini dile getirmiş; kendisinden önce yazılan dil bilgisi kitaplarını değerlendirmiş ve tecrübelelerinden hareketle ilkökul, ortaokul ve lise düzeyinde Türkçe dil bilgisi kitapları kaleme almıştır. Ahmet Cevat, dil bilgisi öğretiminin yanı sıra okuma-yazma becerisini geliştiren uygulamalara da yer vermiştir. Hazırladığı kıraat ve dil bilgisi kitaplarında okuma becerisini geliştirmeye yönelik uygulamalar yaptırmıştır. Ayrıca Arap ve Latin harflerini öğretmeye yönelik kaligrafi eğitimine yönelik çalışmaları ile yazma becerisini geliştirmeye yönelik çalışmaları da vardır. Tüm bunlar göz önüne alındığında Ahmet Cevat Emre'nin erken Cumhuriyet döneminin önemli Türkolog, eğitimci ve ders kitabı yazarlarından biri olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

Kaynaklar

- AKBULUT, Erden (2006): *Milli Azadlık Savaşı Anıları (Affan Hikmet, Ahmed Cevat Emre, Kazım Kıp, Cemile Selim Nerşirvanova, Ziyetullah Nevşirvanov)*, İstanbul, Türkiye Sosyal Tarih ve Araştırma Vakfı Yayınları.
- ÇOMAK, İhsan (2016): "Doğu Emekçileri Komünist Üniversitesi ve Burada Okuyan Türk Öğrenciler Hakkında Bir Rapor", *Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi Journal of Social Sciences of the Turkish World*, Sayı 76, s. 87-116.
- EMRE, Ahmet Cevat (1933): *Alfabenin Menşei: En Eski Türk Tarihidir*, İstanbul, Marifet.
- EMRE, Ahmet Cevat (1941): *Gramerimiz İçin*, İstanbul, Hilmi Kitabevi.
- EMRE, Ahmet Cevat (1960): *İki Neslin Tarihi*, İstanbul, Nurgök Matbaası.
- ERTAN, Temuçin Faik (1997): "Ahmet Cevat Emre ve Kemalizmde Öncü Bir Dergi: Muhit", *Kebikeç*, Sayı 5, s. 17-34.
- KARAHAN, Leyla ve UZUN, Alev Şeyda (2017): "Ahmet Cevat Emre'nin Okuma-Yazma Becerisinin Geliştirilmesi Hakkındaki Görüşleri", II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu'nda Sunulmuş Bildiri, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- SAĞOL, Gülden, ŞAHİN, Erdal ve YILDIZ, Nurgül (2004): *Türkçe Sarf ve Nahiv Eski Lisân-ı Osmânî Sarf ve Nahiv*, Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları.
- TÜRKİYE BÜYÜK MİLLET MECLİSİ (2010): *TBMM Albümü 1920-1950 (1. cilt)*, Ankara, TBMM Basın ve Halkla İlişkiler Müdürlüğü.
- UZUN, Alev Şeyda (2019a): "Ahmet Cevat Emre'nin Türkçenin Dünya Dilleri Arasındaki Yeri ile İlgili Görüşleri", *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, Cilt 4, Sayı 1, s. 35-60.
- UZUN, Alev Şeyda (2019b): *Ahmet Cevat Emre'nin Türk Dili ve Türk Dili Eğitimi ile İlgili Görüşleri*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

ONTOLOJİK ANALİZ YÖNTEMİNİN ŞİİR ÖĞRETİMİNDE KULLANIMI

Alev Şeyda UZUN*

Özet

Dille gerçekleştirilen güzel sanat etkinliği olan edebiyatın merkezinde yer alan “edebî metinler” içinde neredeyse insanlık tarihiyle yaşıt olan şiir, dil ve kültürün vazgeçilmez zenginliğidir. Dünya edebiyatında olduğu gibi Türk edebiyatında da büyük önem taşıyan şiirin tanımı, ne olduğu, nasıl üretildiği ve nasıl incelenmesi gerektiğiyle ilgili günümüze kadar pek çok görüş bildirilmiş, bu konuda pek çok araştırma yapılmıştır. Şiir türünde yazılmış eserlerin edebî değerini ortaya koyabilmek adına XX. yüzyılın başlarından itibaren pek çok şiir inceleme yöntem ve kuramı geliştirilmiştir. Bunlardan biri de ontolojik analiz yöntemidir. Varlık tabakalarına dayalı ontolojik yaklaşım Roman Ingarden tarafından ortaya atılmış, XX. yüzyılda dilbilimde meydana gelen gelişmelerle de zenginleşip Nicolai Hartmann tarafından modernize edilerek yapılandırılmıştır. Türkiye’de İsmail Tunali tarafından tanıtılan bu analiz yöntemi üzerinde pek çok çalışma yapılmıştır. Bugün her edebî eserin ontolojik analiz metoduyla incelenebileceği görüşü ortaya çıkmıştır. Ancak ontolojik analiz yöntemi daha çok şiir, özellikle de klasik şiirin çözümlenmesinde yaygınlık kazanmıştır. Edebî eserin ses, anlam (obje), karakter ve kader tabakaları olmak üzere dört katmandan oluştuğunu iddia eden ve elde ettiği bulguları hem birbirinden bağımsız, hem de bir bütün oluşturacak şekilde inceleyen ontolojik analiz yönteminin Türk dili ve edebiyatı derslerinde şiir öğretiminde kullanılması, ilgili öğretim programının amaç ve kazanımlarına uygunluk göstermektedir. Nitekim öğretim programında şiir ünitesinin öğretiminde metni anlamaya ve çözümlmeye yönelik kazanımlarda şiirin ahenk unsurlarını, nazım biçimi ve türünü, anlamını, şairle ve metnin yazıldığı dönemle ilişkisini anlamaya ve şiiri yorumlamaya yönelik kazanımlar yer almaktadır. Bu durumda şiir türünde yazılmış metinlerin ortaöğretim her sınıf düzeyinde incelenmesinde ve öğretiminde ontolojik analiz yönteminin kullanılması işlevsel olacaktır.

Giriş

Dil ile gerçekleştirilen güzel sanat etkinliği olan edebiyatın merkezinde yer alan “edebî metinler” içinde neredeyse insanlık tarihiyle yaşıt olan şiir, dil ve kültürün vazgeçilmez zenginliğidir. Dünya edebiyatında olduğu gibi Türk edebiyatında da büyük önem taşıyan şiirin tanımı, ne olduğu, nasıl üretildiği ve nasıl incelenmesi gerektiğiyle ilgili günümüze kadar pek çok görüş bildirilmiş, bu konuda pek çok araştırma yapılmıştır.

Şiir türüyle ilgili araştırmaların yanı sıra şiir öğretiminin nasıl ve hangi yöntemlerle gerçekleştirilebileceği konusu da çok tartışılmıştır. Bu alanda yapılan pek çok çalışma sonucu ortaya çıkan bulgularla öğrenciler için şiir türünün öğretimi planlanmıştır. Şiir öğretimi, özellikle Türk dili ve edebiyatı dersinin en önemli alanlarından biridir. Tür odaklı bir yapıya sahip olan öğretim programında “okuma” bölümünde şiir öğretimine dair kazanımlar yer almaktadır. Buna göre programda 9. sınıf öğrencilerinin bir şiiri hangi ölçütlere göre ve nasıl inceleyeceği ile ilgili bir öğretim planlanmış; 10, 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin ise şiir türünün oluşturulduğu dönemleri ele almalarının yanı sıra bu dönemlerin önemli yazar ve eserlerini tanımaları hedeflenmiştir. Şiir öğretiminde öğrencinin şiiri anlaması, bu anlamın şiirde

* Öğrt, Ankara Keçiören Sosyal Bilimler Lisesi, alevseydauzun@gmail.com

hangi şekilde ifade edildiğinin ayırımına varması, şiiri diğer metinlerden ayıran ahenkli söyleyişi keşfedebilmesi ve sonuç olarak bir edebî metin olarak şiirden estetik zevk alması esastır. Amaca uygun bir öğretim sayesinde şiiri oluşturan unsurları bir bütün olarak görebilen ve bir şiiri nasıl analiz etmesi gerektiğini öğrenen öğrenci; Türk edebiyatı tarihi içinde farklı dönemlerde, farklı edebî geleneklere göre yazılmış şiirlerin sanat değerini keşfedebilecektir. Şiir öğretiminin başarıyla gerçekleştirilmesi sayesinde öğrenci öğretim programında belirtildiği gibi Türkçenin inceliklerini, Türk edebiyatının tarih içinde gösterdiği değişim ve gelişimi tanıyacak; şiir aracılığıyla millî, manevi, ahlaki, kültürel ve evrensel değerleri anlayacaktır (MEB 2018: 12).

Alanyazında şiir öğretiminin önemi konusunda pek çok çalışma vardır. Ancak şiir öğretimin nasıl yapılması gerektiği konusu daha fazla ele alınmalıdır. Bu konuda şiir inceleme yöntemleri ön plana çıkmaktadır. Şiir türünde yazılmış eserlerin edebî değerini ortaya koyabilmek adına XX. yüzyılın başlarından itibaren şiiri nasıl ve hangi yöntemlerle analiz edilebileceğine dair pek çok şiir inceleme yöntem ve kuramı geliştirilmiştir. Bunlardan biri de ontolojik analiz yöntemidir. Bugün her edebî eserin ontolojik analiz metoduyla incelenebileceği görüşü ortaya çıkmıştır. Ancak ontolojik analiz yöntemi daha çok şiir, özellikle de klasik şiirin çözümlenmesinde yaygınlık kazanmıştır. Edebî eserin varlık tabakalarından oluştuğunu iddia eden ve elde ettiği bulguları hem birbirinden bağımsız, hem de bir bütün oluşturacak şekilde inceleyen ontolojik analiz yönteminin Türk dili ve edebiyatı derslerinde şiir öğretiminde kullanılması, ilgili öğretim programının amaç ve kazanımlarına uygunluk göstermektedir.

Araştırmamızda ontolojik analiz yönteminin kuramsal çerçevesi çizildikten sonra Türk dili ve edebiyatı öğretim programında şiir türü için belirlenen kazanımlara ulaşmada ontolojik analiz yönteminin nasıl uygulanabileceğine dair çıkarımlarda bulunulmuş ve böylece ontolojik analiz yönteminin şiir öğretiminde kullanımına yönelik sonuçlara ulaşılmaya çalışılmıştır.

Ontolojik Analiz Yöntemi

Ontoloji, “varlık” anlamına gelen Yunanca “ontos” deyiimiyle “bilgi” anlamına gelen Yunanca “logos” deyiminin birleşimi olarak ilk kez Aristoteles tarafından ortaya atılmıştır. Aristoteles’in “varolanı varolduğu gibi inceleme” olarak tanımladığı ontoloji, Orta Çağ’da Aquinolu Thomas tarafından “Tanrının yarattığı varlıkların bilgisi” sözleriyle açıklanmıştır (Hançerlioğlu 1978: 136-137).

Ontoloji, Fransızca “ontologie” kelimesinden Türkçeye geçen ve “varlık bilimi” anlamına gelen felsefi bir terimdir. Varlık bilimi ise Türkçe Sözlük’te “konu olarak eski Yunan felsefesinden beri ele alınan ve Aristoteles’in ilk felsefe adını verdiği, var olanları özü üzerine bilim” olarak tanımlanmaktadır (TDK 2005: 2079). Ontoloji, felsefeye ait bir terim iken sanat felsefecilerin de inceleme alanına girmesi ve sanat eserlerini incelemede varlık tabakalarını esas alan bir yöntem geliştirmeleriyle ontolojinin kullanım alanını

genişlemiştir. Nitekim modern ontoloji, varlığı heterojen bir yapı olarak görmüş ve onun çeşitli tabakalardan oluştuğunu ileri sürmüştür ve bu görüş sanat ontolojisinin temelini oluşturmuştur (Sarıçiçek 2009: 110). Böylece sanat eserinin varlık problemiyle ilgilenen ontoloji, onun çeşitli varlık tabakalarından oluştuğunu kabul etmiştir (Kolcu 2011: 212). Bu felsefe anlayışına göre varlık, kendi içinde tabakalara/katmanlara ayrılarak çözümlenmelidir. Çünkü varlık kendi içinde farklı tabakaları olan heterojen bir yapıdır; bu yapılar birbirleriyle farklı ilişkiler kurarak bir bütünlük ve düzen oluşturmaktadır (Tunalı 2002: 47).

Genel ontolojiyi sanat eserine ilk defa uygulayan Roman Ingarden olmuştur (Akın 2016: 162). Ingarden'dan önce R. Coclenus (1613) ve C. Wolff (1754) tarafından "ontoloji" terimi kullanılmıştır; ancak bu kullanımlarda ontolojiyle sanat eseri arasında herhangi bir bağlantı kurulmamıştır. Christian Wolff, ontolojiyi tamamen bir felsefî disiplin olarak değerlendirirken 1930'da Roman Ingarden sanat eserlerinde varlık tabakalarından söz etmiş; böylece hem ontolojiye; hem de estetikbilime yepyeni bir bakış açısı kazandırmıştır. Bu farklı bakış açısı ise sanat eserlerine yaklaşımda derin, arka yapıya kadar inen, bilimsel ve kuramsal bir metodu da beraberinde getirmiştir (Bayram 2003: 12). Ingarden, sanat eserinin çeşitli varlık tabakalarından oluştuğunu ve bu tabakaların birbiriyle uyum içinde iç içe geçerek bütünü oluşturduğunu düşünmüş ve sanat eserinin anlaşılmasını sağlayan bu varlık tabakalarını ise şöyle sıralamıştır: 1. Kelime sesleri ve onlara dayanarak meydana gelen ve daha yüksek bir basamağı gösteren ses yapıları, 2. Farklı derecelerdeki anlam birlikleri tabakası, 3. Farklı şematik görüşler tabakası, 4. Tasvir edilen şeylerin (nesne, insan ve olaylar) ve onların alın yazılarının (kader) tabakası. Ingarden'e göre bu tabakalar sanat eserini tek yanlıktan ve monotonluktan kurtarmakta, böylece eser polyphonik bir karakter kazanmaktadır. Ayrıca bu yapı eserin bütünü zenginleşmesine katkı sağlamaktadır (Tunalı 2002: 89-90).

Roman Ingarden tarafından ortaya atılan varlık tabakalarına dayalı ontolojik yaklaşım, XX. yüzyılda dilbilimde meydana gelen gelişmelerle de zenginleşip Nicolai Hartmann tarafından modernize edilerek yapılandırılmıştır. Bütün felsefî düşüncelerini ontolojik yapı ile temellendirerek yeni ontolojinin kurucusu olan Nicolai Hartmann, bir sanat eserinin yapısını öncelikle "ön yapı (vonderground)" ve sonrasında "arka yapı (hinterground)" olmak üzere ikiye ayırmaktadır (Bayram 2003: 12). Hartmann, bir sanat eserini incelerken varlık tabakasının cansız, canlı, ruhsal ve tinsel olmak üzere dört katmanlı bir yapı arz ettiğini dile getirir ve bu varlık bilim sistemini sanat yapıtını da uygular. Araştırmacıya göre sanat eserinde tabaka tabaka ortaya çıkan görünüşler var olmak için bir yandan alttaki tabakanın görünüşüne bağımlıyken aynı zamanda kendi tabakasından ortaya çıkan yeni bir görünüşle alttakinden ayrı, bağımsız bir tabaka da oluşturmaktadır (Çelebi 2014: 94-95).

Türkiye'de ontoloji alanında en kapsamlı çalışmaları yapan isim İsmail Tunalı olmuştur. Tunalı, *Sanat Ontolojisi* adlı eserinde ontolojiyi "eski onto-

loji” ve “yeni ontoloji” olmak üzere ikiye ayırmış; eski ontolojinin temsilcisi olarak Aristoteles’i, yeni ontolojinin temsilcisi olarak ise Nicolai Hartmann’ı görmüştür (Yılmaz 2016: 390). Tunalı, Indargen ve Hartmann’ın ontolojik inceleme yöntemlerini detaylı olarak araştırmış ve bu yöntemlerin bazı yönlerden yetersiz olduğunu düşünmüştür. Ona göre iki teoride de bir eseri ayrıntılı olarak açıklayabilecek başarılı yönler bulunsa da teorilerdeki somut çözümleme belirsiz bir özellik taşımakta ve analiz metodu değer gücünü kaybetmektedir. Bunlardan hareketle Tunalı, iki yöntemin üstün yanlarını birleştirip sanat eserlerinde şu varlık tabakalarının olduğu sonucuna varmıştır: 1. Kelime ve sesleri tabakası. 2. Genel anlam sferi. 3. Karakter ya da ruhî özellik tabakası. 4. Alnyazısı, kader tabakası (Tunalı 2002: 112-113).

Bugün her edebî eserin ontolojik analiz metoduyla incelenebileceği görüşü ortaya çıkmıştır. Ancak ontolojik analiz yöntemi daha çok şiir, özellikle de klasik şiirin çözümlemesinde yaygınlık kazanmıştır. Yavuz Bayram, konuyla ilgili tüm bulgulardan hareketle Türk şiirinin yapısına son derece uygun olan ontolojik analiz metoduyla eski yeni ayrımı yapmaksızın bütün Türk şiirinin yeniden ele alınıp incelenebileceğini ileri sürmüştür. Bu amaçla şiirin iç ve dış yapısıyla ilgili oluşturduğu tablo ontolojik analiz yöntemiyle şiir incelemelerinde araştırmacılar tarafından genel kabul görmüştür. Bu çalışmada Yavuz Bayram tarafından geliştirilen tabloda yer alan tabakalardan hareketle ontolojik analiz metodu açıklanacaktır. Ontolojik tahlil metodunda sıklıkla kullanılan bu tablo Yavuz Bayram’ın çalışmasından alınmıştır. (bk. Bayram 2003: 12)

Tablo 1: ŞİİRİN İÇ ve DIŞ YAPISI	
A. ÖNYAPI (Duyulur Yapı, Dış Yapı, Ses Tabakası, Maddî Tabaka, Görünür Yapı, Reel Varlık Alanı, Vonderground ...)	
Dış görünüm harfler, heceler, kelimeler... ölçü, âhenk, redif, kâfiye, mısra-beyit yapısı (Şiirin varlığıyla duyulan, algılanan, görülen maddî yapısına ait olan her şey)	B. ARKA YAPI (İç Yapı, İrreal Varlık Alanı, Soyut Yapı, Hintergrund) 1. Semantik (Anlam) Tabaka a. Kelime (Cocnitiv) Semantiği b. Cümle Semantiği (Sentaks) 2. Obje (Nesne) Tabakası Anlamın yoğun olduğu bölüm. Anlamı ağırlıklı olarak taşıyan kelimeler. 3. Karakter Tabakası Şâirin ruh dünyası hakkında bilgiler, kişiliği, hayata bakış açısı... 4. Alnyazısı (Kader) Tabakası Üçüncü tabakadaki tespit ve tanımlamaların çevre ve bütün insanlık için genelleştirilmesi.

Şiir incelemelerini ontolojik kurama göre şu aşamalarda incelemek mümkündür:

A. Ön Yapı

Ön yapı, şiirin dış yapısıdır. Şiirin ön yapısına ayrıca “duyulur yapı, ses tabakası, maddî tabaka, görünür yapı, reel varlık alanı, vunderground” da denilmektedir. Ön yapı şiirin varlığıyla duyulan, algılanan, görülen; yani işitsel ve görsel anlamda şiirin maddî yapısına ait her şeydir. Nasıl yağlı boya bir tablonun hayal gücünde canlandığı bir anlamı veya hayâli yanında, tuval ve boyaya dayanan reel, duyulur, görülür bir varlığı varsa; şiirin de duyulur, görülür bir somut varlığı vardır. İşte şiirin bu reel varlığı ‘ön yapı’ adı altında incelenmektedir (Bayram 2008: 175).

Tabloda da görüldüğü üzere “şiirin varlığıyla duyulan, algılanan, görülen; yani işitsel ve görsel anlamda şiirin maddî yapısına ait her şey” şiirin ön yapısını oluşturmaktadır. Bu durumda şiirin ön yapısı; şiirde dış görünümü oluşturan harfler, heceler, kelimeler, ölçü, âhenk, redif, kâfiye, mısra-beyit yapısıdır (Bayram 2003: 12). Özetle bu tabakada şiirde tercih edilen sözcükler üzerinde ses özellikleri bakımından dikkatle durulur ve şiirin ses haritası çıkarılmaya çalışılır (Köktürk 2003: 173). Ön yapının incelenmesiyle edebî eserin duyulur veya görünür özelliklerini keşfetmek amaçlanmaktadır. Nitekim bu özellikler keşfedilince eserin derin yapısında saklı olan anlama en doğru şekilde ulaşmak, büyük ölçüde kolaylaşacaktır (Şeref 2017: 83).

B. Arka Yapı

Arka yapı, şiirin iç yapısıdır ve “irreel varlık alanı, soyut yapı, hinterground” olarak da adlandırılmaktadır. Şiirin ön yapısı ve arka yapısı bir kağıdın iki yüzü gibidir ve birbirinden ayrı düşünülemez. Nitekim sanat eserinin meydana gelebilmesi için arka yapının ön yapıda görünüşe çıkması gerekir. Ayrıca ön yapı da arka yapıyı, tabakalar sırasına göre aşağıdan yukarıya doğru göstermelidir. Ön yapı ile arka yapının bu ilişkisi; irreel’in reel’de görünüşe ulaşması, aydınlanması, gizlide bulunan anlam dünyasının ışıklanışı, reel içinde somutlaşması, irreelite ve reelitenin, bu iki ayrı ve zıt dünyanın bir çeşit kucaklaşması demektir (Tunalı 2002: 21). Şiirin arka yapısı birkaç farklı tabakanın iç içe girmesiyle oluşmuştur (Bayram 2003: 14) ve bu yapıyı ortaya çıkarmak için onu şu dört tabakada incelemek mümkündür:

1. Semantik (Anlamsal) Tabaka

Bu tabakada tek tek sözcüklerin anlamından hareketle cümlelerin anlamları analiz edilir. Yani göstergelerin tek tek anlamından çok birim anlamlarından saparak metin içinde birliktelikten doğan anlamları üzerine yoğunlaşılır (Tökel 2003: 39-43).

a. Kelime (Cocnitiv) Semantiği: Bu tabakanın birinci aşamasında şiirdeki kelimelerin anlamlarını tek tek ele almak gerekmektedir (Bayram 2003: 14). Bu anlam çalışmasını yaparken sözcüklerin sesi ve görüntüsünün

göz önünde bulundurulmalıdır. Şiir incelemesi yaparken bu aşamada sözcüklerin yapılarından hareketle derin yapıda çağrıştırdıkları anlamlar sorgulanır ve bunun için özellikle imge hâline bürünmüş sözcükler üzerinde durulur (Şeref 2017: 85). Bu işlem, diğer tabakaların doğru algılanabilmesi için önemlidir.

b. Cümle Semantiği (Sentaks): Bu aşamada şiiri oluşturan cümleler anlamı açısından sorgulanır. Şiirde cümleyi anlam olarak doğru konumlandırabilmek için cümleyi görünür kılan yapılar da incelenmelidir. Bu amaçla şiirdeki cümlelerin türü dikkate alınmalıdır. Cümlelerin isim ya da fiil cümlesi olması anlamı ortaya koymada belirleyici olmaktadır. Aynı zamanda tercih edilen cümlelerin olumlu ya da olumsuz olması hem şiirin geneli açısından hem de cümle üzerinde yapılacak açıklamaların içeriği bakımından önemlidir. Ayrıca şiirdeki devrik, tamamlanmamış cümleler de metindeki anlamı tamamlayan yapıya ait bir seçimdir (Şeref 2018: 62-63).

2. Obje (Nesne) Tabakası

Semantik tabakanın üzerine “obje (nesne) tabakası” gelmektedir (Tunalı 2002: 114). Bu tabakayı Kolcu şu sözlerle açıklar: “*Bir edebiyat eserinde kahramanlar ve onların oluşturduğu durum ve olayların tümüdür. Gerçi bunlar gerçek-dışı ya da sözde gerçek eleman, olay ve durumlardır fakat sanatın gerçeği içinde düşünüldüğünde bir gerçeklikleri olduğu kabul edilir*” (Kolcu 2011: 220). Anlamın yoğun olduğu, anlam açısından olmazsa olmaz denebilecek kelimeler beytin objelerini oluşturmaktadır. Bunların işlevlerini şu örnekle açıklamak mümkündür: Irmaklardan geçebilmek için suya büyükçe taşlar atılır; sonra o taşlara basarak ıslanmadan karşıya geçilir. Bundan ilhamla köylerde “taştan taşa atlamak” ifadesi kullanılmaktadır. İşte obje tabakasındaki kelimeler de bunlara benzetilebilir. Biz de bu kelimelere basarak beytin anlam dünyasına geçişimizi yapabiliriz. Bunu “kelimeden kelimeye atlayarak anlama ulaşmak” şeklinde sloganlaştırmak da mümkündür (Bayram ve Erdemir 2008: 81).

3. Karakter Tabakası (Ruhî Tabaka)

“Şâirin hâlet-i rûhiyesi nedir? ve “Şâir hangi duygular içindedir?” gibi soruların cevapları bu bölümde aranmalıdır (Bayram ve Erdemir 2008: 82). Yani bu tabakada şairin ruh ve düşünce dünyası sorgulanarak eserin derin yapısındaki anlama ulaşılmaya çalışılır. Şairin ruh dünyası hakkında bilgiler, kişiliği, yetiştiği ortam, bakış açısı, psikolojik dünyasıyla ilgili bilgiler şiirin karakter tabakasını belirlemede etkilidir (Bayram 2003: 13).

4. Alinyazısı (Kader) Tabakası

Edebiyat eserinin son tabakası bu nesnelere kader ya da alinyazısı tabakasıdır. Alinyazısını bir eserde yer alan kahramanın akıbeti ya da eserin tanrısı olan yazarın ona biçtiği hayat tarzı olarak değil de, genel anlamda insanî bakımdan ifade ettiği kader kast edilmektedir. Buna Nicolai Hartmann ‘insanlık idesi’ demiştir (Kolcu 2011: 220).

TDE Dersinde Ontolojik Analiz Yöntemiyle Şiir Öğretimi

Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı'nda "şiir" türünü anlama ve çözümlmeye yönelik kazanımlarını ontolojik analiz yönteminin şiiri inceleme aşamalarıyla birlikte ele alınabilir. Bu durumda programda belirlenen kazanımlara ontolojik analiz yöntemiyle nasıl ulaşılabileceğine dair şu bulgulara ulaşmak mümkündür:

1. "*Şiirde ahenk sağlayan unsurları belirler*" kazanımı, ontolojik analiz yönteminin "ön yapı" bölümündeki incelemeye karşılık gelmektedir. Nitekim bu yöntemle göre şiirin ön yapısı incelenirken ölçü, kafiye, redif, nakarat; ses, kelime ve kelime grubu tekrarı, ses akışı gibi şiirin ahenk unsurları üzerinde durulmaktadır. Öğretim programında bu kazanımla ilgili yapılan "*Şiirin ahenk ve şekil özelliklerinin -varsa- içerikle ilişkisi üzerinde durulur. Bazı şiirlerde ölçü ve kafiye seçimi, kelimelerin düzenlenişi, dizelerin uzunluğu-kısalığı vb. aracılığıyla içeriğin görsel olarak şiirin şekline yansıtıldığı ve/veya ahenk özelliklerinin içerikle bağlantılı olduğu belirtilir*" açıklaması (MEB 2018: 19) ise ontolojik yapının şiirin görünen özelliklerini oluşturan ön yapısı ile şiirin anlam derinliğini oluşturan arka yapısının birbirinden ayrılamaz bir bütün oluşturduğu teorisiyle aynı sonuca ulaşmaktadır.

2. Öğretim programında "*Şiirin nazım biçimini tespit eder*" kazanımı için yapılan açıklamada nazım biçimi belirlenirken nazım birimi, kafiye düzeni, ölçü gibi şekil özelliklerinin esas alındığı vurgulanmıştır (MEB 2018: 19). Ontolojik analiz yönteminde ilk aşamada şiirin ön yapısı ile ilgili tespitler şiirin nazım biçimini tespit etmede öğrenci için önemli bir göstergedir.

3. "*Metinde geçen kelime ve kelime gruplarının anlamlarını tespit eder*" (MEB 2018: 19) kazanımı için öğrencilerin bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını metindeki bağlamından hareketle tahmin etmesi ve tahminini kaynaklardan yararlanarak kontrol etmesi istenmiştir. Bu kazanıma yönelik öğretim, ontolojik analiz yönteminin şiirin ön yapısını belirledikten sonra arka yapıya ulaşmak için incelenmesini istediği semantik (anlamsal) tabakaya karşılık gelmektedir. Nitekim semantik tabakanın ilk basamağı olan kelime semantiği tabakasında da şiirde geçen kelime ve kelime gruplarının anlamı üzerinde yoğunlaşmaktadır.

4. "*Şiirin temasını belirler*" (MEB 2018: 19) kazanımı ontolojik analiz yönteminin semantik tabakasında tespit edilebilir. Çünkü kelime ve cümle semantiği incelemeleri sayesinde şiirin anlam derinliğine inmek amaçlanmaktadır ve bu sayede metnin tümüne hâkim olan temayı belirlemek mümkün olacaktır. Ayrıca öğretim programında açıklandığı gibi tematik bütünlüğü olmayan gazel, koşma vb şiirlerde birden çok temanın bulunabileceği konusunda ontolojik analiz yöntemi de hemfikirdir. Zira bu yöntemle incelenen gazellerde her beyit kendi içinde tabakalar hâlinde tek tek ele alınarak incelenmektedir.

5. "*Şiirin nazım türünü tespit eder*" (MEB 2018: 19) kazanımına ontolojik analiz yönteminin semantik tabakasında elde edilen bulgulara göre ulaşılabilir. Çünkü şiirin nazım türü belirlenirken içerik (konu, tema vb.) esas

alınmaktadır. İşte ontolojik analiz yönteminin arka yapısını oluşturan semantik tabakada onun içeriğine dair sonuçlara ulaşılmaktadır.

6. “Şiirdeki mazmun, imge ve edebî sanatları belirleyerek bunların anlama katkısını değerlendirir” (MEB 2018: 19) kazanımı, ontolojik analiz yönteminin obje (nesne) tabakasına karşılık gelebilir. Obje tabakasında tespit edilen bu kelimeler, şiirin olmazsa olmazıdır ve şiirin anlam derinliğine ulaşmada önemli bir yere sahiptir.

7. Öğretim programında yer alan “Şiirde söyleyici ile hitap edilen kişi/varlık arasındaki ilişkiyi belirler” kazanımı ile “Şair ile şiir arasındaki ilişkiyi değerlendirir” kazanımını (MEB 2018: 20) ontolojik analiz yönteminin üçüncü tabakası olan karakter tabakasının tespitinde görmek mümkündür. Nitekim bu aşamada öğrenci şairin ruh hâlinin nasıl olduğunu ve bunun şiire nasıl yansıdığını tespit etmeye çalışırken bahsi geçen kazanımlara yönelik çıkarımlarda bulunacaktır.

8. “Şiiri yorumlar” kazanımı ile öğrencinin şiirdeki açık ve örtük iletileri; şiirle ilgili tespitlerini, eleştirilerini, güncellemelerini ve beğenisini metne dayanarak/gerekçelendirerek kazanımlar çerçevesinde ifade etmesi beklenmektedir (MEB 2018: 20). Bu kazanıma ontolojik analiz yönteminin karakter ve alinyazısı tabakasında ulaşmak mümkündür. Yine öğretim programında geçen “Şiirde millî, manevi ve evrensel değerler ile sosyal, siyasi, tarihî ve mitolojik öğeleri belirler” (MEB 2018: 20) kazanımı ile ontolojik analiz yönteminin arka yapısının son tabakası olan alinyazısı (kader) tabakasını ilişkilendirmek mümkündür. Çünkü alinyazısı tabakasında karakter tabakasındaki tespit ve tanımlamalar çevre ve bütün insanlık için genellenmekte ve şiirin bütününe hâkim olan düşünceye ulaşılmaktadır. Şairin evrensel değerler adına düşünceleri ve bütün insanlık adına çıkarımları ontolojik analiz yönteminin de son basamağını oluşturmaktadır.

Sonuç

İnsanlık tarihinin en eski sanat ürünlerinden biri olan şiirin öğretimi oldukça önemlidir. Şiir öğretiminde verim alabilmek için farklı yöntemlerin uygulanmasında fayda vardır. Bu yöntemlerden biri olan ontolojik analiz yöntemi, şiirin görünen önyapısını oluşturan ses özellikleri ile görünmeyen arka yapısını ayrı ayrı incelemekte ve sonrasında bunları bir bütün olarak ele almaktadır. Buna göre ontolojik analiz yönteminde önce şiirin ahenk unsurları tespit edilerek onun önyapısı ortaya çıkarılmaktadır. Bu aşamada şiirin ses haritasını çıkarmak hedeflenirken daha sonrasında şiirin arka yapısında gizlenen derin anlamlara ulaşmaya çalışılmaktadır. Şiirin arka yapısı ise kendi içinde semantik (anlamsal), obje (nesne), karakter ve alinyazısı (kader) tabakaları olmak üzere dört aşamada ele alınmaktadır. Ontolojik analiz yönteminin bu basamakları, Türk dili ve edebiyatı dersinin şiiri anlama ve çözümlenmeye yönelik kazanımlarına ulaştıracak niteliktedir. Nitekim Türk dili ve edebiyatı öğretim programında çerçevesi çizilen şiir öğretimi ile bu yöntem birbiriyle örtüşmektedir. Bu durumda şiir türünde

yazılmış metinlerin ortaöğretim her sınıf düzeyinde incelenmesinde ve öğretiminde ontolojik analiz yönetiminin kullanılması işlevsel olacaktır.

Kaynaklar

- AKIN, Hüsrev (2016): “Tanpınar’ın ‘Selâm Olsun’ Şiirini Ontolojik Çözümleme Yöntemi ile Tahlil Denemesi”, *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı ÖS-III, s. 161 – 168.
- BAYRAM, Yavuz (2003): “Ontolojik Analiz Metodu ve Bir Uygulama”. *Yom Sanat Dergisi*, Sayı 13, s. 12-15.
- BAYRAM, Yavuz (2008): “Divan Şiiri Metinlerinin Ontolojik Tahlili Üzerine”, *Prof. Dr. Abdülkadir Karahan Anısına Uluslararası Divan Edebiyatı Sempozyumu*, İstanbul, Beykoz Belediyesi Yayınları.
- BAYRAM, Yavuz & ERDEMİR, Avni (2008): “Manzum Metinlerin Tahlilinde Ontolojik Yöntem”, *Prof. Dr. Mustafa Özbalcı Armağanı*, Ankara, Birleşik Kitabevi, s. 76-89.
- ÇELEBİ, Vedat (2014): “Nicolai Hartmann’ın Yeni Ontolojisinde Varlık ve Değer İlişkisi”, *ETHOS: Felsefe ve Toplumsal Bilimlerde Diyaloglar*, Sayı 7, s. 74-97.
- HANÇERLİOĞLU, Orhan (1978): *Felsefe Ansiklopedisi – Kavramlar ve Akımlar Cilt 7*, İstanbul, Remzi Kitabevi.
- KOLCU, Ali İhsan (2011): *Edebiyat Kuramları (Tanım-Tenkit-Tahlil)*, Erzurum, Sal-kımsöğüt Yayınları.
- KÖKTÜRK, Şahin (2003): “Bayburtlu Zihni’nin Bir Koşmasının Ontolojik Analiz Metoduyla İncelenmesi”, *Millî Folklor Dergisi*, Sayı 60, s. 170-178.
- MEB (2018). *Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi (9,10,11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara.
- SARIÇİÇEK, Mümtaz (2009): “Coşun Ertepinar’ın ‘Hatırlar Mısınız?’ Şiirinin Ontolojik Tahlil Metoduyla İncelenmesi”, *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, Sayı 10, s. 109-119.
- ŞEREF, İzzet (2017): Etkinliklere Dayalı Ontolojik Metin Analizi Yönteminin Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Şiir Çözümleme Başarılarına ve Şiir Tutumlarına Etkisi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Basılmamış Doktora Tezi, Erzurum.
- ŞEREF, İzzet (2018): “Şiir Öğretiminde Etkinliklere Dayalı Ontolojik Metin Çözümleme Yöntemi ve Bir Yönerge”, *Çocuk ve Medeniyet*, Cilt 3, Sayı 6, s. 57-81.
- TDK (2005): *Türkçe Sözlük*, Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları.
- TÖKEL, Dursun Ali (2003): “Anlama götüren kilometre taşları: Divan şiirini redifine göre yorumlamak” *Yom Sanat Dergisi*, Sayı 11, s. 39-43.
- TUNALI, İsmail (2002): *Sanat Ontolojisi*, İstanbul, İnkılâp Kitabevi.
- YILMAZ, Serhat Sabri (2016): “Aşık Veysel’in ‘Çarık-Mes Konuşması’ Adlı Şiirinin Ontolojik Tahlili”, *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 40, Sayı 1, s. 389 – 404.

NECDET NEYDİM'E GÖRE ÇOCUK ŞİİRLERİNİN İŞLEVİ ÜZERİNE

Ali Osman ÖZTÜRK* Halime YEŞİLYURT**

Özet

Araştırmacılar, çocuk mantığının şiir mantığıyla paralellik gösterip ergenlik sonuna kadar böyle devam ettiğini, çocuk için yazılan edebi eserlerde, özellikle de şiirde, bu durumun göz önünde bulundurulması gerektiğini dile getirirler. Bu bakımdan çocuklar için yazmak zannedildiği kadar kolay değildir, bu nedenle onlar için yazarlar çocuk mantığına dair çok şey bilmek zorundadır. Çocukların duygu ve düşünce dünyasını özümseyip onları anlayarak, yazdıklarının çocuk elinden çıkmış gibi kaleme almaları gerekmektedir.

Necdet Neydim, akademisyen ve çevirmen olarak çocuk ve gençlik edebiyatındaki çalışmalarının yanı sıra çocuk ve gençlik edebiyatı alanında çeşitli kitapların da yazarıdır. Son yıllarda Türkçe yayımladığı manzum çocuk kitaplarıyla şairliğini de kanıtlayan Neydim'in şiirlerinde her yaş kesiminden okur, çocukların renkli dünyası ile buluşur.

Çalışmamızın amacı Necdet Neydim'in şiirlerinde, yazarın çocuk, çocukluk, özlem gibi kavramlar çerçevesinde görüşlerini saptamaktır. Çıkış noktasını *Sen Işık Çalmayı Bilir Misin* ve *İki Gözüm Üzümüm* adlı şiir kitapları oluşturacak ve tarama yöntemiyle şairin söylemlerinden çıkarımlar yapmaya çalıştık. Neydim'in adı geçen kitaplarındaki şiirlerden yola çıkarak seçilen örnek şiirlerinde çocuğu ve geçip giden çocukluğu nasıl ele aldığını tespit ettik. Çalışma sonucunda ulaşılan bulgular; geçmiş güzel günlere özlem bağlamında güncel sorunlara rağmen geleceğe umut dolu bir bakış, teknoloji bağımlısı bir kuşağa ve yetişkinler dünyasına yapılan eleştiri üzerinde yoğunlaşmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Şiir, çocuk, Çocuk edebiyatı, çocukluk, teknoloji.

Giriş: Çocuk ve Şiir

En eski "edebiyat türü" (Erdal 2013: 179 ve Nas, 2004: 326) ve "anlatım yolu" (Güleç ve Geçgel 2012: 153) olarak tanımlanan şiir, yetişkin edebiyatında olduğu kadar çocuk edebiyatında da önemli bir yere sahiptir. Diğer edebi türlerde olduğu gibi şiirde de yetişkin ve çocuk ayrımı yapılmasına karşı çıkan bazı araştırmacılar olsa da şiirin çocuk için öneminden ve ne anlama geldiğinden bahsedildiğinde böyle bir ayrım yapmak zarurî hale gelmektedir (bkz. Yalçın ve Aytaş 2012: 210).

Şiirin özünde çocuğa ve onun dünyasına ait bir saflık ve temizlik bulunmaktadır. Ayrıca çocuk dünyasındaki zenginlikle eşdeğer görülen şiir (bkz. age.: 2012: 207), çocukların sadece ufkunu genişletmekle kalmaz aynı zamanda ahenkli söylenişi ile onların dilsel gelişimine katkı da sağlar.

Arıcı ve diğerleri de şiirin çocukları güzel duygu ve düşüncelere ulaştırmanın yanında onların dil ve telaffuz becerilerinin geliştirdiğini düşünmektedirler (2014: 264). Çocuk ve şiir arasında doğal bir ilişki olduğuna inanan A. Ferhan Oğuzkan'ın görüşü de aynı doğrultudadır:

Çocuk daha konuşmaya başlarken şiir cümlesinin yapısına uygun bir yol tutar, kafiyeli olan ve ses özelliği bakımından birbirine çok

* Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Alman Dili ve Eğitimi Bölümü, aozturk@erbakan.edu.tr

** Arş. Gör. Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, halime18mart@hotmail.com

benzeyen kelimeleri kullanı[1]r. Esasında, dikkat edilirse, çocukların kelimelere başka bir hava, başka bir güzellik kattıkları görülür. Onlar yetişkinlerin klişe halinde kullandıkları sıfat takımlarına, mecazlara ve benzetmelere pek itibar etmezler. Kendi iç dünyalarını ve düşünme tarzlarını yansıtan şekilleri tercih ederler. Böylece, şairle çocuk anlatım serbestliğinde, yenilik ve tazelik ardında gitmekte birleşmiş olurlar. (Oğuzkan 1966: 54-55'ten aktaran Oğuzkan 1979: 213)

A. Ferhan Oğuzkan ayrıca şiir ile çocuk arasındaki başka bir bağlantının olduğunu da ekler. "Çocukları şiire yaklaştıran başka bir husus da ahenk unsurudur. Durağı, kafiyesi, iç ahengi ile çok kez kısa şekliyle şiir, her normal çocukta varolan ritim duygusunu besler, müzik ihtiyacını karşılar." (Oğuzkan 1966: 54-55'ten aktaran Oğuzkan 1979: 213; ayrıca bkz. Nas 2004: 327)

Şiir, okuyanda düz yazının yapamadığı bir estetik algı yaratır, düz yazıda birbiriyle kolay kolay bağdaştırılamayacak ifadeler şiirde anlam bulabilir. Bu bakımdan şiir, çocukların konuşmasına benzetilir. Yalçın ve Aktaş duygu ve düşüncelerin şiirde çoğu zaman hiç de mantıklı olmayan bir biçimde verildiğinden, ama söz konusu anlatım yolu şiir olduğu için bu durumun insanların hoşuna gittiğinden bahsederler (bkz. 2012: 208). Çocukların mantığının da şiir mantığıyla paralellik gösterip ergenlik sonuna kadar böyle devam ettiği inancıyla, çocuk için yazılan edebi eserlerde, özellikle de şiirde, bu durumun göz önünde bulundurulması gerektiğini dile getirirler.

Şiir, kişinin ufkunu genişlettiği gibi bakış açısını da değiştirir, ona bilinç kazandırır. Sever şiir için "*Okurun duyarlılığını geliştirir; duyuları aracılığıyla yaşam ve insanı anlamasına olanak sağlar. Okur için imgeler, çağrışımlar ve değişik tasarımlarla örülmüş yeni bir iletişim yolu arar*" (2013: 147) düşüncesini savunur. Nas ise çocuklar için yazılan şiirleri onların hüznü, acı ve korku gibi her türlü duygularının yanında onların iç dünyasını yansıtmak ve duygularını eğitmek için en uygun yol olarak tarif eder ve dilin en güzel işlendiği tür olduğuna inanır (2004: 326).

Çocuklar için yazan şairin, okuru ile kurmaya çalıştığı ilişki içinde çok boyutlu bir sevgi söz konusudur. Hayatı boyunca çocukluk deneyimlerini unutamayan kişi, her yerde çocukluğun masumiyetini, güzelliğini, merakını ve saf sevgisini arar. O güzel anılar ve duygular ile kuşların cıvıltılarında, gökkuşağının renginde, çiçek ve anne kokusunda bulunduğu için aslında her yerdedir. Şairin çocuk okura ulaşabilmesinin asıl yolu ise onun saf bilincine seslenebilmesiyle mümkündür (Yener 2014: 503). Yener, "*Çocuk kendisi için yazılan şiiri okurken kendisinin yazdığını sanmalıdır. Bunu sağlamak da özel bir duyarlılığın işidir*" (age.: 504) diyerek çocuklar için yazılan şiirlerin nasıl olması gerektiğini açık bir dille belirtir.

Şiirlerin çocuklara dil becerisi kazandırmanın yanında, onları şiir, düz yazı ya da herhangi bir metni içeriğine uygun bir şekilde gerekli vurgu ve el,

göz, yüz hareketleriyle okumayı sağlayan irşad¹ becerisi edindirme (Önkaş 2009: 9) gibi bir işlevi de bulunmaktadır. Böylece anlatım yeteneği gelişip zenginleşeceği için kendini rahat ifade eden çocuk özgüven kazanır.

Bu yazımızda ülkemizde Çocuk edebiyatında önemli bir isim olan akademisyen, şair ve yazar Necdet Neydim örneğinde çocuk şiirlerinin işlevi üzerinde duracağız. Modern dünyada çocuk olmanın zorluğunu şiirlerinde içtenlikle tartışan şairin görüşlerini daha önce başka bir bağlamda ele almıştık (bkz. Öztürk / Yeşilyurt 2019a: 101-109).

1. Amaç ve Yöntem

Çalışmanın amacı Necdet Neydim'in² şiirlerinde, şairin çocuk, çocukluk, özlem gibi kavramlar çerçevesinde görüşlerini saptamaktır. Çıkış noktasını *Sen Islık Çalmayı Bilir Misin* ve *İki Gözüm Üzümüm* adlı şiir kitapları oluşturacak ve tarama yöntemiyle şairin söylemlerinden çıkarımlar yapılacaktır.

2. Veriler

2.1. Sen Islık Çalmayı Bilir misin?



2014 tarihli kitabın dış kapağına bakıldığında öncelikle çok sıradan gelebilecek, ama düşündükçe anlam kazanacak resimler dikkati çeker. Kâh çeşitli renkte çorap veya ayakkabı giymiş, kâh patenli veya yalınayak çocuk ayaklarının resmedildiği kitap kapağı, içerik hakkında bilgi sahibi olmayan birine tuhaf gelebilecek niteliktedir. Okurun kafasında bir sürü şey belirebilir: Ortamdaki renklerin çeşitliliği insanların farklılığına ve özel oluşlarına bir vurgu olabileceği gibi aynı yöne giden ayakların varlığı ise birlik ve beraberliğe yapılan bir vurgu sayılabilir. Tabi ki bu düşünceler bir yetişkinin ilk anda aklına gelebilecek birkaç küçük tahmindir. Daha doğru bir değerlendirme yapabilmek için çocukların da yorumlarını dinlemek yerinde olur, çünkü yetişkinlerden çok farklı bir hayal dünyasına sahip olan çocuklar olay ve durumları değerlendirmede çoğu zaman daha başarılıdırlar. Onları büyüklerin birer kopyası ya da sadece oyun oynayan küçük insanlar olarak düşünmek çok yanlıştır. Onlar da yetişkin insanlar gibi bu dünyada birey olarak vardırırlar ve hayatın tüm aşamalarında söz sahibidirler, bunun aksini düşünmek ise onları anlamamak ve yok saymak olur. Neydim “*Çocuklar şiirden ve aşktan anlamaz derler... Bunu diyenler kesinlikle çocukları tanımayanlardır. Onlar her ikisinden de anlarlar, ama onların anladığını herkes anlamaz. Bunu neye dayanarak mı söylüyorsunuz? Gözlerimle gördüm kulaklarımla duydum.*” (Neydim 2014a: 6) diyerek çocukların hem gerçek hayatın hem

¹ Arapça rüşd kökünden, irşad “Doğru yolu gösterme, uyarma” TDK. <https://sozluk.gov.tr/> (12.04.2021)

² Necdet Neydim’in şiir kitapları hakkında bkz. Öztürk/Yeşilyurt: 2019b: 191-194.

de edebiyatın tam merkezinde olduğunu vurgular, önemli olan onları anlayabilmektir.

2.2. İki Gözüm Üzümüm



Necdet Neydim'in çocuklar için yazmış olduğu ikinci şiir kitabı *İki gözüm üzümüm*'ün (2014) ilk baskısı 2012 yılında yapılmıştır. Rengârenk cam şeker resimlerinden oluşan kitap kapağı diğer kitapta olduğu gibi okuru birden fazla düşünceye yönlendirebilir. Bunlar, hayatın şeker tadında güzel yönlerinin olduğu ya da çocukların şekeri çok sevmesinden veya şeker gibi tatlı olmaları şeklinde basit ve gündelik yorumlar olabileceği gibi, yaşanmış ya da yaşanılacak her şeyde bir güzelliğin ve çeşitliliğin bulunduğu dair birçok fikir sunabilir okura. Tabi ki yine en güzel değerlendirme çocuk-

ların yaptığıdır. Neydim'in söz konusu kitabın girişinde paylaşmış olduğu küçük bir anısı da bu gerçeği gözler önüne sermektedir. Bir okul ziyareti sırasında kendisine *"Bu şiirleri siz yazmış olamazsınız!"* (Neydim 2014b: 6) diyen bir kız öğrenci karşısında önce şaşırarak korkuya kapılan daha sonra öğrencinin *"Bu şiirleri ancak bir çocuk düşünür ve yazabilir. Yetişkinler bizi anlayan şiirler yazamaz! Belki çocukken yazmışsınızdır."* (age.: 6) açıklamasıyla büyük mutluluk duyan Neydim aslında ne kadar zor bir işi başarabildiğini göstermiştir. Çocuklar için yazmak, kimilerine göre onların seviyesine inmek, ama bizim de katıldığımız düşünce olan aslında onların seviyesine çıkabilmek her kişinin kolayca başaramayacağı bir iştir. Onlar gibi düşünebilmek, anlatılmak istenileni onların gönlünden ve zihninden geçtiği şekliyle ifade edebilmek hiç de kolay değildir.

Bu kitapta dikkati çeken en önemli özellik ise okuyucunun şiirlerde zaman zaman başka şairlerin de seslerini duymasıdır. Onlar şiirlerin içine öyle bir girmiştir ki mahalledeki çocukların Orhan [Veli], Sabahattin Ali ya da Cahit [Sıtkı Tarancı] amcasıdır adeta.

Söz konusu kitaplara bakıldığında birçok konu hakkında yazılmış şiirlerin olduğu görülmektedir, fakat burada sadece her iki kitaptaki ortak temalı şiirlerden örnekler ele alınacaktır. Ele alınan konular bulgular başlığı altındaki düzene uygun olarak incelenmiştir.

3. Bulgular

3.1. Geçmiş Güzel Günlere Özlem

Her insan için çocukluk yılları bir sürü anının muhafaza edildiği değerli bir sandık gibidir. Çocuk olmanın saflığı ve masumluluğu bu sandıkta gizlidir, büyüdükçe bazı şeyler anlamını yitirse bile insan belleğinde çocukluğa dair hatıralar derin bir yer kaplar ve günü geldiğinde ince bir sızı olarak kendini belli eder. Çocukluğa ve geçmiş günlere duyulan özlem birçok şair ve yazarın eserlerinde işlemiş olduğu temel konulardandır. Akdeniz, çeşitli neden-

ler yüzünden yaşamından ve içinde bulunduğu ortamdan memnun olmayan şairlerin geçmişe ve çocukluk günlerine sığındıklarını, hayali âlemlere ve de yücelttikleri bazı değerlere özlem duyduklarını belirtir (bkz. 2001: [20]). Her ne kadar Neydim'in eserlerinde içinden çıkılmaz bir karamsarlık hissedilmese de şairin çocukluğuna duyduğu özlemi şiirlerinde net bir şekilde görmek mümkündür.

Sihirli Kutu şiirinde, şair ilk bakışta sanki kendi çocuğuna sesleniyor ve ona elindeki kutunun içeriğine dair sorular soruyor gibi görünüyor. Her soruda kutunun içinden geçmişine yani çocukluğuna dair bir anı çıkarıyor. Biberonu, çingırağı, kırmızı topu ve belki şiirde bahsedilmeyen daha niceleri hatırlanmak isteniyor. Son kıtaya gelindiğinde ise şairin aslında kendine seslendiği anlaşılır. "Bil bakalım ne var bu kutuda?" sorusunu kendine sorar. Çocukluğu onun için henüz doyamadığı, içinde tüm güzel yaşantıların saklandığı ve özlemle anımsadığı gizli ve değerli bir kutu gibidir.

Sihirli kutu

Bil bakalım
Ne var bu kutuda?
Bir biberon
Üç yaşına kadar ağzından düşmeyen.

Bil bakalım
Ne var bu kutuda?
Çingırak şingır şingır
Yalnızlığımı paylaştın.

Bil bakalım
Ne var bu kutuda?
Kırmızı top
Hop hop hoplattığın.

Bil bakalım
Ne var bu kutuda?
Başlığın, çorapların, patiklerin
Tepe tepe kullandığın.

Bil bakalım
Ne var bu kutuda?
Buldum!
Doyamadığım çocukluğum
(Neydim 2014a: 10-11)

İstersen İnanma başlıklı şiirinde ise şair, çocukluğunda kırık camdan odasına girip yuva yapan bir kırlangıç ailesi üzerinden o günlere duyduğu özlemi dile getirir. Anne kırlangıcın camdan girişini, babanın yavruları için çamurdan yuva yapışını sanki insanlardan bahseder gibi anlatır. Yavruların

dünyaya geldikten sonra odanın içerisinde cıvıldaşmalarını ve zamanı geldiğinde yuvadan uçuşlarını adeta çocukların evden ayrılışını anlatır gibi tasvir etmesi ise şairin hem şiirsel dili ne kadar güzel kullandığının hem de çocuklardaki düşünce ve hayal gücünün ne kadar kuvvetli olduğunun birer göstergesidir. Okur, şairin çocukken tüm bunları hayal dünyasında yaşayıp yaşamadığını düşünürken, onun “*Resimleri var tomar tomar*” diyen sesiyle aslında her şeyin gerçek olduğunu anlar. “*Çantalar sırtımızda Beslenme elimizde Biz gideriz okula hey okula*” ifadeleriyle hemen herkesin bildiği “*Baltalar elimizde, uzun ip belimizde, biz gideriz ormana hey ormana*” çocuk şarkısına da gönderme yapar, böylece metinler arası unsurları çocuk kitaplarına da başarılı bir şekilde dâhil etmiş olur.

Son kıtaya gelindiğinde şairin çocukluğundaki ev ve hatıralarından kendi çocuklarına bahsettiği görülür. Yarı gerçek yarı hayalimsi bir anlatımla tasvir edilen oda aslında şairinin kendi çocukluğuna, evine, hatıralarına ve annesine duyduğu özlemi gösterme aracıdır.

İstersen inanma

[...]

Sonra büyüdüler
Okula başladılar.
İlkokul, ortaokul, lise, üniversite
Derken evlendiler desem,
Yalan mı yalan, dolan mı dolan
Söylediklerime inanmayan,
Gelsin görsün!
Resimleri var tomar tomar
Çantalar sırtımızda
Beslenme elimizde
Biz gideriz okula hey okula.

[...]

Ben yavruma odamı anlatırım
İnanmaz.
Kim inanır?
Kırık cam varmış da
Kırlangıç girmiş de
Yuva yapmış da
Yavrular yorgana atlamış da.
Götürdüm yavrumu
Çocukluğumun odasına.
Toz vardı, toprak vardı
Yorgan vardı lekeler içinde.
Tavanın köşesinde yuva
Yuvanın üstünde annem

Bir de anne kırlangıç
Oturmuş kahve içiyorlar
Resimlere bakıp ah çekiyorlardı
(Neydim 2014a: 17)

Çocukluk çağları, gerek fiziksel olarak yeterli seviyeye ulaşamadığı için gerekse ailevi faktörlerden dolayı bazı aktivitelerin engellendiği yıllardır. Söz konusu engellemeler her ne kadar onun iyiliği göz önünde bulundularak yapılmış olsa da o çağlarda çocuğa bunu anlatmak epey güçtür. Kişi yaşlandıkça aslında bu müdahalelerin kendisini engellemek için yapılmadığını bilakis onun iyiliğinin gözetildiğini anlar, fakat bu sefer de artık çocuk değildir. *Pencere ve ihtiyar* şiirinde de çocukluğunda annesi tarafından candan bakmasına [sarkmasına] müsaade edilmeyen bir ihtiyarın şimdiki durumuna hayflanması söz konusudur. Çocukken aslında değeri tam olarak anlaşılmayan şey, onun yanında birilerinin olmasıdır. Olası herhangi bir kötülüğü engellemeye çalışan annenin varlığıdır. Yaşlandığında geriye artık ne anne ne de başkaları kalmıştır. Pencere belki aynı penceredir ama kişinin dünyaya bakışı değişmiştir. Pencere, artık geçmiş ve geleceğe açılan bir eğretileme (mecaz) olur. Çocuk pencereden geleceğe bakmak isterken, ihtiyar geçmişteki günlerini anımsar ve bir zamanlar çabucak büyümek istediğine pişmanlık duyar.

Pencere ve ihtiyar

Önceleri boyum
Yetmezdi
Sonra annem
İzin vermedi
Büyüdüm
Tek başıma bakıyorum şimdi
Ah bu günü bilseydim
Büyüme hiç istemezdim
(Neydim 2014b: 73)

3.2. Teknoloji Bağımlısı Bir Nesil

Necdet Neydim'in şiirlerinde ağırlıklı olarak dikkat çeken bir diğer husus ise teknoloji çağının getirmiş olduğu yenilikler yüzünden çocukların oyun anlayışının ve oyuncaklarının değişmesidir. Artık eskisi gibi sokak aralarında koşan, top oynayan ya da bahçede kedi köpek peşinde dolanan çocuklar yoktur, aksine bilgisayarları başında ufak bir düğme sayesinde dünyanın bir ucunda yaşayan belki de türünün son örnekleri olan hayvanları vardır. Bir çocuğun dilinden kaleme aldığı *Hayvansever bir çocuk* şiirinde şair, sanal hayvanlara sahip olmanın güzelliğinden bahseder. Teknoloji bağımlısı çocuk üzerinden ve onun gözüyle aslında geçip giden eski günlerdeki çocukluğa vurgu yapar. İşin kötü tarafı doğadan kopuk bir şekilde ve bilgisayar bağımlısı olarak yaşamaya alışmış olan günümüz çocuklarına içinde

buldukları durum çok normal gelmekte, hatta gerçek hayatta olması gerekenler garip karşılanmaktadır. Sanal hayvanların varlığı çocuklara, o kadar doğal gelmeye başlar ki ayağına canlı bir kedinin sürtünmesini tiksindirici bularak onu kovmak istediği halde nasıl kovacağını bile bilemezler.

Hayvan sever bir çocuk

Siz beni hayvanları sevmez mi sanıyorsunuz?
Bakın benim sanal hayvanlarım var
Kedim, köpeğim, balığım, yengecim
Hatta torbasında yavrusu, şirin kangurum var.

Siz beni hayvanları sevmez mi sanıyorsunuz?
Olur mu hiç, ne çok severim ben onları
Basıyorum düğmesine kedi geliyor
Besliyorum, gezdiriyorum,
Oyunlar oynatıyorum.

Siz beni hayvanları sevmez mi sanıyorsunuz?
Dedim ya basıyorum düğmeye kedi büyüyor
Basıyorum düğmeye kedi ölüyor
Basıyorum düğmeye köpek geliyor
Basıyorum düğmeye köpek ölüyor.

Siz beni hayvan sevmez mi sanıyorsunuz?
Siz öyle sanın
Ne anlarsınız sanal hayvanlardan!
Benim bir sürü sanal hayvanım var.
Ama dün ayağıma bir cisim çarptı
Dört ayaklı, kuyruklu, miyav diyen bir cisim
Ne pis şeydi, sürtünüp durdu bana
Kovmak istedim kovamadım
Düğmesi nerde bir türlü bulamadım.
Ben hayvanları severim
Ben hayvanları çok severim
Ama düğmesi olan hayvanları
Basınca gelen, basınca ölen
(Neydim 2014a: 39)

3.3. Geleceğe Umutlu Bir Bakış

Çocukluk ve çocukluktaki günler her ne kadar özlenen zamanlar olsa da şair asla geçmişe saplanıp kalmaz. Ancak geçmiş güzel de olsa kötü de olsa artık çok uzaklarda kalmıştır, bu yüzden sürekli onunla uğraşmak yerine insan ona iyisiyle kötüsüyle gülebilmeyi bilmeli ve geleceğe umutla bakmalıdır.

Geçmiş gelecek
Geçmişin Geçmişini
Geçmişin geçmişliğinde
Geçmiş geçmişin
Gecikmişliğiyle
Gecikiversek geçmişe
Geçmişin
Geçmişini
Getirmek geleceğe
Güçtür gülüm
Gel geçmişe gülgeç
Geleceğe gülümse
(Neydim 2014b: 52)

3.4. Yetişkinler Dünyasına Eleştirel Bir Bakış

Satır aralarında yetişkinler dünyasına yapılan bir eleştirinin de sezildiği *Oyun* şiiri ile şair, çocukken kendisine eğlenme ve oyun oynama fırsatı verilmediği için büyüyünce oyun bahçeleri düşlediğini anımsar. Oyun bir çocuk için yeme içme kadar önemli bir olaydır, hatta bazen anne babalar çocuklarının oyun oynarken yemek yemeyi bile akıllarına getirmediklerinden şikâyet ederler. Böylesine güzel ve tatlı bir yanı vardır oyun oynamanın, ama şiirde elinden bu fırsatı alınan ve artık çocuk olmayan şair, geçmişte neşe ile hoplayıp zıplayamadığı için kendisinin içinde olmadığı, ama olmak için can attığı oyun bahçelerini düşlerinde yaşatır.

Oyun
Ne zaman
Çocuktum
Oynatmadılar beni
Oyun bahçelerinde
Ne zaman
Büyüdüm
Oynanmamış oyun bahçeleri
Yapıyorum düşlerimde
(age. 2014b: 33)

Yetişkinler dünyasına yapılan bir diğer eleştiri de *Kahkaha ve Çığlık* şiirinde okuyucunun dikkatini çeker. Görünürde aynı işlem olan çukur kazma olayını çocuklar ve yetişkinler açısından ele alan şair iki farklı sonuca ulaşır. Çocuklar kazdıkları çukurlarda kayıklarını yüzdürüp mutlu olurlar, kahkahalar atarlar. Öte yandan yetişkinlerin kazdıkları çukurlara (belki mezarlara) ise çocuklar düşer, hem çocuklar ölür hem de insanlık ölür. Burada aslında insanların duyarsızlığı da dile gelir, “çukur” artık çocukları mutsuz eden her şeyi niteleyen bir eğretileme (mecaz) özelliği kazanır.

Kahkaha ve çığlık

Çocuklar çukur kazarlar
Çukurlara su koyarlar
Çukurda kayıklar yüzer
Salınır keyifle
Kahkahaları arasında
Çocukların

Büyükler
Çukur kazarlar
Çukurlara su koyarlar
Çukura çocuklar düşer
Boğulur hüzünle
Çığlıkları arasında
İnsanlığın
(Neydim 2014b: 64-65)

Sonuç

Şiir, çocukların duygu ve düşünce gücünü artırırken diğer yandan da konuşma becerilerini geliştirmelerine büyük bir katkı sağlar ve okurun estetik algı düzeyinin artmasına yardımcı olur. Çocuklar için şiirler yazan şairin en büyük başarısı, ortaya çıkardığı eserler karşısında çocukların o eserleri ancak kendilerinden birinin, yani bir çocuğun kaleme almış olabileceği hissi uyandırmasıdır.

Çocuksu bir dille yazmış olmak ya da içinde çocukları ilgilendiren şeyler anlatmak onlara seslenebilmek ve hislerine tercüman olmak için yeterli değildir. Neydim'in kitaplarındaki şiirler her ne kadar çocuklar için yazılmış olsa da yetişkinlerin de severek okuyacakları türdendir. Çocuksu bir masumiyetle kaleme alınan bu şiirler çocuk okura şiirlerin sanki bir çocuk tarafından yazılmış izlenimini vererek onlardan tat almasını sağlarken, yetişkin okura kendi geçmişini anımsatarak, bazen tebessüm ettirir bazen de hüzünlendirir. Ayrıca okur zaman zaman da şairinin kendi çocukluğundan bahsettiği izlenimine kapılır.

Birçok şairin yapıtlarının da konusu olan çocukluk ve geçmişe özlem, Neydim'in şiirlerinde de göze çarpar. Söz konusu bu özlem, yaşadığı hayattan bunalarak geçmişe sığınan ve hayali âlemlere inanan şairlerin aksine içinden çıkılmaz bir karamsarlık haline dönüşmez. Geçmiş onun için özlenen, ama saplantı biçiminde takılıp kalınmaması gereken bir olgudur. Bundan sonra önemli olan umutla geleceğe bakmaktır.

Teknoloji bağımlılığı büyük küçük herkesi etkisi altına alan bir hastalık gibidir, onunla çok küçük yaşlarda tanışan çocuklar aslında gerçek hayattan kopuk bir şekilde büyüdüklerinin maalesef farkında bile değildirler. Sanal oyunlar yoluyla tanış oldukları hayvanlar âlemi bile onlara o kadar gerçekçi ve çekici gelmektedir ki doğada bulunan hiçbir şey dikkatlerini çekmez.

Hatta doğal olanı sıkıcı bularak, zamanla ona karşı bir tiksinti bile duymaya başlayabilirler.

Ama çocukların bu çabalarında da hayatı güzelleştirme amacı gözden kaçırılmamalı, yetişkinlerin kendi emelleri uğruna bu güzel dünyayı (hayvanlardan) yoksunlaştırarak kendi çocuklarına kötülük ettikleri vurgulanmalıdır. Böylece umudun tükendiği, insanlığın ve “hayvanlığın” yok olduğu anlamsız bir dünya yerine, tüm canlıların yer aldığı ve iletişim halinde olduğu bir dünyanın gerekliliği ortaya çıkar. İşte çocuk şiirleri yoluyla bu kötüye gidişin önüne geçilebilir, çocuklara iyiliğin ve güzelliğin önemi şiirler aracılığıyla küçük yaşlarda öğretilir.

Kaynaklar

- Arıcı, A. Fuat, Ungan, Suat ve Şimşek, Tacettin (2014): “Çocuk Edebiyatı Türleri ve Çocuk Eğitimine Katkıları”. Şimşek, Tacettin (Ed.): *Kuramdan Uygulamaya Çocuk Edebiyatı El Kitabı*, 3. Baskı, Ankara, Grafiker Yayınları, s. 217-322.
- Erdal, Kelime (2013): “Şiir”. Yılar, Ömer ve Turan, Lokman (Ed.), *Eğitim Fakülteleri için Çocuk Edebiyatı*, 4. Baskı, Ankara, Pegem Akademi, s. 179-200.
- Güleç, Ç. Havise ve Geçgel, Hulusi (2012): *Çocuk Edebiyatı Okul Öncesinde Edebiyat ve Kitap*, (2. Baskı), İstanbul, Kriter Yayınevi.
- Nas, Recep (2004): *Örneklerle Çocuk Edebiyatı*, (2. Baskı), Bursa, Ezgi Kitabevi.
- Neydim, Necdet (2014a): *Sen Işık Çalmayı Bilir misin?*, İstanbul, Günışığı Kitaplığı.
- Neydim, Necdet (2014b): *İki Gözüm Üzümüm*, İstanbul, Günışığı Kitaplığı.
- Oğuzkan, A. Ferhan (1966): *Eğitim Üzerine*, Ankara, Yeni Desen Matbaası.
- Oğuzkan, A. Ferhan (1979): *Yerli ve Yabancı Yazarlardan Örneklerle Çocuk Edebiyatı*, Ankara, Kadioğlu Matbaası.
- Öztürk, A. O. – Yeşilyurt, Halime (2019): “Necdet Neydim’in İsmail ve Babamın 68 Kuşağı Adlı Eserinde Modern Dünyada Çocuk Olmanın Zorluğuna Dair”, *74. Uluslararası Halk Kültürü Araştırmaları Kongresi: Türkiye Litvanya İlişkileri*, 26-30 Mayıs 2019 Vilnius/Litvanya Tam Bildiri Kitabı, Editör: Deniz Ünver, s. 101-109.
- Sever, Sedat (2013): *Çocuk Edebiyatı ve Okuma Kültürü*. İzmir, Tudem Yayınevi
- Yalçın, Alemdar ve Aytas, Gıyasettin (2012): *Çocuk Edebiyatı*. (6. Baskı) Ankara, Akçağ Yayınları

Online Kaynaklar

- Akdeniz, Safiye (2001): “Cahit Sıtkı Tarancı’nın Şiirlerinde Çocukluk ve Çocukluğa Duyulan Özlem”, *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Bahar 2001, Sayı. 4, s. 19-28.
- Önkaş, N. Açık (2009): “Çocuk Edebiyatı Kitaplarında Şiirin Yeri”, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (İLKE). Güz 2009 Sayı 23, s. 1-12.
- Öztürk, Ali Osman – Yeşilyurt, Halime (2019): “Necdet Neydim’in “İsmail ve Babamın 68 Kuşağı” Adlı Eseri Üzerine”, *Diyalog. Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik*, 2019/1, s. 191-194. (<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/755510>)
- Yener, Mavisel (2014): “Çocuk Şiiri Üzerinden Çocuk Edebiyatının Olanaklarını Yeniden Düşünmek”, *Türk Dili Dergisi*, 2014, Sayı: 756, s. 503-507 (Erişim: <http://tdk.gov.tr/wp-content/uploads/2015/01/503.pdf>; 14.03.2020)

DİJİTAL GENÇLERİN MEDYA OKURYAZARLIK DÜZEYLERİ: ÇANKIRI BİLSEM VE FEN LİSESİ ÖRNEĞİ

Ali YAKICI* - Özge ASLANEL**

Özet

Şahitlik ettiğimiz dönemde Z kuşağı diye adlandırılan gençlerin sınırsız internet ve teknoloji içinde olduğu görülmektedir. Teknolojik aletlerle sürekli haşır neşir olmak dijital dünyanın yerlisi olmayı da beraberinde getirmektedir. Bu dünyaya ve medyaya karşı doğru bir bakış açısı geliştirebilmek için gençlerin iyi birer medya okuryazarı olmaları gerekmektedir.

Bu araştırma Çankırı TOBB Fen Lisesi ve Ahmet Mecbur Efendi Bilim ve Sanat Merkezi lise öğrencileri örneklemini üzerinden dijital gençler olarak adlandırılan lise öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeylerini ortaya koymayı amaçlaması yönüyle korelasyonel bir araştırmadır. Araştırma grubunu Çankırı ilinde 2019-2020 eğitim öğretim yılında Ahmet Mecbur Efendi Bilim ve Sanat Merkezine ve TOBB Fen Lisesine devam eden 119 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında lise öğrencilerinin medya ve televizyon okuryazarlık düzeylerini incelemek amacıyla Korkmaz ve Yeşil (2011) tarafından geliştirilen Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeği kullanılmıştır. Çalışma kapsamında toplanan veriler SPSS 22 programı ile analiz edilmiştir.

Çalışma sonucunda Çankırı Ahmet Mecbur Efendi Bilim ve Sanat Merkezi ve TOBB Fen Lisesi öğrencilerinin medya yazarlık okuryazarlık düzeyleri genel olarak orta ve yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre medya okuryazarlık düzeylerinin farklılaşmadığı, benzer olduğu tespit edilmiştir. Sınıf düzeyi açısından incelendiğinde ise öğrencilerin medya okuryazarlık düzeylerinin farklılaştığı, sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin medya okuryazarlık düzeylerinin arttığı ortaya konulmuştur. Anne-babanın eğitim durumları ise öğrencilerin medya okuryazarlığı üzerinde etkili olmayan değişkenler arasındadır. Öğrencilerin bilgisayar, tablet kullanma süreleri medya okuryazarlıklarını etkilemez iken televizyon izleme süreleri medya okuryazarlıkları üzerinde etkilidir. Televizyon izleme sürelerinin azalması öğrencilerin medya okuryazarlık düzeylerini artırmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Medya okuryazarlığı, BİLSEM, Fen Lisesi, Televizyon, Bilgisayar

Abstract

In this period we witness, it is seen that the young people called generation Z live in unlimited Internet and technology. Continuous involvement with technological tools brings along being a native of the digital world. Young people need to be good media literate in order to develop a correct perspective towards this world and the media.

This research is a correlational study because it aims to reveal the media literacy levels of high school students, called digital youth, through the high school students sample of Çankırı TOBB Science High School and Çankırı Ahmet Mecbur Efendi Science and Art Center. The research group consists of 119 high school students studying at Ahmet Mecbur Efendi Science and Art Center and TOBB Science High School in the province of Çankırı in the 2019-2020 academic year. Media and Television Literacy Scale, developed by Korkmaz and Yeşil (2011), was used to examine the media and television literacy levels of high school students. The data collected within the scope of the study were analyzed with the SPSS 22 program.

As a result of the study, it was determined that the media literacy levels of Çankırı Ahmet Mecbur Efendi Science and Art Center and TOBB Science High School students were generally medium and high. It has been determined that the media literacy levels of the students do not differ according to their gender, but are similar. When analyzed in terms of class level, it was revealed that the media literacy levels of the students differed, and as the grade level increased, the media literacy level of the students increased. Parents' education and employment status are among the variables that do not affect students' media literacy. While parents' supervision of their children's television watching situations does not affect the media literacy of students. On the other hand, parents' supervision of their children's use of computers and tablets increases the media literacy level of students. While students'

computer and tablet use times do not affect their media literacy, their television watching time has an effect on their media literacy. The decrease in the time spent watching TV increases the media literacy level of the students.

Keywords: Media literacy, Science and Art Center, Science High School, Television, Computer

Giriş

Kitle iletişim araçları bir yandan insanlara yeni dünyalar, engin ufuklar, değişik bilgi ve bilinçler kazandırırken diğer yandan yaş ve deneyimin verdiği dezavantajdan ötürü çok çeşitli tuzakların ve sömürünün nesnesi haline gelebilmektedir. Bu gibi olumsuzluklar insanların, hayatlarında artık büyük yer kaplayan medya karşısındaki konumlarını sorgulamalarını gerektirmektedir (İnal, 2011: 419). Bu bağlamda yapılan tüm araştırmalar ve değerlendirmeler, görsel, yazılı ve işitsel medya karşısında korumasız bir şekilde verilen iletileri alan gençlerin küçük yaşlardan başlayarak medya ve medya iletileri karşısında bilinçlendirilmeleri gerektiğini ortaya koymaktadır (Komisyon, 2007a: 5).

Medya okuryazarlığı 2006-2007 öğretim yılından itibaren Türkiye genelindeki 35 bin ilköğretim okulunun 6, 7 ve 8. sınıflarında seçmeli ders olarak okutulmaya başlanmıştır. (MEB, 2006: 7). Bu tarihten itibaren özellikle medya okuryazarlığı dersi alan öğrencilerin ve medya okuryazarlığı dersi veren öğretmenlerin medya okuryazarlığı düzeyleri hakkında birçok araştırma yapılmıştır.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde BİLSEM ve Fen Lisesi öğrencilerinin medya okuryazarlığı düzeylerine dair herhangi bir çalışma yapılmadığı görülmüştür. Ayrıca Çankırı ilinde daha önce öğrencilerin medya okuryazarlığı düzeyleri hakkında herhangi bir çalışma yapılmamıştır. İlk olması münasebetiyle araştırma önem arz etmektedir.

Çankırı ili TOBB Fen Lisesi ve Ahmet Mecbur Efendi Bilim ve Sanat Merkezi lise öğrencilerinin medya okuryazarlığı düzeylerini belirlemeyi ve medya okuryazarlığı düzeylerine etki eden değişkenlerin incelenmesini amaçlayan bu araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Çankırı TOBB Fen Lisesi ve Ahmet Mecbur Efendi Bilim ve Sanat Merkezi öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyleri nedir?
2. Çankırı TOBB Fen Lisesi ve Ahmet Mecbur Efendi Bilim ve Sanat Merkezi öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyleri cinsiyete göre anlamlı istatistiksel olarak farklılık göstermekte midir?
3. Çankırı TOBB Fen Lisesi ve Ahmet Mecbur Efendi Bilim ve Sanat Merkezi öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyleri sınıf düzeyine göre anlamlı istatistiksel olarak farklılık göstermekte midir?
4. Çankırı TOBB Fen Lisesi ve Ahmet Mecbur Efendi Bilim ve Sanat Merkezi öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyleri anne-baba eğitim durumuna göre anlamlı istatistiksel olarak farklılık göstermekte midir?
5. Çankırı TOBB Fen Lisesi ve Ahmet Mecbur Efendi Bilim ve Sanat Merkezi öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyleri bir günde or-

talama olarak kaç saat televizyon izlediklerine göre anlamlı istatistiksel olarak farklılık göstermekte midir?

6. Çankırı TOBB Fen Lisesi ve Ahmet Mecbur Efendi Bilim ve Sanat Merkezi öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyleri bir günde ortalama olarak kaç saati bilgisayar/tablet başında geçirme durumlarına göre anlamlı istatistiksel olarak farklılık göstermekte midir?

Araştırmada toplanan verilerin araştırmaya katılan öğrencilerin gerçek düşüncelerini yansıttığı ve medya okuryazarlığı düzeylerinin uygulanan ölçek yoluyla belirlenebileceği varsayılmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma Çankırı TOBB Fen Lisesi ve Ahmet Mecbur Efendi Bilim ve Sanat Merkezindeki öğrencilerin medya okuryazarlığı düzeylerini etkileyen değişkenleri ortaya koymayı amaçlaması yönüyle korelasyonel bir araştırmadır.

Çalışma Grubu

Araştırma grubunu Çankırı ilinde 2019-2020 yılında Ahmet Mecbur Efendi Bilim ve Sanat Merkezine ve TOBB Fen Lisesine devam eden 119 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin özellikleri ile bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

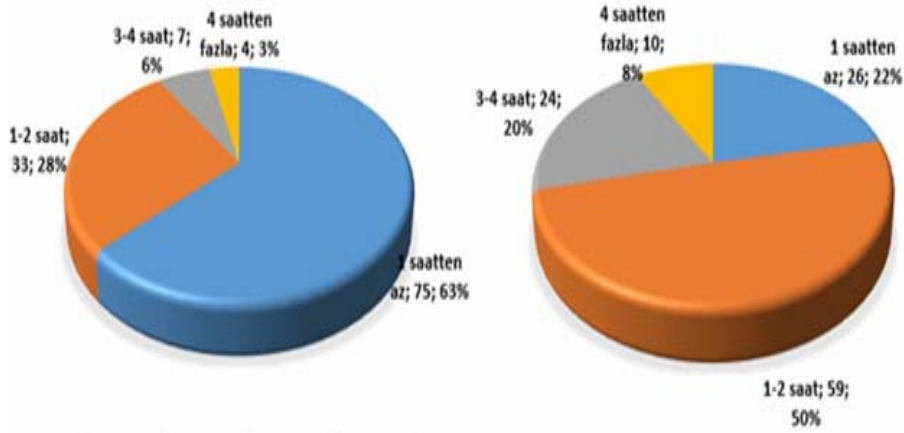
Tablo 1. Öğrencilerin Özellikleri

		n	%	
Cinsiyet	Kız	73	61,3	
	Erkek	44	37,0	
	Belirtmemiş	2	1,7	
Sınıf	9. Sınıf	30	25,2	
	10. Sınıf	28	23,5	
	11. Sınıf	30	25,2	
	12. Sınıf	31	26,1	
Anne Durumu	Eğitim	Okuryazar	1	0,8
		İlkokul	30	25,2
		Ortaokul	13	10,9
		Lise	33	27,7
		Üniversite	42	35,3
Baba Durumu	Eğitim	Okuryazar	7	5,9
		İlkokul	7	5,9
		Ortaokul	10	8,4
		Lise	38	31,9
		Üniversite	51	42,9
		Lisansüstü	5	4,2
		Belirtmemiş	1	0,8

Tablo 1 incelendiğinde çalışmaya katılan BİLSEM öğrencilerinin %61,3'ünün (n = 73) kız ve %37'sinin (n = 44) erkek olduğu ve iki kişinin işaretleme yapmadığı görülmektedir. Öğrencilerin %25,2'si (n = 30) 9. sınıf öğrencisi, %23,5'i (n = 28) 10. sınıf, %25,2'si (n = 30) 11. sınıf ve %26,1'i (n = 31) 12. sınıf öğrencisidir. Çalışma grubundaki öğrencilerin yaşları 14 ile 18 arasında değişmekte olup ortalaması 15,95'dir. Anne eğitim durumu açısından incelendiğinde ise çalışma grubundaki öğrencilerin annelerinin %0,8'inin (n = 1) okuryazar, %25,2'sinin (n = 30) ilkökul mezunu, %10,9'u (n = 13) ortaokul mezunu, %27,7'si (n = 33) lise mezunu ve %35,3'ü (n = 42) üniversite mezunudur. Baba eğitim durumu açısından incelendiğinde ise çalışma grubundaki öğrencilerin babalarının %5,9'unun (n = 7) okuryazar, %5,9'unun (n = 7) ilkökul mezunu, %8,4'ünün (n = 10) ortaokul mezunu, %31,9'unun (n = 38) lise mezunu ve %42,9'unun (n = 51) üniversite mezunu ve %4,2'si (n = 5) lisansüstü mezunudur. Çalışma grubundaki öğrencilerin biri baba eğitim durumu hakkında bilgi belirtmemiştir.

Çalışma açısından önemli görülen diğer iki değişken olarak ise televizyon izleme süresi ve bilgisayar/tablet kullanımı süreleri incelenmiş ve dağılımları Şekil 1'de sunulmuştur.

Şekil 1. Öğrencilerin televizyon izleme ve bilgisayar/tablet kullanım süreleri



Şekil 1 incelendiğinde çalışma grubundaki BİLSEM ve Fen Lisesi öğrencilerinin % 63'ünün (n = 75) televizyon izleme sürelerinin 1 saatten az, %28'inin (n = 33) televizyon izleme sürelerinin 1-2 saat arası, %6'sının (n = 7) televizyon izleme sürelerinin 3-4 saat arası ve %3'ünün (n = 4) televizyon izleme sürelerinin 4 saatten fazla olduğu görülmektedir. Bilgisayar/tablet kullanım süreleri açısından incelendiğinde ise öğrencilerin %22'sinin (n = 26) 1 saatten az, %50'sinin (n = 59) 1-2 saat, %20'sinin (n = 24) 3-4 saat ve %8'inin (n = 10) 4 saatten fazla süre ile bilgisayar/tablet kullandıkları belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamında Çankırı TOBB Fen Lisesi ve Ahmet Mecbur Efendi Bilim ve Sanat Merkezi öğrencilerinin medya ve televizyon okuryazarlık düzeylerini incelemek amacıyla Korkmaz ve Yeşil (2011) tarafından geliştirilen Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeği kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışma kapsamında toplanan veriler SPSS 22 programı ile analiz edilmiştir. Analiz için uygun yöntem karar vermek amacıyla öncelikle ölçek puanlarının normal dağılım durumu incelenmiştir. Normal dağılım varsayımı çarpıklık, basıklık istatistikleri ve Kolmogrov-Smirnov testleri incelenmiştir. Bağımsız değişkenin iki düzeye sahip olduğu durumlarda (cinsiyet, bilgisayar-tablet kullanım durumunun denetlenmesi) ölçek puanları normal dağılım varsayımı sağlandığı için ilişkisiz örneklem t testi kullanılmıştır. Bağımsız değişkenin ikiden fazla düzeye sahip olduğu durumlarda (sınıf düzeyi, anne-baba eğitim durumu, bir günde ortalama olarak kaç saati televizyon başında geçirme durumu, bir günde ortalama olarak kaç saati bilgisayar/tablet başında geçirme durumu) ölçek puanları normal dağılım varsayımı sağlandığı ise varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Bulgular

Bilim Sanat Merkezi ve Fen Lisesi öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyleri Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeğine verdikleri yanıtlar doğrultusunda belirlenmiştir ve sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Bilim Sanat Merkezi ve Fen Lisesi öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyleri

Medya Okuryazarlık Düzeyi	n	%
Çok düşük düzey okuryazarlık	1	0,8
Düşük düzey okuryazarlık	6	5,0
Orta düzey okuryazarlık	50	42,0
Yüksek düzey okuryazarlık	48	40,3
Çok yüksek düzey okuryazarlık	14	11,8

Tablo 2 incelendiğinde BİLSEM ve Fen Lisesi öğrencilerinin %0,8’inin (n = 1) medya okuryazarlık düzeylerinin çok düşük olduğu, %5’inin (n = 6) medya okuryazarlık düzeylerinin düşük olduğu, %42’sinin (n = 50) medya okuryazarlık düzeylerinin orta olduğu, %40,3’sünün (n = 48) medya okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu ve %11,8’inin (n = 14) medya okuryazarlık düzeylerinin çok yüksek olduğu belirlenmiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde Bilim Sanat Merkezi ve Fen Lisesi öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyleri orta ve yüksek düzeydedir. Ayrıca Bilim Sanat Merkezi ve Fen Lisesi öğrencilerinin medya bağımlılık düzeyleri Medya ve Tele-

vizyon Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeğine verdikleri yanıtlar doğrultusunda belirlenmiştir ve sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Bilim Sanat Merkezi ve Fen Lisesi öğrencilerinin medya bağımlılık düzeyleri

Medya Bağımlılık Düzeyi	n	%
Çok yüksek düzeyde bağımlılık	42	35,3
Yüksek düzeyde bağımlılık	36	30,3
Orta düzeyde bağımlılık	35	29,4
Düşük düzeyde bağımlılık	5	4,2
Çok düşük düzeyde bağımlılık	1	0,8

Tablo 3 incelendiğinde Bilim Sanat Merkezi ve Fen Lisesi öğrencilerinin medya bağımlılıklarının %35,3'ünün (n = 42) çok yüksek düzeyde, %30,3'ünün (n = 36) yüksek düzeyde, %29,4'ünün (n = 35) orta düzeyde, %4,2'sinin (n = 5) düşük düzeyde ve %0,8'inin (n = 1) çok düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin medya bağımlılık düzeylerinin çok yüksek, yüksek ve orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Bilim Sanat Merkezi ve Fen Lisesi öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeylerinin ve medya bağımlılık düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterme durumu cinsiyet düzeylerinde ölçek puanları normal dağılım gösterdiği için ilişkisiz örneklem t testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Bilim Sanat Merkezi ve Fen Lisesi öğrencilerinin cinsiyetine göre medya okuryazarlık ve medya bağımlılıklarının incelenmesi

		n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Medya Okuryazarlık	Kız	73	68,81	12,72	115	0,069	0,945
	Erkek	44	68,99	14,67			
Medya Bağımlılık	Kız	73	41,59	16,98	115	0,963	0,338
	Erkek	44	44,64	15,88			

Tablo 4 incelendiğinde Bilim Sanat Merkezi ve Fen Lisesi öğrencilerinin cinsiyetlerine göre medya okuryazarlık düzeyleri ve medya bağımlılık düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) görülmektedir. Diğer bir deyişle, öğrencilerin cinsiyeti fark etmeksizin medya okuryazarlık düzeyleri ve medya bağımlılık düzeyleri benzerdir.

Bilim Sanat Merkezi öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeylerinin ve medya bağımlılık düzeylerinin sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterme durumu sınıf düzeylerinde ölçek puanları normal dağılım gösterdiği için varyans analizi (ANOVA) incelenmiş ve sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Bilim Sanat Merkezi ve Fen Lisesi öğrencilerinin sınıf düzeyine göre medya okuryazarlık ve medya bağımlılıklarının incelenmesi

		n	\bar{X}	ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
Medya Okuryazarlık	9.sınıf	30	61,59	5,88	(3, 115)	22,602*	0,000	9-11/9-12/10-12
	10.sınıf	28	59,29	13,42				
	11.sınıf	30	75,79	10,69				
	12.sınıf	31	77,32	11,65				
Medya Bağımlılık	9.sınıf	30	43,33	13,74	(3, 115)	1,660	0,179	-
	10.sınıf	28	42,71	13,82				
	11.sınıf	30	37,20	16,94				
	12.sınıf	31	46,45	20,15				

*p<0,05

Tablo 5 incelendiğinde Bilim Sanat Merkezi ve Fen Lisesi öğrencilerin sınıf düzeylerine göre medya okuryazarlık düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği (p<0,05) görülürken, medya bağımlılık düzeylerinin sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği (p>0,05) tespit edilmiştir. Anlamlı farklılık tespit edilen medya okuryazarlık düzeyleri için bu farklılığın hangi sınıf düzeyleri arasında olduğunu belirleyebilmek amacıyla post hoc testlerinden Benforoni testi uygulanmıştır. Benforoni testi ile yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda tespit edilen farklılığın 9. sınıflar ile 11. sınıf-12. sınıflar arasında ve 10. sınıflar ile 12. sınıflar arasında olduğu belirlenmiştir. Anlamlı farklılık tespit edilen grupların ortalamaları kıyaslandığında sınıf düzeyi yüksek olan öğrencilerin medya okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre, Bilim Sanat Merkezi ve Fen Lisesi öğrencilerinin sınıf düzeyi arttıkça medya okuryazarlık düzeyinin arttığı yorumu yapılabilir.

Bilim ve Sanat Merkezi ve Fen Lisesi öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyleri anne eğitim durumuna göre anlamlı istatistiksel olarak farklılık göstermekte durumu anne eğitim düzeylerinde ölçek puanları normal dağılım gösterdiği için varyans analizi (ANOVA) incelenmiş ve sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Bilim Sanat Merkezi ve Fen Lisesi öğrencilerinin anne eğitim düzeyine göre medya okuryazarlık ve medya bağımlılıklarının incelenmesi

		n	\bar{X}	ss	sd	F	p
Medya Okuryazarlık	İlkokul	30	68,72	14,46	(3, 114)	0,584	0,627
	Ortaokul	13	73,37	10,21			
	Lise	33	68,11	12,51			
	Üniversite	42	67,95	14,29			
Medya Bağımlılık	İlkokul	30	41,47	15,46	(3, 114)	0,899	0,444
	Ortaokul	13	45,54	24,31			
	Lise	33	39,27	14,88			
	Üniversite	42	44,95	16,02			

Tablo 6 incelendiğinde Bilim ve Sanat Merkezi ve Fen Lisesi öğrencilerinin anne eğitim düzeyine göre medya okuryazarlık düzeyleri ve medya bağımlılık düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) görülmektedir. Diğer bir deyişle, öğrencilerin anne eğitim düzeyi fark etmeksizin medya okuryazarlık düzeyleri ve medya bağımlılık düzeyleri benzerdir.

Bilim ve Sanat Merkezi ve Fen Lisesi öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyleri baba eğitim durumuna göre anlamlı istatistiksel olarak farklılık göstermekte durumu baba eğitim düzeylerinde ölçek puanları normal dağılım gösterdiği için varyans analizi (ANOVA) incelenmiş ve sonuçlar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Bilim Sanat Merkezi ve Fen Lisesi öğrencilerinin baba eğitim düzeyine göre medya okuryazarlık ve medya bağımlılıklarının incelenmesi

		N	\bar{X}	ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
Medya Okuryazarlık	(1) Okuryazar-ilkokul ve ortaokul	24	64,74	14,53	(2, 115)	1,848	0,162	-
	(2) Lise	38	67,98	10,84				
	(3) Üniversite ve lisansüstü	56	70,85	14,26				
Medya Bağımlılık	(1) Okuryazar-ilkokul ve ortaokul	24	48,17	14,80	(2, 115)	3,354	0,038	1-3
	(2) Lise	38	44,21	17,17				
	(3) Üniversite ve lisansüstü	56	38,50	16,21				

Tablo 7 incelendiğinde Bilim Sanat Merkezi ve Fen Lisesi öğrencilerinin baba eğitim düzeyine göre medya okuryazarlık düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) görülürken, medya bağımlılık düzeyleri baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği ($p<0,05$) görülmektedir. Anlamlı farklılık tespit edilen medya bağımlılık düzeyleri için bu farklılığın hangi baba eğitim düzeyleri arasında olduğunu belirleyebilmek amacıyla post hoc testlerinden Benforoni testi uygulanmıştır. Benforoni testi ile yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda tespit edilen farklılığın babası okuryazar-ilkokul ve ortaokul mezunu olanlar ile üniversite ve lisansüstü mezunu olanlar arasında olduğu belirlenmiştir. Anlamlı farklılık tespit edilen grupların ortalamaları kıyaslandığında babası okuryazar-ilkokul ve ortaokul mezunu olanların ortalamasının babası üniversitesi ve lisansüstü mezunu olanlardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Medya bağımlılığı alt boyutunda ölçek puanlarının yükselmesi bağımlılığın düştüğünü gösterdiğinden dolayı, baba eğitim düzeyi düşük olan öğrencilerin medya bağımlılıklarının daha az olduğu söylenebilir.

Bilim Sanat Merkezi ve Fen Lisesi öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeylerinin ve medya bağımlılık düzeylerinin bir günde ortalama olarak kaç saat televizyon izlediklerine göre anlamlı farklılık gösterme durumu bir günde ortalama olarak kaç saat televizyon izledikleri değişkeni düzeylerinde ölçek puanları normal dağılım gösterdiği için varyans analizi (ANOVA) incelenmiş ve sonuçlar Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Bilim Sanat Merkezi ve Fen Lisesi öğrencilerinin bir günde ortalama olarak kaç saat televizyon izlediklerine göre medya okuryazarlık ve medya bağımlılıklarının incelenmesi

		n	\bar{X}	ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
Medya Okuryazarlık	1 saatten az	75	70,91	13,13	(2, 116)	5,315*	0,006	1-3
	1-2 saat	33	67,46	11,24				
	3 saatten fazla	11	57,62	15,77				
Medya Bağımlılık	1 saatten az	75	39,89	16,27	(2, 116)	2,516	0,085	-
	1-2 saat	33	46,42	16,09				
	3 saatten fazla	11	48,00	18,07				

*p<0,05

Tablo 8 incelendiğinde Bilim Sanat Merkezi ve Fen Lisesi öğrencilerin bir günde ortalama olarak kaç saat televizyon izlediklerine göre medya okuryazarlık düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği (p<0,05) görülürken, medya bağımlılık düzeylerinin bir günde ortalama olarak kaç saat televizyon izlediklerine göre anlamlı farklılık göstermediği (p>0,05) tespit edilmiştir. Anlamlı farklılık tespit edilen medya okuryazarlık düzeyleri için bu farklılığın hangi bir günde ortalama olarak kaç saat televizyon izleme süreleri arasında olduğunu belirleyebilmek amacıyla post hoc testlerinden Benforoni testi uygulanmıştır. Benforoni testi ile yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda tespit edilen farklılığın günde ortalama 1 saatten az televizyon izleyen öğrenciler ile 3 saatten fazla süreyle televizyon izleyen öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir. Anlamlı farklılık tespit edilen grupların ortalamaları kıyaslandığında ise 1 saatten daha az süre ile televizyon izleyen öğrencilerin medya okuryazarlık düzeylerinin 3 saatten fazla televizyon izleyen öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre, BİLSEM öğrencilerinin televizyon izleme süresi azaldıkça medya okuryazarlık düzeyinin arttığı yorumu yapılabilir.

Bilim Sanat Merkezi ve Fen Lisesi öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyleri bir günde ortalama olarak kaç saati bilgisayar/tablet başında geçirme durumlarına göre anlamlı istatistiksel olarak farklılık göstermekte durumu ölçek puanları normal dağılım gösterdiği için varyans analizi (ANOVA) incelenmiş ve sonuçlar Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Bilim Sanat Merkezi ve Fen Lisesi öğrencilerinin bir günde ortalama olarak kaç saati bilgisayar/tablet başında geçirme durumlarına göre medya okuryazarlık ve medya bağımlılıklarının incelenmesi

		n	\bar{X}	ss	sd	F	p
Medya Okuryazarlık	1 saatten az	26	65,62	15,72	(2, 116)	0,977	0,380
	1-2 saat	59	69,18	11,48			
	3 saatten fazla	34	70,32	14,45			
Medya Bağımlılık	1 saatten az	26	40,77	14,71	(2, 116)	0,518	0,597
	1-2 saat	59	41,83	16,78			
	3 saatten fazla	34	44,82	17,80			

Tablo 9 incelendiğinde Bilim Sanat Merkezi ve Fen Lisesi öğrencilerinin bir günde ortalama olarak kaç saati bilgisayar/tablet başında geçirme göre medya okuryazarlık düzeyleri ve medya bağımlılık düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) görülmektedir. Diğer bir deyişle, öğrencilerin bir günde ortalama olarak kaç saatini bilgisayar/tablet başında geçirdiği fark etmeksizin medya okuryazarlık düzeyleri ve medya bağımlılık düzeyleri benzerdir.

Sonuç ve Tartışma

Çalışma sonucunda Çankırı Ahmet Mecbur Efendi Bilim ve Sanat Merkezi ve TOBB Fen Lisesi öğrencilerinin medya yazarlık okuryazarlık düzeyleri genel olarak orta ve yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre medya okuryazarlık düzeylerinin farklılaşmadığı, benzer olduğu tespit edilmiştir. Sınıf düzeyi açısından incelendiğinde ise öğrencilerin medya okuryazarlık düzeylerinin farklılaştığı, sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin medya okuryazarlık düzeylerinin arttığı ortaya konulmuştur. Anne-babanın eğitim durumları ise öğrencilerin medya okuryazarlığı üzerinde etkili olmayan değişkenler arasındadır.

Öğrencilerin bilgisayar-tablet kullanma süreleri medya okuryazarlıklarını etkilemez iken televizyon izleme süreleri medya okuryazarlıkları üzerinde etkilidir. Televizyon izleme sürelerinin azalması öğrencilerin medya okuryazarlık düzeylerini artırmaktadır.

Öneriler

Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar doğrultusunda uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik olarak aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

- Öğrencilere daha erken medya okuryazarlık bilincinin kazandırılması için liseye ilk başladıkları dönemlerde bu konu hakkında okul yönetimleri tarafından seminerler düzenlenmesi önerilmektedir. Bu sayede öğrencilerin medya okuryazarlık düzeylerinin daha erken yaşlarda yükselmesi sağlanacaktır.

- Öğrencilerin medya okuryazarlık düzeylerinin geliştirilmesi amacıyla veli eğitim programları düzenlenebilir.
- RTÜK tarafından medya okuryazarlığı ile ilgili veli el kitapları ve kamu spotları hazırlanıp geniş bir hedef kitleye ulaşılarak medya okuryazarlığı hususundaki bilinçlilik artırılabilir.
- Bu çalışma BİLSEM ve Fen Lisesi öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar, farklı lise türlerinde eğitime devam eden öğrenciler üzerinden bir çalışma düzenleyerek lise türlerine göre medya okuryazarlık düzeylerinin farklılaşmasına yönelik araştırmalar tasarlayabilir.

Kaynaklar

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (Geliştirilmiş 11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- İnal, K. (2011). "Çocuklar Niçin Medya Okuryazarı Olmalı?", *Çocuk Hakları ve Medya* (Hazırlayan: Mustafa Ruhi Şirin). İstanbul: Çocuk Vakfı.
- Korkmaz, Ö., & Yeşil, R. (2011). Medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçeği geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 110-126.
- MEB. (2016), *Medya Okuryazarlığı Öğretim Materyali*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı
- MEB, Talim ve Terbiye Kurulu ve RTÜK, (2006), *İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*, Ankara.

AZERBAJCAN'DA DİVAN EDEBİYATI ÖĞRETİMİYLE İLGİLİ YAKLAŞIMLAR

Aynura MAHMUDOVA*

Özet

Azərbaycan'da Divan Edebiyatı öğretimi orta asrlardan günümüze kadar önce medreselerde, daha sonra ilköğretim okulları, liseler, yüksek okullarda ve universitetlerde öğretim aracı olarak görülmüştür. Okullarda öğretilen eserlerin listesinde ön sıralarda Fuzuli'nin Türkçe Divanı ve "Leyla ve Mecnun" mesnevisi yer alıyor.

Azərbaycan eğitim sisteminde Eski edebiyatın eğitiminde genel yaklaşımın yanı sıra bazı özel yaklaşımları da göz önünde bulundurmak gerekir. Çağımızda Eski edebiyatı öğrencilere sevdirmek, kavratmak gibi hususların kendinde bazı sorunları taşıdığı muhakkaktır. Bu hususta Divan edebiyatının eğitiminde olan boşlukların, yanlışlıkların da var olduğu kanaatindeyiz.

Bildirimizde, XXI. yüzyıla kadar Azərbaycan'ın medrese ve okullarında Divan Edebiyatının öğretiminin kısa tarihine değinecek ve günümüzde Divan Edebiyatının öğretiminde karşılaşılan bazı aktüel soruların cevabını bulmağa çalışacak, önerilerimizi sunacağız.

Anahtar kelimeler: Öğretim, Eğitim, Divan Edebiyatı, Okuma, Anlama, Fuzuli

Approaches about teaching Divan Literature in Azerbaijan

The teaching of Divan Literature in Azerbaijan has been seen as a teaching tool in madrasas, then in primary schools, high schools, high schools and universities from the middle centuries to the present day. Fuzuli's Turkish Divan and "Leyla and Majnun" masnavi are at the forefront of the list of works taught in schools.

In the education system of Azerbaijan, it is necessary to consider some special approaches as well as the general approach in the education of ancient literature. In our age, it is certain that issues such as making students love and comprehend the old literature have some problems in themselves. We are of the opinion that there are gaps and mistakes in education of Divan literature in this regard.

In our statement, we will touch on the short history of the teaching of Divan Literature in the madrasas and schools of Azerbaijan until the 19th century and try to find the answers to some current questions encountered in the teaching of Divan Literature today, and present our suggestions.

Keywords: Teaching, Education, Divan Literature, Reading, Understanding, Fuzuli

Giriş

Orta əsrlər ədəbiyyatı araşdırmaq üçün çətin sahə hesab edilir. Bu ixtisaslaşmanı seçən, orta əsrlər Azərbaycan ədəbiyyatını tədqiq etmək istəyənlərin sayı həmişə çağdaş dil və ədəbiyyatı tədqiq etmək istəyənlərin sayından daha az olmuşdur. Bunun subyektiv səbəbləri ola bildiyi kimi, obyektiv səbəbləri də olmuşdur. Orta əsrlər ədəbiyyatı araşdırıcısından bir tədqiqatçı üçün zəruri olan xüsusiyyətlərlə yanaşı ərəb və fars dillərini, "Quran"ı, hədisləri, fəlsəfə və din tarixini bilmək, ərəb qrafikalı əlyazmalarla işləmək bacarığı, ən əsası da, divan ədəbiyyatını sevməsi tələb olunduğu

* Yard. Doç. Dr. Aynura Mahmudova, Azərbaycan Bilimler Akademisi Dilbilimi Enstitüsü, aynuram@rambler.ru

üçün bu istiqamət digərlərinə nisbətən əlverişsiz hesab olunmuşdur. Ali təhsil sahəsində belə çətin hesab olunan divan ədəbiyyatının orta məktəblərdə tədris olunmasında, onun qavranılmasında və sevdirməsində qarşıya çıxan problemlər müzakirə edilməyə dəyər məsələlərdəndir. Divan ədəbiyyatının dilinin ərəb-fars tərkibləri ilə zənginliyi onun çağdaş gənclik tərəfindən anlaşılmasında əsas problemlərdən biridir. Əsrlər boyu Azərbaycanda Füzuli xalq tərəfindən sevilən, xalq arasında tanınan, oxunan şairlərin başında gəlmişdir. XXI əsrin əvvəllərində isə, acınacaqlı olsa da, vəziyyətin elə də ürəkaçan olmadığını deməliyik. Orta məktəblərdə, eləcə də ixtisas olaraq Azərbaycan dili və ədəbiyyatını seçmiş universitet tələbələri arasında Füzuli yaradıcılığı anlaşılmamağa doğru getməkdədir.

XVI əsrdən başlayaraq Məhəmməd Füzulinin təsiri bir çox şairlərin yaradıcılığında izlənilir. Bu, şairlərin fərdi tərcihi olmaqla yanaşı, orta əsrlərdə mədrəsədə Füzuli əsərlərinin tədris edilməsi və təbliği ilə də əlaqədar olmuşdur. "Bu dövrdə (orta əsrlərdə -M.A.) məktəb və mədrəsələrdə mükəmməl proqram və dərsliklər olmadığı üçün Azərbaycan ədəbiyyatı inciləri əsas mənbə rolunu oynayır. Nizami Gəncəvinin "Xəmsə", Məhəmməd Füzulinin "Leyli və Məcnun" əsərlərindən tədris vəsaiti kimi istifadə olunurdu" (Qafarova vd. 2010: 5).

Bu dövrlərdə mədrəsələrdə fənnlər və mövzular üzrə deyil, əsərlər əsas alınaraq təhsil verilir, "Quran" ilə yanaşı Füzulinin "Türkcə divan"ı və "Leyli və Məcnun" mənzuməsi oxudulurdu. XIX əsrin əvvəllərində Azərbaycanın Çar Rusiyasının tərkibinə daxil olması ilə təhsil və tədrisdə çarizmin təhsil siyasəti özünü göstərdi. Azərbaycanın bir sıra şəhərlərində - Şuşada, Şamaxıda, Naxçıvanda, Nuxada, Gəncədə qəza məktəbləri, Bakıda rus-tatar məktəbləri yarandı. Bu məktəblərdə mədrəsələrdən fərqli proqram və vəsaitlərlə təhsil verilir. Tədrisin ana dilində aparılması bu dövrün vacib xüsusiyyətlərindən biri kimi göstərilə bilər. Bu dövrdə ana dilində ilk "Əlifba", dərslik və dərs vəsaitləri yazılmışdı və tədris bu kitablara əsasən aparılırdı. Lakin bu, hələ ana dilinin təlim edilməsi demək deyildi. Ərəb əlifbası ilə yazılan bu dərs vəsaitlərində hələ Azərbaycan türkcəsinin qrammatikası lazımi şəkildə öz əksini tapmamışdı.

XIX əsrin sonu XX əsrin əvvəllərində Azərbaycanda yeni üsul məktəblərdə dərs deyə biləcək müəllim hazırlığı problemi vardı. Bu müəllimlər Zaqafqaziya (Qori) Müəllimlər Seminariyasında (1876) təhsil alırdılar və daha sonra orada Azərbaycan şöbəsinin təşkili (1879) sayca daha çox azərbaycanlı məzunların yetişməsinə gətirib çıxardı. Cəlil Məmmədquluzadə, Nəriman Nərimanov, Üzeyir Hacıbəyov, Süleyman Sani Axundov, Firudin bəy Köçərli, Rəşid bəy Əfəndiyev kimi müəllimlər həm də ədəbi-bədii yaradıcılıqla məşğul olmuş, Azərbaycan ədəbiyyatına öz töhfələrini vermişlər.

Sovet dövrü Azərbaycan təhsil sistemində Azərbaycan dili və ədəbiyyatının tədrisi prosesində Füzulinin bir sıra əsərləri mənbə olaraq görülmüşdür. Müxtəlif dövrlərdə şairin "Məni candan usandırdı...", "Heyrət, ey büt..." qezəlləri, "Padşahi-mülk" qitəsi, "Leyli və Məcnun", "Söhbətül-

əsmar" mənzumələrindən parçalar tədris edilmişdir. Azərbaycanın müstəqillik illərində də bu əsərlərə məktəb dərsliklərində yer verilmiş, lakin son illər təhsil sistemində edilən müxtəlif yeniliklər dərs proqramlarında və buna müvafiq olaraq da dərsliklərdə bir sıra dəyişikliklərin edilməsinə səbəb olmuşdur. Azərbaycan Respublikasının ümumi təhsil konsepsiyası - Milli kurikulumu yenilik və müasirliklə yanaşı özü ilə müxtəlif problemlər də gətirdi. Bu problemlər orta əsrlər ədəbiyyatının tədrisində də özünü göstərir. Belə ki, Füzulinin "Leyli və Məcnun" məsnəvisi tədris proqramında saxlanılsa da, bizim məktəb proqramı üçün məzmun və formaca uyğun hesab etdiyimiz digər əsərləri proqramdan çıxarılmış, "Əql yar olsaydı, tərki-eşqi-yar etməzmidim" qəzəli məktəb proqramına daxil edilmişdir.

Eyni problem proqrama uyğun hazırlanmış dərsliklərdə də mövcuddur. Füzulinin həyatı və yaradıcılığı haqqında ümumi məlumat, əsrlərinin qısa məzmunu dərsliklərdə öz əksini tapmışdır. Lakin 8-ci sinifdə "Su" qəsidəsinin, 10-cu sinifdə "Əql yar olsaydı" qəzəlinin təhlili və izahı üçün zəminin olmaması qəzəlin məzmununun öyrənilməsi, ideya-bədii xüsusiyyətləri barədə təsəvvürün yaradılması məqsədinə nail olmağa imkan vermir. Şagirdlər ədəbiyyat tarixi haqqında məlumatlandırılırlar, lakin əsərlər ədəbi təhlil edilmir. Çünki şagirdlərə bu əsərlərin ədəbi təhlilinin aparılması üçün lazımi bilik və bacarıqlar hələ aşılınmayıb.

Təsəvvüf anlayışının şagirdlərə naməlum olduğunu diqqətə alarsaq, qəzəlin şərhinin səthi, hətta deyərdik ki, primitiv anladılmasına gətirib çıxarır. Anlaşılmadığı üçün şagirdlər orta əsrlər ədəbiyyatını anlaşılmaz, dili qəliz, maraqsız kimi qəbul edirlər. Əsərlərin düzgün seçilmədiyi və təqdim edilmədiyi səbəbindən şagirdlər doğru qənaət gələ bilmir, materialla bağlı bilik əldə etmirlər.

Divan şeiri realistik təsvir baxımından ən əlverişli və münbit mənbə sayılmasa da, divan ədəbiyyatında cəmiyyət həyatı, məişət səhnələri, insan, əşya və hadisələrin real təsvirləri kifayət qədər təfərrüatlı, geniş əks olunmuşdur. Şeirdə əsas, istədiyi qədər idealizm olsun, şair istədiyi qədər idealist bulunsun, yaşadığı cəmiyyətdən ayrıla bilməz, insanlığından, insanlıq duyğularından və insanlığın ehtiraslarından qurtulamaz (Gölpınarlı 1961: VIII).

Bədii əsərin dövr, cəmiyyət, hadisələr haqqında bir tarixi əsərin verə biləcəyi məlumatlardan daha zəngin, göstərişli və bir tarixçinin qeydə ala biləcəyindən daha dürüst, tərəfsiz həyat faktlarına malik olduğunu görə bilərik. Divan ədəbiyyatının həyatdan qopmuşluğu onun ən çox tənqid edilən tərəflərindən biridir. Bu münasibətlə son illər bir sıra tədqiqatlarda divan ədəbiyyatının həyatı real təsvir etməsi məsələsi diqqət mərkəzində tutulmuşdur. Divan ədəbiyyatı cəmiyyət, dövr, hadisə, əşya və insanları təsvir etməsi baxımından kifayət qədər bol informasiyaya malikdir. Divan şeirinin ən çox tənqid edilən tərəflərindən biri dış aləmə etibar etməməsi, təbiət və hadisələr qarşısında irreal bir tutum sərgiləyir görünməsidir (Okuyucu 2010: 73-74).

Divan şeiri dövrə aid mənbə olaraq görülməmişdir. Bunun mühüm səbəblərindən biri kimi divan şeirinin reallığı, həyatı əks etdirməməsi əsas göstərilmişdir. Sosial həyatın və reallığın ədəbiyyata yansıyış tərzini hər ədəbiyyatın öz estetik anlayışı içində gerçəkləşir (Okuyucu 2010: 28). Divan şeirinin birinci və əsas məzmunlarından olan eşqdən bəhs edəndə belə Füzuli cəmiyyəti, reallığı, həyatı diqqətdən kənar qoymur, ən təntənəli müqayisələrində də şair reallıqdan qopmur, həyatı örnək alır.

Büküldü qəddim, ahim yetdi xurşidə, saqın, ey məh,

Ki, möhnət oxunu peykanladım, qəm yayını qurdum (Füzuli 1996: 134).

Qəmdən beli bükülən aşıq bədənini yaya, çəkdiyi ahları isə bu yaydan çıxan oxlara bənzədir. Füzuli bu bənzətməsində də real zəmindən ayrılmamışdır.

Füzuli yaradıcılığının xalq ədəbiyyatı və xalq dilinə yaxınlığı onun ədəbi məktəbinin təşəkkülündə az əhəmiyyətli olan faktor deyildir. "Füzuli xalq ədəbiyyatının zəngin xəzinəsindən, onun məsəl, atalar sözləri, bayatı, idiomlar, müdrik, həkimanə xalq sözlərindən məharətlə istifadə etmişdir. Lakin Füzulinin xalq ədəbiyyatı ilə əlaqəsi birtərəfli olmamışdır" (Cəfərzadə 1958: 243). Xalq ədəbiyyatından qidalanan, öz kökləri ilə yazılı ədəbiyyata olduğu qədər şifahi xalq ədəbiyyatına da bağlı olan Füzuli yaradıcılığı bu səbəblərdən dolayı xalqa yad, kənar deyildi. Füzuli yaradıcılığı öz saflığı, səmimiyyəti, inandırıcılığı və aliliyi ilə xalqın ruhunu oxşaya, onun mənliliyini təmsil edə bilirdi. Füzuli ədəbi məktəbinin yaranması və inkişafı ayrı-ayrı şairlərin işi deyildi. Bütünlükdə xalqın malı olan Füzuli yaradıcılığına xalq öz doğma övladı kimi yanaşmışdır. Məhz Füzuli yaradıcılığına olan tələbat sonrakı əsrlərdə onun yaradıcılığını variantlaşdırmağa gətirib çıxarmışdır. Füzuli sözünə, Füzuliyənə sözə, Füzulini xatırladan hər şeyə böyük bir tələb vardı. Bu tələbi ödəməyə çalışanlar da az deyildi. Füzuli yaradıcılığı yanında sönük qalan bu əsərlər, onun kölgəsindən çıxma bilməyən bu şairlər öz dövrlərində müəyyən dairələrdə oxunan, sayılan şəxslər idilər. İndi XXI əsrin əvvəllərindən geriyə nəzər saldıqda, Füzuli ədəbi məktəbinin bir çox nümayəndələrini, hətta deyə bilərik ki, böyük əksəriyyətini qeyri-orijinallıqda günahlandırma, asanlıqla "epiqonçu" deyə hökm çıxara bilərik. Lakin hər şairin yaşadığı dövrün reallığı ilə bizim XXI əsrin reallığını eyni görmək, ona eyni prinsiplərlə yanaşmaq doğru olmazdı. Yuxarıda da qeyd etdiyimiz kimi, şair var öz dövründə aktualdır, oxunur, tanınır, ona tələbat olur, lakin sonrakı əsrlərdə o, tarixə dönür, aktuallığını itirir, əsərlərinə tələbat yaranmır. Beləliklə, bu şairlər ədəbiyyat tarixində qalsalar da, xalq arasında yaşamır, xalq onu yaşatmır. Şairlər də var öz dövründə də aktualdır, ona tələbat var, oxunur, tanınır, sevilir. Sonrakı əsrlərdə də bu şairlər aktuallığını qoruya bilir, yenə oxunur, tanınır, seçilir və ona tələbat vardır. Lakin bu şairin (və ya şairlərin) yaradıcılığı bu dəfə başqa notlarla səslənir, başqa çalarlarla bərq vurur. Burada Füzuli yaradıcılığının daha bir xüsusiyyəti meydana çıxmış olur. Füzuli yaradıcılığı interpretasiya imkanlarının genişliyinə, mətn daxilindəki məzmunun şaxəliliyinə, variantlaşmağa

istiqlamətli olduğu üçündür ki, Füzuli ədəbi məktəbi nümayəndələri dövrümüzdə qədər bu mənbədən bəslənə bilirlər. Füzuli mətninin interpretasiyası bu mətnlərə dövrün, ayrı-ayrı oxucularının münasibəti ilə şərtlənir. “Keçmiş ədəbiyyatın yaradıcı fəthlərinə hər tarixi dövrün özünün, obyektivlikdən kifayət qədər uzaq, bir münasibəti yaranır. Klassiklərin yenidən dəyərləndirilməsi - dünya ədəbiyyatı tarixində dəfələrlə təkrarlanan hadisədir. Tarixi keçmiş və müasirliyin kəsişməsində ədəbiyyatda heç zaman sakitlik yaranmır” (Anisimov 1983: 326).

Divan ədəbiyyatının qavranılmasındakı çətinlik təkcə dil xüsusiyyəti ilə məhdudlaşmır. Orta əsrlərin təfəkkür tərz, təsəvvüf fəlsəfəsi çağdaş gənclərin divan ədəbiyyatını anlaması yolunda müəyyən problemlərin ortaya çıxmasına səbəb olur.

Məktəbdə tədris edilən Füzuli əsərlərinin təhlili prosesində əsərlərin əruz vəznli olması onların poetik təhlilini çətinləşdirir. Çağdaş Azərbaycan türkcəsində istifadə edilməyən sözlər və tərkiblərin lüğət qarşılığının öyrədilməsi əsərin məzmununun izahına kömək etmir. Çünki təsəvvüf ədəbiyyatında sözlərin məcazi anlamının orta məktəb şagirdinə izah edilməsi müəyyən hazırlıq tələb edən məsələdir.

Məktəb proqramına və dərslərə daxil edilən əsərlər şairin yaradıcılığında mühüm, səciyyəvi olan tərəfləri özündə ehtiva etməli, təsadüfi seçilməməlidir. Həmçinin bu əsərlər dövrün ab-havasını verə bilməli, şagirdlərin tarixi şərait, mühit, insanlar haqqında təsəvvürlərinin yaranmasına, küll halında dövrü anlamasına kömək etməli və bu günlə əlaqənin yaradılması üçün imkan yaratmalıdır. Şagirdin konkret olaraq bu dərstdə əldə etdiyi biliklərin onun üçün faydalı və lazımlı olduğunu anlamasını, hər bir şagirdə fərdi yanaşmaqla onun hədəflərinin tədris edilən mövzu ilə əlaqəsini ortaya çıxarmasını təmin etmək lazımdır. Şagirdlərin müstəqil təhlil, yeri gəldikdə tənqid etməsi üçün əsərlərin məzmun və formasını əhatəli öyrənməsi, dərk etməsi vacibdir. Məktəblərdə “Ədəbiyyat” dərslərinə verilən saatların azlığı müxtəlif mövzular üzrə yazılı işlərin aparılmasına imkan verməsə də, müəyyən dövrün səciyyəvi xüsusiyyətlərini əks etdirən bir şairin yaradıcılığı ilə bağlı inşa mövzusunun seçimi ədəbi təhlilin aparılmasında şagirdin bilik və bacarıqlarını nümayiş etdirmiş olar.

Azərbaycanda klassik ədəbiyyat nümunələrinin adaptasiya edilmədən nəşr edilməsi, orta məktəb şagirdləri üçün adaptasiya edilmiş mətnlərin olmaması, yaxud az olması təkcə şagirdlər üçün deyil, orta məktəbdə dərslər deyən müəllimlər üçün də müəyyən çətinliklər törədir. Belə ki, heç də bütün müəllimlər divan ədəbiyyatının izah və tədrisində kifayət qədər səriştəli deyillər. Dərslərdə əzbərçiliyin olması şagirdlərin mövzunu və əsərləri yaxşı mənimsəməməyinə, mövzu ətrafında fikir yürütmək bacarığına yiyələnməməyinə gətirib çıxarır. Şairin həyat və yaradıcılığı haqqında məlumatları kor-koranə əzbərləyən şagird bunları hansı tərbiyyəvi məqsədlə edildiyinin fərqi nə varmır.

Nəticə

Klassik ədəbiyyatımıza yadlaşdıqca, özümüzə, kökümüzə yadlaşırıq. Gənc nəsələ tariximizin, mənəviyyatımızın mühüm hissəsi olan orta əsrlər ədəbiyyatımızı, şairlərimizi sevdirə bilməsək, bu zəngin mədəniyyət unudulmağa, yadlaşmağa məhkum olacaqdır. Bunun üçün görə biləcəyimiz müəyyən işlər vardır. Birinci növbədə, orta məktəb dərslərlərində və proqramlarında klassik ədəbiyyata daha çox saat və yer vermək lazımdır.

Burada şairlərin tədris üçün, onların yaş səviyyəsinə uyğun olan, müvafiq əsərlərinə müraciət etmək lazımdır.

Divan ədəbiyyatının həyatdan qopmadığı, günümüzlə, realılıqla əlaqəli olduğunu şagirdlərə aşılamaq, dövr, mühitlə əlaqəli, tarixi, siyasi, etnoqrafik detallara diqqət yönəldərək əsərləri şərh etmək lazımdır.

Dövrün, xarici elementlərin dekorasiya xarakterli olmasına, əsrlər keçməsinə baxmayaraq, insanın, onun hiss və həyəcanlarının bütün hadisə və əsərlərin əsas hədəfi olduğuna diqqəti yönəltmək lazımdır.

Şagirdlərdən orta əsrlər ədəbiyyatında olan mövzulara çağdaş dövrdə paralellər tapmağa kömək etməklə dövrlər arasında bir bağ yaratmaq lazımdır.

Dili ilə, mövzusu və hadisələri ilə ilk baxışda yad görünən bu əsərlər və şairlərin bizim tarixin, mədəniyyətin və mənəviyyatın ayrılmaz bir hissəsi olaraq görülməsini təmin etmək lazımdır.

Ərəb-fars tərkiblərinin çoxluğuna baxmayaraq, tədris üçün seçilən əsərlərlə orta əsrlərdə türkcənin yazılı ədəbiyyatda işlədilməsini, mövqeyini şagirdlərə nümayiş etdirmək lazımdır.

Şagirdlərə müəyyən əsərlərdə "kəşf" etmək imkanının yaradılmasına şərait yaratmaqla tədrisdə marağın artırılmasına səy göstərmək lazımdır.

Füzuli yaradıcılığının digər divan şairlərinin yaradıcılığı ilə müştərək tərəflərini aşkara çıxarmaqla onların vahid bir mədəniyyət daxilində fəaliyyət göstərdiyini, ənənəvilik və ardıcılığın sonrakı əsərlərdə meydana gətirdiyi əsərlərlə əlaqəsini göstərmək lazımdır.

Şagird bilməlidir ki, öyrəndiyi şair, onun əsərləri (məsələn: Füzuli, yaxud digər bir divan şairi) çağdaş dil və ədəbiyyatın təməl daşlarından biridir. Ədəbiyyatın bu nəhəng sütunlarını öyrənmədən, anlamadan sonrakı ədəbiyyatı qavramaq mümkün olmayacaq.

Qaynaqlar

Aksit, Ali və Arslan, Mustafa. "Toplum tarafından divan edebiyatının algılanması üzerine bir araştırma". *Turkish Studies*. Volume 9/3 (Winter 2014).

Anisimov, İvan. Sobraniye soçineniy. 3 Ciltte. Cilt 1. Moskova: Hudojestvennaya literatura, 1983.

Aydemir, Yaşar. "Divan Edebiyatı Öğretiminde Karşılaşılan Sıkıntılar ve Zihniyet Problemi". *Milli Eğitim*. 34 -169 (2006).

Bilkan, Ali Fuat. "Liselere Divan Edebiyatı Öğretimi". *Milli Eğitim*. 169, 142-153 (2006).

Cəfərov, Nizami və digər. *Respublikanın ümumtəhsil məktəblərinin 10-cu sinifləri üçün "Ədəbiyyat" dərsliyi*. Bakı, Çaşıoğlu, 2014.

- Cəfərzadə, Əzizə. "Füzuli əsərlərinin xalq ədəbiyyatına təsiri haqqında bir neçə söz". *Məhəmməd Füzuli (elmi-tədqiqi məqalələr)*. Bakı, Azərneşr, 1958.
- Dursunoğlu, Halit. "Cumhuriyyətin ilanından günümüze Türkçe ve edebiyat öğretiminin orta öğretimdeki tarihi gelişimi". *Millî Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*. Sayı: 169, 34 (Kış 2006).
- Füzuli. *Türkcə divanı*. Tehran: Fərhəng və İrşadi-islami Nazirliyi, 1996.
- Gölpınarlı, Abdulkadir. *Füzuli Divanı*. İstanbul, İnkilap kitabevi, 1961.
- İsen Durmuş, Tuba. "Öğretmek ya da Öğretmemek: Shakespeare Üzerinden Divan Edebiyatını Yeniden "Okumak". *Divan Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*. 81-100 (2010).
- İspirli, Serhan Alkan ve Gülbahçe, Arzu. "Gençlerimiz ve Divan Edebiyatı öğretimi-Erzurum ili örneği". *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. Volume 4/2 (Winter 2009).
- Qafarov, Səməngül və Gərayzadə, Ellada. *Azərbaycan ədəbiyyatının tədrisi tarixi*. Bakı, Mütərcim, 2010.
- Mengi, Mine. "Divan edebiyatı öğretiminin sorunları ve bazı çözüm önerileri". *Eğitim*. Yıl: 7 Sayı: 77-78 (Temmuz-Ağustos 2006).
- Okuyucu, Cihan. *Divan Edebiyatı Estetiği*. İstanbul, Kapı Yayınları, 2010.
- Özarlan, Ersin. "Edebiyat Öğretimi Üzerine Tasvirî Bir Deneme". *Millî Eğitim*. 247 - 259 (2006).
- Paşayev, Aydın. *Azərbaycan dili və ədəbiyyatı tədrisinin bəzi problemləri*. Bakı, Hədəf Nəşrləri, 2012.

TONYUKUK YAZITINDA PARALEL CÜMLE YAPILARI VE ONLARIN SINIFLANDIRILMASI

Aysel AHMEDOVA*

Özet

Paralel cümle yapıları Eski Türkçede çok yaygındır. Paralel cümle yapıları cümlelerin birbiri ile aynı gramer yapısına, aynı sayıda ve aynı sırada kullanılan öğelere sahip olması durumudur. Paralel cümle yapılarının kullanım amacı farklı şekillerde nitelendirilir: metinde cümleleri gramer ve içerik olarak birbirine bağlamak, metnin sanatsallığını, duygulara hitap edişini ve ifade gücünü artırmak, metnin ritmik yapısını oluşturmak. Eski Türkçeye ait birçok metinler gibi, Tonyukuk yazıtında da paralel cümle yapıları yaygın olarak kullanılmıştır. Bunları aşağıdaki şekillerde sınıflandırmak mümkündür:

I) Taraflardaki tekrarlanan sözcüklerin varlığı bakımından: 1) Tekrarlı paralel yapılar: a) Bir sözcüğün tekrarı; b) İki sözcüğün tekrarı; c) Üç sözcüğün tekrarı; d) Dört sözcüğün tekrarı; e) Tamamen tekrara dayalı yapılar. Tekrarlı paralel yapılar Tonyukuk yazıtında çok yaygındır. Tonyukuk yazıtında ortak sözle paralel yapılar da vardır. Bu örneklerin hepsinde ortak söz cümlelerin başında gelmiştir. 2) Tekrarsız yapılar. Tonyukuk yazıtında tek�arsız yapıların sayısı tekrarlı yapılara göre azdır. Bu durum diğer eski yazılı metinler için de geçerlidir. II) Öğelerinin sayısı bakımından: 1) İki öğeli; 2) Üç öğeli; 3) Dört öğeli. III) Paralelliğin cümle içi ve cümlelerarası olması bakımından: 1) Cümle içi paralellik: a) Basit cümle içinde. b) Birleşik cümle içinde. 2) Cümlelerarası paralellik. Buna metin içi paralellik de denir. IV) Paralelliğin derecesi bakımından: 1) Tam paralellik. Tam paralel yapılarda öğeler arasındaki gramer ilişkisi, onların sayısı ve sırası aynıdır. 2) Yarım paralellik. Tonyukuk yazıtında yarım paralellikte esas fark öğelerin sayısında görülür. Bu nedenle onları iki gruba ayırabiliriz: a) Eklemeli paralellik; b) Çıkarmalı paralellik. Tonyukuk yazıtında bunların örneklerini yeterince görürüz.

Yazıtta paralelliğin pekiştirildiği, bir bölümün tamamen paralel yapı cümlelerden oluştuğu örneklere de rastlamaktayız. Bu tarz yapılara "basamaklı" paralellik adı da verilir. Tonyukuk yazıtında paralel cümle yapılarının metin içinde birbirinden uzakta kullanıldığı durumlar da var. Tonyukuk yazıtında ters paralelliğe rastlamadık. Paralel cümle yapıları diğer Eski Türk metinlerinde, halk edebiyatında da gözlemlenir.

Metin

Paralel cümle yapıları Eski Türkçede çok yaygındır. Eski Türk metinlerinin çoğunluğu paralel cümle yapıları ile kurulmuştur (Novruzova 2013: 66). Bu olaya "sentaktik paralelizm" (Veliyev 1981; Abdulla 2017: 213)), "sözdizimi simmetrisi" (Nerimaoğlu 2011: 126) gibi adlar da verilir.

Paralel cümle yapıları cümlelerin birbiri ile aynı gramer yapısına, aynı sayıda ve aynı sırada kullanılan öğelere sahip olması durumudur. "Sentaktik paralelizm dedikte birbirini izleyen cümlelerin aynı sözdizimi ve entonasyon yapısına sahip olması, yani sözlerin değil, bütünlükle sentaktik modelin tekrarını kastediyoruz" (Böylərova 2008:118). Kamal Abdulla sentaktik paralelizmi tekrarın daha genelleşmiş dil birimleri ile yapılması olarak anlatır (Abdulla 2017: 213).

Sözdizimi simmetrisinin 3 ana özelliği aşağıdaki gibi gösterilir:

"1. Simetrik biçimlerin yapısı aynı gramer bağlamı içinde yerleşmelidir.

* Araştırma görevlisi, Azerbaycan Milli İlimler Akademisi, aysel901120@gmail.com

2. Simmetrik biçimlerin ögelerinin (onları oluşturan unsurlar) sayısı aynı olmalıdır.

3. Sözdizimi tekrarlarının bütün biçimlerinde söz sırası aynı olmalıdır” (Nerimaoğlu 2011: 127).

Paralel cümle yapıların kullanım amacı farklı şekillerde nitelendirilir. K. Abdulla’ya göre onların kullanım amacı metinde cümleleri gramer ve içerik olarak birbirine bağlamaktır (Abdulla 2000: 248). Başka bir amaç ise metnin sanatsallığını, duygulara hitap edişini ve ifade gücünü artırmaktır (Novruzova, 2013: 62). Eski metinlerde paralel yapıların varlığı metnin ritmik yapısını oluşturan özellik olarak kabul edilir. V.M. Jirmunski Eski Türk yazıtlarında paralel cümle yapılarının ritmiklik oluşturduğunu yazar ve bunu ritmik düzyazı olarak nitelendirir (Jirmunski 1970: 65). Bu yapıların kullanımı düzenlilikle de ilişkilendirilir: “Düzene, uyuma can atma genel olarak harmoniye can atmadır” (Abdulla 2000: 248).

K. Veliyev sentaktik paralelizm adı ile de bilinen bu olayın 5 türünü göstermektedir:

- 1) Dil ve konuşma paralelliyi;
- 2) Cümle içi ve metin içi paralellik;
- 3) Tam ve yarım paralellik;
- 4) Ortak sözlü ve ortak sössüz paralellik;
- 5) Düz ve ters paralellik (Veliyev 1981: 46).

Eski Türkçeye ait birçok metinler gibi, Tonyukuk yazıtında da paralel cümle yapıları yaygın olarak kullanılmıştır. Bunları aşağıdaki şekillerde sınıflandırmak mümkündür:

1) Taraflardaki tekrarlanan sözcüklerin varlığı bakımından:

1) Tekrarlı paralel yapılar:

a) Bir sözcüğün tekrarı: *Eki ülügi athğ erti, bir ülügi yadağ erti* “İki kısmı atlı imiş, bir kısmı yaya imiş” (4); *Tabğaçğaru Kunı senünüg idmiş, kıtañğaru Tonra semig idmiş* “Çin’e doğru Kunı senünü göndermi, Kıtaylar doğru Tonra semig göndermiş” (9); *Kağanı alp ermiş, ayğuçısı bilge ermiş* “Kağanı yığıtmış, danışmanı bilge imiş” (10, 21, 29); *Tabğaç beridinyen teg, kıtañ öñdünyen teg, ben yırdıntayan tegeyin* “Çin güneyden saldırırsın, Kıtaylar doğudan saldırırsın, ben kuzeyden saldırayım” (11); *Tün udısıkım kelmedi, күntüz olursıkım kelmedi* “Gece uyuyasım gelmedi, gündüz oturasım gelmedi” (12); *Altun yışığ aşa keltimiz, Ertiş ügüzüg keçe keltimiz* “Altun ormanını aşarak geldik, İrtiş nehrini geçerek geldik” (37-38); *Tabğaçka yeti yigirmi sünüşdi, kıtañka yeti sünüşdi, oğuzka beş sünüşdi* “Çin’e karşı on yedi kez savaştı, Kıtaylarla yedi kez savaştı, Oğuzlarla beş kez savaştı” (49).

b) İki sözcüğün tekrarı: *Türk bodunu yeme bulğanç ol timiş, oğuzı yeme tarkanç ol timiş* “Türk halkı karışık, kabilesi de isyankar demiş” (22); *Tabğaç kağan yağımız erti, on ok kağanı yağımız erti* “Çin kağanı düşmanımızdı, On Ok kağanı düşmanımızdı” (19).

c) Üç sözcüğün tekrarı: *Tün yeme udısıkım kelmez erti, kün yeme olursıkım kelmez erti* “Gece uyuyasım gelmezdi, gündüz oturasım gelmezdi” (22); *Neke tezer biz üküş tiyin, neke korkur biz az tiyin* “Onlar çok olduğu için neden kaçıyoruz, az olduğumuz için neden korkuyoruz” (38-39).

ç) Dört sözcüğün tekrarı: *Anta ayğuçısı yeme ben ök ertim, yağıçısı yeme ben ök ertim* “Orada danışmanı da bendim, komutanı da bendim” (49-50).

d) Tamamen tekrara dayalı yapılar: *Turuk bukalı semiz bukalı irakda bilser, semiz buka turuk buka teyin bilmez ermiş* “İnce boğa ile, semiz boğayı uzaktan bilse semiz boğa mı, ince boğa mı bilmezmiş” (5-6).

Tekrarlar paralel yapıların farklı yerlerinde görülür: önünde, ortasında ve sonunda (Veliyev 1981: 56).

Ortak sözlü paralelliğin de varlığı gösterilir. Ortak söz olarak sözcük, söz öbeği veya cümle yer alabilir (Veliyev 1981: 58). K. Abdullayev ortak sözün ortada olması durumuna "simmetrik paralelizm" adı verir (Veliyev 1981: 59).

Tonyukuk yazıtında ortak sözle paralel yapılar aşağıdaki gibidir: **Türk bodunı yeme bulğanç ol timiş, oğuzı yeme tarkanç ol timiş** "Türk halkı karışık, kabilesi de isyankar demiş" (22); **Anta ayğucısı yeme ben ök ertim, yağıcısı yeme ben ök ertim** "Orada danışmanı da bendim, komutanı da bendim" (49-50); **Bu türk bodun ara yaraklığ yağığ keltürmedim, tügünlüg atığ yügürtmedim** "Bu türk halkı üzerine silahlı düşman getirtmedim, düğümlü at sürdürmedim" (54).

Bu örneklerin hepsinde ortak söz cümlelerin başında gelmiştir.

Tekrarlı paralel yapılar Tonyukuk yazıtında çok yaygındır. Ancak sonraki dönemlerde bu tarz yapıların kullanımının azaldığı görülür. Örneğin, Yunus Emre şiirlerinde bunların sayısı azdır (Nerimaoğlu 2011: 135). Paralel yapılarda sözcüklerin tekrarı Türk edebiyatında poetikleşmenin arkaik yöntemi olarak görülmektedir (Robbek 2009: 179). Bu yüzden onların sonraki dönemlerde azalması olağandır.

2) Tekrarsız yapılar: *Altun yışığ yolsızın aşdımız, Ertiş ügüzig keçigsizin keçdimiz* "Altın ormanını yolsuz aştık, İrtiş nehrini geçitsiz geçtik" (35); *Tün udımatı, küntüz olurmatı, kızıl kanım tökti, kara terim yügürti* "Gece uyumadım, gündüz oturmam, kızıl kanımı döktüm, kara terimi akıttım" (51-52); *Bu türk bodun ara yaraklığ yağığ keltürmedim, tügünlüg atığ yügürtmedim* "Bu türk halkı üzerine silahlı düşman getirtmedim, düğümlü at sürdürmedim" (54).

Tonyukuk yazıtında tek�arsız yapıların sayısı tekrarlı yapılara göre azdır. Bu durum diğer eski yazılı metinler için de geçerlidir: "Çok ögeli tam paralellikte sözcüklerin tamamen farklı olması durumuna "DK"un dilinde az rastlamaktayız" (Veliyev 1981: 56).

II) Ögelerin sayısı bakımından:

1) İki ögeli: *Altun yışığ aşıa keltimiz, Ertiş ügüzüg keçe keltimiz* "Altın ormanını aşarak geldik, İrtiş nehrini geçerek geldik" (37-38); *Bu türk bodun ara yaraklığ yağığ keltürmedim, tügünlüg atığ yügürtmedim* "Bu türk halkı üzerine silahlı düşman getirtmedim, düğümlü at sürdürmedim" (54).

2) Üç ögeli: *Biriye tabğaçığ, öñre kıtañığ, yıraya oğuzuğ üküş ok ölürti* "Güneyde Çin'i, doğuda Kıtayları, kuzeyde Oğuzların çoğunu öldürdü" (7); *Tabğaçka yeti yigirmi sünüşdi, kıtañka yeti sünüşdi, oğuzka beş sünüşdi* "Çin'e karşı on yedi kez savaştı, Kıtaylarla yedi kez savaştı, Oğuzlarla beş kez savaştı" (49).

3) Dört ögeli: *Öñre kıtañda, biriye tabğaçda, kurıya korıdınta, yıraya oğuzda eki üç biñ sümüz kelteçimiz bar mu ne* "Güneyde Çin'den, batıda Korıdıntan, kuzeyde Oğuzlardan gelecek iki üç bin ordumuz var, değil mi" (14).

III) Paralelliğin cümle içi ve cümlelerarası olması bakımından:

1) Cümle içi paralellik:

a) Basit cümle içinde: *Biriye tabğaçıǵ, öñre kıtañıǵ, yıraya oǵuzuǵ üküş ok ölürti* “Güneyde Çin’i, doğuda Kıtayları, kuzeyde Oǵuzların çoǵunu öldürdü” (7); *Keyik yeyü, tabıǵşan yeyü olurur ertimiz* “Geyik yiyerek, tavşan yiyerek oturuyorduk” (8); *Tün udısıkım kelmedi, küntüz olursıkım kelmedi* “Gece uyuyasım gelmedi, gündüz oturasım gelmedi” (12); *Öñre kıtañda, biriye tabğaçda, kuriya korıdında, yıraya oǵuzda eki üç biñ sümüz kelteçimiz bar mu ne* “Güneyde Çin’den, batıda Korıdından, kuzeyde Oǵuzlardan gelecek iki üç bin ordumuz var, değil mi” (14); *...sarıǵ altun, örün kümüş, kız kuduz, egri tebe, aǵı buñsız kelürti* “...sarı altın, parlak gümüş, kız gelin, eğri deve, ipek sayısız getirdi” (48); *Tün udımatı, küntüz olurmatı, kızıl kanım tökti, kara terim yügürti* “Gece uyumadım, gündüz oturmam, kızıl kanımı döktüm, kara terimi akıttım” (51-52).

b) Birleşik cümle içinde: *Eki ülügi atlıǵ erti, bir ülügi yadaǵ erti* “İki kısmı atlı imiş, bir kısmı yaya imiş” (4).

K. Veliyev bu olayın yaygın olarak görüldüğünü belirtir: “Cümle içi paralelliğin ikinci grubunda aynı cümle içinde farklı cümleler paralel kullanılır. Yani burada birleşik cümlelerin öğelerinin paralelliği söz konusudur. ... Cümle içi paralellikte farklı özneleri ve yüklemeleri olan cümlelerin de paralel olması durumuna rastlarız” (Veliyev 1981: 49-50).

2) Cümlelerarası paralellik: *Yuyka erikli topulǵulu uçuz ermiş, yinçge eriklig üzgülü uçuz. Yuyka kalın bolsar, topulǵuluk alp ermiş, yinçge yoǵun bolsar, üzgülük alp ermiş* “Zayıf olsa delmek kolaymış, ince olsa yırtmak kolay. Zayıf kalın olsa delmek zormuş, ince kalın olsa yırtmak zormuş” (13-14). Bu örnekte cümle içi ve cümlelerarası paralellik birlikte kullanılmıştır.

Buna metin içi paralellik de denir: “Metin içi paralellik aynı ve ya benzer yapıya, farklı içeriğe sahip olan iki yahut daha fazla cümlelerin birlikte kullanılmasıdır” (Veliyev 1981: 51).

IV) Paralelliğin derecesi bakımından:

1) Tam paralellik: *Eki ülügi atlıǵ erti, bir ülügi yadaǵ erti* “İki kısmı atlı imiş, bir kısmı yaya imiş” (4); *Tabğaçǵaru Kunı señünüg idmiş, kıtañǵaru Tonra semig idmiş* “Çin’e doğru Kunı Senünü göndermiş, Kıtaylara doğru Tonra Semi göndermiş” (9); *Kaǵanı alp ermiş, ayǵuçısı bilge ermiş* “Kağanı yiğitmiş, danışmanı bilge imiş” (10, 21, 29); *Tabğaç beridinyen teg, kıtañ öñdünyen teg, ben yırdıntayan tegeyin* “Çin güneyden saldırırsın, Kıtaylar doğudan saldırırsın, ben kuzeyden saldırayım” (11); *Tün udısıkım kelmedi, küntüz olursıkım kelmedi* “Gece uyuyasım gelmedi, gündüz oturasım gelmedi” (12); *Altun yışıǵ yolsızın aşdımız, Ertiş ügüzig keçigsizin keçdimiz* “Altın ormanını yolsuz aşttık, İrtiş nehrini geçitsiz geçtik” (35); *Altun yışıǵ aşa keltimiz, Ertiş ügüzüg keçe keltimiz* “Altın ormanını aşarak geldik, İrtiş nehrini geçerek geldik” (37-38); *Tabğaçka yeti yigirmi sünüşdi, kıtañka yeti sünüşdi, oǵuzka beş sünüşdi* “Çin’e karşı on yedi kez savaştı, Kıtaylarla yedi kez savaştı, Oǵuzlarla beş kez savaştı” (49); *Tün udımatı, küntüz olurmatı, kızıl kanım tökti, kara terim yügürti* “Gece uyumadım, gündüz oturmam, kızıl kanımı döktüm, kara terimi akıttım” (51-52).

Tam paralel yapılarda ögeler arasındaki gramer ilişkisi, onların sayısı ve sırası aynıdır.

2) Yarım paralellik:

“Yarım paralellik tam paralellikte korunan üç koşulun herhangi birine uyulmadığında ortaya çıkar. Tekrarlanan ifade tarzında herhangi bir değişiklik ortaya çıkarsa buna yarım paralellik denir” (Veliyev 1981: 57). Tonyukuk yazıtında yarım paralellikte esas fark ögelerin sayısında görülür. Bu nedenle onları eklemeli ve çıkarmalı paralel yapılar olarak iki gruba ayırabiliriz. Bunlara kısaltılmış veya genişletilmiş türler olarak da tanımlanır (Nerimaoğlu 2011: 132).

a) Eklemeli paralellik: *Yağımız tegre uçuk teg erti, biz as teg ertig* “Düşmanımız etrafımızda yırtıcı kuş gibi idi, biz yem gibi idik” (8); *Türgiş kağanı taşıkmiş tidi, on ok bodunu kalısız taşıkmiş tidi* “Türgiş kağanı çıkıp gitmiş dedi, On Ok halkı tamamen çıkıp gitmiş dedi” (30).

Taraflardan birinde fazladan ek kullanımı da görülür: *Tabğaç kağan yağımız erti, on ok kağanı yağımız erti* “Çin kağanı düşmanımızdı, On Ok kağanı düşmanımızdı” (19). Bazen taraflarda kullanılan ekler farklıdır: *Türgiş kağanı taşıkmiş tidi, on ok bodunu kalısız taşıkmiş tidi* “Türgiş kağanı dışarı çıkmış dedi, On Ok halkı tamamen dışarı çıkmış dedi” (30).

b) Çıkarmalı paralellik: *Biriyeki bodun, kurıyaki, yırayaki, öñreki bodun kelti* “Güneydeki halk, batıdaki, kuzeydeki, doğudaki halk geldi” (17). Bu örnekte ellipsis (sözcük veya ekin düşmesi) görülür. Ellipsis paralel cümle yapılarda sıkça görülen bir olaydır (Veliyev 1981: 59). Elliptik yapılar halk edebiyatında sıklıkla kullanılsa da *Divanü Lugat it-Türk* gibi eski yazılı metinlerde bunlar az görülür (Novruzova, 2013: 64).

Eski Türkçede, özellikle de *Divanü Lugat it-Türk*'te yarım paralel yapıların az olduğu düşünülür (Novruzova 2013: 64). Ancak Tonyukuk yazıtında bunların örneklerini yeterince görürüz.

Yazıtta paralelliğin pekiştirildiği, bir bölümün tamamen paralel yapı cümlelerden oluştuğu örneklere de rastlamaktayız: *Elteris kağan kazğanmasar, udu ben özüm kazğanmasar, el yeme, bodun yeme yok erteçi erti. Kazğantukın üçün, udu özüm kazğantukım üçün, el yeme el boltı. Bodun yeme bodun boltı* “Elteriş kağan kazanmasa, sonra ben kendim kazanmasam, devlet de halk da yok olacaktı. Kazandığı için, sonra kendim kazandığım için, devlet de devlet oldu, halk da halk oldu” (54-56); *Elteris kağan kazğanmasar yok erti erser. Ben özüm Bilge Toñukuk kazğanmasar, ben yok ertim erser* “Elteriş kağan kazanmasa yoktu. Ben kendim Bilge Tonyukuk kazanmasam, ben yoktum” (59).

Bu K. Abdullanın “basamaklı” paralellik adı verdiği yapılara uygundur. O, “birbasamaklı”, “ikibasamaklı”, “üçbasamaklı” paralel yapıların da olduğunu yazar (Abdulla, 2000: 248). Bu yapılar paralel cümlelerin birbirine olan uzaklığına göre belirlenir. K. Abdulla'ya göre “basamaklı paralellik çağdaş şiir metinlerinin resmi kafiye sisteminin ilkel başlangıcı niteliği taşır” (Abdulla 2000: 148).

Tonyukuk yazıtında paralel cümle yapılarının metin içinde birbirinden uzakta kullanıldığı durumlar da var. Örneğin, **Bu yolun yorisar yaramaçı tidim, yerçi tiledim. Çölgi az erin boltum. Eşidtim, az yeri yolu anı birle ... ermiş, bir at oruku ermiş. Anın barmış. Anar aytıp bir atlığ barmış tiyin, ol yolun yorisar unç tidim, sakıntım kağanıma** “Bu yolla gidersek işe yaramaz, dedim, rehber istedim. Çölde yaşayan Az erkeğini buldum. Duydum, Azların yerine doğru yol onunla birlikte... imiş, bir at boyu imiş. Onunla gitmiş. Ona bir atlı gitmiş diye, o yolla gidersek mümkün olur dedim, düşünerek kağanıma söyledim” (23-24).

Paralelliğin düz ve ters türleri de gösterilir. Tonyukuk yazıtında ters paralelliğe rastlamadık. Diğer yazılı metinlerde de bunun örnekleri azdır. “Destanlarda ters paralelliğin bütün taleplerini karşılayan örnek yoktur (Veliyev, 1981: 62).

Paralel cümle yapıları sonraki diğer Eski Türk metinlerinde de gözlemlenir. Örneğin, Eski Uygurlara ait Mani dualarında (Alimuxamedov 2016: 35). Bunların kullanımı halk edebiyatında, eski ve çağdaş Türk edebiyatlarında da geniştir (Bəylərova 2008:119). Paralellik Eski Türk şiirinin ritmini oluşturan en önemli özellik olarak görülmektedir. V.M. Jirmunski'ye göre hece ölçüsünün kullanılmaya başlanmasına kadar Türk halk şiiri paralellik üzerine kurulmuştur. Ancak hece ölçüsünün kullanılmaya başlaması ile ritmik-sentaktik paralellik arka plana geçmiştir (Jirmunski 1970: 38-39, 54). O hece ölçüsünün ortaya çıkmasını da paralel yapıların varlığına bağlar: “...paralel satırlarda sözcük sayısının aynı olması hece sayısının da yaklaşık olarak aynı olmasını sağlar” (Jirmunski 1970: 53).

Kaynaklar

- ABDULLA, Kamal (2000): “Paralelizm”, *“Kitabi-Dədə Qorqud” ensiklopediyası*. Bakı, Yeni Nəşlər Evi, s.248.
- ABDULLA, Kamal (2017): *“Kitabi-Dədə Qorqud” poetikasına giriş*. Bakı, RS Poliqraf.
- АЛИМУХАМЕДОВ, Р.А. (2016): “Древнетюркские манихейские молитвы как письменные литературные произведения”, *Социосфера*, № 4, с.32-37.
- ВƏYLƏROVA, Aytən (2008): *Vədii dildə üslubi fiqurlar*. Bakı, Nurlan.
- ЖИРМУНСКИЙ, В.М. (1970): “О некоторых проблемах теории тюркского народного стиха”, *Тюркологический сборник*. Москва, Наука, с.29-68.
- NERİMANOĞLU, Kamil Veli (2011): *Yunus Emre'nin poetikası*. İstanbul, H yayınları.
- НОВРУЗОВА, Н.С. (2013): “Синтаксический параллелизм в древнетюркских текстах”, *Вестник МГЛУ*, выпуск 23 (683), с.60-69.
- РОББЕК, Л.В. (2009): “О структуре ритмико-синтаксического параллелизма в якутском эпосе олонхо”, *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И.Герцена*, № 99, с.177-180.
- VƏLİYEV, Kamil (1981): *Azərbaycan dilinin poetik sintaksisi (“Kitabi-Dədə Qorqud”un materialları üzrə)*. Bakı, ADU.

TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ÖĞRETİMİNDE METİNLERARASI İLİŞKİLERİN YERİ VE ÖNEMİ

Ayşe Derya ESKİMEN* - İsmail ERBEK**

Özet

Türk Dili ve Edebiyatı dersi öğretiminde metnin yeri tartışılmaz bir öneme sahiptir. Öyle ki Türk Dili ve Edebiyatı derslerinin önemli bir bölümünü ders kitaplarında yahut başka kaynaklarda yer alan metinler oluşturur. Dolayısıyla Türk Dili ve Edebiyatı eğitiminde metinlerin nitelikli ve türünü en iyi temsil eden örnekler olması önemlidir. Biliyoruz ki her edebî metin kendisinden önce yazılan metinlerle ilişkili olduğu gibi kendisinden sonra yazılacak başka metinleri de etkileyecektir. Bu, oldukça normal ve kaçınılmaz bir durumdur. Gerard Genette tarafından; “bir yapıtla ondan öncekiler ve sonrakiler arasında kurulan ilişkilerin okur tarafından algılanması” (akt. Aktulum, 2007) olarak tanımlanan metinlerarası ilişkiler, tanımdan da anlaşılacağı üzere yalnızca metinlerin ilişkilendirilmesini değil; metin ve okur arasındaki ilişkiyi de kapsamaktadır. Buna yönelik, okur olarak öğrencilerin karşılaştıkları metinleri başka metinler yahut alanlardaki konu, mekân, zaman vb. pek çok kapsam yönüyle öğrenciye tanıtmak, bunlar arasında ilişki kurarak onları metin üzerinde düşündürmek, öğrencinin genel kültür ve bakış açısını geliştirerek katkı sağlamak görevleri öğretmene düşmektedir. Türk Dili ve Edebiyatı öğretim programında metinlerarası ilişkiler bağlamında değerlendirebileceğimiz (2018), “Metinler arası karşılaştırmalar yapar” (s. 20) kazanımına da yer verilmiştir. Tüm bunlara yönelik olarak çalışmada, Türk Dili ve Edebiyatı öğretimi kapsamında metinlerin ilişkileri, 10. Sınıf ders kitabı örnekleminde hareketle değerlendirilmiştir. Bu metinlerin başka diğer ne tür metinlerle ilişkilendirildiği, ne türlü gönderimler yapıldığı metinlerarasılık yöntemlerinden hareketle tespit edilmiş; öğretmenlere yol gösterici olması amacıyla bu kitaptaki metinlerin konu, kapsam, zaman, mekan vd. benzerlikler yoluyla başka ne tür metinlerle ve alanlarla ilişkilendirilebileceği yönünde öneriler de sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi, Metinlerarasılık

Place and Importance of Intertextual Relations in Teaching Turkish Language and Literature

Abstract

The place of the text in the teaching of the Turkish language and literature course has an indisputable importance. So much so that a significant part of the Turkish language and literature courses are texts contained in textbooks or other sources. Therefore, it is important that texts are qualified and best representative of their type in Turkish language and literature education. We know that every literary text is associated with texts written before it, as well as with other texts that will be written after it. This is quite normal and inevitable. By Gerard Genette; “the perception by the reader of the relations established between a work and those before it and those after it” (akt. Aktulum, 2007) intertextual relations, as can be seen from the definition, include not only the association of texts but also the relationship between the text and the reader. For this purpose, the texts that students encounter as readers are subject, space, time, etc. in other texts or fields. It is the duty of the teacher to introduce the student to many aspects of the scope, to make them think about the text by establishing a relationship between them, to contribute by developing the student's general culture and point of view. We can evaluate Turkish language and literature in the context of intertextual relations in the curriculum (2018), “makes comparisons between texts” (p. 20) his acquisition is also included. In the study for all these, the relations of texts

* Doç.Dr., Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, deryaeskimen@hotmail.com

** Dr., Kütahya Ali Güral Lisesi, iserbek@hotmail.com

within the scope of teaching Turkish language and literature, 10. The class was evaluated based on a textbook sample. In order to guide teachers, suggestions were also presented on what other texts and areas the texts in this book can be associated with through subject, scope, time, space.

Key Words: Turkish Language and Literature Education, Intertextuality

1. Giriş

İki veya daha fazla metin arasındaki her türden paylaşımı konu edinen metinlerarası, hiçbir metnin saf olmadığı; ilk metni aramanın anlamsız olduğu ve metinlerin öncülleri ile kurdukları biçimsel ve anlamsal ilişkiler ile var oldukları düşüncesi üzerine temellenir (Kristeva, 1980; Aktulum, 2000; Allen, 2000; Kristeva, 2002; Aktulum, 2004; Ögeyik, 2008; Aktulum, 2011; Aktulum, 2013; Eliuz, 2016 akt. Büyükçam ve Zorlu, 2018).

Metinlerarasılık kuramına göre; bir yazar, sahip olduğu kültürel birikime göre eserini oluşturur. Böylece -yazarın birikimi dahilinde- sanat, felsefe, tarih, sosyoloji, psikoloji gibi pek çok bilgi edebi esere girer. Yazar bunu, anıştırmadan, göndermeden, alıntıdan, pastişten vs. yararlanarak yapar. Metinlerarasılığın metin çözümlemesinde kullanılmasıyla birlikte, bir eseri tümüyle bir yazarın ürünü olarak kabul etme görüşünün geçerliliği azalmıştır. Metinlerarasılık görüşüne göre yeni bir metin, daha önce yazılanlardan kesitler alıp bunları farklı bir biçimde sunmaktan başka bir şey değildir, metinlerarasılık da önceki eserlere ya da önceki yazarlara bir tür öykünmedir. Bundan dolayı bir metindeki metinlerarası ilişkileri bulmak kolay değildir. Metinlerarası okuma yapan bir okurun çok yönlü düşünebilmesi, okuma geçmişinde çok sayıda ve çok farklı alanlarda (psikoloji, tarih, felsefe, bilim vs.) kitap olması gereklidir. Metinlerarası okuma sırasında, okurun bir metindeki başka metinlere ait olan izleri bulup çıkarması yetmez, onları yorumlaması, anlamlarını açığa çıkarması gerekir (Aktulum, 2000: 190). Dolayısıyla metinlerarası bir okuma için kültürel birikimin dışında sorgulayıcı, eleştirel düşünebilen, metne çok yönlü bakabilen bir okura ihtiyaç vardır. Bu noktada metinlerarasılığı okumanın istediği okur profili ile liselerdeki Türk Dili ve Edebiyatı eğitimiyle hedeflenen okur profili örtüşmektedir.

2. Metinlerarasılığın Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminde Kullanımı ve Öğrenciye Katkıları:

2018 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programında öğrenciler dört temel dil becerisinin yanında, Bilgi Okuryazarlığı, Eleştirel düşünme, Görsel Okuryazarlık, İletişim ve İş birliği, Medya okuryazarlığı, Yaratıcı düşünme beceri ve yeterliliklerinin kazandırılması hedeflenmektedir (MEB, 2018:12). İşte metinlerarasılık özellikle eleştirel, yaratıcı ve sorgulayıcı düşünme becerisinin öğrencilere kazandırılmasında önemli bir görev üstlenecektir. Bu bakış açısıyla metinlerarasılık, 2018 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programındaki kazanımlarda "Metinler arası karşılaştırmalar yapar.", "Metnin; bağlı olduğu edebî dönem, akım, gelenek, topluluk açısından değerlendirilmesi ve/veya metinde görülen edebî, felsefi, estetik anlayışın; diğer metin-

ler veya yazarlarla bağlantılarının/etkileşimlerinin belirlenmesi sağlanır.”, “Metnin aynı, benzer, farklı veya karşıt anlayıştaki metinlerle karşılaştırılması sağlanır.”(MEB, 2018:19, 22, 24, 25) şeklinde yer almaktadır.

Türk Dili ve Edebiyatı öğretiminde metinler çok önemli bir yere sahiptir. Zira Türk Dili ve Edebiyatı derslerinin işlenişinde büyük ölçüde ders kitaplarında yahut başka kaynaklarda yer alan metinler kullanılır. Dolayısıyla Türk Dili ve Edebiyatı eğitiminde metinlerin nitelikli ve türünü en iyi temsil eden örnekler olması önemlidir. Biliyoruz ki her edebî metin, kendisinden önce yazılan metinlerle ilişkili olduğu gibi kendisinden sonra yazılacak başka metinleri de etkileyecektir. Bu, oldukça normal ve kaçınılmaz bir durumdur. Gerard Genette tarafından; “bir yapıyla ondan öncekiler ve sonrakiler arasında kurulan ilişkilerin okur tarafından algılanması” (akt. Aktulum, 2007) olarak tanımlanan metinlerarası ilişkiler, tanımdan da anlaşılacağı üzere yalnızca metinlerin ilişkilendirilmesini değil; metin ve okur arasındaki ilişkiyi de kapsamaktadır. Buna yönelik, okur olarak öğrencilerin karşılaştıkları metinleri başka metinler yahut alanlardaki konu, mekân, zaman vb. pek çok kapsam yönüyle öğrenciye tanıtmak, bunlar arasında ilişki kurarak onları metin üzerinde düşündürmek, öğrencinin genel kültür ve bakış açısını geliştirerek katkı sağlamak görevleri öğretmene düşmektedir. Tüm bunlara yönelik olarak öğretmenlere yol gösterici olması amacıyla Türk Dili ve Edebiyatı öğretiminde metinlerarasılığın yeri ve önemine çalışmalar gerçekleştirilmelidir.

3. Çalışmanın Amacı ve Önemi

Çalışmada, 10. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabında yer alan metinlerin diğer metinlerle ilişkilerinin tespitine çalışılmıştır. Böylece, öğrencilerin metinlerarası ve eleştirel okuma yapmalarına sağlayacak metinlerin Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarında yer alması yönünde önerilerde bulunulacak, üst düzey okur yetiştirilmesine katkı sunulacaktır.

4. Yöntem

Araştırma, var olan bir durumu belge incelemeye dayalı bir biçimde betimlediği için nitel veri analizi tekniklerinden yararlanılarak gerçekleştirilen betimsel bir çalışmadır. Verilerin toplanmasında doküman incelemesi yapılmıştır. “Doküman incelemesi; araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” (Yıldırım ve Şimşek 2008: 187).

Çalışma dokümanını, 10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabı ve bu kitaptaki yer alan metinler oluşturmaktadır. Bu kitapta yer verilen metinlerin metinlerarası ilişkiler bağlamında başka metinlerle ilişkileri ve hangi metinlerarası tekniğin kullanıldığı tespit edilmiştir. Elde edilen veriler, “doküman incelemesinin beş aşaması olan (1) dokümanlara ulaşma, (2) orijinalliği kontrol etme, (3) dokümanları tanımlama, (4) veriyi analiz etme ve (5) veriyi kullanma” (Forster, 1995 akt. Yıldırım ve Şimşek 2008: 193) aşamaları takip edilerek değerlendirilmiştir.

5. Bulgular ve Yorum

Metinlerarası, metnin anlamsal, yapısal ve biçimsel yönlerden; ana metin ile yan metinlerarasındaki ilişkilerini; alıntı, anırtırma, öykünme, parodi, alaycı dönüştürüm, genişletme, öyküsel dönüşüm, edimsel dönüşüm, içanlatı, montaj, kolaj, palempsest vb. çeşitli metinlerarası yöntemleri kullanarak inceler. Bu yöntemler bir metinde tek başlarına veya birlikte yer alabilirler (Aktulum, 2000; Aktulum 2011; Eliuz, 2016 akt. Büyükçam ve Zorlu, 2018).

Aktulum (2000), metinlerarası ilişkileri açık ve kapalı ilişkiler olmak üzere iki kısma ayırır. Alıntı ve göndergeyi açık, gizli alıntı ve anırtırmayı kapalı ilişkiler olarak tanımlar. Ardından da aralarında kapalı ilişkiler bulunan metinlerdeki ayrışık unsurları bulmanın okura düştüğünü belirtir (s.93,94). Dolayısıyla Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarında bulunan metinleri okurken öğrencilerin metni önceki metinlerle ilişkilendirmesi, böylece sorgulayıcı bir okuma gerçekleştirmesi istenilen durumdur. Bu sebeple ders kitapları hazırlanırken kapalı metinlerarası ilişkiler taşıyan ve eleştirel okuma yaptıracak metinlerin seçilmesi, öğrencilerin üst düzey bir okuma gerçekleştirmesi bakımından yararlı olacaktır.

Bu bakış açısıyla Biryay Yayınlarından çıkan 10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabı metinlerarası ilişkiler bakımından değerlendirilmiş ve şu verilere ulaşılmıştır:

METİNİN ADI	METİNLERARASI BÖLÜM	METİNLERARASI İLİŞKİ TÜRÜ
Türklük ve İslamiyet, s.15	Dede Korkut Kitabı. Farsça Oğuzname ve Taberi Tarihi'ne atıf yapılmış.	Gönderge
	Oğuz Destanı'ndaki cihan hakimiyeti ülküsüne atıf	Anırtırma
	"Anadolu'da kurulan Mevlevilik Bektaşilik asırlarca insanlığa insanlara sevgi ve barışı telkin etmiştir."	Gönderge
Türk Edebiyatının Dönemleri, s.19	"Prof. Dr. Fuat Köprülü... Türk edebiyatını dönemlere ayırmıştır."	Gönderge
	Göktürk Kitabelerinden, Altun Yaruk, Irk Bitig, Sekiz Yükmek, Kutadgu Bilig, Atabetül Hakayık, Divan-ı Hikmet ve Divanu Lugatit Türk gibi eserlerden, ayrıca divan şiiri metinlerinden, mani, koşma, ilahi gibi halk edebiyatı metinlerinden, koşuk ve sagu gibi İslamiyet öncesi metinlerinden, terrib-i bentten, Cumhuriyet dönemi şiirinden örnek bölümler alınmıştır.	Montaj
	Ahmet Yesevi'ye ve Yeseviliğin tarikatların öncüsü olmasına gönderme yapılmıştır.	Gönderge
	Batı Etkisinde Gelişen Türk Edebiyatı Dönemi'nin başlangıcı için Tanzimat Fermanı'na gönderme yapılmıştır. Ayrıca dönemin alt dönemlerinin isimleri zikredilmiştir.	Gönderge
	Divanlara gönderme yapılmıştır.	Gönderge

Gönül Sözüne Dair (Nihat Sami Banarlı), s.23	Göktürk Kitabelerinin adı geçmiyor, içeriğinden bahsedilmiş.	Anıştırma
	Yolluk Tigin'in yazdığı eserdeki sözleri alınmış.	Alıntı
	Kutadgu Bilig yazarı Yûsuf Has Hâcib'e gönderme yapılmış ve eserinden mısralar verilmiş.	Gönderge-montaj
	Yûnus Emre'nin, Şah İsmail'in, Nef'inin, Pir Sultan Abdal'ın ve Fatih'in mısraları alınmış.	Montaj
Kanlı Koca Oğlu Kan Turalı Hikayesi, s.35.	Dede Korkut Hikayelerinden biri olan bu hikâyede hem destanların hem halk hikayelerinin biçem özellikleri taklit edilmektedir.	Pastiş
	Kız almak, kız istemek, kız vermek, kurban olsun, namerde muhtaç etmesin... "Tanrı buyruğu peygamber kavli ile kızı almaya gelmişim." "Kadir mevlam namerde muhtaç etmesin"	Klişe ve basmakalıp söz kullanımı
	"Amenna ve saddockna maksudumuz Hak Teala katında hasıl oldu deyip..."	Anıştırma (Bakara suresinin 25. Ayetine atıf vardır.)
s.42. Kerem İle Aslı Hikayesi	Bu hikâyeye tipik bir halk hikâyesidir. Dolayısıyla halk hikâyeye geleneğince yazılmış birçok halk hikayesi ile benzerlik göstermektedir.	Pastiş
	Türkü metinleri asıl metne yapıştırılmış.	Montaj
	Muradına ermek, yola revan olmak...	Klişe ve basmakalıp söz kullanımı
s.50. İmam Alinin Mağrip Ejderhası İle Yaptığı Gaza	Var habibime söyle ki ben ona dünyada iki şey verdim ki başka hiçbir peygambere vermedim. Biri bu ki Ali aslanımdır. Ona yar ve yoldaş verdim. Biri de Zülfikar'ı verdim ona ki hiç kimsede yoktur.	Gönderge Allah'ın aslanı diye anılan Hz. Ali'ye ve onun Zülfikar adlı kılıcına gönderme vardır.
	Hız. Muhammed'in habibullah (Allah'ın sevgilisi) şeklinde anılmasına da atıf yapılmıştır.	Anıştırma (Hadis-i Şerife atıf) ¹
	Hısımlarıyla "El hükmülillah" dediler.	Anıştırma ² (Ayetlere atıf)
s.55. Şeyyad Hamza- Yusuf Ve Zeliha	Metin konu olarak Kur'an-ı Kerim'deki Yusuf kıssasından alınmış, ancak biçem olarak değişik yapılmış, metin şiirleştirilmiş, mesnevi nazım şekli ile yazılmıştır.	Koşuklaştırma
s.62. Kediler	Realizm akımının kuralları doğrultusunda gözleme dayalı, betimlemelerin çok olduğu bir metindir. Dolayısıyla biçem olarak pastiş tekniği uygulanmış, realist metinlere öykünlüştür.	Pastiş

¹ İbrahim halilullah, Allah'ın dostu; Musa, safiyullah, Allah'ın seçkin kulu; ben ise -Allah'ın bana bir ihsanı ve bir ikramı olarak- habibullahım, Allah'ın sevgili kuluyum." (Darimî, Mukaddime, 8; Tirmizî, Menakıb, 1)

² Bu kâinatta hüküm; "Yalnız Allah'ındır" (Yûsuf, 12/40, 67); "Hüküm O'nundur" (el-Kasas; 28/70, 88); "Artık hüküm yüce ve büyük Allah'ındır" (el-Mü'min, 40/12); "Hüküm vermek Allah'a âittir" (es-Sûrâ, 47/10), "Hüküm veren Allah'tır" (er-Ra'd, 17/41); "Hüküm vermek yalnız Allah'a âittir" (el-En'âm, 6/57); "Doğrusu hüküm yalnız O'nundur" (el-En'âm, 6/62)

s.67 Ömer Seyfettin-Forsa	“Çünkü o, Hızır Aleyhisselam’ın gittiği diyarları dolaşmıştı.” “— Hızır Aleyhisselam’ın geçtiği yerlerden geçen sen misin?”	Anıştırma ³ (Hz. Hızır ile Hz. Musa’nın yolculuğuna atıf yapılmıştır.)
	“Otuz yaşında dinç, levent, güçlü bir kahraman <u>Maltakorsanlarının</u> eline düşmüştü.”	Anıştırma (XVII. yüzyılda Venediklilerle birlikte Girit’e yerleşen Malta ve diğer Hristiyan deniz korsanları Türk ticaret ve hac gemilerine zarar vermiş, can ve mal güvenliğini tehdit etmişlerdir.)
	Akdeniz’in kahramanlık yuvası sonsuz ufuklarına bakan bu küçük tepe, minimini bir çiçek ormanı gibiydi.	Anıştırma (16. yy. da Türk denizciliğinin zirve noktaya erişmesine ve Akdeniz’in bir Türk gölü haline gelmesine atıf yapılmıştır.)
	“Öldükten sonra nasıl dirileceğime inanıyorsa öyle inanıyorum.”	Anıştırma Bu cümlede öldükten sonra dirilmeye ilgili Kuran-ı Kerim’deki ayetlere ve Hz. Muhammed’in hadislerine telmih yapılmıştır.
S.81. Koşuk	Koşuk’tan	Montaj Çeviri
S.83. Alp Er Tunga Sagusu	Sagu’dan	Montaj Çeviri
S.85. Geçiş Dönemi Eserleri	Kutadgu Bilig, Atabetül Hakayık ve Divan-ı Hikmet’ten Alıntı	Montaj
	“... yalvacımız kıyamet belgelerini, ahir zaman karışıklıklarını ve Oğuz Türklerinin ortaya çıkacaklarını söylediği sırada ‘Türk dilini öğreniniz, çünkü onlar için uzun sürecek bir egemenlik vardır.’ buyurmuştur.” Divanu Lugati’t Türk’ten	Alıntı
	“...Halil’in Kitabül Ayn’ında yaptığı gibi...” Divanu Lugati’t Türk’ten	Gönderge
S.92. İlahi- Yunus Emre		Montaj
S.95. Nefes-Kaygusuz Abdal		Montaj
	“Hind’den bezirganlar gelir yayınır”	Anıştırma (14.asırda Anadolu’ya Hindistan’dan tüccarların geldiğine atıf yapılmış.)
S.97. Mani Örnekleri		Montaj

³ el-Kehf-60-82.

	Aklı ermemek, ah çekmek, dağlar gibi dert, gönlün yıkılması, vefasız dünya	Klişe ve basmakalıp söz
S.99. Türkü		Montaj
	“Anadan geçilir yardan geçilmez”	Deyim-atasözü kullanımı
	Al yanak, içinin yanması...	Klişe ve basmakalıp söz
S.101. Seyyah Oldum Gezdim Gurbet İlleri	Halk şiiri metni yapılandırılmış.	Montaj
	Aşk ateşi, gurbet il, ah çekmek, diyar-ı gurbet, gözünde tutmek,	Klişe ve basmakalıp söz
S.104. Gazel 1	Rasih Divanı’ndan gazel yapılandırılmış.	Montaj
	Çeşm, müjgan, şuh, dil, gam, yar, diyar-ı gurbet, mey vs. bütün divan şairlerince kullanılan klişe sözcüklerdir.	Klişe ve basmakalıp söz
S.107. Gazel 2	Baki Divanından yapılandırılmış.	Montaj
	Hatt, zülf, Mecnun, vasl, dil vs. bütün divan şairlerinin kullandıkları mazmunlardır.	Klişe ve basmakalıp söz
	“Mecnûn-ı ser-gerdan idüp sahralara saldın beni”	Anıştırma (Leyla ile Mecnun mesnevisine gönderme yapılmış)
	“Yusuf gibi izzetde sen Yakub-veş mihnetde ben”	Anıştırma (Kuran-ı Kerim’deki Yusuf kıssasına gönderme yapılmış.)
S.109. Su Kasidesi		Montaj
	Tîğ, peykan, gülzar, ârız, müjgân, gül, leb, hecr, kûy, serv, gönül, dil, hatt, hâr,	(Klişe ve basmakalıp söz)
	Gül budaginun mizacına gire kurtara su” Gül ile bülbülün aşkının hikayesine gönderme yapılmış.	Anıştırma
	“Kılmağ için tâze gülzâr-ı nübüvvet revnakın Mucizinden eylemiş izhâr seng-i hâra su” (Hz. Muhammed’in taştan su çıkarması hadisesi hatırlatılmış.)	Anıştırma
	“Mu’cizi bir bahr-ı bî pâyân imiş âlem kim Yetmiş andan min min âteşhâne-i küffâra su” (Beyitte Hz. Muhammet (S.A.V)’nin doğumuyla bin yıldır hiç sönmeyen Kisra sarayındaki ateşin sönmesi hatırlatılmıştır.)	Anıştırma
	“Hayret ilen barmagın dişler kim itse istima’ Barmagından virdigün şiddet günü ensâra su” Hz. Muhammed’in parmaklarından su akıtma mucizesi hatırlatılmış.	Anıştırma
	“Seyyid-i nev-i beşer deryâ-ı dürr-i ıstıfa Kim sepüpdür mucizâtı âteş-i eşrâra su” Peygamberin doğumundaki Mecusilerin ateşinin sönmesi mucizesi hatırlatılmış.	Anıştırma
	“Dostu ger zehr-i mâr içse olur âb-ı hayât Hasmı su içse döner elbette zehr-i mâre su” Hızır, İlyas ve İskender ab-ı hayatı bulmak için çıktıkları yolculuğa atıf yapılmış.	Anıştırma

	“Sensen ol bahr-ı keramet kim şeb-i Mirâc’da Şebnem-i feyzün yetürmüş sâbit ü seyyâr su” Miraç hadisesine gönderme yapılmış.	Anıştırma
S.113. Şarkı	Nedim Divanı’ndan şarkı alıntılanmış.	Montaj
	Lale, bülbül, gülşen, gülzar, dilber, zülf, sümbül, gül, kumrî	(Klişe ve basmakalıp söz)
	Vakt-i cırağan: XVI. yy. sonlarından başlayarak cırağ safası, cırağ sohbetleri ve bezm-i cırağ adları ile düzenlenen şenliklere gönderme yapılmıştır.	Anıştırma
	“Ney ü santur ü rûbab ü def ü tanbur ile çeng” Dönemin eğlencelerinde kullanılan çalgılar dile getirilmiş.	Gönderge
S.123. Nibelunglar		Çeviri
S.130. Şahmeran Ve Lokman Hakim Efsanesi	Bir dediğini iki etmemek, canını bağışlamak, hayatını tehlikeye atmak, tembih etmek ...	Klişe ve basmakalıp söz kullanımı
	Efsaneler olağanüstü özellikler barındıran ürünlerdir. Toplumun yaşam biçimine, hayata bakış açısına ve inanışlarına ait unsurlar taşır. Millî özellikler gösterir. Bu efsanede padişah, vezir gibi Türk idari geleneğinde var olan öğeler bulunuyor. Efsaneler, geleneklerin korunmasında toplumsal bir işlev görevi görmektedir. Efsanelerin kutsallık yönüyle toplum değerleri hem korunur hem de gelecek kuşaklara aktarılır. Bu efsanede misafirperverlik, dürüstlük, sır saklama gibi değerler işlenmiş. Anlatılarda günlük konuşma dili kullanılır. Böylelikle geniş bir halk kitlesine ulaşılmış olunur. Bu metin, efsanelerin genel özelliklerine paralel özellikler bulunmaktadır. Dolayısıyla efsanelerin biçimi taklit edilmiştir.	Pastiş
S.133. Altay Yaratılış Destanı	Genel destan unsurları taşıyor.	Pastiş
S.136. Battalname	Cafer, Kelime-i Şahadet’i okuttu. Ahmer iman etti, Müslüman oldu.	Gönderge (Müslüman olmanın ilk şartının Kelime-i Şahadet olmasına bir gönderme yapılmış.)
S.142. Maraş’ın Ve Ökkeş’in Destanı (Gülten Akın)	Maraş yöresinin eski dönemde Komagene Krallığı toprakları içerisinde yer aldığına, sonra Türkmen ve Afşar boylarına ev sahipliği yaptığına gönderme yapılmıştır.	Gönderge
	Maraş’ın işgal edilmesine, Çakmakçı Said ve arkadaşlarının Ermenilerin halka yaptığı zulme karşı çıkıp açılan ateş sonucu yaralanmalarına, olayı dükkanından gören Sütçü İmam’ın olay yerine gelip düşman askerlerine ilk kurşunu sıkmasına ve Maraş’ın kurtarılmasına gönderme yapılmış.	Gönderge
	“Yüzüğüm mühür benim Çektiğim kahr benim	Kolaj (Mani metni asıl

	Eoğlunun yzünden Yediğim zehir benim”	metnin içerisine yapıştırılmış.)
	“Ya İstiklal ya ölüm! Bütündedir kurtuluş çünkü Ancak kurtulduğunda bütün vatan Bıraktık silahlarımızı”	Kolaj Atatürk’ün Sivas Kongresi’ndeki ko- nuşmasında söylediği “Ya İstiklal Ya Ölüm” sözü şiirin içine ya- pıştırılmış.
	“ok iş görür Karadağ tabancası” “Al yardımını başına al.”	Klişe ve basmakalıp söz kullanımı
	Eserde destanların biçem özelliklerine uyul- muş, yani biçemi taklit edilmiştir.	Pastiş
S.156. Oblomov	Eser Rus edebiyatında 19. yy. da değişik yazar- lar tarafından işlenmiş “Lüzumsuz adam” tip- lemesinin bir örneğini yansıtmaktadır. İvan Turgenyev’in 1850 tarihli Lüzumsuz Bir Ada- mın Günlüğü, 19. Yüzyılın ilk yarısından 20. yüzyıla kadarki edebi karakterleri tanımlayan “lüzumsuz adam” ifadesine yaygınlık kazan- dırmıştır. Genellikle, Turgenyev’in Lüzumsuz Bir Adamın Günlüğü’ndeki ulkaturin’i, Baba- lar ve Oğullar’ındaki (Ottı s i Deti) Bazarov’u ve İvan Gonçarov’un romanıyla aynı adı taşıyan Oblomov karakteri “lüzumsuz adam” tipini örneklemiştir ⁴ . Dolayısıyla pastiş tekniği kulla- nılmıştır.	Rusça’dan eviri- pastiş
S.163. Sergüzeşt (Samipaşazade Sezai)	“Dilber Kafkasya’dan getirilmiş ve İstanbul’da esir olarak satılmış bir kızdır.”	Gönderge (Osman- lı’da Kırım ve Kafkas- ya’nın köle ticaretin- deki konumuna gön- derme yapılmıştır. Esirler, Afrika’dan, Kafkaslar”dan ve Kuzey steplerinden getirilip esir pazarla- rında satılmışlardır)
	Esere konu olan cariyelik problemi, eserin yazarı Samipaşazade Sezai’nin hayatı ile yakı- ndan ilişkilidir. “Dönemin önemli bir sorunu olan cariyelik kurumu, romanın yazarının hayatını da yakından ilgilendirir. Zira, yazarın annesi Kafkasya’dan kaçırılıp İstanbul’a geti- rilmiş Gürcü asıllı bir cariyeye olan Dilârâyiş Hanım’dır. Bu bakımdan Sezai, annesinin o- cukluğuna ve genç kızlık yıllarına bir gönderme yapar.” ⁵	Gönderge
S.169.Mai Ve	Halit Ziya Uşaklıgil, diğer Servet-i Fünun sanat-	Pastiş

⁴ Chances, E. (2013). “Rus Edebiyatında Lüzumsuz Adam”. Lüzumsuz Bir Adamın Günlüğü içinde. İstanbul: Notos. s.97.

⁵ Karabulut, M. (2012). Tanzimat Dönemi Romanlarında Hürriyet ve Esaret İzlekleri. Türk Dili, S, 724, 321-334.

Siyah (Halit Ziya Uşaklıgil)	çaları doğrultusunda bir eser meydana getirmiş, süse, detaya ve inceliğe düşkün bir üslup kullanmıştır. Eserde uzun cümleler, ayrıntılı betimlemeler göze çarpmaktadır. Dolayısıyla biçem olarak Serveti Fünun yazarları arasındaki bir etkilenmeden, bir pastişten söz etmek mümkündür. Aynı şekilde Ahmet Cemil'in dil ve edebiyat ile ilgili görüşleri de Serveti Fünun'unkiyle aynıdır. "Edebiyatı Cedide'de belirmeğe başlayan ve bu zümre arasında birinden diğerine sirayet etmek suretiyle hemen hepsinde müstevli olan bir maraz meselesinden bahsedeceğim ki bu maluliyetin tesirati Mai ve Siyah'ta da ziyadesiyle görüldü." ⁶	
S.175. ATEŞTEN GÖMLEK (H.Edip Adıvar)	Eserdeki Ayşe karakteri ile eserin yazarı Halide Edip arasında ciddi benzerlikler söz konusudur. Halide Edip, tıpkı Ayşe gibi Sultanahmet Mitingi'nde konuşmacı olarak yer alır ve savaş esnasında hastabakıcılık yapar.	Gizli gönderme
	"Peyami, Cemali, İhsan ve Ayşe, Sultanahmet Mitingi'ne katılırlar."	Gönderge (İzmir'in işgali üzerine Sultanahmet'te yapılan mitinge gönderme yapılmıştır.)
	"Bu meydanda birçok imparator ve imparatoriçeler en mutantan alaylar, yarışlar, resmigeçitlerle geçtiler. Fakat bu beyaz ve ezeli meydanı bütün bir milletin göz yaşıyla hiçbir mutantan alay, hiçbir Bizans ve Osmanlı ihtişamı takdis etmedi."	Anıştırma (İstanbul'da hüküm süren Roma, Bizans ve Osmanlı İmparatorluklarına atıf yapılmıştır.)
	"Üç arkadaş ve Ayşe Kuvayı Milliye'ye katılmak ve Kurtuluş Savaşı'nı desteklemek için Anadolu'ya geçerler."	Gönderge (Kuvayı Milliye Hareketine ve Kurtuluş Savaşı'na atıf yapılmıştır.)
	Yeni Turan romanındaki Kaya, Ateşten Gömlek'te Ayşe, Vurun Kahpeye'de Aliye ve Sinekli Bakkal'da Rabia; güçlü, idealist ve modern kadın kimlikleriyle benzerlik göstermektedirler. Dolayısıyla Halide Edip'in bu romanları arasında metinlerarası bir ilişkiden söz edilebilir.	Pastiş
S.191. Kanlı Kavak (Karagöz)	"Diyelim Mevla'm işimizi rast getire", "Neme lazım buradan savuşmalı", "Tu Allah belasını versin", "Yazıklar olsun güzelim ağacı kesmişsin.", "Eyvah şimdi hapi yuttuk.", "...Allah'tan korkmadın mı?"Cenab-ı hak cemi cümleyi çok senelerine eriştirsin"	Klişe ve basmakalıp söz kullanımı
	"Öğütü uslanmayı takdir ederler. Tekdirle uslanmayı döverler." Ziya Paşa'nın sözü alınmış, ama şairin ismi verilmemiş.	Gizli alıntı
	Maniler alınıp metnin içerisine yapıştırılmıştır	Montaj

⁶ Kaplan, M. (2012). Mai ve Siyah Romanının Üslubu Hakkında. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi, 19 (0), 51-72.
Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/iutded/issue/17058/178150>

	Semai, metne yapıştırılmış.	Montaj
	Aman Karagöz oturduğun dalı kesiyorsun, düşersen kafan gözün patlar.	ANIŞTIRMA (Nasrettin Hoca'nın fıkrasına gönderme yapılmış.)
S.196. Fotoğrafçı (Ortaoyunu)	"...sefalar geldiniz.", "Eksik olmayınız efendim", "...Allah sizlere uzun ömür versin...", Hayır, iki gözüm..." baygınlık geçirmek, kendinden geçmek, kimimiz kimsemiz yok, "...emriniz başım üzerine...", "sen kendi derdine yan", "borç gırtlığıma çıktı", "elimden her iş gelir", "eyi kötü ekme parasını kazanırsın", "Görünen köy kılavuz istemez."	Klişe ve basmakalıp söz kullanımı
	Ortaoyunu, Kavuklu ile Pişekarı, atışmaları, yanlış anlamaları, bölümleriyle taklit edilmiş.	Pastiş
	"Her derdin olur çaresi her inleyen ölmez Her mihnete bir aher olur her gama payan" Ziya Paşa	Montaj (terkib-i bend'den bir bölüm alınıp yapıştırılmış.)
S.204. Keşanlı Ali Destanı (Haldun Taner)	"Allah razı olsun", "Suyu ısındı, ayağını denk alsın.", "Hafize yukarı mahalleyi kolaçan etti", "Abiciğim ayağımı öpeyim.", "Ha ayağım eski bir hikayedir", "Bizde laf yok, iş var", "Ben de sana şart koşuyorum Ali, ya ben ya destan", "Eceline susamış, ötesi yok", "Ok yaydan çıkmış bir kere"	Klişe ve basmakalıp söz kullanımı
	Of Off Sineklide durulmuyor yastan Sağından vuruldun soluna yaslan Hey Ali, koç Ali, babamız Ali Analar doğuramaz böyle bir aslan...	Kolaj (bir şiir parçası metne yapıştırılmış.)
S.225. İLK DEFA GÖRDÜĞÜM VE GEZDİĞİM MAT-BAA (İhsan Tokgöz)	"...saygıdeğer üstat Recaizade Ekrem Bey'in yalısı" Türk edebiyatına yön veren ve döneminde büyük saygı duyulan Recaizade Mahmud Ekrem'in "üstat" sıfatına gönderme yapılmıştır.	Gönderge
S.230. Cennet Bahçesi (Salah Birsal)	"Birsal'den, bir kez Virginia Woolf (Virjinya Volf) un Deniz Fenerine Yolculuk adlı kitabını almıştır."	Gönderge
	"Samim Kocagöz, Sabahattin Kudret, Süavi Koçer, Bebe Lütfü, Cahit Saffet, İlhan Berk hep orada oturur."	Gönderge
	"İlhan'ın harikalarına en çok Fahir Onger biter. 1946 yılının nisanında 'Bugünkü Şiirimiz' güldestelerini yayınladığı vakit, orada onun için 'Büyük şiirin kapısını zorluyor.' diyecektir." Eleştirmen Fahir Onger'in sözü alıntılanmış. İlhan Berk'in eserinin adına gönderme yapılmış.	Alıntı-gönderge

	“Yalının sofaları, zamanın deyişiyile, içinde at koşturulur türdendi...” “...gözümün önüne gelir.”	Klişe ve basmakalıp söz
	Yığın yığın olmuşlar hepsi köprünün açılışını bekliyor Bir anda şehrin dört bucağına akacaklar Bir anda iki ayrı kıtadaki insanlar gibi Fatihliyle Beşiktaşlı sarmaş dolaş olacak	Kolaj (İlhan Berk’in şiirinden bir bölüm alınıp metne yapıştırılmış.)
	İlhan Berk’in şiirlerinin içeriklerine gönderme yapılmış.	Anıştırma
	O gün Orhan Veli’nin çıkardığı “Garip” üzerinde de bir hayli durulur.	Gönderge
	Cahit’in konuşması en çok Samim’in hoşuna gitmiştir-bunları “Onbinlerin Dönüşü’nde anlatmıştır.	Gönderge
	Ustalığı göstermek için Hamlet’i bir gün oynayacağım.	Gönderge
	İki saat Robert Taylor (Rabırt Teylır)’ın yerine konuş da göreyim.	Gönderge
S.241. Gazete Haberleri	Haber metni yapıştırılmış.	Montaj
	Zeytin Dalı Harekatı’na gönderme yapılmış.	Gönderge
S.262. Otoray Yolculuğu (Reşat Nuri Güntekin)	“...Faruk Nafiz’in ünlü “Han Duvarları” şiirinde tasvir ettiği handı.”	Gönderge
	Faruk Nafiz:“Dönmiyen yolculara yaşlı yollar” diye anlattığı bu yolu...	Alıntı
S.267. Bodrum (Azra Erhat)	“Halikarnas balıkçısı bir zamanlar Avrupa’dan Amerika’dan tohumlar getirtip Bodrum’u tropikal bir bahçe haline koymuştu.”Cevat Şakir Kabaağaçlı’ya atıf yapılmış.	Gönderge
	“Mousolcum, yani Mousolos’un anıtkabri. Pitchus, Sparaksis, Stayros adlı Anadolu mimarlar elli metre yüksekliğindeki bu anıtı...”	Gönderge
	“Bodrum her çağda ünlü evlatlar yetiştirmiş: Heredotos, Turgut Reis, Neyzen Tevfik...”	Gönderge

6. Sonuç ve Öneriler:

Çalışma kapsamında incelenen Biryay Yayınlarının 10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabındaki 37 adet metin incelenmiş, bu metinlerde 107 adet metinlerarası ilişki tespit edilmiştir.

Bu metinlerarası ilişkilerin kullanım sıklığına baktığımızda; 32 adet gönderge, 4 adet alıntı, 1 adet gizli alıntı, 11 adet anıştırma, 20 adet montaj, 9 adet pastiş, 4 adet kolaj, 15 metinde kalıp söz ve basmakalıp kelime kullanımını, 25 adet anıştırma, 3 günümüz Türkçesine çeviri, 1 Rusçadan Türkçeye çeviri kullanıldığı görülmektedir. Daha önce de belirtildiği üzere Aktulum (2000) alıntı, pastiş, alaycı dönüştürüm, yansılama ve göndergeyi açık; gizli alıntı ve anıştırmayı kapalı metinlerarası ilişkiler olarak değerlendirmektedir (s.93,94). Okuru sorgulamaya ve üst düzey bir okur olmaya sevk eden metinlerarası ilişki, kapalı metinlerarası ilişkidir. Bu açıdan baktığımızda

10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabındaki metinlerde yer alan metinlerdeki açık ve kapalı metinlerarası ilişkiler birbirine yakın sayıdadır. Bu noktada kitabın metinlerarasılık bakımından oldukça zengin bir içeriğe sahip olduğunu söyleyebiliriz.

Türk Dili ve Edebiyatı 2018 Öğretim Programında, öğrencilerin metinler aracılığıyla eleştirel okuma becerilerini geliştirmeleri programın amaçları arasında önemli bir konumda bulunmaktadır (s.12). Öğrencilerin sorgulayıcı ve eleştirel bir bakış açısı kazanmalarında seçilen metinlerin büyük önemi bulunmaktadır. Bundan dolayı yayınevlerinin Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarındaki metinleri metinlerarası ilişki unsurları taşıyan metinler arasından seçmeleri; ortaöğretimi bitiren öğrencilerin daha geniş bakış açısına sahip, eleştirel okuma yapabilen, sorgulayabilen, iyi birer okuyucu olmalarına katkı sağlayacaktır.

Bir metindeki metinlerarası ilişkileri bulabilmesi, anlamını çıkarması, yorumlayabilmesi için okurun geniş bir kültür birikimine sahip olması gerekir. Bu doğrultuda ders öğretmene büyük bir görev düşmektedir. Öğretmenin derse hazırlıklı girmesi, ders öncesinde metinlerdeki metinlerarası unsurları çıkarması ve öğrencilere de bu yönde hazırlık çalışmalarını vermesi uygun olacaktır. Böylece derslerin daha interaktif, fikir alışverişinin yoğun olduğu, kültürel birikimin paylaşıldığı bir ortamda gerçekleşmesi mümkün olabilecektir. Öğrenciler derste aktif oldukları için öğrenme çok daha verimli bir şekilde gerçekleşebilecektir. Bilindiği üzere öğrencilerin pasif olduğu, öğretmenin dersi anlattığı ders ortamında verim düşüktür. Günümüzde kabul gören yapılandırmacı eğitim modelinde öğretmen öğrencilerin tasnif, analiz, çıkarım ve yaratıcılık gibi yeteneklerini geliştiren ödevler verir. Öğrencilerin verdiği cevaplar üzerinden giderek konuyu genişletir ve aydınlığa kavuşturur. Farklı açılardan düşünebilmeyi sağlayan, zihinsel çelişkileri ortaya koyan ve bireysel anlamın oluşmasını destekleyen etkinlikler düzenler. Tam da bu noktada yoğun metinlerarası ilişkiler içeren metinler yapılandırmacı eğitime büyük bir katkı sunabilir.

Sonuç olarak, Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarında metinlerarası ilişki unsurlarını yoğun şekilde taşıyan metinlere yer verilmesi, bunun için yayınevlerinin özel gayret göstermesi, öğretmenlerin de derste işleyecekleri metindeki metinlerarasılık ilişkiler üzerine ön hazırlık yapması, öğrencilere de bu yönde ödevler vermesi yerinde olacaktır. Böylece dersler yapılandırmacı eğitim doğrultusunda verimli, interaktif, kültürel alışverişin yoğun olduğu, eleştirel düşünme odaklı bir şekilde gerçekleşebilecektir.

Kaynaklar

- AKTULUM, Kubilay (2000): *Metinlerarası İlişkiler*, Ankara, Öteki Yayınevi.
BAŞARAN YILMAZ, Aylin Hidayet, NASIR Yunus (2019): 10 Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı, Ankara, Biryay Yayınları.
DİLLON, Sarah (2017). *Palimpsest Edebiyat, Eleştiri, Kuram*, İstanbul, Koç Üniversitesi Yayınları.

- FAİZ BÜYÜKÇAM, Serap, ZORLU, Tülay (2018): "Metinlerarasılık ve Mimarlık", *Art-Sanat Dergisi* / 9, s. 479-493
- KRİSTEVA, Julia (1980): *Desire in Language: A Semiotic Approach to Literature and Art*. Leon S. Roudiez (ed.), T. Gora et al (trans.), New York, Columbia University Press.
- MEB (2018): Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı, Ankara, MEB.
- ÖGEYİK COŞKUN, M. (2008): *Metinlerarasılık ve Yazın Eğitimi*, Ankara: Anı Yayınları.
- SAKALLI, Cemal (2014): *Karşılaştırmalı Yazınbilim ve Yazınlararasılık/Sanatlararasılık Üzerine*, Ankara, Seçkin Yayıncılık.
- SAVAŞ, Metin (2020): *Defne Ağacını Budamak, Edebiyatta Arketipler, Göstergeler, Teori ve Pratik*, Ankara, Çolpan Yayınları.
- YILDIRIM, A., - H. ŞİMŞEK (2008): *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı), Ankara, Seçkin Yayıncılık.

TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ÖĞRETMENLERİNİN UZAKTAN EĞİTİME YÖNELİK ALGILARININ METAFORLAR YOLUYLA İNCELENMESİ

Ayşe YÜCEL ÇETİN* - Halise Nurcan ESENDEMİR**

Özet

Araştırmanın amacı Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik algılarını metafor yoluyla incelemektir. Bu amaç doğrultusunda fenomenolojik bir çalışma yapılmış ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin uzaktan eğitim ile ilgili zihinlerindeki fenomenleri, algıları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Ülkemizde 2020 yılının Mart ayında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından eğitime kısa bir süreyle ara verildiği duyurulmuş, ardından uzaktan eğitim yöntemine geçildiği ilan edilmiştir. Uzaktan eğitim, öğretmen ve öğrencilerin fiziki olarak aynı yerde bulunmalarını gerektirmeden teknolojik altyapı kullanılarak oluşturulan öğrenme ortamlarının genel adıdır. Metafor ise bir kavramın bireyler tarafından farklı bir kavram aracılığıyla alımlanmasıdır. Salgın sürecinde başvurulmuş uzaktan eğitim kavramına ilişkin Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin görüşlerini tespit edip inceleme ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Çalışma bağlamında "Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri uzaktan eğitim sürecini nasıl algılıyorlar?" sorusuna cevap bulunmaya çalışılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Örneklem seçiminde kolay ulaşılabilirlik tekniğinden yararlanılmıştır. Google Forms üzerinden hazırlanan tek soruluk görüşme formu Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerine çevrimiçi ortamda ulaştırılmıştır. Bu formda Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerine "Uzaktan eğitim.....gibidir. Çünkü....." sorusu yöneltilmiştir. Veriler gruplandırılarak içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Çalışma kapsamında toplamda 50 Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenine ulaşılmıştır. Öğretmenlerin ürettikleri metaforlar, "Erişilebilirlik", "Esneklik", "Eğitsellik", "Verimsizlik" ve "Etkileşimsizlik" kategorilerini oluşturmuştur. 5 farklı kategori altında 12 değişik tema meydana gelmektedir. Çalışmanın bulgularından hareketle, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik metaforik algılarının pratik olması, herkes tarafından erişilebilir olması, her yaştaki insana hitap etmesi, fiziki sınırlardan bağımsız olması, esnek olması bakımından olumlu olduğu saptanmıştır. Öğretmenler uzaktan eğitimi verimsizlik, etkileşimsizlik ve sağlıklı olumsuz etkileme açılarından olumsuz olarak değerlendirmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Türk Dili ve Edebiyatı, Öğretmen Görüşleri, Uzaktan Eğitim, Metafor.

Giriş

İnsanoğlu, dünya üzerinde yaşamaya başladığı ilk günden itibaren bilgi düzeyini yükseltmek için çabalamıştır. Bu çabalar, teknik imkânların artarak ilerlemesini sağlamıştır. Mesela, tekerleğin icadı, daha sonraki icatlara kapı aralamak suretiyle insan türünün hareket kabiliyetini artırmıştır. Tarihin her döneminde teknik imkânlar artmakla birlikte teknoloji, son yıllarda çok daha büyük bir ivme kazanmıştır. Artık her geçen gün farklı yeniliklerle karşılaşmaktadır. Yaşanan bu değişim, ekonomiden siyasete, kültürden istihdama değin hayatın her sahasını derinden etkilemektedir.

* Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi ABD,(ayucel@gazi.edu.tr).

** Gazi Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Doktora Programı (halise.yucesoy@hotmail.com).

Eğitim, yaşanan teknolojik dđnüşümden etkilenen bir yapı olarak karşımıza çıkmaktadır. Teknolojik olanakların artarak çeşitlenmesi, eğitimde büyük çapta değişikliklere neden olmaktadır. Eğitim ortamları, öğretim yaklaşımları, öğrenme yöntem ve tekniğinde birtakım farklılaşmalar mevcuttur. Klasik eğitimin yanısıra e-öğrenme, web öğrenme gibi internet destekli eğitim ile ilgili birçok kavram ortaya çıkmıştır. Bu gelişmelerin sonucunda geleneksel öğrenme yöntemleri yerini modern öğrenme yöntemlerine bırakmaktadır.

Eğitimin geçirdiği değişim incelendiğinde karşımıza çıkan kavramlardan biri uzaktan eğitimidir. Uzaktan eğitim, öğreten ve öğrenenlerin fiziksel olarak aynı mekânda bulunmak zorunda olmadığı, internet destekli platformlar aracılığıyla derslerin eşzamanlı olarak işlendiği öğrenme tasarımlarıdır. Uşun'a göre (2006) uzaktan eğitim, bireysel, esnek ve bağımsız bir öğrenme deneyimini mümkün kılan, iletişim ve etkileşimi teknolojik araçlarla sağlayan bir eğitim ortamıdır.

Uzaktan eğitim kavramı, son zamanlarda adından giderek daha fazla söz ettiren bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Clark (2020) son yıllarda popülerlik kazanmasına rağmen aslında uzaktan eğitimin tarihçesinin çok eski tarihlere dayandırılabilceğini belirtmektedir. Yüzyıllar öncesinde cezaevindeki mahkumlara veya uzak dağ köylerindeki yurttaşlara mektupla eğitim verilmesi, ardından gazete, radyo ve televizyon aracılığıyla insanlara ulaşılması birer uzaktan eğitim faaliyeti olarak nitelenebilir. Buradan hareketle uzaktan eğitimin 21. yüzyılda ortaya çıkmış bir yöntem olmadığı anlaşılmaktadır. Öte yandan 2019 yılının son çeyreğinde Çin'in Wuhan şehrinde tüm dünyaya yayılan yeni tip Koronavirüs, hayatın birçok sahasını etkisi altına almıştır. Covid-19 olarak da bilinen hastalık, kısa süre içerisinde küresel bir salgına dönuşmüş, bunun neticesinde Dünya Sağlık Örgütü tarafından "epidemik" olarak tanımlanmıştır (WHO, 2020). Salgın nedeniyle bilimsel, akademik, kültürel ve sportif etkinlikler iptal edilmiştir.

Salgın ortamının yarattığı riskleri azaltmak için ölkemizde okullar Mart ayında 2 hafta süreyle tatil edilmiş, ardından uzaktan eğitime geçildiği ilan edilmiştir (MEB, 2020). Böylelikle ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim olmak üzere eğitimin tüm kademelerinde yüz yüze eğitimin yerine uzaktan eğitim yöntemi kullanılmaya başlanmıştır. Ölkemiz için uzaktan eğitimin ilk kez böylesine geniş bir çapta uygulanması anlamına gelen bu süreç, araştırmacıların da dikkatini çekmiş, uzaktan eğitimle ilgili çok sayıda bilimsel çalışma yürütölmüştür. Bu çalışmalardan bir kısmı metaforik algı çalışmalarıdır. Bunlardan bazıısı şöyledir: Telli, Yamato ve Altun (2020)'un "*Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi*", Kaleli Yılmaz ve Güven (2015)'in "*Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi*", Atik (2020)'in "*Fen Bilimleri öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algısı: Bir metafor analizi*", Bakioğlu ve Çevik, (2020)'nin "*COVID-19 Pandemisi Sürecinde Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri*", Bozkurt (2020)'un "*Koronavirüs (Covid-19) Pandemisi Sırasnda İlköğretim Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime*

Yönelik İmge ve Algıları: Bir Metafor Analizi", Can (2020) "Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları", Şahin İzmirli ve Mısırlı (2018)'nin "Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime ilişkin metaforik algıları", Çivril, Aruğaslan, Özaydın Özkara (2018)'nin "Uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik algıları: bir metafor analizi", Uzoğlu (2017)'nin "Fen bilgisi öğretmen adaylarının uzaktan eğitime ilişkin görüşleri", Özaydın Özkara, (2016) "Probleme ve işbirliğine dayalı çevrimiçi öğrenmenin öğrenci başarısı", Kan ve Fidan, (2016) "Türk dili dersinin uzaktan eğitimle yürütülmesine ilişkin öğrenci algıları", Elcil ve Sözen Şahiner (2014)'in "Uzaktan eğitimde iletişimsel engeller" adlı çalışmalarıdır.

Metafor, bir kavramın zihinde başka bir kavramla benzerlik kurularak algılanmasıdır. Bilinen bir durum ile ilgili terminolojiyi bilinmeyen bir kavrama aktararak ifade etmektir (Aydın, 2010). Antik çağdan günümüze uzanan süreçte metaforlar, tıp, edebiyat, eğitim, sanat, basın, medya gibi birçok alanda kullanılmıştır (Güloğlu ve Kararımak, 2012). Metafor, soyut olguları somut olanlarla mukayese ederek karmaşık olguların netleştirilmesini sağlar (Ocak ve Gündüz, 2006). Metafor üretmek, kişinin ufkunun genişlemesine ve kalıplaşmış düşünceler üzerinde tekrar kafa yormasına yardımcı olur (Levine, 2005). Kişilerin bir kavramı nasıl algıladıkları öğrenilmek istenirse o kavram ile ilgili metafor analizi yapmak gerekmektedir. Dolayısıyla metafor çalışmaları, bireylerin zihinsel haritalarına dair ipucu vermesi bakımından fenomenolojik açıdan önemli addedilen araştırmalardır. Son yıllarda eğitim sahasında yapılan çalışmalar incelendiğinde "Metafor" kavramının daha fazla irdelendiği göze çarpmaktadır.

Yukarıdaki alan yazın taramasından hareketle, uzaktan eğitim kavramına ilişkin ilköğretim öğrencilerinin, öğretmen adaylarının ve akademisyenlerin algılarının ortaya konmak istendiği görülmektedir. Ancak Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik metaforik algılarını saptamayı hedefleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Çalışmamızın amacı Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik algılarını metafor yoluyla incelemektir. Bu amaç doğrultusunda fenomenolojik bir çalışma yapılmış ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin uzaktan eğitim ile ilgili zihinlerindeki fenomenleri, algıları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Yöntem

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgubilimsel (fenomenolojik) desen kullanılmıştır. Nitel çalışmalar, kalabalık kitlelerin bilgisinden ziyade bireylerin algı ve görüşlerine odaklanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2015). Nitel çalışmalarda metaforların kullanımı, elde edilecek veriyi betimleme işlevine sahiptir. Bu şekilde araştırılan olgu, zengin bir biçimde resmedilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Olgubilim çalışmalarında asıl amaç, bireylerin belirli bir olguya dair deneyim, algı ve anlamlarını ortaya çıkarmaktır (Kocacı, 2016). Bu bağlamda, Türk Dili ve Edebiyatı

tı öğretmenlerinin zihninde var olan uzaktan eğitim algısı, metaforlar vasıtasıyla görünür kılınmak istenmiştir.

Araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde kolay ulaşılabilirlik örnekleme tekniğinden faydalanılmıştır. Bu teknik, araştırmacının örneklem seçiminde kendi yakın çevresinden başlayarak uzağa doğru bireylere ulaşması demektir. Covid-19 salgını sürecinde yürütülen bu çalışmada muhtemel riskleri en aza indirmek amacıyla veriler, çevrimiçi ortamda toplanmıştır. Araştırmacı tarafından oluşturulan form, Google Forms üzerinden katılımcılara ulaştırılmıştır. Verilerin toplanmasında online platformların kullanılması, araştırmacılara pratiklik, hız ve ekonomiklik sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Verilerin çözümlenmesinde ise içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. İçerik analizi, elde edilen verilerin belli kod, tema ve kavramlar çerçevesinde bir araya toplanarak okuyucu için daha anlaşılır hâle getirilmesidir (Freankel ve Wallen, 2000).

Bulgular ve Yorum

Bulgular ve yorum kısmında, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin uzaktan eğitime dair algılarının metafor aracılığıyla belirlenmesi amacıyla yürütülen bu çalışmada öğretmenler tarafından geliştirilen metaforlara ilişkin bulgular verilmiştir. Verilerin dağılık olmaması adına metaforları ayrı ayrı tek tek vermek yerine ortaya çıkan kategoriler, bu kategorilerin frekans ve yüzde değerleri ve kategoriye örnekler sunulmuştur. Tablolar hâlinde sunulan veriler, katılımcı görüşlerinden yapılan doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Kategori	Tema	Metaforlar	Örnek	Frekans (f)	Yüzde (%)
Esneklik	Zaman-mekân bağımsızlığı	Oyun hamuru, su, lastik, joker, bukalemun	<i>"Uzaktan eğitim joker gibidir, çünkü her istediğimiz zaman kullanabiliriz."</i>	5	10
	Bireysel Farklılık	Oda, parmak izi, gözlük, ayakkabı	<i>"Uzaktan eğitim ayakkabı gibidir, çünkü herkese uygun bir kalıbını bulmak mümkündür."</i>	4	8
Toplam				9	18
Erişilebilirlik	Fırsat	Yağmur, Hızır, Süperman, can simidi, Batman	<i>"Uzaktan eğitim Hızır gibidir, çünkü en zorda kaldığımız salgın zamanında Hızır gibi imdadımıza yetişti."</i>	5	10
	Ekonomiklik	Piyango, Loto ikramiyesi, simit, semt pazarı, çiklet	<i>"Uzaktan eğitim simit gibidir, çünkü herkes kolaylıkla parasını verip alabilir."</i>	5	10
Toplam				10	20

Eğitsellik	Eğitim Materyali	Akıllı tahta, Google, kütüphane, arşiv, depo	<i>"Uzaktan eğitim kütüphanesi gibidir, çünkü öğrencilere öğretmek istediğimiz her şeyi orada buluruz."</i>	5	10
	Yaşam Boyu Öğrenme	İlaç, dedelerimiz, kitap, takım elbise	<i>"Uzaktan eğitim dedelerimiz gibidir, çünkü her yaşta insanın dedesinden öğreneceği bir şeyler mutlaka vardır."</i>	4	8
	Kolaylaştırıcılık	Pusula, araba, metrobüs, uçak	<i>"Uzaktan eğitim uçak gibidir, çünkü uzun eğitim maratonunu öğrenci ve öğretmenler için kolay kılar."</i>	4	8
Toplam				13	26
Verimsizlik	Etkisizlik	Su tabancası, boşa kürek çekmek, patlak balon	<i>"Uzaktan eğitim patlak balon gibidir, çünkü hiçbir işe yaramaz, siz şişirdikçe bir tarafından hava kaçırmaz."</i>	3	6
	Yetersizlik	Kısık ateş, ay, camın ardından karı seyretmek	<i>"Uzaktan eğitim ay gibidir, çünkü karanlık gecelerde çıkar ama ısıtmak ve ışık vermek için yeterli değildir."</i>	3	6
	Sağlığa Olumsuz Etki	Cips, radyasyon odası, röntgen cihazı, abur cubur	<i>"Uzaktan eğitim röntgen cihazı gibidir, çünkü o kadar uzun süre bilgisayar başında oturmak hem bizim hem öğrencilerin sağlığını bozar."</i>	4	8
Toplam				10	20
Etkileşimsizlik	İletişimsizlik	Bozuk kulaklık, boş duvara konuşmak, soğuk ülkeler, seyircisiz tiyatro oyunu	<i>"Uzaktan eğitim bozuk kulaklık gibidir, çünkü ya mikrofonu bozuktur, sesiniz gitmez veya kulaklığı bozuktur ses gelmez, adam akıllı bir iletişim gerçekleşmez nihayetinde."</i>	4	8
	Sosyalleşememe	Büyükşehirler, fanus, kafes, boş arazi	<i>"Uzaktan eğitim büyükşehirler gibidir, çünkü orada kimse kimseyi tanımaz."</i>	4	8
Toplam				8	16

Tablo 1. Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Metaforlarının Oluşturduğu Kategori ve Temalar

Yukarıdaki tablo incelendiğinde, öğretmenler tarafından dile getirilen metaforların 5 temel kategori altında toplandığı görülmektedir. Bu kategoriler, “Erişilebilirlik”, “Esneklik”, “Eğitsellik”, “Verimsizlik” ve “Etkileşimsizlik” şeklindedir. Kategoriler, daha alt düzeyde temalara ayrılmaktadır. “Erişilebilirlik” kategorisi altında “Fırsat” ve “Ekonomiklik” temaları; “Esneklik” kategorisi altında “Zaman-Mekân Bağımsızlığı” ve “Kişisel Fark” temaları; “Eğitsellik” kategorisi altında “Yaşam Boyu Öğrenme”, “Materyal” ve “Kolaylaştırıcı” temaları; “Verimsizlik” kategorisi altında “Etkisizlik”, “Yetersizlik”, “Sağlığa Olumsuz Etki” temaları; “Etkileşimsizlik” kategorisi altında ise “İletişimsizlik” ve “Sosyalleşememe” temaları yer almaktadır. Kategorilerin toplam frekans ve yüzde değerlerine göz atıldığında ise en çok dile getirilen metaforların %26 ile Eğitsellik, ardından Verimsizlik %20 ve Erişilebilirlik %20 olduğu tespit edilmiştir. Esneklik kategorisinin yüzdeleri ağırlığı %18 iken Etkileşimsizlik ise %16’lık yer kaplamaktadır. Aşağıda, çalışmaya katılan öğretmenlerin dile getirdikleri kategoriler, alt başlıklar hâlinde ve yüzdeleri ağırlıklarına göre sırayla ele alınıp daha detaylı bir şekilde incelenmiştir.

Eğitsellik

Uzaktan eğitim, yeni bir eğitim yöntemi ve ortamı olarak son yıllarda öne çıkarken çalışmanın katılımcıları da bu kategoriye ilişkin metaforları yüksek oranda (%26) belirtmişlerdir. Eğitsellik kategorisi, uzaktan eğitim ile öğrencilere daha iyi bir eğitim sunulması bakımından sağladığı imkânlarla dikkat çekmektedir. Bu ketogorideki metaforlar incelendiğinde uzaktan eğitimin sürekli kullanılabilen bir yapıya sahip olması nedeniyle “Yaşam Boyu Öğrenme” teması, eğitim-öğretim sürecini daha kolay ve pratik bir hâle getirmesi bakımından “Kolaylaştırıcı” teması, etkili bir eğitsel araç-gereç olarak görülmesi bakımından da “Materyal” temasından meydana gelmektedir. “Eğitsellik” (toplam=13) kategorisinin ilk sırasında “Materyal” teması (f=5), ikinci sırasında ise “Yaşam Boyu Öğrenme” (f=4) ve “Kolaylaştırıcı” (f=4) temaları birlikte yer almaktadır.

“Materyal” teması altında “akıllı tahta, Google, kütüphane, arşiv ve depo” metaforları kümelenmektedir. Katılımcılar, uzaktan eğitimin öğrencilere hitap ederken iyi bir ders materyali olduğunu, öğrencilerin bu yolla dikkatlerinin çekildiğini belirtmektedir. Aşağıda, “Materyal” temasına örnek teşkil eden metaforlardan bazıları verilmiştir:

“Uzaktan eğitim kütüphane gibidir, çünkü öğrencilere öğretmek istediğimiz her şeyi orada buluruz.” (Ö8)

“Uzaktan eğitim akıllı tahta gibidir, çünkü akıllı tahta aracılığıyla öğrencilere kolayca ders anlatabiliriz.” (Ö14)

“Uzaktan eğitim depo gibidir, çünkü tüm ders araç-gereçleri bir arada bulunmaktadır.” (Ö36)

“Yaşam Boyu Öğrenme” teması, uzaktan eğitimin her durumda ve her yaşta eğitimi kesintiye uğratmadan devam etmesini ifade eder. Uzaktan eğitimin esnek bir yapıya sahip olması ve eğitimde açıklık ilkesi ile yaşam

boyu öğrenmeyi desteklediği tespit edilmiştir. Bu tema altında “dedelerimiz, ilaç, kitap, takım elbise” metaforları yer almaktadır. Aşağıda bu temaya ilişkin örnek metafor cümlelerine yer verilmiştir:

“Uzaktan eğitim dedelerimiz gibidir, çünkü her yaşta insanın dedesinden öğreneceği bir şeyler mutlaka vardır” (Ö42)

“Uzaktan eğitim ilaç gibidir, çünkü her dönem insanın ihtiyacı olabilir.” (Ö3)

“Uzaktan eğitim takım elbise gibidir, çünkü bir erkek her yaşta takım elbise giyip yakışıklı olabilir.” (Ö11)

“Eğitsellik” kategorisi altında bulunan bir diğer tema, “Kolaylaştırıcılık” temasıdır. Çalışmaya katılan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri, bu tema altında uzaktan eğitimin eğitim-öğretim faaliyetlerini kolaylaştırma yönüne dikkat çekmektedirler. Kolaylaştırıcı teması altında “pusula, araba, metrobüs, uçak” metaforları bulunmaktadır. Aşağıda, bu temaya dair örnek cümlelere yer verilmiştir:

“Uzaktan eğitim uçak gibidir, çünkü uzun eğitim maratonunu öğrenci ve öğretmenler için kolay kılar.” (Ö20)

“Uzaktan eğitim pusula gibidir, çünkü kaybolduğumuzda bize yolumuzu, yönümüzü gösterir.” (Ö7)

“Uzaktan eğitim metrobüs gibidir, çünkü İstanbul gibi bir yerde hayatı kolaylaştırır.” (Ö17)

Verimsizlik

“Verimsizlik” kategorisi, çalışmaya katılan öğretmenlerin %20’si tarafından vurgulanan bir husustur. Bu kategori ile uzaktan eğitimin istenen eğitsel hedeflere ulaşmada başarısız olduğu belirtilmektedir. Verimsizlik kategorisi altında Etkisizlik (f=3), Yetersizlik (f=3) ve Sağlığa Olumsuz Etki (f=4) temaları bulunmakta olup bu temalar altında dile getirilen metaforların tamamı uzaktan eğitimin negatif yönlerine işaret etmektedir.

“Etkisizlik” temasında, uzaktan eğitim yoluyla verilen derslerin öğrenciye etki etmediği yönündeki metaforlar bulunmaktadır. Bu metaforları dile getiren öğretmenler, uzaktan eğitimin beyhude bir çaba olduğu görüşüne sahiptir. Aşağıda, bu temaya dair metaforlardan örnek cümleler sunulmuştur:

“Uzaktan eğitim patlak balon gibidir, çünkü hiçbir işe yaramaz, siz şişirdikçe bir tarafından hava kaçıır.” (Ö6)

“Uzaktan eğitim boşa kürek çekmek gibidir, çünkü çektikçe kollarınız çok yorulur fakat hiçbir tesiri yoktur.” (Ö12)

“Yetersizlik” teması, “Etkisizlik” temasından farklı olarak, uzaktan eğitimin bir nebze etkili olduğunu ama bu etkinin düzeyinin istenen ölçüde olmadığını ifade eden katılımcı görüşlerinden oluşmaktadır. Yetersizlik temasında uzaktan eğitim ile yüz yüze eğitim mukayesesinde uzaktan eğitimin zayıf kalan yönlerine dikkat çekilmektedir. Aşağıda bu temaya dair örnek cümleler bulunmaktadır:

“Uzaktan eğitim ay gibidir, çünkü karanlık gecelerde çıkar ama ısıtmak ve ışık vermek için yeterli değildir.” (Ö1)

“Uzaktan eğitim kısık ateş gibidir, çünkü yemeği pişirmek için kısık ateş yeterli değildir.” (Ö33)

“Uzaktan eğitim camın arkasından karı seyretmek gibidir, çünkü ne karanlık soğukluğunu hissedebilirsiniz ne de güzelliğine dokunabilirsiniz.” (Ö5)

“Verimsizlik” kategorisinin altında bulunan bir diğer tema, “Sağlığa Olumsuz Etki”dir. Uzaktan eğitimin teknolojik araçlarla gerçekleştirilmesi, birtakım sağlık sorunlarına yol açmaktadır. Uzun süreler boyunca ekran karşısında hareketsiz bir biçimde bulunulması, öğretmen ve öğrencilerin sağlığını negatif doğrultuda etkilemektedir. Bu durum, “cips, abur cubur, radyasyon cihazı, röntgen odası” metaforlarıyla katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Aşağıda bu temaya ilişkin örnekler verilmiştir:

“Uzaktan eğitim röntgen cihazı gibidir, çünkü o kadar uzun süre bilgisayar başında oturmak hem bizim hem öğrencilerin sağlığını bozar.” (Ö9)

“Uzaktan eğitim radyasyon odası gibidir, çünkü sabahtan akşama kadar bir odaya girip radyasyon dolup kalkıyoruz.” (Ö10)

“Uzaktan eğitim cips gibidir, çünkü o an için açlığınız bir nebze yatıştırır ama sağlıklı olmadığı için bünyenize zarar verir.” (Ö21)

Erişilebilirlik

Erişilebilirlik kavramı, farklı türde engeli bulunan bireylerin ürün ve hizmetlere erişim imkânını ifade etmektedir. Bu makale bağlamında erişilebilirlik, daha iyi bir eğitim alınmasının önünde bulunan fiziksel, finansal ve psikolojik engellerin etkisinin azaltılması şeklinde anlaşılabilir. Çalışmaya katılan öğretmenlerden bir kısmı (%20), uzaktan eğitimin başta öğrenciler olmak üzere eğitimci ve velilere imkânlar sunması yönüne dikkat çekmişlerdir. “Erişilebilirlik” kategorisi altında “Fırsat” (f=5) ve “Ekonomiklik” (f=5) temaları bulunmaktadır.

“Fırsat”, uzaktan eğitimi zor durumlarda çok cazip bir seçenek olarak gören katılımcıların görüşlerinin kümelendiği temadır. Bu tema altında “yağmur, Hızır, Süpermen, can simidi, Batman” metaforları bulunmaktadır. Aşağıda metaforlara örnek cümleler verilmiştir:

“Uzaktan eğitim Hızır gibidir, çünkü en zorda kaldığımız salgın zamanında Hızır gibi imdadımıza yetişti.” (Ö46)

“Uzaktan eğitim Süpermen gibidir, çünkü eşimin hamile olduğu ve virüsün zirve yaptığı bu dönemde bizi dışarıya çıkmaktan kurtardı.” (Ö28)

Uzaktan eğitimin geleneksel eğitime kıyasla daha az masraflı olması bakımından bazı öğretmenler Ekonomiklik temasına gönderme yapmışlardır. Bu tema altında “piyango, loto ikramiyesi, simit, semt pazarı, ciklet” metaforları yer almaktadır. Aşağıda bu metaforlara dair örnek cümlelere yer verilmiştir:

“Uzaktan eğitim simit gibidir, çünkü herkes kolaylıkla parasını verip alabilir.” (Ö16)

“Uzaktan eğitim ciklet gibidir, çünkü bu sayede eğitime bütçe ayıramayan ve okula yollayamayan velilerimizin çocukları derse katılabiliyor.” (Ö49)

Esneklik

Esneklik kavramı, eğitimin dört duvar arasında sınırlı kalmayıp farklı zaman ve mekânlarda takip edilebilmesi, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyine göre de düzenlenebilmesi özelliğini ifade etmektedir. Katılımcıların bir bölümü (%18), uzaktan eğitimin esnek yönüne dikkat çekmektedir. “Esneklik” kategorisi içinde “Zaman-Mekan Bağımsızlığı” (f=5) ve “Bireysel Farklar” (f=4) temaları bulunmaktadır.

“Zaman-Mekân Bağımsızlığı” teması, uzaktan eğitim sayesinde okulda bizzat bulunma zorunluluğu olmadan, günün farklı saatlerinde öğrencilerin derse devam edebilme opsiyonunu ve uzaktan eğitimin sabit ve katı bir yapıda olmayıp duruma göre değişkenlik gösterebilme özelliğini öne çıkarmaktadır. Bu tema altında “oyun hamuru, su, lastik, joker, bukalemun” metaforları dile getirilmiştir. Aşağıda, metaforlara örnek cümleler sunulmaktadır:

“Uzaktan eğitim joker gibidir, çünkü her istediğimiz zaman kullanabiliriz.” (Ö23)

“Uzaktan eğitim oyun hamuru gibidir, çünkü dilediğiniz gibi şekillendirilebilirsiniz.” (Ö31)

“Uzaktan eğitim su gibidir, çünkü günün her saatinde içilebilir.” (Ö18)

“Uzaktan eğitim bukalemun gibidir, çünkü öğrencinin duygu durumuna ve moduna göre nasıl istenirse şekillendirilebilir.” (Ö2)

“Bireysel Farklar” teması, eğitimin öğrencinin hazırbulunuşluk, bilgi düzeyi ve kavrama hızına göre esnetilebilmesi özelliğine vurgu yapmaktadır. Uzaktan eğitimde öğrenciler, dersleri istedikleri hızda takip edebilmekte, ihtiyaç hâlinde tekrarını izleyebilmektedirler. Bu husus, öğretmenlerin dikkatini çekmiş ve çalışma kapsamında toplanan metaforlarda yerini almıştır. Bireysel Farklar teması altında “oda, parmak izi, gözlük, ayakkabı” metaforları bulunmaktadır. Aşağıda öğretmenlerin cümlelerinden örnekler yer verilmiştir:

“Uzaktan eğitim ayakkabı gibidir, çünkü her kişiye uygun bir kalıbını bulmak mümkündür.” (Ö41)

“Uzaktan eğitim oda gibidir, çünkü herkes kendine göre istediği gibi dekorasyon yapabilir.” (Ö39)

“Uzaktan eğitim gözlük gibidir, çünkü herkes dersleri kendi seviyesine göre ve bakış açısıyla kavramaktadır.” (Ö25)

Etkileşimsizlik

Etkileşimsizlik eğitim ortamındaki bireyler arasındaki bağlantıların zayıflığını ifade etmektedir. Öğrencilerin kendi aralarında ve öğretmenlerle yeteri kadar bağ kuramaması hususudur. Çalışmaya katılan öğretmenlerin bir kısmı (%16), bu hususa dikkat çekmiştir. Etkileşimsizlik kategorisi altında İletişimsizlik (f=4) ve Sosyalleşememe (f=4) temaları oluşmuştur.

İletişimsizlik teması, öğretmenlerin öğrencilerle yeteri kadar iletişim kuramamalarını ifade etmiştir. Bu temayı oluşturan katılımcı görüşleri, uzaktan eğitimde gerçekleşen derslerin etkili bir iletişim zemininden uzak olduğunu dile getirmektedir. Öğretmenlerin ders anlatırken boş duvara konuşuyormuş hissine kapıldıkları ve kendi kendine konuşmanın öğretmenler açısından hoş karşılanmadığı görülmektedir. İletişim teması altında “bozuk kulaklık, boş duvara konuşmak, soğuk ülkeler, seyircisiz tiyatro oyunu” metaforları bulunmaktadır. Aşağıda bu metaforlara örnek cümleler verilmiştir:

“Uzaktan eğitim bozuk kulaklık gibidir, çünkü ya mikrofonu bozuktur, sesiniz gitmez veya kulaklığı bozuktur ses gelmez, adam akıllı bir iletişim gerçekleşmez nihayetinde.” (Ö37)

“Uzaktan eğitim soğuk ülkeler gibidir, çünkü etkileşim imkânı azdır.” (Ö50)

“Uzaktan eğitim boş duvara konuşmak gibidir, çünkü öğrencinin gözlerinin içine bakmadan ders anlatarak karşılıklı iletişim kurmamak öğretmenin duvara ders anlatıyormuş hissini yaşamasına sebep oluyor.” (Ö19)

“Sosyalleşememe”, eğitim kurumlarının önemli işlevlerinden biri olan tanışma, kaynaşmanın uzaktan eğitimde az olduğunu ifade eden öğretmen görüşlerinin oluşturduğu bir temadır. Yüz yüze eğitimin sürdürüldüğü dönemlerde olduğu gibi bir fiziksel ortam uzaktan eğitimde bulunmamakta, öğrencilerin birbiriyle vakit geçirecekleri teneffüsler de yer almamaktadır. Bu tema altında “büyükşehirler, fanus, kafes, boş arazi” metaforları toplanmıştır. Aşağıda bu metaforlara örnekler sunulmuştur:

“Uzaktan eğitim büyükşehirler gibidir, çünkü orada kimse kimseyi tanımaz.” (Ö48)

“Uzaktan eğitim boş arazi gibidir, çünkü boş arazide kimse kimseyi görmez.” (Ö22)

Çalışma kapsamında ortaya çıkan 5 farklı kategori ve 12 ayrı tema altında 50 değişik metaforun bir kısmının olumlu özelliklere, bir kısmının ise olumsuz özelliklere işaret ettiği görülmektedir. Çalışmaya katılan bazı öğretmenler uzaktan eğitimin avantajlarına dikkat çekerken bazıları dezavantajlarını ön plana çıkarmışlardır. Bu durumu daha net görüp inceleyebilmek için olumlu ve olumsuz metaforlar ayrı ayrı tasnif edilmiş ve aşağıdaki tablo elde edilmiştir.

Olumlu/Olumsuz	Metaforlar	Frekans (f)	%
Olumlu	Oyun hamuru, su, lastik, joker, bukalemun Oda, parmak izi, gözlük, ayakkabı Yağmur, Hızır, Süperman, can simidi, Batman Piyango, Loto ikramiyesi, simit, semt pazarı, çiklet Akıllı tahta, Google, kütüphane, arşiv, depo İlaç, dedelerimiz, kitap, takım elbise Pusula, araba, metrobüs, uçak	32	64

Olumsuz	Su tabancası, boşa kürek çekmek, patlak balon Kısık ateş, ay, camın ardından karı seyretmek Cips, radyasyon odası, röntgen cihazı, abur cubur Bozuk kulaklık, boş duvara konuşmak, soğuk ülkeler, seyircisiz tiyatro oyunu Büyükşehirler, fanus, kafes, boş arazi	18	36
---------	--	----	----

Tablo 2. Olumlu ve Olumsuz Metaforlara Dair Frekans ve Yüzde Bilgileri

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya katılan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin çoğunun (%64) uzaktan eğitime dair olumlu metaforlar ürettikleri görülmüştür. Olumlu metaforlar, uzaktan eğitim yönteminin yüz yüze eğitim ortamlarına kıyasla sahip olduğu üstün yönlerle ve “pratiklik, veri saklama kapasitesi, hız, maliyet düşüklüğü, ilgi çekici olma” gibi özelliklere dikkat çekmektedir. Öte yandan olumsuz metafor üretenlerin oranı da (%36) azınmayacak düzeydedir. Olumsuz metaforlar ise uzaktan eğitimin “bireysellik, teknolojik araçlar üzerinden yürütülmesi dolayısıyla öğrencilerin bir araya gelmesine izin vermemeye, sağlığı tehdit etme, etkileşim azlığı, etki-tepki süreçlerini yavaşlatma” gibi özelliklerinden bahsetmektedir. Bu açıdan öğretmenlerin uzaktan eğitimi farklı açılardan ele alıp algıladıkları tespit edilmiştir.

Sonuç

Bu çalışma, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik algılarını metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla çevrimiçi ortamda oluşturulan görüşme formu ile veriler elde edilmiştir. Toplam 50 öğretmene ulaşılan çalışmada metaforlar 5 farklı kategori altında toplanmaktadır. Öğretmenlerden alınan görüşler doğrultusunda “Eğitsellik” (%26), “Erişilebilirlik” (%20), “Verimsizlik” (%20), “Esneklik” (%18) ve “Etkileşimsizlik” (%16) kategorileri ortaya çıkmıştır. Bu kategorilerin altında toplam 12 tema oluşturulmuştur. Sırasıyla “Eğitsellik” kategorisi altında “Materyal” (f=5), “Yaşam Boyu Öğrenme” (f=4) ve “Kolaylaştırıcı” (f=4) temaları bulunmaktadır. “Erişilebilirlik” kategorisi altında “Fırsat” (f=5) ve “Ekonomiklik” (f=5) temaları yer almaktadır. “Verimsizlik” kategorisi, “Etkisizlik” (f=3), “Yetersizlik” (f=3) ve “Sağlığa Olumsuz Etki” (f=4) temalarından meydana gelmektedir. Esneklik kategorisi altında “Zaman-Mekân Bağımsızlığı” (f=5) ve “Bireysel Farklar” (f=4) temaları bulunmaktadır. “Etkileşimsizlik” kategorisi ise “İletişimsizlik” (f=4) ve “Sosyalleşememe” (f=4) temalarından oluşmaktadır.

Öğretmenlerin metaforları doğrultusunda oluşan ilk kategori, “Eğitsellik”tir. Bu kategoride bulunan temalar ve metaforlar incelendiğinde öğretmenlerin uzaktan eğitimi, eğitim-öğretim süreçlerinin daha etkili yürütülmesi adına uygun bir araç olarak ifade ettikleri görülmektedir. Uzaktan eğitimin her yaş grubundan insana hitap etmesi dolayısıyla “Yaşam Boyu Öğ-

renme" ilişkisi kurulmuştur. Ayrıca uzaktan eğitimin, derslerin işlenmesi için bir öğretim "Materyal"i olarak görüldüğü saptanmıştır. Öğrenme sürecine pratiklik ve hız kazandırması bakımından uzaktan eğitimin "Kolaylaştırma" özelliğine dikkat çekilmiştir.

Öğretmen metaforlarının oluşturduğu ikinci kategori "Erişilebilirlik"tir. Bu kategori altında öğretmenler, "Fırsat" ve "Ekonomik" temalarına değinmişlerdir. Çalışmanın katılımcıları, uzaktan eğitimin bireylere önemli bir fırsat sunduğunu ve bu eğitim yönteminin düşük maliyetli olduğunu düşünmektedirler. Covid-19 virüs salgını dolayısıyla meydana gelen kaotik ortamda eğitim-öğretim faaliyetlerinin sürdürülmesine aracılık etmesi, uzaktan eğitimin bir fırsat olarak algılanmasına sebep olmuştur.

Elde edilen metaforlardan meydana gelen üçüncü kategori, "Verimsizlik"tir. Bu kategori altında dile getirilen temalar, "Etkisizlik", "Yetersizlik" ve "Sağlığa Olumsuz Etki" şeklinde sıralanmaktadır. Öğretmenlere göre uzaktan eğitim, bünyesinde bazı handikapları bulundurmaktadır. Öğretmenler; uzaktan eğitimde, öğrencinin ulaşmasını istedikleri öğrenme hedeflerinin tam anlamıyla gerçekleşmediğini, ortaya çıkan eğitimin niteliksel ve niceliksel açıdan tatmin edici olmadığını belirtmektedirler. Ayrıca yüz yüze eğitimde daha harekete müsait bir sınıf ortamına kıyasla uzaktan eğitimde saatler boyunca ekran karşısından derslerin takip edilmesi, sağlığa zararlı durumların oluşmasına neden olabilir. Çalışmaya katılan öğretmenler, bu hususa da dikkat çekmişlerdir.

Öğretmen görüşleri doğrultusunda oluşan dördüncü kategori "Esneklik"tir. Esneklik, uzaktan eğitimin fiziki sınırlardan ayrı bir yapıda, bireyselleştirilebilir ve duruma göre değiştirilebilir olma özelliklerini ifade etmektedir. Bu kategori altında "Zaman-Mekân Bağımsızlığı" ve "Bireysel Farklar" temaları bulunmaktadır. Uzaktan eğitimde dersler, öğrenen bireylerin hazırbulunuşluk düzeyi ve öğrenme hızlarına göre ayarlanabilmekte, günün farklı saatlerinde ve sınıf dışı mekânlarda kullanılabilir. Bu bakımdan esneklik, uzaktan eğitimin sahip olduğu en önemli avantajlardan biridir.

Öğretmenlerin ürettikleri metaforların meydana getirdiği son kategori "Etkileşimsizlik"tir. Bu kategori altında "İletişimsizlik" ve "Sosyalleşememe" temaları bulunmaktadır. Araştırmada yer alan öğretmenler, uzaktan eğitim sürecinde iletişim problemlerinin yaşandığını, kendi kendilerine konuşmuş hissine sıklıkla kapıldıklarını, öğrencilerin sosyalleşmeleri için gerekli ortamın da bulunmadığını belirtmektedirler. Etkileşim, uzaktan eğitimde sıkça üzerinde durulan ve tartışılan bir kavramdır. Uzaktan eğitimde öğrenciler ile öğretmenin etkileşimi yüz yüze eğitimden çok daha düşük düzeyde kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Uzaktan eğitim süreci tasarlanırken öğretmen-öğrenci-veli etkileşimini güçlendirecek yapı ve tasarımlara ağırlık verilmesi gerekmektedir.

Çalışmaya katılan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin ürettikleri metaforlar incelendiğinde bu metaforların çoğunun (%64) olumlu ifadeler içerdiği görülmektedir. Öte yandan azımsanamayacak ölçüde katılımcının

(%36) da olumsuz ifadeler barındıran metaforlar kullandıkları tespit edilmiştir. Buradan hareketle öğretmenlerin uzaktan eğitime dair algılarının büyük bir bölümünün pozitif, az bir kısmının ise negatif olduğu söylenebilir.

Öneriler

Araştırma kapsamında ortaya çıkarılan sonuçlara dayanılarak araştırmacı tarafından aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Bu çalışma sadece 50 Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeniyle yapılmıştır. Çok daha geniş bir kitlenin uzaktan eğitim algılarını ortaya çıkarmak için alternatif çalışmalar yapılabilir.

2. Bu araştırma, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleriyle sınırlı tutulmuştur. Diğer branş öğretmenlerinin de dâhil edileceği karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.

3. Bu çalışmada Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri yer almaktadır. Eğitimin diğer paydaşları olan öğrenciler, idareciler ve velileri de içine alacak daha geniş çalışmalar yürütülebilir.

4. Bu çalışma sonucunda genel olarak olumlu metaforlar elde edilmiştir. Lâkin karşılaşılan olumsuz metaforların işaret ettiği etkileşim eksikliği ve verimsizlik sorunlarını dikkate alacak biçimde uzaktan eğitim tasarımları yapılabilir.

5. Öğrencilerin derse aktif katılımını artıracak ve öğretmenlerin derse yönelik motivasyonlarını güçlendirecek yöntem ve teknikler derslerde kullanılabilir.

Kaynaklar

- ATİK, Ali Derya. (2020) "Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitim Algısı: Bir Metafor Analizi." Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi. Cilt 3, sayı 2, s. 148-170.
- AYDIN, Fatih. (2010) "Ortaöğretim Öğrencilerinin Coğrafya Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Metaforlar." Educational Sciences: Theory & Practice. Cilt 10, sayı 3, s. 1293-1322.
- BAKIOĞLU, Büşra, ÇEVİK, Mustafa. (2020) "COVID-19 Pandemisi Sürecinde Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri". Electronic Turkish Studies. Cilt 15, sayı 4, s. 109-129
- BOZKURT, Aras. (2020) "Koronavirüs (Covid-19) Pandemisi Sırasında İlköğretim Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Yönelik İmge ve Algıları: Bir Metafor Analizi." Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi. Cilt 6, sayı 2, s. 1-23.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., AKGÜN, Ö. E., DEMİREL, F., KARADENİZ, Ş., & ÇAKMAK, E. K. (2015). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara, Pegem Yayınları.
- CAN, Ertuğ. (2020) "Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları". Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi. Cilt 6, sayı 2, s. 11-53.
- CLARK, J. Tobey. (2020) "Distance education". In: Clinical engineering handbook. Academic Press, 410-415.
- ÇİVRİL, Hanife; ARUĞASLAN, Emine; ÖZKARA, Betül ÖZAYDIN. (2018) "Uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik algıları: bir metafor analizi". Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama. Cilt 8, sayı 1, s. 39-59.

- ELCİL, Şifa, ŞAHİNER, Didem Sözen. (2013) "Uzaktan eğitimde iletişimsel engeller". Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi. Cilt 6, sayı 1, s. 21-33.
- FİDAN, Mustafa. (2017) "Metaphors of Blended Learning Students Regarding the Concept of Distance Education". International Online Journal of Educational Sciences. Cilt 9, sayı 1, s. 276 – 291.
- GÜLOĞLU, Berna; KARAIRMAK, Özlem. (2012) Metafor: Danışan ve Psikolojik Danışman Arasındaki Köprü. Turkish Psychological Counseling & Guidance Journal. Cilt 4, sayı 37, s. 122-135.
- YILMAZ, Gül Kaleli; GÜVEN, Bülent. (2015) "Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi". Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi. Cilt 6, sayı 2, s. 299-322.
- KAN, Ayşe Ülkü, and Emine Kübra Fidan. (2016) "Türk dili dersinin uzaktan eğitimle yürütülmesine ilişkin öğrenci algıları." Turkish Journal of Educational Studies. Cilt 3, sayı 2, s. 23-45.
- KOCABIYIK, Oya ONAT. (2016) "Olgubilim ve gömülü kuram: bazı özellikler açısından karşılaştırma." Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt 6, sayı 1, s. 55-66.
- LEVİNE, Phoebe M. (2005) "Metaphors and images of classrooms." Kappa Delta Pi Record. Cilt 41, sayı 4, s. 172-175.
- MEB. (12 Mart 2020). Bakan Selçuk, koronavirüs'e karşı eğitim alanında alınan tedbirleri açıkladı. [http://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-koronaviruse-karsi-egitim- alaninda- alinan- tedbirleri- acikladi/ haber/ 20497/tr adresinden 06. 01. 2021 tarihinde erişilmiştir.]
- OCAK, Gürbüz & GÜNDÜZ, Mevlüt (2006). Eğitim fakültesini yeni kazanan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine giriş dersini almadan önce ve aldıktan sonra öğretmenlik mesleği hakkındaki metaforlarının karşılaştırılması. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. Cilt 8, sayı 2, s. 293-310.
- ÖZAYDIN ÖZKARA, Betül (2016). Probleme ve işbirliğine dayalı çevrimiçi öğrenmenin öğrenci başarısı, motivasyonu ve memnuniyetine etkisi (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- İZMİRLİ, Özden ŞAHİN, and Zeynel Abidin MISIRLI. "Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitime İlişkin Metaforik Algıları (Faculties'metaphorsforonline Distanceeducation)." Bildiri Tam Metin Kitabı Proceeding Book: 471.
- TELLİ, Sahure Gonca; ALTUN, Deniz. (2020) Koronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. Üniversite Araştırmaları Dergisi. Cilt 3, sayı 1, 25-34.
- UŞUN, Salih. (2006). Uzaktan eğitim. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- UZOĞLU, M. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi. Cilt 9, sayı 16, s. 335-351.
- WHO. (2020). Coronavirus disease (COVID-19) Pandemic. <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019> adresinden 06.01.2021 tarihinde erişilmiştir.]
- YILDIRIM, Ali. ve ŞİMŞEK, Hasan. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara, Seçkin Yayıncılık.

1980'DEN GÜNÜMÜZE TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ÖĞRETİM PROGRAMLARININ TOPLUMSAL DEĞİŞMELER BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ

Ayşe YÜCEL ÇETİN* - Hülya Kübra GÜRSOY**

Özet

İnsanlar arasındaki iletişimi sağlayan temel unsur olan dil ve insanların duygu, düşünce ve hayallerini etkili bir şekilde ifade etmelerine yarayan edebiyat; toplumla doğrudan etkileşim içerisinde olan alanlardır. Bu bakımdan, dil ve edebiyat eğitiminin temel öğelerinden birisinin toplum olduğu ifade edilebilir. Dil ve edebiyat eğitimi, toplumsal niteliğe sahip olduğu için toplumun yapısında meydana gelen değişimlerden etkilenmektedir. Bu sebeple bu alanların, toplumsal değişimlerle yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Çevresel etkenler, coğrafi şartlar, iktisadi yapı, siyasi yapı, kültürel özellikler, bilimsel ve teknolojik gelişmelere bağlı olarak yaşanan toplumsal değişimlerin dil ve edebiyat eğitimi üzerinde de yansımalarının bulunması kaçınılmazdır. Dolayısıyla toplumsal ve kültürel gelişimle birlikte bireylerin yetişmesinde büyük bir yere sahip olan dil ve edebiyat eğitiminin toplumsal değişimler çerçevesinden incelenmesi önem arz etmektedir. Son yıllarda dünyada olduğu gibi Türkiye'de de toplumsal anlamda önemli değişimler yaşanmaktadır. Bu çalışma, Türkiye'de 1980'den günümüze kadar gerçekleşmiş olan toplumsal değişimlerin, Türk dili ve edebiyatı öğretim programları üzerindeki yansımalarını tespit etmeye yöneliktir. Çalışmada dil, edebiyat, eğitim ve toplum ilişkisi, toplumsal değişim ve eğitim arasındaki ilişki üzerinde durulmuştur. Çalışma tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. 1980 yılından günümüze Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programları bütüncül bir şekilde betimlenmiştir. Veriler, doküman analiziyle elde edilen bilgiler ışığında toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz tekniği esas alınmıştır. Bulgular; öğretim programlarının genel amaçları, açıklamaları, öğretim programlarının uygulanması, programların yapısı, ünite ve kazanımlar, ölçme ve değerlendirme öğelerinin toplumsal değişimler çerçevesinde incelenmesinden elde edilerek yorumlanmıştır. Çalışmanın sonucunda, yaşanan değişimlere paralel olarak, eğitim sisteminin dönüşüm içerisine girdiği, Türk Dili ve Edebiyatı öğretim programlarının da bu dönüşümden etkilendiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi, Toplumsal Değişimler, Öğretim Programı

Giriş

Toplum kavramı ortak bir geçmişe ve kültüre sahip olan insanlar arasındaki sosyal ilişkiler ve çevresel etkileşimleri ifade etmektedir. Toplumu meydana getiren temel unsur; insanlar arasında var olan ve belirli bir süreçte oluşan ilişkiler, davranışlar ve değerler bütünüdür. Dolayısıyla toplumun temelini insanlar arasında olan ilişkilerin, etkileşimlerin ve değerlerin oluşturduğu söylenebilir.

İnsan doğduğu andan itibaren çevresindeki diğer insanlarla birlikte toplumsallaşma sürecine girer. Bu süreçte insanın davranışları, değerleri ve ilişki becerileri; aile, arkadaş grupları, okullar ve kitle iletişim teknolojileri

* Prof. Dr.: Gazi Üniversitesi, Ankara-Türkiye, ayucel@gazi.edu.tr

** Doktora Öğrencisi: Gazi Üniversitesi, Ankara-Türkiye, hulyakg@gmail.com

şeklinde sıralanabilecek toplumsallaşma araçlarından etkilenir ve bu doğrultuda şekillenir.

İnsanın toplumsallaşma sürecinde ihtiyaç duyduğu en önemli araç dildir. Sağlıklı bir iletişimin ilk şartı; ilişkiler kuran ve iletişim ihtiyacı olan insanların gerekli dil bilgisine sahip olmalarıdır. Dolayısıyla dil ile dilin sanatı olan edebiyat; insanlar arasındaki ilişkilerin kurulmasında ve iletişimin sağlanmasında önemli bir yer tutmaktadır. Bu bağlamda dil ve edebiyat eğitiminin toplumsallaşma sürecinin temel unsurlarından biri olduğu ve bu süreçte eğitim sistemine önemli görevler düştüğü ifade edilebilir.

Eğitim; insanda istendik yönde davranış değişikliği meydana getirme, şeklinde tanımlanmaktadır (Erden 1998: 12). Bireyleri toplum ortamında, toplumsal değerlerle uyumlu olarak etkileme, söz konusu değerleri bireylere kazandırma sürecidir. İnsanların eğitimle ilgili faaliyetlerinin tümü toplumsal zemine dayanan düşüncelerin yansıması olarak kabul edilmektedir (Bilgiseven 1992: 44). Eğitimin olabilmesi için toplumsal bir ortamın olması koşulu vardır. Toplum olmayan yerde eğitimden söz edilemez.

Eğitimin önemli uygulama alanlarından birisi de dil ve edebiyat eğitimidir. Bireyin kendisini geliştirme, ifade edebilme, kendisiyle ve çevresiyle barışık bir şekilde yaşamasını sağlayabilme gibi özelliklere sahip olan dil ve edebiyat, toplumun olumlu yönde gelişmesine katkıda bulunur (Aydın 2006: 188). Bu yönü ile edebiyatın eğitim ile olan ilişkisi oldukça kuvvetlidir.

Dil ve edebiyat eğitimi toplumsal bir niteliğe sahip olduğu için toplumun yapısında meydana gelen değişimlere bağlı olarak değişir. Coğrafi şartlar, iklim, çevre yapısı, iktisadi yapı, siyasi yapı, kültürel özellikler, bilimsel ve teknolojik gelişmelere bağlı olarak yaşanan toplumsal değişmelerin Türk dili ve edebiyatı eğitimi üzerinde yansımalarının ne şekilde olduğu bilinmemektedir.

Araştırmanın amacı, 1980'den günümüze Türkiye'deki toplumsal değişmelerin, ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı öğretim programlarına yansımalarını incelemektir.

Yöntem

Bu araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Tarama modeli, geçmişte ya da günümüzdeki bir durumu, olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi şartları içerisinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar 2009: 77).

Araştırmada veri toplamak amacıyla doküman analizi yapılmıştır. Araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi barındıran yazılı materyallerin analizini içeren doküman analizinde, eğitim ile ilgili bir araştırmada ders kitapları, program yönergeleri veri kaynağı olarak kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek 2016: 189). Araştırmada veri olarak 1980-2021 yılları arasında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından uygulanan Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programları kullanılmıştır.

Elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz tekniği esas alınmıştır. Betimsel analiz yöntemi, verilerin önceden belirlenen bir temaya göre özetlenip yorumlanmasına dayanır. Bu analizde amaç elde edilen bulguları düzenleyip yorumlayarak okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek 2016: 239). Çalışma kapsamında ulaşılan veriler araştırmanın amacı doğrultusunda 1980-1990'lı yıllar, 1990-2000'li yıllar, 2000- 2010'lu yıllar ve 2010'dan günümüze başlıkları altında incelenmiştir.

Bulgular ve Yorum

1.1980-1990 Yılları Arasındaki Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programına İlişkin Bulgular ve Yorum

12 Eylül 1980'de yapılan askeri darbe 1980'lere damgasını vurmuştur. Toplumsal yapıyı oluşturan birçok unsur üzerinde değişim yaşanmıştır. Eğitim alanı da bu değişim sürecinden en fazla etkilenen alanlardan birisi olmuştur. Eğitimi bu dönemde etkileyen unsurlar yalnızca doğrudan müdahaleler değildir. Yeni ekonomik ve siyasi politikalar da toplumsal hayatı etkileyerek eğitim üzerinde değişimlere sebep olmuştur.

Darbe sonrasında Türkiye'nin ekonomik ve siyasi yapısında liberal bir dönem başlamıştır. Bu durum daha önceki devletçi yapının yerine Amerika ve Batı ülkelerinde uygulanan serbest piyasa ekonomisine geçilmesi şeklinde kendisini göstermiştir (Sever 2019: 5). 1980'den sonra Türkiye'deki eğitimin şekillenmesinde bu yapının etkisi bulunmaktadır.

1980'lerde yalnızca Türkiye'de değil dünyada da siyasi, sosyal, ekonomik ve kültürel açıdan önemli gelişmeler yaşanmıştır. Bilgi ve bilgi üretim teknolojileri bu yıllarda ön plana çıkmıştır. Bilgi toplumu vurgusu eğitimi biçimlendiren görüşlerden birisi olmuştur (Öztürk 2009: 65).

Bu yıllarda eğitim anlayışı Atatürkçülük üzerine temellendirilmiştir. Önceki dönemlerden farklı olarak bu temele dini öğeler, milliyetçi bir düşünceyle eklenmiştir (Öztürk 2009: 70). 1980 sonrası dönemde de aynı vurgu yapılarak öğrencilerin Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı vatandaşlar olarak yetiştirilmeleri üzerinde durulmuştur. Eğitimin temelinin, Türkiye menfaatlerinin bilincinde olup bunları koruyan nesilleri yetiştirmek olduğu dile getirilmiştir. Bu nesillerin milli ahlaki ve manevi değerlerle donatılmaları gerektiği ifade edilmiştir (Şimşek 2012: 128-133).

1980- 1990 yılları arasında Türk dili ve edebiyatı eğitimi 1976 tarihli program üzerinden incelenmektedir. Bu program önceki programın bir devamı niteliğindedir. Öz olarak öncekilerle aynıdır; ancak üzerinde bazı değişikliklere gidilmiştir (Çetin 2019: 19). 1976 Türk dili ve edebiyatı öğretim programında; Türk edebiyatı, Türk dili, Türkçe kompozisyon olarak üç ders yer almaktadır.

1976 programında öncelikle genel amaçlara yer verilmiştir. Program, Türk edebiyatının içerik ve üslup açısından en başarılı örneklerini; eleştirel bir görüş ve modern yöntemlerle karşılaştırmalı olarak öğrencilere sunmayı amaçlamaktadır. Genel amaçlarda üçüncü madde, Milli Eğitim Temel Kanununa gönderme yapmıştır (Tebliğler MEB 1976: 341). Söz konusu gönder-

mede kanununun 2, 10 ve 11. maddeleri geçmektedir. Bu maddelere genel olarak bakıldığından maddelerde Atatürk milliyetçiliği ve bilimsel düşünme kavramları üzerinde durulduğu görülmüştür.

1976 programının genel açıklamalar kısmında Türkçe kompozisyon derslerine dair verilen açıklamada öğrencilerin yazmaya ve konuşmaya alıştırılması gerektiği belirtilmiştir. "Bu derslerde öğretmenin vazifesi, öğrencilerin hepsini gördüklerini, okuduklarını, düşündüklerini ve hissettiklerini sözlü ve yazılı olarak anlatmaya teşvik etmek, hatta zorlamaktır." (Tebliğler MEB 1976: 342). Burada zorlamak ifadesi dikkat çekicidir. Günümüz eğitim anlayışına uymayan zorlama durumu o dönemin toplumsal şartlarında öğretim programında yer bulacak kadar normaldir. Programdaki bir diğer genel açıklamada öğretmenlerin derslerde öğrencilere kişisel eğilimleri ve düşüncelerini açıklamaya kalkmamaları uyarısında bulunulmuştur (Tebliğler MEB 1976: 342). Bu yıllarda siyaseti eğitimden uzak tutma çabaları bulunmaktadır.

1976 öğretim programının Türk dili dersi için ayrılan bölümü dersin amaçlarıyla başlamaktadır. Eğitim ve öğretimin temel anahtarının dil olduğu ifade edilerek dilin eğitim öğretimdeki temel hedeflerine değinilmiştir (Tebliğler MEB 1976: 345). Bu hedefler içerisinde, dilin sosyal akrabalık bağlarını ve milli birlik beraberliği sağlayan en büyük faktör olarak milletin birliğini takviye etmesi ifadesi, milliyetçilik vurgusu yapması açısından önemlidir. Türk dili öğretiminin amaçlarından birisi de milli kültürü korumak ve milli kültürü vermektir. Bu şekilde milli birliğe hizmet edilmiş olunacağı belirtilmiştir (Tebliğler MEB 1976: 345-346). Dersle ilgili açıklamalar kısmında somuttan soyuta, öğrenmeden düşünce ve terkiye giden bir yaklaşımın benimseneceği dile getirilmiştir (Tebliğler MEB 1976: 346). Öğretim yaklaşımını vermesi açısından bu açıklama önemlidir. Türk dili dersinin yoğunluğu son sınıfa doğru artmaktadır. İçerik açısından dil bilgisinden ziyade Türk dili kültürü ve milli kültür dersi özelliği gösterdiği söylenebilir.

2. 1990-2000 Yılları Arasındaki Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programına İlişkin Bulgular ve Yorum

1991 yılında Sovyetler Birliği'nin dağılması yeni bir dünya düzenini beraberinde getirmiştir. İki kutuplu dünya düzeni yerini, ABD'nin tek kutup olduğu düzene bırakmıştır. Azerbaycan, Kazakistan, Kırgızistan, Özbekistan, Türkmenistan gibi ülkeler Sovyetlerin dağılmasıyla birlikte bağımsızlığını ilan etmişlerdir.

Türkiye 90'lara Körfez Savaşı'yla başlamıştır. Irak'ın Kuveyt'i işgal etmesi sınır komşusu olunması açısından Türkiye'yi etkilemiştir. İncirlik hava üssünün Amerika tarafından kullanılmaya başlanması, Kuzey Irak'tan kaçan göçmenlerin Türkiye'ye gelmesi, bunun devamında yaşanan önemli toplumsal olaylardandır. Doksanların devamında görülen diğer önemli olaylar; Türkiye Bilimler Akademisinin kurulması, iktisadi bunalım, Gümrük birliği anlaşması, Güneydoğu ve Doğu Anadolu bölgelerinde artan terör olayları ve 28 Şubat post-modern darbe sürecidir (Akşin 2019: 290-300). Turgut

Özal'ın liberal politikalarıyla dünyaya açılan ekonomiyle birlikte yazılı medya, sivil toplum kuruluşları, 90'lı yılların dinamikleri arasındadır. Özel radyo ve televizyonculuğun ortaya çıkması da bu yıllardadır. Devletin tekelinde olan görsel ve işitsel yayıncılığın özel sektöre geçmesiyle medyanın iletişim aracı olarak kullanılması başlamıştır. Saklanan meselelerin yüzü görüldükçe toplum ve toplumsal kurumların kendisini sorgulama zorunluluğu doğmuştur (Toruk 2005: 498).

Eğitim alanındaki değişimleri tespit edebilmek için hükümetlerin hazırladığı Kalkınma Planlarından faydalanılabilir. 1990- 1994 arasını kapsayan Kalkınma Planında eğitim alanına dair hedeflerin başında fırsat eşitliğinin sağlanması gelmektedir. Öğretim programlarının günün ihtiyaçlarına cevap verir nitelikte bilimsel yöntemlerle hazırlanması gerektiği ifade edilmiştir. Okullarda görsel ve işitsel araçların kullanımının ve bilgisayar destekli eğitimin yaygınlaştırılmasının hedeflendiği belirtilmiştir. Yeni bir televizyon kanalının eğitim faaliyetleri için tahsis edilmesinin uygun olacağı dile getirilmiştir (Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı: 293-294). Görüldüğü gibi bu yıllarda, kitle iletişim araçlarının, televizyonun, görsel ve işitsel materyallerin eğitim alanında kullanılması gündeme gelmiştir. Bu durum eğitim için atılan önemli bir adım olmuştur. Geleneksel öğretim materyallerinin yerini yenilerin almaya başladığı söylenebilir.

1995'te hazırlanmış olan ve 1996-2000 yıllarını kapsayan VII. Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda Türkiye'de eğitim alanında gelecek 5 yıllık dönem için koyulan hedefte laikliğe vurgu yapılmıştır. Aynı planda, eğitim politikasının "ulusal kültürü geliştirici, çoğulcu demokrasiyi benimsemiş, laik, problem çözme, algılama ve düşünme yeteneği gelişmiş olan, evrensel değerlere, dış dünyaya ve yeni fikirlere açık, teknoloji ve bilim üretimine yatkın, beceri seviyesi yüksek insan gücünün yetiştirilmesini mümkün kılacak" doğrultuda olması gerektiğinden bahsedilmiştir. (Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı: 23-30). Yetiştirilmesi hedeflenen bireyin özellikleri globalleşen dünyanın beklentisine cevap verir nitelikte olması planlanmıştır.

1990-2000 yılları arasında Türk dili ve edebiyatı eğitimi, 1992 tarihli program üzerinden ele alınacaktır. 1992 programının hazırlanma süreci, "Sovyetler Birliği'nin dağılması ve bağımsızlığını kazanan Türk devletlerinin Türkiye'ye taşıdıkları heyecan ve sevinç" olarak görülmektedir (Çetin 2019: 21). Türk dili ve edebiyatı öğretim programı bu programla birlikte köklü bir değişime uğramıştır.

1992 Öğretim programının temel amacı anayasaya ve milli eğitim temel kanununa uygun doğrultuda vatandaş yetiştirmektir. Bu vatandaş profilinin özellikleri; milli ve manevi değerlere sahip, hoşgörülü, yurt ve dünya meselelerinde fikir üretip eleştiri yapabilen bireyler olarak sıralanmıştır (Tebliğler MEB 1992: 814).

Derse dair açıklamalar kısmında Türk dili ve edebiyatının; edebiyat, Türk dili, kompozisyon şeklinde üç ders olarak verileceği ve bu derslerin sınıflar bazındaki saatlerine değinilmiştir (Tebliğler MEB 1992: 814-815). Dönemin gelişmelerinin gerektirdiği teknolojiye uyum, açıklamalar kısmın-

da yer alan diğer bir nokta olmuştur. 1992 programının sonunda dersler bazında konu başlıklarına yer verilmiştir. 1976 programından farklı olarak Türkiye Dışındaki Çağdaş Türk edebiyatına değinilmesi dikkat çekmektedir.

3. 2000-2010 Yılları Arasındaki Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programına İlişkin Bulgular ve Yorum

21. yüzyıl, Türkiye'nin küreselleşme sürecine entegrasyonunun devam ettiği dönemdir. Ulusal sınırların kalktığı bu dönemde dünya hızla küçülme-ye başlamıştır. Küreselleşme, dünya ölçeğinde siyasal, kültürel ve ekonomik bütünleşmeyi karşılamaktadır. Bu doğrultuda görüşlerin, uygulamaların, teknolojilerin küresel düzeyde kullanılması durumu ortaya çıkar. Sermaye dolaşımı evrensel bir hale gelerek ulus-devlet sınırlarını aşan yeni ilişkiler meydana gelir. Böylelikle, mekanlar yakınlaştığı gibi sınırsız rekabet ve serbest dolaşım süreci de başlamış olur (Kaçmazoğlu 2002: 49).

2000'li yıllarda küreselleşmeyle birlikte ön plana çıkan bir diğer kavram bilgi çağı kavramıdır. Bilgi çağı, bilginin üretimde temel kaynak olduğu dönemdir. Bu dönemde bilgi üretimi ve bilginin dolaşımının yaygınlaştığı görülür. Ayrıca sürekli öğrenme ve bilgilenme vasıtasıyla değişme ve gelişme kaçınılmaz bir hale geldiği için yeni bir toplumsal ve ekonomik örgütlenme döneminin başladığı söylenebilir (Öğüt 2003: 5). Birçok araştırmacı bu yeni dönemi sanayi devriminden sonra insanlığın karşılaştığı en önemli dönem olarak ifade etmektedir.

2000'li yıllarda önceki dönemlere kıyasla bilgi çağının ve küreselleşmenin de etkisiyle oldukça büyük bir değişme yaşandığı söylenebilir. 2004 yılı sonrasında geleneksel eğitim yaklaşımlarının terk edilerek yeni öğretim programlarının hazırlandığı görülmektedir. Bu yeni programlarda yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak beyin temelli öğrenme, çoklu zeka, öğrenci merkezli öğrenme gibi yaklaşımlardan ve modellerden yararlanılmıştır (Güneş 2010: 3). Yapılandırmacı yaklaşımın tercih edilmesinde kendisinden önce gelen kuramları temellendirmesi etkili olmuştur. Bununla beraber onların eksiklerini gidermesinin, tercih edilmesindeki bir diğer etken olduğu söylenebilir (Güneş 2010: 9).

2000- 2010 yılları arasındaki Türk dili ve edebiyatı eğitimi 2005 tarihli program üzerinden incelenecektir.

2005 programında edebiyat, güzel sanatların bir dalı olarak ele alınmış ve program bu bakış açısına göre şekillendirilmiştir. Programın hareket noktası üniteler olmuştur. Öncesinde metinler üzerinden esas alınan programlar bu programla yerini ünite denen birimlere bırakmıştır. Türk edebiyatı dersinin amacı; sanat metinleri başta olmak üzere, öğrencilerin her türlü metni yapı, dil ve anlatım, tema ve anlam yönünden inceleme becerisi kazandırırken estetik zevk vermektir (MEB 2005: 4).

Programın genel amaçlarında Türkçe'ye, Türk kültürüne ve Türk kimliğine vurgu yapılmıştır. Ayrıca öğrencilerin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, sorun çözme, iletişimde bulunma, araştırma ve sorgulama becerileri yönünden donanımlı hale getirilmesi amaçlanmıştır (MEB 2005: 5). Bu be-

ceriler bilgi çağı bireyinin sahip olması gereken becerilerdir. Programla birlikte kazandırılmak istenen beceriler içerisinde bilgi teknolojilerini kullanma becerisinden bahsedilmiştir (MEB 2005: 169). Bu becerinin dile getirilmesi, bilgi çağı olarak nitelendirilen dönemde bireylerin en doğru bilgiye nasıl ulaşacaklarının öğretilmesi açısından önemlidir.

Programın uygulanma esaslarında yer alan dersin işlenişi bölümünde öğretmenin rolüne değinilmiştir. Öğretmen; öğrencinin amaca ulaşabilmesi için bir yönlendirici, yönetici ve düzenleyici rolündedir (MEB 2005: 15). Bu anlayış yapılandırmacı yaklaşımın yansımasıdır. Öğretmen, öğrenme sürecinde öğrenciye yol göstererek onun aşama aşama bilgiye ulaşmasını sağlar. Edebiyat dersinde problem çözme, açıklama, tartışma, canlandırma, yeniden yapılandırma gibi tekniklerin kullanılması gerektiği ifade edilmiştir (MEB 2005: 16). Bu tekniklerin programda yer bulması, geleneksel eğitim yöntemlerinin yerini modern tekniklere bıraktığının göstergesidir.

Dersin öğrenme-öğretme süreci; hazırlık, inceleme, anlama yorumlama, değerlendirme şeklinde dört aşamadan oluşmaktadır. Bu süreçte öğretmenin izlemesi gereken yol maddeler halinde sıralanmıştır. İlk sırada, “öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alması” maddesi bulunmaktadır (MEB 2005: 167). Bu programda bireysel özelliklere dikkat çekilmesi önemli bir farklılık olmuştur. Öğrenciyi merkeze alan bu yaklaşımın 21. yüzyılın gereklerinden birisi olduğu söylenebilir.

Programın sonunda ölçme ve değerlendirme bölümüne yer verilmiştir. Ölçmede tek bir aracın değil birkaç aracın birlikte kullanılması gerektiği belirtilmiştir. Şiir okuma, sınıf içi tartışmalar, kitap inceleme, canlandırma, sunumlar ve performans ödevi gibi çalışmaların da öğrenci hakkında bilgi edinme yolları olabileceği ifade edilmiştir (MEB 2005: 168). 2005 programı klasik ölçme ve değerlendirme biçimlerinin bırakıldığı yeni ölçme ve değerlendirme anlayışlarının benimsendiği bir program olma özelliği taşımaktadır.

4. 2010-2021 Yılları Arasındaki Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programına İlişkin Bulgular ve Yorum

2010’lu yıllar dünya genelinde, sosyal medyanın, mülteci krizlerinin, kadın hareketlerinin, iklim değişikliklerinin, gündemde olduğu yıllardır. Bu olaylar tüm dünyayı etkileyen özelliklere sahiptir. Türkiye’de tüm bunlara ek olarak yaşanan bazı siyasi gelişmeler (Suriye iç savaşı, 15 Temmuz kalkışması gibi) toplumsal hayatta karşılık bulmuş ve uzun süre gündemde kalmıştır.

Eğitimdeki genel seyre bakıldığında 2010’lu yılların, önemli çalışmalara yer verildiği yıllar olduğu söylenebilir. Öğrencilere ders kitaplarının ücretsiz verilmesi, taşınabilir eğitim uygulamaları, Fatih Projesi, 4+4+4 diye adlandırılan 12 yıllık zorunlu eğitim sistemi bu çalışmalardandır. Bu yıllarda eğitim sisteminde dikkat çeken kuramlar; çoklu zeka, beyin temelli öğrenme, proje tabanlı öğrenme şeklindedir. Proje tabanlı öğrenme, gerçek hayatın uygulama ve konularına yer veren bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda öğ-

renme- öğretme sürecinin odak noktası öğrencidir. Proje tabanlı öğretim, öğrenmenin projelendirilmesi anlayışına vurgu yapmaktadır. Proje vasıtasıyla ürün değil süreç önemli hale gelmektedir. Böylelikle öğrenci için kalıcı izli öğrenme süreci oluşturulur ve gerekli motivasyon kaynağı sağlanmış olur (Bayraktar, 2015: 709). Öğrenme gerçekleşmesinde teorik boyutla beraber pratik boyutu da önemseyen bu yaklaşım 21. yüzyıl eğitiminin karakteriyle bağdaşmaktadır. Son yıllarda eğitim bilimleri literatürüne bir kavram daha eklenmiştir. Değerler eğitimi olarak isimlendirilen bu kavram, bireylerin sahip olması gereken olumlu davranışlar ve bu davranışların bireylere kazandırılması sürecidir. Değerler eğitimi, Türkiye'nin eğitim sistemi içerisinde, toplumun devamlılığını sağlamak amacıyla doğrudan ya da dolaylı şekilde öğretim programlarında yer almaktadır (Yıldırım ve Demirel, 2019: 93).

2020 yılına gelindiğinde tüm dünyayı etkisi altına alan koronavirüs salgınıyla karşı karşıya gelinmiştir. Bu salgın başta ekonomi olmak üzere birçok alanı etkilemiş ve etkilemeye devam etmektedir. Eğitim alanı bu süreçten en çok etkilenen alanlardan olmuştur. Eğitimin bütün kademe ve şekillerinin uzaktan eğitime evrildiği bir dönem yaşanmaya başlanmıştır.

2010- 2021 yılları arasındaki Türk dili ve edebiyatı eğitimi 2018 tarihli güncel program üzerinden incelenecektir. 2018 yılı programı; bireyin yalnızca zihinsel değil bedensel ve duygusal alanlarda da sağlıklı bir biçimde geliştirilmesini, milli ve ahlaki değerlerle beraber çağın gerektirdiği becerilerle donatılmasını amaçlamaktadır (MEB, 2018: 4-5).

Programın perspektifinde; değerlerimiz ve yetkinlikler başlığı bulunmaktadır. Değerlerin, öğretim programlarının perspektifini oluşturan ilkelere toplama olduğu ifade edilerek adalet, dürüstlük, dostluk, saygı, sevgi, sabır, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik kök değerlerine yer verilmektedir (MEB, 2018: 5). Programda sıralanan yetkinlikler; anadilde 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 şeklindedir (MEB, 2018: 7-8).

Programın benimsediği ölçme ve değerlendirme yaklaşımı çeşitlilik ve esneklik göstermesi yönünden 2005 programına paraleldir. Farklı tarafı, ölçmenin sadece bilişsel süreçlere değil duygu ve eylem süreçlerine de karşılık geldiğini belirtilmesidir (MEB, 2018: 9).

2018 Türk dili ve edebiyatı programının temel özelliği tür odaklı bir öğretim programı olmasıdır. Program okuma, yazma, sözlü iletişim çalışmalarını şeklinde düzenlenmiştir. Okuma çalışmaları metni anlama ve değerlendirmeye, yazma çalışmaları türü örnekleyen metin yazmaya, sözlü iletişim çalışmaları konuşma ve dinleme uygulamalarına dayanmaktadır. Programda dilbilgisi konuları üzerinde durulmamış yalnızca metinler içerisindeki kullanımlarına değinilmiştir.

Programda, dersin işlenişinde ve yapılan uygulamalarda görsel iletişim araçlarına yer verilmesi gerektiği belirtilerek televizyon, bilgisayar, etkile-

şimli tahta, Genel Ağ ve Eğitim Bilişim Ağı'nın aktif bir şekilde kullanılmasının uygun olacağı ifade edilmiştir (MEB, 2018: 14). Toplumsal değişmelerin öğretim programına konular açısından da etki ettiği görülmektedir. Dokuzuncu sınıftaki elektronik posta konusu, blog konusu teknoloji ile iç içe olan toplumsal hayatın ihtiyacına cevap veren konulardır.

Sonuç

Çalışmanın sonucunda 1980 yılından günümüze dek yaşanan toplumsal değişmelerin Türk dili ve edebiyatı öğretim programlarına yansımalarının bulunduğu görülmüştür. Bu yansımalar özellikle amaçlara, öğretim yaklaşımlarına, yöntem ve tekniklerine, ölçme değerlendirme süreçlerine olmuştur.

Türk dili ve edebiyatı dersinin genel amaçları yönünden bakıldığında 1980'li yıllarda öğretim programlarında Atatürk milliyetçiliği ve milli kültür vurgusunun yapıldığı, 2010'lu yıllardan itibaren ise milli değerlerle birlikte manevi, ahlaki ve evrensel değerlere değinildiği görülmüştür. Siyasi, bilimsel, teknolojik ve kültürel dönüşümlerle birlikte dil ve edebiyat eğitiminde öğrenci merkezli yaklaşım benimsenmiştir. Öğretim yöntem ve teknikleri düz anlatım yöntemi ağırlıklıyken zaman içerisinde çeşitlilik kazanmıştır. Ölçme sürecinde; bilişsel alanı ölçen sistemlerden duyuşsal alanı da dahil eden ölçme biçimlerine, değerlendirme yaklaşımlarında; ürün değerlendirme yaklaşımından süreç değerlendirmesine geçildiği görülmüştür.

Kaynaklar

- AKŞİN, Sina (2019): *Kısa Türkiye Tarihi*, İstanbul, Türkiye İş Bankası Yayınları.
- AYDIN, Mehmet (2006): "Edebiyatın Dili Üzerine", *Milli Eğitim Dergisi*, S. 169, s. 184-189.
- BAYRAKTAR, Hatice (2015): "Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı", *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, S. 37, s. 709- 718.
- BİLGİSEVEN, Amiran Kurtkan (1992): *Eğitim Sosyolojisi*, İstanbul, Filiz Yayıncılık.
- ÇETİN, İsmet (Ed.) (2019): *Dil ve Edebiyat Öğretim Yöntemleri*, Ankara, Nobel Yayıncılık.
- Devlet Planlama Teşkilatı, Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı. (1990-1994): <https://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari/>, (Erişim Tarihi :05.02.2021).
- Devlet Planlama Teşkilatı, Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı. (1996-2000): <https://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari/>, (Erişim Tarihi :12.02.2021).
- ERDEN, Münire (1998): *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, İstanbul, Alkım Yayınevi.
- GÜNEŞ, Firdevs (2010): "Eğitimde Yapılandırıcı Yaklaşımla Gelen Yenilikler", *Eğitime Bakış Dergisi*, S. 16, s. 3-10.
- KAÇMAZOĞLU, Hacı Bayram (2002): "Doğu-Batı Çatışması Açısından Globalleşme", *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, S. 6, s. 44-55.
- KARASAR, Niyazi (2009): *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara, Nobel Yayıncılık.
- MEB. (1976): Lise Haftalık Ders Dağılım Çizelgeleri Hakkında Talim ve Terbiye Kurulu Kararı (1976/345). *Tebliğler Dergisi*, 1901.
- MEB. (1992): Ders Geçme ve Kredi Yönetmeliğini uygulayan ortaöğretim kurumlarının ortak dersleri arasında yer alan Türk Dili ve Edebiyatı öğretim progra-

- mının kabulü hakkında Talim ve Terbiye Kurulu Kararı (1992/293). *Tebliğler Dergisi*, 2370.
- MEB. (2005): Türk Edebiyatı Dersi 9., 10., 11., 12. Sınıflar Öğretim Programı. Ankara.
- MEB. (2018): *Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı*. Ankara.
- ÖĞÜT, Adem (2003): *Bilgi Çağında Yönetim*, Ankara, Nobel Yayıncılık.
- ÖZTÜRK, Özkan (2009): *1980 Sonrası Türkiye’de Milli Eğitim İdeolojisi*, (Yüksek lisans tezi), <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- SEVER, Mustafa (2019): “1980 Sonrası Türkiye’de Kültürel ve Toplumsal Değişme”, *Uluslararası Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, S. 2/3, s. 2-10.
- ŞİMŞEK, Selçuk (2012): *Türk Eğitim Sisteminin Yapısal Özellikleri Bağlamında 1980 Sonrasında Türkiye’de Eğitim İktidar İlişkileri*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- TORUK, İbrahim (2005): “Türkiye’de 1990- 2000 Yılları Arasında Sosyo-Ekonomik Ortamın ve Kültürel Hayatın Reklamlar Üzerinden Temsili”, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, S. 14, s. 493-508.
- YILDIRIM, Ali ve ŞİMŞEK, Hasan (2016): *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- YILDIRIM, Gülşah ve DEMİREL, Muammer (2019): Türk Tarihinde Değerler Ve Değerler Eğitimi Üzerine Bir İnceleme. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, S. 5/1, s. 92-99.

ÖZBEK FOLKLORUNDA DEV KARAKTERİNİN MİTOLOJİK KÖKENİ

Cabbar İŞANKUL*

Özet: Türk halkları sözlü geleneğinde dev, peri, ejderha gibi mitolojik karakterlerin yeri ayrıdır. Mit, masal ve destanlarımızda söz konusu karakterlerin farklı yorumlarına rastlanır. Çalışmamızda; Özbek sözlü geleneğinde dev karakterinin mitolojik kökeni ve onun edebi özellikleri analiz edilir. Nitekim, dev karakterinin Türk halklarının eski inanç sistemi ile ilintili olduğu dünya halklarına ait diğer karakterlerle karşılaştırılarak incelenir; atalarımızın dev hakkındaki ilk görüşlerinin sözlü geleneğimizdeki dev karakterinin mitolojik kökenini oluşturduğu, bu karakterin zamanla arkaik şekilden medeni şekle, sonra da timsali şekle geçerek geliştiği detaylı bilimsel süzgeçten geçirilir.

Anahtar kelimeler: Türk halkları mitolojisi, mitolojik karakterler, dev karakteri, edebi yorum.

The mythological basis of the "giant" character (Dev) in Uzbek folklore

Annotation: In oral masterpieces of Turkic peoples, mythological characters play a special role in myths, giants, drunks. Myths, fairy tales, and poems have different interpretations of these mythological characters. This article describes mythological foundations and mythology of one of the images in Uzbek folklore. The fact that the gigantic image is closely connected with the ancient world of the Turkic nations has been studied comparatively over other images in the world rhymes, and the first ideas of our ancestors about the giant are the mythological basis of the vast image of the folk oratory, but after the passage of time, this image has changed from the archetypal to the cultural image and then to the emblematic shade has been widely covered by science.

Key words: Mythology of Turkic peoples, mythological images, giant image, artistic interpretation.

Sözlü gelenekte önemli yer tutan dev karakterinin kökeni atalarımızın en eski mitolojik bakışlarına dayanır ve insanoğlu düşünsel faaliyetinin ilk katmanlarının poetik ifadesini kendinde bulundurulur. İnsan ile doğa arasındaki ilişki ilkel atalarımızca canlı halde düşünülmüştür. Yani doğa ölü değildir, diridir; insan doğanın bir parçası değildir belki de doğanın kendisidir. Bu yüzden insandaki ruhsal durumlar doğaya özgü ve onunla ilintili olarak düşünülmüştür. Böyle bir bakış, yani animist tasavvur Orta Asya'da, genel olarak da bütün Türk halklarında en eski çağlardan günümüze kadar halk efsaneleri, destanları, masalları, örf-âdetleri ve gelenekleri vasıtasıyla varlığını sürdürmüştür.

Yangın, tipi, fırtına, deprem gibi doğal afetler atalarımızın şuurunda zoomorfik, antropomorfik şekilde algılanmış, ilahi ve gayritabii güçlerin faaliyetiyle ilişkilendirilmiştir. Bu yüzden kökeni çok eski dönemlere kadar uzanan masal ve destanlarımızda mitolojik karakterlerin yanı sıra dev de ilk önce Karanlık, Soğukluk ve Ölümün sembolü olarak ifade edilir.

Söz konusu karakterin halk masal ve destanlarında poetik özellik taşıyarak daha çok epik faaliyet kurallarına uyduğu doğru olmakla birlikte dev karakterinin mitolojik yönleri de göz ardı edilemez.

* Prof. Dr., Özbekistan Bilimler Akademisi Alişer Nevaiy Devlet Edebiyat Muzesi Başkanı

Mitte zaman, kavramın başladığı andır ve hareket, kavram ortaya çıktığındaki harekettir. Mitte; bakış ve kavram sıkı sıkıya bağlı olur. Mit olmasaydı, dünya hakkındaki korkulu, vahşi, ilkel kavramlar olmasaydı, bugün edebiyat ve sanat, genel olarak da gelişme olmazdı.

Mir; ilk sanatsal süreç, ilk felsefi, zoolojik ve astronomik eserdir. Mitte, ilkel insanın bütün aczi ve güçlü yönleri anlaşılır. Dünya hakkındaki mitlere özgü ilk kavramlar halk sözlü geleneğini terk etmiş değildir, sadece biraz medenileşmiştir.

Özbek folklorundaki dev karakteri de köken itibarıyla mitlere özgü ilkel kavram ve bakışın meyvesidir. Mitler üzerine önemli çalışmaları ortaya koyan birçok bilim adamı o ilk kavramları, mitleri insanın kendisinin de biraz vahşi olduğu bir dönemde yarattığını, o sırada insan şuurunun ilkel ve vahşi olduğunu kaydederler. Özellikle Marksçılar tarihe karşı maddiyatçı yaklaşımlarını böyle bir görüşlerle açıklarlar.

Mitler, her ne kadar insan şuurunun ilkel olduğu dönemlerde yaratılmış ise de onlarda bugünkü insanın henüz anlayamadığı bazı şeyler hakkında fikirler ileri sürülmüş ve bu kehanetler yeni yeni gerçekleşmektedir. Mitlerde rastlanan ilahi kitle imha silahları, uzak memleketleri gösteren aynalar, uçan devler ve uçan halıların çağdaş uçaklar, televizyonlar gibi olduğu açık bir gerçektir. Bu yüzden mitlerdeki sihirli hadise ve eşyalara şuarsuzluk ifadesi olarak bakmak yanlıştır ki, bunlar sadece insana özgü olan akıl ve idrakın meyvesidir.

Mitler insanın düşünce faaliyeti için eşyalara isim sağladı, bu isimler sayesinde insanoglu düşünce zirvelerine ulaştı. Efsaneye göre her şeyin ismini bildiği için Adem Ata bütün meleklerden aziz oldu. Mit karakterleri ise sanatın yaratılmasına katkı sağladı.

J.Frezer'in doğru kaydettiği gibi halk sözlü geleneğindeki hiçbir karakter yalan ya da uyduru değildir.¹ Mit karakterleri belli bir kavramın timsalleridir.

Edebiyat ve sanata ilk katkıyı sağlayan mitlere özgü özelliklerden biri, onların kelimeyi timsal yoluyla söylemeyi öğretmesidir. Örneğin, yedi başlı ejderha, dönüşü yok ülke, üç başlı dev gibiler hakkında herhangi bir tarihî kanıt yoktur. Ama bu kavramlar bir hadisenin, bir canlının, bir merasim veya tasavvurun, bir eşyanın timsalleridir. Folklordaki dev, ejderha, dönüşü yok ülke gibiler hadisenin gerçek inikâsı değildir belki de yeniden idrak edilmiş ve düşünülmüş, yaratılmış inikâsıdır. Buna E.Meletinskî "şuarsuz poetik yaratıcılık" demiştir.²

Birçok araştırmacı; sözlü sanata ait karakter ve hadiseler maddiyatçı gözüyle bakılması gerektiğini savunurlar. Böyle bir yaklaşımı metot olarak kabul ederler ve her hadise ve karakterden gerçeklik ve antogonizm ararlar. Böyle bir metot herhangi bir yaratıcılığın yanı sıra sözlü geleneği de bilimsel açıdan yanlış açıklamaya sebep olur.

¹ Frezer J., *a.g.e.*, s. 35.

² Meletinskî E. M. *Poetika mifa.* –M., Nauka, 1976, S.76.

Halk sözlü geleneğine ait karakter ve hadiselerin temelinde gerçekliğin bulunduğunu inkar etmemekle birlikte karakter ve hadiselerden tam anlamdaki gerçekliği aramanın eseri yüzeyselleştirdiğini vurgulamak gerekir. Karakterin tarihiliği ilk önce onun içerdiği ifade ve tasavvurda görülür. Bu ifade ve tasavvur; Türk halklarının ilk bakışlarına, Şamanlık ve Şamanlığa kadar olan dönemlere ait tasavvurlara uygundur ve günümüze kadar da aynı tasavvuru taşır. Bu, antagonist sınıfsal açıdan açıklanamadığı gibi tamamen hayal de değildir. Söz konusu karakterlerin halk düşünce tarihinin, hayali ve bakışının bir parçası olarak incelenmesi gerekir. İşte o zaman geleneksel karakterler ve halk sözlü geleneğini doğru değerlendirmiş oluruz.

Mitolojik karakterlerin, özellikle dev karakterinin kökenine inmek, onun mitolojik ve tarihsel yönlerini folklor, etnografya ve arkeoloji malzemelerine dayanarak karşılaştırmalı olarak incelemek folklorun en önemli vazifelerinden biridir.

A.A.Divayev, G.P.Snesareva, A.Muradov ve başka etnograflar çalışmalarında mitolojik karakterleri kavmiyat açıdan incelemiş iseler de³ söz konusu meselenin günümüzde daha ciddi, daha derin ve daha kapsamlı analiz edilmesi gerekir.

Avesta'da dev karakteri önemli yer tutar. Avesta'da devler kötülük sembolleri, yani İblisler şeklinde betimlenir. Zerdüşçülük devi ilah, mabut veyahut tanrı olarak değil zalim kuvvet olarak nitelendirilir.⁴ Avesta'nın Vendidat kısmında dev tasvirine birkaç kez rastlanılır. Devler, Ahraman'ın insanı yolundan şaşırması için gönderdiği kötü ruhlar olup Ahuramazda ve onun işlerine karışır. Avesta'daki dev karakteri masal ve destanlarımızdaki dev karakterine benzer ve aynı zamanda farklıdır. Avesta'da devlere karşı savaşan din adamları hakkında hikâye edilir ve bu din adamları bize eski şamanları hatırlatır. Bir yandan Hurmuz (Ahuramazda) ve din adamları diğer yandan da Ahraman ve devler Avesta'daki iyilikle kötülük mücadelesini, yani Zerdüşçülük'teki düalizmi sürdürürler.

Şu özellikle vurgulanmalıdır ki düalizm sadece Avesta'ya özgü olmayıp aynı zamanda çok eski bakışlarla ilgilidir. Aslında dünya hakkındaki ilk kavramlar düalist bakışla ortaya çıkmıştır.

Zerdüşçülük'e göre hayat, doğa ve toplumdaki süreçler iki karşıt güç olan İyilik (Ahuramazda) ile Kötülük (Ahraman) arasındaki mücadeleden ibarettir. Sonuç itibarı ile Kötülük üzerinden İyiliğin zafer kazanarak adaletin temin edilmesi gerekir.

³ Divayev A. A. Legendı, bilini, demonologičeskiye rasskazı, primeti i poslovitsı tuzemnogo naseleniya Sırdarinskoy oblasti. Etnografičeskiye materialı. – Taşkent, 1896; Snesarev G. P. Relikti domusulmanskih verovaniya i obryadov u uzbekov Harezma. – M.: Nauka, 1969; Muradov A. Drevniye obrazi mifologii u tadjikov dolini Zerafsan. – Duşanbe.1979; Suhareva O.A. perejitki demonologii i şamanstva u ravinnih tadjikov. Domusulmanskiye verovaniya i obryadı v Sredney Azii. – M.:1976.

⁴ Braginski İ. S. Poeziya i proza drevnogo Vostoka.– M.1974. –S.139-184; Koroglı H. G. Vzaimosvyazi eposov naroda Sredney Azii, İrana i Azerbaydjana. – M.: Nauka. 1983.

Ahuramazda insanları iyiliğe, Ahraman da kötülüğe yönlendirir. Onların biri yukarıda diğeri de aşağıda yerleşmiştir. Ahuramazda meleklerle dayanarak Ahraman da devlerin hizmetinden yararlanarak işini görür.

Avesta'daki dünyanın yaratılışı hakkındaki bakışlar da Türk halk esatirlerindeki bakışlara yakındır. Arkeolog ve etnografçı G.Drevsyanskaya ve İ.Cebbarov'lara göre Orta Aya'da bulunan ve Avesta'dan daha eski olan arkeolojik buluntulara bakılırsa eski Türk halkları mitleri Avesta'nın temelini oluşturur. Söz konusu arkeolojik anıtlarda eski kozmogonik bakışlar aksetmiş olup daha sonra Zerdüştcülük dinine kaynak sağlamıştır.

Yirmi iki bölümden oluşan Vendidad "devlere karşı program" olarak bilinir. Avesta'nın son kısmında ise devler ve onlarla mücadele usulleri hakkında detaylı bilgi sunulur.

Avesta'da dev; cadaloz ve periler gibi kötülük taşıyıcı olarak karşımıza çıkmakla birlikte ilah olarak da tasvir edilir: İndra dev böyle ilahlardan biridir, daha doğrusu, kötü niyetli ilahtır.

Eski Türkçe sözlükte de dev kelimesi "divini" yani tanrı, ilah sözcüklerinin eş anlamlısı olarak kaydedilmiştir.⁵

Dev karakterine Avesta'da hem iblis hem ilah olarak bakılması; bu karakterin dışarıdan alınmadığını, tam tersine atalarımızın kadim bakışlarının meyvesi olduğunu gösterir.

Avesta'da Akuman (aka manah, ak manah) Buşesp dev (kader, padişah), Sidi dev (siyah), Hiç dev, Az (Aç) dev, Nas dev, Agaş (Ağaç, yaprak) dev, But (but, kut, bereket) dev, Kunda dev, Epsu (Apsu) dev, Tiraz (gök gümbürtüsü) dev, Ziraz (sarı) dev, Aeşma (zemheri) dev gibi isimlere rastlanır.

Görüldüğü gibi bu devlerin adları masal ve destanlarımızdaki devlerin isimlerine yakındır. Özbek sözlü geleneğinde de adı renklerle ilgili ve eşyaları, doğa hadiselerini temsil eden (Tozan, Saman, Taş) dev isimlerine rastlanır. Bu da doğal olarak Avesta'nın halk sözlü geleneğine etkisi olduğu kanısına varmamıza esas olur. Diğer yandan ise yukarıda adı geçen devler Orta Asya halklarında dev karakteri ile ilgili bakışların çok eskiden var olduğu sonucunu verir.

İ.Cabbarov ve G.Drevsyanskaya şöyle kaydederler: "Dev; bazen insan, bazen at, bazen de tozan şeklinde tasvir edilir."⁶ Semerkand'da da, Oratepe'de de dev at şeklinde tasavvur edilir. Bazen kişinin rüyasında at görmesi onun hastalanacağı olarak yorumlanır. (Çünkü rüyada görülen at aslında devdir.)

Görüldüğü üzere dev ile ilgili Avesta ve halkın bakışı birbirine yakındır. Eski Çin kaynaklarında da Fergana'da uçan at adamların bulunduğu hakkında mitler vardır. Harezmi'de bulunan arkeolojik buluntularda adam kılığındaki atların tasviri korunmuştur.

⁵ Drevnetyurkskiy slovar. -L.: Nauka,1969. - S.160.

⁶ Djabbarov İ., Drevyanskaya G. Duhe, svyatiye, bogi Sredney Azii. - Taşkent: Özbekistan, 1993. -S..63.

Avesta'da devler tozan, fırtına, sağanak, bulut olarak gelirler. Türk halkları mitolojisinde bunların her biri kendine özgü mitolojik temel ve sembolik özelliğe sahip olup doğanın bu hadiseleri âlemi teşkil eden beş unsur olan toprak, ateş, su, hava ve demiri hatırlatır. Bunun dışında dev karakteri ile ilgili merasimleri inceleyen bilim adamları diğer halklara nazaran Türk halkların merasimlerinin bu karaktere yakın olmasına, Avesta'ya uygun olduğuna şaşırırlar. Şu özellikle vurgulanmalıdır ki Avesta'da iki çeşit dev vardır. Ancak bu devlerin mitolojik kökenini henüz kimse araştırmış değildir.

Arkeolojik buluntulardan anlaşılacağı üzere, mabudelere, sanemlere Orta Asya'da sık rastlanır. Kanaatimizce mabudelerin ve sanemlerin kadın cinsinden sayılması ilk tanrılardan olan tanrı dev Tiamet hakkındaki mitle ilgilidir. Çünkü Tiamet insan ve devlerin ilk anasıdır ve dünyanın yaratılmasında onun hissesi çoktur. Söz konusu mabude hakkındaki mitler bütün Türk halklarının, örneğin Şumer ve Ahkad devletlerini kuran Türk halklarının mitolojisinde devler önemli yer verilir. Bu yüzdendir ki Türk mitolojisinde devler ilah olarak da tasvir edilirler. Örneğin Harezmi'nin Şavat ilçesi yakınındaki "Dev Salgan" adlı kasaba hakkında muhtelif efsaneler söylenir.

Yukarıdaki görüşler Özbek sözlü geleneğinde eskiden var olan dev karakterinin şekillenmesinde Avesta ile Zerdüşçülük'ün de tarihi rolünü ortaya koyar.

Her ne kadar Türk halk esatirleri çeşit çeşit ise de onlarda dünyanın yaratılışı ile ilgili bakışlar kusursuz olmasıyla ayrıcalık taşır.⁷ Dünyanın yaratılışı Şumer efsanelerinden Altay efsanelerine kadar kendi ifadesini bulmuştur.

Türklerde beş kutsal unsur vardır. Bunlar ateş, demir, toprak, su ve ağaçtır. Karahan'ın oğlu Ulgen ateşin yaratıcısıdır. Her unsur kendi halinde kutsaldır. Tanrı Karahan'ın diğer oğlu merhumlar dünyasının sahibi olan Erlikhan'dan yer altı ruhları, devler, yılanlar meydana gelmiştir.

Devlerin arkaik şeklinde zalim, gaddar olarak tasvir edilmesi şamanlığa kadar ortaya çıkmaya başlamıştır. Eski Türk halkları ölümün Ulgen ile Erlikhan'ın ortak hükmüyle gerçekleştiğine inanmışlardır. Fakat Erlik tek başına da insanları ölüme hükmedebilir. Bu, kendi eceli ile ölmek olmayıp Erlik'in zulmü ve açgözlülüğü neticesinde meydana gelir. Erlik için kurban keserek bu zamansız ölüm engellenebilir. Erlik zalim, açgözlü, iri yarı yaratıcıdır ve bazen boynuzlu şekilde tasvir edilir.

Türk halkları mitolojisi ve eposunda Erlikhan öteki dünyanın hakemi, şeytan, demurg, yani o dünyada yaratılan ilk yaratıcıdır. Adını eski Türk halk-

⁷ Verbitskî V.İ. Altayskiye inarodsi. -M.:1893; Anohin A.V. Materialı po şamanstvu u Altayev. SAE. Vıp-2.,tom-4. - L.;1924; Murat Oraz Türk efsaneleri // Sırlı Âlem. - Taşkent, 1991. -№ 1-6. -S. 13-18.

larının Erlik Hakan (büyük hakan) adından alır. Budistlik'te cehennem hakemi Yama gibidir, Moğolca Erlik hakan (kanun ya da inanç padişahı) olarak tasvir edilir, bazen de ona Çeydcal derler.⁸

Erlikhan diliyle ateş püskürür. Masal ve destanlarımızdaki devler de ateş püskürürler. Onun kafatasına muska takılı, ruhları avlayabilmesi için halatlar asılı. Alnının ortasında öteki dünya sahibi olduğunu bildiren muska var. Onun saltanatı yer altındadır. Tuvalılar bazen ona Gök Tanrı'nın biri derler. Türk halkları bahşi-şamanlarının ruhları çağırmasında da Erlikhan'ın adı geçer.

Erlikhan'ın gökle bağlanmasının kökeni çok eskilere dayanır. Konu hakkında eski Türk yazıları tanıklık ederler. Altaylıların inancına göre Erlikhan "tos" (dost) türünden bir ruhtur. Bazen ihtiyar adam şeklinde düşünülüyor için ona "ata" da derler.

Altay mitlerinde Erlik Ulgen'in kardeşi, ilk insan olup âlemin yaratılmasında ağabeyine yardımcı olur. Kimi zaman da Ulgen'e karşı amansız savaşır. Ulgen aydınlık insanlarını yarattığında o karanlık adamlarını yaratır. Yer altından yılan, akrep, kurbağa ve diğer zehirli yaratıkları yer yüzüne çıkarır.

Altay, genel olarak da diğer halkların mitolojisine göre Erlik en güzel kadınları ve çocukları kaçırmak için kendi hizmetçisine dönüştürür. Bize göre halk sözlü geleneğindeki devlerin melikeleri kaçırması, esir almaları bu tasavvurlarla ilgilidir.

Bütün söylenenler eski Türk mitolojisindeki Erlikhan karakterinin Özbek folklorundaki dev karakteri ile mitolojik köken açısından ilintili olduğunu gösterir.

Devin mekanı genelde "dönüşü yok yurt"tur. Özbek folklorunda dönüşü yok yurda kuşun kanadını, insanın ayağını yakan epik sahraları geçerek varılır. Bu yurt genelde dağ ve mağaralarla ilgili olup çoğu zaman ya yerin altındadır ya güneşin battığı tarafta (Batıda)dır. Örneğin Melike Ayyar destanında devlerin mekanı olan Tarkistan şehri dağın altındadır.⁹ Ağa Yunus'un Kaçırılışı destanında ise Avazhan devlerin mekanı olan şişeli dağa rastlar.¹⁰ Pehlivan Rüstem masalında: "Nadirşah'ın yurdundan altı aylık mesafede, uçsuz bucaksız çöllerde ve ucu bulutlara değen üç tane dağın öteki tarafında Devsefid isimli kocaman bir dev yaşar."¹¹ denir.

Bütün Türk halklarının geleneksel inanç sisteminde yer altı dünyası dağ ve mağaralarla ilişkilendirilir ki buraların eski Türkler tarafından ilahi ve kutsal bilindiğine delalet eder. Şamanlar böyle yerlere gelerek tapınmışlar, kurban kesmişlerdir. Atalarımız dağın zirvesinde iyilik, altında da Kötülük ruhlarının yaşadığına inanmışlardır.

⁸ Banzarov D.,Çernaya vera ili Şamanstva u mongolov. – M.: 1955; Potanin G.N. Oçerki severo-zapadnoy Mongolii. Vıp.2. – Spb .:1881; Mifi narodov mira. Ensiklopediya v dvuh tomah. – M.:1990. –S.667.

⁹ Melike Ayyar. Özbek Halk İcadiyatı. –T.:Edebiyat ve Sanat Yayınları. 1988., S.73.

¹⁰ Ağa Yunus'un Kaçırılışı .Özbek Halk İcadiyatı.-T.:1988,S.31.

¹¹ Özbek Halk Masalları.-T.:Okituvçi Yayınları. 1991.S.6.

“...Kaf Dağı'nın yüksekliği beş fersah imiş, bu dağın altında devler, cinler bulunurmuş” diye yazar Türk bilim adamı Murat Oraz Türk Esatirleri adlı kitabında.¹²

Epik mekan olan dönüşü yok yurdun mitolojik kökeni çok eskilere dayanır. Irk Bitiği “Tabirname”de âlemin gök, zemin ve yer altı olarak üç kısımdan oluştuğu söylenir.¹³ Türklerim eski esatirlerinde gök tanrıların, zemin de insanların mekanı, yer altı ise devler, ejderha ve cadaloz gibi kötü ruhların mekanı olarak kaydedilir.

Üç âlem hakkındaki tasavvur için aslında iki âlem hakkındaki bakışlar esas olmuştur. Âlemin önce bir bütün halde olup sonra ikiye ayrıldığı Türk halklarının arkaik mitlerinde net olarak ifade edilir. Ulgen'in kardeşi Erlik ilk insan olup yalan kurbanı olduktan sonra yer altına iner ve kötülük taşıyan güce dönüşür. Ağabeyi Ulgen'e karşı amansız savaşır. Ulgen'in yarattığı düzlükleri dağlara, mağaralar ve bataklıklara çevirir. Ulgen'in yarattığı aydınlık insanlarına karşı karanlık insanları yaratır.

Özbek halk masalları ve destanlarında da dönüşü yok yurt devlerin mekanı olup ya mağara (kuyu)da ya batıda ya da yer altında yerleşir.

Örneğin, Güneş Yerinin Pehlivanı adlı masalda ana karakter mağaraya atıldıktan sonra yer altı dünyasına, yani Bükrü devin mekanına düşer. Masaldaki bu dünya Türk halkları esatirlerindeki yer altı dünyasına sadece mantık açısından değil aynı zamanda ifade yönüyle de özdeştir. Bu, İslam'daki yer altı dünyasından farklıdır. Murat Oraz Türk esatirlerine dayanarak Türklerin yer altı dünyası hakkındaki bakışlarını şöyle ifade eder: “... Yer altı yedi tabakadır. Birinci tabaka pis kokulu yer; ikinci tabaka azap verici yer; üçüncü tabakada eşek büyüklüğünde akrepler var; dördüncü tabakada dağlar kadar büyük ejderhalar yaşar.”

Güneş Yerinin Pehlivanı masalının ana karakteri dördüncü tabaka yer altına düşer. Devi öldürdükten sonra dördüncü kattaki ejderhayı da öldürerek oradakileri kurtarır.

Rüstem yer yüzüne çıkabilmek için geri dönerken aslan yavrularını yemek üzere olan “öküz büyüklüğündeki akrep”e rastlar ve onu öldürür. Bunun karşılığı olarak aslanlar birlikte onu yer yüzüne çıkması için yardımcı olmaya karar verirler. Bunun için Rüstem'den gözlerini kapatmasını ve onlar söyleyene kadar açmamasını isterler. Aslanın üstünde gözleri kapalı yol alan Rüstem “... kah kuşların ötüşüğünü, kah saz seslerini, kah kızların hoş şarkılarını, kah inleyen sesleri” duyar. Yer yüzüne çıktıklarından aslandan bu seslerin kime ait olduğunu sorar. Aslan: “Yoldaki ötüşmeler, ziyafetler ve diğer sesler Güneş yerindeki insanlara ait. Onlar arasındaki ilişkiler öyledir, kimisinin inlemeleri kimileri için zevk kaynağıdır. Çünkü orada sizin dostlarınızın hayatı aksetmiştir...”

¹² Murat Oraz. Türk Esatirleri. Türkçeden Miraziz Azam tercümesi. Sırlı Âlem dergisi.1991., sayı 1-6.

¹³ Kadim Hikmetler. -Taşkent: Gafur Gulam Edebiyat ve Sanat Yayınevi, 1987. -S.49.

Masalın bu parçasında yer altı dünyasının detaylı olarak tasvir edildiği söylenebilir. İnsanlar yer altı dünyasını bir dağ olarak görürler. Oysa bu dağ tılsımlıdır. Yukarıda kaleme aldığımız Erlikhan'ın yer altı dünyasının tasviri ile masaldaki devlerin mekanı olan yer altı dünyasının farkı yoktur, onlar aynı dünyalardır. Masal da saf Türk halk efsanelerinin etkisini korumuştur. Bu masalda başka önemli bir şey daha var. Bu, yer altı dünyasının tılsımlı dağ şeklinde olduğu kayıdır. Aslan bizim için destanlardaki tılsımlı dağların kilidini açar. Yer altı dünyası dağ şeklinde olunca destanlardaki dağı açıklamak kolaylaşır. Çünkü masallar destanlara nazaran daha eskidir ve eski bakışları kendilerinde destana göre daha çok korur. Her ne kadar destanları halk yaratsa da onlara her döneme ait bahşinin katkısı da sinmiş olur. Buna rağmen destanlardaki birçok karakter ve olayların yorumunda kadim bakışlar belli miktarda korunur. Örneğin Melike Ayyar, Maşrika, Ağa Yunus'un Kaçırılışı gibi destanlarda yer altı dünyası sözünü ettiğimiz en eski şekliyle karşımıza çıkar.

Melike Ayyar'da Avazhan Melike Ayyar'ı getirmek için çıktığı yolunda birçok maceraları yaşadktan sonra devlerin mekanına adım atar. Bu mekan masallarda olduğu gibi mağara ile başlar: "Mağaraya doğru yürümeye devam etti. Baksa ki bir kapı. Kapıyı açıp içeri baktığında kırk devin içki sofrasında kafa çektiklerini gördü."¹⁴ Avazhan devlere kendini tanıtır. Devler onu Tarkistan'a kadar götürürler. Tarkistan şehrini koruyan Baymakdev şehri şöyle betimler: "Bu dağa Köklemdağ derler. Bu dağ değil, biz onları tılsımla dağa benzeterek onu Tarkistan şehrinin kapısının önüne koyduk..."¹⁵

Bu şehri devlerle birlikte ejderhalar da korur. Köklemdağ'ın tılsımını sadece kalender çözebilir. Kalender dağım tılsımını çözerek Avazhan'ın Melike Ayyar'a ulaşmasına yardımcı olur. Maşrika destanında da devler Şehrizer'i tılsımlarlar. Bu tılsımı yaşlı kadın yardımı ile Avazhan çözer ve Şehrizar'dan içeri girmeyi başarır. Bu tılsım da Maşrika'nın koruyucuları olan devlerin tılsımı olup onlar Şehrizer'in çevresini tamamen tılsımlarlar.

Ağa Yunus'un Kaçırılışı destanında Peri Yunus'un hayranı olan Ahmandev onu Çembilbel'den devlerin mekanına kaçırır. Perinin peşine düşen Avaz, devlerin mekanı olan Tılsım'a gelir: "...Bu havuzun ötesi şişeden yapılmış şato. Şatonun kırk tane kapısı var. Bu kapılardan birinde bir kocakarı bir kulağını altına serip diğer kulağını da yorgan yaparak yatar durur."¹⁶

Avaz; mağaradan, daha sonra tılsımlı şehirden cadaloz Ölmez'in yardımıyla ejderhanın dişini kullanarak geçer. Devlerin mekanı destaanda şöyle betimlenir: "Karşından iki nehir çıkacak. Biri doğuya diğer batıya akar. Doğuya akan nehirden ne sen ne atın su içmesin. Batıya akan nehrin suyu şerbettir. Doğuya akan su zehirdir. Bu ikisini sağ salim geçersen büyük bir mağaraya ratslarsın. Mağarada bin ejder ikamet eder. Ejderler sırayla nöbet

¹⁴ Melike Ayyar, S.37.

¹⁵ A.g.e.,S.77.

¹⁶ Ağa Yunus'un Kaçırılışı, S.306.

tutarlar. Ejderhalara bu dişi gösterirsen yerinde donakalır. Mağarayı geçip sisli karanlıkta bir süre yürüyeceksin ve Tılsım şehrine ulaşacaksın.”¹⁷

Yukarıda getirdiğimiz örneklerde devlerin mekanının tasviri aynıdır: önce mağaraya girilir, sonra tılsımlı dağ veya şehre rastlanır, onu koruyan ejderha ve kocakarıları yenince tılsım çözülür ve devlerin mekanına gelinir. Bunları daha önceki masalla karşılaştırsak söz konusunun yer yüzü olmayıp yer altı olduğunu anlarız. Her üç destanda da Avaz kötü ruhların mekanı olan yer altında türlü kahramanlıklar sergiler.

“Dağlar, diye yazar Murat Oraz, büyüklüğü temsil eden, tanrı sayılan, koruyucu görevini yerine getiren tanrıların, tanrıçaların ve dağ perilerinin mekanı olmuştur.”

Örneklerden devlerin sadece kötü güçler olmayıp aynı zamanda ilahi güçlere de ait oldukları anlaşılmakta. Türk efsanelerinde dağ ve mağara ibadet yeri olarak yorumlanır. Dağda gökteki tanrılara, mağarada yer altı tanrılarına tapınılmış, kurbanlar kesilmiştir.

Masal ve destanlarımızda ana karakter; çoğu zaman öteki dünya olan devlerin mekanına zemin insanların hayatı için lazım olan önemli bir nesne (altın elma, altın kuş, altın balık, altın saçlı kız, peri)yi elde etmek için gelir. Nesnenin altın olması onun öteki dünya olan yer altına ait olduğunu gösterir. Çünkü eskiden defin merasiminde altın önemli yere sahiptir.

Yer altı dünyasına kolay girilebilmesi için mezarlar mağaralara konmuştur. Teşiktaş mağarasında bulunan çocuk kemiği de atalarımızın bu âdetini hatırlatır. Türk esatirlerindeki Kaf dağı hakkındaki efsane de fikrimizi kanıtlar. Yer altı dünyasına da bu dağdan geçilir. Görüldüğü gibi destanlarımızdaki devlerin mekanı Türk esatirlerindeki kötü ruhların mekanından farklı değildir.

Altay’daki Türk halklarının yer altı dünyası (podzemny, nadgrobny mir) ile ilgili merasimleri araştıran M.S. Usmanova, N.A.Alekseev, A.V.Anohinlerin vurguladıkları gibi,¹⁸ öteki dünya olan yer altı dünyası ile ilgili bakışlar bütün Türk halklarında birbirine benzer ve onların kökeni âlemin yaratılışı hakkındaki eski tasavvurlara dayanır.

Altay halklarının kahramanlık destanı olan Maoday Kara’daki nişancı Kökyuday da yer altı dünyasına inerek düşmanın kalbini arar. S.S.Surazakov öteki dünyaya ait bakışların şamanlıkla direkt bağlantılı olduğunu yazar.¹⁹

Yukarıda andığımız üç destanda da ana karakter Avaz olsa da aynı vakaların bulunduğu efsane ve masallar destan yaratılmadan önce vardı ve destancılar tarafından yeniden işlenerek destanlara sindirilmişlerdir.

¹⁷ A.g.e.,S.311.

¹⁸ Usmanova M. S. Podzemny mir v traditsionnih predstavleniyah hakasov// Mirovozzreniya narodov Zapadnogo Sibiri po arheologii i etnografiçeskim dannim. - M.,1987; Alekseev N. A. Ranniye forma religii tyurkoyaziçnih narodov Sibirii. - Novosibirsk. Nauka, Sibirskoye otdel-ya,1980; Anohin A. V. Materiali po şamanstvu u Altaysev. - L., 1924.

¹⁹ Surazakov S. S. Altayskiy Geroiçeskiy epos.-M.,1985.,S.181.

Destana sindirilirken mahiyet ciddi anlamda değişikliğe uğramamıştır. Melike Ayyar destanında Avaz'ın kalender kılığında devleri yenerek melikeye kavuşması bize şamanın hami ruhların yardımıyla kötü ruhları yenmesini anımsatır. Diğer iki destanda da aynı durum söz konusudur. Kalender ile Şazerger iki yoldaş ruhun edebi karakterleri olduğu gibi Maşrika'da yaşlı kadın, Ağa Yunus'un Kaçırılışı'nda Ölmez kadın aynı vazifeyi yerine getirirler. Her üç destan da masal unsurlarını bünyesinde korumuş olmasıyla diğer destanlardan tamamen ayrılır.

Dönüşü yok yurt her ne kadar kötülük, felaket ve karanlıkla çevrilmiş ise de kimi zaman bahçelerin, asmaların, çimenlerin bulunduğu yer olarak da tasvir edilir. Hatta oradaki kurallar bile yer yüzündeki kurallara benzer. Zira insanların öteki dünya hakkındaki düalist bakışların esas olduğu dönüşü yok yurt insanoğlu gelişiminin muhtelif dönemlerinden izler taşır.

Özetle, Özbek halk destanlarındaki dev karakteri Türk halklarının ilk bakış açıları, tasavvurları, dünyanın yaratılışı ile ilgili ilk görüşlerinin meyvesidir.

Dev karakteri; atalarımızın bakış ve şuur evreleriyle ilgili olup onlar değiştikçe devlerin görünüşleri de değişmiştir. Sosyal şuur geliştikçe devin arkaik, yırtıcı görünüşü gücünü kaybetmeye yüz tutmuştur. Devin arkaik görünüşünün kökenini doğada bulunan canlılar arasından değil atalarımızın mitolojik bakışları ve onların doğaya yaklaşımlarından aramak gerekir.

İlk tarihsel esasına göre halkın kozmogonik, dinî, canın bir vücuttan başkasına geçmesi, iyilik ve kötülük hakkındaki bakışlarının meyvesi olan dev karakteri; Özbek folklorundaki sembollerin, simgelerin, sosyal ve aile içi mahrem meselelerin, atalarımızın ruhsal düşünce dünyasının aydınlatılmasında önemli yer tutar.

Kaynaklar

1. Ağa Yunus'un Kaçırılışı .Özbek Halk İcadıyatı.-T.:1988.,S.31.
2. Alekseev N.A. Ranniye forma religii tyurkoyazıçnıh narodov Sibirii. – Novosibirsk. Nauka, Sibirskoye otdel-ya,1980.
3. Anohin A.V.Materialı po şamanstvu u Altaysev. - L., 1924.
4. Banzarov D.,Çernaya vera ili Şamanstva u mongolov. – M.: 1955.
5. Braginskı İ.S. Poeziya i proza drevnogo Vostoka.– M.1974. –S.139-184.
6. Divayev A.A. Legendı, bilini, demonologičeskiye rasskazı, primeti i poslovitsı tuzemnogo naseleniya Sırdarınskoı oblasti. Etnografičeskiye materialı. – Taşkent, 1896.
7. Drevnetyurkskiy slovar. –L.: Nauka,1969. – S.160.
8. Djabbarov İ., Drevyanskaya G. Duhe, svyatıye, bogi Sredney Azii. – Taşkent: Özbekistan, 1993. –S.63.
9. Meletinskı E.M. Poetika mifa. –M.: Nauka.1976., S.76.
10. Muradov A. Drevniye obrazı mifologii u tadjikov dolini Zerafşan. - Duşanbe.1979.
11. Mifi narodov mira. Ensiklopediya v dvuh tomah. – M.:1990. –S.667.

12. Melike Ayyar. Özbek Halk İcadıyatı. -T.:Edebiyat ve Sanat Yayınları. 1988., S.73.
13. Murat Oraz. Türk Esatirleri. Türkçeden Miraziz Azam tercümesi. Sırlı Âlem dergisi.1991, sayı 1-6.
14. Kadim Hikmetler. -Taşkent: Gafur Gulam Edebiyat ve Sanat Yayınevi, 1987. -S.49.
15. Koroglı H.G. Vzaimosvyazı eposov naroda Sredney Azii, İrana i Azerbaydjana. - M.:Nauka. 1983.
16. Verbitskî V.İ. Altayskiye inarodsı. -M.:1893; Anohin A.V. Materialı po şamanstvu u Altayev. SAE. Vıp-2.,tom-4. - L.;1924; Murat Oraz Türk ef-saneleri // Sırlı Âlem. -Taşkent, 1991. -№ 1-6. -S. 13-18.
17. Snesev G.P. Reliktı domusulmanskih verovaniya i obryadov u uezbekov Harezma. - M.: Nauka,1969.
18. Surazakov S.S. Altayskiy Geroičeskiy epos.-M.,1985.,S.181.
19. Suhareva O.A. perežitki demonologii i şamanstva u ravninnih tadjikov. Domusulmanskiye verovaniya i obryadı v Sredney Azii. - M.:1976.
20. Potanin G.N. Očerki severo-zapadnoy Mongolii. Vıp.2. - Spb .:1881.
21. Frezer J. Hushxahberde Folklor. -M.Nauka, 1986. -S.35.
22. Özbek Halk Masalları.-T., Okituvçı Yayınları.1991.S.6.
23. Usmanova M.S. Podzemniy mir v traditsionnih predstavleniyah hakasov// Mirovozzreniya narodov Zapadnogo Sibiri po arheologii i etnografičeskim dannım. -M. 1987.

İMGE DEN-KAVRAMA BİR YOLCULUK; EDEBİYAT ÖĞRETİMİNDE DUYUM VE ALGILARIN İMGELERİNİN KAVRAMLAŞTIRILMASI ÜZERİNE

Cafer ŞEN*

Özet

Edebiyat, psikanalist ve felsefecilerin kavramsal olarak tanımlamaya ve fenomenolojik olarak ortaya koymaya çalıştığı kişinin, temsil edilemez karanlığı olan kendi gerçeğine ait olanı, imge, simge, metafor ve metonimik olarak görünümüne çıkarmaya çalışır. Fakat kişiye ait gerçek olan bu karanlık alanı tam olarak ortaya çıkaracak dilsel bir gösteren olmadığından, bu kayıp alan bir imleyenle doldurulmaya çalışılır. İşte bu kayıp olan kişinin temsil edilemez alanı, kısmi olarak ortaya koymak amacıyla imge, simge ve metaforlar, metonimik olarak birbirinin yerine kullanılır. Dolayısıyla dilsellikte bu kayıp alanı karşılayacak bir imleyen tam olarak bulunmadığından bu alanı simgesel/toplumsal alana taşıyacak olan imge, simge, metafor ve metonimler üzerinde ortak bir anlama ulaşılması için bunların, kavramlarının ortaya çıkarılması gerekir. Ayrıca kişinin yaşamı boyunca bahsi geçen bu karanlık ve kayıp alan sembol ve imgelerle yazılmadığı kavramsal olarak anlamlandırılmadığı takdirde kişiye sürekli musallat olur, psişik rahatsızlıklara yol açarak toplumsal yapıyı zedeler. Edebiyat bu musallat olanı anlamlandırmaya çalışır. Bu nedenle kişinin kendi gerçeğinin dile gelişi olan imge, sembol, metafor ve metonimilerin kavramsallığı ortaya çıkaracak şekilde öğretime sokulması gereklidir. Edebiyat öğretiminde, edebi metinlere imge, sembol, metafor olarak yansıyan duyum ve algıların kavramsallaştırmaya yönelik olarak ele alınması hem yorumlayanın anlam ve fantezi dünyasına bariyer koyarak metnin içine girmesinin önüne geçer, hem de yazar veya şairin duyum ve algılarını kısmen açığa çıkarır. Öğretime katılanların da hakkında konuşabilecek ortak kavramları üretir, birbirlerini anlamasını sağlar. Kavramlaştırmaya yönelik bu çeşitten bir gidiş sadece eğitim için geçerlidir. Yoksa şair ve yazar yetiştirmek başka bir çaba ve yöntemi gerektirir.

Giriş Yerine

Bir İngiliz psikoterapist ve deneme yazarı *Adam Phillips*, Amerikalı bir profesör, şair, oyun yazarı ve aynı zamanda New York Şiir Okulu'nun önde gelen şairlerinden biri olan *Keneteh Koch*'ın kendinin şair olduğunu hissettiği anına odaklandığı bir anısını aktarır. 1940'ların Ohio'da, *Koch* bir şiirinde "bir bebeğin kafatasına basmak" arzusunu hissettiği bir şiir kaleme alır. Çünkü ona göre "bebeğin kafası büyük yuvarlak ve bir balon gibi yumuşaktı ve ayağımın altında patlayıp ezilecekti"

Koch'un bu şiiri karşında edebiyat öğretmeni *Katharina Leppe* soğukkanlılığını kaybetmez. Bu çok iyi der, "hissediyor olduğun şey hissettiğin şeyin bir parçası bu olmalı. Yazmaya devam et." *Koch*; "Cincinnati'de 1942 yılında psikanalizden geçmiş bir öğretmen bulmanın keyfini yaşıyordum" ifadeleriyle hatırlarında kendisine bunu söyleyen edebiyat öğretmenin psikanaliz ile içli dışlı olduğunu yazar (Phillips 2019: 209). Öğretmen *Leppa* ne yapmıştır; antisosyal dürtülerin şiirine yansıtılmamasının sorun olmadığını söylemiştir. İçimizde anti sosyal görünen aslında düşündüğümüzden daha sosyal daha esrarlı ve ilginçtir. Bu nedenle hem kendimiz hem de başkaları için daha

* Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, cafer.sen@deu.edu.tr

merak uyandırıcıdır. Bu bir simyadır aslında. Sihirdir bir nevi. Kültürün cesaretini kırdığı şey kültürün kendisinin de haberi olmaksızın ihtiyacı olan şeydir. Gündelik yaşamda bastırılmış olan duygusallık şiddet olmasaydı *Koch*'un şiiri ve gündelik yaşam kuvvetten düşmüş olacaktı. Edebiyat öğretmeni bilgiye ve hisse dayalı olumlumalarıyla onun ketlenmelerini zayıflattır. Onu özgürleştirir. *Koch* daha sonra şöyle yazacaktır. Dışarıda bir yerde böyle bir insanın var olduğunu bilmek senelerinizi kurtarır (Phillips 2019: 210).

İşte dışarıda bir yerlerde insanın senelerini kurtaracak olanlardan biri bir edebiyat öğretmeni olabilir. Ama bu örnekteki edebiyat öğretmeni, ne kadar ilkel ve saldırgan olursa olsun şiirde yansıtılan imgelerin kişinin öznel algı ve duyuları olduğunu bilen ve bunlarla ancak yazarak başa çıkılabileceğini bilen özel biridir. Bu edebiyat öğretmeni psikanalizle içli dışlı olmuşluğundan dolayı *Koch*'un şiirindeki öznel algı ve duyuların kavramsal karşılığını bildiğinden bunlara soğukkanlı bir şekilde yaklaşmıştır.

Aslında edebiyat öğretimi diğer tarih, sosyoloji ve felsefe alanlarının eğitiminde çok farklıdır. Bu farkı yaratan ise bu alanlarda dil ile temsil ettiği nesne arasında kopukluk olmaması, belirli bir saydamlık olmasıdır. Edebi eserde ise dil gönderimde bulunduğu nesnesinden kopmuştur çoğunlukla. İşte bu noktada dilin saydam olduğu disiplinlerde öğretim edebiyat öğretiminin akışı kadar, karışık, sınırları belirsiz ve savruk değildir. Gerçekten bir edebi eserin dilini vareden sembol, imge, metafor, metonimi ve söz sanatlarında dil saydam mı? Yani nesnesine mi gönderim yapmaktadır? Elbette hayır. O zaman bizim bir adım daha atmamız gerek. Bu adımı biz bu söz sanatlarını da içine alacak şekilde kısaca imgeden kavrama doğru atmak gerektiği kanısındayız. Bu noktada bütün bu söz sanatlarıyla ortaya konulan ve edebi eserin bünyesine imgesel olarak yansıyan duyum ve algıların kavramlarına gidilmeli, bunların fenomenolojisi yapılmalıdır.

Aslında imgeden-kavrama, imgesel/hayali alandan-simgesel/ kavramsal alana yolculuk yaşamda dip bir akış şeklinde devam eder. Bu akışı *Slavoj Žizek* bir örnekle açığa çıkarır. Bu örnekte her biri beş yaşında olan çocuklardan oluşan bir gruptan evde oyun oynarken kendilerini nasıl hayal ediyorlarsa öyle çizmelerini ister. İki sene sonra, yani yaklaşık olarak bir buçuk yıl boyunca ilkokulda okuduklarından sonra, gruptan aynı şeyi bir kez daha yapmaları tavsiye edilir. Ortaya çıkan farklar çarpıcıdır. Beş yaşındaki çocukların otoporteleri canlı, hayat dolu, rengârenk, gerçeküstü derecede oyunbazdır. Ama iki sene sonra portreler çok daha katı olur ve durgunlaşır, üstüne üstlük farklı birçok renkten kalem kullanma imkânları olmasına rağmen çocukların çoğu sıradan karakalemi kullanmayı tercih eder. Bu deney okul aygıtının "baskıcılığının", okuldaki talim ve disiplinin çocukların kendiliğinden yaratıcılığını ezdiğinin bir kanıtı olarak anılır. *Žizek*'e göre ise Hegelci bir açıdan bakıldığında, renkli canlılıktan kara düzene geçişi tinsel ilerlemenin bir göstergesi olarak kutlamak gerekir. Canlı renkliliğin kara disipline indirgenmesinde yitip giden bir şey yoktur, her şey öyle ortada

durur. Tinin gücü tam da hayatın “yeşil” dolayımsızlığından “kara” kavramsal yapıya ilerlemiştir (Zizek 2015: 397).

Bu noktada renklilik ve duygusallık imgeseldir, bu nedenle yanılısamadır, illüzyondur. Çünkü kişi burada kendini ötekinin imgesinde izler ve bu imgede kendini yabancılaşmış olarak bulur. Bunun nedeni ise ötekinin imgesinde kişi onun arzularına göre kendini izlediğinden yabancılaşır. İmgeden kavrama geçiş kişi açısından aslında kendinden, kendi-içine bir kayma dolayısıyla kendilik üzerinde yabancılaşmanın bir an olsun hafifletilmesidir. İşte bu nedendir ki Fransız filozof ve psikiyatrist *Jacques Lacan* böyle bir kaymada imgesel olanın kaybolmadığını düşünür. Kavramsal düşünmenin birliğinden *mathem* ile *lalangue* ikiliğine geçer. Çünkü kavramsal düşünmenin birliği parçalandığında *mathem* ile *lalangue* ikiliğine geçilir (Zizek 2015:413). Bir yandan, matematiksel ya da mantıksal formüller ve şemalar diğer yandaysa, söz oyunları ve başka türden şiirsel söylem biçimlerinin olması söz konusudur. Bu noktada kavramsal düşünmenin içinde edebi söylemin de barındığı görülür. Hiç kuşkusuz burada öncelikle imgeleme sahip edebi söylem gelir.

Olmayı Saklayan İmge

İmge aslında görülemeyene yönelik bir perdedir. Yapısı gereği ardında bir şey olduğu yanılısamasını yaratır. Ortada bir imge olduğunda orada hayal etmenin takdirine kalmış bir şey daima vardır. Bu noktada imge hiçliği, olmayı saklamak suretiyle, bir şeyin hayal edilmesine kapı aralar. Dolayısıyla da yoktan varetmenin, yaratmanın ilk işleticisi konumunda olduğu rahatlıkla söylenebilir. *Hegel*'in *Tinin Fenomenoloji* deki deyişiyle: “İç dünyayı sakladığı farz edilen o sözüm ona perdenin berisinde, oranın arkasında görülebilecek bir şey olabileceği zannıyla bizatihi arkasına geçmedikçe hiçbir şey yoktur” (Zizek 2015:692). Bu ifadelerde perde imgenin gösterenidir. Çünkü imge, perde gibi duyum ve algıları hem ortaya çıkarır hem gizler. Bunu arkasında bir şeylerin saklı olduğu mekanizmasını harekete geçirerek yapar. Çünkü insanyavrusunun algısı duyumsanabilir dünyayla sınırlıdır; insanyavrusu bu varlığın ötesini, yine de bir şeyin olabilmesi için, onu bilincin kendisi tarafından üretilen imgelerle/düşlerle, görünümlele doldurmak zorundadır. Çünkü düşler ontik yapının boşluğundan daha iyidir. İşte bu nedenle şairler imgeleri/perdeleri oldukça önemser. Onların açılıp boşluklarının ortaya çıkmasını istemezler;

*Açma pencereni perdeleri çek
Mona Roza seni görmemeliyim
Bir bakışın ölmem için yetecek
Anla Mona Roza, ben bir deliyim
Açma pencereni perdeleri çek
(Karakoç 2007: 15)*

Sezai Karakoç, perdenin/imgenin açılmasını istemez. Bunu da görünürde aşırı tutkusuna bağlar. Ama dipte işleyen gerçek ise perde/imge açıl-

dığında onun ardındaki boşlukla, yani hayali/fantezi varlıkla karşılaşmaya-
cağını bilir. Böylesine bir varlık onun için arzulanmazdır. Arzulanması için
varlığın perdenin veya imgenin ardında olması gerekir. *Karakoç*, perde-
nin/imgenin arkasındaki varlığı hayal ve fantezilerle kendisi süsleyecektir.
Çünkü hayal ve fantezi, gerçeğin yerini alarak dilsel ağda ve gerçeklikte sıkı-
şan insanı kurtarır. Kişi/şair tek tikel bir varlığa sahip olmak yerine, bütünü,
rüyayı yaşamak ister. Zaten dünyada hiçbir reel varlık perde arkasında-
ki/imgedeki varlığa karşılık gelmez. Bu durum, perdenin/imgenin ardından
varlığı izlemek isteyen her şair için geçerlidir.

Aslında duyumsanabilir dünya tek gerçek dünyadır. Duyu ötesi mu-
hayyilenin/ fantezinin bir ürünüden ibarettir; duyumsanabilir dünya
sönümlenen, kendi kendini iptal eden görünümünün dünyasıdır. İşte bu
kendini iptal eden görünüm, nesne eksikliği, imge/perde sayesinde, nes-
neye dönüşür ve öte dünyaya adımını atar. İmge sunulan bir şeydir, görül-
mek üzere verilen imge aslında bir aldatmacadır, çünkü arkada bulunanı
gizlediği varsayılır. Bu suretle, insanları ihtiyatlı olmaya, imgeleri aldatıcı
bularak reddetmeye davet eden tam klasik bir retoriği tekrarlar.

İmge evvela saklar, gizleyen imge, var olduğu zannedilen görülemeyeni
doğurur. İmge olmasa, hiçlik var gibidir. Ama özne ile hiçlik arasındaki im-
geyle birlikte, her şey mümkün olmaya yüz tutar. İmgeyle oynanabilir, bir
şeyler hayal edilebilir. İmgeden önce hiçliğin olduğu yerde, en azından im-
genin ötesi belirir. Bu sayede, imge hiçliğin içinden adeta bir şey yaratır.
Görülenle ilişkilidir; simgesel ise, deyim yerindeyse, imgeyi ikiye katlar,
odağı görünemeyene, gördüğümüz imgenin örtbas ettiği ya da bizi görmez
kıldığı şeye kaydırır.

İmgeye bağlı imgesel aslında bir görünümün örgütlenmesidir ve kendi
arkasında saklı bir şekilde, görünen kendi aracılığıyla parlayan varlıklar
olduğu serabını uyandırır. Burada, aslında, mevcut yanılsama görünüşü
varlıkla karıştırma değil, varlığı görünüşle karıştırmaktır artık. Dile getirilen
varlık aslında salt bir imgedir. İmgesi olan şey esas varlık olarak görünmeyi
hak eder. Burada varlığı imgelerle karıştırma hatası, bir başka deyişle, as-
lında esas varlığın kendisi olan şey, esas varlığın sadece bir imgesi olarak
görme hatası göz ardı edilmemelidir.

İnsanyavrusu bir şeye doğrudan baktığında, gerçeklikte, onu görmez. O
ancak o şeyin ayna imgesine baktığında görünür. Burada gerçeklikten daha
fazla bir şey vardır, nesnenin gerçekliğinde boşu boşuna bulmaya çalışılan o
gizemli öge sadece ayna imgesiyle ortaya koyulabilmektedir adeta. İmgesi
bir şeyi tözsel olmaktan arındırır, onu yoğunluğundan ve derinliğinden yok-
sun bırakır, düz bir yüzeye indirger

Varlığın Teminatı Kavram

Kavramlar öncelikle “karışmış olan şeyleri organize etmekle yükümlü-
dür” (Tura 2007: 181). Ortaya çıkışı ise mutlaka varlıkla ilgilidir. Çünkü
“göstereni kendi başına düşünmemiz düpedüz imkânsızdır. Dolayısıyla gös-
teren asla bütünüyle kendi başına mevcut olamaz. Bu durum, öncelikle her-

hangi bir gösterenin gösterileni her zaman bir başka gösteren olduğundan ve gösteren kavramını bir gösterilen kavramının yokluğunda düşünemeyeceğinden böyledir” (Lucy, 2003: 153). Buna karşı olarak kavram (ak) soyutlamayla ilgilidir. Soyutlama ise “bilindik bir kavramı 'soyutlaştırmaktan' ziyade, belirli bir unsuru diğerlerinden soyutlama ve dolaysız algının bir arada tuttuğu unsurları ayırıştırma yetisine tekabül eder. İmgelemek yarım yamalak bir nesneyi kendi bedeni olmaksızın düşünebilmek, bir rengi şekilsiz, bir şekli bedensiz hayal edebilmek”tir (Zizek 2003: 43).

Soyutlama, parçalama edimi kişinin kendi kendine dayattığı bir körleşme, her şeyi görmeyi reddetme edimi olarak da anlaşılabilir. *Paul de Man Körlük ve İlgörü* adlı eserinde soyutlamanın gücüyle, “kişinin kendini nesnenin birçok özelliğine körleştirmesi, onu kurucu kilit veçhelerine indirgemesi suretiyle” bir körleşme yaşadığını ileri sürer, çünkü zihin “en büyük gücü daha çok değil, doğru bir şekilde daha az görmektir, gerçekliği mefuma dayalı belirlenimlerine indirgemektir - şeylerin gerçek haline dair içgörüyü ancak böyle bir körlük” doğurur (Zizek 2015: 279). Böylesine bir körlüğün bir diğer nedeni ise birbirinden farklı, öznel, özel renkli tikel varlıkların tümel bir kavram altına sığdırılmaya çalışılmasıdır. Bu noktada hiçbir kavramsal anlatım gerek duygusal gerekse olgusal yönden ihtimallere gebe gerçeğin yerini alamaz. *Hukuk Felsefesi*'ne Önsöz'ün sonlarına doğru *Hegel* felsefenin görevini tanımlamaya çalışır. Alacakaranlıkta uçan Minerva'nın baykuşu gibi felsefe de ancak yaşamın renkliliğinin olgunlaşması, medeniyetin doruğa ulaştığı zamanlarda ortaya çıkar. Bu nedenle renkli, imgesel dünya, felsefenin ortaya çıktığı veya Minerva'nın baykuşunun ortaya çıktığı alacakaranlıkta kavramsal griye dönüşür.

İmgeden Kavrama Yolculuklar

Aslında imgeden kavrama olan yolculuk hayatın genel akışı içerisinde ontik olarak görülürken şairler kaleme aldıklarıyla hem bu akışı poetik olarak ortaya koyarlar hem de imgesel alandan simgesel alana doğru olan bu akışın duyum ve algıyı körelttiği, bütünlüğü parçaladığı gerekçesiyle bu oluşu olumsuz olarak ele alırlar. Bu noktada hem imgeden kavrama olan bakışı belirgin hale getirirler hem de *Karakoç*'un dizelerindeki gibi poetik bir okumaya zemin hazırlarlar;

*Çocukluğun güllerin kasabasıydı sanki
Baharda anne ve gül çifte aynaydı sana
Ve gençlik yıllarında son ışıklar perisi
Gibi gelen sevgili gül ve aynaydı sana
Sonra güller ezildi aynalarsa devrildi
Ne anne ne sevgili ne gül kaldı ne ayna
Kala kala ağlamak armağan sana şimdi
O ise uzaklarda dalmış öz rüyasına
(Karakoç 2007: 436)*

Karakoç'un bu dizelerinde kaybedilmekle acısı çekilen zaman dilimi, hem Oidupus Karmaşası hem de dilin üzerinde taşıdığı değer ve anlamların öğrenilmesiyle birlikte kaybedilen mutlak tatmin, kökensele arzu ve dolayimsız algı dönemi olan imgesel alandır. Burada yer alan *çocukluğun güllerin kasabası, anne ve gülün çifte ayna* olması anlatımında ise gösterilenlerin çoktan gösterenin altından kayıp gittiği görülür. Lacancı psikanaliz kuramında da gösterilenin gösterenin altında sürekli kayışı aslında gerçekliğin de dilin ve her türlü anlamlandırmanın altında kalması anlamına gelir (Lucy 2003: 50). *Lacan*'a göre bu durum bir nevi haz ve arzu yüklü nesnelere kayboluşudur; çünkü "işaret tetikleyicilerin (imleyenlerin) oluşturduğu zincir sürekli olarak bir şeyin yerine başka bir şeyi koymadan oluşur" (Moati 2009: 320).

Karakoç'un dizelerinde güllerin ezilmesi ve aynaların devrilmesi imgelerinde, çocuğun, *Lacan*'ın Ayna Evresi olarak kavramlaştırdığı dolayimsız algı, mutlak tatmin ve kökensele arzu alanından çıkması verilmek istenir. Böylesine bir haz ve tatmin alanından çıkışın çocuk açısından hüsrana oluşu ise *ezilme* ve *devrilme* imgeleriyle verilir. Yine *aynaların devrilmesi* imgesinde çocuğun yanılmacı bir halde kendini bir yanılmacı bütün halinde algıladığı imgesel aynalar alanından bir nevi ayrı düşüldüğü verilmek istenir. Böylesine bir aynalama faaliyeti ilk başlarda anne üzerinden geldiğinden çocuğu olumsuzlayacak bir nitelik taşımaz. Daha çok onaylayıcı bir tarzda olduğundan çocuğun narsis tutum, tavır ve davranışlarını sekteye uğratmaz. Bu nedenle gerek haz gerekse narsis duyuların yoğunluğunun yaşandığı çocukluk; *güllerin kasabası, anne ve gül* çocuğun aynasıdır. İşte gerek Oidipus Karmaşası'nda babanın gerekse dilin olumsuzlayıcı bir şekilde üçüncü olarak araya girişi anne çocuk arasındaki imgesel aynalamayı sona erdirir. İşte böylesine bir narsis ve slopist/tekbenci haz yüklü imgesel alandan çıkarak simgesel/kavramsal alana geçiş çocuk için aynaların devrilmesi anlamına gelir.

Oidipus Karmaşası'nın ardından çocuk simgesel/kavramsal alana geçerken hem kendi narsis ve tekbenci duyularından hem de mutlak tatmin ve kökensele arzu alanından uzaklaşarak babanın yasa ve yasasına tabii olur. İşte bu nedendir ki *Karakoç*'un anlatımıyla *Gençlik yıllarında son ışıklar perisi/ Gibi gelen sevgili gül ve ayna* olur. Bu noktada artık kişi yanılmacı bir bütünlüğü gösteren imgeselin/imgenin aynalama faaliyeti alanında değil, babanın yasası içinde daha çok birliği ve tamlığı parçalayan olumsuzlayıcı bir simgesel/kavramsal aynalama döneminin içindedir. Bu nedenle çocuğun hem narsis, slopist duyuları sekteye uğratılmış hem de mutlak tatmin ve kökensele arzu alanına ket vurulmuştur. Böylesine imgesel alandan simgesel alana geçişte olumsuzlayıcı anne imgesi yerini olumsuzlayıcı sevgili imgesine terk eder. Fakat *Karakoç*'un *ışıklar perisi gibi gelen sevgili* imgesinde sevgili, olumsuzlayıcı simgesel/kavramsal bir ayna değil daha çok bir annenin devamı gibi görülen olumsuzlayıcı imgenin/aynanın konumundadır. Bu durum da başlıca iki ihtimal belirir. Bunlardan ilki, simgesel bir aynalama faaliyetine girişecek olan sevgili bir aşk ilişkisinde gerçek yerine

oturtulmaz, imgesel bir özellikyle yüceltilerek içkin olan simgesellikten uzaklaştırılır. İkincisi ise ışıklar perisi gibi gelen sevgili olumsuzlayıcı olmadığından gerçeklik taşımaz. Bu noktada her ne kadar sevgili gösterileni kullanılırsa da şair/anlatıcı tarafından aranan, istenilen ve arzu edilen simgesel alandaki olumsuzlayıcı sevgili değil, imgesel alandaki annedir.

Bu noktada çocuğun imgesel/hayali alandan simgesel/kavramsal alana geçişiyle birlikte hem narsis ve slopist duyular hem de mutlak haz ve kökensele arzular engellendiğinden dolayı *güller ezilir, aynalarsa devrilir*. Artık imgesel haz ve arzu yüklü duyuları onaylayacak *ne anne ne sevgili ne gül ne ayna* kalır. Böylesine imgesel duyuları onaylayan aynalama faaliyeti kalmadığından simgesel alana geçen kişiye *kala kala ağlamak armağan* verilmiştir. Bu noktada kala kala ağlamak simgesel alanda yaşayan sözcüyü dile getiren sözcü öznesi şaire/anlatıcıya kalmışken şairin *O ise uzaklarda dalmış öz rüyasına* dizesindeki *O* imgesiyle verilen diğer ben'i olan sözceleme öznesi ise uzaklara *öz rüyasına* dalmıştır. Burada özne, kendi kendisinin bölünmüş olduğunun farkındalığı içindedir. Sözceleme öznesinin "o" göstereniyle çok belirgin şekilde ortaya konulması, şairin bölünen bu benliğinden ayrı düştüğü, bu benliği ele geçiremediği hatta biraz da ona yabancılaştığını imler. Bu benliğin uzaklara daldığı, anımsadığı *öz rüyası* imgesiyle verilen ise, bir zamanlar yaşantılandığına inanılan mutlak tatmin, ilksel/kökensele haz ve dolaysız algı, slopist ve narsis duyuların imgesel alanıdır.

İmgeden kavrama olan yönelimin yaşamın akışının evrensel bir olgusu olduğunu şiiriyle ortaya koyan bir diğer şair Cahit Sıtkı'dır. Pek tabii ki Cahit Sıtkı'dan/şairden önce bu akış birçok filozof tarafından kavramsal olarak gösterilmeye çalışılır. Örneğin *Hegel* gençliğinde yazdığı *Jenaer Realphilosophie* başlıkla el yazmasında öznenin bir boşluk etrafında soyut negative ile kurulduğu/kurgulandığı ortaya konulur;

"İşte bu kapkara gecedir, kendi basitliği içinde her ama her şeyi barındıran bu boş\hiçliktir insanoğlu; sonsuz bir temsiller imgeler zenginliğidir ancak bunlardan hiçbiri olamaz ki nihayetinde kendisine ait veyahut da elinde mevcut olsun. Bu gece-doğanın tam burada, fantazmagorik temsiller içinde varolan bu içyüzü, saf benlik-kendisini aşarak kendi etrafını kaplayıveren o kapkara gecedir; içinde, bir yerde kanlı bir baş düşer, başka bir yerde ise ölü gibi bembeyaz bir silüet ansızın peyda olur, düşen başın dibinde yine ansızın bitiverir ve bir anda yok olur. Bu geceyi görebilmenin tek yolu, insanın gözlerinin içine korkunç ve dehşetli bir karanlığa dönüşen bu kara geceye dolaysızca bakmaktır" (Zizek 2003: 42).

Hegel'in bu ifadelerinde geçen *dünyayı kaplayan gece* imgesi, mistik deneyimde bahsi geçen boşluk/hiçlik imgesiyle özdeş değildir. Çünkü bu imgede boşluk mistiklerce anlatılan iç huzur ve denge hali değil tam da tersine, bunların bizzat köksüzleştirilmesidir. Bu nedenle *Hegel*'in ifadesindeki *dünyayı kaplayan gece* imgesi eğretileme olarak şiirseldir. Bu imge hem *Hölderlin* hem de *Mallarme*'nin şiirinde açıkça görülür. *Hölderlin*'in "*gecesi (onda her zaman bir gündüz problemiyle karşılaşılır) ve onun kendine özgü geceyarısı, varsallığın zamanı ve unutmamanın kutsallığının zamanıdır.*

Gerçekten de düşünce geceyarısı adı altında unutmanın kutsallığı altında unutmanın kutsallığı içinde derlenir. Buna karşı Mallarmé'ye göre geceyarısı tam tamına karara bağlayamayanın zamanıdır, daha açık bir deyişle aynı zamanda oyunun rastlantının zamanıdır” (Badiou 2021: 17).

Hegel her ne kadar bahsi geçen el yazmasında insanın ontik yapısında bulunan “boşluk”u kavramsal olarak kaleme almak isterse de bu metindeki benzer imgelere Cahit Sıtkı'nın *Gece Bir Neticedir* şiirinde de rastlanır. Bu gece imgesi, mistik bir tarzda dünyevî hayatın geçip gidişi, faniliği değil, kişinin yaşam enerjisini “ben”e çekişini, öznelliğinin içe çökelişini ve içeriye patlayışını ortaya koyar:

*Renkler çekildi işte simsiyah bir saraya
Birbirine müsavi artık her şey: Gecedir.
Geldi minarelerle kuyular bir hizaya;
Ya her şey dev gibidir yahut her şey cücedir.
Bir sular hücumudur ansızın hafızaya;
Bu, başlayan, belki de biten bir işkencedir.
Kafalar ayna gibi şimdi bir muammaya;
Bu, içinden çıkılmaz bir müthiş bilmecedir.
Korku bir korkudur ki karışmış bu havaya;
Ve sükût bir çığ gibi büyüyen düşüncedir.
Şimdi her kıvılcık usulca, sessizcedir.
Bir torba tutmuş gibi boşlukta bir el güya,
Gülen, ağlayan başlar düştü aynı torbaya
Gece bir sebep değil, belki bir neticedir
(Tarancı 2010: 70)*

Hegel'in yukarıdaki kavramlarla örülen metniyle Cahit Sıtkı'nın bu dizeleri arasında ortaklık sadece ontik boşluk duyumunun gece imgesi ile ortaya konulması değildir. Benzer bir şekilde “boşluk”un fantazmatik imgelerle belirişidir. Aslında bu her iki metinde de imge öncesi saf benlik dünyayı kaplayan gecedir. Çünkü beden henüz yanılmacı da olsa bir imge üzerinden dolaymlanarak kendi bütünlüğünü oluşturmamıştır. Hâl böyle olunca da işte bu ulaşılmaz alanda ansızın peyda olan ölü gibi bir siluet, bir baş, ayna gibi kafalar, gülen ağlayan başlar gibi birbirinden kopmuş, ayrılmış, parçalanmış beden imgeleri kendini gösterir. Hiç kuşkusuz hem Hegel'in metninde, hem de Cahit Sıtkı'nın şiirinde, insanın o sahte imgesellik öncesi ulaşılmaz, korkunç alan tekinsiz imgelerle dehşeti uyandıracak şekilde tasvir edilir.

Hegel'in metninde her tarafı kaplayan kapkara gecede kanlı bir baş düşer, bembeyaz bir siluet peyda olurken Cahit Sıtkı'nın şiirinde kafalar ayna gibi muammaya dönüşür, elle tutulan bir torbaya benzeyen gece boşluğuna gülen ağlayan başlar düşer. Hegel'in gecesinde varlığı temsil eden imgeler gelişigüzel ortaya çıkarken Cahit Sıtkı'nın gecesinde ise varlık ve onun imgeleri kendilerini yok eden boşluğa düşerler. Bu noktada hem Hegel'de hem de Cahit Sıtkı'da varlığın fantazmatik imgelerin kaynağı karanlık boşluk olan

gece, bütün varlığı ve imgelerini değer ve anlam gözetmeksizin aynı hemzeminde, değersizliğe sürükler.

Böylelikle gerçeklikte olan varlığın artı değerinin çöküşü aslında *başlayan ve biten bir işkence* olur. Bu durum aslında Hegel'in ortaya koyduğu gibi hem nesnelere hem de gerçekliğin bir boşluk etrafında negatif bir jestle kurulduğunun en açık anlatımıdır. Bu boşluk aslında gerçekliğe ve nesnelere yüklenen imgelemin negatif yerinden edici, aşındırıcı ve çözümleyici boyutudur. Bu boyut, düzenli ve sürekli olan gerçekliği, yalnızca daha büyük bir organizmanın parçalarıyla etkili olabilen şeylerden yansıyan belirsiz ve hayali gölgelerdir. Bunlar eklendiği gerçeği veya nesneyi Hegel'in metninde ve Cahit Sıtkı'nın şiirinde olduğu gibi *yarım yamalak nesnelere, girift çoğulluğa* dönüştürür. Bu noktada nesneye eklenen imgelem, *"bilindik bir kavramı soyutlaştırmaktan ziyade, belirli bir unsuru diğerlerinden soyutlama ve dolaysız algının bir arada tuttuğu unsurları ayırıştırma yetisine teka-bül eder. İmgelemek yarım yamalak bir nesneyi kendi bedeni olmaksızın düşünebilmek, bir rengi şekilsiz, bir şekli bedensiz hayal edebilmek"*dir (Zizek 2003: 43). Bu nedenle Hegel'in yukarıdaki metninde ifade ettiği gibi *bir yerde kanlı bir baş düşer, başka bir yerde ise ölü gibi bembeyaz bir silüet ansızın peyda olur, düşen başın dibinde yine ansızın bitiverir ve bir anda yok olur* ifadeleriyle, Cahit Sıtkı'nın *Ya her şey dev gibidir, yahut her şey cücedir./ Bir sular hücumudur ansızın hafızaya;/ Bu, başlayan, belki de biten bir işkencedir./ Kafalar ayna gibi şimdi bir muammaya;/ Bu, içinden çıkılmaz bir müthiş bilmedir* mısralarında ortaya çıkan imgeler, boşluk ve melankoliyi üretecek kadar tesadüfî ortaya çıkar ve değer anlam yönüyle birbiriyle eşitlenmek durumunda kalır.

Cahit Sıtkı'nın şiirinde renklerin çekilip siyaha dönmesi imgesi aslında varlık olmasına rağmen ona yönelecek arzunun nihayete erişidir ki bu da tam anlamıyla kavramsal olarak melankolinin tanımıdır. Melankolik duyusla birlikte varlık değer ve anlam yönüyle eşitlenir. En yüce, göğe yükselen minarelerle en sıradan yerin arzına yönelen kuyular aynı hemzeminindedir. Varlık eşitlenmiştir; ya yücedir ya sıradan. Birbirini var eden karşıtlık ortadan kalkmış adeta birbirini silmiş, kendileri ise silinmiştir. Burada diyalektik olarak devin karşıtı cücenin silinmesi cüceyi yok etmez devin kendisini de siler durumdadır.

İşte böylesine bir felsefi olarak olumlayıcı düşünce ansızın hafızaya, istemeden hücum etmekte gerçekliği ayakta tutan varlık silindikçe de gerçeklik ilkesi sarsılmaktadır. Bu fenomenolojik ve kavramsal süreçler *Tarancı'nın* şiirinde işkence imgesiyle ortaya konulur. Çünkü böylesi bir durumda kafalar ayna olmakta, düşünceyi her ne kadar yansıtırsa da bu içinden çıkılmaz hal akılla çözülmeyecek müthiş bir bilmece olmaktadır. Böylesi bir görünümün duyumu ise havaya karışmış korkudur. Fenomenolojik olarak bu korku aslında varlıkların silinmesiyle birlikte kendini hissettiren fanilik kaygısıdır. Bu kaygıyla birlikte silinen varlıklarla sükût bir çığ gibi büyüyen bir düşünce olmaktadır. Burada silinen varlıkların sükûtu büyütmesi imgesi ise aslında bir boşluğa gözünü dikmeye benzer gibi düşüncenin boşlukta

kaybolmasını imler. Şair/kişi bu durumdan kendini akışkan bir halde varlıktan varlığa geçişle kurtarır. Varlık ise boşluğun imgelemi olan bu sükûtu emerek rahatlık verir kişiye/şaire. Şair gibi varlıklar da boşluğa dolayısıyla sükûta kapılmak istemezler. Bu nedenle varlığa ait her kıvılcık usulca, sessizcedir; çünkü boşluk/sükût varlığın arzusunu psikanalizin ortaya koyduğu şekliyle bir vakum gibi içine çekmek istemektedir. İnsanın psişik durumuna ait bu kavramsal anlatım *Tarancı*'nin şiirinde, gece vaktinde, bir elin boşluğu bir torba gibi tuttuğu, gülen, ağlayan başların buraya düştüğü imgesiyle verilir. Buradaki boşluk, imgeden-kavrama, imgesel alandan- simgesel alana geçişle birlikte varlığın rengi olan öz(n)el duyum ve algıların yavaş yavaş tükenmesiyle ortaya çıkar. Bu nedenle yaşamın ilerleyişinde imgeden-kavrama geçişle ortaya çıkan varlık arzusunun tükenişi olan *gece bir sebep değil, belki bir neticedir*. Bu noktada gece, boşluğun ortaya çıkıp varlığı tüketmesiyle gerçekleşmiyor. Varlığın arzusu tükenince gece oluyor.

Böylesine bir arzusuzluk ve boşluk duyumu en derin ve şiddetli haliyle öznenin, nesne ve gerçeklik üzerindeki kurucu negatif gücüdür. Çünkü “özne, her ne olursa olsun bir nesnenin mutlak olarak hiçliğidir -bu da demektir ki, özne bir tür hiçliktir, bu övülen özgürlük, aynı zamanda bir boşluktur” (Eagleton 2010: 110) İşte bu nedenle özne “ne zaman özenip bütün gerçek ya da özellikle imgesel taleplerini alt alta yazıp toplamaya kalksa sonuçta bir sıfırla, bir boşluk çöküntüsüyle karşılaşır” (Tura 2013: 51). Bu tür bir boşluk, nesnenin kendisinde temellenmiş olan bütün bağlantıyı, eklemeleri ve fenomenal alanı çözen unsurdur. İmgelemi sökü� yırtarak hiçbir sınırlamaya tabi olmaksızın yeniden bağ(lam)lar oluşturur.

Sonuç Yerine

Edebi eserler, dolayimsız deneyimin algı ve duyumları imgeleştirerek kişinin/şairin travmatik gerçeğiyle baş etmesini sağlar. Fakat bu algı ve duyumların imgeleri, kavramsala taşınmaz ise yaşama katılmaz. Dolayimsız duyum ve algılarının imgelerini kavramsal olarak yaşamda göremeyen şair/kişi hem kendi psişik dünyasında hem de reel alanda olup biteni anlamlandırıp, bunların farkına varmaz. Bu noktada dünyayı daha bir bilindir kılmak için dolayimsız deneyimin kaotik duyum ve algıların imgelerinin kavramsal alana taşınması gerekir. Bu çaba her ne kadar bir indergeme olarak algılanırsa da bilim bir indirgemedir aynı zamanda.

Kaynaklar

BADIOU, Alain (2021): *Lacan Anti Felsefe Seminerleri 1994-1995*, Çev. Necmettin Kâmil Sevil, İstanbul, Sel Yayıncılık.

EAGLETON, Terry (2010): *Estetiğin İdeolojisi*, Çev. Hakkı Ünler, İstanbul, Doruk Yayınları

KARAKOÇ, Sezai (2007): *Gün Doğmadan*, İstanbul, Diriliş Yayınları

LUCY, Niall (2003): *Postmodern Edebiyat Kuramı*, Çev. Aslıhan Aksoy, İstanbul, Sanat ve Ayrıntı Yayınları

MOAITI, Raoul (2009): "Düşüncenin Semptoma Dönüşmesi (Tin'in Semptomatolojisi): Lacan Hegel'e Karşı mı Yoksa Onunla Birlikte mi?", Çev. Nami Başer-Kemal Çağlar, *Mono KL, Lacan Özel Sayısı*, İstanbul, Sayı 6-7, s. 320.

PHILLIPS, Adam (2019): *Öyle ve Böyle*, Çev. İpek Şen, İstanbul, Ayrıntı Yayınları.

TARANCI, Cahit Sıtkı (2010): *Otuz Beş Yaş*, İstanbul, Can Yayınları.

TURA, Saffet Murat (2007): *Freud'dan Lacan'a Psikanaliz*, İstanbul, Kanat Kitap

TURA, Saffet Murat (2013): *Fallusun Anlamı*, İstanbul, Altıkırkbeş Yayınları.

ZIZEK, Slavoj (2003): *Gıdıklanan Özne, Politik Ontolojinin Yok Merkezi*, Çev. Şamil Can, Ankara, Epos Yayınları.

ZIZEK, Slavoj (2015): *Hiçten Az, Hegel ve Diyalektik Materyalizmin Gölgesi*, Çev. Erkan Ünal, İstanbul, Encore Yayınları.

BİLGE TONYUKUK YAZITLARI'NIN ÖLÇÜLERİ ÜZERİNE

Cengiz ALYILMAZ*

Özet

II. Türk / (Kök)türk Kağanlığı Dönemi'ne damgasını vuran ve adı bu dönemle özdeşleşen kişilerden biri de Bilge Tonyukuk'tur.

Bilge Tonyukuk, Kutluk İltiş'in Çin'e karşı başlattığı bağımsızlık ve özgürlük mücadelesine katılmış; başarılı olunduktan sonra da o zamanlar "şad" unvanı taşıyan Kutluk İltiş'in "kağan" olarak seçilmesini sağlamış; ona danışmanlık, kumandanlık ve sözcülük yapmıştır.

Bilge Tonyukuk, Kutluk İltiş Kağan'ın ölümünden sonra tahta geçen Kapgan Kağan'a; Kapgan Kağan'ın ölümünden sonra da Bilge Kağan'a danışmanlık ve kumandanlık yapmış; pek çok seferin başarıyla sonuçlanmasında öncü rol oynayarak Türk Kağanlığı'nın topraklarının genişlemesine, gücünün ve etkisinin artmasına önemli katkılarda bulunmuştur.

Akıllı, akılcı, eğitilmiş, erdemli, birikimli ve deneyimli bir komutan ve yönetici olan Bilge Tonyukuk, Türk boy ve topluluklarının Türk tarihinde yaşananları unutmamaları, bizzat kendisi tarafından gerçekleştirilenleri bilmeleri, özgür ve bağımsız bir şekilde birlik bütünlük içinde yaşamaları için onlara öğüt vermek amacıyla birbirinin devamı niteliğinde iki ayrı bengü taş (yazıt) diktirmiştir.

Toplam 62 satırdan oluşan (I. yazıt 35; II. yazıt 27 satır) Bilge Tonyukuk Yazıtları hakkında yurt içinde ve yurt dışında bugüne kadar pek çok makale, bildiri, kitap yazılmış ancak bunların büyük bölümünde yazıtların ölçüleriyle ilgili tam ve doğru bilgilere yer verilmemiştir.

Bu bildiride önce Bilge Tonyukuk'un kimliği, kişiliği ve hizmetleri hakkında; sonra da (fotogrametrik ve epigrafik belgelenmelerden hareketle) Bilge Tonyukuk Yazıtları'nın ölçüleri hakkında bilgi verilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türk / (Kök)türk Kağanlığı, Bilge Tonyukuk, Bilge Tonyukuk Yazıtları, Bilge Tonyukuk Yazıtları'nın ölçüleri.

Bilge Tonyukuk ve Yazıtları Hakkında:

Bilge Tonyukuk, Türk tarihinde yeri hiçbir zaman doldurulamayan ve doldurulamayacak da olan eşsiz bir komutan, bilge bir devlet adamı, akıllı, uzak görüşlü bir strateji uzmanı, istihbaratçı, tarihçi, eğitimci, hatip ve yazardır. Nitekim o, yaptıklarıyla dönemine damgasını vurmuş; yazdıklarıyla da kendinden sonrakilerin pek çok konuda ders almalarını sağlamıştır.

İnsanların yaptıkları ve yazdıklarıyla zekâ düzeyleri arasında açık ve kesin bir ilişki vardır. Yani

Âyinesi iştir kişinin lâfa bakılmaz;

Şahsın görünür rütbe-i aklı eserinde (Ziya Paşa).

II. Türk / (Kök)türk Kağanlığı Dönemi'ne damgasını vuran Bilge Tonyukuk da, Türk Kağanlığı'nın yaklaşık 50 yıl süren Çin esaretinden kurtulup yeniden yapılanmasında, gelişmesinde ve ilerlemesinde Kutluk İltiş Kağan'a (682), Kapgan Kağan'a (692) ve Bilge Kağan'a (716) danışmanlık ve sözcülük yapmış; Türk ordusunun başında önemli savaşlara / meydan mu-

* Prof. Dr.; Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Öğretim Üyesi, Türk Dil Kurumu Yazıt Bilimi Kolu Başkanı; calyilmaz@gmail.com

harebelerine katılarak Türk milletinin ve Türk devletinin o güne kadar elde edemediği pek çok bölgeyi ele geçirip kontrol altına almasında ve Türk birliğinin sağlanmasında önemli rol oynamıştır.

Zeki, akıllı, bilgili, eğitilmiş bir komutan ve yönetici olan Bilge Tonyukuk'un kendisi gibi başarılı komutan ve yöneticiler yetiştirdiği de bilinmektedir. Onun yetiştirdiği en önemli kişilerin başında hiç kuşkusuz ki Bilge Kağan ve Köl Tigin gelmektedir. Babaları öldüğünde Bilge (Kağan) 8, Köl Tigin ise 7 yaşındadır. Onları koruyup büyüten, eğitip yetiştiren, yapılan savaşlarda onlara görev ve sorumluluk verip erken sayılacak yaşlarda çok iyi birer komutan ve yönetici olmalarını sağlayan Bilge Tonyukuk'tur. Bilge Tonyukuk'un sonraki yıllarda kızını Bilge Kağan'la evlendirdiği de tarihî bir gerçektir.

Ömrü savaş meydanlarında, ordu karargâhlarında ve kağanların otağlarının yanı başında geçen Bilge Tonyukuk, almış olduğu kararlarla askerî düzenin sağlanmasının, savaşların kazanılmasının yanında Türk boy ve topluluklarının yaşayışlarının, inanışlarının, idari yapılarının, sosyal ve kültürel hayatlarının belirlenmesinde ve şekillenmesinde de kağanların ve devlet yöneticilerinin üzerinde ciddi anlamda etkili olmuştur. Nitekim Bilge Kağan Dönemi'nde Bilge Kağan'ın (tıpkı Çinliler gibi) Budizm'i kabul edip, inanç merkezleri yaptırarak tamamen yerleşik hayata geçme fikrine karşı çıkıp onu "konargöçer" hayat sürdürmeye ikna eden de Bilge Tonyukuk'tur.

Bilge Tonyukuk'un Türk tarihindeki yerini bir iki cümle ile özetlemek gerekirse: Eğer Bilge Tonyukuk olmasaydı, İlderiş, Kapgan ve Bilge, "kağan" olamazlardı; Köl de, İnel de "tigin" olamazlardı. Bunlar olmayınca da milletimizin, tarihimizin, kültürümüzün ve dilimizin övünç kaynağı, ölümsüzlük eserleri "Orhun Yazıtları" olmayacaktı.

Bilge Tonyukuk, II. Türk Kağanlığı Dönemi'nde yaşananların unutulmaması, kendisinin elde edilen başarılarıdaki, kazanımlardaki rolünün bilinmesi, Türk boy ve topluluklarının her zaman özgür ve bağımsız bir şekilde, birlik ve bütünlük içinde yaşamalarına kılavuzluk etmesi vd. için ömrünün son dönemlerinde iki bengü taş / yazıt diktirmiştir.

Bilge Tonyukuk Yazıtları, bugün Moğolistan Cumhuriyeti sınırları içinde kalan topraklarda; Köl Tigin ve Bilge Kağan yazıtlarından yaklaşık 360 km uzakta; Töv Aймаг sınırları içinde, Tsagaan Ovoo bölgesinde; Togla / Tola / Tuul Irmağı'nın yukarı yatağının Baın-Tsokto mevkisindeki anıt mezar kompleksinde (1528 m, 48T 0685770, UTM 5285348) bulunmaktadır.

Giriş, gelişme ve sonuç bölümleri bulunan; son derece ustaca ve edebî üslupla Türk Alfabesi'yle [yaygın kullanımıyla (Kök)türk Alfabesi'yle] yazılmış olan bu bengü taşlar, toplam 62 satırdan oluşmaktadır. I. yazıtın üzerinde 35 satır; II. yazıtın üzerinde 27 satır bulunmaktadır. I. yazıt ince dişli granit blok üzerine, II. yazıt ise kalın / iri dişli granit blok üzerine yazılmıştır. [Dikildikleri gündün bu yana açık alanda örtüsüz ve korunaksız şekilde duran yazıtların her ikisinde de çetin doğa koşullarından, kuş dışkılarından, yağlanmalardan ve yanlış belgelenmelerden kaynaklanan yüzeysel çözülme-

ler, ufalanmalar, dökülmeler (mineral kristali ayrışması / dekrizalizasyon) ve parçalanmalar bulunmaktadır].

Bilge Tonyukuk Yazıtları'nın Ölçüleri:

Bilge Tonyukuk Yazıtları hakkında Türkiye'de ve Türkiye dışında bugüne kadar pek çok yayın yapılmıştır. Söz konusu yayınların bir kısmında yazıtların ölçülerine yer verilmezken önemli bir kısmında ise eksik veya yanlış bilgiler tekrar edilmiştir.

Bilge Tonyukuk Yazıtları'yla ilgili olarak yazılmış kaynaklarda yazıtların ölçüleriyle ilgili bilgileri şöyle dikkatlere sunmak mümkündür:

Araştırmacı	Kaynak (yıl, sayfa)	I. Yazıt	II. Yazıt
Radloff	1897, I-XXIV	-	-
Hirth	1899, 1-20	-	-
Atsız	1933, 16	-	-
Orkun	1936, 99	-	-
Malov	1951, 54-73	-	-
Aalto, Ramstedt ve Granö	1958, 7	170 cm	160 cm
Giraud	1961, 9-21	-	-
Ergin	1970, 11	-	-
Aydarov	1971, 24	170 cm	160 cm
Öztürk	1973, 20-21	-	-
Diyarbakirli	1979, 19 / 339	170 cm	160 cm
Abdurrahmanov ve Rüstemov	1982, 65	170 cm	160 cm
Recebov ve Memmedov	1993, 111	170 cm	160 cm
Tekin	1994, VII	-	-
Sertkaya	1995, 116	-	-
Rybatzki	1997, 1-6	-	-
Aydarov	2000, 3	170 cm	160 cm
Sıdıkov ve Konkobayev	2001, 75	-	-
Sertkaya, Alyılmaz ve Battulga	2001, 123	243 cm	217 cm
Amanjolov	2003, 175-188	-	-
Klyaştorıny	2003, 68	170 cm	160 cm
Tekin	2003, 13	-	-
Başaran, Dede, Güleç ve Samdan	2003, 245, 250	240x50x40 cm	210x60x40 cm
Alyılmaz	2005, 181	243 cm	217 cm
Bazılhan	2005, 106	239x34-38,5x42-44 cm	197-209x45-48x32-33 cm
Joldasbekov ve Sartkojaulı	2005, 274	225x50x20 cm	200x40x20 cm

Durmuş	2009, 23	243 cm	217 cm
Berta	2010, 37	-	-
Bold	2010, 12	243 cm	217 cm
Aydın	2012, 105	-	-
Aydın	2019, 86	243x64x32 cm	215x45-50x28 cm
Ercilasun	2016, 341	243 cm	217 cm
Erdem ve Demirci	2019, 49	-	-
Akar	2020, 46	243 cm	213 cm
Taşağıl	2020, 29	-	-

Yapılan yayınlarda yer alan bilgileri şöyle gruplandırmak mümkündür:

Yazıtların ölçülerine eserlerinde yer veremeyenler	Radloff, Hirth, Malov, Giraud, Ergin, Tekin, Orkun, Sertkaya, Rybatzki, Sıdkov ve Konkobayev, Amanjolov, Berta, Ercilasun, Erdem ve Demirci, Aydın (2012), Taşağıl vd.	
Yazıtların ölçülerini aynı şekilde (170 cm, 160 cm) gösterenler	Aalto, Ramstedt ve Granö, Aydarov, Diyarbekirli, Abdurrahmanov ve Rüstemov, Recebov ve Memmedov, Aydarov, Klyastorniy vd.	
Yapılan yayınlara göre yazıtların ölçüleri	Sertkaya, Alyılmaz ve Battulga (2001)	I. yazıt: 243 cm II. yazıt: 217 cm
	Başaran, Dede, Güleç ve Samdan (2005)	I. yazıt: 240 x 50 x 40 cm II. yazıt: 210 x 60 x 40 cm
	Ayılmaz (2005)	I. yazıt: 243 cm II. yazıt: 217 cm
	Bazılhan (2005)	I. yazıt: 239 x 34-38,5 x 42-44 cm II. yazıt: 197-209 x 45-48 x 32-33 cm
	Joldasbekov ve Sartkojaulı (2005)	I. yazıt: 225 x 50 x 20 cm II. yazıt: 200 x 40 x 20 cm
	Ercilasun (2016)	I. yazıt: 243 cm II. yazıt: 217 cm
	Durmuş (2009)	I. yazıt: 243 cm II. yazıt: 217 cm
	Aydın (2019)	I. yazıt: 243 x 64 x 32 cm II. yazıt: 215 x 45-50 x 28 cm
	Akar (2020)	I. yazıt: 243 cm II. yazıt: 213 cm
	Alyılmaz (2020) ¹	I. yazıt: 245 cm II. yazıt: 213 cm

Bilim felsefesine göre “*Bilimde kesin doğru yoktur. Doğru, (daha) doğru-su bulununcaya kadar doğrudur*”. Son belgelenmelere ve bilgilere göre I. yazıtın ölçüleri şöyledir:

¹ Bu veriler 2020 yılında gerçekleştirilen alan araştırmalarına dayanmaktadır.

I. Yazıtın Ölçüleri (Alyılmaz, 2020)				
Cephesi	Yüksekliği	Eni (üst taraf)	Eni (orta taraf)	Eni (alt taraf)
Batı yüzü	240 cm	38 cm	36,5 cm	34 cm
Güney yüzü	245 - 240 cm	43 cm	45 cm	45 cm
Doğu yüzü	239 cm	33 cm	30 cm	28 cm
Kuzey yüzü	240 - 245 cm	44 cm	44 cm	44 cm

II. yazıtın ölçüleri ise şöyledir:

II. Yazıtın Ölçüleri (Alyılmaz, 2020)				
Cephesi	Yüksekliği	Eni (üst taraf)	Eni (orta taraf)	Eni (alt taraf)
Batı yüzü	213 - 200 cm	40 cm	50 cm	55 cm
Güney yüzü	213 - 210 cm	20 cm	30 - 32 cm	35 cm
Doğu yüzü	197 - 210 cm	40 cm	50 cm	55 cm
Kuzey yüzü	200 cm	30 cm	33 - 34 cm	34 cm

I. yazıtın ayrıntılı ölçüleri şöyledir:

I. yazıtın batı yüzünün ölçüleri (Alyılmaz, 2020)				
Yükseklik - En	Alt taraftaki dikey boşluğun ölçüsü	Satır sayısı	Karakterlerin ölçüsü	Diğer ölçüler
Yükseklik: 240 cm En: 38 x 36,5 x 34 cm	30 cm	7 (1-7. satırlar)	İlk satır: 7 - 7,5 cm; diğer satırlar: 3 - 4,2 cm	Üçgen damganın ölçüleri: 12,5 x 12,5 x 12,5 x 14 cm

I. yazıtın güney yüzünün ölçüleri (Alyılmaz, 2020)				
Yükseklik - En	Alt taraftaki dikey boşluğun ölçüsü	Satır sayısı	Karakterlerin ölçüsü	Diğer ölçüler
Yükseklik: 245-240 cm En: 43x45x45 cm	25 cm	10 (8-17. satırlar)	3 - 3,5 cm	-

I. yazıtın doğu yüzünün ölçüleri (Alyılmaz, 2020)				
Yükseklik - En	Alt taraftaki dikey boşluğun ölçüsü	Satır sayısı	Karakterlerin ölçüsü	Diğer ölçüler
Yükseklik: 239 cm En: 33x30x28 cm	31 cm	7 (18-24. satırlar)	3-3,5 cm	-

I. yazıtın kuzey yüzünün ölçüleri (Alyılmaz, 2020)				
Yükseklik - En	Alt taraftaki dikey boşluğun ölçüsü	Satır sayısı	Karakterlerin ölçüsü	Diğer ölçüler

Yükseklik: 240-245 cm En: 44x44x44 cm	27 cm	11 (25-35. satırlar)	3 - 3,3 cm	-
--	-------	-------------------------	------------	---

II. yazıtın ayrıntılı ölçüleri şöyledir:

II. yazıtın batı yüzünün ölçüleri (Alyılmaz, 2020)				
Yükseklik - En	Alt taraftaki dikey boşluğun ölçüsü	Satır sayısı	Karakterlerin ölçüsü	Diğer ölçüler
Yükseklik: 213 - 200 cm En: 40 x 50 x 55 cm	20 cm	9 (36-44. satırlar)	3 - 3,3 cm	-

II. yazıtın güney yüzünün ölçüleri (Alyılmaz, 2020)				
Yükseklik - En	Alt taraftaki dikey boşluğun ölçüsü	Satır sayısı	Karakterlerin ölçüsü	Diğer ölçüler
Yükseklik: 213 - 210 cm En: 20 x 30-32 x 35 cm	24 cm	6 (45-50. satırlar)	4 - 4,5 cm	-

II. yazıtın doğu yüzünün ölçüleri (Alyılmaz, 2020)				
Yükseklik - En	Alt taraftaki dikey boşluğun ölçüsü	Satır sayısı	Karakterlerin ölçüsü	Diğer ölçüler
Yükseklik: 197 - 210 cm En: 40 x 50 x 55 cm	27 cm	8 (51-58. satırlar)	4 - 4,3 cm	Yazıtın sağ tarafındaki doğal boşluk / kırık: 46 x 13,5 cm

II. yazıtın kuzey yüzünün ölçüleri (Alyılmaz, 2020)				
Yükseklik - En	Alt taraftaki dikey boşluğun ölçüsü	Satır sayısı	Karakterlerin ölçüsü	Diğer ölçüler
Yükseklik: 200 cm En: 30 x 33-34 x 34 cm	34 cm	4 (59-62. satırlar)	4 - 4,2 cm	-

Sonuç ve Öneriler

Yazıtların epigrafik belgelenmelerinin gerçekleştirilmesinde, kopyalarının ve modellemelerinin hazırlanmasında, kültürel ve sanatsal özelliklerinin ortaya konulmasında, restorasyon ve konservasyonlarının yapılmasında yazıtların fiziki özelliklerinin ve ölçülerinin bilinmesi büyük önem taşımaktadır.

Bu sebeple de:

- Herhangi bir yazıtla ilgili epigrafik belgeleme yapılırken yazıtların ölçüleri (modern teknolojik araç ve gereçler de kullanılarak) dikkatlice ve ayrıntılı şekilde alınmalıdır.
- Yazıtlara ait karakterlerin (harflerin, noktalama işaretlerinin vd.), yazıtlar üzerinde bulunan diğer epigrafik öğelerin (damgaların, tasvirlerin vd.) ölçümleri de mutlaka yapılmalıdır.
- Ölçümler sırasında yazılı alanlarla yazıtın üzerine yazıldığı / kazılı olduğu alanın ve objenin ölçümleri ayrı ayrı yapılarak kaydedilmelidir.
- Bilimsel - akademik alanlarda yapılan her işte her zaman en iyiye, en güzele ve en doğruya ulaşmak hedeflenir. En iyiye, en güzele ve en doğruya ulaşmanın yolunun disiplinler arası iş birliğinden, ekip olmaktan geçtiği unutulmamalı; epigrafik belgelenmeler yapılırken başta fotogrametri olmak üzere tarih, sanat tarihi, arkeoloji, jeodezi vd. alanlarda çalışan bilim insanlarıyla da irtibat kurulmalı, onlarla iş ve güç birliği sağlanmalıdır. Nitekim profesyonel iş, profesyonel tavrı ve iş birliğini gerektirir.
- Yazıtlar hakkında bir çalışma yapılırken (çalışmanın öncesinde de sonrasında da) mutlaka konuyla ilgili literatür taraması ve karşılaştırması yapılmalı; yapılan hata varsa düzeltilmeli, eksikler tamamlanmalı; elde edilen veriler zamanında, kolay erişilebilir, ulaşılabilir ortamlarda görselleriyle birlikte (basılı ve sanal / elektronik olarak) yayımlanmalıdır.
- “Vefa”, bütün insan topluluklarında ve milletlerde, inanç sistemlerinde ve dinlerde, en kutsal değerlerden biri olarak kabul edilmektedir. “Emek” ve emeğe saygı da tıpkı vefa gibi en önemli evrensel değerlerden biridir. Bilim insanları çalışmalarını yaparlarken (makale, kitap, bildiri hazırlarken) bu iki değeri de göz önünde bulundurmalı; kendilerinden önce konuyla ilgili araştırma ve inceleme yapanlara, meslek büyüklerine ve öncülerine saygı göstermeli; aldıkları, kullandıkları bilgilerin kaynağını göstermenin hem bir zorunluluk hem de “erdem” olduğunu unutmamalıdır.

Kaynaklar

- AALTO, Pentti, RAMSTEDT, Gustaf John ve GRANÖ, Johann Gabriel (1958): “Materialien zu den alttürkischen Inschriften der Mongolei”. *Journal de la Société Finno-Ougrienne*, 60/7, 3-91, Helsinki.
- ABDURAHMANOV, Gani ve RÜSTEMOV, Alibek (1982): *Kadimgi Türkiy Til*. Taşkent.
- AKAR, Ali (2020): *Bilge Tonyukuk Yazıtı*. İstanbul.

- ALYAP, Levent (2012): "(Kök) Türk Tipografisinin Yazılı Eserlerde Font Olarak Kullanımında Görsel Sanatlar Destekli Bilişim Teknolojisinden Yararlanma ve Karabalgasun I Yazıtı Üzerine Font (Alyılmaz.TTF) Denemesi", *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür ve Eğitim Dergisi*, <http://www.tekedergisi.com>, Sayı 1/3, s. 1-15.
- ALYAP, Levent (2013): "Bilimsel Eserlerde Yer Alan Bazı (Kök)Türk Tipografi Modellerinin Tasarım Özellikleri ve Kemçik-Çırgak (E-41) Yazıtı Üzerine Font Denemesi", *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür ve Eğitim Dergisi*, <http://www.tekedergisi.com>, Sayı 2/3, s. 1-28.
- ALYILMAZ, Cengiz (2005): *Orhun Yazıtları'nın Bugünkü Durumu*. Ankara.
- ALYILMAZ, Cengiz (2015): *İpek Yolu Kavşağının Ölümsüzlük Eserleri*. Ankara.
- ALYILMAZ, Cengiz (2020): "Bilge Tonyukuk Yazıtları'nın Yazı Çevirimleri Nasıl Yapılmalıdır?", *Bilge Tonyukuk Yazıtı'nın Dikilişinin 1300. Yılı Unesco 2020 Bilge Tonyukuk Yılı Anısına Tonyukuk Kitabı*, (yay. haz. K. YILDIRIM), İstanbul, 31-40.
- AMANJOLOV, Altay S. (2003): *İstoriya i Teoriya Drevnetyurkskogo Pis'ma*. Almaata.
- ATSIZ, [Hüseyin Nihal] (1933): "En Eski Türk Müverrihi: Bilge Tonyukuk", *Orhun*, Sayı 1, s. 16-20.
- ATSIZ, [Hüseyin Nihal] (2015): "Bilge Tonyukuk Yazıtı", *Türk Edebiyatı Tarihi*, 93-101, İstanbul.
- AYDAROV, Gubeydulla (1971): *Yazık Orhonskih Pamyatnikov Drevnetyurkskoy Pis'mennosti VIII. veka*. Almaata.
- AYDAROV, Gubeydulla (2000): *Tonikuk Eskertkişinin Tili*. Almatı.
- AYDIN, Erhan (2012): *Orhon Yazıtları, Köl Tegin, Bilge Kağan, Tonyukuk, Ongi, Küli Çor*. İstanbul.
- AYDIN, Erhan (2019): *Türklerin Bilge Atası Tonyukuk*. İstanbul.
- BAŞARAN, Sait, DEDE, Yüksel, GÜLEÇ, Ahmet ve SAMDAN, Javsan (2003): "Göktürk Anıtlarını Koruma ve Onarım Çalışmaları", *Moğolistan'daki Türk Anıtları Projesi 2001 Yılı Çalışmaları*, Ankara, 245-328.
- BAZILHAN, Napıl vd. (2005): *Kazakistan Tarihi Turalı Turki Derektmeleri II*. Almaata.
- BERTA, Árpád (2010): *Sözlerimi İyî Dinleyin: Türk ve Uygur Runik Yazıtları'nın Karşılaştırmalı Yayını*. (yay. haz. E. YILMAZ), Ankara.
- BOLD, Luvsandoj (2010): *Orhon Biçgiin Dursgal III*. Ulaanbaatar.
- DİYARBEKİRLİ, Nejat (1979): "Orhun'dan Geliyorum", *Türk Kültürü*, 198-199, s. 321-384.
- DURMUŞ, İlhami (2009): *Bilge Kağan, Köl Tigin ve Bilge Tonyukuk*. Ankara.
- ERCİLASUN, Ahmet Bican (2016): *Türk Kağanlığı ve Türk Bengü Taşları*. İstanbul.
- ERDEM, Mehmet Dursun ve DEMİRCİ, Ümit Özgür (2019): *Köktürkçe*. Ankara.
- ERGİN, Muharrem (1970): *Orhun Abideleri*. İstanbul.
- GIRAUD, René (1961): *L'Inscription de Bain Tsokto*. Paris.
- HIRTH, Friedrich (1897): "Nachworte zur Inschrift des Tonyukuk. Beiträge zur Geschichte der Ost-Türken im 7. und 8. Jahrhundert nach chinesischen Quellen", *W. Radloff, Die alttürkischen Inschriften der Mongolei, Neue Folge*, 1-150, St. Peterburg.
- JOLDASBEKOV, Mirzatay ve SARTKOCAULI, Karcaubay (2006): *Atlas Orhonskih Pamyatnikov*. Astana.
- KLYAŞTORNIY, Sergey Grigoreviç (1966): "Tonyukuk-Aşıde Yuan'çjen", *Tyurkologičeskiy Sbornik 1966*, 201-205.

- KLYAŞTORNIY, Sergey Grigoreviç (2003): *İstoriya Tsentral'noy Azii i Pamyatniki Runičeskogo Pis'ma*. St.Peterburg.
- ORKUN, Hüseyin Namık (1994): *Eski Türk Yazıtları*. Ankara.
- ÖZTÜRK, Ali (1973): *Ötüken Türk Kitabeleri*. İstanbul.
- RADLOFF, Wilhelm (1897): *Die alttürkischen Inschriften der Mongolei (AIM)*. Neue Folge, St.Peterburg.
- RADLOFF, Wilhelm (1898): "Eine neu aufgefundenen alttürkische Inschrift", *İzvestiya İmperatorskoy Akademii Nauk*, VIII/1, 71-76.
- RADLOFF, Wilhelm (1899): *Die alttürkischen Inschriften der Mongolei, die Inschrift des Tonyukuk*. Zweite Folge, St. Peterburg.
- RECEBOV, Ebulfez ve MEMMEDOV, Yunis (1993): *Orhon-Yenisey Abideleri*. Bakü.
- RYBATZKI, Volker (1997): *Die Tonyuquq-Inschrift*. Szeged.
- SERTKAYA, Osman Fikri (1995): *Göktürk Tarihinin Meseleleri*. Ankara.
- SERTKAYA, Osman Fikri, ALYILMAZ, Cengiz ve BATTULGA, Tsend (2001): *Moğolistan'daki Türk Anıtları Projesi Albümü / Album of the Turkish Monuments in Mongolia*. Ankara.
- SIDIKOV, Sagalı ve KONKOBÆV, Kadıralı (2001): *Bayırkı Türk Cazuusu (VII-X. Kılımdar)*. Bişkek.
- TAŞAĞIL, Ahmet (2020): *Bilge Türk: Tonyukuk*. İstanbul.
- TEKİN, Talat (1994): *Tunyukuk Yazıtı*. Ankara.
- TEKİN, Talat (2003): *Orhon Yazıtları: Kül Tigin, Bilge Kağan, Tunyukuk*. İstanbul.

TONYUKUK YAZITININ TERS DİZİM SÖZLÜĞÜ

Ebubekir ERASLAN*

Öz

Ters dizim; düz dizim sözlüklerinin tersine olan sözlüklerdir. Yani sözcüğün son hecesindeki son harfin dikkate alınarak geriye doğru sıralanmasını ifade eden bir kavramdır. Türkçe gibi sondan eklemeli dillerde ters dizim sözlükleri; sözcüklerin hangi eklerle hangi sıklıkla kullanıldığını, fiil ve isim tabanlarına hangi çekim ve yapım eklerinin geldiğini, bunların oluşturduğu gövde yapılarını gösteren ve bu yönleriyle araştırmacılar için büyük zaman tasarrufu kazanılmasını sağlayan eserlerdir.

Ülkemizde ters dizim sözlükleri için ters dizim ve sıklık terimleri kullanılmaktadır. Fakat sıklık terimi, ters dizim kavramını birebir karşılamamaktadır. Buna ek olarak özellikle Türkçenin tarihî devirleriyle ilgili yapılan çalışmalarda ters dizim teriminin tercih edildiği görülmektedir.

Bilge Kağan, Köl Tigin yazıtlarıyla çağdaş olan Tonyukuk'un üzerine bulunuşundan bu yana pek çok çalışma yapılmıştır. Bu üç yazıt içerisinde yer alan Tonyukuk, bazı ses ve şekil özellikleriyle bu iki yazıttan ayrılmakta ve de Oğuzcaya yaklaşmaktadır.

Transkripsiyon alfabesine göre sıraladığımız Tonkuyuk yazıtının ters dizim sözlüğüne göre toplamda tekrarlı 974, tekrarsız 555 sözcük yer almaktadır. Bu ters dizim sözlüğü hazırlanırken birleşik fiiller, deyimler, ayrı yazılan birleşik fiil çekimleri, unvanlar vb. yapılar tek sözcük olarak kabul edilmiş ve buna göre dizilmiştir.

UNESCO'nun 2020 yılını Tonyukuk yılı olarak ilan etmesiyle hem Göktürkler hem de Tonyukuk yazıtı üzerinde yapılan çalışmalar ülkemizde ve dünyada artmıştır. Fakat bu zamana kadar müstakil olarak Tonyukuk yazıtının ters dizim sözlüğü hazırlanmamıştır. Çalışmamızda, Türkçenin en eski eserlerinden biri olan Tonyukuk yazıtının kelime kadrosunun tamamı, almış oldukları çekim ve yapım ekleriyle birlikte sözcüğün son harfi referans alınarak sondan başa doğru sıralanmıştır. Böylece Tonyukuk yazıtında ek ve gövdelerin birliklerinden çıkan söz varlığının kullanımları, işletmeleri yakından görülecek ve değerlendirilebilecektir.

Anahtar sözcükler: Ters dizim, Tonyukuk, Eski Türkçe, Türkçe, sözlük.

Reverse Index of Dictionary of the Tonyukuk Inscription

Abstract

Reverse index; they are dictionaries that are the opposite of regular index dictionaries. In other words, it is a concept that expresses the ordering of the sound in the last syllable of the word backwards. Reverse index dictionaries in agglutinative languages such as Turkish; they are works that show which affixes and how often words are used, which inflection and construction affixes come to verb and noun bases, and the body structures that they form, and that saves time for researchers.

In our country, reverse index and frequency terms are used for reverse index dictionaries. However, the term frequency does not exactly correspond to the concept of inverse index. In addition to this, it is seen that the term reverse index is preferred especially in the studies on the historical periods of Turkish.

Many studies have been done since Bilge Kagan, Köl Tigin was invented, which is contemporary with the inscriptions of the Tonyukuk. However, Tonyukuk, which is included in these three inscriptions, is a text in which Oguz language elements are more dominant than other inscriptions.

* Doktor, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Türk Dili Bölümü, ebubekireraslan@mu.edu.tr

According to the reverse index of the vocabulary of the Tonkuyuk inscription, which we have listed according to the transcription alphabet, there are a total of 974 words with repetition and 555 words without repetition. While preparing this dictionary, compound verbs, idioms, conjugated verbs written separately, titles and etc. structures are accepted as a single word.

With UNESCO declaring 2020 as the year of Tonyukuk, studies on both Gokturkler and Tonyukuk inscription have increased in our country and in the world. However, the reverse index of the inscription has not been prepared until this time. In our study, the entire vocabulary of the Tonyukuk inscription, which is one of the oldest works of Turkish, has been listed from the bottom to the top, taking the last sound of the word as a reference, together with the inflections and production suffixes they have taken. Thus, the uses and businesses of the vocabulary derived from the combination of suffixes and bodies in the Tonyukuk inscription will be seen and evaluated closely.

Keywords: Reverse index, Tonyukuk, Old Turkish, Turkish, dictionary.

Giriş

Bilimsel bilginin gelişmesiyle birlikte Türk dilinin yazılı kaynaklarına bakış açısı değişmeye başlamıştır. Klasik sözlükcülükte sözcüğün ilk harfinden başlanarak yapılan alfabetik sıralama XIX. yüzyıla birlikte önce Batı'da 1990'lı yıllarla birlikte de ülkemizde değişmeye başlamıştır.

Ters dizim, sözcüğün son harfinden ilk harfine göre yapılan abecesel sırayı ifade eden bir terimdir. Ters dizim sözlüklerinin sunduğu veriler hem düz dizime hem de sıklık sözlüklerine kaynaklık etmektedir.

Ters dizim yöntemiyle hazırlanan sözlüklerin en büyük yararı araştırmacılar için zaman tasarrufu sağlamalarıdır. Bunun dışında isim/fiil çekimlerini, yapım ve çekim eklerini bir arada göstermeleri sebebiyle genel söz varlığından tematik bilgilere ulaşılmasını da kolaylaştırmakla birlikte ve bir dilin ses ve şekil bilgisine dair verilerin daha rahat yorumlanmasına vesile olmaktadır.

Göktürk yazıtları bulunup okunduğundan beri gerek üç yazıt üzerinde gerekse de bağımsız olarak her taş üzerine pek çok araştırma yapılmıştır. 2020 yılının UNESCO tarafından Tonyukuk yılı ilan edilmesinden sonra Tonyukuk abidesiyle ilgili müstakil yayımlar da ortaya çıkmıştır. (Aydın, 2019; Akar, 2020) Hem müstakil olarak çıkan bu yayımlara destek olmak hem de Tonyukuk yazıtının söz varlığını daha rahat yorumlaması sağlamak için böyle bir çalışma yapmayı uygun gördük.

Çalışmamızda Tonyukuk yazıtının tüm söz varlığı sözcüklerin son harfine göre manuel olarak alfabetik sıralanmış, ortaya çıkan sonuçlarla ilgili veriler kısaca değerlendirilmiştir.

Bilge Kağan ve Köl Tegin'le birlikte Tonyukuk yazıtı VIII. asırdan kalan Türkçenin taşta yazılı abidevî eserlerindedir. Bu yazıtlar özellikle Türkçenin en eski söz varlıklarının olmalarının yanında; Türklerle ilgili edebî, tarihî, siyasî, kültürel, askerî, coğrafi vb. pek çok konuda bilgiler de içermektedir.

1. Sözlük

1.1. Tanım

Doğan Aksan (2007: 75) sözlüğü şöyle tanımlamaktadır: “Bir dilin ve birden çok dilin söz varlığını, söyleyiş biçimleriyle, yazımlarıyla veren, bağımsız biçimbirimleri temel alarak bunların başka öğelerle kurdukları söz öğeleriyle birlikte anlamlarını, değişik kullanımlarını gösteren bir söz varlığı kitabıdır.” TDK (Güncel Türkçe Sözlük, 2021) de “bir dilin bütün veya belli bir çağda kullanılmış kelime ve deyimlerini alfabe sırasına göre alarak tanımlarını yapan, açıklayan, başka dillerdeki karşılıklarını veren eser, lügat” tanımını yapmaktadır. O hâlde sözlük “bir dilin söz varlığını genel ya da özel amaçlarla bir araya getiren eserlerdir.”

Söz varlığı bir toplumda konuşulan dili kapsamaktadır. Bu yönüyle de söz varlığı dili kullanan toplumun kültürünü, düşünce yapısını, dünya görüşünü yansıtan en önemli araçtır. (Şahin, 2021: 307)

1.2. Sözlük Çeşitleri

Sözlükler hazırlanış amaçları, kullanım amaçları ve taşıdıkları özelliklere göre birbirinden ayrılmakta ve bu yüzden de farklı araştırmacılar tarafından (Eminoğlu, 2010: 5; Kocaman, 1998: 111; İlhan, 2009: 534-554) farklı başlıklarla sınıflandırılmaktadır. Bunlar arasında Aksan (2007: 77-76)’ın yaptığı sınıflandırma bunlar arasında en çok kabul görenidir.

1. Bir ya da Birden Çok Dilin Söz Varlığını İşleme Bakımından	
a) Tek dilli sözlükler	b) Çok dilli sözlükler
1. Abece (Alfabe) Sırasının Esas Alınıp Alınmamış Olmasına Göre	
a) Abecesel sözlükler	b) Kavram sözlükleri
2. Ele Alınan Söz Varlığının Niteliğine Göre	
Genel sözlükler (ortak dil, yazı dili sözlükleri)	Lehçe bilim sözlükleri
Eş anlamlı, eş adlı, ters anlamlı öğeler sözlükleri	Yabancı öğeler sözlükleri
Tarihsel sözlükler	Köken bilgisi sözlükleri (etimoloji sözlükleri)
Uzmanlık alanı sözlükleri (terim sözlükleri)	Argo sözlükleri
Deyim ve atasözleri sözlükleri	Anlam bilim sözlükleri
Sanatçı ve metin sözlükleri	Yanlış yerleşmiş öge sözcükleri
Tersine sözlükler	

1.2.1. Ters Dizim Sözlükleri

Aksan (2007: 83) sözlük sınıflandırmasında *ters dizim* terimi yerine, *ters dizini* kullanmış ve bu terimle ilgili şöyle demiştir: “Dil çalışmalarına, özellikle sesbilim ve biçimbilim çalışmalarına yardımcı olmak üzere sözcükleri, son seslerine göre abece dizisiyle veren bir sözlük türü de geliştirilmiş-

tir. Örneğin -k sesiyle ya da -lık biçim birimiyle biten ögelerin belli bir söz varlığı içinde hangileri olduğu (Türkçenin belli bir evresinde ya da Türkiye Türkçesinde bir araştırma konusu olabilir) sorusuna böyle bir sözlük yanıt verebilir.”

Boz (2011: 9-14)'a göre de *ters dizim*; “abece sırasından farklı olarak kelimelerin son harflerinden başlamak üzere yeniden sıralanmasını ifade eden bir sözlük bilim terimidir.”

Yukarıdaki tanımlardan anlaşılacağı üzere *ters dizim* sözlükleri Türkçe gibi sondan eklemeli bir dilde; biçim birimlerde görülecek ekleşme olaylarını, çekim ve yapım eklerinin birbirleriyle kullanımına dair verileri kapsayan başvuru eserlerdir. Ayrıca *ters dizim* sözlükleri; sözcükleri son harfine göre sıraladığı için düz dizime, belli bir düzene göre de sıraladığı için sıklık sözlüklerine kaynaklık etmektedir.

Sözcüğün son harfine göre sıralanarak oluşturulan *ters dizim* sözlükleri üzerinde Türkiye’de farklı adlandırmaların olduğu görülmektedir. Aksan ve Zengin *tersine sözlük*, Memoğlu *ters sözlük* adlarını kullanırken Gemalmaz ve Alyılmaz’*sa ters dizim* terimini tercih etmektedir. (Kuş, 2015: 104). Ortaya çıkan çalışmaların isimlerine bakıldığında *ters dizim sözlüğü* adının hem terim hem de eser adı olarak daha sık kullanıldığı anlaşılmaktadır. (Eraslan, 2019: 63-64)

2. Tonyukuk

2.1. Tonyukuk Yazıtı ve Genel Özellikleri

Tonyukuk’un adının Tonyukuk mu Tonyokuk mu olduğu araştırmacıları ikiye bölmüştür. Bugün kimi araştırmacılar Tonyukuk, kimileri ise Tynyukuk okuyuşunu tercih etmektedir. (Aydın, 2017, 102)

Tonyukuk, yazıtından en çok *bilge* unvanını kullanmıştır. Yine yazıtında kullandığı *boyla*, *baga* ve *tarkan* sözcükleri onun askerî unvanlarıdır. Bu unvanlarıyla birlikte *bilge* unvanını da kullanması onun sadece askerî alanda değil devlet yönetimi ve idarî bakımdan da yetkin bir isim olduğunu kanıtlaması içindir. (Aydın, 2019, 71)

Tonyukuk yazıtı, iki taştan oluşmaktadır. Birinci taş diğerine göre daha sağlam durumdadır. Tonyukuk’un birinci taşında 35, ikincindeyse 27 satır bulunmaktadır. Tonyukuk’un ikinci taşı birincisine göre daha çok tahribat gördüğünden daha zor okunmaktadır. Yazıtını bizzat Tonyukuk yazdırmış ve diktirmiştir. Tonyukuk yazıtı, Bilge Kağan ve Köl Tigin’den daha uzaktadır.

İki taştan oluşan yazıtta; Çince bölüm yer almamakta ve bir Çin geleneği olan yazıtı kamlumbağa kaideye oturtma geleneği, Tonyukuk’ta görülmemektedir. Bu yönleriyle Tonyukuk yerli ve millî bir özelliğe de sahiptir.

Bilge Tonyukuk, Türk hatıra edebiyatının ilk temsilcisi ve ilk Türk tarihçisidir. Tonyukuk; içinde bulunduğu olayları sade ve sanatsız bir şekilde, halk diliyle anlatmaktadır. Zaman zaman ayrıntılar üzerinde durmakla beraber genellikle vakaları sözü uzatmadan, ana çizgileriyle vermektedir. (Ercilasun, 2004: 131)

2.2. Tonyukuk Yazıtının Metni

Tonyukuk'un ters dizim sözlüğü hazırlanırken metnin daha iyi incelenmesi adına yazıtın tamamı buraya alınmıştır. Her yön ve her satır tek tek numaralandırılmıştır.

1. Taş	
Batı Yüzü	
Tl B1 (1)	Bilge Toñukuk ben özüm Tawgaç éliñe kılıntım Türk bodun Tawgaçka körür erti
Tl B2 (2)	Türk bodun kanın bulmayın Tawgaçda adrılı kanlantı kanın kodup Tawgaçka yana içikdi Teñri ança têmış erinç kan bértim
Tl B3 (3)	kaniñın kodup içikdiñ içikdük üçün Teñri öl têmış erinç Türk bodun ölti alkıntı yok boltı Türk Sir bodun yérinte
Tl B4 (4)	bod kalmadı ıda taşda kalmış kuwrarıp yéti yüz boltı éki ülügi atlıg erti bir ülügi yadag erti yéti yüz kişig
Tl B5 (5)	uduzugma ulugi şad erti aygıl tédi ayıgması ben ertim Bilge Toñukuk kagan mu kışayın tédim sakıntım toruk bukalı semiz bukalı ırakda
Tl B6 (6)	böñ<r>eser? semiz buka toruk buka téyin bilmez ermiş téyin ança sakıntım anta késre Teñri bilig bértük üçün özüm ök kagan kışdım Bilge Toñukuk Boyla Baga Tarkan
Tl B7 (7)	birle Éltériş kagan boluyun bérye Tawgaçıg öñre Kitañıg yırıya Oguzug öküş ök ölürti bilgesi çawışı ben ök ertim Çugay Kuzın Kara Kumug olurur ertimiz
Güney Yüzü	
Tl G1 (8)	kéyik yéyü tawışgan yéyü olurur ertimiz bodun bogzı tok erti yağımız tegre uçuk teg erti biz es [t]eg ertimiz ança olurur erkli Oguzduntun küreg kelti
Tl G2 (9)	küreg sawı antag Tokuz Oguz bodun üze kagan olurtı tēr Tawgaçgaru Kunı señünüg idmiş Kitañgaru Toñra Eşimig idmiş saw ança idmiş azkıña Türk
Tl G3 (10)	yoryur ermiş kaganı alp ermiş ayguçısı bilge ermiş ol éki kişi bar erser sini Tawgaçıg ölüртеçi tēr men öñre Kitañıg ölüртеçi tēr men bini Oguzug
Tl G4 (11)	özüртеçik tēr men Tawgaç bērdin yen teg Kitañ öñdün yen teg ben yırdınt<a> yan tegeyin Türk Sir bodun yérinte idi yorımazun usar idi yok kışalım
Tl G5 (12)	tēr men ol sawıg eşidip tün udısıkım kelmedi күntüz olursıkım kelmedi anta ötrü kaganıma ötüntüm ança ötüntüm Tawgaç Oguz Kitañ buçegü kawı<ş>sar
Tl G6 (13)	kaltaçı biz özçe taşın tutmış teg biz yuyka erkli topluğalı uçuz ermiş yinçge erklig üzgeli uçuz <ermiş> yuyka kalın bolsar topluğuluk alp ermiş yinçge
Tl G7 (14)	yogun bolsar üzgölük alp ermiş öñre Kitañda bérye Tawgaçda kurıya Kordanta yırıya Oguzda éki üç biñ sümüz kelteçimiz bar mu ne ança ötüntüm
Tl G8 (15)	kaganım ben özüm Bilge Toñukuk ötüntük ötüñçümün eşidü bērti köñlünçe uduz tédi Kök Öñüg yoguru Ötüken Yışgaru uduztım İngek Kölekin Tuğlada Oguz kelti
Tl G9 (16)	süsi altı biñ ermiş biz éki biñ ertimiz sünüşdümüz Teñri yarlıkadı yañdıımız ügüzke tüşdi yañduk yolta yeme ölti kök anta ötrü Oguz kopın kelti
Tl G10 (17)	Türk kaganıg Türk bodunug Ötüken yērke ben özüm Bilge Toñukuk <kelürtüm> Ötüken yērig konmış téyin eşidip béryeki bodun kurıyaki yıryaki öñreki bodun kelti

Doğu Yüzü	
Tl D1 (18)	èki bñ ertimiz èki sümüz boltı Türk bodun kılınalı Türk kagan olurgalı Şantun balıka taloy ügüzke tegmiş yok ermiş kaganıma ötünüp sületdim
Tl D2 (19)	Şantun balıka Taloy ügüzke tegürtüm üç otuz balık sıdı usın buntutu yurtta yatu kalur erti Tawgaç kagan yağımız erti On Ok kaganı yağımız erti
Tl D3 (20)	artuk Kırkız Küçlüg Kagan yağımız boltı ol üç kagan öğleşip Altun Yış üze kawışalım têmış ança öğleşmiş öñre Türk kagangaru sülelim têmış añarü sülemeser kaç neñ erser ol bizni
Tl D4 (21)	kaganı alp ermiş ayguçısı bilge ermiş kaçan <n>eñ erser ölrteçi kök üçegün kawışıp sülelim idi yok kışalım têmış Türgüş kagan ança têmış beniñ bodunum anta erür têmış
Tl D5 (22)	Türk bodunı yeme bulganç ol têmış Oguzı yeme tarkınç ol têmış ol sawın eşidip tün yeme udsıkım kelmez erti <kün yeme> olursıkım kelmez erti anta sakıntım
Tl D6 (23)	ilk Kırkızka sü[lese]r yeg ermiş tédim Kögmen yolu bir ermiş tumış teyin eşidip bu yolun yorisar yaramaçı tédim yerçi tiledim Çölgi Az eri bultum
Tl D7 (24)	eşi<d>tim Az yer y[olı] Anı b[irle] ermiş bir at orukı ermiş anın barmış añar aytıp bir atlıg barmış teyin ol yalun yorisar unç tédim sakıntım kaganıma

Kuzey Yüzü	
Tl K1 (25)	ötüntüm sü yorıtdım atlat tédim Ak Termel keçe ugur kalıtdım at üze bintüre karıg sökdüm yokaru at yete yadagin ıgaç tutunu agturtum öñreki er
Tl K2 (26)	yugurça ıdıp İwrbaş aşdımız yuwulu èntimiz on tünke yantaki tug ewirü bardımız yerçi yer yanlıp boguzlantı bunadıp kagan yelü kör têmış
Tl K3 (27)	Anı Suwka b[ardımız] ol suw kudı bardımız aşangalı? tüşürtümüz atıg ıka bayur ertimiz kün yeme tün yeme yelü bardımız Kırkızig uka basdımız
Tl K4 (28)	[usı]n süñügün açdımız kanı süsi tèrilmiş süñüşdümüz sançdımız kanın ölürtümüz kaganka Kırkız bodunı içikdi yükünti yantımız Kögmen Yışig ewirü keltimiz
Tl K5 (29)	Kırkızda yantımız Türgüş kaganta küreg kelti sawı antag öñdün kagangaru sü yorılım têmış yorimasar bizni kaganı alp ermiş ayguçısı bilge ermiş kaç neñ erser
Tl K6 (30)	bizni ölrteçi kök têmış Türgüş kaganı taşıkmiş tedi On Ok bodunı kalısız taşıkmiş tēr Tawgaç süsi bar ermiş ol sawıg eşidip kaganım ben ewgerü tüşeyin tedi
Tl K7 (31)	katun yok bolmış erti anı yoglatayın tedi sü barıñ tedi Altun Yışda oluruñ tedi sü başı İnel Kagan Tarduş Şad barzun tedi Bilge Toñukuka baña aydı
Tl K8 (32)	bu süg èlet tedi kıyınıg köñlünçe ay ben saña ne ayayın tedi kelir erser körü kelür kelmez erser tılıg sawıg alı olur tedi Altun Yışda olurtumuz
Tl K9 (33)	üç küreg kişi kelti sawı bir kaganı sü taşıkdı On Ok süsi kalısız taşıkdı tēr Yarış Yazıda tèrilelim têmış ol sawıg eşidip kagangaru ol sawıg ı<d>tım kant<a> yan sawıg yana
Tl K10 (34)	kelti oluruñ teyin têmış yelme karagu edgüti urgıl basıtma têmış Böğ<ü> Kagan bañarü ança ayıdımş Apa Tarkangaru içre saw ıdımş Bilge Toñukuk añıg ol üz ol
Tl K11 (35)	sü yorılım tèdeçi unamañ ol sawıg eşidip sü yorıtdım Altun Yışig yolsızın aşdım<ız> Ertiş Ügüzüg keçigsizin keçdimiz tün akıtdımız Bulçuka tañ üntürü tegdimiz

2.Taş	
Batı Yüzü	
T2 B1 (36)	tılıg kelürti sawı antag Yarış Yazıda on tümen sü tērilti tēr ol sawıg eşidip begler kopın
T2 B2 (37)	yanalım arıg uwutu yēg tēdi ben ança tēr men ben Bilge Toñukuk Altun Yışıg aša keltimiz Ertiş Ügüzüg
T2 B3 (38)	keçe keltimiz kelmişi alp tēdi tuymadı Teñri Umay ıdok yēr suw basa bērti erinç neke tezer biz
T2 B4 (39)	üküş tēyin neke korkur biz az tēyin ne basnalım tegelim tēdim tegdimiz yulıdımız ēkinti kün
T2 B5 (40)	örtçe kızıp kelti sünüşdümüz bizinte ēki uçı sınarça artuk erti Teñri yarlıkaduk üçün üküş tēyin
T2 B6 (41)	korkmadımız sünüşdümüz Tarduş şadra udı yañdımız kaganın tutdumuz yawgusın şadın
T2 B7 (42)	anta ölürti eligçe er tutdumuz ol ok tün bodunın sayu ı<d>tımız ol sawıg eşidip On Ok begleri bodunı kop
T2 B8 (43)	kelti yükünti keligme beglerin bodunın ētip yığıp azça bodun tezmiş erti On Ok süsin sületdim
T2 B9 (44)	biz yeme süledimiz anı ert<d>imiz Yēnçü Ügüzüg keçe Tēnsi Oglı aytıgma beñlig Ek Tagıg ertü
Güney Yüzü	
T2 G1 (45)	Temir Kapıgka tegi ērtimiz anta yanturtumuz İnel Kaganka <... > tagka Tezik Tokar <... >
T2 G2 (46)	anta berüki Aşok? başlıg Sogdak bodun kop kelti yükünti <... > Türuk bodun Temir Kapıgka Tēnsi Oglı
T2 G3 (47)	Tēnsi Oglı aytıgma tagka tegmiş idi yok ermiş ol yērke ben Bilge Toñukuk tegürtük üçün
T2 G4 (48)	sarıg altun ürün kümüş kız koduz egri tewe ağı bunşuz kelürti Êltēriş Kagan bilgesin üçün
T2 G5 (49)	alpin üçün Tawgaçka yēti yēgirmi sünüşdi Kitanıka yēti sünüşdi Oguzka bēş sünüşdi anta ayguçı[sı]
T2 G6 (50)	yeme ben ök ertim yağıcı yeme ben ök ertim Êltēriş Kaganka <... > Türuk Bōgü Kaganka Türuk Bilge Kaganka
Doğu Yüzü	
T2 D1 (51)	Kapgan Kagan yēti otuz<...>nta <... >dı tün udımatı
T2 D2 (52)	küntüz olurmatı kızıl kanım tōküti kara terim yügürti işig küçüg bērtim ök uzun yelmeg yeme <d>tım ok
T2 D3 (53)	arkuy karagug ulgartım ok yanıgma yağıg kelürür ertim kaganımın sületdimiz Teñri yarlıkazu
T2 D4 (54)	bu Türuk bodun ara yaralığı yağıg yeltürmedim tügünlüg atıg yügürtmedim Êltēriş Kagan kazganmasar
T2 D5 (55)	udu ben özüm kazganmasar ēl yeme bodun yeme yok erteçi erti kazgantukın üçün udu özüm kazgantukum üçün
T2 D6 (56)	ēl yeme ēl boltı bodun yeme bodun boltı özüm karı<g> boltum ulug boltum neñ yērdeki kaganlıg bodunka
T2 D7 (57)	bintegi bar erser ne bunı bar erteçi ermiş
T2 D8 (58)	Türuk Bilge Kagan ēliñe bititdim ben Bilge Toñukuk
Kuzey Yüzü	
T2 K1 (59)	Êltēriş Kagan kazganmasar yok erti erser ben özüm Bilge Toñukuk kazganmasar ben yok ertim erser
T2 K2 (60)	Kapgan Kagan Türuk Sir bodun yērinte bod yeme bodun yeme kişi yeme idi yok erteçi erti
T2 K3 (61)	Êltēriş Kagan Bilge Toñukuk kazgantuk üçün Kapgan Kagan Türuk Sir bodun yorıduki <üçün> bu
T2 K4 (62)	Türuk Bilge Kagan Türuk Sir bodunug Oguz bodunug igidü olurur

2.3. Tonyukuk Yazıtının Ters Dizim Sözlüğü

Aşağıdaki ters dizim sözlüğü; Tonyukuk'un söz varlığının Aydın (2019: 175-189) tarafından yazılan kitabı referans alınarak hazırlanmıştır. Fakat bazı sözcüklerin okuşunda Ercilasun (2016) ve Akar (2020)'dan da istifade edilmiştir. Ayrıca hem Aydın (2019) hem de diğer araştırmacılar tarafından metne eklenen <ermiş>, <kelürtüm>, <kün yeme>, <üçün> gibi sözcüklerle, mezkur ilk yazarın [T2 G1 (45)] satırında okuduğu ve soru işaretiyle *sınıç* da sözlüğe eklenmemiştir.

Ters dizim sözlüğü genelinde unvan grupları, birleşik fiil çekimlerinin hikâye/rivayet/şart şekilleri, deyimler, birleşik fiiller, kişi zamiri kökenli şahıs ekleriyle kurulu fiil çekimleri, özel isimler, yer isimleri, er- fiilinin isimlere gelerek yüklemleştirdiği öbekler vb. tek birim olarak düşünülmüş ve tüm bu söz varlığı buna göre sıralamaya sokulmuştur

A	kaganka [T1 K4 (28)]	anta [T1 G9 (16)]
ança [T1 B2 (2)]	İnel Kaganka [T2 G1 (45)]	anta [T1 D5 (22)]
ança [T1 B6 (6)]	Ëltêriş Kaganka [T2 G6 (50)]	anta [T2 B7 (42)]
ança [T1 G1 (8)]	Türük Bilge Kaganka [T2 G6 (50)]	anta [T2 G1 (45)]
ança [T1 G2 (9)]	Türük Böğü Kaganka [T2 G6 (50)]	anta [T2 G2 (46)]
ança [T1 G5 (12)]	bodunka [T2 D6 (56)]	anta [T2 G5 (49)]
ança [T1 G7 (14)]	Kitańka [T2 G5 (49)]	Kordanta [T1 G7 (14)]
ança [T1 D3 (20)]	buka [T1 B6 (6)]	kaganta [T1 K5 (29)]
ança [T1 D4 (21)]	buka [T1 B6 (6)]	kant<a> [T1 K9 (33)]
ança [T1 K10 (34)]	Bulçuka [T1 K11 (35)]	yırdınt<a> [T1 G4 (11)]
ança [T2 B2 (37)]	Bilge Tońukuka [T1 K7 (31)]	otuz<...>nta [T2 D1 (51)]
yugurça [T1 K2 (26)]	Anı Suwka [T1 K3 (27)]	kuriya [T1 G7 (14)]
azça [T2 B 8 (43)]	yuyka [T1 G6 (13)]	yırya [T1 B7 (7)]
Tuglada [T1 G 8 (15)]	yuyka [T1 G6 (13)]	yırya [T1 G7 (14)]
Tawgaçda [T1 B2 (2)]	Kırkızka [T1 D6 (23)]	Ç
Tawgaçda [T1 G7 (14)]	Oguzka [T2 G5 (49)]	ıgaç [T1 K1 (25)]
ıda [T1 B4 (4)]	yanıgma [T2 D3 (53)]	Tawgaç [T1 B1 (1)]
Yarış Yazıda [T1 K9 (33)]	aytıgma [T2 B 9 (44)]	Tawgaç [T1 G4 (11)]
Yarış Yazıda [T2 B1 (36)]	aytıgma [T2 G3 (47)]	Tawgaç [T1 G5 (12)]
ırakda [T1 B5 (5)]	uduzugma [T1 B5 (5)]	Tawgaç [T1 D2 (19)]
Kitańda [T1 G7 (14)]	kaganıma [T1 G5 (12)]	Tawgaç [T1 K6 (30)]
taşda [T1 B4 (4)]	kaganıma [T1 D1 (18)]	kaç [T1 D3 (20)]
Altun Yışda [T1 K7 (31)]	kaganıma [T1 D7 (24)]	kaç [T1 K5 (29)]
Altun Yışda [T1 K8 (32)]	basıtma [T1 K10 (34)]	erinç [T1 B2 (2)]
yurtda [T1 D2 (19)]	yana [T1 B2 (2)]	erinç [T1 B3 (3)]
Kırkızda [T1 K5 (29)]	yana [T1 K9 (33)]	erinç [T2 B3 (38)]
Oguzda [T1 G7 (14)]	baña [T1 K7 (31)]	unç [T1 D7 (24)]
Tawgaçka [T1 B1 (1)]	saña [T1 K8 (32)]	üç [T1 G7 (14)]
Tawgaçka [T1 B2 (2)]	azkıńa [T1 G2 (9)]	üç [T1 D2 (19)]
Tawgaçka [T2 G5 (49)]	ara [T2 D4 (54)]	üç [T1 D3 (20)]
tagka [T2 G1 (45)]	şadra [T2 B6 (41)]	üç [T1 K9 (33)]
tagka [T2 G3 (47)]	yolta [T1 G9 (16)]	D
Temir Kapıgka [T2 G1 (45)]	anta [T1 B6 (6)]	Tarduş Şad [T1 K7 (31)]
Temir Kapıgka [T2 G2 (46)]	anta [T1 G5 (12)]	bod [T2 K2 (60)]
ıka [T1 K3 (27)]		E
balıka [T1 D1 (18)]		keçe [T1 K1 (25)]
balıka [T1 D2 (19)]		keçe [T2 B3 (38)]

keçe [T2 B 9 (44)]
eligçe [T2 B7 (42)]
könlünçe [T1 G 8 (15)]
könlünçe [T1 K8 (32)]
örtçe [T2 B5 (40)]
özçe [T1 G6 (13)]
yinçge [T1 G6 (13)]
yinçge [T1 G6 (13)]
neke [T2 B3 (38)]
neke [T2 B4 (39)]
tünke [T1 K2 (26)]
yërke [T1 G10 (17)]
yërke [T2 G3 (47)]
ügüzke [T1 G9 (16)]
ügüzke [T1 D1 (18)]
ügüzke [T1 D2 (19)]
birle [T1 B7 (7)]
yeme [T1 G9 (16)]
yeme [T1 D5 (22)]
yeme [T1 D5 (22)]
yeme [T1 D5 (22)]
yeme [T1 K3 (27)]
yeme [T1 K3 (27)]
yelme [T1 K10 (34)]
yeme [T2 B 9 (44)]
yeme [T2 G6 (50)]
yeme [T2 G6 (50)]
yeme [T2 D2 (52)]
yeme [T2 D5 (55)]
yeme [T2 D5 (55)]
yeme [T2 D6 (56)]
yeme [T2 D6 (56)]
yeme [T2 K2 (60)]
yeme [T2 K2 (60)]
yeme [T2 K2 (60)]
keligme [T2 B 8 (43)]
ne [T1 G7 (14)]
ne [T1 K8 (32)]
ne [T2 B4 (39)]
ne [T2 D7 (57)]
èliçe [T1 B1 (1)]
èliçe [T2 D8 (58)]
içre [T1 K10 (34)]
tegre [T1 G1 (8)]
öñre [T1 B7 (7)]
öñre [T1 G3 (10)]
öñre [T1 G7 (14)]
öñre [T1 D3 (20)]
kèsre [T1 B6 (6)]
bintüre [T1 K1 (25)]
yete [T1 K1 (25)]
yèrinte [T1 B3 (3)]
yèrinte [T1 G4 (11)]
yèrinte [T2 K2 (60)]
bizinte [T2 B5 (40)]

tewe [T2 G4 (48)]
bèrye [T1 B7 (7)]
bèrye [T1 G7 (14)]
üze [T1 G2 (9)]
üze [T1 D3 (20)]
üze [T1 K1 (25)]
G
antag [T1 G2 (9)]
antag [T1 K5 (29)]
antag [T2 B1 (36)]
yelmeg [T2 D2 (52)]
küreg [T1 G1 (8)]
küreg [T1 G2 (9)]
küreg [T1 K5 (29)]
küreg [T1 K9 (33)]
teg [T1 G4 (11)]
teg [T1 G4 (11)]
yèg [T2 B2 (37)]
Tawgaçig [T1 B7 (7)]
Tawgaçig [T1 G3 (10)]
Ek Tagig [T2 B 9 (44)]
yagig [T2 D3 (53)]
yagig [T2 D4 (54)]
tılıg [T1 K8 (32)]
tılıg [T2 B1 (36)]
yaraklıg [T2 D4 (54)]
kaganlıg [T2 D6 (56)]
başlıg [T2 G2 (46)]
atlıg [T1 D7 (24)]
kaganıg [T1 G10 (17)]
kıyınıg [T1 K8 (32)]
Kıtañıg [T1 B7 (7)]
Kıtañıg [T1 G3 (10)]
karıg [T1 K1 (25)]
sarıg [T2 G4 (48)]
Kögmen Yışıg [T1 K4 (28)]
Altun Yışıg [T1 K11 (35)]
Altun Yışıg [T2 B2 (37)]
atıg [T1 K3 (27)]
atıg [T2 D4 (54)]
sawıg [T1 G5 (12)]
sawıg [T1 K8 (32)]
sawıg [T1 K9 (33)]
sawıg [T1 K9 (33)]
sawıg [T1 K9 (33)]
sawıg [T1 K11 (35)]
sawıg [T2 B1 (36)]
sawıg [T2 B7 (42)]
Kırkızıg [T1 K3 (27)]
bilig [T1 B6 (6)]
erkliğ [T1 G6 (13)]
beñliđ [T2 B 9 (44)]
Tonra Eşimig [T1 G2 (9)]
yèrig [T1 G10 (17)]
kişig [T1 B4 (4)]

karagug [T2 D3 (53)]
Kara Kumug [T1 B7 (7)]
bodunug [T1 G10 (17)]
bodunug [T2 K4 (62)]
bodunug [T2 K4 (62)]
tug [T1 K2 (26)]
Oguzug [T1 B7 (7)]
Oguzug [T1 G3 (10)]
tüğünlüg [T2 D4 (54)]
señünüg [T1 G2 (9)]
Kök Öñüg [T1 G 8 (15)]
süg [T1 K8 (32)]
Ertiş Ügüzüg [T1 K11 (35)]
Ertiş Ügüzüg [T2 B2 (37)]
Yèncü Ügüzüg [T2 B 9 (44)]
I
yaramaçı [T1 D6 (23)]
uçı [T2 B5 (40)]
udı [T2 B6 (41)]
<... >dı [T2 D1 (51)]
yarlıkadı [T1 G9 (16)]
bod kalmadı [T1 B4 (4)]
tuymadı [T2 B3 (38)]
sıdı [T1 D2 (19)]
taşıkdı [T1 K9 (33)]
taşıkdı [T1 K9 (33)]
kudı [T1 K3 (27)]
aydı [T1 K7 (31)]
ağı [T2 G4 (48)]
ulugı [T1 B5 (5)]
yantakı [T1 K2 (26)]
kırıyakı [T1 G10 (17)]
yırıyakı [T1 G10 (17)]
yorıduki [T2 K3 (61)]
topulgalı [T1 G6 (13)]
aşangalı [T1 K3 (27)]
kılınđalı [T1 D1 (18)]
olurgalı [T1 D1 (18)]
bukalı [T1 B5 (5)]
bukalı [T1 B5 (5)]
Tènsi Oğlı [T2 B 9 (44)]
Tènsi Oğlı [T2 G2 (46)]
Tènsi Oğlı [T2 G3 (47)]
yolı [T1 D6 (23)]
y[olı] [T1 D7 (24)]
anı [T1 K7 (31)]
anı [T2 B 9 (44)]
kaganı [T1 G3 (10)]
kaganı [T1 D2 (19)]
kaganı [T1 D4 (21)]
kaganı [T1 K5 (29)]
kaganı [T1 K6 (30)]
kaganı [T1 K9 (33)]
kanı [T1 K4 (28)]
bodunı [T1 D5 (22)]

bodunı [T1 K4 (28)]
bodunı [T1 K6 (30)]
bodunı [T2 B7 (42)]
Kunı [T1 G2 (9)]
buñı [T2 D7 (57)]
ayığması [T1 B5 (5)]
yağıcısı [T2 G6 (50)]
ayguçısı [T1 G3 (10)]
ayguçısı [T1 D4 (21)]
ayguçısı [T1 K5 (29)]
ayguçısısı [T2 G5 (49)]
başı [T1 K7 (31)]
kalmışısı [T1 B4 (4)]
çawışısı [T1 B7 (7)]
tün udımatı [T2 D1 (51)]
küntüz olurmatı [T2 D2 (52)]
adrılı [T1 B2 (2)]
boltı [T1 D1 (18)]
yok boltı [T1 B3 (3)]
el boltı [T2 D6 (56)]
bodun boltı [T2 D6 (56)]
yağımız boltı [T1 D3 (20)]
yêti yüz boltı [T1 B4 (4)]
kanlantı [T1 B2 (2)]
boguzlantı [T1 K2 (26)]
alkıntı [T1 B3 (3)]
olurtı [T1 G2 (9)]
arığ uwutu [T2 B2 (37)]
sawı [T1 G2 (9)]
sawı [T1 K5 (29)]
sawı [T1 K9 (33)]
sawı [T2 B1 (36)]
Oguzı [T1 D5 (22)]
i
têdeçi [T1 K11 (35)]
ölürteçi [T1 G3 (10)]
ölürteçi [T1 G3 (10)]
yêrçi [T1 D6 (23)]
yêrçi [T1 K2 (26)]
tün udısıkım kelmedi [T1 G5 (12)]
küntüz olursıkım kelmedi [T1 G5 (12)]
têdi [T1 B5 (5)]
têdi [T1 G 8 (15)]
têdi [T1 K6 (30)]
têdi [T1 K6 (30)]
têdi [T1 K7 (31)]
têdi [T1 K7 (31)]
têdi [T1 K8 (32)]
têdi [T1 K8 (32)]
têdi [T1 K8 (32)]
têdi [T2 B2 (37)]
têdi [T2 B3 (38)]

barzun têdi [T1 K7 (31)]
barıñ têdi [T1 K7 (31)]
idi [T1 G4 (11)]
idi [T1 D4 (21)]
idi [T2 G3 (47)]
idi [T2 K2 (60)]
usar idi [T1 G4 (11)]
içikdi [T1 B2 (2)]
içikdi [T1 K4 (28)]
sünüşdi [T2 G5 (49)]
sünüşdi [T2 G5 (49)]
sünüşdi [T2 G5 (49)]
tüşdi [T1 G9 (16)]
bintegi [T2 D7 (57)]
ülügi [T1 B4 (4)]
ülügi [T1 B4 (4)]
êki [T1 B4 (4)]
êki [T1 G3 (10)]
êki [T1 G7 (14)]
êki [T1 D1 (18)]
êki [T2 B5 (40)]
yêrdeki [T2 D6 (56)]
önreki [T1 G10 (17)]
önreki [T1 K1 (25)]
bêryeki [T1 G10 (17)]
berüki [T2 G2 (46)]
üzgeli [T1 G6 (13)]
erkli [T1 G1 (8)]
erkli [T1 G6 (13)]
yêğirmi [T2 G5 (49)]
bini [T1 G3 (10)]
sini [T1 G3 (10)]
bizni [T1 D3 (20)]
bizni [T1 K5 (29)]
bizni [T1 K6 (30)]
eri [T1 D6 (23)]
begleri [T2 B7 (42)]
egri [T2 G4 (48)]
Teñri [T1 B2 (2)]
Teñri [T1 B3 (3)]
Teñri [T1 B6 (6)]
Teñri [T1 G9 (16)]
Teñri [T2 B5 (40)]
Teñri [T2 D3 (53)]
bilgesi [T1 B7 (7)]
süsi [T1 G9 (16)]
süsi [T1 K4 (28)]
süsi [T1 K6 (30)]
süsi [T1 K9 (33)]
kişi [T1 G3 (10)]
kişi [T1 K9 (33)]
kişi [T2 K2 (60)]
kelmişisi [T2 B3 (38)]
yêti [T1 B4 (4)]
yêti [T2 G5 (49)]

yêti [T2 G5 (49)]
yêti [T2 D1 (51)]
kelti [T1 G1 (8)]
kelti [T1 G 8 (15)]
kelti [T1 G9 (16)]
kelti [T1 G10 (17)]
kelti [T1 K5 (29)]
kelti [T1 K9 (33)]
kelti [T1 K10 (34)]
kelti [T2 B5 (40)]
kelti [T2 B 8 (43)]
kelti [T2 G2 (46)]
têrilti [T2 B1 (36)]
ölti [T1 B3 (3)]
ölti [T1 G9 (16)]
êkinti [T2 B4 (39)]
yükünti [T1 K4 (28)]
yükünti [T2 B 8 (43)]
yükünti [T2 G2 (46)]
şad erti [T1 B5 (5)]
yadag erti [T1 B4 (4)]
uçuk teg erti [T1 G1 (8)]
atlıg erti [T1 B4 (4)]
yok erteçi erti [T2 D5 (55)]
yok erteçi erti [T2 K2 (60)]
bogzı tok erti [T1 G1 (8)]
sınarça artuk erti [T2 B5 (40)]
yatı kalur erti [T1 D2 (19)]
körür erti [T1 B1 (1)]
yok bolmış erti [T1 K7 (31)]
tezmiş erti [T2 B 8 (43)]
tün udısıkım kelmez erti [T1 D5 (22)]
olursıkım kelmez erti [T1 D5 (22)]
yağımız erti [T1 D2 (19)]
yağımız erti [T1 D2 (19)]
basa bêrti [T2 B3 (38)]
êşidü bêrti [T1 G 8 (15)]
kara terim yügürti [T2 D2 (52)]
kelürti [T2 B1 (36)]
kelürti [T2 G4 (48)]
ölürti [T1 B7 (7)]
ölürti [T2 B7 (42)]
edgüti [T1 K10 (34)]
kızıl kanım töküti [T2 D2 (52)]
K
Sogdak [T2 G2 (46)]
balık [T1 D2 (19)]
ölürteçik [T1 G4 (11)]
kêyik [T1 G1 (8)]
Tezik [T2 G1 (45)]

ok [T2 B7 (42)]
ok [T2 D3 (53)]
ok [T2 D2 (52)]
idok [T2 B3 (38)]
On Ok [T1 D2 (19)]
On Ok [T1 K6 (30)]
On Ok [T1 K9 (33)]
On Ok [T2 B7 (42)]
On Ok [T2 B 8 (43)]
aşok [T2 G2 (46)]
ök [T1 B6 (6)]
ök [T1 B7 (7)]
ök [T2 D2 (52)]
kök [T1 G9 (16)]
öürteçi kök [T1 D4 (21)]
öürteçi kök [T1 K6 (30)]
Türk [T1 B1 (1)]
Türk [T1 B2 (2)]
Türk [T1 B3 (3)]
Türk [T1 G2 (9)]
Türk [T1 G10 (17)]
Türk [T1 G10 (17)]
Türk [T1 D1 (18)]
Türk [T1 D1 (18)]
Türk [T1 D3 (20)]
Türk [T1 D5 (22)]
yarlıkaduk [T2 B5 (40)]
yañduk [T1 G9 (16)]
Bilge Toñukuk [T1 B1 (1)]
Bilge Toñukuk [T1 B5 (5)]
Bilge Toñukuk [T1 G 8 (15)]
Bilge Toñukuk [T1 G10 (17)]
Bilge Toñukuk [T1 K10 (34)]
Bilge Toñukuk [T2 B2 (37)]
Bilge Toñukuk [T2 G3 (47)]
Bilge Toñukuk [T2 D8 (58)]
Bilge Toñukuk [T2 K1 (59)]
Bilge Toñukuk [T2 K3 (61)]
topulguluk [T1 G6 (13)]
toruk [T1 B5 (5)]
toruk [T1 B6 (6)]
kazgantuk [T2 K3 (61)]
artuk [T1 D3 (20)]
içikdük [T1 B3 (3)]
üzgölük [T1 G7 (14)]
Türük [T2 G2 (46)]
Türük [T2 D4 (54)]
ötüntük [T1 G 8 (15)]
bértük [T1 B6 (6)]
tegürtük [T2 G3 (47)]
L
él [T2 D5 (55)]
él [T2 D6 (56)]
Ak Termel [T1 K1 (25)]
urgıl [T1 K10 (34)]

aygıl [T1 B5 (5)]
ol [T1 G3 (10)]
ol [T1 G5 (12)]
ol [T1 D3 (20)]
ol [T1 D3 (20)]
ol [T1 D5 (22)]
ol [T1 D7 (24)]
ol [T1 K3 (27)]
ol [T1 K6 (30)]
ol [T1 K9 (33)]
ol [T1 K9 (33)]
ol [T1 K11 (35)]
ol [T2 B1 (36)]
ol [T2 B7 (42)]
ol [T2 B7 (42)]
ol [T2 G3 (47)]
bulganç ol [T1 D5 (22)]
tarkinç ol [T1 D5 (22)]
añıg ol [T1 K10 (34)]
üz ol [T1 K10 (34)]
öl [T1 B3 (3)]
M
kagan kışdım [T1 B6 (6)]
kalıtdım [T1 K1 (25)]
yorıtdım [T1 K1 (25)]
yorıtdım [T1 K11 (35)]
ulgartdım [T2 D3 (53)]
yanalım [T2 B2 (37)]
basınalım [T2 B4 (39)]
yok kışalım [T1 G4 (11)]
yok kışalım [T1 D4 (21)]
kawışalım [T1 D3 (20)]
yorılım [T1 K5 (29)]
yorılım [T1 K11 (35)]
kaganım [T1 G 8 (15)]
kaganım [T1 K6 (30)]
ı<d>tım [T1 K9 (33)]
ı<d>tım [T2 D2 (52)]
sakıntım [T1 B5 (5)]
sakıntım [T1 B6 (6)]
sakıntım [T1 D5 (22)]
sakıntım [T1 D7 (24)]
kılıntım [T1 B1 (1)]
tiledim [T1 D6 (23)]
yeltürmedim [T2 D4 (54)]
yügürtmedim [T2 D4 (54)]
tèdim [T1 B5 (5)]
tèdim [T1 D6 (23)]
tèdim [T1 D6 (23)]
tèdim [T1 D7 (24)]
tèdim [T1 K1 (25)]
tèdim [T2 B4 (39)]
sületdim [T1 D1 (18)]
sületdim [T2 B 8 (43)]
bititdim [T2 D8 (58)]

tegelim [T2 B4 (39)]
tèrilelim [T1 K9 (33)]
sülelim [T1 D3 (20)]
sülelim [T1 D4 (21)]
èşi<d>tim [T1 D7 (24)]
bèrtim [T1 B2 (2)]
işig küçüg bèrtim [T2 D2 (52)]
ben ök ertim [T1 B7 (7)]
ben ök ertim [T2 G6 (50)]
ben ök ertim [T2 G6 (50)]
ben ertim [T1 B5 (5)]
kelürür ertim [T2 D3 (53)]
kazgantukum [T2 D5 (55)]
bodunum [T1 D4 (21)]
karı<g> boltum [T2 D6 (56)]
ulug boltum [T2 D6 (56)]
bultum [T1 D6 (23)]
agturtum [T1 K1 (25)]
uduztum [T1 G 8 (15)]
sökdüm [T1 K1 (25)]
ötüntüm [T1 G5 (12)]
ötüntüm [T1 G5 (12)]
ötüntüm [T1 G7 (14)]
ötüntüm [T1 K1 (25)]
tegürtüm [T1 D2 (19)]
özüm [T1 B1 (1)]
özüm [T1 B6 (6)]
özüm [T1 G 8 (15)]
özüm [T1 G10 (17)]
özüm [T2 D5 (55)]
özüm [T2 D5 (55)]
özüm [T2 D6 (56)]
özüm [T2 K1 (59)]
N
kaçan [T1 D4 (21)]
kagan [T1 B7 (7)]
kagan [T1 G2 (9)]
kagan [T1 D1 (18)]
kagan [T1 D2 (19)]
kagan [T1 D3 (20)]
kagan [T1 D4 (21)]
kagan [T1 K2 (26)]
Türük Bilge Kagan [T2 D8 (58)]
Türük Bilge Kagan [T2 K4 (62)]
Küçlüg Kagan [T1 D3 (20)]
İnel Kagan [T1 K7 (31)]
Kapgan Kagan [T2 K2 (60)]
Kapgan Kagan [T2 K3 (61)]
Kapgan Kagan [T2 D1 (51)]
Èltèriş Kagan [T2 G4 (48)]
Èltèriş Kagan [T2 D4 (54)]

Èltèriş Kagan [T2 K1 (59)]
 Èltèriş Kagan [T2 K3 (61)]
 Bög<ü> Kagan [T1 K10 (34)]
 tawışgan [T1 G1 (8)]
 kan [T1 B2 (2)]
 Bilge Toñukuk Boyla Baga
 Tarkan [T1 B6 (6)]
 yan [T1 G4 (11)]
 yan [T1 K9 (33)]
 ben [T1 B1 (1)]
 ben [T1 G4 (11)]
 ben [T1 G8 (15)]
 ben [T1 G10 (17)]
 ben [T1 K6 (30)]
 ben [T1 K8 (32)]
 ben [T2 B2 (37)]
 ben [T2 B2 (37)]
 ben [T2 G3 (47)]
 ben [T2 D5 (55)]
 ben [T2 D8 (58)]
 ben [T2 K1 (59)]
 ben [T2 K1 (59)]
 Ötüken [T1 G10 (17)]
 Ötüken [T1 G10 (17)]
 Kögmen [T1 D6 (23)]
 tær men [T1 G3 (10)]
 tær men [T1 G3 (10)]
 tær men [T1 G4 (11)]
 tær men [T1 G5 (12)]
 tær men [T2 B2 (37)]
 tümen [T2 B1 (36)]
 yen [T1 G4 (11)]
 yen [T1 G4 (11)]
 şadın [T2 B6 (41)]
 yadagın [T1 K1 (25)]
 kazgantukın [T2 D5 (55)]
 kaganımın [T2 D3 (53)]
 anın [T1 D7 (24)]
 kaganın [T2 B6 (41)]
 kanın [T1 B2 (2)]
 kanın [T1 B2 (2)]
 kanın [T1 K4 (28)]
 bodunın [T2 B7 (42)]
 bodunın [T2 B8 (43)]
 kanıñın [T1 B3 (3)]
 alpın [T2 G5 (49)]
 kopın [T1 G9 (16)]
 kopın [T2 B1 (36)]
 yawgusın [T2 B6 (41)]
 sawın [T1 D5 (22)]
 bulmayın [T1 B2 (2)]
 kagan kışayın [T1 B5 (5)]
 yoglatayın [T1 K7 (31)]
 ayayın [T1 K8 (32)]
 yolsızın [T1 K11 (35)]

Çugay Kuzın [T1 B7 (7)]
 bèrdin [T1 G4 (11)]
 İngek Kölekin [T1 G8 (15)]
 beglerin [T2 B8 (43)]
 bilgesin [T2 G4 (48)]
 süsin [T2 B8 (43)]
 tegeyin [T1 G4 (11)]
 tüşeyin [T1 K6 (30)]
 tøyin [T1 B6 (6)]
 tøyin [T1 B6 (6)]
 tøyin [T1 G10 (17)]
 tøyin [T1 D6 (23)]
 tøyin [T1 D7 (24)]
 tøyin [T1 K10 (34)]
 tøyin [T2 B4 (39)]
 tøyin [T2 B4 (39)]
 tøyin [T2 B5 (40)]
 keçigsizin [T1 K11 (35)]
 on [T1 K2 (26)]
 on [T2 B1 (36)]
 bodun [T1 B1 (1)]
 bodun [T1 B2 (2)]
 bodun [T1 B3 (3)]
 bodun [T1 B3 (3)]
 bodun [T1 G1 (8)]
 bodun [T1 G2 (9)]
 bodun [T1 G4 (11)]
 bodun [T1 G10 (17)]
 bodun [T1 G10 (17)]
 bodun [T1 D1 (18)]
 bodun [T2 B8 (43)]
 bodun [T2 G2 (46)]
 bodun [T2 G2 (46)]
 bodun [T2 D4 (54)]
 bodun [T2 D5 (55)]
 bodun [T2 D6 (56)]
 bodun [T2 K3 (61)]
 bodun [T2 K2 (60)]
 bodun [T2 K2 (60)]
 yalun [T1 D7 (24)]
 yolun [T1 D6 (23)]
 katun [T1 K7 (31)]
 altun [T2 G4 (48)]
 Oguzduntun [T1 G1 (8)]
 boluyun [T1 B7 (7)]
 yorımazun [T1 G4 (11)]
 uzun [T2 D2 (52)]
 öñdün [T1 G4 (11)]
 öñdün [T1 K5 (29)]
 üçegün [T1 D4 (21)]
 kün [T1 K3 (27)]
 kün [T2 B4 (39)]
 ötünçümün [T1 G8 (15)]
 üçün [T1 B3 (3)]
 üçün [T1 B6 (6)]

üçün [T2 B5 (40)]
 üçün [T2 G3 (47)]
 üçün [T2 G4 (48)]
 üçün [T2 G5 (49)]
 üçün [T2 D5 (55)]
 üçün [T2 D5 (55)]
 üçün [T2 K3 (61)]
 tün [T1 K3 (27)]
 tün [T1 K11 (35)]
 tün [T2 B7 (42)]
 N
 unamañ [T1 K11 (35)]
 neñ [T2 D6 (56)]
 biñ [T1 G7 (14)]
 içikdiñ [T1 B3 (3)]
 beniñ [T1 D4 (21)]
 oluruñ [T1 K7 (31)]
 oluruñ [T1 K10 (34)]
 şantun [T1 D1 (18)]
 şantun [T1 D2 (19)]
 ürün [T2 G4 (48)]
 N
 Kıtaña [T1 G4 (11)]
 Kıtaña [T1 G5 (12)]
 P
 buñadıp [T1 K2 (26)]
 ıdıp [T1 K2 (26)]
 yığıp [T2 B8 (43)]
 yañılıp [T1 K2 (26)]
 kuwranıp [T1 B4 (4)]
 kawışıp [T1 D4 (21)]
 aytıp [T1 D7 (24)]
 kızıp [T2 B5 (40)]
 eşidip [T1 G5 (12)]
 eşidip [T1 G10 (17)]
 eşidip [T1 D5 (22)]
 eşidip [T1 D6 (23)]
 eşidip [T1 K9 (33)]
 eşidip [T1 K11 (35)]
 eşidip [T2 B1 (36)]
 eşidip [T2 B7 (42)]
 sawıg eşidip [T1 K6 (30)]
 ögleşip [T1 D3 (20)]
 ètip [T2 B8 (43)]
 alp [T2 B3 (38)]
 kop [T2 B7 (42)]
 kop [T2 G2 (46)]
 kodup [T1 B2 (2)]
 kodup [T1 B3 (3)]
 ötünüp [T1 D1 (18)]
 R
 bar [T1 G7 (14)]
 Tokar [T2 G1 (45)]
 añar [T1 D7 (24)]
 yorımasar [T1 K5 (29)]

kazanmasar [T2 D4 (54)]
 kazanmasar [T2 D5 (55)]
 kazanmasar [T2 K1 (59)]
 kazanmasar [T2 K1 (59)]
 yorisar [T1 D6 (23)]
 yorisar [T1 D7 (24)]
 kalın bolsar [T1 G6 (13)]
 yogun bolsar [T1 G7 (14)]
 kawı<ş>sar [T1 G5 (12)]
 er [T1 K1 (25)]
 er [T2 B7 (42)]
 begler [T2 B1 (36)]
 sü[lese]r [T1 D6 (23)]
 sülemeser [T1 D3 (20)]
 böñ<r>eser [T1 B6 (6)]
 yok erti erser [T2 K1 (59)]
 yok ertim erser [T2 K1 (59)]
 neñ erser [T1 D3 (20)]
 <n>eñ erser [T1 D4 (21)]
 neñ erser [T1 K5 (29)]
 bar erser [T1 G3 (10)]
 bar erser [T2 D7 (57)]
 kelir erser [T1 K8 (32)]
 kelmez erser [T1 K8 (32)]
 tēr [T1 G2 (9)]
 tēr [T1 K6 (30)]
 tēr [T1 K9 (33)]
 tēr [T2 B1 (36)]
 yēr [T1 D7 (24)]
 yer [T1 K2 (26)]
 yēr [T2 B3 (38)]
 bir [T1 B4 (4)]
 bir [T1 D7 (24)]
 bir [T1 D7 (24)]
 bir [T1 K9 (33)]
 Türk Sir [T1 B3 (3)]
 Türk Sir [T1 G4 (11)]
 Türük Sir [T2 K2 (60)]
 Türük Sir [T2 K3 (61)]
 Türük Sir [T2 K4 (62)]
 yelü kör [T1 K2 (26)]
 ugr [T1 K1 (25)]
 alı olur [T1 K8 (32)]
 olurur [T1 G1 (8)]
 igidü olurur [T2 K4 (62)]
 körü kelür [T1 K8 (32)]
 anta erür [T1 D4 (21)]
 Ş
 Iwırbaş [T1 K2 (26)]
 bēş [T2 G5 (49)]
 Türgēş [T1 D4 (21)]
 Türgēş [T1 K5 (29)]
 Türgēş [T1 K6 (30)]
 idmiş [T1 G2 (9)]
 idmiş [T1 G2 (9)]
 idmiş [T1 G2 (9)]
 idmiş [T1 K10 (34)]
 ayıdmış [T1 K10 (34)]
 taşıkmiş [T1 K6 (30)]
 taşıkmiş [T1 K6 (30)]
 konmış [T1 G10 (17)]
 barmış [T1 D7 (24)]
 barmış [T1 D7 (24)]
 tumış [T1 D6 (23)]
 Altun Yış [T1 D3 (20)]
 tēmīş [T1 B2 (2)]
 tēmīş [T1 B3 (3)]
 tēmīş [T1 D3 (20)]
 tēmīş [T1 D3 (20)]
 tēmīş [T1 D4 (21)]
 tēmīş [T1 D4 (21)]
 tēmīş [T1 D4 (21)]
 tēmīş [T1 D4 (21)]
 tēmīş [T1 D5 (22)]
 tēmīş [T1 D5 (22)]
 tēmīş [T1 D5 (22)]
 tēmīş [T1 K2 (26)]
 tēmīş [T1 K5 (29)]
 tēmīş [T1 K6 (30)]
 tēmīş [T1 K9 (33)]
 tēmīş [T1 K10 (34)]
 tēmīş [T1 K10 (34)]
 tegmiş [T2 G3 (47)]
 tērilmīş [T1 K4 (28)]
 bilge ermiş [T1 G3 (10)]
 bilge ermiş [T1 D4 (21)]
 bilge ermiş [T1 K5 (29)]
 Anı b[irle] ermiş [T1 D7 (24)]
 orukı ermiş [T1 D7 (24)]
 bar erteçi ermiş [T2 D7 (57)]
 yēg ermiş [T1 D6 (23)]
 yok ermiş [T2 G3 (47)]
 tegmiş yok ermiş [T1 D1 (18)]
 altı biñ ermiş [T1 G9 (16)]
 alp ermiş [T1 G3 (10)]
 alp ermiş [T1 G6 (13)]
 alp ermiş [T1 G7 (14)]
 alp ermiş [T1 D4 (21)]
 alp ermiş [T1 K5 (29)]
 bar ermiş [T1 K6 (30)]
 bir ermiş [T1 D6 (23)]
 yoriyur ermiş [T1 G3 (10)]
 bilmez ermiş [T1 B6 (6)]
 uçuz ermiş [T1 G6 (13)]
 uçuz <ermiş> [T1 G6 (13)]
 öglemiş [T1 D3 (20)]
 Êltēriş [T1 B7 (7)]
 Tarduş [T2 B6 (41)]
 üküş [T1 B7 (7)]
 üküş [T2 B4 (39)]
 üküş [T2 B5 (40)]
 kümüş [T2 G4 (48)]
 T
 at [T1 D7 (24)]
 at [T1 K1 (25)]
 at [T1 K1 (25)]
 atlat [T1 K1 (25)]
 èlet [T1 K8 (32)]
 U
 bu [T1 D6 (23)]
 bu [T1 K8 (32)]
 bu [T2 D4 (54)]
 bu [T2 K3 (61)]
 udu [T2 D5 (55)]
 udu [T2 D5 (55)]
 karagu [T1 K10 (34)]
 yuwulu [T1 K2 (26)]
 mu [T1 B5 (5)]
 mu [T1 G7 (14)]
 tutunu [T1 K1 (25)]
 Tawgaçgaru [T1 G2 (9)]
 Kıtāñgaru [T1 G2 (9)]
 Ötüken Yışgaru [T1 G 8 (15)]
 kagangaru [T1 D3 (20)]
 kagangaru [T1 K5 (29)]
 kagangaru [T1 K9 (33)]
 Apa Tarkangaru [T1 K10 (34)]
 yokaru [T1 K1 (25)]
 añar [T1 D3 (20)]
 bañar [T1 K10 (34)]
 yoguru [T1 G 8 (15)]
 usın buntutu [T1 D2 (19)]
 sayu [T2 B7 (42)]
 yarlıkazu [T2 D3 (53)]
 Ü
 buçegü [T1 G5 (12)]
 ewgerü [T1 K6 (30)]
 ötrü [T1 G5 (12)]
 ötrü [T1 G9 (16)]
 tañ üntürü [T1 K11 (35)]
 sü [T1 K1 (25)]
 sü [T1 K5 (29)]
 sü [T1 K7 (31)]
 sü [T1 K7 (31)]
 sü [T1 K9 (33)]
 sü [T1 K11 (35)]
 sü [T1 K11 (35)]
 sü [T2 B1 (36)]
 ertü [T2 B 9 (44)]
 yēyü [T1 G1 (8)]
 yēyü [T1 G1 (8)]
 W
 saw [T1 G2 (9)]

saw [T1 K10 (34)]	akıtdımız [T1 K11 (35)]	es [t]eg ertimiz [T1 G1 (8)]
suw [T1 K3 (27)]	yulıdımız [T2 B4 (39)]	tegi ertimiz [T2 G1 (45)]
suw [T2 B3 (38)]	yagımız [T1 G1 (8)]	èki bıñ ertimiz [T1 G9 (16)]
Y	ı<d>tımız [T2 B7 (42)]	èki bıñ ertimiz [T1 D1 (18)]
ay [T1 K8 (32)]	yantımız [T1 K4 (28)]	olurur ertimiz [T1 B7 (7)]
Teñri Umay [T2 B3 (38)]	yantımız [T1 K5 (29)]	olurur ertimiz [T1 G1 (8)]
Taloy [T1 D1 (18)]	kalısız [T1 K6 (30)]	bayur ertimiz [T1 K3 (27)]
Taloy [T1 D2 (19)]	kalısız [T1 K9 (33)]	koduz [T2 G4 (48)]
arkuy [T2 D3 (53)]	biz [T1 G1 (8)]	uduz [T1 G 8 (15)]
Z	biz [T1 G9 (16)]	Oguz [T1 G5 (12)]
Az [T1 D7 (24)]	biz [T2 B 9 (44)]	Oguz [T1 G 8 (15)]
az [T2 B4 (39)]	taşın tutmuş teg biz [T1 G6 (13)]	Oguz [T1 G9 (16)]
Çölgi Az [T1 D6 (23)]	kaltaçı biz [T1 G6 (13)]	Oguz [T2 K4 (62)]
kız [T2 G4 (48)]	tezer biz [T2 B3 (38)]	Tokuz Oguz [T1 G2 (9)]
Kırkız [T1 D3 (20)]	korkur biz [T2 B4 (39)]	tutdumuz [T2 B6 (41)]
Kırkız [T1 K4 (28)]	semiz [T1 B5 (5)]	tutdumuz [T2 B7 (42)]
korkmadımız [T2 B6 (41)]	semiz [T1 B6 (6)]	olurtumuz [T1 K8 (32)]
[uşı]n süñügün açdıımız [T1 K4 (28)]	kelteçimiz [T1 G7 (14)]	yanturtumuz [T2 G1 (45)]
sançdıımız [T1 K4 (28)]	keçdimiz [T1 K11 (35)]	buñsuz [T2 G4 (48)]
yañdıımız [T1 G9 (16)]	süledimiz [T2 B 9 (44)]	otuz [T1 D2 (19)]
yañdıımız [T2 B6 (41)]	tegdimiz [T1 K11 (35)]	süñüşdüümüz [T1 G9 (16)]
bardımız [T1 K3 (27)]	tegdimiz [T2 B4 (39)]	süñüşdüümüz [T1 K4 (28)]
b[ardımız] [T1 K3 (27)]	sületdimiz [T2 D3 (53)]	süñüşdüümüz [T2 B5 (40)]
yelü bardımız [T1 K3 (27)]	ert<d>imiz [T2 B 9 (44)]	süñüşdüümüz [T2 B6 (41)]
ewirü bardımız [T1 K2 (26)]	keltimiz [T2 B3 (38)]	sümüz [T1 G7 (14)]
uka basdıımız [T1 K3 (27)]	aşa keltimiz [T2 B2 (37)]	sümüz [T1 D1 (18)]
aşdıımız [T1 K2 (26)]	ewirü keltimiz [T1 K4 (28)]	ölürtümüz [T1 K4 (28)]
aşdıımız<ız> [T1 K11 (35)]	èntimiz [T1 K2 (26)]	tüşürtümüz [T1 K3 (27)]
		yüz [T1 B4 (4)]

2.4. Tonyukuk Yazıtının Ters Dizim Sözlüğünün Sayısal Verileri

Tonyukuk Yazıtı'nda tekrarlı olarak toplamda 974 sözcük mevcuttur.

Bu tekrarlı sözcüklerin çoktan aza doğru sıralanması şu şekildedir:

bodun	19
yeme	18
têmiş, ol	15
ben	13
têdi	11
ança, Bilge Toñukuk, Türk, kelti	10
üçün, têtin	9
sü, eşidip, özüm, sawıg, anta	8
kagan	7
têdim, Teñri, kaganı	6
alp ermiş, têt men, On Ok, èki, Tawgaç	5
küreg, öñre, ne, üç, sakıntım, süsi, idi, sawı, ayguçısı, bodunı, têt, kazanmasar, Èltèriş Kagan, ötümtüm, yêti, bir, süñüşdüümüz, Oguz, bu, ıdmış	4
üze, antag, yêrinte, ügüzke, keçe, erinç, kaganıma, Tawgaçka, ök, ok, yükünti, kişi, bizni, süñüşdi, Tênsi Oglı, budunug, yêr, neñ erser, tün, kanın, Kapgan Kagan, ben ök ertim, biz, kagangaru, at, öküş, bilge ermiş, Türgêş, Türuk Sir	3
tagka, Temir Kapıgka, Altun Yışda, Yarış Yazıda, Tawgaçda, yana, aytıgma, uyuka, buka, balık, yinçge, neke, köñlünçge, kaç, yırya, yêrke, Tawgaçıg, teg, bêrye, êliñe, yagıg, tılıg, Ertiş Ügüzüg, Oguzug, Altun Yışıg, atıg, Kıtanıg, bukalı, taşıkdı, yolu, anı, içikdi, ölrteçi, yêrçi, ölti, erkli, öñreki, ülügi, toruk, ölrteçi kök, kelürti, ölrüti,	2

<p>yagımız erti, yok erteçi erti, kaganım, ı<d>tım, yorılım, yok kışalım, yoritdim, èl, Tùruk, Tùruk Bilge Kagan, yan, sülelim, sületdim, kopın, bodunun, yen, Ötüken, kün, öñdün, on, kop, kodup, Kitañ, oluruñ, Şantuñ, bar erser, er, yorisar, Türk Sir, ötrü, udu, mu, uçuz ermiş, barmış, taşıkmış, Kırkız, Taloy, saw, yèyü, suw, yantımız, kalısız, aşdımız, yañdımız, bardımız, èki biñ ertimiz, olurur ertimiz, tegdimiz, semiz, sümüz, tutdumuz</p>	
<p>yugurça, azça, Tuğlada, ıda, ırakda, Kitañda, taşda, yurtta, Kırkızda, Oguzda, ıka, kaganka, İnel Kaganka, Èltèriş Kaganka, Tùruk Bilge Kaganka, Tùruk Böğü Kaganka, bodunka, Kitañka, Bilge Toñukuka, Bulçuka, Anı Suwka, Kırkızka, Oguzka, yanıgma, uduzugma, basıtma, baña, saña, azkıña, ara, şadra, yolta, Kordanta, kaganta, kant<a>, yırdınt<a>, otuz<...>nta, kurıya, ıgaç, unç, Tarduş Şad, ıdıp, bod, eligçe, örtçe, özçe, birle, tünke, keligme, içre, tegre, kèsre, bintüre, yete, bizinte, tewe, yelmeg, yèg, Ek Tagıg, yaraklıg, atlıg, kaganlıg, başlıg, kaganıg, kıyınıg, karıg, sarıg, Kögmen Yışıg, Kırkızıg, bilig, erklig, beñlig, Toñra Eşimig, yèrig, kişig, karagug, Kara Kumug, tug, tügünlüg, señünüg, Kök Öñüg, süg, Yèncü Ügüzüg, yaramaçı, uçı, udı , <... >dı, yarlıkadı, bod kalmadı, tuymadı, sıdı, kudı, aydı, ağı, ulugı, yantakı, kurıyaki, yıryaki, yorıduki, topulgalı, aşangalı, kilingalı, olurgalı, kanı, Kunı, buñı, ayıgması, yağıçısı, başı, kalmışı, çawışı, tün udımatı, küntüz olurmatı, adrılıt, boltı, yok boltı, èl boltı, bodun boltı, yagımız boltı, yèti yüz boltı, kanlantı, boguzlantı, alkıntı, olurtı, arıg uwutu, Oguzı, tèdeçi, tün udısıkım kelmedi, küntüz olursıkım kelmedi, barzun tèdi, barıñ tèdi, usar idi, tüşdi, binteği, yèrdeki, bèryeki, berüki, üzgeli, yègirmi, bini, sini, eri, begleri, egri, bilgesi, kelmişı, tèrilti, èkinti, şad erti, yadağ erti, uçuk teg erti, atlıg erti, bogzı tok erti, sıñarça artuk erti, yatu kalur erti, körür erti, yok bolmış erti, tezmiş erti, tün udısıkım kelmez erti, olursıkım kelmez erti, basa bèrti, èşidü bèrti, kara terim yügürti, edgüti, kızıl kanım tøküti, Sogdak, balık, ölürteçik, kèyik, Tezik, ıdok, aşok, kök, yarlıkaduk, yañduk, topulguluk, kazgantuk, artuk, içikdük, üzgölük, ötüntük, bèrtük, tegürtük, Ak Termel, urgıl, aygıl, bulganç ol, tarkınç ol, ańg ol, üz ol, öl, kagan kışdım, kalıtdım, ulgartdım, yanalım, basınalım, kawışalım, kılntım, tiledim, yeltürmedim, yügürtmedim, bititdim, sökdüm, tegelim, tèrilelim, èşi<d>tim, bèrtim, işig küçüg bèrtim, ben ertim, kelürür ertim, kazgantukum, bodunum, karı<g> boltum, ulug boltum, bultum, agturtum, uduztum, tegürtüm, kan, Bilge Toñukuk Boyla Baga Tarkan, tawışgan, kaçan, Küçlüg Kagan, İnel Kagan, Böğ<ü> Kagan, Kögmen, tümen, yadağın, şadın, kazgantukın, anın, kaganın, kanıñın, kaganımın, alpın, yawgusun, sawın, yoglatayın, ayayın, bulmayın, kagan kışayın, yolsızın, Çugay Kuzın, bèrdin, İngek Kölekin, beglerin, bilgesin, süsin, tegeyin, tüşeyin, keçıgsizin, yalun, yolun, katun, altun, Oguzduntun, boluyun, yorımazun, uzun, üçegün, ötünçümün, unamañ, neñ, biñ, içikdiñ, beniñ, ürün, buñadıp, yığıp, yañılıp, kuwranıp, kawışıp, aytıp, kızıp, sawıg èşidip, ögleşip, ètip, alp, ötünüp, bar, Tokar, añar, yorımasar, kalın bolsar, yogun bolsar, kawı<ş>sar, begler, sü[lese]r, sülemeser, böñ<r>eser, yok erti erser, yok ertim erser, kelir erser, kelmez erser, yelü kör, ugur, alı olur, olurur, igidü olurur, körü kelür, anta erür, İwırbaş, bèş, ayıdmış, konmış, tumış, Altun Yış, tegmiş, tèrilmiş, ögleşmiş, Anı b[irle] ermiş, orukı ermiş, bar erteçi ermiş, yèg ermiş, yok ermiş, tegmiş yok ermiş, altı biñ ermiş, bar ermiş, bir ermiş, yoriyur ermiş, bilmez ermiş, Èltèriş, Tarduş, kümüş, atlat, èlet, karagu, yuwulu, tutunu, Tawgaçgaru, Kitañgaru, Ötüken Yışgaru, Apa Tarkangaru, yokaru, yoguru, añar, bañar, usın buntutu, sayu, yarlıkazu, buçegü, ewgerü, tañ üntürü, ertü, ay, Teñri Umay, arkuy, Az, az, Çölgi Az, kız, korkmadımız, [usi]n süñügün açdımız, sançdımız, yelü bardımız, ewirü bardımız, uka basdımız, akıtdımız, yulıdımız, yagımız, ı<d>tımız, taşın tutmış teg biz, kaltaçı biz, tezer biz, korkur biz, kelteçimiz, keçdimiz, süledimiz, sületdimiz, ert<d>imiz, keltimiz, aşa keltimiz, ewirü keltimiz, èntimiz, es [t]eg ertimiz, tegi èrtimiz, bayur ertimiz, koduz, uduz, Tokuz Oguz, olurtumuz, yanturtumuz, buñsuz, otuz, yüz, ölürtümüz, tüşürtümüz</p>	1

Yukarıdaki tabloya göre 1 sözcük 19, 18, 13, 11 ve 7; 2 sözcük 15 ve 9; 3 sözcük 6; 4 sözcük 10; 5 sözcük 5 ve 8; 20 sözcük 4; 29 sözcük 3; 93 sözcük 2; 387 sözcük de 1'er kez tekrar edilmiştir.

Yine ters dizimin verilerine göre tekrarlı/tekrarsız söz varlığının alfabetik sayısal verisi şöyledir:

Harf	Tekrarlı	Tekrarsız	Harf	Tekrarlı	Tekrarsız
A	83	53	Ñ	2	1
Ç	16	6	P	24	15
D	3	3	R	51	32
E	63	26	Ş	62	32
G	63	40	T	5	3
I	72	52	U	25	18
İ	117	61	Ü	16	7
K	55	26	W	4	2
L	25	10	Y	5	4
M	64	39	Z	73	55
N	136	62			
Ŋ	10	8	Toplam	974	555

Sonuç

Sözcüklerin son harfinden geriye doğru sıralanmayı ifade eden ters dizim sözlükleri; araştırmacılara isim/fiil köklerine hangi çekim/yapım ekinin geldiğini, birbirleriyle nasıl işleme girdiklerini gösteren ve zaman tasarrufu sağlayan başvuru kaynaklarıdır. Ayrıca ters dizim sözlükleri içerdikleri söz varlığı malzemesiyle hem sıklık hem de düz dizim sözlükleri için kaynak teşkil etmektedir.

Kartallıoğlu (2001: 1)'na göre Tonyukuk'ta toplamda 1212 söz varlığı bulunmaktadır. Kartallıoğlu'nu bu sayıya getiren neden birleşik filleri, deyimleri, kalıp ifadeleri vs. hesaba katmamadan değerlendirme yapmasıdır. Hâlbuki Baş (2011: 52) "kelimeler, deyimler, atasözleri ve ikilemelerse söz varlığı araştırmalarında değerlendirilmeye alınmak durumundadır." demektir. Ayrıca Aksan (2016: 26) da söz varlığının içerdiği öğeleri "temel söz varlığı, atasözleri, deyimler, ikilemeler, ilişki sözleri (kalıp sözler), kalıplaşmış sözler, terimler, yabancı ve çeviri öğeler" şeklinde sıralamaktadır. Yine Baş (2016: 53)'ün yaptığı sınıflandırmaya göre bizim yukarıda tuttuğumuz yöntem "diğer söz varlığı araştırmaları"na girmekte ve bu tasnif "bir metinde yer alan unsurların amaçlar doğrultusunda incelemesi; kelime gruplarını tespit etme, yapım ve çekim eklerini belirleme, zaman ifadelerini çıkarma ve zaman kullanım sıklığını belirleme vb." gibi özellikleri taşımaktadır. O hâlde bizim söz varlığının içerisine ayrı yazılan birleşik sözcükleri, deyimleri, unvanları, ayrı yazılan birleşik fiil çekimlerini vb. eklememiz yanlış olmasa

gerektir. Bunlara göreyse Tonyukuk yazıtında tekrarlı 974 ve tekrarsız 555 sözcük yer almaktadır.

Tonyukuk; Türk Kağanlığı döneminin hem sivil hem de askerî görevlerde yer almış önemli bir şahsiyettir. Abidesi, Köl Tegin ve Bilge Kağan'a sadece km. açısından değil, az da olsa onda olan diğer yazıtlarda olmayan özellikleri sebebiyle de uzaktır ve bunların bazıları Tonyukuk'u Oğuzcaya da yaklaştırmaktadır. Tonyukuk yazıtının ters dizim sözlüğüne göre öne çıkan başlıcalarıysa şunlardır:

- Metinde 1. teklik şahıs zamiri olan *ben* 13 kez geçmektedir: *ben ertim* [T1 B5 (5)], *ben* [T1 K8 (32)]
- Köl Tegin ve Bilge Kağan'da *uda basdımız* şeklinde geçen deyim Tonyukuk'ta "uka basdımız [T1 K3 (27)]" şeklindedir.
- Bu üç yazıt içerisinde -çl ekli ekli gelecek zaman eki, sadece Tonyukuk'ya yer almaktadır: *yaramaçı* [T1 D6 (23)]
- Yalın durumdaki isimlere gelerek onları belirtili nesne durumuna getiren +NI eki üç yazıt içerisinde sadece Tonyukuk'ta vardır. : *Kunı* [T1 G2 (9)]
- Diğer yazıtlarda görülen -UpAn zarf-fiili Tonyukuk'ta yer almamaktadır. Onun yerine -Ip zarf-fiili 22 kez bu yazıtta bulunmaktadır: *kuwrıp* [T1 B4 (4)], *ötünüp* [T1 D1 (18)]
- Yazıtta *er-/êr* fiili, 59 kez kullanılarak metinde en çok geçen eylem durumundadır. Bu fiil, hem isimlere gelerek onları yüklemleştirmekte hem de fiillerin birleşik çekimini yapmaktadır: *yok bolmış erti* [T1 K7 (31)], *tegi értimiz* [T2 G1 (45)]
- Tonyukuk'ta en çok bilinen geçmiş zaman / -DI / 153 kez geçmektedir: *sünüşdümüz* [T1 G9 (16)] eki bıj ertimiz [T1 D1 (18)]

Göktürkçeden Uygurcaya, Uygurcadan Karahanlı Türkçesine, Harezmi Türkçesinden Kıpçak Türkçesine ve Eski Oğuz Türkçesine kadar önde gelen dil yadigârlarının tek tek ters dizim çalışmalarının yapılması, daha sonra da bunların dönemleri ve yüzyılları kapsayacak şekilde bir araya getirilmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Böylece ortaya çıkacak yeni çalışmalarla Türkçenin eşzamanlı ve artzamanlı sözlüklerinin malzemesi meydana getirilmiş olacaktır.

Kaynaklar

- AKAR, Ali (2020): *Bilge Tonyukuk Yazıtı*, İstanbul, Ötüken.
- AKSAN, Doğan (2006): *Türkçenin Sözcük Varlığı*, Ankara, Engin Yayınevi.
- AKSAN, Doğan (2007): *Her Yönüyle Dil, Ana Çizgileriyle Dilbilim*, Ankara, TDK.
- AYDIN, Erhan (2017): *Orhun Yazıtları (Köl Tegin, Bilge Kağa, Tonyukuk, Ongi, Küli Çor)*, İstanbul, Bilge Kültür Sanat.
- AYDIN, Erhan (2019): *Türklerin Bilge Atası Tonyukuk*, İstanbul, Kronik.
- BAŞ, Bayram, (2011): "Söz Varlığı Çalışmalarında Kullanılacak Ölçütler", *Türklük Bilimi Araştırmaları*, S. 29: s. 27-61.

- BOZ, Erdoğan, (2011): "Leksikografi Teriminin Tanımı ve Türkçe Karşılığı Üzerine". *Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, S. 4, s. 9-14.
- CLAUSON, Sir Gerard, (1976): "Tonyukuk Abidesi Hakkında Bazı Notlar", *Türkiyat Mecmuası*, C. 18, s. 142-148.
- ERASLAN, Ebubekir, (2019): "Türkçenin Ters Dizim Sözlükleri Üzerine Yapılan Çalışmaların Kaynakça Denemesi", *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, C. 12, S. 67, s. 59-64.
- ERCİLASUN, A. Bican (2004): *Başlangıçtan Yirminci Yüzyıla Türk Dili Tarihi*, Ankara, Akçağ.
- ERCİLASUN, A. Bican (2016): *Türk Kağanlığı ve Türk Bengü Taşları*, İstanbul, Der-gâh Yayınları.
- İLHAN, Nadir (2007): *Geçmişten Günümüze Sözlükçülük Geleneği ve Türk Dili Sözlük-leri*, Elazığ, Manas Yayınları.
- KARTALLIOĞLU, Yavuz, (2001): "Tonyukuk Yazıtının Kelime Dünyası", *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C 1, S 1, s. 106-116
- KOCAMAN, Ahmet, (1998): "Dilbilim, Sözlük, Sözlükçülük", *Kebikeç*, S. 6, s. 111-114.
- KUŞ, Bahri, (2015): "Ters Dizim Sözlüklerinin Türk Dili Çalışmalarındaki Yeri ve Önemi", *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, S. 54, s. 103-115.
- EMİNOĞLU, Emin (2010): *Türk Dilinin Sözlükleri ve Sözlükçülük Kaynakçası*, Sivas, Asitan.
- ŞAHİN, Hatice, (2021): "Terimlerin Genel Dile Yansımasına Dair Bazı Gözlemler", *Türk Dili Üzerine Yazılar*, Ankara, Akçağ.
- TDK, Güncel Türkçe Sözlük, <https://sozluk.gov.tr/>, Erişim Tarihi: 26.04.2021.

ORTAÖĞRETİM 9. SINIF DERS KİTABINDA YER ALAN HİKÂYE TÜRÜNDEKİ METİNLERİN DUYARLIK EĞİTİMİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

Eda Nur KARAKUŞ AKTAN*

Özet

Evrensel değerlerden biri olan ve günümüzde önemi yeni yeni anlaşılmaya başlayan duyarlık, dil ve edebiyat öğretim sürecinde önem verilmesi gereken bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Başka insanları ve olayları da fark etme, onları görmezden gelmeme, başka yaşamları da umursama ve dikkate alma olarak değerlendirilen duyarlığın gelişmesi çaba gerektiren bir sürecin sonucunda mümkündür. Bunun için de her yaş döneminde bireyleri duyarlılık konularında nitelikli türlerle de karşılaştırmak gerekir. Bu bağlamda tür merkezli olarak hazırlanmış olan 2018 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı esas alınarak ortaöğretim 9. Sınıf Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarında bulunan hikâye türündeki metinlerin duyarlık eğitimi açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, tür merkezli olarak hazırlanmış olan 2018 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı esas alınarak ortaöğretim 9. Sınıf Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarında bulunan hikâye türündeki metinler duyarlık eğitimi açısından incelenmiştir. Çalışmada temel nitel desen kullanılan araştırmada, verilerin analizinde doküman incelemesi kullanılmıştır. Aslan'ın (2016) yapmış olduğu kategori dikkate alınarak duyarlık konuları belirlenmiş ve gruplandırılmıştır. Araştırma sonucunda, MEB Yayınlarına ait ders kitabında bulunan dört adet hikâye türündeki metinlerde 29 duyarlık konusundan 17 tanesi; Sonuç Yayınlarına ait ders kitabında bulunan yöne dört adet hikâye türündeki metinlerde 29 duyarlık konusundan 16 tanesi tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türk dili ve edebiyatı eğitimi, duyarlık, duyarlık eğitimi.

Giriş

Edebiyat, bireyin kendi yaşamı dışında birçok yaşam deneyimini fark etmesini ve farklı bakış açıları kazanmasını sağlayacak bir sanat dalıdır. Farklı yaşam deneyimlerine ortak olan birey, onları yalnızca algılamakla kalmaz; farklı duygu durumlarıyla tanışmış ve kaynaşmış olur. Kavcar (1999) edebiyatın; duygu eğitimi, insanın duygu dünyasını açıp açıklama, kendi kendisini tanımasını sağlama, kendi kendine öğrenme bakımlarından önemli roller taşıdığını ifade eder. Ayrıca edebiyatın insanlara sanatçı duyarlığıyla kurgulanmış bir yaşam sunarak insanların yaşam ve insan gerçekliğini sanatçı duyarlığıyla kavramasını ve bu gerçekliğe sanatçının penceresinden bakmayı sağlaması (Sever, 2013: 11) da onun insanların yaşamındaki önemini vurgulaması bakımından oldukça önemlidir. İnsanlar kendi yaşamlarının dışında başka yaşamlar, farklı duygu ve düşüncelerin olduğunu edebi metinler aracılığıyla öğrenirler ve bu yaşamlarla tanışıp farklı deneyimler kazanırlar.

Edebiyat, farklı yaşam deneyimleri ve olaylara farklı açılardan bakabilme becerisinin gelişmesine imkân sağlarken aynı zamanda bireylerin insanlığa ve yaşama yönelik duyarlıklar geliştirmesine de katkı sağlar. Du-

* Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, edanurkaraks@gmail.com

yarlık, “kendi yaşamı, kendi dünyası dışında olup bitenlerle ilgilenme; bunları umursama, sezip değerlendirebilme ve bu dış uyaranlara karşı bilinçli/uyanık olma, tepkide bulunma; olanlardan, insanların yaşadıkları olay ve duygulardan etkilenme ve olanları görmezden/ bilmezden/ anlamazdan gelmeme; başkalarının duyum ve duygularını kendilerini onların yerine koyma yoluyla anlama, duyumsama hatta yaşama yeteneği” (Aslan, 2013: 29) olarak tanımlanmaktadır. Ben merkezli tutumun gün geçtikçe artıyor olması duyarlığın önemini her geçen gün daha da arttırmaktadır. Bireylerde duyarlığın gelişmesi kendiliğinden gerçekleşmez, bu çaba gerektiren bir süreci kapsamaktadır. Türk dili ve edebiyatı öğretimi de bu süreci desteklemektedir. Türk dili ve edebiyatı öğretiminin amacı, Türkçenin inceliklerini, Türk edebiyatına ait eserlerle millî, manevi, ahlaki, kültürel ve evrensel değerleri anlamaları; dört temel dil becerisini etkili biçimde kullanabilmeleri, okuma alışkanlığı kazanmaları, üst düzey düşünme becerilerini geliştirebilmeleridir (MEB, 2018). Türk dili ve edebiyatı öğretiminin de duyarlık eğitimi gibi evrensel değerlerin anlaşılması ve bunlara yönelik farkındalık kazandırma işlevi söz konusu olduğundan duyarlık eğitiminde edebiyat öğretiminin önemi açıkça görülmektedir. Edebiyat öğretiminde en temel araç olan metinler, duyarlık eğitiminde de öncelikli uyaranlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu noktada metin seçiminin önemi ortaya çıkmaktadır.

Okur, metindeki kahramanla özdeşim kurarak kurgudaki olaylar karşısında heyecan, mutluluk, kaygı, üzüntü, korku gibi duyguları algılayıp metni daha iyi anlar ve onu duyumsaması kolaylaşır (Aslan, 2013). Duyarlık eğitiminde amaç, insani değerleri, çocuğun gelişim özellikleri ve yaşını dikkate alarak oluşturulan bir kurguyla çocuğa sezdirip çocukta o konu ile ilgili duyarlık oluşturmaktır (Alamdard ve Süngü, 2017). Bu amacın gerçekleşmesi de öğrencilerin nitelikli edebi metinlerle buluşmasını sağlamakla mümkündür.

Nitelikli edebi metinlerde duyarlık eğitimi açısından bulunması gereken bazı özellikler vardır. Bu özelliklerin başında dile yönelik duyarlık gelmektedir. Dilin zenginliklerini, inceliklerini ve gücünü öğrencinin kavrayabilmesi için doğru metinlerin seçilmesi gerekir. Ayrıca metinlerde olumsuz durum ve duygular da yer almalı ama bunlar olumluymuş gibi verilmemeli, bu durum ve duyguların olumsuzlukları öğrencilere hissettirilmelidir. Öğrenci okuduğu metinlerdeki duygu ve durumları gerçek dünya ile ilişkilendirebilmeli ve verilmek istenen iletiler örtük olarak ifade edilmelidir. Öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimleri dikkate alınarak hastalık, ölüm, boşanma, savaş, göç etme gibi yaşamın gerçekleri olan kavramlar belirli çerçevelerde ele alınabilir (Alamdard ve Süngü, 2017). Görüldüğü gibi nitelikli edebi metinlerin birçok özelliği barındırması gerekmektedir. Öğrencilerin yaşadıkları evrenin farkında olan, düşünen, çıkarımlarda bulunan bireyler olması onların nitelikli edebi metinlerle ne kadar buluştuklarıyla doğru orantılıdır. Bu noktada çocukların yaşamlarının büyük bir bölümünün okulda geçtiği düşünülürse ders kitaplarında yer alan metinlerin yukarıda ifade edilen özellikleri taşıyıp taşımadığının önemi daha da artmaktadır.

Alanyazında Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarına yönelik çalışmalar bulunmakla birlikte bu çalışmalar genel olarak öğretmen görüşleri, farklı açılardan metin incelemeleridir (Çalışkan, 2006; Çetin ve Kılıç, 2019; Eskimen, 2018a; Işıksalan, 2004; Karabey, 2016). Eskimen'in (2018b), yapmış olduğu çalışmada, Türk dili ve edebiyatı 9. ve 10. sınıf ders kitaplarında değerler tespit edilmiştir. Değerler kavramı, duyarlık kavramıyla benzer olsa da anlam ve kapsam bakımından daha dar olduğunu söylemek mümkündür. Duyarlık kavramı daha evrenselken değer kavramı daha öznel; bir millete, topluma özgü bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Karaman Kepenekçi ve Aslan'ın (2011) ortaöğretim ders kitapları üzerinde yapmış oldukları çalışmada ders kitaplarında yer alan metinleri insan hakları boyutuyla incelemişlerdir. Görüldüğü gibi alanyazında ortaöğretim ders kitaplarındaki metinlerin duyarlık eğitimi açısından ele alındığı çalışmalar yok denecek kadar az sayıdadır. Bu nedenle söz konusu çalışmada, ortaöğretim 9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarında bulunan hikâye türündeki metinlerin duyarlık eğitimi açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada, temel nitel araştırma deseni (Merriam, 2013) kullanılmıştır. Temel nitel araştırma deseni; insanların hayatlarını nasıl yorumladığı, dünyalarını nasıl inşa ettikleri ve deneyimlerine ne anlam kattıklarının ortaya koyulmasında tercih edilir. Veriler; görüşmeler, gözlemler ya da doküman analizi yöntemleriyle elde edilir (Merriam, 2013). Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı 9. Ders kitabında bulunan hikâye türündeki metinlerin nitel bir yaklaşımla yorumlanıp değerlendirilmesini sağladığı için bu desen tercih edilmiştir.

Örneklem

Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı derslerinde okutulan iki farklı yayınevine ait 9. sınıf ders kitabında bulunan sekiz hikâye araştırmanın örneklemine oluşturmaktadır. Araştırmada incelenen kitaplar ve yayınevleri Tablo 1'de verilmiştir:

Tablo 1. Araştırmada Kullanılan Kitaplar ve Yayınevleri

Sıra No	Kitap Adı	Hikâye Sayısı	Yayınevi
<i>A</i>	<i>9. Sınıf TDE Ders Kitabı</i>	4	MEB Yayınları
<i>B</i>	<i>9. Sınıf TDE Ders Kitabı</i>	4	Sonuç Yayınları

Verilerin Toplanması ve Analizi

Doküman incelemesiyle elde edilen araştırma verileri, içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. "Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar" (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 189). EBA sistemi üzerinden indirilen ders kitap-

larındaki hikâyeler kategori sistemiyle analiz edilmek için okunmuş ve duyarlık eğitimiyle ilgili iletiler tespit edilerek belirlenmiş olan kategorilerin altına yazılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması biçiminde dört basamakta gerçekleşir (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 243). İçerik analizinde var olan kodlama sistemi kullanılabilir, kodlama sistemi yoksa araştırmacı tarafından kodlama sistemi geliştirilebilir ya da var olan kodlama sistemine farklı kodlar ekleyerek ihtiyaç duyulan veriler elde edilebilir (Smith, 2000: Akt. Özden ve Cavlazoğlu, 2015: 45). Bu çalışmada verilerin kategorilere ayrılmasında, Aslan'ın (2013 ve 2016) ve Alamdar ve Süngü (2017)'nin çalışmalarından hareket edilmiştir. Bu çalışmalardaki duyarlık kategorileri kullanılmakla birlikte araştırmacı tarafından yeni kategoriler eklenmiştir. Duyarlık kategorileri şunlardır:

1. Dile yönelik 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. Temel yaşam ihtiyaçlarına duyarlık
16. Bilime duyarlık
17. Sanata duyarlık
18. Doğaya duyarlık
19. Sağlığa duyarlık
20. Kişiye özgü özelliklere duyarlık
21. Özgüvenli olmaya duyarlık
22. Özgürlüğe duyarlık
23. Mesleklere karşı duyarlık
24. Dürüst olmaya karşı duyarlık
25. Kitap okumaya karşı duyarlık
26. Ölüme karşı duyarlık
27. Arkadaşlığa - dostluğa karşı duyarlık
28. İnsan ilişkilerine karşı duyarlık
29. Umutlu olmaya karşı duyarlık

Duyarlık kodlarının tablolarda gösteriminde yukarıdaki sayılar kullanılmıştır. Kitaplar, A ve B; kitapların içindeki hikâyeler de a, b, c ve d biçiminde gösterilmiştir. Hikâyeler araştırmacı ve bir alan uzmanı tarafından okunarak duyarlık kategorileri belirlenmiştir. Araştırmacılar tarafından belirlenmiş olan kategoriler karşılaştırılarak farklı kategori olarak ele alınmış kısımlar tekrar gözden geçirilmiş ve görüş birliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Bulgular

Bu başlık altında iki ders kitabında bulunan sekiz hikâyedeki farklı duyarlıklar belirlenip her kitap için tablolaştırılarak verilmiştir.

MEB Yayınlarına ait Türk dili ve edebiyatı 9. Sınıf ders kitabında hikâye türünde ikisi temel metin ikisi yardımcı metin olmak üzere dört metin bulunmaktadır. Tablo 2’de metinlerinde duyarlık konuları ve toplam duyarlık sayıları verilmiştir.

Tablo2. 9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabında Bulunan (MEB Yayınları) Hikâye Türü Metinlerdeki Duyarlık Konularına ait Bulgular

Hikâye Kodu	Hikâye Adı	Duyarlık Kodu	Toplam Duyarlık Sayıları
A.a.	Zincir	5/10/15/16/20/21/22	7
A.b.	Teymen Lare’nin Evlenmesi	3/6/8/11/12	5
A.c.	Son Kuşlar	5/8/11/18/19/20/22/23/27	9
A.d.	Memurun Ölümü	10/20/28	3

“Zincir” adlı metinde yedi, “Teymen Lare’nin Evlenmesi” adlı metinde beş, “Son Kuşlar” adlı metinde dokuz ve “Memurun Ölümü” adlı metinde üç farklı duyarlık konusu tespit edilmiştir. Öğrencileri duyarlı kılacak konuların dört metin içinde 24 kez geçtiği görülmektedir. En çok duyarlık konusunun geçtiği hikâye “Son Kuşlar” adlı hikâyedir. Hikâyelerde kadına, hayvanlara, aile bireylerine, iyilik yapmaya, toplumsal huzura, yardımlaşmaya, emeğe ve çalışkanlığa, temel yaşam ihtiyaçlarına, bilime, doğaya, sağlığa, kişiye özgü özelliklere, özgüvenli olmaya, özgürlüğe, mesleklere karşı, arkadaşlığa ve dostluğa, insan ilişkilerine karşı duyarlık geliştirebilecek konuların ele alındığı görülmektedir.

Sonuç Yayınlarına ait Türk dili ve edebiyatı 9. Sınıf ders kitabında da MEB Yayınlarına ait ders kitabında olduğu gibi hikâye türünde ikisi temel metin ikisi yardımcı metin olmak üzere dört metin bulunmaktadır. Tablo 3’te metinlerinde duyarlık konuları ve toplam duyarlık sayıları verilmiştir.

Tablo 3. 9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabında Bulunan (Sonuç Yayınları) Hikâye Türü Metinlerdeki Duyarlık Konularına ait Bulgular

Hikâye Kodu	Hikâye Adı	Duyarlık Kodu	Toplam Duyarlık Sayıları
B.a.	Elli Kuruş	6/8/11/12/13/19/21/23/24/26/28/29	12
B. b.	Sicim	14/15/19/24/26/28/29	7
B. c.	Birtakım İnsanlar	11/13/14/15/20/28/29	7
B.d.	Şişman ile Zayıf	12/20/23/27/28	5

“Elli Kuruş” adlı metinde on iki, “Sicim” adlı metinde yedi, “Birtakım İnsanlar” adlı metinde yedi ve “Şişman ile Zayıf” adlı metinde beş farklı duyarlık konusu tespit edilmiştir. Öğrencileri duyarlı kılabilecek konuların dört metin içinde 31 kez geçtiği görülmektedir. En çok duyarlık konusunun geçtiği hikâye “Elli Kuruş” adlı hikâyedir. Hikâyelerde aile bireylerine, iyilik yapmaya, yardımlaşmaya, emeğe ve çalışkanlığa, yoksul insanlara, hakka, hukuka ve adalete, temel yaşam ihtiyaçlarına, sağlığa, kişiye özgü özelliklere, özgüvenli olmaya, mesleklere karşı, dürüst olmaya, ölüme, arkadaşlığa ve dostluğa, insan ilişkilerine karşı, umutlu olmaya duyarlık geliştirebilecek konuların ele alındığı görülmektedir.

Analizler sonucunda belirlenen duyarlıklara ait alıntılardan örnekler hikâyenin ve duyarlık konusunun kodu verilerek Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Belirlenen Duyarlıklarla İlgili Hikâyelerden Alıntı Yapılan Bazı Bölümler

Hikâye ve Duyarlık Kodu	Alıntılar
A.a.22.	<i>“O eski korkunç mahluk, zinciri çıkınca, basbayağı bir köpek olmuştu.” (s.43)</i>
A.b.3	<i>“Sıcak asker kaputuna sarılmış olan genç kız, sedye üzerine yavaşça yatırılmış ve sonra dört kuvvetli omuz üstünde havaya kalkmıştı.” (s.48)</i>
A.c.5.	<i>“Zaten kuşlar da pek gelmiyor artık. Belki birkaç seneye kadar nesilleri de tükenecek.” (s.53)</i>
A.c.18.	<i>“Günün birinde yol kenarlarında toprak anamızın koyu yeşil saçlarını göremeyeceksiniz.” (s.53)</i>
A.d.28.	<i>“Kibar bir insan olduğu için, birilerini rahatsız edip etmediğini anlamak amacıyla çevresine bakındı.” (s.59)</i>
B.a.8-29.	<i>“ ‘Doktor olacağım ağabey!’ dedi. ‘Bizim mahalledeki kör, topal, inmeli, sızılıları tedavi edeceğim, hem de parasız!’ ” (s.43)</i>
B.b.24	<i>“Bana ağır gelen şey, diyordu; sorunun hiç de kendisi değildi; anlıyor musunuz? Yalnızca yalancılıktı. İnsan için yalan yüzünden nefrete uğramaktan daha zararlı bir şey olmaz.” (s.50)</i>

B.c.11-14.	<i>"Bu akşam polisler geldiler. Sabahçı kahvelerinde yatmak yasakmış. Hepimizi çıkardılar. Biz de hep birlik olduk. Gidelim valiye çikalım; uyandıralım, derdimizi anlatalım, dedik...." (s.54)</i>
B.d.27.	<i>"İki dost kucaklaştılar, üç kez öpüştüler, yaş dolu gözlerini birbirlerine diktiler, ikisi de hoş bir şaşkınlık içindeydiler." (s.57)</i>

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada ortaöğretim 9. Sınıf Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarında bulunan hikâye türündeki metinler duyarlık eğitimi açısından incelenmiştir. MEB Yayınlarına ait ders kitabında bulunan dört hikâye metninde 29 duyarlık konusundan 17 tanesi tespit edilmiştir. Sonuç Yayınlarına ait ders kitabında bulunan dört hikâye metninde ise 29 duyarlık konusundan 16 tanesi tespit edilmiştir. Duyarlık konularının hepsinin her iki ders kitabında da bulunmaması duyarlık eğitimi açısından metinlerin sağlaması gereken özellikleri tam olarak sağlayamadığını gösterse de bu durumun ders kitaplarında bulunan hikâye türündeki metinlerin sayısının az olmasından kaynaklı olduğu söylenebilir.

Karaman Kepenekçi ve Aslan'ın (2011) "Türk Edebiyatı" ve "Dil ve Anlatım" ders kitaplarında insan hakları konusuna yer verilme düzeyinin araştırıldığı çalışmada "Dil ve Anlatım" ders kitaplarında "Türk Edebiyatı" ders kitaplarına göre insan hakları konularına daha çok yer verildiği tespit edilmiştir. Eskimen'in (2018) 9. ve 10. Sınıf Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarındaki değerleri tespit etmeyi amaçladığı çalışmasında ders kitaplarında daha çok sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik değerlerinin yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ders kitaplarına seçilen metinlerin değer ve duyarlık bağlamında farkındalık oluşturması oldukça önemlidir. Hangi türde olursa olsun öğrencilere yönelik tercih edilen metinlerin iletileri, konuları, dil ve anlatım özellikleri, değer ve duyarlık aktarımları onların bilişsel ve duyuşsal gelişimlerini destekleyici nitelikte olmalıdır.

Hikâye türünde dörder metin bulunan her iki ders kitabında da metinlerin duyarlık eğitimi açısından çok zengin olmadığını söylemek mümkün olmakla birlikte çalışmanın hikâye türüyle sınırlı olmasının da bu durumda etkili olabileceğini söylemek yanlış olmaz. Ders kitaplarında bulunan farklı türdeki metinlerin de duyarlık eğitimi açısından incelenmesi ders kitaplarının bu bağlamda daha kapsamlı olarak ele alınmasını sağlamada etkili olabilir. Ayrıca Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin yalnızca ders kitaplarındaki metinlerle sınırlı kalmamaları; öğrencilerin ders kitapları dışında farklı, nitelikli edebî metinlerle buluşmalarını sağlamaları onların bakış açılarını geliştirmek açısından önemlidir. Öğrenci ne kadar çok nitelikli metinle buluşursa duyarlık konusunda farkındalık kazanması da o denli kolay olur. Çünkü öğrencilerin edebî metinlerle kurduğu iletişim, her şeyden önce bir duygu ve düşünce eğitimidir. İnsana ait yaşam serüvenleri yazarın duyarlık alanına girerek duygu, düşünce ve düş gücüyle beslenip okura aktararak

duyarlık oluşumu ile kültürel ve evrensel bilinçlenme sağlanabilir (Sever, 1998: 2-3). Duyarlıkların metinler aracılığıyla öğrenciler tarafından anlaşılmasının yanı sıra uygulamalarla da duyarlık konusunda farkındalık oluşturulmasını desteklemek de oldukça önemlidir. Bunun için metin işleme sürecinde ikili son çalışmaları yapılarak öğrencilerin tercihleri ve bu tercihlerin nedenleri üzerine konuşmalarını sağlamak duyarlık eğitimi açısından faydalı bir etkinlik olacaktır.

Kaynaklar

- Alamdar, S. G. - 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. *Çoluk 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 (131-152). Ankara Üniversitesi Çogem, Odtü, Ankara.
- Çalışkan, N. (2006). Türkiye'deki ortaöğretim edebiyat ders kitapları üzerine edebiyat eğitimi açısından bir değerlendirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 34(169), 1-11.
- Eskimen, A. D. (2018a). 9-12. sınıf Türk dili ve edebiyatı, Türk edebiyatı ile dil ve anlatım ders kitaplarının öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 4(2), 111-129.
- Eskimen, A. D. (2018b). 2018 yılı Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programı ve 9-10. sınıf Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarında yer alan değerler. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 66, 51-67.
- Işıksalan, N. (2004). Türk edebiyatı ders kitaplarının içerik değerlendirilmesi -II (1950-2000). *Eğitim ve Bilim*, 29(132), 48-57.
- Karaman Kepenekçi, Y. - Aslan, C. (2011). Ortaöğretim Türk edebiyatı ile dil ve anlatım ders kitaplarında insan hakları üzerine bir çözümleme. *Turkish Studies*, 6(1), 476-494.
- Kavcar, C. (1999). *Edebiyat ve Eğitim*. Engin Yayınevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı*. MEB Yay.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin bir rehber. (Qualitative Research Guide to Design and Implementation)*. (Çev: Selahattin Turan). Nobel Yayıncılık.
- Özden, M. - Cavlazoğlu, B. (2015). İlköğretim Fen Dersi Öğretim Programlarında Bilimin Doğası: 2005 ve 2013 Programlarının incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 40-65.
- Sever, S. (1998). Demokratik Kültür Bilinci Edinimi Sürecinde Dil ve Edebiyat Öğretimi. *Yaşadıkça Eğitim*, 5(56), s.2-6.
- Sever, S. (2013). *Çocuk ve Edebiyat*. Tudem Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları.
- Yücel Çetin, A. - Kılıç, S. (2019). 9. sınıf Türk dili ve edebiyatı ders kitabındaki metinlere yönelik öğretmen görüşleri. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi (ANKAD)*, 3(3), 265-281.

FUZÛLÎ'NİN TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI DERS KİTABINDA YER ALAN GAZELİNDE METİN DİLBİLİMSEL BAĞDAŞIKLIK GÖRÜNÜMLERİ

Ekin D. AÇIKGÖZ* - Halil ÇELTİK**

Özet

İlk olarak 1950'li yıllarda Almanya'da görülen metindilbilim çalışmalarıyla birlikte metinler çok yönlü olarak incelenmeye başlanmıştır. Geleneksel çalışmalarda cümle seviyesinde incelenen metin, bu çalışmalarda cümlenin ötesindeki birimlerin ilişkilerini de içeren bir yapı olarak ele alınmıştır.

Metindilbilime göre yazılı veya sözlü bir ürünün metin olabilmesi için "bağdaşıklık, tutarlılık, amaçlılık, durumsallık, kabul edilebilirlik, bilgilendiricilik, metinler arası ilişki" ölçütlerine sahip olması gerekir. Bu ölçütlerden bağdaşıklık ve tutarlılık, metnin yazılış amacına uygun olması ve doğru anlaşılması için sahip olması gereken temel unsurlardır. Cümleler yığınının bir metin olması bu cümlelerin birbiriyle uyumuna, yani bağdaşıklığa bağlıdır.

Bağdaşıklık metni meydana getiren kelime ve kelime grupları, çekimler, cümleler gibi bütün unsurların belli bir düzen içerisinde olmasıdır. Bir metindeki bağdaşıklık, metinde yer alan bir unsuru tek başına açıklamak ya da değerlendirmek için bir başka unsura ihtiyaç duyulmasıyla ortaya çıkar. Bir dilin en başarılı örnekleri olarak nitelendirebileceğimiz edebî metinler, çoklu anlam yapılarına sahiptir. Metindilbilim, bu çoklu anlam yapılarının algılanıp yorumlanabilmesini sağlar. Böylece metnin anlamsal ve estetik yapısı belirlenir ve okuyucu metinle doğrudan iletişim kurabilir.

Bağdaşıklık bakımından başarılı metinlerin Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarında yer alması ve eğitim sürecinde bağdaşıklığa uygun etkinliklerin yapılması, hem öğrencilerin metinleri daha iyi anlamalarını sağlayacak hem de derse olan ilgilerini artıracaktır.

Bu çalışmada Fuzûlî'nin 10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı'nda yer alan gazeli, metindilbilimsel bağdaşıklık görünümü bakımından incelenmiştir. Bağdaşıklık öğeleri gönderimsel ve biçimsel bağdaşıklık unsurları şeklinde iki ana başlık altında ele alınmış, alt başlıklar hakkında kısa bilgiler verilerek metin çözümlenmiştir. İnceleme sonucunda gazelin bağdaşıklık görünümü bakımından başarılı bir örnek olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Türk dili ve edebiyatı eğitimi, metindilbilim, bağdaşıklık, Fuzûlî, gazel.

Giriş

Türkçe Sözlük'te metin, "Bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimelerin bütünü, tekst." (TDK 2009: 1382) olarak tanımlanmıştır. Üzerine uzun yıllar çalışmalar yapılan metin Batı'da retorik, Doğu'da belagat olarak adlandırılmıştır. 20. yüzyıla kadar klasik metotlarla incelenen metinler, son yüzyılda yeni yöntemlerle incelenmeye başlanmıştır.

* Gazi Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi ABD Dr. Öğrencisi ekindacikgoz@gmail.com

** Prof. Dr.; Gazi Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi, hceltik@gazi.edu.tr

tır. Çağdaş dilbilim araştırmaları sonucunda gelişen yeni yöntemlerden biri de metindilbilim olmuştur. 1950'li yıllarda Almanya'da başlayan metindilbilim çalışmaları, yirmi yıl içinde büyük gelişme göstermiştir (Aytaş 2011: 56).

Metindilbilim, metin yapısını esas alarak cümlenin ötesindeki metin içi anlam üretimini inceler (Dilidüzgün 2017: 5). Belirli bir olay, düşünce ya da duyguyu anlatmak amacıyla oluşturulan "sıradan veya edeb bir metnin bütünlük arz edebilmesi için yapısal ve anlamsal olarak bir örgü içerisinde olması gerekir." (Demirci 2017: 241). Metindilimcilere göre kelime ve cümleler öznenin ne ürettiğini anlamak için güvenilir ipuçlarıdır ancak tek tek incelendiğinde asıl anlatılmak isteneni vermezler. Yazılı ve sözlü edeb metinlerin niteliklerini ortaya koyan metindilbilim, metni meydana getiren unsurların ayrı ayrı değerlendirerek aralarındaki bağlantıları ortaya çıkarılmayı amaçlar. Bu yaklaşım metne i anlam ilişkileri açısından bakarak dil ögelerinin açıkladıkları özellik ve durumlar arasındaki anlam bağlantılarını gösterir (Aytaş 2011: 56-57).

Metin, yazar ile okuyucu arasında iletişimi sağlayan yapıdır. Bu yapının oluşması için metnin yedi ölçüte sahip olması gerekir. Bu ltler bağdaşıklık, tutarlılık, amaçlılık, durumsallık, kabul edilebilirlik, bilgilendiricilik ve metinler arası ilişkidir. Bunlardan bağdaşıklık ve tutarlılık doğrudan metin, metin içi özellikler ve metnin dil özellikleriyle ilgilendiği için metnin en temel iki ölçütü olarak kabul edilir (Grgn 2016: 1843-1844).

Birbirinden alakasız kelime ya da cümlelerle anlamlı bir metin oluşturmak mümkün değildir. Metinler kelime, cümle ve paragraflardan oluşur. Bir metinde, "bir ögenin yorumunun diğer ögeye bağlı olarak yapılmasıyla" (Aytaş 2011: 57) bağdaşıklık ortaya çıkar. Bağdaşıklık, metnin somut yapıyla, kelime ve cümleler arasındaki ilişkinin nasıl dzenlendiğiyle ilgilenir.

Metinler Türk dili ve edebiyatı öğretiminin merkezinde yer alır. Öğretim sürecinde ders kitaplarındaki metinler aracılığıyla kazanımlara ulaşılmaya çalışılır. Öğrenciler sadece okulda değil hayatın her alanında metinlerle karşılaşmaktadır. Gazetede, internet sayfalarında, sosyal medyada, okulda, sokakta kısacası her yerde metinler aracılığıyla iletişim kurulmaktadır. Bu sebeple ğrencilerin Türk dili ve edebiyatı derslerinde kendilerini hayata hazırlayacak metinlerle buluşması ve karşılaştığı her metni rahatça anlayıp yorumlayabilmesi gerekir. Türkiye Yeterlilikler çerçevesinde belirlenen yetkinliklerden anadilde iletişim, "Kavram, düşünce, görüş, duygu ve olguları hem sözlü hem de yazılı olarak ifade etme ve yorumlama (dinleme, konuşma, okuma ve yazma); eğitim ve ğretim, iş yeri, ev ve eğlence gibi her türlü sosyal ve kültürel bağlamda uygun ve yaratıcı bir Şekilde dilsel etkileşimde bulunmaktır." diye tanımlanmaktadır (MEB 2018: 6). Öğrencilerin bu yetkinliğe sahip olması ancak Türk dili ve edebiyatı dersiyle mümkündür. Metindilbilimsel varlığı ortaya koyacak, öğrencilere kk ve büyük ölçekli yapıyı gösterecek metin zmlmelerine yönelik etkinlikler, ders kitaplarında yer alan metinler aracılığıyla ğretmen ve öğrencilere ulaştırılabilir. Bu sebeple Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarında bağdaşıklık görünümü

bakımından zengin metinlere ve bu metinlerin çözümlenmesiyle ilgili çalışmalara yer verilmelidir.

Amaç ve Yöntem

Çalışmanın amacı, Fuzûlî'nin 10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı'nda yer alan gazelindeki bağdaşıklık görünümlerini belirlemektir.

Nitel araştırma tekniklerinden doküman analizinin kullanıldığı bu çalışmada, 2018 yılında ders kitabı olarak kabul edilmiş 10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı'nda yer alan Fuzûlî'nin gazeli metin dilbilimsel bağdaşıklık görünümleri bakımından incelenmiş, metnin küçük ölçekli yapısını oluşturan ölçütler üzerinde durulmuştur.

Küçük ölçekli yapıya dayalı bağdaşıklık ölçütleri Halliday ve Hasan'ın çalışmaları doğrultusunda ele alınmıştır. Ayrıca konuyla ilgili Dilidüzgün (2017), Torusdağ ve Aydın (2019), Aşkın Balcı (2018), Eskimen (2015), Aydın (2012), Özkan (2004), Karadeniz (2015), Gürgün (2016) gibi araştırmacıların çalışmalarından yararlanılmıştır.

Bulgular

Bu çalışmada incelenen metin, Fuzûlî'nin yedi beyitten oluşan aşağıdaki gazelidir:

1. a Beni candan usandırdı cefâdan yâr usanmaz mı?
b Felekler yandı âhımdan murâdım şem'i yanmaz mı?
2. a Kamu bîmârına cânân devâ-yı derd ider ihsân
b Niçin kılmaz bana dermân beni bîmâr sanmaz mı?
3. a Gamım pinhân tutardım ben dediler yâre kıl rûşen
b Desem ol bîvefâ bilmen inanır mı inanmaz mı?
4. a Şeb-i hicrân yanar cânım döker kan çeşm-i giryânım
b Uyarır halkı efgânım kara bahtım uyanmaz mı?
5. a Gül-i ruhsârına karşı gözümden kanlı akar su
b Habîbüm fasl-ı güldür bu ahar sular bulanmaz mı?
6. a Değildim ben sana mâil sen ettin aklımı zâil
b Bana ta'n eyleyen gâfil seni görgeç utanmaz mı?
7. a Fuzûlî rind-i şeydâdır hemîşe halka rüsvâdır
b Sorun kim bu ne sevdâdır bu sevdâdan usanmaz mı?
(MEB 2019: 110)

Bu gazel, 10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı'ndaki şiirle ilgili ünite de yer alan dokuzuncu metindir (MEB 2019: 110). Kitapta gazelden önce "Metne Hazırlık" alt başlığında iki soruya yer verilmiştir. Bunlardan

ilki Osmanlı İmparatorluğu'nun bünyesinde pek çok kültürü bulundurması ve bunun dil, edebiyat ve sosyal yaşantıya etkisiyle ilgilidir. İkinci soruda ise yüksek zümre edebiyatı, saray edebiyatı ve klasik edebiyat kelime gruplarının çağrıştırdıkları sorulmuştur. Gazelin hemen altında bilinmeyen on üç sözcüğün anlamı verilmiştir. Ardından "Metin ve Türle İlgili Açıklamalar" bölümünde ilk paragrafta divan şiiri, ikinci paragrafta okunan gazel, üçüncü paragrafta da gazel nazım şekliyle ilgili açıklamalar yapılmıştır. "Metin Anlama ve Çözümleme" bölümünde sekiz maddeye yer verilmiştir. İlk maddede âşık ve sevgilinin tasvir edilmesi istenmiştir. İkinci maddede *sen* ve *gafil* kelimeleriyle kimlerin işaret edildiği sorulmuştur. Üçüncü maddede metnin temasının, dördüncü maddede açık ve örtük iletilerin, beşinci maddede ise gazelin en güzel beytinin belirlenmesi istenmiştir. Altıncı maddede âşıkla şairin aynı kişi olup olmadığı sorulmuştur. Yedinci maddede şema içerisinde verilen iki beyitte yer alan edebî sanatların bulunması istenmiştir. Sekizinci maddede ahenk unsurlarının belirlenmesi amacıyla bir şema verilmiştir.

Metinle ilgili çalışmalara bakıldığında metni anlama, yorumlama, şairin kelime seçimleri ve bu kelimeler arasındaki ilişkinin pek dikkate alınmadığı görülmektedir. Türk dili ve edebiyatı derslerinin en çok ön yargıyla yaklaşılan konularından biri olan divan şiirinin ders kitabında yer alan ilk metinde böyle işlenmesi, öğrencilerin derse ve konuya olan ilgilerini azaltabilir. Metindibilimsel yöntemlerle çözümlenecek metin, öğrencinin gazeldeki küçük ölçekli yapıyı çözerken metinden zevk almasını sağlayabilir. Böylece öğrenci metne ve okumaya yönelebilir (Uçan 2016: 38-39).

Bu çalışmada, metnin küçük ölçekli yapısını ifade eden bağdaşıklık, gönderimsel ve biçimsel görünüm bakımından iki başlık altında incelenmiştir.

1. Gönderimsel Bağdaşıklık Görünümleri

Dili etkili bir şekilde kullanmak, metin aracılığıyla aktarılmak istenen duygu, düşünce ya da olayları alıcının zihninde aktif hâle getirmek ve konu bütünlüğünü sağlamak amacıyla metindeki bazı sözcük ve ekler, kavram ya da düşünceler gönderim öğeleri denilen dilsel unsurlarla yinelenir. Bu öğeler anlamsal yorumlarını gönderim ilişkisi yoluyla kazanır (Aydın 2012: 386; Dilidüzgün 2017: 51-52). Metnin derin yapısındaki anlam, yüzey yapıdaki gönderimsel bağdaşıklık aracılığıyla sağlanır. Gönderim öğeleri bağımsız ve bağımlı olmak üzere iki başlıkta incelenir.

1.1. Bağımsız Gönderim Öğeleri

Bağımsız gönderim kişi, işaret, ilgi, dönüşlülük zamirleri ve işaret sıfatlarıyla oluşturulur. Gazelde kişi ve işaret zamirleri ile işaret sıfatlarıyla bağımsız gönderim yapılmıştır.

1.1.1. Kişi Zamirleri

Metinde gönderme yapılan kişiyle ilgili bir açıklama yapılmışsa metnin devamında bu kişiye dair gönderimlerde zamir kullanılır (Aşkın Balcı 2018:

68). Gazelde kullanılan zamirlerin hem beyit içi hem de beyit dışı gönderim değeri vardır. Aynı beyit içindeki gönderim değeri fiille ilgilidir. Beyit dışındaki gönderim ise beyitler arasındaki gönderim değeriyle ilgilidir. Gazelde kişi zamirleriyle gönderme yapılan iki kişi vardır. Bunlar âşık ve sevgilidir. Şiirin ilk mısraında karşımıza *beni* kişi zamiriyle çıkan âşığa sonraki mısralarda *ben*, *beni*, *bana* zamirleriyle gönderim yapılmıştır. Gazel nazım şeklinin yapısına uygun olarak son beyitte şairin mahlasıyla gönderim yapılan isim gösterilmiştir. Şiirde gönderim yapılan diğer kişi olan sevgili ise *yâr*, *cânân*, *habîb* isimleriyle anılmış ve *ol*, *sen*, *sana*, *seni* zamirleriyle sevgiliye gönderim yapılmıştır.

Beni candan usandırdı cefâdan **yâr** usanmaz mı (1a)

Kamu bîmârına **cânân** devâ-yı derdi der ihsân (2a)

Niçin kılmaz **bana** dermân **beni** bîmâr sanmaz mı (2b)

Gamım pinhân tutardım **ben** dediler **yâre** kıl rûşen (3b)

Desem **ol** bîvefâ bilmen inanır mı inanmaz mı (3b)

Habîbüm fasl-ı güldür bu ahar sular bulanmaz mı (5b)

Değildim **ben sana** mâil **sen** ettin aklımı zâil (6a)

Bana ta'n eyleyen gâfil **seni** görgeç utanmaz mı (6b)

Fuzûlî rind-i şeydâdır hemîşe halka rüsvadır (7a)

1.1.2. İşaret Sıfatları ve Zamirleri

İşaret sıfatları ve zamirleri metinde geçen eski bilgiyi okuyucuya aktarmayı sağlayan gönderim öğeleridir (Özkan 2004: 173-174). Bu unsurlar gazelde hem beyit içinde hem de gazelin bütününe işaret etmek için kullanılmıştır. Şiirin son mısraında *bu* işaret sıfatı *sevdâ* kelimesinin sıfatı olarak kullanılmıştır. Şairin sevgiliye duyduğu muhabbetin, aşkın anlatıldığı daha önceki mısralara işaret sıfatı aracılığıyla gönderim yapılmıştır. Gazelde *bu* zamiri ile de gönderim sağlanmıştır.

Gül-i ruhsârına karşı gözümde kanlı akar su (5aa)

Habîbüm fasl-ı güldür **bu** ahar sular bulanmaz mı (5b)

Sorun kim **bu** ne sevdâdır **bu** sevdâdan usanmaz mı (7b)

1.2. Bağımlı Gönderim Öğeleri

İyelik ekleri, belirtme hâl eki, ilgi eki ve şahıs ekleri bağımlı gönderim öğeleridir. Bu öğeler kelimelerin diğer kelimelerle bağ kurmasını sağlar. Kelimenin cümledeki görevini, durumunu, sayısını, zamanını belirterek metnin oluşumuna yardımcı olur (Aşkın Balcı 2018: 72-73). Gazelde bağımlı gönderim öğelerinin tamamına örnek vardır.

1.2.1. İyelik Ekleri

İsmin karşıladığı nesnenin bir kişi ya da nesneye ait olduğunu ifade eden iyelik ekleri anlatımı kısaltmak için kullanılır. Okuyucu, fiildeki iyelik ekine göre mısra ya da beyitte yer almayan özneyi bu ekin gönderim değeriyle şiirin bütünlüğünde belirler. İyelik eklerinin kişilerle gönderim bağı kurmasını metinsel gönderimler sağlar (Ergin 1984: 222; Özkan 2004: 175).

Şiirde pek çok kelimedede iyelik eki kullanılmış ve zengin bir gönderimsel bağdaşıklık kurulmuştur. Bazı isimlerde iyelik ekleriyle eksilti yapılmıştır.

- Beni can(**ım**)dan usandırdı cefâdan yâr usanmaz mı (1a)
Felekler yandı âhı**ım**dan murâdı**ım** şem'i yanmaz mı (1b)
Kamu bîmârına cânân devâ-yı derd ider ihsân (2a)
Niçin kılmaz bana dermân beni bîmâr(**ı**) sanmaz mı (2s)
Gamı**ım** pinhân tutardım ben dediler yâre kıl rûşen (3a)
Şeb-i hicrân yanar cânı**ım** döker kan çeşm-i giryânı**ım** (4a)
Uyadır halkı efgânı**ım** kara bahtı**ım** uyanmaz mı (4b)
Gül-i ruhsârına karşı gözü**üm**den kanlı akar su (5a)
Habîbü**üm** fasl-ı güldür bu ahar sular bulanmaz mı (5b)
Değildim ben sana mâil sen ettin aklı**ımı** zâil (6a)

1.2.2. Belirtme Durum Eki

Metindeki ismin geçişli fiilin etkisi altında olduğunu gösteren belirtme durum eki, cümle içerisinde ve cümleler arasında gönderim kurulmasını sağlar (Gülensoy 2015: 544; Özkan 2004: 175). Gazeldeki belirtme durum ekleri kişi zamirlerine gelmiştir.

- Beni candan usandırdı cefâdan yâr usanmaz mı (1a)
Niçin kılmaz bana dermân beni bîmâr sanmaz mı (2b)
Bana ta'n eyleyen gâfil seni görgeç utanmaz mı (6b)

1.2.3. İlgî Eki

İlgî eki, bir gönderim ögesi olarak ekler arasındaki ilişkilerin oluşmasını sağlar ve isim, fiil ya da zamirleri bağlar (Özkan 2004: 176). Bu ilişkiler bağdaşıklık görünümünün temel öğelerindedir. Gazelde ilgi eki (+Xn) iyelik eklerinde olduğu gibi eksilti yapılarak anlam yönünden metinde yer almıştır.

- Felekler yandı âhı**ım**dan murâdı**ım**(**ın**) şem'i yanmaz mı (1b)

1.2.4. Kişi Ekleri

Fiillerin sonunda yer alan kişi ekleri bağdaşıklık yapısının oluşturulmasında kullanılır. Okuyucu, kişi ekinin gönderim değeriyle gönderim yapılan kişiyi metnin bütününde belirler. Kişi eki de iyelik ekleri gibi anlatımı kısaltır.

Gazelde bütün beyitlerin sonunda geniş zamanın üçüncü tekil kişi çekimi ve soru edatı tekrar etmektedir. Şair bu yapıyla her beytin sonunda sevgiliye gönderimde bulunur. Şiirde birinci ve üçüncü tekil kişi ile ikinci ve üçüncü çoğul kişi eklerine yer verilmiştir. Bu da şiirdeki farklı kişilere sık sık gönderim yapılarak bağdaşıklık görünümü sağlandığını göstermektedir.

- Beni candan **usandırdı** cefâdan yâr **usanmaz** mı (1a)
Felekler **yandı** âhı**ım**dan murâdı**ım** şem'i **yanmaz** mı (1b)
Kamu bîmârına cânân devâ-yı derd **ider** ihsân (2a)
Niçin **kılmaz** bana dermân beni bîmâr **sanmaz** mı (2b)

Gamım pinhân **tutardım** ben **dediler** yâre kıl rûşen (3a)
Desem ol bîvefâ bilmen **inanır** mı **inanmaz** mı (3b)
Şeb-i hicrân **yanar** cânım **döker** kan çeşm-i giryânım (4a)
Uyadır halkı efgânım kara bahtım **uyanmaz** mı (4b)
Gül-i ruhsârına karşı gözümünden kanlı **akar** su (5a)
Habîbüm fasl-ı güldür bu ahar sular **bulanmaz** mı (5b)
Değildim ben sana mâil sen **ettin** aklımı zâil (6a)
Bana ta'n eyleyen gâfil seni görgeç **utanmaz** mı (6b)
Sorun kim bu ne sevdâdır bu sevdâdan **usanmaz** mı (7b)

2. Gazeldeki Biçimsel Bağdaşıklık Görünümleri

Biçimsel bağdaşıklık görünümüleri, metin içi anlam ilişkilerinin varlığıyla ilgilidir. Metinde yer alan olay ve durumlar arasındaki ilişkiler bağlayıcı yapılarla gerçekleştirilir. Bağlama ögesi, değiştirim, eksilti, sözcük ilişkileri ve zaman gibi ögeler biçimsel bağdaşıklık unsurlarıdır.

2.1. Bağlama Ögesi

Anlamı bütün boyutlarıyla yansıtmamanın tek bir kelime ya da cümleyle mümkün olmadığı durumlarda bağlama ögeleri kullanılır (Karahan 2014: 85). Bazı edatlar, zarflar ve zarf-fiil ekleri bağlama görevinde kullanılabilirler. Bağlaçlar eş görevli kelimeleri, kelime gruplarını ve cümleleri çeşitli anlam ilgileri kurarak bağlar. Yazarın metni düzenlemesine ve sunmasına yardımcı olan bağlaçlar, metinlerde bağıntılı bağdaşıklık oluşturur (Özkan 2004: 178). Gazelin sadece son mısraında bağlama ögesi kullanılmıştır.

Sorun **kim** bu ne sevdâdır bu sevdâdan **usanmaz** mı (7b)

2.2. Değiştirim

Metin içinde yer alan isim, fiil ya da cümle gibi herhangi bir ögenin yerine başka bir ögenin kullanılması değiştirim olarak adlandırılır. Değiştirim ile metnin ilerleyen bölümlerinde açık olarak belirtilmeyen eski bilgi tekrar metne dâhil edilir. Böylece gereksiz tekrarın önüne geçilerek bağdaşıklık sağlanır. Değiştirim, sözcükler arasında ilişkilerle gönderim kurması yönüyle diğer bağdaşıklık görünümlerinden ayrılır. Değiştirilen unsura göre isme, fiile, cümle ya da yan cümleye bağlı olarak gerçekleşebilir (Gürgün 2016: 1857; Torusdağ ve Aydın 2019: 138).

Gazelde âşığın sevgilisi ilk mısraında ve üçüncü beytin ilk mısraında *yâr* kelimesiyle adlandırılmıştır. Daha sonra bu isim ikinci beytin ilk mısraında *cânân*, beşinci beytin ikinci mısraında *habîb* kelimeleriyle eş anlamlı, isme dayalı değiştirim sağlanmıştır.

İkinci beytin ilk mısraında yer alan *devâ-yı derd ider* fiili, aynı beytin ikinci mısraında *derman kıl-* fiiliyle değiştirime uğramıştır.

Beni candan usandırdı cefâdan **yâr** usanmaz mı (1a)
Kamu bîmârına **cânân devâ-yı derd ider** ihsân (2a)
Niçin **kılmaz bana dermân** beni bîmâr sanmaz mı (2b)
Gamım pinhân tutardım ben dediler **yâre** kıl rûşen (3a)
Habîbüm fasl-ı güldür bu ahar sular bulanmaz mı (5b)

2.3. Eksilti

Halliday ve Hasan tarafından “metinde söylenmemesine rağmen anlaşılan şey” (Akt. Eskimen 2015: 158) olarak tanımlanan eksilti, yazar ile okuyucu arasındaki ortak anlam alanıyla ilgilidir. Eksiltili yapılar metin bağlamında okuyucunun etkinliğine ihtiyaç duyar. Eksilti; özne, ilgi eki, nesne ve yüklem eksikliğiyle sağlanır. Bağdaşıklık bu eksik yapının okuyucu tarafından metnin anlaşılması sürecinde tamamlanmasıyla sağlanır (Özkan 2004: 180-181). Eksiltili yapılarla daha kısa ve yoğun bir anlatımın oluşması sağlanır. Gazelde özne, nesne ve tamlayan eksiltisi yapılmıştır.

(O) Beni candan usandırdı cefadan yâr usanmaz mı (1a)

Felekler yandı (**benim**) âhımdan (**benim**) murâdım(**ın**) şem'i yanmaz mı (1b)

Gamım pinhân tutardım ben dediler (**gamımı**) yâre kıl rûşen (3a)

(**Gamımı**) Desem ol bîvefâ (**sevgili**) bilmen inanır mı inanmaz mı (3b)

2.4. Sözcük İlişkileri

Sözcük ilişkileriyle sağlanan bağdaşıklık aynı kelimenin tekrarı, karşıt anlamlı kelimelerin kullanılması, aynı kavram alanından veya aynı kökten kelimelerin kullanımı ve yapı yinelemeleriyle oluşur (Özkan 2004: 179). Metindilbilimde bağdaşıklığın en önemli unsuru yineleme olarak kabul edilir. Sözün etkisini artırmak amacıyla anlamın yoğunlaştığı kelime ve kelime grupları tekrarlanarak bağdaşıklık sağlanır (Aşkın Balcı 2018: 78-84). Bazı metindilbilimciler yinelemeyi bağdaşıklığın şartı olarak görmektedir. Yinelemeler metnin tutarlılığına da katkıda bulunur.

Şiirde *ben* kişi zamiri yalın hâli ve çekim ekleriyle altı kez tekrarlanmıştır. *sen* kişi zamiri altıncı beyitte üç kez tekrar etmiştir. Gazelde en çok tekrar eden fiilin ise *yanmak* olduğu görülmektedir. Bağdaşıklığı sağlamak amacıyla anlam ilgisi bulunan, karşıt anlamlı ve tekrar eden kelimeler kullanılmıştır.

Beni candan usandırdı cefâdan **yâr** usanmaz mı (1a)

Felekler **yandı** âhımdan murâdım **şem'i yanmaz** mı (1b)

Kamu **bîmârına cânân devâ-yı derd** ider ihsân (2a)

Niçin kılmaz **bana dermân beni bîmâr** sanmaz mı (2b)

Gamım **pinhân** tutardım **ben** dediler yâre kıl **rûşen** (3a)

Desem ol bîvefâ bilmen **inanır** mı **inanmaz** mı (3b)

Şeb-i hicrân yanar cânım döker **kan çeşm-i giryânım** (4a)

Uyadır halkı efgânım kara bahtım uyanmaz mı (4b)

Gül-i ruhsârına karşı gözümde **kanlı akar su** (5a)

Habîbüm fasl-ı güldür bu ahar sular bulanmaz mı (5b)

Değildim **ben sana mâil sen** ettin aklımı zâil (6a)

Bana ta'n eyleyen gâfil **seni** görgeç utanmaz mı (6b)

Fuzûlî rind-i şeydâdır hemîşe halka rüsvadır (7a)

Sorun kim **bu** ne **sevdâdır bu sevdâdan** usanmaz mı (7b)

2.5. Zaman

Türkçede zaman bildiren çekim ekleri bağdaşıklıkta katkı sağlayan unsurlardandır. Şimdiki zaman; içinde bulunulan, yaşanan zamandır. Metindeki diğer zamanlar şimdiki zamana göre geçmiş, gelecek ve geniş zaman olarak şekillenir (Gürgün 2016: 1860). Metinlerde öncelikle bir merkez zaman düzenlenir. Merkez zaman konuşma anı, geçmiş ya da gelecekteki bir an olabilir. Metin içinde merkez anın öncesi ya da sonrasında gerçekleşen olayların zamanlarını belirtmek için farklı ekler kullanılır (Dilidüzgün 2017: 61). Gazelin merkez anı geniş zamandır.

- Beni candan usandırdı cefâdan yâr **usanmaz** mı (1a)
Felekler yandı âhımdan murâdım şem'i **yanmaz** mı (1b)
Kamu bîmârına cânân devâ-yı derd **ider** ihsân (2a)
Niçin **kılmaz** bana dermân beni bîmâr **sanmaz** mı (2b)
Desem ol bîvefâ bilmen **inanır** mı **inanmaz** mı (3b)
Şeb-i hicrân **yanar** cânım **döker** kan çeşm-i giryânım (4a)
Uyadır halkı efgânım kara bahtım **uyanmaz** mı (4b)
Gül-i ruhsârına karşı gözümde kanlı **akar** su (5a)
Habîbüm **fasl-ı güldür** bu ahar sular **bulanmaz** mı (5b)
Bana ta'n eyleyen gâfil seni görgeç **utanmaz** mı (6b)
Fuzûlî rind-i **şeydâdır** hemîşe halka **rüsvadır** (7a)
Sorun kim bu ne sevdâdır bu sevdâdan **usanmaz** mı (7b)

Merkez zaman anında, geçmişteki olayların aktarımında ise görülen geçmiş zaman kullanılmıştır.

- Beni candan **usandırdı** cefâdan yâr usanmaz mı (1a)
Gamım pinhân **tutardım** ben **dediler** yâre kıl rûşen (3a)
Değildim ben sana mâil sen **ettin** aklımı zâil (6a)

Sonuç

Çalışmada, Fuzûlî'nin 10. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı'nda yer alan gazeli metindilbilimsel bağdaşıklık görünümü bakımından incelenmiştir. Gazelde gönderimsel ve biçimsel bağdaşıklık unsurlarının hemen hemen hepsinin örneğinin olduğu görülmüştür. Gazelde sadece bağımsız gönderim ögelerinden dönüşlülük zamirine rastlanmamıştır.

Metindilbilim ile okuma, yazma ve sözlü iletişim becerilerinin kazandırılması arasında yakın bir ilişki vardır. Metinlere yönelik çalışmaların çoğu metnin içeriği, hangi bilgiyi taşıdığı, ne tür bir etki yarattığı ve neyi, nasıl söylediğiyle ilgilenirken metindilbilim metnin oluşturulmasında etkili olan kurallar ve metnin iletişimsel işleviyle ilgilenir (Karadeniz 2015: 2). Türk dili ve edebiyatı derslerinde metnin bağdaşıklık unsurlarının belirlenmesine yönelik çalışmalar yapılması, metnin daha iyi anlaşılmasını ve çözümlenmesini sağlayacaktır. Bağdaşıklık unsurlarını kavrayan öğrenci bunu okuma, yazma ve sözlü iletişim becerilerine yansıtarak dili daha iyi kullanacaktır. Öğrencinin edebî bir metnin küçük ölçekli yapısını görmesi, metni bir bütün olarak değerlendirilip çözümlenmesine de imkân tanıyacaktır.

Bağdaşıklık görünümlerinin öğrenciye gösterilmesini konu özelinde değerlendirecek olursak divan şiiri gibi öğrencilerin ön yargıyla yaklaştığı bir konunun bağdaşıklık unsurları bakımından zengin örneklerin yer aldığı metinlerle işlenmesi, öğrencilerin metni çözümlmeye olan isteklerini artıracak, metni daha iyi anlamalarını ve kelimeler arasındaki ilişkileri keşfetmelerini sağlayacaktır. Bağdaşıklık ilişkilerini gören öğrenciler, divan şairlerinin dili kullanmadaki ustalıklarını fark edecektir. Ayrıca şairlerin yazma işini sadece “ilham” ile değil; çalışarak, metin üzerine kafa yorarak, kelimeleri bir kuyumcu titizliğiyle metne dizerek yaptığını fark edecektir.

Öğrencilere metinlerin yüzeysel yapısının gösterilmesi, yazma becerisinin kazandırılmasını da kolaylaştıracaktır. Öğrenci metnin bağdaşıklık yapısını görerek metin türüne, dil ve anlatım özelliklerine uygun şekilde yazacaktır.

Metindilbilimsel çözümlenmeler, içerisinde derin anlam yapıları barındıran divan şiiri için tek başına yeterli olmayabilir. Geleneksel yöntemler ile çağdaş yöntemlerin birlikte kullanılması metinlerin daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır. Bu sebeple Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarında Fuzûlî'nin gazeli gibi bağdaşıklık unsurları bakımından zengin metinlere yer verilmiştir. Bu metinler üzerinden öğrencilere metindilbilimsel bağdaşıklıkla ilgili çalışmalar yaptırılmalıdır.

Kaynaklar

- Aşkın Balcı, Hülya (2018): *Metindilbilimin ABC'si*, İstanbul: Sel.
- Aydın, İlker (2012): İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nın 'Duygular' Temasında Yer Alan Okuma Metinlerine Metindilbilimsel Bir Yaklaşım, *Turkish Studies*, V. 7/3, p. 381-407.
- Aytaş, Gıyasettin (2011): *Çağdaş Gelişmeler Işığında Şiir Tahlilleri*, Ankara: Akçağ.
- Dilidüzgün, Şükran (2017): *Metindilbilim ve Türkçe Öğretimi*, Ankara: Anı.
- Demirci, Kerim (2017): *Türkoloji İçin Dilbilim*, Ankara: Anı.
- Eskimen, Ayşe Derya (2015): "Oğuz Atay'ın 'Demiryolu Hikâyecileri-Bir Rüya' Öyküsünü Metindilbilimsel Bağdaşıklık ve Tutarlılık Görünümlerinden Hareketle İnceleme", *International Journal of Languages' Education and Teaching*, V. 3, S. 3, p. 144-171.
- Ergin, Muharrem, (1984): *Türk Dili*, İstanbul: Bayrak.
- Gürgün, Hasan, (2016): "Metindilbilimsel Yöntem ile Çözümlenen Sait Faik'in Dülger Balığının Ölümü'nde İnsanın Doğaya Tahakkümü ve Ötekileştirilmesi", *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5/4, s. 1841-1882.
- Gülensoy, Tuncer (2015): *Türkçe El Kitabı*, Ankara: Akçağ.
- Karadeniz, Abdulkerim (2015): "Metin Dil Bilimi Temelli Metin Çözümlemesinin Bağdaşıklık Araçlarını Kullanma ve Tutarlı Metin Oluşturma Becerilerine Etkisi", *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C. 1, S. 1, s. 1-17.
- Karahan, Leyla (2014): *Türkçede Söz Dizimi*, Ankara: Akçağ.
- MEB, (2018): *Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı*.
- MEB, (2019): *Ortaöğretim 10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı*, Haz. Karaca vd., MEB Yayınları.

- Özkan, Bülent, (2004): "Metindilbilimi, Metindilbilimsel Bağdaşıklık ve Haldun Taner'in 'Onikiye Bir Var' Adlı Öyküsünde Metindilbilimsel Bağdaşıklık Görünümleri", *Çukurova Üniversitesi SBE Dergisi*, 13/1, s. 162-182.
- TDK (2009): *Türkçe Sözlük*, Ankara: TDK.
- Torusdağ, Gülşen ve Aydın, İlker, (2019): *Metindilbilim ve Örnek Metin Çözümleri*, Ankara: Pegem.
- Uçan, Hilmi (2016), *Dilbilim, Göstergibilim ve Edebiyat Eğitimi*, İstanbul: İz.

XIV. YÜZYILDA TÜRK DİLİNE ÇEVİRİLMİŞ "ŞEYH SEFİ TEZKİRESİ" NİN EDEBİ YÖNÜ

Elbrus VELİYEV*

Özet

XII-XVI. Yüzyıllar Eski Türk dilinin tarihi bakımdan tatkiki için en önemli dönemi olduğu gibi, klasik Azerbaycan-Türk edebiyatı tarihinin tatkiki için de çok önemli tarihi dönemdir. Bu dönem Füzuli, Habibi, Şah İsmayıl Hatayi, Hegiri, Tebrizi, Ruhi Bağdadi, Gülşeni Berdeyi, Muhammed Emani gibi sanat ustalarının yazdığı eserlerinin dili üzerinde yapılan linguistik araştırmalar gibi, bu dönemde yazılmış eserlerin edebi bakımdan da öğrenilmesi oldukça önemlidir.

Orta Çağ yüzyıllıklarına ait Azerbaycan tercüme edebiyatı örnekleri sırasında Muhammed Nişati'nin "Şeyh Sefi Tezkiresi" adlı tercüme eseri Türk dilinin tarihi özelliklerine göre de çok önemli tarihi kaynaklardan biri olmakla, Türk edebiyatı tarihinde ideolojik-edebi özellikleri ile de ayrıcalığa sahiptir. Bu tarihi abide XIII-XIV. yüzyıl Azerbaycan-Türk edebiyatı tarihinin birçok meselelerini öğrenmek açısından çok önemli yazılı kaynaklardan biridir. "Şeyh Sefi Tezkiresi" üzerinde yapılan araştırmalar bu eserin Azerbaycan-Türk edebiyatı tarihinde çok önemli edebi kaynaklardan bir olduğunu gösteriyor.

Anahtar kelimeler: Muhammed Neşati, "Şeyh Sefi Tezkiresi", Azerbaycan-Türk edebiyatı, tarihi araştırmalar, Azerbaycan-Türk dili.

The Literary aspects of "Sheikh Sefi Tezkiresi" Translated into Turkish Inthen XIV Century

Abstract

XII-XVI centuries are not only the most important period in the history of classical Azerbaijani-Turkish literature, but also very important for the historical research of the old Turkish language. It is very important to learn the literary aspect of the works written in this period and linguistic studies on the language of the masterpieces of outstanding figures of the literature such as Fuzuli, Habibi, Shah Ismail Hatayi, Hegiri, Tabrizi, Ruhi Bagdadi, Gülşeni Berdeyi, Muhammed Emani.

Azerbaijani translation literature belonging to the Middle Ages, the translated work of Muhammed Nishati named "Sheikh Sefi Tezkiresi" is one of the very important historical sources according to the historical characteristics of the Turkish language, and has a privilege with its ideological-literary features in the history of Turkish literature. This historical work is one of the most important written sources in terms of learning many issues in the history of Azerbaijani-Turkish literature of the XIII-XIV centuries. The researches on "Sheikh Sefi Tezkiresi" show that this work is one of the most important sources in the history of Azerbaijani-Turkish literature.

Key words: Muhammed Nishati, "Sheikh Sefi Tezkiresi", Azerbaijani-Turkish literature, historical research, Azerbaijan-Turkish language.

Metin

İnsan uygarlığındaki milli ve manevi değerlerin gelişmesinde, korunmasında, ve gelecek nesillere aktarılmasında halk dilinin, edebi dilinin, halk edebiyatının ve yazılı edebiyatın rolü yadsınamaz. Çünkü teorik dilbilimin pratik kaynağı edebi örneklerdir. Hem Azerbaycan'ın hem de diğer Türkçe konuşan halkların mevcut edebiyat seviyesi, tarihi geleneklere dayanmak-

* Doç.Dr.; Nahçıvan Devlet Üniversitesi, elbrusveliyev79@gmail.com

tadır. "Klasik Azerbaycan edebiyatı tarihinin en parlak ve zengin dönemlerinden birinin XIII-XVI. yüzyıllar olduğu" yadsınamaz bir gerçektir (Nağisoğlu. 2010: s.3). Dilbilimciler ve edebiyatşinaslar bu dönemi Azerbaycan edebiyat tarihinde bir rönesans dönemi olarak kaydediyorlar.

Bu dönemde Doğu'nun büyük düşünürü İmadeddin Nesimi, Farsça ile birlikte Azerbaycan dilini de devlet dili olarak kabul eden Şah İsmayıl Hatayi, Mehemed Fuzuli, Hüsam Tebrizi, Zamiri Ruhi, Bağdadi gibi yazarlar Azerbaycan dilinde çok değerli eserler meydana getirmiş, sadece Azerbaycan edebiyatına değil, bütünlükte Türk edebiyatına çok büyük katkıda bulunmuşlardır.

16. yüzyılda Azerbaycan'da Türk dilinde yazan bu ölümsüz sanatçıların eserleri ile birlikte tercüme edebiyat da ortaya çıkmaya ve gelişmeye başlamıştır. Bu dönemde Arapçadan ve çoğunlukla Farsçadan tercüme edilen eserlerin çoğu, Azerbaycan-Türk dilindeki yazılı literatürü konu bakımından zenginleştirdiği gibi, edebî dilimizin gelişmesinde de müstesna bir rol oynamıştır. Bu diziden Mehemed Fuzuli'nin "Hadisi-arbein" (Kırk Hadis) ve "Hadikatus-süeda" (Mutluluk Bahçesi), Hızır ibn Abdulhadi Bavaziji'nin "Kevatülüttebir" (Kusursuz rüya değerlendirmesi) Hüseyin Kâtib Nişati'nin "Sühedaname" ve "Şeyh Sefi Tezkiresi" bu dönemin en mükemmel örnekleri olarak kabul edilir (Nağisoğlu. 2010: s. 3).

"Şeyh Sefi Tezkiresi" klasik Azerbaycan çeviri edebiyatı ve edebî dili tarihinin en değerli eserlerinden biridir. Tercümenin aslı, 14. yüzyıl müellifi İbn Bezzaz Erdebili'nin Farsça yazdığı "Safvatus-safa" kitabıdır. Muhammed bin Hüseyin Katib Nişati 949/1543'te, "Safvatus-safa"yı Türkçe'ye çevirerek, metne şartlı olarak "Şeyh Sefi Tezkiresi" adını verdi.

"Şeyh Sefi Tezkiresi" XIII-XIV. yüzyıllarda Azerbaycan'da meydana gelen olaylarla ilgili o dönemin sosyo-politik durumuyla ilgili karakteristik özellikler, insanların hayatı, farklı meslek sahiplerinin inançları ve dünya görüşleri ile bağlı Azerbaycan tarihinde ve bu dönemdeki birçok konuya ışık tutmaktadır. Bu dönemde yaşayan sanatçılar, din temsilcileri kapsamlı sözlükbilim çalışması için yazılı kaynaklardan biri olan "Şeyh Sefi Tezkiresi" hakkında değerli bilgiler verir.

Azerbaycan'ın XIII-XIV yüzyıllardaki sosyo-politik hayatının genel tablosuna ışık tutan bu eser, o dönemin tasavvufi görüşlerini yansıtmaktadır. Şeyh Sefi 1252 yılında Erdebil'in Kelhuran köyünde doğdu. Çocukken babasını kaybeden Sefi, ilkin olarak dini eğitim almış, dini bilimlerin temellerine hakim olarak Farsça, Arapça, Gilan ve Moğol dillerini öğrenir.

20'li yaşlarında eğitimini ilerletmek için Şiraz'a giden Sefi burada ünlü ilahiyatçılar Rükneddin Beyzevi, Amir Abdullah ve diğerlerinden ders alıyor. Yirmi beş yaşında hocası Amir Abdullah'ın tavsiyesi üzerine ünlü Gilan Şeyhi Hacıeddin Zahid'in (Hicri-615-700) müridi oluyor ve 25 yıl öğrenci olarak onun yanında kalıyor. 35 yıl irşad ve talimatlarla ilgilenen Şeyh Safi'nin hayatının en faydalı ve etkili dönemi o yıllarda birçok öğrenci yetiştirmiştir. Şöhreti kısa sürede tüm Doğu dünyasına, Doğu Anadolu'ya, Suriye'ye ve Hindistan'a yayıldı. İrfanda ve din alanında Doğu'daki tek kişi olarak bili-

nen Şeyh Safi, tüm mezhep ve tarikatlara öğretmen ve akıl hocası olmayı başardı.

O dönem Erdebil'deki Darü'l-İrşadi (Hidayet Evi) geniş bir bölge için manevi bir merkezdi ve bu merkezin başında Şeyh Safi vardı. Bütün gücüyle tegiye ilkesini takip eden şeyh, öyle bir dünya görüşüne sahipti ki, farklı İslam mezhepleri ve tariketleri onun manevi hazinesinden beslenebilirdi. O dönemin kaynakları Şeyh Safiaddin İshak hakkında şunları yazmıştır: Şeyh Safiaddin hem dini, hem de siyasi olarak güçlü bir adamdı. Etki alanını hemen hemen tüm Erdebil ve çevresine yaydı. Ve zaten Erdebil'in kalıtsal bir feodal efendisi gibi görünüyordu ve davrandı. Onun birçok öğrencisi vardı. Şeyhe büyük destek olurdular. Bu şekilde o, hem dini, hem de laik bir lider olarak kabul ediliyordu. Ölümünden sonra halefleri ardıcıl olarak onun yerini alıyordu.

Katip Nişati'nin "Şeyh Sefi Tezkiresi"nin tercümesi 16. yüzyıla kadar uzansa da, Azerbaycan bilim camiası tarafından çok daha sonra – XX. yüzyılın 60'lı yıllarında ortaya çıkarılmıştır. Bu değerli çeviri literatürü hakkında temel bilgileri prof. M. Nağısoylu'nun "Ortaçağda Azerbaycan'da Çeviri Sanatı" (Bakü, 2002); "16. yüzyıl Azerbaycan tercüme abidesi "Şühadenname" (Bakü, 2003) ve A. Sadigov'un Şeyh Sefi Tezkiresinin Dili" (Bakü, 1973) ve M. Nağısoylu'nun editörlüğünü yaptığı "Şeyh Sefi Tezkiresi"nden alıyoruz.

"Şeyh Safi Tezkiresi " hakkında ilk kısa bibliyografik bilgi Rusya İmparatorluğu Bilimler Akademisi'nin St. Petersburg şehirde yayınlanan "Melanges Asiatigies" Belleteninin 1869. Yıl sayında rastlıyoruz. Burada tercümenin bir elyazması hakkında verilen bilgiye göre eser İbn Bezzaz Erdebili'nin Fars dilinde yazdığı "Sefvtüs-sefa" kitabının türkçeye tercümesi gibi sunulmaktadır.(Melanges. 1869: s.249).

Ünlü İngiliz oryantalist ç. Rieu "Şeyh Safi Tezkiresi"nin British Museum'da saklanan bir el yazmasının paleografik tasvirinde onun adını, sadece olarak "Sefvtüs-sefa"nın tercümesi gibi kaydediyor (Rieu. 1888: s. 281a).

Şeyh Safiaddin'in bu eseri tamamen tasavvufi-mistik karakterdedir. Onun eserleri Azerbaycan tasavvufi edebiyatının en önemli aşamalarından biridir. Birçok tasavvuf şairi gibi o da şiirlerinde ebedi aşk içinde olmak istemiştir.

Ey rövnəqi bahar! Gülmüsən, nəsən?
Ey ixtiyarı əldən alan, mülmüsən, nəsən?
Dövri yüzündə səbzeyi-xəttin görən deyir:
Reyhan, bənövşə, süsəni-sünbülümüsən, nəsən?
Xoş cənggü gəlir gözümə qaşu-kipriyin,
Ey gözləri hərami-qəraqumüsən, nəsən?
Ey könlümün xərabəsi, ahulər oylağı,
Divanələr yatağı məgər çölmüsən, nəsən?
Əfğanu-ahdur gecə-gündüz işin Səfi,
Qumrumisən bu bağidə, bülbülmisən, nəsən?

"Şeyh Şefi Tezkiresi" o dönemin tasavvuf eserlerinden biridir. Şeyh Sefiaddin'in yaşadığı devirde tasavvuf dahil, Kızılbaş yorumlu tasavvuf Azərbaycan'ın siyasi və kultural hayatında önəmli bir rol oynamış və birçok Müslüman ölkelerinde dini və felsefi düşüncenin gelişmesine ivme kazandırmıştır. Tasavvuf ideolojisine hakim olmadan, ortaçağ Müslüman dünyasında meydana gelen siyasi olayların çoğunun özünü ve edebiyat da dahil olmak üzere o dönemin kultural yaşamını anlamak zordur. Bu nedenle, büyük Şeyh Safi'nin hayatına ve eserine geçmeden önce, tasavvuf-Müslüman tasavvufu hakkında birkaç söz söylemek yerinde olacaktır. Mistika veya mistisizm, genellikle bir kişinin bir vecd halinde Tanrı ile doğrudan, doğruya kişisel ve yakın bir ilişkiye girmesi anlamına gelir:

Olan həqq yadı birlə qayğısız divane, kəs neylər,
Qılınc əlində mə'ni çağırən ər, dadrəs neylər.
Sınıq könlüm nəva dutmazsa, əskim fövcü kəsilməz,
Böylə ağır qaralı karvan sövti-cərəz neylər.
Çəkən köksün şikafından mənim bidərd könlümni
Bu qanlı bəhr qarşısında zəngi var, səs neylər.
Dəniz murdar olmaz it su içməğindən, ey arif,
Həqiqət anlayan arı könlərdə həvəs neylər.

Tasavvuf, Müslüman dünyasında yüzyıllardır yayılmış olmasına rağmen, bilim adamları bu karmaşık və çok yönlü öğreti için henüz kesin bir açıklama sağlayamadılar. Görünüşe göre, bu yüzden amacı insan ve Tanrı arasındaki doğrudan iletişimin teorik temellerini ve araçlarını geliştirmek olan tüm Müslüman öğretilerini bu ad altında incelemeyi tercih ederler. Sufiler kendi amaçlarına hakikati anlamak derler. Hakikate ulaşmak, sūfînin dünyevî maksatlardan vazgeçmesi ve bir vecd halinde (Allah sevgisi ile sarhoşluk) ilahi olanla yakın bir ilişkiye girmesi demektir.

Bu nedenle Allah ile birliğin mümkün olduğuna inanan ve bunun için mümkün olan her şeyi yapanlara Sufi denir. Tasavvuf terminolojisinde "Tasavvufi Hakk'a âşik olanlar, O'nu ve Kusursuzluğu Sevgi ve Vefa ile arayanlardır." Sufiler, sevgi ve bağlılıkla hakka giden yolu mezhep veya yol adlandırıyorlar.

Can qılında cism tərkin məhrəmi-canan olur.
Quş yuvasından azanda həmdəmi – şeytan olur.
Həbibim nazdan Leylini ancaq pasiban eylər,
Mənim könlüm quşu Məcnun başında aşıyan eylər.
Eşq zəncirimi uzdu, yol açın,
Uy uşaqlar! Ululu gəldi, qaçın!
Məni xar eyliyən gözlərdə, ya rəb, xarü zar olsun,
Deməm kim məndən artıq, mən kimi gözlərdə xar olsun.

Sonuç olarak şunu söyleyebiliriz ki, Şeyh Sefiaddin'in bu eseri ortaçağ dönemi Azərbaycan edebiyat tarihinde özel bir yeri olan eser gibi tercüme eserlerinin zirvesi olarak kabul edilmektedir.

Kaynaklar

- Alizade S. (1966). "Şühadename"de adlar. Bakü: Bakü: Doktora tezi. (Nam. Dissertasiyası).
- Azerbaycan Edebiyatı Tarihi (1999). Bakü: 3. cilt.
- Nağısoy M. (2002). Orta Asrarda Azerbaycan Tercüme Sanatı. Bakü: "Nurlan".
- Melanges Asiatiques (1869). Tires de Bulletin de l'Academie imperiale des sciences de St.-Peterbourg. V, St.-Pbg.189, p/249.
- Rieu CH. (1888). Catalogue of the turkish manuscripts in the British muzeum. London. P.281a.
- Şeyh Sefi Tezkiresi. (2006). Sefvet-us-Sefa'nın 16. yüzyl Türkçe çevirisi. Bakü: "Nurlan".
- Şeyh Sefi Tezkiresi (2010). Bakü: "Nurlan".
https://az.wikipedia.org/wiki/Şeyx_Səfi

AKRABA DİLLERDEN ÇEVİRİLERİN TÜRK DİLİ VE EDEBİYAT EĞİTİMİNDE ORTAYA ÇIKARDIĞI SORUNLAR (TÜRKİYE AZERBAYCAN ÖRNEKLERİNDE)

Elçin İBRAHİMOV*

Özet

Türkiye ve Azerbaycan, coğrafya, tarih, dil ve edebiyat olarak birbirlerine çok yakın ve köklü bir tarihî birlikteliği paylaşmaktadırlar. Dünyadaki Türkleri, bağımsız ve özerk cumhuriyetleri değerlendirdiğimizde bu iki ülke toplamda yüz elli milyona yaklaşan nüfusları ve ekonomik güçleri ile adeta Türk dünyasının lokomotifi konumunda bulunmaktadır.

Oğuz grubu Türk dilleri sırasına dahil olan Azerbaycan ve Türkiye Türkçesinden karşılıklı çevirilerde günümüzde sık sık sorunlarla karşılaşmaktayız. Bu diller arasında karşılıklı anlaşmalar diğer dil gruplarındakinden farklı olsa da, bir dilden diğerine aktarmalarda (çevirilerde) ciddi sorunlarla karşılaşmaktayız.

Birçok edebî ve ilmî eserler Azerbaycan Türkçesinden Türkiye Türkçesine, Türkiye Türkçesinden Azerbaycan Türkçesine karşılıklı olarak çevirileri yapılmaya başlanmıştır. Elbette bu çeviriler bugün de çok yüksek düzeyde hızıyla devam etmektedir. Her iki dilden çeviriler yüksek hızla devam etse de sorunlar yoktur diyemeyiz. Çeviri sanatında belki de en büyük sorunlar akraba dillerden çevirilerde yaşanıyor. Çünkü her iki halkın insanları birbirlerinin dillerine aşına olduğu için bu dillerden yapılan çevirilerdeki hataları da göre biliyorlar. Onun için her iki dilden çeviri sürecinde aktarma sorununu de beraberinde getirmiştir. İlmî ve edebî eserlerin çevirisinin diğer dillerden yapılan çeviri çalışmalarından farklı olması gerçeği bilim dünyasının kısa süre içerisinde dikkatini çekti ve bu konu üzerine önemli tartışmalar başladı.

Çalışmada Türkiye Türkçesinden Azerbaycan Türkçesine çevri metinlerinde yaşanan bazı sorunların eğitimde ortaya çıkardığı sorunlar üzerinde durmak, bu sorunları belirtmek ve çözüm önerilerimizi vermeye çalışacağız.

Anahtar kelimeler: *Oğuz grubu, Türk dilleri, Türk halkları, karşılıklı çeviriler, çevri metinleri*

Giriş

Oğuz grubu Türk dilleri sırasına dahil olan Azerbaycan ve Türkiye Türkçesinden karşılıklı çevirilerde günümüzde sık sık sorunlarla karşılaşmaktayız. Her ne kadar bu diller arasında karşılıklı anlaşmalar diğer dil gruplarındaki gibi değil. Tüm bunlara rağmen bir dilden diğerine aktarmada (çevirilerde) bu sorunları ne yazık ki yaşamaktayız.

Türk dünyası olarak tanımladığımız coğrafyada Türkiye ve Azerbaycan, coğrafya, tarih, dil ve edebiyat olarak birbirlerine çok yakın ve köklü bir tarihî birlikteliği paylaşmaktadırlar. Dünyadaki Türkleri, bağımsız ve özerk cumhuriyetleri değerlendirdiğimizde bu iki ülke toplamda yüz elli milyona yaklaşan nüfusları ve ekonomik güçleri ile adeta Türk dünyasının lokomotifi konumunda bulunmaktadır.

* Doç. Dr., Azerbaycan Milli İlimler Akademisi Nesimi Dilbilimi Enstitüsü Türk Dilleri bölümü müdürü. E-posta: elchinibrahimov85@mail.ru

Coğrafi sınırların yakınlığı ve 19. yüzyıla kadar kültürel ve ticarî ilişkilerin Türkiye ve Azerbaycan arasında hiç kesintiye uğramamış olması Azerbaycan ve Türkiye Türklüğünü birbirlerini anlama noktasında çok önemli bir yakınlığa taşımıştır. Sovyetler Birliği döneminde kesilen ilişkiler bu iki kardeş topluluğu birbirine yabancılaştıramamış sadece diyalogun bir müddet kesilmesine sebep olmuştur.

Nihayet Sovyetler Birliği dağıldıktan sonra Azerbaycanla Türkiye arasında her alanda olduğu gibi ekonomik, politik ve kültürel ilişkiler de yeniden hızlanmıştır. Birçok edebî ve ilmî eserler Azerbaycan Türkçesinden Türkiye Türkçesine, Türkiye Türkçesinden Azerbaycan Türkçesine karşılıklı olarak çevirileri yapılmaya başlanmıştır. Elbette bu çevriler bugün de çok yüksek düzeyde hızıyla devam etmektedir. Her iki dilden çevriler yüksek hızla devam etse de sorunlar yoktur diyemeyiz. Çeviri sanatında belki de en büyük sorunlar akraba dillerden çevrilerde yaşanıyor. Çünkü her iki halkın insanları birbirlerinin dillerine aşına olduğu için bu dillerden yapılan çevrilerdeki hataları da göre biliyorlar. Onun için her iki dilden çeviri sürecinde aktarma sorununu de beraberinde getirmiştir. İlmi ve edebî eserlerin çevrisinin diğer dillerden yapılan çeviri çalışmalarından farklı olması gerçeği bilim dünyasının kısa süre içerisinde dikkatini çekti ve bu konu üzerine önemli tartışmalar başladı. (Adıgüzel 2012:51-56)

Özellikle bir konuya burda değinmek isterdim. Azerbaycanda M.F. Ahundzadeyle başlayan alfabe çalışmaları 1926 Bakü I Türkoloji Kurultayından sonra latin alfabesinin kabulüyle sonuçlanmıştır. Sovyetlerin Türk sevgisinden ileri gelmeyen sevgisinde latin alfabesinin kabulü bir sonraki dönemlerde aynı olduğunu gördük. Latin alfabesinin her iki ülkede kabulü tarihin bir sonraki dönemlerinde kardeş halkar arasında ilişkilerin kolaylaşacağını düşünsek de maalesef bu olmadı.

Türk dünyası araştırmalarında hem bilimsel düzeyde hemde roman, hikâye, şiir gibi edebî eser aktarmalarında kullanılan üslup, aktarma dili, eserin söyleyiş özelliklerini koruma gibi problemler gündeme geldi. Karşıdaki dil yabancı bir dil olmadığı için iki dil arasındaki akrabalık ve ortak kelime hazinesi aktarma işindeki gizli problemler olarak aktarıncının karşısında durmaktadır. Bu nedenle aktarma işi herkesin yapabileceği bir iş değildir, bütün çalışmalar gibi aktarma işi de profesyonel bir uğraş olmalıdır. *“Diğer taraftan genellikle ‘aktarma çeviriye göre daha kolaydır’ biçiminde bir ön yargıyla meseleye yaklaşılması da aktarmayı ayrıca zorlaştırmaktadır. Çünkü, böyle bir anlayış meselenin ciddiyetini kavramayı engellemekte ve aktarmaya özenin gösterilmemesine sebep olmaktadır...”* (Karadoğan 2004: 10)

Türkçe eserlerin bir dilden diğer dile aktarılmasında karşımıza çıkan ilk sorun; Türkçe veya Türk dilleri gibi ortak bir kavram altında birleşen diller arasında eserlerin bir lehçeden diğer lehçeye nakl edilmesine çeviri mi, aktarmamı yoksa tercüme mi denmesi gerektiğidir. Bu bir kavram karmaşası veya önemsiz bir terim tartışması değildir. Çünkü bir eserin yazımı ne kadar önemliyse o eserin başka bir dilde neşri de o kadar önemlidir. Bu

kavramların her biri kendi içerisinde farklılıklar taşımaktadır. Son zamanlarda Türk lehçeleri arasında eserlerin nakl edilmesi için *çeviri* diğer diller için *tercüme* ifadesinin kullanılması teklif edilmektedir. Türk Dil Kurumunun Türkçe Sözlüğü'nde çeviri ve tercüme kelimelerinin karşılıkları şöyledir:

1. *Çeviri*: Bir dilden bir başka dile aktarma, çevirme, tercüme.
2. *Tercüme*: Bir dilden başka bir dile çevirme.

Görüldüğü gibi tercüme ve çeviri anlami çeriği olarak birbirleriyle örtüşen kavramlardır. Bu nedenle ikisinin sanki başka anlamlar taşıyan kelimeler gibi kullanılması yanlıştır. Aktarma sözcüğünün sözlükteki karşılığı ise: *Aktarmak*.. 3. *Bir dilden başka bir dile çevirmek, tercüme etmek*. 4. *Bir lehçeyi başka bir lehçeye uyarlamak*.

Bu anlam içerikleri dikkate alındığında farklı dillerden eserler için çeviri ve tercüme ifadesinin kullanılması, birbirlerinden ne kadar uzaklaşmış, kelime hazinelerine kadar farklılaşmış olursa olsun Türk Lehçelerine ait eserler için aktarma ifadesinin kullanılması gerektiği aşikârdır. (Adıgüzel 2012: 51-56)

Bu sorun bugün Azerbaycan Türkçesinden Türkiye Türkçesine aktarılan eserlerde sık sık karşımıza çıkmaktadır. Özellikle aynı yayınevinden neşredilen eserlerde bile bu konularda ortak bir karar yoktur veya bu birliyin sağlandığını göremiyoruz. Bazı eserlerde "*Türkiye Türkçesine aktaran*" bazılarında "*Türkiye Türkçesine çeviren*" gibi farklı ifadeler aynı yayınevinin farklı eserlerinde yer almaktadır. Aktarma, çevirme, tercüme kelimelelerine ufak harf değişiklikleri yapmakla *Azerbaycan Dilinin İzahlı (aktarmalı) Sözlüğünde* baktımızda bu kelimeler şöyle ifade ediliyor: "*Tercüme*" -*Bir dilden başka dile çevirmə, serbest tercüme, "çevirmə"- tercüme etme*" (Azerbaycan dilinin izahlı sözlüğü, 1966: 458)

Bir yayınevi, örneğin Orhan Pamuk birkaç eserininin çevrisini yapmış. Yazarın ismini bir eserde "*Orhun Pamuk*", diğerinde "*Orxan Pambiq*", bir diğerinde ise "*Orxan Pamuk*" şeklinde vermiş. Bu o demek ki, bir yazarın ismi üzerinde ortak karara gelebilmeyen bir yayınevi, eserin içinde hangi hataları yapmış bunu hiç düşünmeye gerek yoktur! Bugün Türkler arasında zaman ve coğrafi sınırlar dolayısıyla farklılaşan yazı dillerinin karşılıklı olarak aktarımı konusundaki en küçük problemin çözülememiş olması diğer büyük problemlere dikkatimizi yoğunlaştırmamıza engel olmaktadır.

Farklı devletlerin vatandaşları olarak farklı coğrafyalarda yaşasalar da Türkler arasında geçmişte var olan birlikteliğin bugün de kültürel, siyasal ve karşılıklı bilgi alış verişi doğrultusunda en önemli iletişim aracının Türkçe olacağı bir gerçektir. Çünkü Türkiye Cumhuriyeti bugün Türkçe konuşan ülkelerle medeni, ekonomik, eğitim alanlarıyla ilgili çok üst düzeyde ilişkiler kurmuştur. Demek ki, Türkiye Türkçesi Türk coğrafyasına artık yol açmıştır. Bugün Türkiye Türkçesi Türkçeler arasında ortak konuşma dili için arıcılık yapmalıdır veya yapabilir.

Bugün küreselleşen dünyada politik, ekonomik, medeni ilişkileri en üst düzeyde kurmak için Türk dilli halkların ortak bir konuşma (iletişim) diline

ihtiyacı vardır. Bu tecrübe tarihen olup. Zamanında Altay dağlarından Dunay nehirine kadar büyük coğrafyada yaşayan, bugün Orhun anıtlarının dili gibi kabul ettiğimiz tek edebi dili, ortak konuşma dilimiz olup. Bu anlaşma bize olanak sağlıyor ki bugün de türkçelerden birini ortak konuşma (iletişim) dili olarak kullanmak. Bunun için Türkiye Cumhuriyetinin konuştığı Türk dili günümüzde tüm Türk dünyası için ortak iletişim dili gibi kullanmak mümkündür ve gereklidir.

Prof.Dr. Esger Resulov yukarıda belirttiğimiz konuları da ele alarak şu kanaate varır: "

"Fikirlerden biri de aynı dil kökünden gelen Türk halklarının yeni bir dil öğrenmesine ihtiyaç olmadığıdır. Çünkü Türk halklarının mensupları birbirini anlayıp birbiriyle yakınlık kurabilmektedir. Bunların kullandıkları ana dilleri müstakil bir dil değil Türkçenin lehçeleridir. Bunlar arasındaki farklar o kadar küçüktür ki bu Türk lehçelerini birkaç ay içerisinde anlayacak ve okuyacak kadar öğrenmek mümkündür..." (Resulov 2007:5). E.Resulov'un fikirleri Türk dünyası üzerine çalışmalar yapan herkesi ortak bir noktada buluşturan düşüncelerdir. Bu fikirlerden hareketle Türk dünyasına ait çalışmalarda eserlerin aktarılmaması, orijinal şekilleriyle neşredilmesi gibi bir fikrin varlığı da dikkat çekicidir.

"Birçok dilbilimci tarafından artık lehçe olarak kabul edilen Kazak, Kırgız ve Özbek Türklerine ait eserlerin aktarılmadan neşri, sadece sıradan okurlar için değil bilimadamları için bile anlaşılabilir bir takım metinlerden öte birşey ifade etmeyecektir. Bu durum zaten okurun az olduğu bir dönemde Türk dünyası eserlerine olan ilginin bütünüyle yok olması anlamına gelecektir..." (Adıgüzel 2012: 51-56).

Azerbaycan Türkçesinden Türkiye Türkçesine aktarılan eserlerin karşılıklı olarak Türk lehçeleri arasında aktarılmasında karşımıza çıkan problemlerden biri de eserlerin üslup özellikleri ve anlatım zenginliklerinin muhafazası açısından korunması meselesidir. Özellikle Azerbaycan Türkçesi ile yazılmış eserlerde bu sorunu çözmek için hiç aktarmadan eserin bütün anlatım ve dil özellikleri korunarak neşri mümkün olsa da bu durum daha önce de belirttiğimiz gibi birbirine kelime hazinesi ve söyleyiş özellikleri bakımından uzaklaşmış Türk lehçeleri için söz konusu değildir.

Eserlerin üslup özelliklerinin ve anlatım zenginliklerinin korunması mevzusunda Azerbaycan Türkçesinden aktarılan eserler Türkiye Türkçesi bakımından yanıltıcı hususlartışmaktadır. *"Bu yüzden, uzman kişilerce bir diyalektteki dil ürününün diğerine aktarılması gerekmekte ve bu da lehçeden lehçeye aktarma adıyla yeni bir alanın doğmasına neden olmaktadır. Türk kültür birliğini sağlamanın yolu, bu alanın hakkını vermekle yani yayımlanmış eserlerinin hassas ve doğru biçimde aktarılmasıyla mümkündür..."* (Usta 2008: 69).

Azerbaycanın uzun dönem Sovyetlerin (rusların) etkisi altında kalması ve Rusçayı konuşması ve bu dili uzun süre kullanması onu daha sonra bağımsızlığını kazandıktan sonra da rahat bırakmamıştır.

Azerbaycan ve Türkiye Türkçesi Oğuz qrupu dilleridir. Her iki dilin ortak sözlükleri vardır, kelimler her iki dilde farklı yazılsa da aynı anlama geliyor gibi düşüncelerle yola çıksak çok büyük hata yapmış oluruz. Her iki dilde ortak olarak kullanılan Arapça ve Farsça kelimelerin birbirlerinden farklı anlamlar taşımaları kelime hazinelerinin farklılaşmasına neden olmuştur. Özellikle ortak kelimelerin birbirlerinden farklı anlamlar taşımaları metin aktarma işini yapan kişinin her iki lehçeye de hâkim olmasını gerektirmektedir. Aksi takdirde yanlışlıklarla dolu eserler ortaya çıkmaktadır.

Esger Resulov'un *Tercüme Nezeriyyesi Müstevisinde Türkiye Türkçesi ve Azerbaycan Dili* adlı eserinin son bölümünde yer alan her iki lehçedeki eşdeğer sözcükler çokluğu bu lehçeler arasında aktarma yapanların ne kadar dikkatli olması gerektiğini gözler önüne sermektedir.

"*Kelime eşdeğerliği*" terimiyle, iki ayrı lehçede bulunan kelimelerin birbirlerine '*kavram alanı*' bakımından denk olma durumu ifade edilmektedir. Türk lehçelerinin kelime hazinelerinin tam örtüşmemesi, kelime eşdeğerliği konusunun önemini arttırmaktadır. Çünkü Türk lehçeleri arasında yapılacak aktarmaların başarılı olabilmesi, kaynak lehçe'deki bir kelimenin hedef lehçe deki eş değerinin bilinmesi ve kullanılmasına bağlıdır. Kelime eşdeğerliği yönünden; "*bire bir*", "*bire çok*" ve "*bire hiç*" durumu söz konusudur. Başarılı bir aktarma için bilhassa, bir kelimeye birden fazla kelimenin eşdeğer olduğu duruma özen göstermek gerekir; zira böyle kelimeleri aktarırken hata yapma ihtimali yükselmektedir. (Uğurlu 2004:19).

Her iki dilde yazılışı ve telaffuzu aynı olan sözcüklerin karşılıklı lehçelerde tam farklı kullanıldığını görebiliriz. Bunlara örnek olarak birkaç kelimeni gösterebiliriz:

Sümüklü: Türkiye Türkçesinde *burun suyu*; Azerbaycan Türkçesinde *iri gövdeli, kuvvetli*,

Hala: Türkiye Türkçesinde *zaman*; Azerbaycan Türkçesinde *hala, teyze*,

Subay: Türkiye Türkçesinde *rütbeli asker*; Azerbaycan Türkçesinde *be-
kar*,

Düşme: Türkiye Türkçesinde *yıkılmak*; Azerbaycan Türkçesinde *inmek*,

Ata: Türkiye Türkçesinde *ata,ced*; Azerbaycan Türkçesinde *baba*,

Külek: Türkiye Türkçesinde *kulplu kap*; Azerbaycan Türkçesinde *rüz-
gar*,

Bekâr: Türkiye Türkçesinde *evlenmemiş*; Azerbaycan Türkçesinde *işsiz*,

Çalmak: Türkiye Türkçesinde *hırsızlık yapmak*; Azerbaycan Türkçesinde *bastırmak, müzik aletleri kullanmak*,

Baba: Türkiye Türkçesinde *baba*; Azerbaycan Türkçesinde *dede*,

Dolandırmak: Türkiye Türkçesinde *birisini aldatarak parasını veya malını elinden almak*; Azerbaycan Türkçesinde *gezdirmek, gezmek*,

İşleme: Türkiye Türkçesinde *nakış*; Azerbaycan Türkçesinde *çalışma*.

Elbette bu örneklerin sayısını daha da uzata biliriz. Belirtmek istediğimiz önemli konu sözlerin geçtiği cümleleri anlam ve yapı özelliklerine dikkat etmeden bu gibi sözleri çevirdiğimiz zaman çok büyük yanlışlıklar ya-

pabiliriz. Belirtilen herbir kelimenin anlamının doğru şekilde bilinmemesi, çevirisi yapılan eserde büyük yanlışlıklara sebep olabilir.

Yukarıda belirttiğimiz gibi her iki dilde çevriler yapıldığı zaman bu önemli hususlar gözönünde bulundurmak gerekiyor. Aksi takdirde yapılan çevrilerde çok büyük yanlışlıklar yapabiliriz.

Esger Resulov bu kelimeler üzerinde düşüncelerini Türkiye Türkçesi ve Azerbaycan Türkçesi arasındaki farklardan hareketle bu iki lehçeyi aktarma hususları bakımından adeta iki farklı dil olarak değerlendiriyor. Yazarın bu noktadaki yaklaşımları dikkate değerdir. Çok geniş şekilde söyleyiş farklılıkları taşıyan Türkiye ve Azerbaycan Türkçeleri ilk duyulduğunda hemen anlaşılacak bir lehçe gibi görünse de hem yazı dilinde hemde konuşma dilinde söyleyişten, vurgudan ve farklı kelime hazinelerinden kaynaklanan önemli ayrılıkların olduğu bir müddet sonra ortaya çıkmaktadır.

Alkayış M. Fatih *"Çağdaş Türk Şiveleri Arasında Aktarma Meseleleri (Türkiye Türkçesi-Yeni Uygur Türkçesi Örneği)"* yazısında belirtilen konulardan şu şekilde bahsediyor: *"Çağdaş Türk şiveleriyle yazılmış eserleri bir şiveden başka bir şiveye aktarırken dikkat edilmesi gereken hususların basında kelime, kavram ve cümleleri aynı etkiyi yaratacak biçimde çevirmek gelmektedir. Ancak bu sayede anlam veya şekil bulanıklığı ortadan kalkar."* (Alkayış 2009:62).

Sedat Adıgözel *"Azerbaycan Türkçesi ve Türkiye Türkçesi Arasında Aktarma Üzerine Bazı Problemler"* adlı yazısında, iki dil arasındaki aktarma meselesinin derinliklerinden bahs ederek: *"Azerbaycan ve Türkiye Türkçeleri arasındaki yakınlık yukarıda anlattıklarımızın dışında bir başka yanılgıyı da beraberinde getirmektedir. Azerbaycan Türkçesindeki bazı kelimelerin Türkiye Türkçesinde var olan şekliyle algılanması metinlere anlam bakımından doğru yaklaşmamıza engel teşkil etmektedir. Bu şekilde Azerbaycan Türkçesinin vurgu, tonlama, ses ve söyleyiş özelliklerine tam hâkim olmadan, söyleyiş farklılıklarının anlama katacağı zenginlikleri hesaba katmadan yapılan aktarmalar metni anlamdan soyutlayıp bir kelime yığını haline getirmektedir..."* kanatine gelir. (Adıgözel 2012:51-56).

Sonuç

Azerbaycan Türkçesi ve Türkiye Türkçesi arasındaki aktarma problemleri ve aktarmanın karşılıklı kültürel ilişkilerin gelişmesindeki öneminden dolayı her iki lehçe arasında karşılıklı olarak aktarma yapanların her iki lehçeye de hâkim olmaları ve bu işi bir bilim adamı titizliği ile yapmaları gerekmektedir.

Esger Resulova göre: *"Tercüme sanatında bir dili bilmek demek bu dilin muhtelif sahalara ve üsluplara ait materyalleri tercüme edebilecek sanatkârlığa sahip olmaktır. Bir dili bilmek demek bu dilde okuduğun bir edebi eserden ana dilinden alabileceğin kadar edebi haz, estetik zevk alabilmektir..."* (Resulov2007:19).

Sonuç olarak fikirlerimizi kısaca şu şekilde özetleyebiliriz. Her ne kadar akraba dillerden çeviri (aktarma) kolaymış gibi düşünülse de, bu fikir

kökünden yanlıştır. Aksini söylesek akraba dillerde çeviri, akraba olmayan olmayan dillerden çevriler daha kolaydır ki, bunun da çoklu sayıda örnekleri var. Biz bu zorlukları Türk dili ve edebiyat eğitiminde ortaya çıkardığı sorunlarda daha kolay görürüz. Söz konusu Azerbaycan ve Türkiye Türkçesinden eğitimde ortaya çıkaran sorunlar, çeviri, aktarma olunca, he iki dili yüksek düzeyde bilmeden, kelime hazinesini, imla kurallarını bilmeden bu işi yapmak sonuçta büyük hatalara neden olmaktadır.

Kaynaklar

- Adigözel, S. (2012). *"Azerbaycan Türkçesi ve Türkiye Türkçesi Arasında Aktarma Üzerine Bazı Problemler"*. A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi (TAED) 47
- Alkayışm, F. (2009). *"Çağdaş Türk Şiveleri Arasında Aktarma Meseleleri (Türkiye Türkçesi-Yeni Uygur Türkçesi Örneği)"*. Turkish Studies International Periodical Forthe Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 4/3.
- Azerbaycan Dilinin İzahlı Sözlüğü (1980). I Cilt, İlimler Akademisi Neşriyatı, Bakü, İlim.
- Karadoğan, A. (2004). *"Türk Lehçeleri Arasında Aktarma Sorunları Türkmen Türkçesi-Türkiye Türkçesi Üzerine Bir İnceleme"*. (Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı) Basılmamış Doktora Tezi Kırıkkale.
- Resulov, E. (2007). *"Tercüme Nezeriyyesi Müstevisinde Türkiye Türkçesi ve Azerbaycan Dili"*. Bakü: Nurlan.
- Uğurlu, M. (2004). *"Türk Lehçeleri Arasında Kelime Eş Değerliliği"*. Bilig, 29 (Bahar).
- Usta, Ç. (2008). *"Lehçeden Lehçeye Aktarma Sorunlarına Ek: İmla ve Noktalama Hataları"*. Turkish Studies International Periodical Forthe Languages, Literature and History of Turkish or Turkic,3/6 (Sonbahar).
- Türkçe Sözlük (2009). Ankara: Türk Dil Kurumu.

XVIII-XIX. YÜZYILLARDA RUSYA İMPARATORLUĞUNDA TÜRKÇENİN ÖĞRETİLMESİ TARİHİNDEN

Elvira LATİFOVA*

Özet

"Doğu meselesi" Rusya İmparatorluğu'nun dış politikasında her zaman çok önemli yere sahip olmuştur. Ve elbette ki, "Doğu meselesi" nin merkezinde, kendinde üç kıtayı birleştiren Osmanlı İmparatorluğu ile ilişkiler duruyordu. Buna ek olarak, Rusya'nın, Türk nüfusunun çoğunluk halinde yaşadığı geniş coğrafyalarda - Kafkasya, Sibirya, Volgaboyu ve diğer topraklarda kendi askeri stratejik çıkarları vardı.

XVIII. yüzyılın ilk çeyreğinde Rusya İmparatorluğu'nun Doğu politikasının aktifleşmesi burada oryantalizmin gelişmesine, yanı sıra Türk dilleri, tarihi ve kültürünün öğrenilmesine ivme kazandırdı. 1724 yılında Petersburg'da Bilimler Akademisi'nin kurulmasıyla Rusya'da bilimsel oryantalizmin gelişiminin temeli atılmış oldu. Artık XVIII. Yüzyılın 30-lu yıllarından itibaren, Rusya Bilimler Akademisi, Osmanlı İmparatorluğu ile ilgili çalışmaların Rusça'ya çevirmek için pratik adımlar atmaya başladı.

1768-1774 tarihleri arasında vukua gelen Osmanlı-Rus savaşı Rusya'da Türkçe'nin öğrenilmesine ivme kazandırdı: ilk rusça-türkçe sözlüklerin basımına başlanılıyor, Astrahan'da asker çocukları için açılan okulda çocuklara Arapça grafikler ve Türkçe öğretiliyor. 1759 yılında kurulan Kazan gimnaziumu, bu yıllarda Türkçe öğretiminde çok önemli rol oynamıştır. 1769'dan beri burada Tatar dili tedris edilmekteydi. 1771'den itibaren, Türk-Tatar dilinin öğretimi Moskova Üniversitesi'ne bağlı olan gimnaziumda da başlatıldı.

XIX. yüzyılın başlarından Rusya imparatorluğunun Yakın ve Ortadoğu'da politik olarak aktif hale gelmesi ile birlikte Osmanlı devleti topraklarında çalışacak kadroların hazırlanması da artmıştır. Türk dili Kazan ve Moskova ile beraber artık Harkov, Petesburg, Gelsingfor, Derpt, Yuryevsk ve Vilensk üniversitelerinde, Moskovadaki Lazarev Enstitüsünde de öğretiliyordu. Türk dillerinin üniversite programı çerçevesinde ilk eğitim tecrübesi ise XIX. asrın öncesinden başlayarak Kazan ve Petersburg üniversitelerinde profesör Mirza Kazimbeyin pedagoji çalışmalarına başlaması ile bağlantılıdır.

Bu çalışmamızda, XVIII-XIX. yüzyıllarda Rus İmparatorluğu'ndaki Türkçe öğretiminin nedenlerini ve özelliklerini ve bu sürecin aşamalarını dönemin arşiv belgeleri ve eserleri temelinde analiz etmeye çalışacağız.

Anahtar kelimeler: Rusya İmparatorluğu, Osmanlı Devleti, Kazan, Türkçe

Giriş

Doğu politikasına büyük önem veren Rusya imparatorluğu işgal ettiği topraklarda kalıcı olmak için yerel halkların dillerinin, tarihinin ve medeniyetinin öğrenilmesine oldukça fazla önem vermektedir. Bu manada özellikle Türk toplumunun çoğunluk olduğu Kafkasya, Sibirya, Volgaboyuyu ve Orta Asya'yı belirtmek gerekir.

Türk dili ortaçağdan itibaren, Kafkasya halkları arasında birincil iletişim vasıtasına dönüştürülmüştür. Türk dilinin Kuzey Kafkasya'da da yayılmasında Azerbaycan önemli bir rol oynamıştır. Tetkik ettiğimiz devirde Türk dilinin geniş bir alana yayılması, özellikle Azerbaycan'ın komşusu olan ve bu ülkeyle büyük iktisadi ve siyasi ilişkileri olan Dağıstan halkları, Çer-

* Doç. Dr., Bakü Devlet Üniversitesi, elatifova@mail.ru

kezler, Çeçenler ve Osetinler arasında dikkatle takip edilmekteydi. 1807-1808 yılları arasında Kafkasya'da gezide olmuş dilci-şarkiyatçı Y. Klaprot (Klaprot 1958: 67) bu konuyla alakalı olarak aşağıda aktardığımız hususlara dikkat çekmiştir:

“Bütün Batı Asya'da olduğu gibi, Türk (Tatar) dili Kafkasya'nın tamamında geniş bir alana yayılmıştır. Bu dili Çerkezler ve Osetinlerle birlikte Çeçenler ve Lezgiler de anlamaktadır.”

Bu gerçeği, XVIII. yüzyılın başından itibaren Kafkasya siyasetini güçlendiren Rusya İmparatorluğu da dikkate almaktaydı. Bunu dikkate alan Rusya İmparatorluğu Kafkasya Hanlıkları ve birlikleri ile müzakerelerde diplomasi dili olarak Türk dilini kullanmıştır.

Bunu günümüze kadar ulaşan Azerbaycan, Gürcistan ve Rusya arşiv və kütüphanelerinde korunan pek çok belge açıklamaktadır.

Rusya'nın Türk Halkları ile İlk İlişkileri

Şark slav halklarının Türk halkları ile kurduğu erken ilişkileri onların artık orta çağdan başlayarak Türk dilinin etkisi altına girmelerine sebep olmuştur. XIII-XV yüzyıllarında meydana gelen moğol seferleri ve özellikle Rus knezliklerinin Kızıl Ordadan dolayı bozguna uğratılması rusların Türk dilini öğrenmelerine neden olmuştur. Kızıl Orda ile ilişkilerin geliştirilmesi, müzakerelerin sürdürülmesi için Türk dillerini bilen insanlara olan gereksinim artmaya başlamıştır. Bu ise kazan-tatar, kırım-tatar türkçeleri üzerine resmi tercümanların (dilmanç - E.L.) belirlenmesine yol açmıştır. XV-XVI yüzyıllarında Türk kelimesinin anlamı artık o devrin sözlüklerinde - “azbukovnik”larda açıklanmaya başlanmıştır (Şirskiy 1869: 5-12; Batalin 1873: 18-20).

Bütün bunlar ise Rusyada türklerin tarihine, etnografyasına, dillerine ve medeniyetine olan ilgiyi artırmış və neticede Rusyada bilimsel türkolojinin oluşması için zemin hazırlamıştır.

XVIII. Yüzyılda Rusya İmparatorluğunun Kafkasya Siyasetinde Diplomasi Dili Olarak Türk Dilinin Rolü

1721 yılında kuzey savaşı Rusya'nın galibiyeti ile bittikten ve Nişadt barışı imzalandıktan sonra, imparator I. Petro dikkatini Kafkasya'ya çevirmiştir. I. Petro, Rusya'yı Hazar denizi ile birleştiren uluslararası ticaret yolunun oluşturulmasını planlamıştır. Bunun için Azerbaycan'ın Hazar topraklarının alınması başlıca şart idi.

Askeri hazırlık tedbirleri ile birlikte işgalci sefere hukuki dayanak getirilmesine de hususi önem verilmekteydi. Bu meselede resmi tebligata da özel önem verilmekteydi.

1722 yılında Rusya'da arap harfleri ile ilk matbaa kurulmuştu. I Petronun işgalci seferi döneminde donanma gemilerinden birinde “*Yüzen Türk Matbaası*” faaliyet göstermekteydi (Delili 1975: 31). Bu matbaa sefer arifesinde ve gidişatında Türk dilinde diplomatik mektupların ve diğer yazışmaların hazırlanması maksadıyla oluşturulmuştu

I. Petronun resmi tebligatını aks ettiren esas belge 1722 yılı 15 Temmuz tarihli Manifesto idi. Bu manifestonun orijinali hali hazırda Rusya'nın Dış Siyaset Arşivinde saklanmaktadır (Arxiv Vneşney Politiki Rossii d.14; 105-107).

Manifestonun örneğini ilk defa F.M.Aliyev yayınlamıştır (Aliyev 1975: 40-42). H.E. Delili ise onun kaynak tasviri ve tahlilini aktarmıştır (Delili 1975: 62-63).

Manifesto Azerbaycan Türkçesinde yazılmış, onun bir kaç nüshası Şirvan'a ve diğer Hazar eyaletlerine gönderilmişti (Aliyev 1975: 39). Bu, Azerbaycan Türkçesinde tertip edilmiş ilk aktarılmış belge idi.

Manifestodan başka, Rusya hükümeti Kafkasya'nın ayrı şehir önderleri ile de yazışmakta ve bu yazışmalar da türk dilinde aktarılmaktaydı. (Aliyev 1975; 48).

Sefer sonucunda Derbent, Kuba ve Bakü hanlıklarının alınmasına bakmayarak, sonraki askeri-siyasi hadiselerin gidişatı Rusya imparatorluğunun bölgede varlığını güçlendirmesine imkan vermedi.

XVIII. yüzyılın sonunda II. Katerina döneminde Rusya İmparatorluğu Kafkasya siyaseti yeniden aktifleşmiştir.

II. Katerina, Kafkasya seferine büyük önem vermekteydi. Bu maksatla, sefere başlamadan önce, II. Katerina, selefi I. Petro devrinde olduğu gibi, 1796 yılının mart ayında özel "Manifesto" imzalamıştı. Polietnik Kafkasya toplumu arasında Türk dilinin ciddi bir biçimde yayıldığını ve onun iletişim vasıtasına dönüştüğünü bilen Katerina Manifestoyu Türk dilinde yazdırmıştı (Azərbaycan tarixi 1999: 431). Manifesto mahiyet itibarı ile I. Petro'nun 1722 yılındaki Manifestosunu hatırlatmaktadıR (Mahmudov 2009: 198-199).

Lakin 1796 yılı 6 kasımında II. Katerina'nın ölümü ve onun oğlu I. Pavelin yönetime gelmesi (1796-1801) vaziyeti kökünden değiştirdi. I. Pavelin emri ile Rus kuvvetleri geri çağırıldı.

XVIII Yüzyılda Rusya İmparatorluğu Tarafından Sibirya Halkları İle Alakalı Sürdürdükleri Tahkikatler

I. Petro döneminde Rusya imparatorluğunun sağlamlaşmaya çalıştığı diğer istikamet Türk halklarının yaşadığı Sibirya idi. Sibirya'nın işgalinin XVI. Yüzyılda gerçekleşmesine bakmayarak, Rusyanın bu diyarda sağlamlaşması XVIII. yüzyılda da devam etmekteydi. Bu topraklarda sağlamlaşma vasıtalarından biride yerli halkların dilinin, tarihinin ve medeniyetinin öğrenilmesi idi. Mesele şudur ki, Petro'nun döneminde Sibiryanın planlı şekilde öğrenilmesine başlandı, o gruptan Türk dilleri üzerine materyaller toplandı. 1725 yılında Petersburg Bilimler Akademisinin kurulması ile bu süreç sistematik karakter aldı (Rzayev 1989: 4). Petersburg Bilimler Akademisi Türk halklarının öğrenilmesi amacıyla Sibirya'ya, Volgaboyuna, Kafkasya ve Orta Asya'ya bilimsel geziler düzenlendi. Bu gezilerin en önemli sonuçları sırasında düzenlenmiş "Bütün diller ve diyalektolojilerinin karşılaştırmalı sözlüğü"nü gösterebiliriz (Sravnitelnyy Analiz 1790: 494). Bu sözlüğe 279

dilden olan kelimeler, o cümleden de 19 Türk dilinden ve lehçesinden leksikolojik materyal dahil edilmişti.

Bununla birlikte XVIII yüzyılın 30'lu yıllarında Rusya Bilimler Akademisi Osmanlı imparatorluğu hakkında o devirde mevcut olan kitapların tercüme edilmesi yolunda önemli adımlar atmaktadır. Bunlar arasında Marsilyinin "Osmanlı İmparatorluğunun Askeri Durumu, Onun Yükselişi ve Gerilemesi" (1837), "Konstantinopolda 1730 ve 1731 Yıllarında III. Ahmet'in tahttan İndirilmesi ve V. Mehmetin Tahta Çıkarılması Döneminde Meydana Gelmiş İki Kıyım Hakkında" (1738-ci il) ve İngiliz diplomatı Rikotun "Türk Monarşisi" (1741-ci il) eserleri özel öneme sahiptir. Aynı zamanda bu devirde Yakın Doğu ve o gruptan Osmanlı topraklarına seyahat etmiş tüccar ve gezginlerin yayınlanmış günlükleri de Rusya türkolojisinin gelişmesine büyük katkı sağlamıştır (Rzayev 1989: 4).

XVIII. yüzyılın ikinci yarısından başlayarak ise Kazan'da, Heşterhan'da, Moskova'da, Omsk'da, Tobolsk'da Tatar dilini öğreten orta öğretim kurumları meydana gelmektedir (Rzayev 1989: 5).

XIX yüzyılda Rusya İmparatorluğunda Türk Dilinin Öğrenilmesi ve Tedrisi Tarihinden

İşgallerle paralel olarak Rusya hükümeti Türk dillerinin, tarihinin ve medeniyetinin araştırılması işini de sürdürdü. Artık XIX yüzyılın öncesinden başlayarak muhtelif Türk dillerinin gramerine dair ders programları yayımlandı. Bu tür ders programlarının ilk olanları İ.İ. Giganov'un 1801 yılında çıkmış olan "Tatar Dilinin Grameri" («Грамматика татарского языка...» И. И. Гиганова (Giganov 1801: 3-27)) ve İbrahim Halfin'in "Tatar Dilinin Alfabeti ve Grameri" ("Азбука и грамматика татарского языка...» (Halfin 1809: 106) idi.

XIX. yüzyılı süresince Çuvaş, Tatar, Türk, Azerbaycan, Kumuk, Özbek, Altay, Kazak, Tıva, Tofa dillerinin gramatik oluşumunun tasviri verilmiştir.

Tatkiatlerin derinleştirilmesi ve daha çok Türk dillerinin tatkiatlere celb edilmesi XIX. yüzyılın ortalarına doğru türkolojiyi ayrı bir bilim sahasına çevirdi. Özellikle bu, tarihsel-karşılaştırmalı bakışta gözükmektedir.

XIX yüzyılın öncesinden başlayarak Rusya'da Doğu'yu öğrenen hususi bilimsel cemiyetlerin oluşumuna da start verilir. Bu zaman Rusya imparatorluğunun Kazan, Petersburg ve Moskova üniversitelerinde Şark dillerinin, o gruptan Türk dilinin de tedris edilmesine başlanılmıştır. Üniversitelerden ilave Türk dili yabancı dil olarak Heşterhan, Herson ve Tiflis gimnazyumlarında da tedris edilir.

Türk dilinin və medeniyetinin öğrenilmesi için bu saha üzerine uzmanlar talep edilmekteydi. Bu iş için Rusyanın Şark eyaletlerinden uzmanlarının kullanılmasına ciddi ihtiyaç duyulmaktaydı. Rus uzmanlar ile birlikte onlar Rusya imparatorluğunda bilimsel şarkiyatçılığın oluşturulması yolunda ilk adımlarını attılar. Bu alimlerden biri de görkemli şarkiyatçı, "Rusya oryantalizminin patriği" Mirza Muhammed Ali Kazımbey idi.

1828 yılından başlayarak Mirza Kazımbey, Kazan Üniversitesinde Türk-Tatar dili bölümüne başkanlık etmiştir. Şunu da belirtmek gerekir ki, Rusya üniversitelerinde ve gimnazyumlarında Türk dilinin öğrenilmesinde Mirza Kazımbeyin hazırladığı "Türk-Tatar Dilinin Grameri" (1839) ders kitabı müstesna rol oynamıştır. «Gramer» ders kitabı o kadar başarılı olmuştu ki, onun ilk baskısının tamamı satıldığından yeni yayına ihtiyaç duyulmuştu. Sonuçta bu ders kitabı 1846 yılında "Türk-Tatar Dilinin Genel Grameri" adı altında ikinci defa yayınlanmıştır (Kazembek 1846: 3-458).

1849 yılının Ekim ayında M.Kazımbey Petersburg'a taşınmış ve Petersburg Üniversitesinde Şarkiyat fakültesini kurarak onun ilk kurucu dekanı olmuştur.

Petersburg Üniversitesinde Türk dilini O.İ.Senkovski, daha sonra ise A.O.Muhliniski, Berezin, V.D.Smirnov, Samoyloviç gibi Türkologlar tedris etmişlerdi.

St. Petersburg Üniversitesi'ndeki çalışmalarıyla yetinmeyen M. Kazımbey, Kara Harp Okulu'nda Türkçe öğretmek için bir plan başlattı. Mirza Kazımbey, Türkçenin Rus askerlerine öğretilmesi için Rusya Savunma Bakanlığı'na resmi olarak başvurdu. M. Kazımbey başvurusuna "Türk dilini öğrenmek için ders kitapları planı"nı da ekler. Başvuru, askeri bakan tarafından imparatora iletildi ve imparator kabul etti. 12 Aralık 1853 yılından başlayarak M. Kazımbey Rusya'nın Baş karargahının ve Askeri akademisinin subayları için Türk dilini tedris etmeye başlamıştır. (Kazembek, 1854: 3).

Mirze Kazımbey, Temmuz 1854'te "Türk Dili Öğrenimine Yönelik Ders Kitapları Planı" ve derslerinin planlarından yola çıkarak "İmparatorluk Harp Akademisi Türk Dilinin Öğretilmesine Yönelik Ders Kitapları" nı derledi (Rzayev, 1989: 31). Mirze Kazımbey, 1854 yılında St. Petersburg'da "Türkçe Öğretimi İçin Geçici Malzemeler veya Ders Kitapları" başlıklı iki bölümlük bir kitap hazırladı (Kazembek, 1854: 3).

Mirze Kazımbey'in temel "Türk-Tatar dilinin grameri"nin "Ders Kitapları"nın derlenmesinden önce yayınlanmasına rağmen, bu ders kitapları büyük önem taşıyordu. Mesele şu ki, "Ders Kitapları", öğretmenin katılımı olmasa bile görece kısa bir süre içinde, Türk dilinin temellerini hem teorik hem de pratik olarak öğrenmeye imkan sağlıyordu (Dorn, 1854: 967).

XIX. yüzyılın ünlü Rus dilbilimcisi Dorn, Mirze Kazımbey'in "Ders Kitapları" nı yüksek değerlendirerek şöyle söylemiştir: "Bu kitap, Rus dilbiliminde türünün ilk ve tek kitabıdır. Rusya için son derece önemli olan Türk dilinin ve çeşitli hatlarının öğretilmesini mümkün kılıyor ve kolaylaştırıyor. "Ders kitabı" tamamen kendini doğrulttu ve şüphesiz gelecekte de kendini doğrultmakta devam edecek" (Dorn, 1854: 98).

Öğretimi kolaylaştırmak için Mirze Kazımbey'in "Ders Kitapları" nın sonuna 6764 kelimelik bir Rusça-Türkçe sözlük eklendi. Sözlük, kelimelerin kökenini (Arapça, Farsça ve Türkçe) ve kişisel isimlerin yazım kurallarını açıklıyordu.

XIX. yüzylın 60'lı yıllarından V.V.Radlofun bilimsel faaliyetleri başlamıştır. Onun adı ile Rusya ve genel anlamda dünya türkolojisinde yeni dönem başlamıştır.

Bu dönemde planlı şekilde Türk dillerinin karşılaştırmalı tahlili gerçekleştirilmiştir, o gruptan kadim ve ortaçağ Türk yazılı abideleri araştırılmış, ümumtürk sözlüklerinin düzenlenmesine başlanmıştır. 1859 ve 1871 yıllarında Radlof Altay ve Batı Sibiry halklarının dilleri, folkloru, etnografya ve arkeolojisini araştırır; 1866 yılında onun "Kuzey Türk Halklarının Halk Edebiyatı Örneklerinin"nin birinci cildi çıkmış; 1882-1883 yıllarında almanca «Kuzey Türk Dillerinin Karşılaştırmalı Grameri. Fonetik» adlı kitabının 1-ci bölümü yayınlanmıştır. 1859 yılında alim fundamental eser olan ve o devrin bilimine malum olan bütün Türk dilleri və lehçelerinin leksikolojisini içeren «Türk Lehçeleri Sözlüğü Tecrübesi» üzerinde çalışmaya başlamıştır (neşri 1911 yılında tamamlanır və eserin 24 buraxılışı 4 ciltte birleştirilir - E.L.) (Kononov 1982: 28).

Aynı zamanda Radlof kadim Türk yazılı abidelerinin tatkikine de büyük katkı vermişdir: 1894-1895, 1897, 1899 yıllarında, «Moğolistan Kadim Türk Yazıları» adı altında bir dizi tatkikat yayınlamıştır. Bu esere abidelerin metinleri, onların tercümesi, lügati ve gramatik denemeleri eklenmiştir.

Kadim Türk abidelerinin öğrenilmesi tarihinde Radlofun öğrencisi olmuş P.M. Melioranskinin de büyük hizmetleri olmuştur.

Sonuç

Böylece, Rusya imparatorluğunun şark siyasetinin hayata geçirilmesinde askeri güçten ilave geniş diplomatik ve keşif faaliyetinden istifade edilmesi XVIII-XIX. yüzyıllar döneminde burada Türk dilinin, özellikle de Azerbaycan Türkçesinin tedris edilip öğretilmesini izah etmektedir.

Türk dillerinin tedrisi ve tatkiki, onlardan diplomasi dili olarak istifade edilmesi ile birlikte Türk halklarının medeniyetinin, tarihinin, etnografyasının ve arkeolojisinin araştırılması ise artık XIX. yüzylılda Rusya imparatorluğunda Türkoloji'nin bağımsız bilim sahası olarak teşekkül bulup gelişmesine sebep olmuştur.

Kaynaklar

1. ALIYEV, Fuad (1975): *Antiiranskiye Vstupleniya I Borba Protiv Turetskoy Okkupatsii V Azerbaycane V Pervoy Polovine XVIII Veka*, Baku, Elm
2. ALIYEVA, S.İ. (2010): *Azerbaydjan i Narodi Severnoqo Kavkaza*, Baku, şerq-Qərb
3. Arxiv Vneşney Politiki Rossii, f.SRP, D.14
4. *Azərbaycan tarixi*, 1999. Bakı: Elm
5. BARTOLD V.V. (1968): *Soçineniya. T.5 (Rabotı po İstorii i Filologii Türkskix i Monqolskix Narodov)*, Moskva, Nauka
6. BATALIN N.İ. (1873): *Drevnerusskiye Azbukovniki*. Voronej: Filoloqiçeskiye zapiski, v. 3-4
7. *Bibliografiçeskiy slovar oteçestvennix türkoloqov* (1974), Moskva, Nauka

8. BEREJKOV M. (1914), *Krımskiye Şertniye Qramotı*. Kiyev, Tip. Q.T.Korçak-Novitskoqo
9. DƏLİLİ H.Ə. (1975): *Azərbaycan-Rusiya Münasibətləri Fars və Azərbaycandilli Sənədlərdə*, Bakı, Elm
10. DIRR A.M. (1909): "Antropoloqiçeskiy i Etnografiçeskiy Sostav Kavkazskix Narodov", *Kavkazskiy Kalendar na 1910 qod*, Tiflis, s.112-136
11. Dorn, Boris (1832): "Grammatika Turetsko-Tatarskogo Yazıka, Sostavlenneya Mirzoyu Aleksandrom Kazem-Bekom", *Jurnal Ministerstva Narodnogo Prosveşeniya*, çast 32
12. GAN K.F. (1902): "Puteşestviye v Kaxetiyu i Daqestan letom 1898 qoda", *SMOMPK*, Vıp.31, Tiflis
13. GİGANOV İ. (1801): *Qrammatika Tatarskoqo Yazıka*, Sankt-Peterburq, Tip-ya pri İmperatorskoy Akademii nauk
14. XALFIN İ. (1809): *Azbuka i Qrammatika Tatarskoqo Yazıka: s Pravilami Arabskoqo Çteniya*, Kazan, Tipografiya Kazanskoqo universiteta
15. KAZEMBEK M. (1846), *Obşaya Qrammatika Turetsko-TatarskoqoY yazıka*. İzd-e 2-ye, isp. İ dop., Kazan, Universitetskaya tipografiya
16. KAZEMBEK M. (1854), *Uçebniya Posobiya Dlya Vremennago Kursa TuretskagoY yazıka*, Sankt-Pererburg
17. KLAPROT Y. (1958), *Puteşestviye po Kavkazu i Qruzii, Predprinyatoye v 1807-1808 qq., Osetini qlazami russkix i inistrannix puteşestvennikov (XIII-XIX vv.)*. Ordjonikidze
18. KONONOV A.N. (1982), *İstoriya İzuçeniya Türkskix Yazıkov v Rossii*; 2 izd., Leningrad
19. LATİFOVA, Elvira (2011), *İlisuyskoye sultanstvo*. Bakı, Şərq-Qərb yayın evi
20. LATİFOVA, Elvira (2015), "XVIII-XIX Yüzyıllarda Rusya İmparatorluğu – Kafkasya Yazışmalarında Diplomasi Dili Olarak Türkçe", *VII.Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu*, Elaziğ: 16-18 Ekim
21. ƏLİYARLI S. S. (2009), *Azərbaycan Tarixi*, Bakı, Çıraq
22. MAMEDOVA Q. (2003), *O Poxode V.Zubova v Azerbaycan 1796 qod*, Bakı, Elm
23. MAHMUDOV Y. M., KƏRİMOV K. K. (2009), *Azərbaycan Beynəlxalq Münasibətlər və Diplomatiya Tarixi. Dövlətlərarası Müqavilələr və Digər Xarici Siyasət Aktları*, I cild, Bakı, Elm
24. MUSTAFAZADE T.T. (1993), *Azerbaycan Rrussko-Turetskiye Otnoşeniya v Pervoy Treti XVIII Veka*, Bakı, Elm
25. *Rossiya i Kavkaz* (2001), Sankt-Peterburq, Zvezda
26. ŞİŞOV A. V. (2003), *Polkovodsi Kavkazskix Voyn*, Moskva, Sentrpoliqraf
27. RZAYEV A.K. (1989), *Muxammed Ali Mirza Kazem-Bek*, Moskva, Nauka
28. *Sravnitelniy analiz vsex yazıkov i nareçiy po azbuçnomu poryadku raspolojennyi* (1790), Ç. 1, SPb, Tip-ya Breytkopfa
29. USLAR P.K. (1881), "Drevniye Skazaniya o Kavkaze", *Sbornik Svedeniy o Kavkazskix Qortsax*, Tiflis, Vıp.10
30. ŞIRSKIY K. (1869), "Oçerk Drevnix Slavyano-Russkix Slovary", *Filolojiçeskiye Zapiski*, v. 1-3

DİLAVER CEBECİ'NİN KİŞİLİĞİNİN/SANATININ OLUŞUMU VE TÜRKİYEM ŞİİRİ BAĞLAMINDA SANATINA YANSIMALARI

Emin BAŞ* - Halil ÇELTİK**

Özet

Dilaver Cebeci, herhangi bir edebî akıma bağlanmamasına karşın milliyetçi anlayışla eser üretmiş şairlerdendir. Dilaver Cebeci'yi yetiştiren siyasi ve kültürel ortam kısaca açıklanarak onun doğduğu ve yetiştiği dönemin zihniyeti genel hatlarıyla belirlenmiştir. Yaşadığı yıllar, siyasi ve toplumsal açıdan çalkantılı bir döneme denk gelmiştir. Özellikle, şairin eser üretmeye başladığı 1960-1980 arası ve 1980 sonrası dönemde yaşanan siyasi ve sosyal savrulmalar onun sanatını şekillendiren temel faktörler arasındadır.

Burada, şairin sanatını besleyen kaynaklar tespit edilip onun sanatının oluşumuna tesirleri tahlil edilmiştir. Cebeci'nin İslamiyet Öncesi Dönem'den ve İslami kaynaklardan önemli ölçü de yararlandığı görülmüştür. Dilaver Cebeci, Türkçü/milliyetçi/ülkücü bir bakış açısıyla yaşadığı asra tanık olmuş ve dönemin zihniyeti onun kişiliğinin, sanatının oluşumuna büyük oranda etki etmiştir. Şairin zihniyetinin az ya da çok eserine yansımaları beklenen bir durumdur.

Dilaver Cebeci'nin en çok tanınan şiiri "Türkiyem" tahlil edilerek şairin sanat ve ruh dünyasıyla benzer ve ortak yanları ortaya konmuştur. Bu metin hem şiir olarak hem şarkı olarak geniş kitlelerce tanınıp benimsenmiş ve vatan sevgisini ifade eden kült eserlerden biri haline gelmiştir. Eserin genel hatlarıyla bir tahlili yapıldığında şairin ruh dünyasını oluşturan öğelerin şiirinde yer aldığı fark edilmiştir. Cebeci'nin ideolojik fikirlerinin de sanatına önemli derecede yansıdığı görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Dilaver Cebeci, milliyetçilik, şiir, Türkiyem.

Giriş

Türkçülük fikri 19. asrın ortalarından itibaren vücut bulmaya başlamıştır. Bu yüzyılda Şemsettin Sami, Ahmet Vefik Paşa, Süleyman Hüsnü Paşa gibi isimler, Türkçülüğün ilk uç verdiği aydınlar olarak göze çarpar. Remzi Oğuz Arık, Türkçülüğün fikrî zeminini şu yaklaşımla açıklar:

"Türkçülüğün ilk safhasını Tanzimatla başlatmak mümkündür. Bütün azınlıkların soy ve millet şuuruna ererek aleyhimize yürüdükleri bu anlarda; o zamana kadar fenâ fil-İslâm olan bizim de kendimize yönelmemiz, tabii görülmelidir. Bu anlamda ilkin kendi yalnızlığımızın, sonra kendi varlığımızın farkına varmış gibiyiz. (Arık 1992: 65).

19. yüzyılın sonu ile 20. asrın başı ise Türkçülük düşüncesinin yerleşmesine daha uygun bir zemin olmuştur. Dünyada yaygınlaşan milliyetçilik düşüncesi imparatorlukları parçalarken ulus devletler kurulmaya başlar. 20. yüzyıl Türk milleti için yıkımın ve hemen ardından yeniden doğuşun çağıdır. Bu doğuşun temelinde ise Türkçülük ideolojisi vardır.

Türkiye Cumhuriyeti bu fikrî temel üzerine inşa edilir. Yine Türkçülük anlayışı, Millî Edebiyat anlayışını doğurur. Millî Edebiyat ise hemen ardından "Beş Hececiler" in teşekkülüne zemin hazırlar. 1930'lara kadar bu anlayışlar hem şiir hem de nesir alanında önemli bir odak noktasıdır. Bu yıllar-

* Öğretmen; Yahya Kemal Beyatlı Anadolu Lisesi, emin.bas@gazi.edu.tr

** Prof. Dr.; Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, hceltik@gazi.edu.tr

dan sonra farklı anlayışlar güç kazanarak ön plana çıkmış olsa da Milliyetçi Edebiyat kesintisiz olarak varlığını sürdürmüştür. 1960-1970'li yıllara gelindiğinde Dilaver Cebeci, herhangi bir edebî topluluğa dâhil olmasa da bu çizgide eser üretmeye başlar.

Dilaver Cebeci'nin Kişiliği ve Sanatının Düşünce Zemini

Dilaver Cebecinin doğduğu topraklar, yaşadığı iklimler, aldığı eğitim bir bütünü oluşturan yapının parçalarıdır. Bu yapı Türk milliyetçiliğidir. Binlerce yıllık bir kültürün ve birikimin yansıması onun ilk eserlerinden itibaren kendisini hissettirir. O, müstakil bir şairdir. Beslendiği kaynak bu yıllarda Türk kültürü ve Anadolu'dur. Talat Ülker, Cebeci'nin bu yanı hakkında şu açıklamayı yapar:

"Ülkücü/Milliyetçi/Turancı dünya görüşünün çekirdek şairlerinden biri, hiç şüphesiz ki Dilaver Cebeci'dir. Dilaver Cebeci, Türkiye'deki çevre milliyetçiliği biçimlerinden birini alan ülkücülüğün merkezinde yurt tutmuş bir patronuz şairdir." (Ülker, Kazancı, Yılmaz: 48)

Gerçekten de o, hiçbir sanatsal anlayışa bağlanmamıştır. Ama yaklaşık yüz yıldır süregelen Türkçülük fikri ve Millî Edebiyat anlayışı onun fikirlerinin temelini oluşturur. Onu, 1980'li yıllara kadar besleyen kaynaklar Türk kültürü, mitolojisi, tarihi ve Türklük bilincidir.

1970-1980 dönemindeki sert siyasi iklim ve sağ-sol çatışmaları onu da hem siyasi hem de düşünsel anlamda keskin bir söyleme itmiştir. 1973 yılında yayımladığı bir yazısında tepkisini şu cümlelerle dile getirir:

"Suçluyum, vurun bana! Tanrı beni Türk yarattığı için suçluyum. Ben büyük günahlar işlemişim. Ana yurdumun denizlerini ben kuruttum, ovaları çöle ben çevirdim, Ötüken ormanının ağaçlarını birer birer ben kestim. 'Batiya batiya' diyen Tanrı buruşuna uymaktan suçluyum. Siz cehlin deryasında boğulmak üzereyken, yiğit ellerimi uzattım, küfrün batağına gömüldüğünüz günlerde kırbacınız oldum. Suçluyum. Er meydanında yaralarınızı sardım. Ummadığınız yerde dörtnala gelip düşmüş bayraklarınızı kaldırdım. Hızırınız olmaktan suçluyum. En güzel nimetleri ben öğrettim size. Elmadan portakala dek... Ve her yerde olmaktan suçluyum. Siz bu kör acunda, el yordamı ile tutar, sarhoş adımlarla yürür, gözlerinizle düşünürsünüz. Ben zaman mefhumunu aşmış, mesafe tanımaz bir gök ışığım. Bir ok atımlık ömrünüzle bana nasıl hasım oldunuz? Şimdi hazır edin pusatlarınızı, koyun merhameti bir yana! Dost görünenler, düşman olanlar, uzaktakiler, yakındakiler, toplanın! Elleri-me, başıma, ayaklarıma, gövdeme, yüreğime vurun, vurun, vurun..." (Cebeci 1973...).

Dönemin siyasi ve kültürel ortamı, bölünmüşlüğü düşünüldüğünde bu çağrı açıkça bir meydan okumadır. Sadece düşmanlarına değil; dostlarına, dahası dost görünenlere, uzaktakilere, yakındakilere açıkça bir savaş ilanıdır. Dönem, ideolojik olarak kutuplaşmaların yaşandığı zamanlardır. Bu kutuplaşma 80 yılında olacak darbeye kadar sürer. Bu çağrıda onun duruşunu, fikirlerini, mücadelesini görmek mümkündür.

Dilaver Cebeci'nin 1973 yılında basılan "Hun Aşkı" isimli eseri, binlerce yıllık Türk geleneğinin sentezini ihtiva eder. Bu eserde şairin "Bozkurt"tan "Kür Şad"a, "Taşkent"ten "Ötüken"ne uzanan çağrısını görmek mümkündür. Onun gücü ve bu güce dayanarak 20. yüzyılda meydan okuyuşu tarih bilincinden gelmektedir. Onun sesi, Orta Asya'dan Tanrı Dağı'ndan kopan çığ, Çiçi Han'ın savaş meydanlarında inleyen narasıdır. Yümni Sezen'in onun kişiliğine dair tespiti şu yöndedir:

"O bir ulaktı, pusatsız, atsız, yalınayak fakat yorulmayan bir ulak. Düşlerinde işittiği haberleri yavru kurtlara anlattı. Yeni düşler öğütledi. Hem yaşamış gerçekleri, hem geleceği düşlerinde görüyordu. Bir tarafta Vey ırmağı, diğer tarafta Tuna. Yüreği Selenge ırmağının kıyısında, ayakları yalın yapıldak Kaf dağındaydı. Elleri parça parça Tuna boylarında, kanı Yemen vahalarında..." (Sezen 2008: 51).

1970'li yıllarda yaşanan kaos, sosyal değişim ve bireyin sürüklendiği uçuruma Cebeci, Türk tarihine sarılarak güçlü bir itirazda bulunur. Bu aykırı ses oldukça keskin bir üslupla vücut bulur. Kullanılan sözcükler bu itirazın sertliğini yansıtır derecede ağırdır. O, yaşanan olaylar dışında, Türklük şuuru ile yoğrulmuş başka bir ülkenin, başka bir milletin hayalini kurar ve eserlerinde de bunu açıkça ifade eder. Kendi gibi düşünen herkesi de hayal ettiği ülkeyi yaratmak için harekete geçmeye çağırır. Onun bu fikrinin altyapısını Türk tarihinin en başından itibaren yaşanan sayısız kahramanlıklar oluşturur. Bu kahramanlıkları, yaşanan savaşları teker teker dile getirir. Türk tarihine adını kanıyla yazmış tüm soyunu hayırla yâd eder. Hiç şüphe yok ki o, anlattığı her fikri ve duyguyu özümsemiş ve bu fikirler doğrultusunda yaşamıştır. Senail Özkan şairin bu tarafını şöyle öne çıkarır:

"Türk coğrafyasını, Türkiye'nin kültür manzarasını, sosyal manzarasını, tarihi, coğrafi manzarasını, onun kadar hisseden, kendi içinde taşıyan bir başka şair yoktur." (Özkan 2008: 54).

1980 darbesi tüm ideolojilerin üzerinden silindir gibi geçmiştir. İdeolojik bağlamda eser üreten birçok sanatçının darbe sonrasında iç dünyasına yöneldiğini, çocukluk anılarına sığındığını görmekteyiz. İdeolojik temelli şiir bu dönemde yerini bireysel temalara terk eder. Lakin Cebeci'nin tavrı bu dönemde de değişmez. Duruşunu, yönelimlerini, fikrini değiştirmeden doğru bildiği yoldan yürümeye devam eder. Talat Ülker'in tespiti de benzer yöndedir:

"Eylül Zulmünün birçok kişiye baş eğdirip diz çöktürdüğü günlerde 'Kahrolayım sevmedim ülküden başkasını/Bir de seni çok seviyorum' diyerek başkaldırır. (...) Ülküsünü aşk eyler, aşkını davası bilir, derinleşir. Aşkını ülküsüne katıp sunar tüketim toplumunun kafası karışık bireylerine." (Ülker, Kazancı, Yılmaz 2013: 52).

Şartlar ne olursa olsun hiçbir zaman ne düşüncesinden ödün vermiş ne kimliğinden vazgeçmiş ne de kimseye boyun eğmiştir. O daima dik, Tanrı Dağı kadar ulu, Dede Korkut gibi bilgedir. Binlerce yıl önceden aldığı özü binlerce yıl sonraya taşıyan bir ulaktır o. Bu kutlu görevinin farkındadır ve ciddiyetini taşımaktadır. Bu yolculuk esnasında uğradığı ve altmış beş yıl

oyalandığı bu dünyayı da fikirleri ölçüsünde yaşanılır kılmaya, güzelleştirmeye çalışmıştır. Zülfikar Özkan'nın tespitleri de benzer yöndedir:

"Onun için hayatın yüce bir anlamı vardı. Hayata çok güzel bir anlam vermişti. O, dünyayı daha güzel bir yer haline getirmek için burda olduğumuza inanır ve hep bunu söylerdi. Dünyada kahramanlar gibi yaşamamızı isterdi. Adam gibi yaşamamızı isterdi. Bu sözü üstüne basa basa söylerdi. Adam gibi yaşamak! Böylesine bir duruşu vardı." (Özkan 2008: 42).

Dilaver Cebeci'nin düşünsel zemininde kırılmalar ya da sıra dışı değişimler bulunmaz. Ancak değişim vardır. 1984 yılında yayımlanan "Şafağa Çekilenler" eserinde bu değişimi, dönüşümü ve zenginleşmeyi net olarak görmek mümkündür. 1980 yılında gerçekleşen siyasi darbe toplumsal, ideolojik ve sanatsal anlamda zorunlu bir dönüşüme sebep olmuştur. Bunun yansımalarını sanatta görülebilir. Bahsi geçen yıllarda sairin şiirinde keskin Türkçülük fikrinin yanına İslami anlayışın da yerleşmeye başladığını görmekteyiz.

Cebeci'nin ideolojik dünyası bir bütünlük taşır. Zamanın siyasi ve kültürel ortamının gereklerine uygun olarak bir zenginleşme görülse de fikir dünyasında ve sanat anlayışında kopmalar mevcut değildir. Bunun aksine toplumsal kopuşlara, kültürel yozlaşmaya inançlı bir karşı çıkışın varlığını onun şiirinde görmek mümkündür.

12 Eylül 1980 darbesiyle birlikte yaşanan değişim karşısında şair şaşkıncıdır. 1970-1980 arasında verdiği ideolojik savaşı kaybettiğini kabullenmekle birlikte sesini duyurmaya çalışır. Fakat bunda başarılı olamaz. Bu karşılıksız haykırış onu yalnızlık ve çocukluk iklimine götürür. Aslında bu değişim mecburidir ve o dönemde ideolojik fikre dayalı eser üreten birçok şairin kaçınılmaz sonudur. Dilaver Cebeci ise bu sığınışı yeniden güçlenmenin ve öğ almanın bir yöntemi olarak görür. Şair umudunu kaybetmemiştir.

"Uyvar kalesinin eski yoldaşı/ O batılı akşama yenildiniz.../ Ne kırıldınız ne büküldünüz,

Bir yeniçeri palası gibi,/Öç gününe çekildiniz..."(Cebeci 2016: 126).

Bu yıllarda şairin sanatsal kimliğinde bir çeşitlenmenin söz konusu olduğu görülecektir. Türkçü/ülkücü şiir anlayışının yanına bireysel temalarla birlikte İslam düşüncesinin de yerleştiğini görmekteyiz. 1980 sonrası onun sanatsal anlamda Türk-İslam sentezine ulaştığı dönem olacaktır. Destan Dönemi ve sonraki asırlarda yerleşmiş olan kültürel zenginliğin yanına İslami duyarlılığın da yerleştiği açıktır.

Dilaver Cebeci'nin Sanat Anlayışı

Dilaver Cebeci, sanatı bir eğlence ya da sadece duyguların dile getirildiği bir alan olarak görmez. Toplumun eğitimini, bilinçlendirmenin yolu olarak algılar. Gençliğin yönlendirilmesi ve şuurlu bireyler haline getirilmesi ancak sanatla mümkündür. Bunun farkında olan sanatçı; duygularını, fikirlerini ifade ederken bu amacı hiç göz ardı etmez. Dilaver Cebeci sanatı şu şekilde tanımlar:

"San'at insanın eşya ve hâdiselere zekâsıyla damgasını vurmasıdır. Şiir de böyle bir sanattır. Şiir eşyayı aşmak, onun üstüne çıkmaktır. Şiir gerçeği enfüsî âlemde aramaktır." (Cebeci 2017: 13).

Şair ise sanatı özümseyen, gerçeğin dışına çıkan, hayatı sorgulayan, hayatı sanatla yorumlayan, hayata şiirle hükmedebilen insandır. Sanatçı dünyadan aldığı özü şiirin sınırları içinde ifade eder. İster toplumsal ister bireysel temalar olsun gerçekler sanatçının eliyle kurgusal gerçekliğe dönüşür. Dilaver Cebeci'nin şair tanımı ise şöyledir:

"Şâir, aklın kanunlarını zorlayan, bazan onu kırmaya çalışan, bir san'atkârdır. Gerçek şiirde dâima bir isyanın kokusu mevcuttur. Bu isyan, eşyaya esir olan insanın hürriyet çığılığı gibidir. Monotonluğa karşı yaratma hamlesi, insanın kendini ortaya koyma çabasıdır... Şâir birinci görev olarak millîliğini kaybetmeden bir kültürün yeni şuur seviyelerine ulaşmasını sağlamalıdır. Millî dili hem muhafaza etmeli hem geliştirmelidir. Şâir, diğer insanların hissedip de ifâde edemediklerini dilde mânâ kazandırarak söyleyen, dili zenginleştiren san'atkârdır. Şâir, kelimeyi içinde mahpus olduğu dar lügat mânâsından kurtaran onu başka mânâlarla içiçe geçiren bir dil sihribazıdır." (Cebeci 2017: 13-14).

Sanatçı, şiirin tanımını da bu çerçeveye oturtur. Şiirin kendine mahsus bir yapısı olduğununun, kaynağının insanın iç dünyası ve duyarlılığı olduğununun farkındadır. Şiir, sözcüklerin şairin dimağında yeniden yaratılması sonucunda oluşur. Ona göre şiir oluşurken sanatçı aktif değil pasiftir. Zira her sözcük şiirdeki yerini ve anlamını kendi bulmaktadır. Şair bu oluşum sürecinde sadece aracıdır. Şiir insan şuurunun sözcüklerle vücut bulmuş hâlidir. Bu yüzden mutlaka yaratıcısının izlerini taşır. Şiir var olan dünyadan, gerçeklikten, maddeden kaçıştır ve yeni bir arayışın ürünüdür. Dilaver Cebeci'nin penceresinden şiirin tanımı ise şöyle ifade edilmektedir:

"Şiir, mânâyı insanın yüzüne bağırmasıdır. Bu yönüyle şiir bir imâ san'atıdır. Şiirde kelimelerin tedaileri olmalıdır. Her kelime şiir binasının duvarları arasına konulmamalıdır. Kelimeler, şâirin istediği yere değil, kendi istedikleri yere konulmalıdır. Kısacası, şiir şiiriyeti olan kelimelerle inşâ olunmalıdır. Şiir, göze değil, kulağa hitap etmelidir, kulaktan insanın derûnî âlemine akıp tesirini orada göstermelidir." (Cebeci 2017: 14-15).

Bu açıklamalardan da anlaşılacağı üzere o, sanatsal niteliklerden vazgeçmeden sosyal meselelere eğilmeyi ister. Muhtevada ne anlatırsa anlatsın bunu sanatsal çerçeve içinde yaptığını görmekteyiz. Genelde sanat özelde ise şiiri için ilkelerinin olduğu görülmektedir. Şiiri tamamen ideolojinin emrine vermez. Sosyal ve siyasi cereyanlara da duyarsız kalmaz. Bu iki unsuru dengeli şekilde harmanlar. Bu sentez sonucu ortaya çıkan anlayışı da ölene kadar sürdürdüğünü görmek mümkündür. Cebeci'nin sanatı, köklerini geçmişten alsa da o, modern şiirin olanaklarını da şiirlerinde kullanmaktan geri durmaz. Bu sebeple onun eserlerinde biçim ve içerik açısından zenginlik göze çarpar. Talat Ülker'in bu noktadaki tespitleri şöyledir:

"Şiirlerini hece yahut serbest nazımla yazar. Serbest şiirle birlikte eski şiir formlarını da kullanan Cebeci, yeni biçim denemelerine de girişmiştir. Her

usta şairde olduğu gibi Cebeci'nin de kendine has bir söyleyiş tarzı vardır. Ünlü güzellemelerinin yanında pek çok bestelenmiş marş güftesine de eserlerinde yer verdiği görülmektedir. Nesirleriyle de tanınan Dilaver Cebeci'nin şiirinin beslendiği kaynaklar, Halk şiiri, Divan şiiri ve yeni nesil Türk şiiridir." (Ülker, Kazancı, Yılmaz 2013: 12).

"Şafağa Çekilenler" eserinde sanatçı; toplumsal değişimi, yalnızlığı, yabancılışmayı, çocukluk anılarını tema olarak seçer. Bunlarla beraber toplumsal olayları da şiirlerine taşır. Şiirin temalarının ilk kitabına oranla çeşitlendiğini görmek mümkündür. Pompei'den Mısır'a, Orta Asya'dan Babil'e uzan geniş bir coğrafyayı şiirinde kullanır. Bu onun şiir vadisinin genişlediğinin kanıtıdır. Onun şiiri bir terkinin ürünüdür. Türkçü/ ölkücü dünya görüşünün bu kitabıyla birlikte İslami söylemlerle birleştiği ve yeni bir bütünlük kazandığı görülmektedir. Talat Ülker'in tespitleri de bu görüşe paraleldir:

"Dilaver Cebeci, Türk İslam terkinin yiğit, edebî ve estetik bir şairi olarak tanımlanabilir. Epik şiirden lirik, poetik, mistik şiire kadar oldukça zengin bir şiir atlası çizen şairin şiirlerinde, edebi sanatların ve bir şiiri güçlü kılan unsurların hemen hepsi yer alır. Şiirinde edebiyat ve estetiğin kurgusunu oluşturan hemen bütün söz sanatlarını, imajları, özgünlük, yenilik, kendine ait hayal kurgusu, aşk, kadın, lirizm, millî romantizm ve İslami hassasiyet, medeniyet idraki ve şuursuz sorgusuz değişime karşı sosyal eleştiri öfke ve kızgınlık yer alır... Şiirlerinin birçoğu sosyal muhteva içerir. Yaşanan toplumsal karmaşa, kaos, ve puslu kavga sıklıkla dikkatini çekmektedir. Şair, ölkücü/idealist bir dünya görüşüne mensuptur ve bu dünya görüşünü bütün eserlerine serpiştirmiştir." (Ülker, Kazancı, Yılmaz 2013: 11).

"Ve Sığınırım İçime" eserinde ve sonra yayımladığı yapıtlarında Dilaver Cebeci'nin sanat anlayışında bireysel temalar ve duyarlılık sosyal meselelere göre daha fazla ön plana çıkar. Bunda 1980 sonrasının toplumsal yapısıyla birlikte hızla değişen dünya ve siyasi ortam etkilidir. Eski şiirleriyle organik bütünlük devam etse de hem şiirinde kullandığı temalar ve konular hem de imgeler değişmiştir. 1970'li yıllardaki sert söylem yerini daha nahif bir üsluba bırakır. Hece veznini kullanmaya devam etmekle birlikte son dönem eserlerinde serbest vezinli şiirler de dikkat çeker. Bunun yanında son şiir kitabı "Asra Yemin Olsun ki" eserinde aruz vezniyle yazılmış gazellere de yer verir. N. Ziya Bakırcıoğlu da onun sanatıyla ilgili aynı noktaları ön plana çıkarır:

"Dilaver Cebeci edebiyat geleneğine bağlılığı da büyük ölçüde devam ettiriyor. Onun şiirlerinin yarıya yakını halk ve divan edebiyatımızın vezin, kafiye örgüsü ve mısra yapısına tam bir uygunluk gösteren şiirlerdir." (Bakırcıoğlu 2008: 48)

Sanatçı "Mavi Türkü" eserleriyle mensur şiirin modern örneklerini vermiştir. Bunun yanında birçok eserinde mensureye yakın metinler kaleme aldığı görülmektedir. O şiirin her formunu deneyen, arayış içinde olan bir tavır sergiler.

Dilaver Cebeci'nin her üç şiir geleneğinden de beslendiği aşıkârdır. Heceyle yazdığı şiirlerinde ahenk unsurlarının neredeyse tamamını kullanmaktadır. Buna mukabil serbest tarzda yazdığı eserlerinde de ahenk unsurlarından yararlanarak ahengi ve akıcılığı artırmanın peşindedir. Bu minvalde yeni arayışlarının ve özgün buluşlarının olduğu görülecektir. "Gece Yürüyüşü Sohbeti" şiirinde şair yedi mısralık bir birimde sadece 2. ve 4. mısraları birbiriyle, 6. ve 7. mısraları ise birbiriyle kafiyeli kullanır. Diğer mısralar ise kafiyesizdir. Bu sistem şiir boyunca devam eder. Bunlara ek olarak şiirlerinde hem kelime hem de mısra bazında tekrirlere başvurur. Yine birimlerin şiir içinde tekrar ettiğine de rastlanır. Şair, sıklıkla aliterasyon ve asonanslarla şiirinin ahengini artırmaktadır. Zaman zaman cinaslara başvurarak anlam zenginliği yaratmaktadır.

Biçim açısından şairin yeni formlar denemekten kaçınmadığı görülür. Bazı şiirlerinde tek mısradan oluşan birimler varken bazılarında iki mısradan oluşan birimlere rastlanır. Bunların yanında çoğunlukla beş altı mısralık birimler daha yaygındır. İstisna olmakla birlikte on dört mısralık birimler de vardır. Yine az da olsa tek birimden oluşan kısa şiirleri de mevcuttur. "Asra Yemin Olsun ki" eserinde ise başka bir yan ortaya çıkar. Dilaver Cebeci, bu eseriyle divan ve halk şiiriyle serbest şiire ait formları aynı kitapta bir araya getirir. Bu durum onun sanat anlayışını özetler niteliktedir. O reddetmek yerine bütünlemeyi seçer. Farklı şiir tarzlarını başarıyla kullanır. Onun gazellerinde Fuzûlî'deki hüznün, koşmalarında ise Karacaoğlan'daki neşe bulunur. Hüseyin Nihal Atsız'ın kahramanca edası ve eleştirel yanı da şiirine esin olmuştur. O, asırlarca süren millî şiir geleneğinin yirminci yüzyıldaki temsilcilerindendir. Şiirleriyle, nesirleriyle, mizah yazılarıyla bilimsel çalışmalarıyla çok yönlü bir sanat adamı profili çizer. Mustafa Miyasoğlu onun şu yönlerini dikkatlere sunar:

"Bestelenen 'Türkiyem' adlı şiiriyle haklı bir üne kavuşan Kandeğer Dağlarında Sabah Namazı'nın kasetten dinlenen mesajıyla kulaklarda yer alan ve unutulmaz Sitare'de gönüllere taht kuran bir şair Dilâver Cebeci... Tarz-ı Kadim üzere güzellemelerini okurken, Seyyâh-ı Fakir Evliya Çelebi'nin meclisinde olduğunuza hükmediyorsunuz. Fakat bu tarz şiirlerinde, nesirlerinin aksine mizah değil, belirli bir hüznün var. Çok yönlü bu sanat ve edebiyat iştiyakla ve tabii yüksek sesle söylenmektedir. Onun şiir dünyası, yerli ve millî bir heyecanın kendi sesini arayışının ifadesidir. Günümüzde çok az şair bu seviyede millî ve orijinaldir." (Miyasoğlu 2008: 37)

Cebeci'nin şiirlerinde oldukça önemli oranda telmih vardır. Yakın geçmişe, mitolojiye, İslam dinine, hadislere, Türk yaşamına göndermelerle sanatçı şiirinin temelini kültür ve tarihle kurar. Sitâre şiirinde Arap şairlere, divan şiirine, Aprınçur Tigin'e, Şeyh Galip'e göndermeler vardır. Yine şairin yarattığı hayal dünyasıyla kültürler ve çağlar arasında gezindiğini görürüz. Aynı şiirinde bir başka gönderme ise eski Türk tarihidir. Metinde gerçek yaşam ve hayal unsurları harmanlanmıştır.

Dilaver Cebeci, sanatı toplumu bilinçlendirme, bilgilendirme, uyarma veya şekillendirmede oldukça önemli görür. Bu nedenle şiirlerinde eski

Türk tarihinden başlayarak yaşadığı çağa kadar yaşanmış önemli olayları ve yaşamış önemli kişileri şiirlerine taşır. Bilge Kağan'dan Mustafa Kemal Atatürk'e kadar tüm önemli şahsiyetler onun şiirlerinde büyük yer tutar. Onları; çözülen, değersizleşen, değersizleştirilen, sıradanlaşan, çeşitli vasıtalarla tarihinden ve kültüründen uzaklaştırılan Türk gençliğinin önüne model olarak koyar. Onun büyük başarısı da buradan kaynaklanır. Bunları yaparken sığığa düşmez, sanatın gereğini yerine getirir. Yıldırım Bulut, bu konuda şu tespitleri yapar:

"Dilaver Cebeci'ye göre sanat toplumu birleştiren ve toplumu hem kendi içinde hem de başka toplumlarla kaynaştıran önemli bir fonksiyondur. Sanat, sanatçıları vasıtasıyla, topluma ve fertlerine bir şeyler öğretmelidir. Cebeci bunu ifade ederken herhangi bir sanat anlayışına veya edebî kurama bağlı kalmadığını da belirtir. Ona göre sanat ne tamamen toplum için ne de tamamen sanat için yapılmalıdır." (Bulut 2009: 24).

Dilaver Cebeci şiirlerinde açık, sade, akıcı bir dil tercih ediyor. Şiiri imgeye boğmasa da özgün imgeleriyle dinlere, tarihe, mitolojiye, eski Türk yaşamına ve çağdaş yaşama göndermelerde bulunuyor. Son dönem eserlerinde, hadislerden ve Kur'ân-ı Kerim'den sık sık alıntılar yapıyor. İslami terminolojiye yer veriyor. Özellikle ilk eserlerinde daha fazla olmak koşuluyla Türk mitolojik kahramanlara şiirlerinde yer veriyor. Bunlarla birlikte özellikle az kullanılan "Zağfiran, ahalteke" gibi sözcükleri şiire bilinçli şekilde taşıyarak onları gündemde tutuyor. Türkiye'nin dört yanında kullanılan "Yöğrük, çimmek" gibi yerel sözcüklere eserlerinde yer vererek hem bu sözcüklerin unutulmasının önüne geçmeye çalışıyor hem de şiir dilini zenginleştiriyor. Bazen de şiirlerinde eksiltile cümlelere yer vererek şiirsel boşluklar yaratıyor. Bu sayede okuyucunun muhayyilesi harekete geçiriliyor.

Ülker, Kazancı, Yılmaz onun dil konusundaki hassasiyetini şöyle vurguluyor:

"Bazı Türkçe kelimelerin unutulmaya yüz tuttuğunun bilincindedir ve onları yeniden kazanmak için şiir dilinde sıklıkla bu kelimelere yer vermektedir. Mümkün olduğunca yabancı kelime kullanmaktan kaçınmakta, söz konusu değerli Türkçe kelimelerin yeni nesillerce de tanınmasını sağlamaya çalışmaktadır." (Ülker, Kazancı, Yılmaz 2013: 32).

Bunlara ek olarak yaşayan dile yerleşmiş yahut şiirsellik içeren sözcükleri kökenine bakmadan şiirine taşır. Diller arasında etkileşim olabileceğinin, bunun sadece Türkçeye mahsus olmadığını farkındadır. Diğer bir deyişle o, dil konusunda da bütünleştirici tavrını sürdürmektedir ve bir dil sentezi yaratmanın peşindedir. Yakup Topal bu konuda şu değerlendirmeyi dikkatlere sunar:

"Şiiri için Cebeci şöyle der: 'Kelime' yerine 'sözcük', 'hayat' yerine 'yaşam' demenin hiçbir mantığı ve mânâsı yoktur. Sitâre şiir yüklü bir kelime. Bu Farsça kelimeyi İngiliz 'Star' şeklinde kullanıyor. Türk İslâm medeniyetinin bu kelimesini ben niye sahiplenmeyim?" (Topal 2013: 75).

Görüleceği üzere o kelime tercihinde dilimizde yaşayan kelimeleri kökenine bakmadan kullanmayı istemektedir. Bununla birlikte İslam medeni-

yetinden de kelime devşirilebileceğini ifade eder. Ama o, uydurulmuş, yapay ve şiirsel olmayan sözcüklere ise karşı çıkmakta ve şiirinde kullanmayı pek tercih etmemektedir. Özellikle şiir dilinde çağrışım gücü kuvvetli sözcükleri seçerek anlam zenginliği yaratmayı ve şiirselliği artırmayı hedeflemektedir. Zira Dilaver Cebeci elindeki yegâne aracın dil olduğunun farkındadır. N.Ziya Bakırcıoğlu onun dil konusundaki tercihini şöyle yansıtıyor:

"Her şiir bir taraftan dilin diğer taraftan edebiyatın yazılı ve sözlü bütün kültür eserlerinin geleneğine bağlıdır. Dilâver Cebeci şiirlerinde bu geleneğe sadakatin en iyi örneğini veriyor. Onun dili şiirin kabule hazır kelimelerinden meydana gelmiştir. Diğer bir ifadeyle şiirin reddettiği uydurulmuş ve çağrışım kabiliyeti olmayan kelimelere itibar etmiyor Dilâver Cebeci... Söylemek istediklerini yaşayan Türkçenin yaşayan kelimeleri ile ifade etme gayreti, onun şiirinin en bariz vasıflarındandır." (Bakırcıoğlu 2008: 48).

Dilaver Cebeci; yaşayan Türkçe, İslami terminoloji, mitolojik sözcükler ve yerel sözcüklerden oluşturduğu özgün bir dil anlayışı oluşturur. Bu anlayışı süreç içinde geliştirir. Yarattığı bu sentezi de ömrü boyunca sürdürür. Bu özgün dil anlayışı o sıra dışı bakış açısının ve orijinal bir sanat anlayışının yansımasıdır. Cebeci'nin bu yanını Bahaettin Karakoç şöyle ifade ediyor:

"Dilaver'i de şiir nefesini de iyi bilirim. Bu şair/mücahit kızgın çöllerin derinliklerinde de yürüse matarasına her dereden, her kuyudan su almaz, pınarların gözünü ve bengisuyu arar. Kısacası, günümüzün dumanaltı olmuş, trahomlu ve yelpikli şiirlerinden hiçbirisine benzemez bu genç şairimizin yazdıkları." (Karakoç 2008: 551).

Dilaver Cebeci, gazete ve dergilerde Seyyah-ı Fakîr Evliyâ Çelebi karakteri, dili ve üslubuyla yazdığı mizah yazılarıyla geniş bir okur kitlesine ulaşmış ve eşsiz bir tarz yakalamayı başarmıştır. Yine araştırma inceleme eserlerinde bilimsel ve orijinal yaklaşımıyla eşsiz eserler ortaya koyarak sanatının altyapısı hakkında da fikir vermiştir.

Türkiyem Şiirinin Düşünsel Altyapısı ve Şairin Fikirlerinin Şiire Yansımaları

Bazı şiirler şairleri, bazı şairler ise şiirleri meşhur yapar. Hiç şüphesiz Dilaver Cebeci; fikirleriyle, sanatıyla, mizah yazılarıyla önemli bir kitleye ulaşmış bir şairdir.

Vatan sevgisinin en yalın ifadelerinden olması bu metni ayrıcalıklı kılan yanlardandır. Bu temanın Türk coğrafyasında hiçbir zaman geçerliliğini yitirmemesi Türkiyem'i ölümsüzlüğe ulaştırmıştır. Dilaver Cebeci, vatan sevgisi insanımızın gönlünde yaşadıkça var olacak bir eser yaratmıştır. Senail Özkan konuyla ilgili şu değerlendirmelere yazısında yer verir:

"Efendim, zamanı gelmiş bir fikir kadar dünyada güçlü başka hiçbir şey yoktur. Büyük Alman şairi Goethe, Hazreti Peygamberi anlatırken diyor ki: Bir vahdet fikri ile bir tevhit fikri ile bütün insanlığa baş eğdirdi. Zamanı gelmiş bir fikirdi çünkü... İşte bunun en bariz misalini biz, Dilaver Ağabeyin 'Türkiyem' şiirinde yaşıyoruz. Şu çetin günlerde dikkat ederseniz; Dilaver Ağabeyin bu şiiri, zamanı gelmiş bir fikir olarak herkesin dilinde. Herkes onu

içinden söylüyor, sesli söylüyor, orda dile gelen hissiyata katılıyor. Ona farklı fikirlerden, farklı ideolojilerden, farklı siyasi görüşlerden olan insanlar da katılıyor; onun açtığı bayrak altında toplanıyor. O, vatanın her köşesinden insanları 'Türkiyem' fikrinde birleştirmiştir. İşte büyük şair budur. Hakikaten Cebeci bu şiirinde, 'Allah sana sundum elim' diyen Yunus kadar yumuşak, içten, samimi bir ifadeye ulaşmıştır. Böylesine bir şiiri, başka bir şair ortaya koyamamıştır..." (Özkan 2008: 54)

Şiir birim birim incelendiğinde Türk toplumuna ve tarihine özgü birçok kavramın bu şiirde ön plana çıktığı görülecektir. Buna ilaveten şairin fikri yapısının şiire yansıdığı da aşikârdır.

*"Baş koymuşum Türkiyemin yoluna,
Düzlüğüne yokuşuna ölürüm.
Asırlardır kır atımı suladım,
İrmağının akışına ölürüm." (Cebeci 2016: 151)*

Baş koymak deyimi onun vatan konusundaki kararlılığını ve sarsılmaz fikrini gösterir. İkinci mısradaki düzlük, yokuş ifadeleri tevriyeli olarak kullanılmıştır. Gerçek anlamıyla Türkiye'nin coğrafi yapısı kastedilirken ikinci anlamıyla ise ülkede yaşanan zorluklara ve güzelliklere gönderme şeklinde yorumlanabilir. Şairin her hâliyle bu memleket için öleceği ifade edilir. Üçüncü mısradaki bir asır boyunca Anadolu'nun Türk yurdu olması vurgulanmaktadır. Bu mısradaki kır at ifadesiyle atın Türk yaşamındaki önemi de vurgulanırken eski Türk töresine gönderme yapılmaktadır. Bu mısradaki yüzlerce yıldır Anadolu coğrafyasında yaşayan bu ulusun artık burayla özdeşleştiği ifade edilir. Şair ben ifadesiyle aslında bizi vurgular. Dördüncü mısradaki ad aktarması yapılarak sadece ırmağın akışı söyleneceği de aslında Türkiye coğrafyasının tamamı kastedilir. Ve onun için ölünebileceği söylenir. Birimin tamamına bakılınca şairin bütünleştirici yanını da görmek mümkündür. Doğu, batı, kuzey ya da güney ayırmadan; il, bölge ayırmadan tüm ülkeyi şiirine taşır.

*"Deli sular, salkım-saçak söğütler,
Kışlada kumandan, asker öğütler,
Yaylalarda ata biner yiğitler,
Bozkurt gibi bakışına ölürüm." (Cebeci 2016: 151)*

Şiirin ikinci birimi Türk yaşamından kesitler sunar okuyucuya. İlk birimin son mısrasında ırmak yani su var. İkinci birim de "deli sular" ifadesiyle başlar. Su vurgusu bizi Şamanist inanca götürür. Şamanizm'e göre doğadaki tüm varlıkların ruhu vardır. Bu yüzden suya, taşa, toprağa, ağaca kutsiyet yüklenmiştir. Bu sebeple Türkler, İslamiyet'i kabul ettikten sonra da doğaya saygılı davranmıştır. İlk mısradaki bir yandan ülkenin coğrafi güzelliği anlatılırken şiirin altyapısı ise düşünsel bir temele dayandırılır. İkinci mısradaki Türk töresinde binlerce yıldır toplumla bütünleşen özellik vurgulanır. Türk ulusunun tarih sahnesine çıktığı ilk günden günümüze kadar sürdürdüğü ordu millet anlayışı vurgulanır. Yine göçebe kültürün yansıması olan

ve hâlâ varlığını canlı şekilde sürdüren yayla yaşamına gönderme vardır. Aynı mısradaki yaylacılıkla birlikte Türk yaşamında bir hayvandan daha ziyade insanın bir parçası olarak kabul edilen at bir kez daha ifade edilir. Son birimde ise Türklerde önemli bir motif olan "bozkurt"a gönderme yapılır. Destanlarımızın ve efsanelerimizin önemli bir kısmında yer alan bu kavram bir im olarak çağdaş şiirimizde varlığını sürdürmektedir. "Bozkurt"un ehlileştirilemeyen isyancı yanı ile Türk milletinin onurlu duruşu özdeşleştirilmiştir. Nurullah Çetin'nin bozkurt ile ilgili açıklamaları şu şekildedir:

"Bozkurt, Türk kültür geleneğinde önemli bir yere sahiptir. En eski zamanlardan beri bozkurt, Türklerin bir totemi, ongunudur. Bozkurt, Türk milletinin hür ve bağımsız yaşama iradesinin millî bir simgesidir. Türklerin Müslüman olmadan önce bir bozkurtun soyundan geldiğine inanıyorlardı. Bu bir efsanedir. Bozkurt, Türk destanlarında millî bir kült olarak önemli bir yere sahiptir. Şamanist Türkler bozkurda özel bir önem atfederler." (Çetin 2013: 263).

"Bozkurt" figürünün sadece eski dönemlerde değil Cumhuriyet Dönemi'nde de çeşitli alanlarda kullanıldığı bilinmektedir. Bu yeni devletin fikrî altyapısını vermekle birlikte kültürel devamlılığın da önemsendiğini gösterir.

*"Sevdâlıyım yangın yeri bu sinem
Doksan yıldır çile çekmiş hep ninem
Pınarlardan su doldurur Eminem
Mavi boncuk takışına ölürüm."* (Cebeci 2016: 151)

Üçüncü birimde daha çok kişisel duygular ön plana çıkar. Sinesindeki yangının vatan sevgisinden kaynaklandığını, yıllarca vatan uğruna çile çekilmesine rağmen bu sevdanın hiç bitmediği belirtilir. Şairin ninem demesinde iki sebep öne çıkar: Birincisi geçmişe atıfta bulunmasıdır. İkincisi ise vatanın algılanış biçimi olan "ana vatan" ifadesiyle ilgilidir. Üçüncü mısradaki ise daha çok halk şiirinde karşımıza çıkan bir manzara vardır. Aslında bu manzara Anadolu'da herhangi bir köyde kasabada yaşanan manzaranın temsildir. Yine yüzlerce yıldır Anadolu'da var olan nazar boncuğu kavramıyla halk inanışları ve ritüelleri şiire taşınmaktadır. Anadolu'da nazar boncuğu güzel olan ve dikkat çekici şeylere nazar değmesin diye takılmaktadır. Türkiye'nin güzelliği ise nazar değecek kadardır şairin nazarında.

*"Düğünüm, derneğim, halayım, barım,
Toprağım, ekmeğim, namusum, arım,
Kilimlerde çizgi çizgi efkârım,
Heybelerde nakışına ölürüm."* (Cebeci 2016: 151)

Son birimde şairin maddi ve manevi kültüre ait öğeleri ön plana çıkardığını görmekteyiz. Şaire göre vatan, ülkede var olan her mefhuma sinmiş durumdadır. Düğünde, dernekte farklı şekilde yaşar. Halay ve barda ise vatan sevgisinin ifadesi farklıdır. Türklerde, Şamanizm anlayışında toprağa ayrı bir önem verildiği bilinmektedir. Türk kültüründe toprağın kutsal oluşu

binlerce yıldır hiç değişmemiştir. Şair bu kutsiyeti ekmekle bir tutar. Namusuyla vatani aynı kefeye koyar. Yüzyıllardır milletimiz duygusunu, düşünüy, özlemini nakış nakış kilimlere işlemiştir. Şairin Anadolu'da yaygın olan bu unsura gönderme yaptığı görülmektedir. Son mısırada yer alan heybe yine göçebe kültürün yansımasıdır ve Anadolu'da da uzunca yıllar muhafaza edilmiştir. Aslında şiir, Orta Asya'da kıl çadırlardan başlayan ve Anadolu'da kilim ve heybeyle devam eden bir kültürel birikimin ifadesidir. Şair, şiir boyunca ifade ettiği tüm unsurların toplamının vatan olduğunu ifade eder.

Sonuç

Dilaver Cebeci, yaşadığı çağın tanığı olan ve sadece tanığı olmakla kalmayıp asrını şekillendirmeye çalışmış bir özne olarak Türk edebiyatı tarihinde kendine müstesna bir yer edinmiştir. Onun yetiştiği koşullar sanatını şekillendirmiş, o da sanatıyla Türk toplumunu biçimlendirmenin çarelerini aramıştır. Cebeci'nin sanatı yaşamının ve düşüncelerinin aynasıdır. Sanatçı, düşündüğü şekilde yaşamış, yaşadığı şekilde de yazmıştır. Bu bakımdan yaşamı, düşünceleri ve sanatı bir bütünlük arz eder. Akademisyen, sanatçı ve dava adamı kimliği birbirini tamamlayan bir bütünün ayrılmaz parçalarıdır. Bir örnek olarak seçilen "Türkiyem" şiiri onun düşünce altyapısını, dünya görüşünü, beslendiği kaynakları, vatan sevgisini en iyi yansıtan metinlerden birisi olarak dikkat çekmektedir. Yaşadığı asır birçok siyasi ve toplumsal olayın cereyan ettiği, toplumsal dönüşümün oldukça hızlı olduğu bir dönem olmasına rağmen Cebeci, bu çağın olumsuz taraflarına bilinçli bir tavırla karşı çıkmış ve eserleri vasıtasıyla modernleşmenin çürüten yanlarına Türk kültür tarihinin motifleriyle, özgün söylemiyle, eleştirel bakışıyla karşı durmuştur.

Edebiyat öğretiminde şiir kurallarıyla ilgili bilgiler yanında şairin şiir görüşü, şiirinin oluşumuna etki eden unsurlar üzerinde de durmak gerekir. Bu sebeple şairlerin şiir anlayışlarının tespit edilmesi gerekir. Şairlerin sanat anlayışları belirlendikten sonra bunların ortak yönlerinden hareketle bir dönemin genel sanat anlayışı ortaya çıkarılabilir. Bu düşünceden hareketle Dilaver Cebeci'nin sanat anlayışını, Türkiyem şiiri üzerinden örneklendirmeye gayret ettik. Böylece devir, zihniyet, sanatkâr arasındaki bağlantıların tespitiyle ilgili çalışmalara katkı sağlamayı hedefledik.

Kaynaklar

- ARIK, R. Oğuz(1992): *Türk Milliyetçiliği*, İstanbul, Dergâh Yayınları.
BAKIRCIOĞLU, N. Ziya,(2008): "Önce Şiir Vardı", *Türk Yurdu*, Sayı 252, s. 48
BULUT, Yıldırım (2009): *Dilaver Cebeci Hayatı Sanatı ve Eserleri*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
CEBECİ, Dilaver (2016): *Bütün Şiirleri*, Ankara, Panama Yayınları.
CEBECİ, Dilaver (2017): *Divan Şiirinde Kadın*, Ankara, Panama Yayınları.
ÇETİN, Nurullahç(2013): "Dilaver Cebeci'nin Türkiyem Şiirini Tahlil" akt. Talat Ülker, Gümüşhane, Gümüşhane Kültür Sanat Kulübü Yayınları.
KARAKOÇ, Bahaettin (2008): akt. Nail Tan, "Şair Yazar Doç.Dr. Dilaver Cebeci" *Türk Dili*, Sayı 676, s. 551.

- MİYASOĞLU, Mustafa (2008): "Dilâver Cebeci'nin Şiir Dünyası", *Türk Yurdu*, Sayı 252, s. 37.
- ÖZKAN, Senail (2008): "Senail Özkan'ın Konuşması", *Türk Yurdu*, Sayı 252, s. 51.
- ÖZKAN, Zülfikar (2008): "Gönüllerde Yaşayarak, Ölümsüzlüğe Ulaşmak!", *Türk Yurdu*, Sayı 252, s. 42.
- SEZEN, Yümni (2008): "Dilaver Cebeci" *Türk Yurdu*, Sayı 252, s.51.
- TOPAL, Yakup (2013): *40 Biyografi*, Gümüşhane, Gümüşhane Üniversitesi Yayınları.
- ÜLKER, Talat, Şahin KAZANCI, Necati YILMAZ (2013): *Dilaver Cebeci Hayatı Sanatı Eserleri*, Gümüşhane, Gümüşhane Kültür Sanat Kulübü Yayınları.
- YAKIT, İsmail (2008): "Türkiyem Şairi Dilaver Cebeci Kardeşime", *Türk Yurdu*, Sayı, s. 28.

DİL VE EDEBİYAT ÖĞRETİMİ AÇISINDAN MANZUM SÖZLÜKLER

Erdoğan TAŞTAN*

Özet

Geleneksel eğitim sisteminde önemli bir yer tutan ve 15. yüzyıldan itibaren özellikle dil öğretiminde başlıca kaynaklardan biri olarak kullanılan manzum sözlükler, içerdikleri edebî bilgiler açısından da dikkate değer eserlerdir. Esas olarak Arapça ve Farsça kelimelerin Türkçe karşılıklarının öğretilmesi amacıyla yazılan bu eserler, edebî özelliklerinden ziyade didaktik yönü ağır basan metinlerdir. Manzum sözlükler, Arapça ve Farsça kelimelerin hızlı ve kolay bir şekilde öğrenilmesini temin ettikleri gibi dil ve edebiyata dair temel bazı bilgilerin aktarılmasına da katkı sağlamaktadırlar. Bu eserlerde kelimelerin farklı dillerdeki karşılıkları verilirken zaman zaman onların mecaz, teşbih ve istiare yoluyla edebî metinlerde kazandıkları anlamlara, bazı edebî ıstıhlahlara, aruzla ve ebcedle ilgili bilgilere ve kültür tarihi ile ilgili konulara yer verildiği de görülür. Bu yönüyle manzum sözlüklerin, kelimelerin farklı dillerdeki birebir karşılıklarının verildiği metinler olmanın ötesinde özellikle sıbyan mekteplerinde eğitim gören talebelerin öğrenmesi gereken temel edebî bilgileri ihtiva eden eserler olduğu da söylenebilir. Bu bildiride manzum sözlük geleneğinde kaleme alınan eserlerdeki dil ve edebiyata dair bilgiler ele alınacak, bunlara örnekler verilecek ve bu metinlerden hareketle klasik eğitim sisteminde dil ve edebiyata dair bilgilerin öğretilme yöntemleri üzerinde durulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Manzum sözlük, dil ve edebiyat öğretimi, edebî bilgiler, sıbyan mektepleri

Versified Dictionaries in Terms of Language and Literature Teaching

Abstract

Versified dictionaries, which have an important place in the traditional education system and have been used as one of the main sources in language teaching since the 15th century, are also remarkable works in terms of the literary information they contain. These works, which were written mainly for the purpose of teaching the Turkish equivalents of Arabic and Persian words, are texts whose didactic aspect predominates rather than their literary features. Versified dictionaries not only ensure that Arabic and Persian words are learned quickly and easily, but also contribute to the transfer of some basic information about language and literature. In these works, while the equivalents of words in different languages are given, it is also seen that the meanings they acquire in literary texts through trope, simile and metaphor, some literary terms, information about prosody and abjad (isopsephy) and subjects related to cultural history are also included. In this respect, it can be said that versified dictionaries are not only texts in which the exact equivalents of words are given in different languages, but also works that contain basic literary knowledge that should be learned by students studying in primary schools. In this paper, the information about language and literature in versified dictionaries will be discussed, examples of these will be given, and the teaching methods of literary knowledge in the classical education system will be emphasized.

Key word: Versified dictionary, language and literature teaching, literary information, primary schools.

* Dr. Öğr. Üyesi, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi.

Giriş

Klasik Türk, Arap ve Fars edebiyatlarında tefsir, fıkıh, hadis, musiki, tarih, gramer, astronomi gibi çeşitli sahalarda kalame alınan manzum metinler arasında manzum olarak yazılmış sözlüklerin önemli bir yer teşkil ettiği görülür (Kırbıyık 2002: 182). Söz konusu edebi geleneklerde kaleme alınmış manzum sözlükler, Türkçe-Farsça, Türkçe-Arapça veya Arapça-Farsça şeklinde iki dilli olabileceği gibi Türkçe-Arapça-Farsça olarak üç dilli biçimde de karşımıza çıkmaktadır. İki dilli manzum sözlük geleneğinin ilk örneği VII./XIII. asır müelliflerinden Bedrüddin Ebû Nasr Mes'ûd b. Ebî Bekr el-Ferâhânî (ö. 618/1221)'nin *Nisâbu's-Sıbyân* adlı eseridir. Arapça kelimelelerin Farsça karşılıklarıyla nazmedildiği bu eser İran, Anadolu, Türkistan ve özellikle Hindistan'da büyük bir rağbet görmüştür. Manzum sözlük geleneğinin daha sonraki örneklerini Anadolu'da telif edilmiş Arapça-Farsça sözlükler teşkil eder (Öz 1996: 52-54). Şükrüllâh b. Şemsüddîn Ahmed b. Seyfüddîn Zekeriyâ (ö.?)'nin *Zühretü'l-Edeb*'i, Hüsâmüddîn Hasan b. Abdülmü'min el-Hoyî (ö.?)'nin *Nasîbü'l-Fityân ve Nesîbü't-Tıbyân*'i, Ahmedî (ö.815/1412-13)'nin *Mirkâtü'l-Edeb*'i ve Ahmed-i Dâ'î (ö.824/1421'den sonra)'nin *Ukûdu'l-Cevâhir*'i Anadolu'da telif edilmiş bu tür manzum sözlük örnekleri olarak bilinmektedir (Kartal 2003, s. 19-20).

Anadolu'da, çoğunluğu XV. yüzyıldan itibaren telif edilen manzum sözlüklerin önemli bir kısmının ise Arapça-Türkçe ve Farsça-Türkçe olarak kaleme alındığı bilinmektedir. Bunların yanında Arapça-Farsça-Türkçe olarak kaleme alınmış manzum sözlükler de telif edilmiştir.

Elimizdeki bilgilere göre manzum Arapça-Türkçe sözlüklerin ilk örneği Abdülatif ibn Melek (ö.821/1418'den sonra) tarafından 1392 yılında kaleme alındığı tahmin edilen *Lûgat-i Feriştöğlü*'dur. Kur'ân-ı Kerim'i doğru anlama çabasının bir ürünü olan bu eser, son derece itibar görmüş, birçok kez istinsah edilmiş, şerhleri yapılmış ve kendisine nazireler yazılmıştır. Arapça-Türkçe manzum sözlükler arasında Şemsî (ö.?)'nin *Cevâhirü'l-Kelimât*'i, Şeyh Ahmed (ö.?)'in *Nazmü'l-Le'âl*'i, Fedâî Mehmed Dede (ö.1654)'nin *Tuhfe-i Fedâî*'si, Mütercim Âsım (ö.1235/1819)'ın *Tuhfe-i Âsım*'i, Sünbülzâde Vehbî (ö.1224/1809)'nin *Nuhbe-i Vehbî*'si, Mehmed Fevzî (ö.1900)'nin *Tuhfe-i Fevzî*'si ve *Subha-i Sıbyân* adlı manzum sözlük sayılabilir (Öz 1996: 60, 61; Öker 2009: 875). Farsça-Türkçe yazılmış ilk manzum sözlük ise Hüsâm b. Hasan el-Konevî (ö. 802/1399-1400'den sonra) tarafından 802/1399-1400 yılında telif edilen *Tuhfe-i Hüsâm* adlı eserdir (Öz 1996: 61). Farsçayı öğretmek için yazılan Farsça-Türkçe manzum sözlüklerden en dikkat çekenleri Sünbülzâde Vehbî'nin 58 defa basılan *Tuhfe-i Vehbî*'si ve Şâhidî İbrâhîm Dede (ö.957/1550)'nin *Tuhfe-i Şâhidî*'sidir (Kartal 2003: 20). Anadolu sahasında iki dilli manzum sözlüklerin yanında Arapça-Farsça-Türkçe olarak yazılmış üç dilli manzum sözlükler de önemli bir yere sahiptir. Bu şekilde yazılmış 13'ü yazma hâlinde, 3 tanesi de matbu hâlde bulunan toplam 16 tane manzum sözlük tespit edilmiştir (Öz 1996: 74). Bahâ'üddîn İbn Abdurrahmân-ı Magalkaravî (ö. 827/1424'den sonra) tarafından çocuklarının ezber yoluyla Arapça ve Farsça öğrenmeleri ama-

ciyla 827/1424 yılında telif edilen *U'cûbetü'l-Garâyib fî Nazmî'l-Cevâhiri'l-'Acâyib* adlı eser, Arapça-Farsça-Türkçe olarak kaleme alınmış manzum sözlüklerin ilki olarak bilinir. Şeyhülharemzâde Şeyh Abdülkerîmzâde (ö. 978/1570'den sonra)'nin *Lügat-i Abdülkerîm'i*, Gencî Pîr Mehmed (ö.1058/1648)'in *Genc-i Le'âl'i*, Hâkî Mustafâ-yı Üsküdârî (ö.1042/1632-33'ten sonra)'nin *Menâzîmü'l-Cevâhir'i*, Abdurrahmân Zâhidî-i Konevî (ö.1133/1721'den sonra)'nin *Tevfiye'si*, Mustafa Keskin bin Osmân (ö.?)'in *Manzûme-i Keskin'i*, Hayret Mehmed Efendi (ö.1239/1823-24)'nin *Tuhfe-i Se-Zebân'ı*, Çemişgezekli Nasûh Efendi (ö.?)'nin *Tuhfe-i Nushî* adlı eseri bu tür manzum sözlüklere örnek olarak verilebilir (Öz 1996: 75; Kartal 2003: 25-41; Düzenli 2015; Taştan 2016: 86-95).

Dillerin biri Türkçe, Arapça veya Farsça olan manzum sözlükler yanında İslam coğrafyasında 21. asra kadar Hintçe, Urduca, Kürtçe, Sanskritçe, Peştunca, Taberice, İngilizce, Almanca, Fransızca, Bulgarca, Rumca, Ermenice, Boşnakça ve Arnavutçayı da ihtiva eden pek çok manzum sözlük kaleme alınmıştır (Doğan Averbek 2018: 87).

Manzum Sözlüklerin Yazılış Amaçları

Yapılan kütüphane, koleksiyon ve akademik çalışma taramalarında sayıların 100'den fazla olduğu anlaşılan manzum sözlüklerin çok farklı amaçlarla kaleme alındığı görülmektedir (Doğan Averbek 2018: 90). Öncelikle Kur'ân-ı Kerim ve hadislerde yer alan manası tam olarak anlaşılammış bazı kelimelerin karşılıklarını vermek gayesiyle hazırlanan bu eserlerin yazılış amaçlarına sonraki dönemlerde Mevlânâ (ö.672/1273)'nın *Mesnevî'sinde* geçen bazı müşkül kelime ve ibarelerin Farsça, Türkçe ve Arapça karşılıklarını vermek de eklenmiştir (Kılıç 2007b: 341). Ayrıca bazı manzum sözlüklerin bir başka sözlüğe nazire olarak yazıldığı veya bir sözlükteki anlaşılmayan bazı kelimeleri açıklamak gayesiyle kaleme alındığı (Erdem 2005: 198), yine bazılarının marifet ızhar etmek, ün sahibi olmak, dostlarla eğlenceli vakit geçirmek gibi gayelerle telif edildiği bilinmektedir (Doğan Averbek 2019: 76). 19. asır ve sonrasında telif edilen ve dillerinden biri Fransızca, Almanca, İngilizce gibi bir Batı dili olan tuhfelerin yazılış amaçlarının ise kültürel ve siyasi ilişkilere bağlı olarak değişkenlik gösterdiği görülmektedir. Örneğin Yûsuf Hâlis Efendi (ö.1300/1883)'nin *Miftâh-ı Lisân* adlı Fransızca-Türkçe manzum sözlüğünün yazılışında ecnebi fende tahsilin zaruret haline gelmesi ve eğitim dilinin Fransızca olmasının yanı sıra icatların çoğalmasıyla Fransızca yazılanları öğrenmek ihtiyacının artması etkili olmuştur. Şerefeddin Paşa'nın *Almanca Tuhfe* adlı Türkçe-Almanca manzum sözlüğünün telif sebebinin ise Osmanlı Devleti ile Almanya arasında artan ilişkilere binaen Osmanlı ve Alman milletlerinin birbirlerinin dillerini bilme zorunluluğu olduğu zikredilmiştir (Doğan Averbek 2019: 77).

Bunlarla birlikte manzum sözlüklerin telif edilmesindeki temel amacın kısa sürede ve kolay bir şekilde dil öğrenimi sağlamak ve yabancı bir dilin kelimelerini karşılıklarıyla birlikte ezberletmek olduğu söylenebilir. Bundan dolayı bu eserler özellikle sıbyan mekteplerinde ders kitabı olarak okutul-

muştur. “Sıbyan” ve “mübtedî” olarak isimlendirilen çocuklara ve tahsile yeni başlayanlara ezber yoluyla önemli miktarda kelime ve bazı gramer kaidelerinin öğretilmesini temin eden manzum sözlükler, vezinli ve kafiyeli olarak yazılmaları ve kısa sürede ezberlenmeleri bakımından büyük rağbet görmüşlerdir. Bu eserlerde bazı edebî sanatlarla birlikte aruz vezninin de öğretilmesi hedeflenmiş, böylece şiire meyli olanların kabiliyetlerinin geliştirilmesi sağlanmıştır (Öz 1996: 55).

Bu tür metinlerin hitap ettiği kitlenin öncelikle sıbyan mekteplerinde okuyan çocuklar olduğunu müellifler eserlerinde zaman zaman belirtme ihtiyacı hissetmişlerdir. Örneğin Tuhfe-i Vehbî müellifi eserinin giriş bölümünde

Anı evvel okıyan tıfl-ı aşıl

Nükte-i şî'rde eyler taḥşîl (Kılıç 2007a: 417)

[=Öncelikle onu okuyan asil çocuk, şiirin ince manalarını elde eder/öğrenir.] diyerek hem eserini över hem de okuyucu kitlesinin çocuklar olduğunu belirtir.

Hayret Mehmet Efendi'nin *Tuhfe-i Se-Zebân*'ında da hedef kitlenin çocuklar olduğu benzer şekilde dile getirilmiştir:

Oldu bu nev-tuhfe bir bâğ-ı hüner

Okuyan kûdekdir anda nağme-gûy (Düzenli 2015:136)

[=Bu yeni tuhfe bir hüner bağı oldu; orada nağme okuyan, (eğitim gören) çocuklardır.]

Bunun yanında Mes'ûd Lütfî Efendi (ö.1263/1847) gibi bazı müellifler de bu eserlerden ileriki eğitim dönemlerinde de faydalanmanın mümkün olduğunu dile getirmekten geri durmamışlardır:

Mübtedî etfâle gerçi tuhfe dest-âvîzdür

Müntehiler dahi itsünler fevâyid iktisâb (Tanyıldız 2013: 68)

[=Tuhfe her ne kadar eğitime yeni başlayan çocuklar için hediye olsa da eğitimlerinin sonuna gelmiş olanlar da ondan faydalar elde etsinler.] t

Manzum sözlükler öncelikle dil öğrenimine katkı sağlamak ve yabancı bir dilin kelimelerini anlamlarıyla birlikte ezberletmek amacıyla yazılmış olsalar da metinler incelendiğinde bu eserlerin kaleme alınmasında farklı gayelerin de bulunduğu, müelliflerin özellikle dil ve edebiyata dair farklı bilgileri okuyucuya aktarmayı hedefledikleri görülür. Bu metinlerde kelimelerin farklı dillerdeki karşılıkları verilirken kimi zaman onların mecaz, teşbih ve istiare yoluyla edebî metinlerde kazandıkları anlamlara, aruz vezni ve nazım şekilleriyle ilgili bilgilere, edebî ıstıhlara, ebced ve tarih düşürme ile ilgili bilgilere, farklı kiplerdeki fiil çekimlerine, sayılara, ay ve yıl adlarına, tarihî ve efsanevî şahsiyetlere, atasözü, deyim ve kalıplaşmış ifadelere, cümle bilgisi ve temel dil kurallarına ve kültür tarihi ile ilgili konulara da yer verildiği dikkati çeker. Bu yönüyle manzum sözlüklerin, kelimelerin farklı dillerdeki birebir karşılıklarının verildiği metinler olmanın ötesinde özellikle sıbyan mekteplerinde eğitim gören talebelerin öğrenmesi gereken temel edebî bilgileri ihtiva eden eserler oldukları ve okuyuculara bu bilgileri aktarmayı da amaçladıkları söylenebilir. Ancak bu eserler, doğrudan telif

amaçları olmadığı için söz konusu edebî bilgileri çoğunlukla sistemli ve ayrıntılı bir biçimde aktarma yoluna gitmez, eserin çeşitli bölümlerinde yeri geldikçe onlar hakkında bilgi verirler. Bu yüzden okuyucunun şiir, edebiyat ve kültür tarihi gibi çeşitli alanlara dair belli bir birikim sahibi olmasını sağlayan bu tür bilgiler, manzum sözlükleri oluşturan bölümlerin sonlarında yer alabileceği gibi, bölüm başlarında veya eserin sonlarında da bulunabilir. Kimi zaman da müellifler eserin bazı bölümlerini bütünüyle böyle bilgilere ayırırlar. Bu çalışmada manzum sözlüklerin dil ve edebiyat öğretimine sağladıkları katkılar ayrı başlıklar altında ele alınıp değerlendirilecektir.

A-) Edebiyat Öğretimi Açısından Manzum Sözlükler

Bu tür metinlerde edebiyat öğretimine dair karşımıza çıkan muhtevayı aşağıdaki başlıklar altında ele almak mümkündür:

1-) Aruz Vezninin Öğretimine Dair Bilgiler:

Manzum sözlüklerde edebiyat öğretimine dair verilen bilgilerin başında vezin öğretimini konu alan bilgiler gelmektedir. Sözlük müelliflerinin eserlerinde aruz vezinlerini öğretme amacı taşıdıkları açıkça görülmektedir:

Risālem ger dūrüst okursa şıbyān

'Ayān olur aña hep cümle evzān (Kılıç 2009:40)

[Çocuklar eğer risalemi doğru düzgün bir şekilde okurlarsa bütün vezinler onlara âşikâr olur.]

Eyledim baħr-i 'arūzı tekml̄l

Aşlını fer'ini eyle taħşıl (Duru-Eren 2014:31)

[=Aruz bahirlerini tamamladım, esas kısımlarını (ana başlıklarını) ve ayrıntılarını (alt başlıklarını) öğren.] gibi beyitlerle ifade edilen bu durum incelediğimiz sözlüklerin hemen hepsinde karşımıza çıkmaktadır.

Bu tür eserlerde vezinlerin ahengini küçük yaştaki okuyucu kitlesine kavratma çabasına genellikle manzumelerin sonlarında yer alan beyitlerde rastlanır. Müellifler, bölüm sonlarında ele aldıkları manzumenin veznini bir veya birkaç beyit halinde verme yolunu tercih ederler. Bu tür beyitlerde manzumenin vezniyle birlikte kimi zaman nasihat ifadeleri de yer alır.

Fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilün

Halıkuñ maħlūkı pek çok reng reng (Kartal 2003: 105)

[=*Fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilün*. Yaratıcının yarattıkları pek çoktur ve çeşit çeşittir.]

Müfte'ilün fâ'ilün müfte'ilün fâ'ilün

Huysuz ise aħrabā dōst dahā mu'teber (Kartal 2003: 94)

[=*Müfte'ilün fâ'ilün müfte'ilün fâ'ilün*. Akrabalar geçimsizse dostlar daha muteber olur.]

Fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilât

Dikħat et ki olmaya sa'yiñ hebā (Düzenli 2015: 52)

[=*Fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilât*. Çalışmanın/emeğinin boşa gitmemesi için dikkatli ol!]

Fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilât

Olsa maħşūr-ı remel vezni budur ey kām-yāb (Duru ve Eren 2014:35)

[=*Fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilât.* Ey isteğine ulaşmış bahtiyar kişi, remel-i [müsemmen-i] maksûr olursa vezni budur.]

Mef'ûlü mefâ'ilün vezni hezec-i aħreb

Maħbûb-ı dil-ārā-veş cevherle tonanmışdur (Duru-Eren 2014:43)

[=Hezec-i aħreb (bahrinin) *mef'ûlü mefâ'ilün* vezni, gönül süsleyen sevgili gibi mücevherle donanmıştır.]

Vezin öğretimini amaçlayan beyitler bazı manzum sözlüklerde ise bölümlerin başlarında yer almaktadır. Yine çoğunlukla nasihat ifadelerinin de yer aldığı bu tür örneklerde müellifler veznin bahrini daha manzumenin başında söyleyerek okuyucuya bilgi vermeyi ve vezinleri kavratmayı amaçlamışlardır. Osman Şakir (ö.1232/1817)'in *Müsellesnâmesi*, bu yönüyle dik-kati çeken eserlerden biridir. Burada müellif hem manzumelerin başında hem de sonunda vezni söyleyerek bu konudaki gayretini ortaya koymaktadır:

Dâniş ü fazla dürüş tâ kim bulasın i'tibâr

Ķat' olunmaz ol şecer kim anda bulunsa simar

Fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilât

Bu remel oldu müsemmen âhîrinde kaçırî var

(Kaya ve Ayçiçeği 2019: 65)

[=İlim ve fazilet elde etmek için çalış ki itibar elde edesin. Zira meyveleri bulunan ağaç kesilmez. *Fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilât* (vezni) sonunda kasr/kısaltma bulunan remel-i müsemmen (remel-i müsemmen-i maksûr) bahrinde oldu.]

Olayım dirseñ cihânda mu'teber

Dâ'imâ 'ilm okuyup öğren hüner

Fâ'ilâtün bu durur baħr-ı remel

Vezni maħzûf u müseddes pür-güher

(Kaya ve Ayçiçeği 2019: 68)

[=Dünyada itibar sahibi olmak istersen her zaman ilim okuyup sanat öğren. *Fâ'ilâtün* vezni incilerle dolu remel-i müseddes-i maħzûf bahrindedir.]

Bazı manzum sözlüklerde diğer vezinler yanında özellikle rubai vezinlerine de yer verilmiştir. Böylece müellifler bunların diğer vezinlerden farklılığını, belki de zorluğunu vurgulamak istemişlerdir:

Mef'ûlü mefâ'ilün mefâ'ilün fa'

Bu vezne rubâ'î dinilür ey meh-rûy (Duru ve Eren 2014:87)

[=*Mef'ûlü mefâ'ilün mefâ'ilün fa'*. Ey ay yüzlü, bu vezne rubai (vezni) denilir.]

Mef'ûlü mefâ'ilü mefâ'ilü fe'ül

Bu nev'-i rubâ'îyi bil ey nazm-serây

(Duru ve Eren 2014:89)

[=*Mef'ûlü mefâ'ilü mefâ'ilü fe'ül*. Ey şiiir söyleyen/okuyan, bu rubai çeşidini öğren.]

Bu vezn-i rübâ'idür hezecden ey yâr

Hem 'illet-i kabz ile daħı ħarbi var

Mef'ülü mefâ'ilün mefâ'ilün fâ'

Bundan di rubâ'iler cüvânâ her bâr

(Kaya ve Ayçiçeği 2019: 107)

[=Ey arkadaş, bu hezec bahrinden rubai veznidir, ayrıca kabz (daralma) sebebiyle harbi (kısılması/zihafı) de vardır. *Mef'ülü mefâ'ilün mefâ'ilün fâ'* (Hezec-i ahreb-i makbûz-ı ezel). Ey delikanlı, rubaileri her zaman bu vezinden söyle.]

Manzum sözlüklerde vezin öğretimi konusunda Eşref Feyzî (ö.?)'nin *Hoş-Edâ* isimli sözlüğünde olduğu gibi farklı uygulamalarla karşılaşmak da mümkündür. Bu eserde müellif, her kıt'anın başında ve sonunda o kıt'anın veznini vermekle yetinmemiş ayrıca kıt'aların başında derkenara aşağıda olduğu gibi o kıt'anın veznini konu alan nazım parçaları kaydetmiştir (Taştan 2019: 192,193). Metinden bağımsız olan bu manzumelerin, okuyucuya vezin bilgisini aktarmak noktasında faydalı olduğu açıktır.

Kıt'a-i Ra'nâ

Her ki dilber hüsline mağrûr ola

Görse 'âşık hüzn-i dil mesrûr ola

Fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilât

Vezni budur çün remel maşûr ola (Eşref Feyzî, 2b)

[=Âşık, güzelliği ile gururlanan sevgiliyi her gördüğünde gönlünün hüznü (gidip) sevinir. *Fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilât* vezni remel-i [müseddes-i] maksûr olur.]

Kıt'a-i Ra'nâ

Bu bahri gel okı bir bir dilâ sen

Çomaz sende eser gamdan kederden

Mefâ'ilün mefâ'ilün fe'ülün

Hezec maḥzûf budur añla beşerden

[=Ey gönül, gel sen bu bahri bir bir oku, zira sende gam ve kederden (pastan) bir iz bırakmaz. *Mefâ'ilün mefâ'ilün fe'ülün* vezninin hezec-i [müseddes-i] mahzûf olduğunu anla.] (Eşref Feyzî, 17b).

2-) Ebced Öğretimine Dair Bilgiler:

Manzum sözlüklerin birçoğunda müelliflerin ebcedle ilgili bilgilere yer verdikleri, ebceddeki harflerin sayısal karşılıklarını ve tarih düşürmeyle ilgili ayrıntıları ele aldıkları görülür. Metinlerde ebcedle ilgili bilgiler genellikle eserlerin sonlarında, sözlüklerin telifleri için tarih düşürülen bölümlerde verilir. Örneğin *Manzume-i Keskin*'de bu durum, beyitlere şu şekilde yansır:

Añla gel ebced hisâbın iy cüvân

Şay elifden yâya dek bir bir hemân

Yâdan on on kâfa dek iy hoş-nigâr

Kâfdan tâ gayna yüz yüz kıl şümâr

Bu hisâbı añladıñsa iy hümâm

Nazmımıñ târîhini bildiñ tamâm (Kılıç 2009: 76)

[=Ey delikanlı, gel ebced hesabını anla/öğren. Eliften yâ harfine kadar hemen bir bir say. Ey güzel sûretli, yâ harfinden kaf harfine kadar onar onar, kaf harfinden gayn harfine kadar da yüzer yüzer say. Ey himmetli kişi, bu hesabı anladıysan manzumemin tarihini de tam olarak anlamış olursun.]

Manzum sözlüklerde ebced ile ilgili daha detaylı bilgilerin aktarıldığı bölümler de karşımıza çıkmaktadır. Bu duruma Eşref Feyzî'nin *Hoş-edâ* adlı manzum sözlüğü güzel bir örnektir. Müellif eseri için ayrı ayrı birkaç tarih düşürdüğü son bölümde ebcedle ilgili teorik bilgileri aktarmaktan da geri kalmaz ve altı beyit boyunca ebced sisteminde yer alan “*ebced, hevvez, huttı, kelemen, sa'faz, karaşet, se haz, da zığ*” kelimelerinin taşıdıkları sayısal değerleri vererek hepsinin toplamda 3995 sayısına ulaştığını belirtir (Taştan 2019: 182):

*Diñle ebced bil hisâbın ey güzel
Gayrı dürlü étđi vaz'ın pür-cümel
Oldı birden lafz-ı ebced on 'aded
Dağı hevvez on sekiz dédi hıred
Huttı étđi gerçi yigirmi yédi
Kelemen kaç 'add yüz kırkıdur dédi
Sa'faz üç yüz hep hisâba şaydılar
Ne karaşet biñ tamâma yazdılar
Dé se haz sen biñ sekiz yüz oldı hū
Dazığ iki biñ yedi yüz hatm şu
Bu hisâbıñ şekli üzre kıl şümâr
Bir beş iki toköz étđi se hezâr* (Eşref Feyzî, 21a, 21b)

[=Ey güzel, dinle ve ebced hesabını öğren (ebcedi dinle ve onun hesabını öğren). Onu cümleler halinde farklı bir şekilde ortaya koydu. *Ebced* lafzının (sayı karşılığı) on adet oldu. Akıl (sahipleri), *hevveze* de on sekiz dedi. *Huttı* yirmi yedi ederken *kelemene* yüz kırk dedi. *Sa'fazı* hep üç yüz hesap ettiler. *Karaşeti* ise tamam olarak bin kaydettiler. Sen *se haz*ın bin sekiz yüz olduğunu söyle. *Dazığ* ise iki bin yedi yüz (sayısıyla) son buldu. Sen bu hesap şekli üzre say, (tamamı) 3995 etti¹.]

3-) Edebî Bilgiler/Edebî Metinlerdeki Kullanımlar:

Yukarıda da belirtildiği gibi manzum sözlüklerde edebiyat öğretimine katkı sağlayacak bilgilere sistemli bir şekilde ve doğrudan doğruya yer verilmez. Zaten bu metinlerin yazılış amaçları da temelde farklı dillerdeki kelimelerin karşılıklarını aktararak dil öğretimine katkı sağlamaktır. Ancak müellifler bu amaç doğrultusunda metinlerini oluştururken zaman zaman okuyucuların edebî eserleri anlama noktasında belli bir birikim kazanmalarını, şiir ve inşaya dair temel bilgileri edinmelerini de amaçlamış görünmek-

¹ Aslında ebced kelimelerinin sayısal değerleri toplamı 3995 değil, 5995 sayısına karşılık gelmektedir. Ama Eşref Feyzî bunların toplamını -sehven olsa gerek- 3995 olarak hesaplamış ve manzumeye bu şekilde almış; ayrıca eserin yazmasında da “*Bir beş iki toköz étđi se hezâr*” mısramın altına sürh ile 3995 sayısını kaydedilmiş.

tedirler. Eserlerin bu yönü aşağıda olduğu gibi kimi zaman müellifler tarafından da vurgulanmıştır:

Şi'r ü inşâya da kuvvet getirür

Hâşılı tab'a leţâfet getirür (Duru ve Eren 2014: 31)

[Şiir ve inşâyı da güçlendirir, sözün kısası kişinin mizacına (şairlik kabiliyetine) güzellik/ hoşluk verir.]

Metinlerin satır aralarında belli bir sistem düşüncesinden uzak bir şekilde aktarılan bu tür bilgiler, geleneksel eğitim sisteminde sıbyan mekteplerinde okuyan mübtedilerin hangi temel bilgileri edinmeleri gerektiği konusunda bizlere bir fikir vermektedir.

Müelliflerin bu amaçla kimi zaman ele aldıkları kelimelerin sözlük anlamlarını birebir vermek yerine onların teşbih, mecaz, istiâre gibi sanatlarla kazanmış oldukları ve bilhassa edebî metinlerde kullanılan anlamlarına yer verdikleri göze çarpar. Özellikle klasik şiirde sevgilinin güzellik unsurları için kullanılan bazı kelime ve kavramların metinlerde kullanıldığı anlamlarıyla aktarıldığı ve böylece okuyuculara edebî metinleri anlama konusunda belli bir birikim kazandırılmaya çalışıldığı dikkati çeker. Bu tür beyitlerde sevgilinin boyunun uzunluğu bakımından serviye, ağzının goncaya, çene çukurunun Babil kuyusuna benzetildiği veya yüzünün beyazlığının dile getirildiği örneklere rastlamak mümkündür.

Eşref-Feyzî'nin *Hoş-edâ* adlı manzum sözlüğünden alınan aşağıdaki beyitler bu tür kullanımlara örnek olarak gösterilebilir:

Sevgilinin boyu:

Şems ü hûrşîd mihr ü güneş âfitâb

*Mihr sevmek **kadd ü kâmet boy-ı yâr***

[*Şems, hûrşîd, mihr* ve *âfitâb; güneş* anlamındadır. *Mihr*, sevmek; *kad* ve *kâmet* ise sevgilinin boyudur.]

Gonca ile ağız benzerliği:

Misl-i gonca dénür ağız fem dehân

Ťatlu şîrîn oldı şöhret iştiyhâr

[=*Ağız, fem* ve *dehân* için "gonca gibidir." denir. *Tatlı, şîrîn; şöhret* ise *iştiyhâr* anlamındadır.]

Sevgilinin yüzünün beyazlığı:

Em 'ilâc u çâre dermân cümlesi

*Sürh ü ahmer **ağ u ebyaz rüy-ı yâr***

[=*Em, ilaç, çâre* kelimelerinin hepsi *dermân* (anlamındadır). *Sürh* ve *ahmer* (aynı anlamdadır); sevgilinin yüzü ak ve ebyazdır (beyazdır).]

Sevgilinin boyu ile servi/'ar'ar benzerliği:

Câme esvab ola zîver yaraşık

*Sebz ahzar **serv 'ar'ar kadd-i yâr***

[=*Câme, esvâb* (elbise); *zîver* ise *yaraşık* (süs, zinet) anlamında, *sebz, ahzar* (yeşil); *serv* ve *'ar'ar* ise sevgilinin boyudur.]

Sevgilinin çene çukurunun Bâbil kuyusuna teşbih edilmesi:

'Ağd ü bend ü bağı incü dür le'al

Çâh-ı Bâbil gâbjâb oldı hûb cemâl

[‘Akd, bend ve baĝ; inci demektir, dür ve le’âl (aynı anlamdadır.) Babil kuyusu, gabgab (çene); hûb ise cemâl oldu.] (Taştan 2019: 189).

Süleyman Dürrî Efendi (ö.1861’den önce)’nin *Güher-rîz*’inde yer alan ve sevgilinin benini [=hâl] tarif etmek için söylenmiş aşağıdaki beyitler de adeta gazellerdeki beyitleri andırmaktadır. Manzum sözlüklerde örneklerine pek fazla rastlamadığımız aşağıdaki beyitler, didaktik özellikleri yanında edebî yönden de güçlü örneklerdir. Zira bu örneklerde gazellerde sıklıkla karşımıza çıkan sevgilinin beninin aşıkların gönül kuşunu avlayan bir dâne olarak düşünülmesi ve o dâneye yakalanan âşığın gönlünün sevgilinin saçına bağlı/esir olması hayaline yer verilmiştir. Bu özellikleriyle mübtedilerin edebî metinlere, özellikle gazellere aşinalık kazanmalarına yardımcı olacaklarını söylemek mümkündür.

Mürekkeb sıçramış şanma görüp ruhsâr-ı yâr üzre

Olur şayd eyleyen murĝ-ı dili ismine dërler hâl

(Selçuk ve Algül 2015: 154)

[=Sevgilinin yüzü üzerindeki görüp mürekkeb sıçramış zannetme. O, gönül kuşunu avlayan ve adına “hâl” dedikleri (ben) olur.]

Ben ile zülfe bend étدی bizim gönlümüzü ol mâh

Be-hâl ân meh dil-i mâ-râ bi-best ez- kâkül-i ferhâl

(Selçuk ve Algül 2015: 154)

[=O ay yüzlü sevgili bizim gönlümüzü beni ile zülfüne bağladı. **O ay yüzlü sevgili gönlümüzü beni vasıtasıyla uzun saçına bağladı.**]

Aşağıdaki örnekler de edebi eserlerdeki muhtevayı kavratmaya yönelik örnekler olarak değerlendirilebilir:

Lü’lü’-i terdür dişüñ lâle-i hamrâ yüzüñ

’Anber-i sârâ saçuñ nergis-i şehlä gözüñ

(Şişman 2018: 15)

[=Dişin taze (yeni ve parlak) bir inci, yüzün de kırmızı laledir. Saçın katıksız anber, gözün de baygın (esrik) nergistir.]

Pür-füsündür gamzeñ ey çeşmi gazâl

Oldı anıñçün bize sihr-i helâl (Kaya ve Ayçiçeği 2019: 66)

[=Ey ceylan gözlü (sevgili), senin yan bakışın sihir dolu olduğu için bize sihr-i helâl (helal bir sihir) oldu.]

Ruñuñ şem’ine işte dil oldı muhrak

Mey-i la’liñe teşne olmışdur ancak

(Kaya ve Ayçiçeği 2019: 76)

[=İşte yüzünün mumuna (mumu ile) yanmış olan gönül, sadece kırmızı renkli dudacağının şarabına susamıştır.]

Ey saçı hoş-büy-ı şafâ ve’y dişi dürr-i ‘Adenî

Ĥıfz u ĥimâyetde Huda eyleye sen sîm-teni

(Kaya ve Ayçiçeği 2019: 83)

[Ey saçı neşe ve eğlencenin hoş kokusu, dişi de Aden incisi olan (sevgili), sen gümüş bedenliyi Allah korusun ve kollasın.]

Üftâdedür dil saña ey hûb-ı şimşâd-kad

Ĥüsniñi gören taña kalur a gül-berg-i ĥad

(Kaya ve Ayçiçeği 2019: 89)

[=Ey uzun boylu güzel, gönül sana âşıktır. Ey yanağı gül yaprağı gibi olan, senin güzelliğini gören şaşırıp kalır.]

Şu'le-i rüyuñ beni eyledi cânâ çerâğ

Sühte kılsa teni ola mı aña ferâğ (Kaya ve Ayçiçeği 2019: 92)

[Ey sevgili, yüzünün mumu beni bir fitil yaptı; tenimi yakıp kavursa (benden) el çekerek bırakıp gider mi?]

Sen lebi şîrîne dil olalı Ferhâd

Derd ü elemden gönül olmadı âzâd (Kaya ve Ayçiçeği 2019: 93)

[=Gönül, sen dudağı şîrîn (tatlı) olan sevgiliye Ferhâd olalı beri dert ve elemden kurtulmadı.]

Nigâr naqşa dinür hem nigâr maḥbûba

Nuhufte gizlenilen döstî maḥabbetdür (Duru-Eren 2014:45)

[=Nigâr hem nakışa hem de sevgiliye denir. *Nuhufte*, gizlenen; *döstî* de sevgi demektir.]

Ma'ni-yi ya'kût-ı seyyâle şarâb

Hem o ma'nâya denir la'l-i müzâb (Düzenli 2015: 54)

[=Şarap, akıcı (sıvı/akışkan) yakut manasındadır. Ayrıca *la'l-i müzâb* (erimiş la'l) da o manaya gelir.]

4-) Edebî Eserlere/Şahsiyetlere Göndermeler/Alıntılar:

Manzum sözlüklerde kimi zaman bizim edebiyatımızı da derinden etkilemiş Mevlânâ, Sa'dî-i Şirâzî (ö.691/1292), Ferîdüddîn-i Attâr (ö.618/1221) gibi şahsiyetlere ve eserlerine göndermeler yapıldığı, böylece bu şahsiyetlerin ve eserlerinin mübtedilere tanıtılmaya çalışıldığı dikkati çeker. *Tuhfe-i Remzî*'de Mesnevî'den bahseden aşağıdaki beyitler bu duruma örnek olarak değerlendirilebilir:

Mesnevîden de yazıp ba'zî lügât

Olalım nâ'il-i feyz ü derecât

On sekiz beyti idenler ezber

Semt-i 'irfâna bulurlar rehber (Kartal 2003:112)

[=Mesnevî'den de bazı kelimeleri yazıp feyz ve (yüksek) dereceler elde edelim. On sekiz beyti ezberleyenler irfân semtine gitmek için rehber bulmuş olurlar.]

Yine aynı eserde yer alan

Gördügiñ yıldızlarıñ ardında yıldızlar da var

Aḥterân rā ki bi-bînî nîz der-pes aḥterân (Kartal 2003:107)

şeklindeki beytin ikinci mısraının Mesnevî'de geçen

Aḥterân-end ez-verâ-yı aḥterân

K'ihtirâk u naḥs ne'bved ender-ân

(Mevlânâ Celâleddîn Muhammed (2007): 58; I. Cild, 755. beyit)

[=Yıldızların arkasında yıldızlar vardır; onlarda ihtirak/yanma ve uğursuzluk yoktur.] şeklindeki beytin ilk mısraına telmih olarak kullanıldığı ve mübtedilerin Mesnevî'yi tanımlarına yardımcı olduğu düşünülebilir.

Yine Ahmet Remzî (ö.1944)'nin, *Tuhfe-i Remzî*'de yer verdiği bölüm başlarından biri "Der-Gülistân ez-Gül-i 'İrfân Bi-Bû [=Gülistân'da (Gül bahçesinde) İrfan Gülünü Kokla.]" şeklindedir. Bölümün son beyti de şöyledir:

Goft Sa'dî hemçunîn û-râ bi-ḥvân

Böylece Sa'dî didi anı oku (Kartal 2003:110)

[=Sa'dî onu bu şekilde oku, dedi.]

Aynı müellif, "Ger To Hvâhî Bûy-ı 'İrfân Ber-Der-i 'Atṭâr Āy [=Eğer İrfan Kokusunu İstiyorsan Attâr'ın Kapısına Gel.]" başlıklı bölümde

Dîv şeytândır perî cin salṭanatdır serverî

Pend-i 'Atṭâr'ı oku ol ehl-i ḥâl ü ehl-i rây (Kartal 2003:112)

[=Dîv, şeytân; perî, cin; serverî de salṭanat demektir. Attâr'ın Pendnâme'sini okuyarak gönül ehli ve basiret sahibi ol.] şeklindeki beyitle Attâr'ın *Pendnâme*'sini okumayı tavsiye ederek bu önemli şahsiyetin okuyucular tarafından tanınmasını sağlamaktadır.

Manzûme-i Keskin'de yer alan

Gülistân'ında Sa'dî hoşca bir söz

Didi ṭurmaz çü künbed üzre hiç koz

Kıyâmet ḥaşre dek cehd itseñ ey yâr

Hiç ol nâ-ehle itmez terbiyet kâr (Kılıç 2009: 41)

[=Sa'dî, Gülistân'ında güzel bir söz olarak "Kubbe üzerinde ceviz hiçbir zaman durmaz." dedi. Ey arkadaş, kıyamet günü toplanma vaktine kadar uğraşsan da ehil / kabiliyetli olmayana eğitim hiçbir fayda vermez / etki etmez.] şeklindeki beyitlerle Sa'dî'nin Gülistân'ından alıntı yapmakta, bu eserin üslubuyla mübtedilere nasihat vermektedir.

5-) Çeşitli Konulara Dair Ansiklopedik Bilgiler

Müellifler eserlerinin bazı yerlerinde çeşitli konulara dair ansiklopedik bilgilere yer vermektedirler. Bu bilgilerin önemli bir kısmı birçok alanda olduğu gibi edebî eserleri anlama konusunda da mübtedilere önemli katkılar ve kolaylıklar sağlayacak niteliktedir. Bundan dolayı manzum sözlüklerde yer alan edebiyat öğretimine dair bilgiler arasında bunlara da yer vermeyi uygun bulduk. Aşağıda yer alan beyitler, mübtedilerin çeşitli konulara dair malumatını arttıran, bu arada edebi eserleri daha kolay anlamalarına da katkı sağlayan örneklerdir:

İki nakḳâş-ı müştahir ismi

Oldu Mânî biri biri Bihzâd (Düzenli 2015:68)

[=İki meşhur nakkaştan birinin ismi Mânî diğèrinin ismi ise Bihzâd'dır.]

Seyf ü şârim oldu şemşîr ü kılıç

Dediler seyf-i 'Alî'ye Zû'l-fikâr (Düzenli 2015:74)

[=Seyf ve şârim, şemşîr ve kılıç manasındadır. Hz. Ali'nin kılıcına da Zûl-fikâr derler.]

Heft-ten Aşhâb-ı Kehfdir Yemlîhâ

Üçü de Mernüş Debernüş Şâzenüş

Mekselînâdır biri kaldı iki

Hvâceden öğren sükût iden hamûş (Kartal 2003, s.99)
 [=Ashâb-ı Kehf, yedi kişidir. (İlki) Yemliha; üçü, Mernûş, Debernûş, Şâzenûş; biri de Mekselinâ'dır, geriye iki tanesi kaldı. (Onu da) hocadan öğren; sükût edene ise *hamûş* denir.]

Dil-guşâ Şîrâz'da bir bâğçe Sa'dî andadır
Bülbül ü kumrîye dirler zend-bâf u zend-lâf (Kartal 2003, s.101)
 [=*Dil-guşâ*, Şîraz'da bir bahçenin adıdır ve Sa'dî ('nin türbesi) oradadır. Bülbül ve kumruya *zend-bâf* ve *zend-lâf* derler.]

Büt şanem Türkîde put derler aña
Putlar adı Lât u 'Uzzâ vü Menât
Gebr kâfirdir Mecûs âteş-perest
Bir büyük büt-ğâne adı Sûmnât (Düzenli 2015: 58)
 [=*Büt, şanem* manasınadır. Türkçede ona *put* derler. Putların adı *Lât, Uzzâ* ve *Menât* olmuştur. *Gebr*, kâfirdir; *Mecûs* ise ateşe tapandır. Büyük bir puthânenin adı da *Sûmnât*'tır.]

Dil-beri çok imiş öyle meşhûr
Bir güzel şehriñ adıdır Deylem (Düzenli 2015: 116)
 [=*Deylem*, dilberi çok olan meşhur ve güzel bir şehrin adıdır.]

Rûm ili bahriñ öte cânibidir
Anda bir şehriñ adıdır Sîrûz
Bir büyük ülkedir Âzerbecân
Anda bir şehriñ adıdır Tebrîz (Düzenli 2015: 82)
 [=Rumeli, denizin öte yakasıdır ve oradaki şehirlerden birinin adı Siroz'dur. Azerbaycan büyük bir ülkedir ve oradaki şehirlerden birinin adı da Tebriz'dir.]

Havernak kasr-ı Nu'mândur ki Simnâr
Anı Kûfe'de itmîşdür 'imâret (Duru-Eren 2014: 36)
 [=*Hâvernâk*, Sinimmâr'ın Kûfe'de yaptığı Nu'mân bin Münzir'in köşküdür.]

Dindi külünge mitîn kürege pârû
Tağ kazıcı kûh-ken mağlaş-ı Ferhâd
Nağş kitâbidur Erjeng ü hem Erteng
İki muşavvir adı Mânî vü Bihzâd (Duru-Eren 2014: 40)
 [=Külünge *mitîn*, küreğe ise *pârû* dendi. *Kûhken*, dağ kazıcı anlamındadır ve Ferhat'ın mahlasıdır. Erjeng ve Erteng nakış/resim kitabıdır; iki nakkaş adı da Mânî ve Bihzâd'dır.]

Mâh-ı Nahşeb mâh-ı Kâşgar mâh-ı Keş mâh-ı Siyâm
Ķurb-ı Nahşebde o aydur kim olunmuş ıştınâ'
Ķâh-ı Nahşeb o mehiñ çıkdığı kuyuya dinür
Şa'bede ile Ķakîm-ı Mukna' itmîş iğtirâ' (Duru-Eren 2014: 58, 59)
 [=*Mâh-ı Nahşeb*, *Mâh-ı Kâşgar*, *Mâh-ı Keş*, *Mâh-ı Siyâm*, Nahşeb yakınlarında çıkarılmış/ yükseltilmiş bir aydır. O ayın çıktığı kuyuya da *Ķâh-ı Nahşeb* denir; Şa'bede ile Hakîm Muknâ onu icad etmişler/ortaya çıkarmışlar.]

Bazı manzum sözlüklerde çeşitli konularda verilen bilgiler metnin içinde değil de hâşiyelerde aktarılır. Müellifler, metinde yer alan kelimelerle ilgili olarak hâşiyede verdikleri bilgilerle okuyucuların söz konusu kelimeyi ayrıntılı bir biçimde öğrenmesini amaçlamışlardır. Bu tür kelime ve kavramların zaman zaman edebî metinlerde de karşımıza çıktığı dikkate alındığında müelliflerin bu uygulamalarıyla okuyucuda belli bir edebî birikim oluşturma çabası içinde oldukları söylenebilir. Aşağıdaki alıntılarda metinlerin hâşiyelerinde yer alan genel kültüre dair bilgilerden bazı örnekler yer almaktadır:

“*Kenk*”, *feth-i kâf-ı ‘Arabîle ve sükûn-ı nûnla Türkistân’da bir mu‘azzam buthâne adıdır ve bir ma‘rûf şehriñ adıdır ve bir cezîrenüñ adıdır ve Hindustân’da bir rûdhânenin adıdır.*” (Şişman 2018: 10).

“*Veş*”, *mânend ma’nâsına. “Veş” edat-ı teşbîhedür ki müşebbih olanuñ âhirine lâhîk olur: mâh-veş ve hürşîd-veş gibi.* (Şişman 2018:11).

“*Nergis*” *ehl-i Rûm zerrîn kadeh dedikleridür ki altı akçe gibi akçe yaprağı vardır ki kadeh dibine konmuşdur.* (Şişman 2018: 13).

“*Lehçe*”; *zebân, lisân ma’nâsına lügâtdür. Ve dahı halk-ı ‘âlem lafz-ı lehçeyi çehre ma’nâsına isti’mâl ederler, ammâ gâlağdur.*

Lafz-ı Tâzî ‘Arab’a itlâk olunur. Tâzîce, ‘Arabca demekdür.

Âvîze, âvîhte ma’nâsına lügâtdür. Géce kuşu: Hakk kuşu. Mürğ-ı şeb-âvîz, ayağından aşılır. (Taştan 2019: 193).

6-) Öğüt Verici İfadeler:

Manzum sözlüklerde sıklıkla okuyucuya nasihat veren beyitlere rastlanmaktadır. Bu tür beyitler çoğunlukla bölümlerin sonlarında yer alır ve söz konusu bölümün vezni de bu beyitlerle birlikte verilir. Müellifler, böyle beyitlerde “ilim öğrenmek, âlimlere hizmet edip cahillerden uzak durmak, mal ve makam peşinde koşmamak, boş konuşmamak, kalp kırmamak ve insanların gönlünü almak, edepli olmak, baba sözü dinlemek, nefis ile mücadele etmek, tamahkâr olmamak, şükretmek, cömert olup cimrilikten uzak durmak, az yiyip az uyumak, oruç tutmak, çok gülmeyip göz yaşı dökmek” gibi çeşitli konulardan bahsederler. Klasik edebiyatımızdaki nasihat muhtevalı eserlerde de sıklıkla karşımıza çıkan bu konular, aynı zamanda sıbyan mekteplerinde okuyan mübtedilerin edinmeleri gereken temel ahlaki kuralları ve geleneksel eğitim anlayışını da yansıtır. Okuyucuların nasihat muhtevalı edebî metinlere aşinalık kazanmasına katkı sağladığını düşündüğümüz bu tür beyit örneklerini buraya almayı uygun bulduk:

Müfte’ilün müfte’ilün fâ’ilün

‘İlme çalış sa’y-ile her şubh u şâm

Çün ‘ulema varis-i peygamberân

Dost-ı Huda böyle didi ey hümâm (Kılıç 2009: 45)

[=*Müfte’ilün müfte’ilün fâ’ilün.* Her sabah ve akşam gayretle ilim öğrenmeye çalış. Ey himmetli kişi, çünkü Allah’ın sevgilisi (Hz.Peygamber), “Âlimler, peygamberlerin varisleridir.” diye buyurmuştur.]

Fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilün

Yaz okı her derde dermândur bu işte ey halîl

Öyle 'âlim fâzîl ol kim haşre dek dillerde hep

Her kelâmuñ cârî olsun hem-çü cüy-ı selsebîl (Kılıç 2009: 53)

[=Fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilün. Ey arkadaş, yaz ve oku; işte bu her derde dermandır. Öyle ilim ve fazilet sahibi ol ki her sözün selsebîl ırmağı gibi dillerde haşre kadar her zaman dolaşsın.]

'İlm yolunda iy oğul açlığa git tok olmağıl

Der-reh-i dâniş ey püser sîr meşev birev be-cü'

Müfte'ilün mefâ'ilün müfte'ilün mefâ'ilün

Rûze tut ey püser hemî az yi kalîl olur hücü'

Ağla vü gülme ey oğul zikr-i Huda'ya çok dürüş

Kalbe cilâ ziyâ virür dökse kaçan gözün dümü' (Kılıç 2009: 66)

[=Ey oğul, ilim yolunda açlığı benimse, tok olma. Müfte'ilün mefâ'ilün müfte'ilün mefâ'ilün. Ey oğul, oruç tut, her zaman az ye, (böylece) uyku az olur. Ey oğul, gülme, ağla; Allah'ın zikriyle meşgul ol. Gözün ne zaman göz-yaşı dökse kalbe cilâ ve parlaklık verir.]

B-) Dil Öğretimi Açısından Manzum Sözlükler

Manzum sözlüklerde yer alan dil öğretimine dair bilgiler her ne kadar çoğunlukla edebî bilgilerle ve edebiyat öğretimine katkı sağlayan muhtevayla iç içe bulunsa da bu alanı ayrı bir başlık altında değerlendirmek gerekmektedir. Bu tür metinlerde dil öğretimine katkı sağlayacak muhtevayı aşağıdaki maddelerle ele almamız mümkündür:

1. Manzum sözlüklerde kelimelerin farklı dillerdeki karşılıkları aktarıırken çoğunlukla belli bir sistem gözetilmez ve kelimeler müellifin tercihine göre sıralanır. Bu bağlamda manzum sözlükler, modern sözlüklerden farklı olarak alfabetik sistem anlayışından uzak metinlerdir. Kelimelerin sırası tamamen müellifin tercih ve bilgi birikimine göre şekillenir.

Müellifler sözlüklerini hazırlarken zaman zaman önemli lügatlerden de istifade etmişlerdir. Ama bazıları da tamamen kendi birikimlerine dayanarak eserlerini kaleme almışlardır. Bunlardan biri *Müsellesnâme* müellifi Osman Şâkir'dir. Eserinde özellikle önemli sözlüklerden istifade etmeden *Müsellesnâme*'yi kaleme aldığını belirtir. (Kaya ve Ayçiçeği 2019: 111)

2. Bu tür metinler çoğunlukla belli bir sistem anlayışından uzak olsalar da müellifler bazen aynı sahaya ait kelime kadrosunu aynı manzumede ele alabilirler. Bu durumda organlara ait kelimelerin, sayıların, şahıs zamirlerinin, çeşitli maden isimlerinin, gezegen ve yıldız isimlerinin, hayvan adlarının vb. aynı manzumelerde karşımıza çıktığı görülür:

Ser baş u pîşânî alın ebrû di қаша çeşm göz

Kirpik müje merdüm bebek bînî burundur rüy yüz

Ruhsâr ruh 'arız yañak dendân dişdür leb tudağ

Ağız dehân u dil zebân güftâr imiş ma'nâda söz

*Sîne göğüs boğaz gülü beşkenc mefhümü bilek
Vâren dimişler dirsege püşt arka olmuş dūş omuz
Engüşt parmak dest el zânû diz oldı pây ayak
Hem tırnağa nâhun dinür kaşı bihâr u ger uyuz* (Kılıç 2007a: 438)

[=Ser, baş; pîşânî, alındır; kaşa ebrû, göze de çeşm de. Kirpik, müje; merdüm, bebek; bînî, burun, rûy da yüzdür. Ruhsâr, ruh ve ârız, yanak; dendân, diş; leb de dudaktır. Ağız, dehân; dil ise zebândır; güftârın manası ise söz imiş. Sîne, göğüs; boğaz, gülû; beşkenc ise bilek anlamındadır. Dirseğe vâren demişler; püşt, arka; dūş da omuz olmuş. Engüşt, parmak; dest, el; zânû, diz; pây ise ayak anlamında oldu. Ayrıca tırnağa nâhun dinür; kaşı, bihâr ve ger, uyuz anlamındadır.]

*Bir iki yek dū se üçdür dört çâr
Penç beş şeş altıdır hem say şümâr
Heft yedi vü heşt sekizdir ey gulâm
Nüh tokuzdur deh dahı ondur tamâm
Bist yegirmi sî otuzdur yād gîr
Kırç çihil pencâh elli ey habîr* (Selçuk ve Algül 2015: 157)

[=Bir ve iki, yek ve dū; se, üç; çâr da dörttür. Penç, beş; şeş, altıdır; şümâr da say anlamındadır. Heft, yedi ve heşt, sekizdir ey oğul. Nüh, dokuz; deh de tamı tamına ondur. Bist, yirmi; sî de otuzdur, öğren. Çihil, kırk; pencâh da ellidir, ey bilgili kişi.]

3. Metinlerde ele alınan kelimelerin çoğu zaman hangi dile ait olduğu belirtilmez. Ancak yazma hâldeki bazı manzum sözlüklerde kelimelerin ait oldukları dil özellikle belirtilir. Kelimelerin dil aidiyetleri belirtilirken genellikle Arapça kelimeler için “ع” , Farsça kelimeler için “ف”, Türkçe kelimeler için de “ت” harfinin ilgili kelimenin üzerine yazıldığı görülür. Bu uygulamanın Arapça ve Farsça kelimelere göre Türkçe kelimeler için daha az uygulandığı söylenebilir. Müellifler yaptıkları bu uygulamayı kimi zaman

*Ketebtü't-tâ'e li't-Türkiyyi remzâ
Ve li'l-Fürsiyyi fâ'un kâne imlâ
Ki harf-i 'ayn Tâzîye işâret
Suțuruñ fevķına ola kitâbet*
(Kaya ve Ayçiçeği 2019: 64)

[=Türkçe kelimeler için sembol olarak “tâ” harfini yazdım ve Farsça kelimeler için de “fâ” harfi yazıldı. “Ayn” harfi de Arapça kelimelere işaret olarak satırların üzerine yazıldı.] gibi beyitlerle eserlerinin önsözlerinde belirtme ihtiyacı duyarlar.

Bazı beyitlerde kelimelerin dil aidiyetlerinin metin içinde verildiği olur:

*Âferînde Yaradan Fâtır u Bârî gibi
Hem mürebbî besleyici Fârisî perverdigâr* (Kaya ve Ayçiçeği 2019: 65)

[=Âferînde, Fâtır ve Bârî gibi yaratan anlamındadır. Mürebbî de besleyici demektir, Farsçası perverdigâr olur.]

Bey' ü şatmağdur fūrūhten Pārisî
İşterî har al u huz bistān al
Ez min ü 'an den ilā hattā vū tā Türkîsi dek
Fîke sende der-tu gibi ber 'alâ üzre dimek
(Kaya ve Ayçiçeği 2019: 67)

[=*Bey'*, satmak anlamındadır; Farsçası *fūrūhtend*dir. *İşterî* ve *har*, satın al; *huz* ve *bistān* da al demektir. *Ez*, *min* ve *'an*, *-den* anlamındadır; *ilâ*, *hattâ* ve *tâ*'nın Türkçesi *dek* demektir. *Fîke*, *der-tu* gibi *sende* anlamındadır; *ber* ve *'alâ* ise üzre demektir.]

Yemek adı hordenî oldı ta'âmdur 'Arabca
Acı mürr ü telh tatmağ gibi zevk hem çeşîden
(Kaya ve Ayçiçeği 2019: 72)

[=*Yemek* kelimesinin anlamı *hordenî* oldu, Arapçası *ta'âmd*dir. *Mürr* ve *telh*, acı; *zevk* ve *çeşîden* ise tatmak anlamındadır.]

Yah buz cemedür Tâzîce adı
Hem cemd toñmağ ya'nî şecûden (Kaya ve Ayçiçeği 2019: 80)

[=*Yah*, buz demektir; Arapça adı ise *cemed*dir. *Cemd* de donmak, yani *şecûdend*dir.]

Metinler incelendiğinde müelliflerin bu uygulamada zaman zaman hataya düştükleri ve kelimeleri ait olmadıkları bir dile nispet ettikleri de görülmektedir.

4. Manzum sözlüklerde ele alınan kelimeler sınıflandırılırken kelime türlerinin dikkate alınmadığı, farklı kelime türlerinin aynı manzumede hatta aynı beyitte yer aldığı görülür. Müelliflerin eserlerinde en çok isim türünden kelimelere yer verdikleri, daha sonra sıfatların, zamirlerin, çeşitli edatların, farklı dillere ait çekimli fiillerin bu tür metinlerde yer aldığı görülür. Bütün bunlar, modern dil öğretiminde öğrenmeyi kolaylaştıran yöntemlerden biri olan dil malzemesini kelime türlerine göre sınıflandırma prensibinden bu metinlerin uzak olduklarını gösterir. Bu durum, manzum sözlüklerin kaleme alındığı dönemlerde modern dil öğretim tekniklerinin gelişmemiş olmasına bağlanabileceği gibi, müelliflerin hitab ettiği kitlenin yaşını ve birikimini dikkate alarak sıkıcı olmayan bir metin oluşturma çabası içinde bulunmalarına da bağlanabilir.

5. Bu tür eserlerde farklı türlerdeki kelimelerin birebir karşılıklarına yer verilirken kimi zaman kelime gruplarının, cümle parçalarının ve tam cümlelerin de karşılıklarıyla metinlere dâhil edildiği görülür. Birçok manzum sözlükte karşımıza çıkan tam cümle tercümelemleri genellikle bölümlerin sonlarında yer almaktadır. Müelliflerin özellikle tercümelemleriyle verilen cümleler aracılığıyla esas aldıkları dillerin cümle yapılarını karşılaştırmalı olarak okuyucuya kavratma amacı güttükleri söylenebilir.

'Acemden ben getürdüm böyle incü böyle cevher hem
Zi-İrân men biyâverdem çunîn dürr ü çunîn gevher
Her ne ister iseñ iste dâ'imâ Allâh'dan
Her çi miñvâhî bicü hem-vâre ez-Perverdğâr
Bize yâ Rabb iki dünyâda işi âsân it

Şehilü'l-emre bidāreyn lenā yā Feyyāz (Kılıç 2007a: 435, 436, 442)

[=Ben İnan'dan böyle inci ve mücevher getirdim. Her ne istersen her zaman Allah'tan iste. Ey Allah'ım, bizim işimizi iki dünyada da kolaylaştır.]

6. Müellifler eserlerinde bazen deyim sayılabilecek kullanımlara ve bazı ıstılahların farklı dillerdeki karşılıklarına da yer vermişlerdir. Bu tür metinlerde genellikle Farsça ıstılahların Türkçe karşılıklarıyla verildikleri görülür. *Şeb der-güzeşt* [=Gençlik gitti.], *âb ez-ser güzeşt* [=İşi işten geçti], *müy u hamîr* [=pek kolay iş], *hâk-i rengîn* [=altın], *yâr-ı nev-bahâr* [=iyi gün dostu], *der-pes-i zânû nihâd* [=uzlete çekildi], *kûtâh-bâm* [=sırrını ifşa eden], *mağz-pūsîde* [=aklı tam olmayan] gibi birçok kullanımı bu metinlerde görmek mümkündür.

Manzum sözlükler arasında bu tür kullanımlar açısından dikkat çeken eserlerden biri Sünbülzâde Vehbî'nin *Tuhfe-i Vehbî* adlı sözlüğüdür. Müellif, 882 beyitten oluşan eserinin sonuna eklediği 201 beyitlik "*Mesnevî Der-Istılâhât-ı Acem*" başlıklı bölümde aşağıda bazılarını aktarabildiğimiz oldukça fazla sayıda Farsça ıstılahın Türkçe karşılığına yer vermiştir:

Gice ma'nāsınadur zülf-i zemîn
İstedigi yirde tûran hoş-nişîn
Pek kadîmî nesnedür pâ-yı çenâr
Sâl-hürde oldı gâyet ihtiyâr
Dindî ta'zîm itmege zânû zeden
Nâvek-endâz oldı halka ta'n iden
Geçdi fırsat demleri âhû güzeşt
Yıkılıp gitsün dimekdür seg be-deşt
Hâtem-i güyâ dehân-ı dilberân
Hem dahı minkâr-ı gül olmuş zebân
Dimek olmuş âteş âyed ez-çenâr
Ummadıguñ yirden olur âşikâr
Ger dinürse taşt ez-bâmeş fütâd
Sırrı fâş oldı dimek olur murâd
Dest ü pâ zâd itdi sa'y u ihtimâm
Pur şude peymâneeş 'ömri tamâm
Raht-beste eylemiş 'azm-i sefer
Hayme-zed dirler muķîm olsa eger
Olmış ebrû-zen işâret idici
Germ-rân atın sürüp pek gidici

(Kılıç, Atabey 2007a: 462,463, 464, 466, 467, 468)

[=Zülf-i zemîn, gece manasındadır; hoş-nişîn ise istediği yerde duran anlamındadır. Pây-ı çenâr, çok eski eşyaya denir; sâl-hürde ise oldukça ihtiyar anlamındadır. Zânû zeden, yüceltmeye /saygı göstermeye denir; nâvek-endâz ise insanları kınayan/ayıplayan anlamındadır. Âhû güzeşt, fırsat zamanı geçti; seg be-deşt ise yıkılıp gitsin anlamındadır. Hâtem-i güyâ, güzellerin ağzı anlamında, minkâr-ı gül ise dil anlamında kullanılmıştır. Âteş âyed ez-çenâr, ummadığın yirden ortaya çıkar, demektir. Eğer taşt ez-bâmeş fütâd denirse, kastedilen sırrı açığa çıktı demektir. Dest ü pâ zâd,

çalıştı ve işini özenle yaptı; **pur şude peymāneeş** ise 'ömri tamām oldu, demektir. **Raht-beste**, sefere niyet etmiş anlamındadır; bir yere yerleşince ise **hayme-zed** derler. **Ebrū-zen**, işaret idici anlamındadır; **germ-rān** ise atını sürüp hızlı giden demektir.]

Deyim ve ıstıhlara yer veren sözlüklerden biri de Tuhfe-i Vehbî'ye nazire olarak yazılmış Süleyman Dürrî Efendi'nin *Güher-Riz* adlı manzum sözlüğüdür. Müellif eserinde az sayıda yer verdiği deyim ve ıstıhlalar konusunda Tuhfe-i Vehbî'yi örnek almış ve bu tür kullanımlar için oraya müracaat edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu konuda *Güher-rîz*'de bulunan örneklerden birkaçı aşağıda yer almaktadır:

Tevbe étmiş déme oldu cām-rā ber-seng-zede
Fısqı çok kimse siyekār der-güzer 'afv eyle hem
Meyve-i dil şî'r ü inşā **rind-ferzend** pek zarîf
Hem lisānū'l-yed gibi dest-i zebān olmuş kalem
Bil Süleymān ile Cemşîd ü Sikenderdir murād
Kağısına nisbet olan şey' ile zıkr olsa Cem
Fā'ilâtün fā'ilâtün oğu Vehbî Tuhfesin
Bilmek isterseñ begim çok işlāhāt-ı 'Acem
(Selçuk ve Algül 2015: 156)

[=**Cām-rā ber-seng-zede**, tevbe étmiş demektir. **Siyekār**, günahı çok olan kimse; **der-güzer** ise 'afv eyle, anlamındadır. **Meyve-i dil**, şiir ve inşā; **rind-ferzend** ise pek zarif anlamındadır. **Lisānū'l-yed** ve **dest-i zebān** da kalem demektir. **Cem**, hangisine nisbet olan şeyle anılsa bil ki kastedilen Süleyman, Cemşîd ve İskender'dir. *Fā'ilâtün fā'ilâtün*. Beyim, eğer birçok Farsça ıstılahı/deyimi öğrenmek istersen Vehbî'nin Tuhfe'sini oku.]

7. Hemen her manzum sözlükte müellifler bugünkü yazı dilinde kullanılmayan arkaik sayılabilecek Türkçe kelimelere de yer vermişlerdir. Eski Türkçede kullanılan ve Türkçenin tarihî metinlerinde de yer alan bu tür kelimelerin sıbyan mekteplerindeki mübtediler tarafından da öğrenilmesi sağlanarak ileriki eğitim dönemlerinde okuyacak oldukları edebî metinlere vukufiyet kesbetmeleri amaçlanmış olmalıdır. *Geñez* [=kolay], *şagış* [=sayma, sayı, adet, miktar, hesap], *dülenmek* [=rahat etmek, mutmain olmak], *süci* [=şarap], *çeri* [=asker, savaş], *sin* [=mezar, kabir], *bay* [=zengin, ulu, kibar, soylu], *yorga* [rahvan=], *em* [=ilaç, deva çare], *argaç* [=dokumacılıkta bezin enine atılan iplik, atkı], *höl* [=yaşlık, nem]" gibi kelimeler bunlara örnektir (Taştan 2019: 192; KILIÇ 2007b: 347).

Sehl ola āsān u geñez şa'b u güc
Ānif ü düşvār u yavaş tünd ü rām
Kākā vü kişi ne merdüm oldı insān
Ārām u dülenmek oldı hem iṭmînān (Kılıç 2007b: 347)

[=**Āsān** ve **geñez**, *sehl* olur; *sa'b* ise güç demektir. *Kākā*, *kişi* ve *merdüm*, *insān* anlamındadır. *Dülenmek*, sakinleşmek ve mutmain olmak demektir.]

*Kayr kaṭrān rīht ü rīze dökme dé
İşlamak āğāste hōl nem il diyār
Zübde kaymak çeşn bayram oldı ‘îd
Gūr u meşhed kabr türbe sin mezār
Kāsnî ki hindibādur*

Hamr u süci humeyyā (Eşref Feyzî: 10a, 14a, 15b)

[=*Kayr*, katran; *rīht* ve *rīze* dökmek demektir. *Āğāste*, ıslamak; *hōl*, nem; *il* de diyar anlamındadır. *Zübde* kaymak; *çeşn* ve *‘îd* ise bayram demektir. *Gūr*, kabir; *meşhed*, türbe; *sin* de mezar anlamındadır. *Kāsnî*, hindiba; *hamr* ve *süci* ise *humeyyâ* (şarap) demektir.]

Sonuç

Manzum sözlükler asırlar boyu yabancı dil öğretimi için kullanılmış metinlerdir. Vezinli ve kafiyeli olmaları sebebiyle kolay ezberlenmelerinden dolayı dil öğretimini kolaylaştırdıkları bilinmektedir. Bununla birlikte gramer kurallarını ve bazı edebi bilgileri öğrenmeye, çeşitli konulara dair birikim elde etmeye ve aruz öğretimine de katkı sağlamaktadırlar. Bu tür metinlerin tekrar ele alınıp değerlendirilmesi, sadece klasik eğitim sistemindeki dil ve edebiyat öğretimini anlamaya yardımcı olmayacak, aynı zamanda günümüz müfredatında da dil ve edebiyat öğretiminin daha etkili bir şekilde uygulanması konusunda alanın uzmanlarına belli fikirler verecektir. Özellikle çeşitli eğitim kademelerindeki müfredatlarda yer alan Osmanlı Türkçesinin öğretimine bu eserlerin önemli katkılar sunacağı açıktır. Örneğin manzum sözlüklerin taranması sonucunda Osmanlı Türkçesinin çekirdek kelime kadrosunun tespit edilmesi ve öğrencilere öncelikle bu kelimelerin öğretilmesi faydalı olacaktır. Ayrıca bu metinlerin günümüze uyarlanması, onlardan hareketle güncel farklı metinlerin telif edilmesi ve geniş bir okuyucu kitlesine ulaşarak dil ve edebiyat öğretimi açısından geçmişte sahip olduklarına benzer bir işlev kazanmaları da mümkündür. Bunun için manzum sözlükler üzerinde bu çalışmaya benzer farklı çalışmaların yapılması ve bu metinlerin farklı açılardan ele alınması gerekmektedir. Yapılacak yeni çalışmalarla burada ele alınan konuların daha geniş bir açıdan değerlendirilmesi, ele aldığımız başlıklara yenilerinin eklenmesi ve bu konuda yeni verilere ulaşılması mümkündür.

Kaynaklar

- DOĞAN AVERBEK, Güler. (2018), "Dillerinden Biri Türkçe Olan Manzum Sözlükler Üzerine Yapılan Çalışmalar Bibliyografyası", *Divan Edebiyatı Araştırmaları Dergisi* 21, 85-114.
- DOĞAN AVERBEK, Güler. (2019), "Anadolu Sahasında Müstakil Bir Tür Olarak Manzum Sözlükler (Tuhfeler)", *Divan Edebiyatı Araştırmaları Dergisi* 23, 62-83.
- DURU, Necip Fazıl - EREN, Abdullah (2014), *Nazım-ı Dil-ârâ (Farsça-Türkçe Manzum Lügat)*, Ankara.
- DÜZENLİ, Mesut Bayram (2015), *Tuhfe-i Se-Zebân (İnceleme-Tenkitli Metin-Tıpkıbasım-Sözlük)*, *Arapça-Farsça-Türkçe Manzum Lügat-Hayret Mehmet Efendi*, Erguvan Yayınevi, İstanbul.

- ERDEM, Mehmet Dursun (2005), "Manzum Sözlükler ve Tuhfe-i Âsım", *International Journal of Central Asian Studies*, Volume: 10-1. Korea.
- Eşref Feyzî, *Hoş-edâ*, TDK Kütüphanesi Yazmaları, Numara: A 188.
- KARTAL, Ahmet (2003), *Tuhfe-i Remzî*, Akçağ Yayınları, Ankara.
- KAYA, Hasan - AYÇİÇEĞİ Bünyamin (2019), *Müsellesnâme - Osman Şâkir'in Manzum Sözlüğü*, İdeal Kültür Yayıncılık, İstanbul.
- KILIÇ, Atabey (2007a), "Türkçe-Farsça Manzum Sözlüklerden Tuhfe-i Vehbî: Metin", *Turkish Studies*. Volume: 2/2, 410-475.
- KILIÇ, Atabey (2007b), "Denizlili Mustafa b. Osman Keskin ve Eseri Manzûme-i Keskin", *Turkish Studies*. Volume: 2/3, 340-348.
- KILIÇ, Atabey (2009), *Manzûme-i Keskin*, TDK Yayınları, Ankara.
- KIRBIYIK, Mehmet (2002), "Miftâh-ı Lisân Adlı Manzum Fransızca-Türkçe Sözlük Üzerine", *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, Sayı: 11, 181-200.
- Mevlânâ Celâleddîn Muhammed (2007), *Mesnevî-i Ma'nevî - Farsça (3 Cild)*, Haz. Adnan Karaismailoğlu-Derya Örs, Akçağ Yayınları Ankara.
- ÖLKER, Perihan (2009), "Klâsik Edebiyatımızda Manzum Lügat Geleneği ve Mahmûdiyye", *Turkish Studies*, Volume: 4/4, 873-888.
- ÖLKER, Perihan (2015), *Manzum Sözlük Geleneği ve Mahmûdiyye*, Palet Yayınları, Konya.
- ÖZ, Yusuf (1996), *Tarih Boyunca Farsça-Türkçe Sözlükler*, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- SELÇUK, Bahir - ALGÜL, Mesut (2015), "Çocuklar İçin Yazılan Farsça-Türkçe Manzum Bir Sözlük: Dürri'nin Güher-rîzî", *Journal of Turkish Language and Literature*, Volume:1, Issue:2, Autumn, 133-164.
- ŞİŞMAN, Rabia Şenay (2018), *Esâmî İki Dilli Sözlük (Türkçe- Farsça Manzum Sözlük)*, İstanbul.
- TANYILDIZ, Ahmet (2013), *Tuhfe-i Lutfî:Türkçe-Farsça Manzum Sözlük*, İstanbul: Akademik Kitaplar.
- TAŞTAN, Erdoğan (2016), "Çemişgezekli Nasûh Efendi'nin Tuhfe-i Nushî Adlı Manzum Sözlüğü". *Social Sciences: A Fresh Start -Book of International Conference on Humanities and Cultural Studies (Sosyal Bilimler: Yeni Bir Başlangıç-Uluslararası Sosyal Bilimler ve Kültürel Çalışmalar Sempozyumu Bildiri Kitabı)*, 06-10 Kasım, Prag.
- TAŞTAN, Erdoğan (2019), "Eşref Feyzî'nin Hoş-Edâ Adlı Manzum Sözlüğü", *2009'dan 2019'a 10. Yıl Hatıra Kitabı Kırklareli Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü*, İstanbul.

BAYRÂMÎ VE NAZİRE ŞİİRLERİ

Esmâ ACAR* - Yaşar AYDEMİR**

Özet

Klasik Türk Edebiyatının önemli kaynaklarından biri olan mecmualar derlendikleri dönemin ortak beğenisini ortaya koyan ve zengin içeriği ile edebiyat tarihine çeşitli yönlerden kaynaklık eden eserlerdir. Pek çok yeni bilgiyi barındıran, hatalı bilgileri düzeltme imkânı sunan şiir mecmuaları divanlardaki eksiklikleri tamamlama görevi de üstlenirler. Kaynaklarda bulunmayan şairleri ihtiva etmesinin yanında bu şairlerin unutulmasını önlemesi de şiir mecmularının kayda değer yönlerindedir.

Nazire ve meşk geleneğinin şairlerin gelişimindeki işlevi málumdur. Divan şairlerinin hayranlık, rekabet, dostluk kurmak gibi farklı amaçlarla yazdıkları bu şiirler şairler arasında kurulan bağın tespiti ve takibi hususunda da yol gösterici olmuştur. Şairin üslûbunun şekillenmesinde, şiir yazma becerisinin gelişiminde ve şairin kendi özgün tarzını ortaya çıkarabilmesinde bu etkileşim büyük rol oynar. Mecmualar şairlerin meşk serüvenini göstermesi açısından da önem arz ederler.

Çalışmamızda ağırlıklı olarak 16. yüzyıl divan şiirinden örnekler içeren bir şiir mecmuasından yola çıkılarak edebiyat tarihi kaynaklarında ismine rastlamadığımız, asıl adı Ömer olan, Bayramî mahlaslı şairin şiirleri ve nazire örnekleri üzerinde durulacaktır.

Mecmuada Murâdî'nin sekiz gazeli, Bâkî'nin ise bir gazeli Bayrâmî'nin şiirlerinin zemin şiiri gösterilmiştir. Yazımızda, Bayrâmî'nin söz konusu gazellerinin neşri yanında nazire bağlamında şairlerin birbirlerinden etkilenmesini gösteren bir karşılaştırma da yapılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Mecmua, Şiir mecmuası, Bayrâmî, Murâdî, Bâkî, Nazire

Bayrâmî and His Nazire Poems

Abstract

Mecmuas (anthologies) which are one of the important sources of Classical Turkish Literature are works that reveal the common taste of the period in which they are compiled and which are sources of various aspects to the history of literature with their rich content. Poetry mecmuas which contain a lot of new information and offer the opportunity to correct erroneous information, also undertake the task of completing the deficiencies in the divans. In addition to containing the poets that are not found in the sources, it is one of the remarkable aspects of poetry journals that prevent these poets from being forgotten.

The role of the *nazire* (mutual imitation) and *meşk* (practise) tradition in the development of poets is obvious. These poems written by the Divan poets for different purposes such as admiration, competition and friendship have also been a guide in determining and following the bond established between poets. This interaction plays a major role in shaping the poet's style, in the development of his poetry writing skill, and in the poet's ability to reveal his own unique style. *Mecmuas* are also important in terms of showing the poets journey of practice.

In our study, we mainly will focus on the poems and *nazire* examples of the poet with the pseudonym Bayramî, whose real name is Ömer, on the basis of from a poetry magazine containing examples from 16th century divan poetry.

* Arş. Gör., Çankırı Karatekin Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, esmaacar@karatekin.edu.tr

** Prof. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Anabilim Dalı, aydemir@gazi.edu.tr

In the *mecmua* (anthology, compilation), eight *gazels* (odes) of Murâdî and one *gazel* of Bâkî are shown as the source of Bayrâmî poems. In this article, besides the publication of Bayrâmî's poems, also a comparison will be made showing that poets are influenced by each other in the context of the *nazire* (mutual imitation).

Keywords: Anthology, Poetry Anthology, Bayrâmî, Murâdî, Bâkî, Nazire.

Giriş

Derleme eser niteliği taşıyan mecmualar tarihî, kültürel ve sosyal anlamda zengin içeriğe sahip kaynaklardır. Klasik Türk Edebiyatının önemli kaynaklarından biri olan ve yazıldıkları dönemin pek çok özelliğini yansıtan mecmualar sadece edebiyat değil, sosyoloji, tarih, coğrafya gibi alanlara da kaynaklık etmektedir. Mecmualarda tezkirelerde kendisine yer bulamamış şairler ve bilinen şairlerin divanında yer almayan şiirleriyle karşılaşmak mümkündür. Şiir meşkinde birbirini tanzir eden, edebî ilişkileri gün yüzüne çıkaran kimi bilgileri de mecmualarda bulmak mümkündür.

Nazire, şair okulunun en önemli meşkidir. Farklı gerekçelerle nazire yazılabilir. Bunların en önemlisi şair adayının üstat bellediği kişinin şiirlerine benzer özellikte şiir yazmasıdır. Bu bir anlamda eskizdir. Yani ilgili şiiri model almaktır. Şair tanzir ettiği şiiri zemin olarak alır ve onun üzerinde çalışır. Bunun nihai amacı model aldığı anıt şiiri aşma gayretidir. Tanzir etmede bir diğer amaç şairler arasındaki dostluktur. Bu birbirine değer vermenin göstergesidir (Kurnaz 2007:32-57). Bir başka gerekçe patronaj ilişkisidir. Özellikle padişahlar başta olmak üzere belli bürokratik makamlarda bulunan şairlerin şiirlerinin tanziri bu gruba girer.

Doktora tezi olarak hazırladığımız Hırvatistan Bilimler ve Sanatlar Akademisi Arşivlerinin Doğu Koleksiyonunda 1177 numarada Mecmûatü'l-Eş'âr adıyla kayıtlı mecmua da binlerce mecmuadan birisidir. Söz konusu mecmua, ağırlıklı olarak 16. yüzyıl şairlerinin şiirlerini içine alır. Mecmûatü'l-Eş'âr'da 170 civarında nazire şiir bulunmakta olup bunların çoğu gazel formundadır. Yazımızın konusunu oluşturan Bayrâmî edebiyat tarihinde kendisinden haberdar olmadığımız bir isimdir. Yazımızda hem şair olarak Bayrâmî'nin tanıtımı ve söz konusu mecmuadaki şiirlerine yer verilecek hem de Murâdî (öl. 1595) ve Bâkî'nin (öl.1600) şiirlerine yazdığı nazireleri zemin şiirlerle birlikte değerlendirilecektir.

Bayrâmî ve Şiirlerini Tanzir Ettiği Şairler

Bayrâmî'nin kimliği edebiyat tarihi açısından hayli müphemdir. Tezkirelerde bu yüzyılda yaşadığı bilinen Bayrâmî mahlaslı tek şair İlyas İbn İsâ'dır. Kaynaklarda isminin "İlyas" olduğu bilgisi vardır (Kurnaz ve Tatçı 1999: 91-92) ancak "Ömer" adı geçmemektedir. İlgili mecmuada zikredilen Bayrâmî'nin ismi ise Ömer olarak kaydedilmiştir. Mecmua genelinde yer alan diğer şairler gibi söz konusu şairin de 16. yüzyılda yaşamış olduğunu düşünüyoruz. Mecmuada şiirleri yer alan Bayrâmî mahlaslı şairin Murâdî'ye nazire yazdığına bakılırsa İlyas İbn İsâ olan Bayrâmî olması olası görünmektedir. Zira İlyas İbn İsâ'nın ölüm tarihi olan 1559-1560 yıllarında

Murâdî en fazla 14 yaşındadır ki bu yaşlarda şiirinin zemin şiir oluşturacak düzeyde olması beklenemez. Edebiyat tarihi içerisinde tespit edebildiğimiz Bayrâmî mahlaslı diğer şairler ise 20. yüzyıl âşıklarından olan iki şairdir.¹ Bayramî mahlaslı bu şairlerin mecmuada geçen Bayrâmî olmadığı aşikârdır. Murâdî'ye ve Bâkî'ye yazmış olduğu nazirelerin varlığı sebebiyle metinde yer alan Bayramî'nin de Murâdî ve Bâkî ile aynı dönemde yaşamış olması kuvvetle muhtemeldir.

Mecmuada bulunan şiirlerden dördünün başlığında "Ömer" ismi geçmektedir. Bayrâmî'nin ve Ömer Efendi'nin iki ayrı şair olabilme ihtimaline karşı ihtiyat payı bırakmakla birlikte ikisinin de Bayrâmî mahlasını kullanması ve iki ayrı şair olup Murâdî'ye nazire yazmaları akla yatkın görünmektedir. Bazı başlıklarda doğrudan mahlası olan "Bayrâmî" bazılarında "Ömer Efendi" yazıldıysa da söz konusu şiirlerin tamamında Bayrâmî mahlası kullanılmış olup üslup da aynı şaire ait görünmektedir.

Murâdî mahlasıyla şiirler yazan Sultan III. Murad 1546 yılında Manisa'da doğmuştur. Osmanlı hükümdarları arasında ilmiyle ve şiirleriyle tanınan Murâdî geniş bir kültürel birikime sahiptir. "Arapça ve Farsçayı bu dillerde şiir söyleyecek kadar bildiği gibi, devrinin ilimlerine de vâkif, hatta bazılarında mütehassıstır" (Kırkkılıç 2015: 25). Çalışmamıza konu olan mecmuada şaire ait 10 gazel, 1 kıta ve 1 bahr-ı taviil bulunmaktadır.

16. yüzyılın önemli şairlerinden Bâkî 1526/27 yılında İstanbul'da doğmuştur. Daha hayattayken "sultânü'ş-şu'arâ" ünvanını alan Bâkî'nin hem kendi devrinde hem de sonraki yüzyıllarda yetişen pek çok şair üzerinde etkisi olduğu bilinmektedir (Küçük 2002: 32-33). Ancak kaynaklarda Bâkî'den etkilenen şairler arasında Bayrâmî adı geçmemektedir. Aynı şekilde etrafında pek çok şair olduğu bilinen Sultan III. Murad ile ilgili kaynaklarda da Bayrâmî'den söz edilmemektedir.

Bayrâmî'nin Nazireleri ve Diğer Şairlerle Olan Etkileşimi

Mecmuada söz konusu şaire ait olduğu belirtilen şiirlerin tamamı nazire olarak yazılmıştır. Bunlardan sekizi Murâdî'ye, biri de Bâkî'ye naziredir. Murâdî'nin gazellerine yazılan şiirlerden yedisi nazire olarak verilmiş, biri ise sual-cevap şeklinde yazılmıştır. Murâdî'ye ait olarak mecmuada yer alan sekiz zemin şiirden yalnızca dördü Murâdî'nin mevcut divan neşrinde bulunmaktadır.

"Yazılan nazireler, nazire yazılan şiir ile nazire yazan şair arasındaki ilişki, edebiyat tarihi kaynaklarında çok da tanınmayan simalardan haberdar olma, bir bütün olarak edebiyat olgusunun takibi gibi birçok fonksiyon üstlenirler" (Aydemir 2013: 68). Bu mecmuada da kaynaklarda adı anılmayan Bayrâmî mahlaslı şair karşımıza çıkmaktadır.

¹ <http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/bayrami-ali-bayrami>,
<http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/bayrami-yasar-polat>

Bayrâmî ve Nazireleri

Çalışmamızın bu bölümünde mecmuada yer alan Bayrâmî'nin nazire şiiri zemin şiir ile birlikte verilecek, akabinde de zemin şiir ve nazire şiir nazirecilik açısından değerlendirilecektir. Zemin şiirler, üzerinde çalışma yapılmış divanlarda var ise ilgili yayın ile karşılaştırılarak nüsha farkları da gösterilecektir. Ancak vezin veya anlam aksaklığı veyahut eksiklik yoksa meseleye tenkitli metin çalışması mantığıyla yaklaşılmayacak sadece farklar gösterilmekle yetinilecektir. Zira nazirenin mecmuada kayda geçilmiş metin üzerinden yapılma olasılığı daha yüksektir. Söz konusu şiirlerin transkribeli aktarımı mecmuadaki sırası dikkate alınarak ele alınacaktır.

Zemin ve nazire şiirlerden ilki mecmuanın 145a varağında "Gazel-i Pa-dişâh-ı cevân-baht Sultân Murâd aleyhi'r-rahmete" başlığıyla yer almıştır. Söz konusu gazel Murâdî Divanında "Min hakâyıkı kelimâtihi'r-râyika ve 'ibârâtihi'l-fâyika" başlığıyla verilmiştir. İlgili gazele Bayrâmî'nin ve Bâkî'nin yazdığı nazireler gazelin hemen ardından peş peşe verilmiştir. Şiirlerin mecmuadaki ve ilgili divanlardaki yazımlarına bakıldığında birtakım kelimelerde farklılıklar olduğu görülmektedir. Böyle durumlarda mecmuadaki yazım esas alınmış, farklılıklar dipnotta gösterilmiştir.

Mefâîlün Mefâîlün Mefâîlün Mefâîlün
Firâkuñdan ciger yandı eyâ dilber kebâbâsâ
İki gözden akar yaşum benüm câm-ı şarâbâsâ

Figân u nâleme âheng ider gülşende bülbüller
İder sînem benüm nağme begüm çeng ü rebâbâsâ

Terahhum kıl iki mîzâb-ı çeşmümden akan yaşa
Güzellük pâyidâr olmaz cihândur âsiyâbâsâ

Şeb-i hicrânda nâ-peydâyam ey mihr² 'inâyet kıl
Bu zerre kadre pertev sal habîbüm âfitâbâsâ³

Nazar kıl⁴ kîmyâ-yı vasl ile ben hâk-ı bî-kadre
Niçe bir hâk-ı zilletde olam yâ Rab⁵ türâbâsâ

Semend-i sun'uñı⁶ sürdükçe meydân-ı zarâfetde
N'olaydı pâyuña yüzüm süreydüm ben rikâbâsâ

Murâdî üstine gel sâye salgıl ey hümâ-sâye
Firâkuñ bârını çekmekde⁷ olmuşdur zübâbâsâ⁸
Murâdî (Mecmua 145a; Kırkkılıç 2015: G.52)

² ey mihr: ey mihr ü MD.

³ Bu beyit divanda beşinci sıradadır.

⁴ kıl: sal MD.

⁵ yâ Rab: yârâ MD.

⁶ sun'uñı: hüsnümi MD.

⁷ çekmekde: çekmeden MD.

⁸ zübâbâsâ: zebâbâsâ MD.

*Mefâîlün Mefâîlün Mefâîlün Mefâîlün
Firâkuñ şerhini eyler benüm sînem kitâbâsâ
Duhân-ı âhum âfâkı dutar düpdüz sehâbâsâ*

*İder cân bülbüli feryâd u nâle gülşen-i dilde
Ciger 'aşk odına dün gün yanar turmaz kebâbâsâ*

*Dökerse eşk-i hûn-rîzi n'ola bu çeşm-i giryânum
Ki fırsat pâyidâr olmaz cihândur âsiyâbâsâ*

*Celâlün âteşi yakdı kamu vârum 'inâyet kıl
Cemâlün pertevin irgür Hudâyâ âfitâbâsâ*

*Nuhâsî kalbüme iksîr-i 'aşkuñ cevherin tarh it
İçinde pûte-i 'aşkuñ dönem şems-i müzâbâsâ*

*Toga ger şems-i vahdet cümle vârumı fenâ eyler
Vücûdum mahv olup ol dem özüm ola türâbâsâ*

*Dil-i Bayrâmîden ref' it bu gün astâr-ı gûyını
Yoluñda cân u baş virüp ider nâle rebâbâsâ
Bayrâmî (Mecmua 145a)*

*Mefâîlün Mefâîlün Mefâîlün Mefâîlün
Ayaklarda kalur sünbül o zülf-i nîm-tâbâsâ
Saçuñla bahs iderse başa çıkmaz müşg-i nâbâsâ*

*Hevâñ içre ezel bir sadme urdı sarsar-ı âhum
Döner dûlâb-ı çarh ol dem bu demdür âsiyâbâsâ*

*Derûnuñ pür-ma'ârif hem-nişînüñ merd-i 'ârif kıl
Açılma ey yüzi gül şahs-ı nâdâna kitâbâsâ*

*Kemânçe şekline girdüm elinde mutrib-i 'aşkuñ
Keşâkeşden halâs olmaz dahı sînem rebâbâsâ*

*Zer-efşân ol kef-i ihsân ile seyr eyle 'âlemde
Cihân-gerd ü cevân-merd-i cihân ol âfitâbâsâ*

*Yüzüm üzre kadem basmaz cefâ vü cevrdan geçmez
Yolında kıldugumdan n'oldı ben cismüm türâbâsâ*

*Tutarken câmı nâşî gelse tâc ü günbed altında
Mey-i gül-rengi pinhân eyle ey sûfî habâbâsâ*

*Hasûduñ dürd-i derdin çekme ey Bâkî bu bezm içre
Nedîmüñ yâr-ı hoş-meşreb gerek câm-ı şarâbâsâ
Bâkî (Mecmua 145a; Küçük 2011: G.2)*

Yukarıya alınan her üç şiirde vezin ve kafiye ortaklığı, zaman zaman da kafiyeyi oluşturan kelime ortaklığı söz konusudur. Bayrâmî'nin naziresi Murâdî'nin gazeliyle daha fazla ortak kelime içerir. Bu iki şiirin ilk beyitleri tematik benzerlik gösterir. İkisinde de ilk beyitlerde ayrılıktan, ayrılık acısının sonuçlarından, ayrılığın âşık üzerindeki etkilerinden söz edilmiştir. Ancak Murâdî'nin beytinde sevgili muhatap alınarak ayrılıktan ciğerinin kebab gibi yandığı, şarap kadehine benzeyen iki gözünden yaşlar aktığı ifade edilmiştir:

*Firâkuñdan ciger yandı eyâ dilber kebâbâsâ
İki gözden akar yaşum benüm câm-ı şarâbâsâ (Murâdî)*

Bayrâmî'nin beytinde ise sanki Murâdî'nin ilk beytinde ifade edilen ayrılık acısı âşığın sinesinde açıklaması yapılan bir kitaba dönüşmüştür. Acının verdiği şiddetle edilen âhlar gökyüzünde deliksiz bir bulut kümesi oluşturmuştur:

*Firâkuñ şerhini eyler benüm sînem kitâbâsâ
Duhân-ı âhum âfâkı dutar düpdüz sehâbâsâ (Bayrâmî)*

Her iki beytin de hareket noktası sevgiliden ayrı kalmanın hüznüdür. Murâdî'ye ait zemin şiirin ilk beytinde kullandığı "kebâbâsâ" kelimesini Bayrâmî ikinci beyitte kullanmıştır.

Her iki şiirin ikinci beyitlerinin ilk mısrasında "figân u nâle, gülşen, bülbül" gibi ortak terimler kullanılmıştır. Beytin ikinci mısrasında ise aynı özellik yoktur. Murâdî'nin beytinde âşığın inleme/nâle ve figânlarına gülşende bülbüller eşlik ederken sînesi de tıpkı çeng ve rebab enstrümanları gibi bu inlemeye eşlik etmişlerdir:

*Figân u nâleme âheng ider gülşende bülbüller
İder sînem benüm nağme begüm çeng ü rebâbâsâ (Murâdî)*

Bayrâmî'nin beytinde ise bülbüle teşbih edilen can gönül gülşeninde inleme/nâle ve figânlar etmektedir. Âşığın ciğeri de gece gündüz aşk ateşine kebab gibi yanmaktadır:

*İder cân bülbülü feryâd u nâle gülşen-i dilde
Ciger 'aşk odına dün gün yanar turmaz kebâbâsâ (Bayrâmî)*

Üçüncü beyitlerin ilk mısralarında kelime ortaklıkları yoksa da her ikisinde de anlam gözden akan yaşlar üzerine kurulmuştur. İkinci mısralarda "pâyidâr olmaz cihândur âsiyâbâsâ" ilkinde güzellikle, ikincisinde fırsatla irtibatlandırılmıştır. Her ikisi de pâydâr olası değildir:

*Terahhum kıl iki mîzâb-ı çeşmümden akan yaşa
Güzellik pâydâr olmaz cihândur âsiyâbâsâ (Murâdî)*

*Dökerse eşk-i hûn-rîzi n'ola bu çeşm-i giryânım
Ki fırsat pâydâr olmaz cihândur âsiyâbâsâ (Bayrâmî)*

Mecmuada yer alan Murâdî'nin gazelinin dördüncü beyti; Murâdî'nin divanında beşinci sıradadır.

*Şeb-i hicrânda nâ-peydâyam ey mihr 'inâyet kıl
Bu zerre kadre pertev sal habîbüm âfitâbâsâ (Murâdî)*

Murâdî'nin beytine karşılık yazılan Bayrâmî'nin beytinde "inâyet kıl, pertev, âfitâbâsâ" gibi kelimeler ortaktır. Murâdî'ye ait olan beyitte muhatap "habîbüm" ifadesiyle verilmiş olup peygambere hitabı düşündürmektedir. Ancak muhatapın sevgili/Allah olmasının da önünde bir engel yoktur. Âşık ayrılığın gecesinde kaybolduğunu ifade etmektedir. Bayrâmî'nin beytinde muhatap Allah'tır. "Hudâ"ya hitap etmesinin yanında "celâl" ve "cemâl" sıfatlarını da kullanmıştır. Her iki beyitte de güneş benzetmesiyle medet isteme durumu vardır ancak ilkinde medet sevgiliden diğerinde Allah'tan beklenir. Murâdî'nin ayrılık ateşine karşılık Bayrâmî celâl ateşini kullanmıştır:

*Celâlûn âteşi yakdı kamu vârum 'inâyet kıl
Cemâlûn pertevin irgür Hudâyâ âfitâbâsâ (Bayrâmî)*

Gazelin bundan sonraki beyitlerinde ortak kelime kullanımının azaldığı görülür. İlk beyitlerde olduğu gibi birebir ifadeler yoktur. Murâdî'nin 5. beytinde sevgiliden kıymetsiz bir toprak gibi olan âşığına vuslat kimyasıyla nazar kılması istenmiştir. Bayrâmî'nin beytinde ise bakır benzetmesi yapılan âşığın kalbine sevgilinin aşk iksiri cevherini ekmesi, bu sayede aşk potasında erimiş güneş olmayı isteyen bir âşık anlatılmıştır. Benzer kelimeler olmamakla birlikte her iki beyitte de âşığın sevgilinin himmetine olan muhtaçlığı, ancak onunla anlamlı olabileceği hususu vurgulanmıştır:

*Nazar kıl kîmyâ-yı vasl ile ben hâk-ı bî-kadre
Niçe bir hâk-ı zilletde olam yâ Rab türâbâsâ (Murâdî)*

*Nuhâsî kalbüme iksîr-i 'aşkuñ cevherin tarh it
Çinde pûte-i 'aşkuñ dönem şems-i müzâbâsâ (Bayrâmî)*

Son beyitte Murâdî hüma kuşu gibi gölgesi ve iyilikleri her yeri kaplayan sevgiliden/yaratıcıdan kendi üzerine de bir gölge salmasını beklemektedir. Zira ayrılık yükünü çekmekten kendisi âdetâ bir sineğe dönmüştür.

*Murâdî üstine gel sâye salgıl ey hümâ-sâye
Firâkuñ bârını çekmekde olmuşdur zübâbâsâ (Murâdî)*

Bayrâmî ise son beyitte Murâdî'nin ikinci beyitte kullandığı "rebâbâsâ" kelimesini kullanarak inleme ve nâlelerini rebaba benzetmektedir. Allah yolunda canını ve başını fedâ ederek feryat eden âşık kendi başını gûy u çevgân oyunundaki topa benzetir.

*Dil-i Bayrâmîden ref' it bu gün astâr-ı gûyını
Yoluñda cân u baş virüp ider nâle rebâbâsâ (Bayrâmî)*

Murâdî'nin aynı gazeline Bâkî de nazire yazmış olmakla birlikte şiirler arasında Bâyrâmî'nin naziresi kadar kelime ve düşünce ortaklığı bulunmamaktadır. Bâkî'nin şiirinde vezin ve kafiye birlikteliğinin yanı sıra "âsiyâbâsâ, rebâbâsâ, âfitâbâsâ, türâbâsâ, şarabâsâ" gibi ortak kelimeler kullanılsa da şairin kendi kişisel üslûbu öne çıkmaktadır. Hatta Murâdî ve

Bayrâmî'nin şiirlerinde niyazı öne çıkan âşık, Bâkî'nin nazire şiirinin şu iki beytinde kendisinde güç vehmeden, emeğinin karşılığını alamadığını ifadeyle baş eğmeyen, isyankâr bir profil çizer:

*Hevâñ içre ezel bir sadme urdı sarsar-ı âhum
Döner dülâb-ı çarh ol dem bu demdür âsiyâbâsâ*

*Yüzüm üzre kadem basmaz cefâ vü cevrden geçmez
Yolında kıldugumdan n'oldı ben cismüm türâbâsâ*

Ayrıca Bâkî'nin gazelinin beyit sayısının fazla olması da zemin şiirden ayrılan bir yönüdür. Diğer iki gazelin matla beyitlerinde bulunan ayrılık teması Bâkî'nin naziresinde görülmemektedir. Bâkî'nin naziresi şairin divanında iki numaralı gazeldir, şiirin nazire olarak yazıldığı bilgisi ise divanda bulunmamaktadır.

Vezin ve kafiye yönünden her üç şiirde de bütünlük söz konusudur. Konu açısından Murâdî ve Bayrâmî'nin şiirleri örtüşürken Bâkî'nin şiiri için aynı oranda bütünlük düşünülemez. Ancak nakize özelliği gösterecek belirgin bir tarafı da yoktur.

Bir şairin edebiyat tarihi kaynaklarında kendisine yer bulamamış olması onun şairliğinin zayıf olduğunu göstermez. Çağdaşı diğer önemli şairler kadar tanınmadıkları halde güçlü bir şiir yeteneğine sahip olan şairlerin varlığı da bilinmektedir (Köksal 2017: 28). Bu şiir özelinde Bayrâmî'nin şiirlerine bakıldığında meşk yönünün yanında kişisel anlayış ve ifade gücünün belirgin olduğu görülür. Murâdî'nin şiirinin zemin, Bayrâmî ve Bâkî'nin şiirlerinin tanzirleri gözüyle bakıldığında Bâkî'nin kişisel üslubu Bayrâmî'ye göre daha baskın görünmektedir. Bayrâmî'nin şiirinde estetik kaygıdan ziyade dinî-tasavvufî mesaj öne çıkmaktadır.

Murâdî'nin şiirinin zemininde de bulunan dinî-tasavvufî içerik Bayrâmî'nin naziresinde daha belirgin hale getirilmiştir. Aynı şiiri Bâkî dinî-tasavvufî zemininden ziyade kendi üslubunca daha reel bir düzlemde tanzir etmiştir. Murâdî'nin şiiriyle ortaklığı vezin ve kafiye benzerliği ve bazen de benzer kelimelerin kullanımı ile sınırlı kalmıştır. Hatta yukarıda ifade edildiği gibi, yakaran değil zaman zaman itiraz eden bir âşık tipi resmedilmiştir.

Bu şiir özelindeki değerlendirmelerden hareketle, her şairin kendi meşrebine uygun bir dil ve anlatım içerisinde olduğunu söyleyebiliriz. Murâdî'nin zemin şiirinde de aynı şiire Bâkî tarafından yazılmış olan nazirede de Bayrâmî'nin naziresindeki kadar dinî-tasavvufî unsur yoktur. Buradan Bayrâmî'nin meşrebinin dinî-tasavvufî tarafının ağır bastığı kanaatine varabiliriz.

Mecmuada Bayrâmî'nin Bâkî'ye naziresi olarak tek şiir örneği mevcuttur. Bu nazireye zemin olan şiir Bâkî divanında da bulunmaktadır. Her iki şiirin de beyit sayısı dokuzdur. Mecmuada söz konusu şiire yazılan başka bir nazire bulunmamakta olup yalnızca Bayrâmî'nin naziresine yer verilmiştir:

*Fe'ilâtün Fe'ilâtün Fe'ilâtün Fe'ilün
Gelünüz yüz tutalum bâr-geh-i Gaffâra
Cân u dilden gelelüm tevbe vü istigfâra*

*Tutalum Ka'be-i tevfik-i İlâhî yolını
Bu beyâbânda 'abes gezmeyelüm âvâre*

*Çarh-ı kec-revde kalur akl-ı mühendis hayrân
Bir yirin uyduramaz cedvele vü pergâra*

*Mülk-i bâkî dir iken bâg-ı İremden çıkdı
Yine magrûr olur âdem bu fenâ gülzâra*

*Aceb ol tâ'at u takvâ diyü zu'm itdügümüz
Varıcak n'olsa gerekdür nazar-ı Cebbâra*

*Zulmet-i cehlde cevher diyü cem' itdügümüz
Korkum oldur çıka ol rûzda seng-i hâra*

*Bu tasavvurlar eger bâtıl olursa nic'olur
Katı hayret yiridür bir gözüñ aç bî-çâre*

*Katı el virdi hevâ gâyet açılduk gâyet
İşümüz kaldı kemâl-i kerem-i Settâra*

*Bâkîyi lezzet-i vasluñ tama'ı söyletdi
Tûtîyi şevk-i şekerdür getüren güftâra
Bâkî (Mecmua 147b; Küçük 2011: G.426)*

*Fe'ilâtün Fe'ilâtün Fe'ilâtün Fe'ilün
Gelüñüz el açalum rahmet umup Gaffâra
Cümlemüz yüz dutalum rahm idici Settâra*

*Bir bölük âsîlerüz cürm ü hatâdur işimüz
Ne dirüz yevm-i hisâba varıcak Cebbâra*

*Sâ'atüñ zelzelesi şey-i azîmdür didi Hak
Kimse döymez bilüñüz hışm ide ger Kakhâra*

*Yâ İlâhî çü bizüz âsî vü mücrim kullar
Bu beyâbânda abes koma bizi âvâre*

*Takuben bendelerüñ şer'üne bir yular kıl
Boynı baglu kuluñuz merhamet it bir pâre*

*Aşkuñ esrârı ile gön'lümüzi gülzâr it
Tâ ki dil virmeyevüz biz bu fenâ gülzâra*

*Göñül âyînesini pâk ü mücellâ idevüz
Gayra varlık koma tâ bakmayavüz agyâra*

*Kendü varlığımızı kendümize itme hicâb
N'eylesün varlığı pes isteyen irmek vâra*

*Çünkü Bayrâmî fenâ oldu yoluñda cânâ
Ne dili var ki dilek eyleye ol dîdâra
Bayrâmî (Mecmua 148a)*

Bayrâmî'nin Murâdî'ye yazmış olduğu nazireler gibi burada da pek çok yönden bütünlük ve benzerlik görülmektedir. Her iki şiirde de vezin, kafiye, beyit sayısı ortaktır. Genel tema olarak da herhangi bir fark yoktur. Her iki şiir de içerik olarak dinî-tasavvûfî unsurlar barındırır. Ancak Bayrâmî'nin Murâdî'nin gazellerine yazdığı nazirelere kıyasla ortak kelime kadrosu daha azdır. Gazellerin ilk beyitlerinde Yaratıcı'nın rahmetine sığınarak tövbe etmeye yönelik bir çağrı vardır. Birinci mısralarda ifade benzerliği görülür:

*Gelüñüz yüz turalum bâr-geh-i Gaffâra
Cân u dilden gelem tevbe vü istigfâra (Bâkî)*

*Gelüñüz el açalum rahmet umup Gaffâra
Cümlemüz yüz dutalum rahm idici Settâra (Bayrâmî)*

Şiirlerin beyit sonlarında yer alan "Settâra, Cebbâra, âvâre, bu fenâ gülzâra" kelimeleri ortaktır. Burada da Bâkî'nin şiirleri arasında Bayrâmî'nin zemin olarak seçtiği şiirin dinî-tasavvûfî içerikli bir şiir olması dikkat çekmektedir. Bâkî'nin gazelinin ikinci beyti ile Bayrâmî'nin gazelinin dördüncü beytinde ortaklıklar vardır. Beyitlerin ikinci mısralarında "beyâ-bân, abes, âvâre" kelimeleri ortaktır. Bayrâmî'nin ifadesinde Allah'a yakarış söz konusudur ve teslimiyet öne çıkar. Bâkî'nin "abes gezmeyelim" arzusunu Bayrâmî "abes koma bizi" diyerek doğrudan Allah'tan istemektedir. Bâkî'nin beytinde insan iradesi nasihatvari bir üslupla öne çıkarılmıştır:

*Turalum Ka'be-i tevfik-i İlâhî yolını
Bu beyâbânda 'abes gezmeyelim âvâre (Bâkî)*

*Yâ İlâhî çü bizüz âsî vü mücrim kullar
Bu beyâbânda abes koma bizi âvâre (Bayrâmî)*

Bâkî'nin şiirinin dördüncü beyti ile Bayrâmî'nin naziresinin altıncı beyti arasında benzerlik ilişkisi vardır. Bâkî insanoğlunun bu dünyanın geçici güzelliklerine aldanacağını söylerken Bayrâmî aşkın sırları ile gönlümüzü gül bahçesine çevir ki bu fâni dünyanın bahçesine gönül vermeyelim demektedir.

*Mülk-i bâkî dir iken bâg-ı İremden çıkdı
Yine magrûr olur âdem bu fenâ gülzâra (Bâkî)*

Aşkuñ esrârı ile gön̄lümüzi gülzâr it

Tâ ki dil virmeyevüz biz bu fenâ gülzâra (Bayrâmî)

Gazellerin diğ̄er beyitlerinde ortak kelime, terkip ve mazmun kullanımının azaldığı görülmektedir. Bâkî'nin şiirinde yer alan "mühendis, cedvel, pergâr; bâğ-ı İrem; lezzet, tûtî, şeker, güftâr" gibi ifadelerin ve mazmunların hiç birini Bayrâmî'nin naziresinde görmemekteyiz. Beyitlerde birebir örtüşen anlam ve kurgu da söz konusu değildir. Ancak iki şiirin genel muhtevası benzerdir. Burada yine Bâkî'nin şiirinin daha reel bir zemine oturduğunu Bayrâmî'nin ise dinî-tasavvufî yorumunun öne çıktığını görüyoruz.

Her şairi nazire yazmaya iten sebep aynı değildir. Şairlerin nazire yazma gerekçeleri arasında zemin şiiri geçme arzusu, meydan okumalara cevap verme ihtiyacı, üstad şairleri izlemek, dostluk nişanesi olarak nazireleşmek, genç şairleri teşvik için nazire yazmak gibi pek çok farklı etmen söz konusu olabilmektedir (Köksal 2006: 97). Bayrâmî mahlaslı şairin yazmış olduğu nazireleri bu çerçevede değerlendirmek istersek; şairin amacının "üstad şairleri izlemek" olması diğ̄er etmenlere göre daha muhtemel görünmektedir. Burada tanzir ederken meşrebine uygun şiirleri seçtiğini de belirtmekte yarar vardır. "Bu tür nazireler, tanzir edilen şiirin sahibine duyulan saygı, ilgi, hayranlık dolayısıyla kaleme alınmıştır. Bunlarda bir üstünlük iddiası güdülmenden beğenilen sanatkârın verdiği ürünün bir benzeri ortaya konularak onunla hem-hâl olma arzusu söz konusudur." (Köksal 2006: 101). Hayatı ve edebî kimliği hakkında bilgi sahibi olmadığımız Bayrâmî'nin Murâdî ve Bâkî ile olan ilişkisi tarafımızca bilinmiyor olsa da söz konusu şairlere beslediği hayranlık âşikârdır. Özellikle Murâdî'ye yazmış olduğu çok sayıda nazire bunun göstergesidir. Bu nazireleri yazarken Murâdî'nin şiirleriyle vezin, kafiye, redif, kelime kullanımı gibi çeşitli yönlerden ortaklık kurma çabası da dikkat çekmektedir. Ancak şair bu şiirleri kendi anlayışına uygun olarak dînî-tasavvufî bir kimlikle yorumlamıştır. Herhangi bir üstünlük amacı ya da zemin şiir sahibini geçmek gibi bir gaye taşımadığı görülmektedir.

Murâdî'nin tezkirelerde ve çeşitli kaynaklarda yer alan ancak divanında bulunmayan bazı şiirlerinin varlığından söz edilerek bu şiirlerden birtakım örnekler divan metninden önceki açıklama kısmında verilmiştir. Murâdî divanında yer almayan bu şiirlerden birisi; divan çalışmasının ilgili kısmında beş beyit olarak kaydedilmiştir (Kırkkılıç 2015: 57). Bu gazel mecmuada dört beyitlik bir şiir olarak ve divandaki şeklinden oldukça farklı biçimde imla edilmiştir. Mecmuada şiirin ardından Bayrâmî'nin nazire olarak yazdığı üç beyitlik şiir parçası gelmektedir:

Fe'ilâtün Fe'ilâtün Fe'ilâtün Fe'ilün

Vâhidüz arsa-i vahdetde bu gün çâlâküz

Her cihetden geçüb̄en vâhidîyüz bî-bâküz

İkilikte n'iderüz vâhid-i mutlak çü bizüz

Varacak çün bizüz âfâka gelen idrâküz

*Li mine'l-mülk okuruz âleme her rûz ile şeb
Mâlik-i küll bizüz cümle helâkden pâküz*

*Olmasak olmaz idi cümle cihân mâfihâ
Ey Murâdî yine sırr-ı hüküm-i levlâküz
Murâdî (Mecmua 147b)*

*Fe'ilâtün Fe'ilâtün Fe'ilâtün Fe'ilün
Fâniyüz arsa-i vahdetde bu gün biz hâküz
Mâsivâ tozını sildik bu gönülden pâküz*

*Ehl-i vahdetdenüz elvân sıfatı n'iderüz
Biz fenâ sırrını tuymakda bu gün çâlâküz*

*Mazhar-ı küll hâl'çün oldı cihân mâfihâ
Bil ki Bayrâmî bizi sırr-ı dem-i levlâküz
Bayrâmî (Mecmua 147b)*

Murâdî'nin gazelinin ilk beytinde yer alan “*bu gün çâlâküz*” ifadesini Bayrâmî ikinci beyitte kullanmıştır. Murâdî'nin dördüncü beytinde bulunan “*pâküz*” ifadesini Bayrâmî'nin ilk beytinde görmekteyiz. Murâdî'nin gazelinin ilk mısrası olan “*Vâhidüz arsa-i vahdetde bu gün çâlâküz*” ifadesi ile Bayrâmî'nin naziresinin ilk mısrası “*Fâniyüz arsa-i vahdetde bu gün biz hâküz*” ifadesi hem anlam hem ortak terkip kullanımı bakımından benzerdir. Her iki mısra da Allah'ın birliğinden söz edilmiştir:

*Vâhidüz arsa-i vahdetde bu gün çâlâküz
Her cihetden geçübün vâhidîyüz bî-bâküz (Murâdî)*

*Fâniyüz arsa-i vahdetde bu gün biz hâküz
Mâsivâ tozını sildik bu gönülden pâküz (Bayrâmî)*

Murâdî'nin iyi derecede Arapça ve Farsça bilmesinin yanında pek çok şiirinin dinî-tasavvufî nitelik taşıdığı bilinmektedir. “Onun şiirleri, umumiyetle tasavvuf vadisinde olup vahdet-i vücudu terennüm eder mahiyetteki güzel ve zarif sözlerdir” (Kırkılıç 2015:45). Şairin yukarıdaki beytinde de “vahdet” mefhumu işlenmiştir. Murâdî'nin şiirlerindeki bu tasavvufî zeminin Bayrâmî meşrebindeki bir şair için nazire yazmayı kolaylaştırdığı düşünülebilir.

İki şiirin mahlas beyitlerinde anlam ve içerik benzerliğinin yanında ortak kelime ve terkip kullanımı da dikkat çekmektedir. Her iki beyitte de şair kendisine hitap eder. “Sen olmasaydın felekleri yaratmazdım” anlamındaki hadisten hareketle tıpkı dünyanın ve dünyada bulunan her şeyin yaratılışının ardındaki hikmet gibi kendisinin de aynı sebeple yaratıldığını dile getirir. Burada şair bir bakıma kendisine hatırlatmada bulunur:

*Olmasak olmaz idi cümle cihân mâfihâ
Ey Murâdî yine sırr-ı hüküm-i levlâküz (Murâdî)*

*Mazhar-ı küll hâl'çün oldı cihân mâfihâ
Bil ki Bayrâmî bizi sırr-ı dem-i levlâküz (Bayrâmî)*

Mecmuada Murâdî'nin "gizlemiş" redifli üç ayrı şiirine yer verilmiştir. Bu şiirler şairin yayınlanmış mevcut divan neşrinde bulunmamaktadır. Mecmuada bu şiirlerden birine Bayrâmî tarafından, diğerine ise Dürrî ve Bâkî tarafından yazılmış nazireler mevcuttur. Çalışmamızın konusu bakımından Murâdî'nin zemin şiiri ve Bayrâmî tarafından yazılan nazire buraya alınmıştır.

*Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün Fâ'ilün
Mihrüñi koyında gördüm mâh-ı tâbân gizlemiş
Ya'ni nâr-ı 'aşkuña mihr-i dirahşân gizlemiş*

*Aldılar ortaya Ya'kûb-ı dili ebnâ-yı gam
Yûsuf-ı sabrın alup çâhında ihvân gizlemiş*

*Ben zamîrüm sırrını dildâra eylerdüm 'ayân
Nutm miftâhın velîkin hâzîn-i cân gizlemiş*

*Aklumu yagmaya virdi benden eylermiş gelüp
Kendüsi virür harâcı günde biñ kan gizlemiş*

*Bir tecellîye Murâdî döymedi dâg oldı ...⁹
Almadı arz u semâ kim anı insân gizlemiş
Murâdî (Mecmua 145b)*

Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün Fâ'ilün

*Ey habîb-i sadr-ı âlem 'aşkuñi cân gizlemiş
Ya'ni kim mümin dilinde nûr-ı îmân gizlemiş*

*Ve'd-duhâ vechüñdür dürür ve'l-leyl zülfüñ zî-semen
Vasfuñi ey nûr-ı Hak âyât-ı Kur'ân gizlemiş*

*Şems-i vechüñdür viren kevneyne çün nûr-ı sübût
Bu hacâletden yüzün ol şems-i tâbân gizlemiş*

*Vasf-ı hüsnüñüñ hayâlin dilde nakş itdüm sanup
Egri nakş itmîş meger kim mâh-ı tâbân gizlemiş*

*Bûy-ı vasluñdan nişâne virmeye 'âşıklara
Ol nesîm-i zülfüñi verd ile reyhân gizlemiş*

⁹ Mecmuada kelime silinmiş durumda olduğu için okunamamıştır.

*Hâsıl-ı ömrüm virüp nakd-i visâlûñ almaga
Gözlerüm iki kadeh dürr ile mercân gizlemiş*

*Lezzet-i vasluñ nişânından eser aldı çü kand
Ol sebebdendür anı agzında ihvân gizlemiş*

*Her ne lezzet kim virür zevk u safâ kevninde [kim]
Feyz-i Zâtîden durur elvân-ı ekvân gizlemiş*

*Sanma Bayrâmî ma'ârif sırrına irmez 'ukûl
Söylemek olmaz anı kim ehl-i irfân gizlemiş
Bayrâmî (Mecmua 145b)*

Murâdî'nin birinci beyitte kullandığı “*mâh-ı tâbân gizlemiş*” ve ikinci beyitte kullandığı “*ihvân gizlemiş*” ifadelerini Bayrâmî'nin dördüncü ve yedinci beyitlerde kullandığını görmekteyiz. Zemin şiir ve nazire şiir karşılaştırıldığında bu iki ifade dışında ortak kelime kullanımı görünmemektedir. Bayrâmî anlam ve kurgu yönüyle zemin şiire bağlı kalmamış, kişisel üslubunu öne çıkararak zemin şiirden ayrılmıştır. Ancak iki şiirin genel muhtevasında bir aykırılık söz konusu değildir.

Mecmuada Murâdî'ye ait “*gizlemiş*” redifli üç gazel de beş beyitten oluşmuştur. Bayrâmî tarafından yazılan nazire ise dokuz beyittir. Nazire olarak yazılan şiirin bütününe bakıldığında zengin bir söyleyiş fark edilmektedir. Bayrâmî'ye ait nazirenin zemini olarak Murâdî'nin yukarıya aldığımız gazeli gösterilmiş olsa da Bayrâmî'nin naziresinin Murâdî'nin aynı redife sahip diğer iki şiiriyle de benzerlikler taşıdığı görülmektedir. Bayrâmî'nin naziresinin son beyti ile Murâdî'nin mecmuada bulunan diğer gazelindeki beyitler birbirini çağrıştırmaktadır. Her iki beyitte de “*men arefe*” kutsi hadisi merkeze alınmıştır:

*Sanma Bayrâmî ma'ârif sırrına irmez 'ukûl
Söylemek olmaz anı kim ehl-i irfân gizlemiş (Bayrâmî)*

*Men aref sırrını ne añlar şu kim irfânı yok
Mâ-arefnâdan hicâb itmîş vü îmân gizlemiş*

*Ma'rifet bezminde câm-ı aşkı irfân iline
Sun Murâdî turmağul çün sende ummân gizlemiş (Murâdî)*

Mecmuada bulunan Murâdî'nin “*gizlemiş*” redifli üç gazeli birbiriyle oldukça benzerlik gösterir. Her üç şiirde de “*insan gizlemiş*”, şiirlerden ikisinde “*bin kân gizlemiş*” ifadesi bulunmaktadır. Bayrâmî'nin naziresinde ise bu ifadeler yoktur. Murâdî'ye ait iki farklı gazelin ikinci beyitleri oldukça benzerdir. Aynı beytin karalamaları intibahı uyandırmaktadır:

*Aldılar ortaya Ya'kûb-ı dili ebnâ-yı gam
Yûsuf-ı sabrın alup çâhında ihvân gizlemiş (Murâdî)*

*N'ola Ya'kûb-ı dili aldarsa ebnâ-yı garaz
Yûsuf-ı aklın alup çâhında devrân gizlemiş (Murâdî)*

Bayrâmî'nin dokuz beyitlik naziresinde ise "Yûsuf-Yakûp-çâh" a dair bir gönderme bulunmamaktadır. Bayrâmî'nin gazelinin ilk iki beytinde geçen "nûr-ı îmân gizlemiş" ve "âyât-ı Kur'ân gizlemiş" ifadeleri Murâdî'ye ait zemin şiirde yoktur.

Mecmuada Bayrâmî'nin Murâdî'ye naziresi olarak karşımıza çıkan bir diğer gazel yine vezin ve kafiye ortaklıklarının yanında benzer ifadeler içermektedir:

*Mefâ'îlün Mefâ'îlün Mefâ'îlün Mefâ'îlün
Tesellâdan¹⁰ karâr itmez gönül ister tecellâyı
Tecellâ aynına gelmez diler keşf ide ma'nâyı*

*Olur çün münderic her dem gönül levhinde hâletler
Zuhûr eyler mu'ammâsı bezer etrâf-ı ârâmı*

*Acebdür bu delâ'il kim delîl olur delâlete¹¹
Berâhîn ile katıdur mu'ammâdan mu'ammâyı*

*Ehabbü'l-asli min hubbin fe-inne'l-asle fi-hubbî
Habîb ile habîb olmuş n'ider pes özge gavgâyı*

*Nihân-ı bî-nihân el-hak ayân-ı bî-ayân olmuş
Murâdînüñ zamîrinde¹² ider feyzân-ı âlâyı
Murâdî (Mecmua 147a; Kırkılıç 2015: G.1484)*

*Mefâ'îlün Mefâ'îlün Mefâ'îlün Mefâ'îlün
Şu'ûn-ı kevne meyl itmez gönül ister tecellâyı
Ma'ârif gencini açup diler keşf ide ma'nâyı*

*Gönül âyînesin gördüm tolu evsâf-ı hâletler
Velî mahv-ı sıfât itdüm bulımadum müsemâyı*

*Kamu zerrât-ı mevcûdât berâhînden muammerdir
...¹³*

*Habîbü'l-hubbi mahbûbi fe 'inne'l-kurbı fi-cinne
Yuhıbbirtum yuhıbbûne götürdi cümle gavgâyı*

*Nihânî bî-gümân olup 'ayânâ hem nihân olmuş
Olal'dan mahv Bayrâmî ider gââyât-ı büsrâyı
Bayrâmî (Mecmua 147a)*

¹⁰ Tesellâdan: Tecellîden MD.

¹¹ delâlete: delâletle MD.

¹² zamîrinde: zamîrinden MD.

¹³ Mecmuada ikinci mısranın yeri boş bırakılmıştır.

Şiirlerin beyit sayıları eşit olmakla birlikte mecmuada Bayrâmî'nin gazelinin üçüncü beytinin ikinci mısrası eksik bırakılmıştır. Bayrâmî'nin nazire olarak yazdığı gazelin birinci beyti ile Murâdî'nin zemin şiirinin birinci beytinin ilk mısralarında "göñül ister tecellâyı" ve ikinci mısralarında "diler keşf ide ma'nâyı" ifadeleri ortaktır. Anlam olarak da iki beyit benzerdir. İki beyitte de isteğin sahibi gönüldür. Gönül dünya işlerine önem vermez, Allah'a ulaşmak ister. Görünenle yetinmeyip manayı anlamak arzusundadır:

*Tesellâdan karâr itmez göñül ister tecellâyı
Tecellâ aynına gelmez diler keşf ide ma'nâyı (Murâdî)*

*Şu'ûn-ı kevne meyl itmez göñül ister tecellâyı
Ma'ârif gencini açup diler keşf ide ma'nâyı (Bayrâmî)*

İkinci beyitlerin ilk mısrasında gönül aynasında/levhinde türlü haller bulunduğu belirtilir. Ancak Murâdî'ye ait beytin ikinci mısrasında muammalar görünür hale gelirken Bayrâmî'nin beytinin ikinci mısrasında âşık "mahv-ı sıfât" etmesine rağmen henüz "müsemmâ"ya ulaşamamıştır:

*Olur çün munderic her dem göñül levhinde hâletler
Zuhûr eyler mu'ammâsı bezer etrâf-ı ârâmı (Murâdî)*

*Göñül âyînesin gördüm tolu evsâf-ı hâletler
Velî mahv-ı sıfât itdüm bulmadum müsemmâyı (Bayrâmî)*

Her iki gazelin de dördüncü beyitlerinin ilk mısrası Arapça cümleden oluşmaktadır. Murâdî divanında verilen dipnotta ilk mısranın anlamı "Aslın en sevimsi sevgidendir, zira asıl benim sevgimdedir" şeklinde açıklanmıştır. Bayrâmî'nin beytinde de "Sevginin sevgilisi benim sevgilimdir. Benim sevgim gönüldedir. Onlara sevdiğinizi haber verince bütün kavgalar gider." gibi bir anlam vardır. Devamında ise bu durumun tüm kavgaları ortadan kaldırdığı her iki beytin ortak sonucudur:

*Ehabbü'l-asli min hubbin fe-inne'l-asle fi-hubbî
Habîb ile habîb olmuş n'ider pes özge gavgâyı (Murâdî)*

*Habîbü'l-hubbi mahbûbi fe 'inne'l-kurbı fi-cinne
Yuhibbirtum yuhibbûne götürdi cümle gavgâyı (Bayrâmî)*

Gazellerin mahlas beyitlerinin birinci mısralarında ortak söyleyiş dikkat çeker:

*Nihân-ı bî-nihân el-hak ayân-ı bî-ayân olmuş (Murâdî)
Nihânî bî-gümân olup 'ayânî hem nihân olmuş (Bayrâmî)*

Bayrâmî'nin tanzir için zemin olarak seçtiği bir başka manzume yine dînî-tasavvûfî unsurlar barındıran bir gazeldir. Gazelde içerik olarak tasavvûfî öğelerin bulunması yanında Kur'an'dan alıntılara da yer verildiği görülmektedir. Diğer nazirelerde olduğu gibi vezin, kafiye, beyit sayısı gibi şekilsel özellikler de zemin şiir ile ortaklık taşımaktadır:

Mefâ'îlün Mefâ'îlün Mefâ'îlün Mefâ'îlün

*Nidâ-yı hâlıkü'l-ısbâh¹⁴ irişe çünki mevtâya
Ne kutludur o dem cânâ¹⁵ salar uşşâkına sâye*

*"Nefahnâ"dan nidâ geldi pes oldı şak iki fırka
İşitmeyen bulup ni'met işiden irdi na'mâya*

*Müberrâdan teberrâ kıl vücûduñ bî-ser ü pâ kıl
Çün ihyâ olduñ¹⁶ ihyâ kıl sakın aldanma âlâya*

*Kuruldu hayme-i 'adli ki hâşâ zulm ola meyli
Dilerseñ hamd kıl hayli gele tâ işüñ ortaya*

*Murâduñ sen bu güftârın eger fehm idesin ey dil
Ki hûrşîd-i cihân gibi virürsin sen ziyâ aya
Murâdî (Mecmua 147a; Kırkkılıç 2015: G.1320)*

*Mefâ'îlün Mefâ'îlün Mefâ'îlün Mefâ'îlün
Likâ-yı hâlıkü'l-eşbâh irişdi ervâh eşyâya
Sanasın haşr-ı ekberdür hayât irişdi mevtâya*

*"Nefahnâ" sırrı feyz itdi celâlınden cemâlinden
Anuñçün mazhar-ı ni'met mukâbil ehl-i na'mâya*

*Bu cümle feyz-i hakdur bil vücûduñ mahv-ı mutlak kıl
Oligör sen de sâfi-dil sakın aldanma âlâya*

*Göñülde hayme-i 'adli kuran zulm eylemez meyli
Gözet Hakdan gelen kavli komagıl işüñ ortaya*

*Eger bu sözi Bayrâmî tamâm zevk idindüñse
Şu nûr-ı mutlaka irdüñ virür nûrı güne aya
Bayrâmî (Mecmua 147b)¹⁷*

Gazellere bakıldığında ilk beyit dışındaki tüm beyitlerin son kelimeleri aynıdır. Beyitlerin anlamları birebir aynı olmasa da içerik ve konu bakımla-

¹⁴ Nidâ-yı hâlıkü'l-ısbâh: Nidâ-yı didi "fâlıkü'l-ısbâh" MD.

¹⁵ cânâ: cânân MD.

¹⁶ ihyâ olduñ: ihyâ oldı MD.

¹⁷ Bayrâmî'ye ait bu şiir <https://defter-i-ussak.blogspot.com/2018/12/likâ-yi-halikul-esbah-irisise-ervah-i-seydaya.html> adresindeki blog sayfasında da yer almaktadır. Ancak ilgili sayfanın sahibiyile iletişime geçildiğinde şair hakkında bilgisi olmadığı öğrenilmiştir.

rından ortaktır. Murâdî'nin âyetler yoluyla yapmış olduğu telmihler Bayrâmî tarafından da kullanılmıştır.

Murâdî divanında birinci beyitte kullanılan "*fâliku'l-ısbâh*" ifadesi "*tan yerini ağartan, karanlığı aydınlığa çıkararak*" demektir (En'âm 96). Mecmuada ise o ifadenin yerine yine aynı anlama gelebilecek "*hâliku'l-ısbâh*" (sabahın yaratıcısı) yazılmıştır. Bayrâmî'nin naziresinin ilk beytinde bu ifade "*karanlığı yaratan*" anlamına gelen "*hâliku'l-eşbâh*" şeklinde kullanılmıştır.

*Nidâ-yı hâliku'l-ısbâh irişe çünki mevtâya
Ne kutludur o dem cânâ salar uşşâkına sâye (Murâdî)*

*Likâ-yı hâliku'l-eşbâh irişdi ervâh eşyâya
Sanasın haşr-ı ekberdür hayât irişdi mevtâya (Bayrâmî)*

Murâdî'nin beytinin ilk mısrasında kullanılan ölümlere hayat verilmesi manası Bayrâmî'nin beytinde ikinci mısradaki bulunmaktadır. Bayrâmî burada mahşer günü ölümlerin yeniden dirileceği hususunu teşbih amaçlı kullanmıştır.

Her iki gazelin ikinci beyitlerinde "*üfledik*" anlamına gelen "*Nefahnâ*" sözü yer almaktadır (Enbiya 91). Ayetin tamamı "İffetini koruyan Meryem'e ruhumuzdan üfledik, onu ve oğlunu âleme ibret kıldık" anlamına gelmektedir.

*"Nefahnâ"dan nidâ geldi pes oldı şak iki fırka
İşitmeyen bulup ni'met işiden irdi na'mâya (Murâdî)*

Bayrâmî'nin beytinde Allah'ın celâl ve cemâl sıfatlarından "*Nefahnâ*" sırrının feyzine ulaşılır ve bu sayede nimetlere erişilir:

*"Nefahnâ" sırrı feyz itdi celâlınden cemâlınden
Anuñçün mazhar-ı ni'met mukâbil ehl-i na'mâya (Bayrâmî)*

Üçüncü beyitlerde maddî temizlikten uzaklaşıp bedeni sefil ve perişan hale getirmeye; yükseklik, makam, mevki gibi heveslere aldanmayıp manevî dirilişe yönelmeye ve bedeni değil gönlü temiz tutmaya yönelik bir nasihat söz konusudur:

*Müberrâdan teberrâ kıl vücûduñ bî-ser ü pâ kıl
Çün ihyâ olduñ ihyâ kıl sakın aldanma âlâya (Murâdî)*

*Bu cümle feyz-i Hakdur bil vücûduñ mahv-ı mutlak kıl
Oligör sen de sâfi-dil sakın aldanma âlâya (Bayrâmî)*

Dördüncü beyitlerin ilk mısralarında adalet çadırını kuran zulme meyletmez anlamı vardır. Ancak Bayrâmî'nin şiirinde bu çadır gönülde kurulmuştur. Beytin ikinci mısrasında Bayrâmî "*işün ortaya*" diyerek zemin şiir ile aynı ifadeyi kullansa da anlam olarak farklılık söz konusudur. Murâdî işlerin rast gitmesini Bayrâmî ise işleri ortaya döküp açık etmeyi kasteder.

*Kuruldu hayme-i 'adli ki hâşâ zulm ola meyli
Dilerseñ hamd kıl haylî gele tâ işüñ ortaya (Murâdî)*

*Göñülde hayme-i 'adli kuran zulm eylemez meyli
Gözet Hakdan gelen kavli komagıl işüñ ortaya (Bayrâmî)*

Mecmuada önce Murâdî'nin "-âna incinmez" redifli şiirine, daha sonra bu şiire Bayrâmî ve Bâkî tarafından yazılan nazirelere yer verilmiştir. Bâkî'nin yazmış olduğu şiir şairin divanında vardır, ancak mecmuada "Gazel-i Pâdişah-ı Cevân-baht" başlığıyla yer alan Murâdî'ye ait zemin şiir şairin ilgili divan neşrinde mevcut değildir. Aynı şiire Nev'î tarafından da nazire yazıldığı ancak şiirin Nev'î'nin mevcut divanında da bulunmadığı bir başka çalışmada belirlenmiştir¹⁸ (Aydemir 2013: 93).

Mefâîlün Mefâîlün Mefâîlün Mefâîlün
Dem-â-dem tîr-i cevrüñ atılursa câna incinmez
Kaşî yâyum saña togru gelen kurbâna incinmez

Salup çâh-ı zenahdânuñda bend itdüñ velî gönüm
Mücerred bir fenâ meşrebdür ol dîvâne incinmez

Aceb mi nâr-ı hicrâna begüm tâkat getürdimse
Girerse ger semender âteş-i sûzâna incinmez

Kayırmaz rûz u şeb ger eyler isem nâle vü efgân
Gül üzre itdügi murg-ı seher efgâna incinmez

Seni taşlarlar ise kûyına vardıkça incinme
Murâdî kim kadem bassa reh-i merdâne incinmez
Murâdî (Mecmua 146b)

Mefâîlün Mefâîlün Mefâîlün Mefâîlün
Celâlün hançeri irse Hudâyâ câna incinmez
Bilürsen hacc-ı ekberde iden kurbâna incinmez

Takup zencîr-i 'aşkuñ boynuma bend eyledüñ bildüm
Göñül şûrîde vü şeydâ yürür dîvâne incinmez

Yanuben nâr-ı hicrüne dem-â-dem kalb-i mecrûhum
Tapuñdan biñ belâ gelse dil-i sûzâna incinmez

Gözüm yaşlar döker subh u mesâ gülzâruña karşı
İder cân bülbüli zevki gam-ı efgâna incinmez

Sakın râh-ı Hudâyâ çekdüğüñ âlâma incinme
İrenler Bayrâmî Hakka olur¹⁹ merdâne incinmez
Bayrâmî (Mecmua 146b)

¹⁸ Ancak bu çalışmaya kaynaklık eden mecmuada Murâdî'ye ait zemin şiirin bulunmadığı yalnızca nazirelerin yer aldığı belirtilmiştir.

¹⁹ Kelime metinde "oldı" biçiminde imla edilmiştir. Vezin ve anlam gereği bu şekilde okundu.

Mefâîlün Mefâîlün Mefâîlün Mefâîlün
Eger biñ zahm ura gamzeñ ten-i uryâne incinmez
Ucından tek hemân bir hisse çıksun câne incinmez

Gam u gussa dil-i ‘uşşâka yârân-ı safâdandur
Göñül hazz eyler anlardan kişi yârâna incinmez

Dil-i sad-çâk o mûy-ı müşg-bûnuñ bendine kalmaz
Çeker zülf-i dil-âvîzûñ cefâsın şâne incinmez

Döker ‘âşık yoluñda dâne dâne gevher-i eşki
Yatur hâk-i mezelletde yine bir dâne incinmez

Zebân-ı ta’n-ı a’dâdan perîşân olma ey Bâkî
Hezârân tîşe-i âzâr iderler²⁰ kâne incinmez
Bâkî (Mecmua 146b; Küçük 2011: G.199)

Üç şiirde de beyit sayısı eşittir. Şiirler vezin, kafiye, redif gibi hususlarda benzerlik göstermektedir. Bayrâmî’nin şiiri ortak kelimeler yönüyle Murâdî’nin şiirine daha yakındır. Bâkî’nin şiirinde kişisel üslup öne çıkar, Bayrâmî’nin şiirinde ise daha fazla öykünme hissedilmektedir. Bayrâmî’nin gazelinde beyit sonlarında kullanılan tüm kelimeler Murâdî’nin şiiri ile birbir aynıdır. Bâkî’nin gazelinde ise böyle bir ortaklık görülmez.

Şiirin ilk beytinde Murâdî “ok” terimini kullanarak sevgilinin “yay” kaşları ile ilişkilendirmiştir. Bayrâmî ise “ok” terimine karşılık “hançer” kelimesini kullanmıştır ancak Bayrâmî’nin hitabı Allah’a yöneliktir. Bayrâmî kurban olmayı hacc-ı ekberle ilişkilendirir:

Dem-â-dem tîr-i cevrüñ atılursa câna incinmez
Kaşı yâyum saña togru gelen kurbâna incinmez (Murâdî)

Celâlün hançeri irse Hudâyâ câna incinmez
Bilürsen hacc-ı ekberde iden kurbâna incinmez (Bayrâmî)

Murâdî’nin ve Bayrâmî’nin gazellerinin üçüncü beyitleri tematik olarak benzerdir. Her iki beyitte de âşığın ayrılık ateşinde yanmaktan şikâyeti yoktur. Çünkü âşık sevgiliden/Allah’tan gelen hiçbir zorluğa itiraz etmez, hep sine sabır gösterir. Âşıklıkta yanmanın doğallığı Murâdî’nin beytinde semenderle örneklendirilmiştir:

Aceb mi nâr-ı hicrâna begüm tâkat getürdimse
Girerse ger semender âteş-i sûzâna incinmez (Murâdî)

Yanuben nâr-ı hicrûñe dem-â-dem kalb-i mecrûhum
Tapuñdan biñ belâ gelse dil-i sûzâna incinmez (Bayrâmî)

²⁰ iderler: ururlar BD.

Aynı gazele Bâkî'nin yazmış olduğu nazirede ise "ateş, nâr, yanmak, sûzân" gibi ifadelerle ve ayrılık ateşi muhtevasıyla şekillenen bir beyit bulunmamaktadır.

Dördüncü beyitte Murâdî'nin "rûz u şeb"ine karşılık Bayrâmî "subh u mesâ" ifadesini; "murg-ı seher" terkibi için ise "can bülbülü"nü kullanmıştır.

*Kayırmaz rûz u şeb ger eyler isem nâle vü efgân
Gül üzre itdügi murg-ı seher efgâna incinmez (Murâdî)*

*Gözüm yaşlar döker subh u mesâ gülzâruña karşı
İder cân bülbülü zevki gam-ı efgâna incinmez (Bayrâmî)*

Bâkî'nin naziresinde ise anlam olarak da kelime kadrosu yönüyle de bu muhtevayı çağrıştıran bir beyit yoktur. Şiirlerin bütününe bakıldığında da Bâkî'nin naziresi Murâdî'ye ait zemin şiirden ve Bayrâmî'nin naziresinden ayrılmaktadır.

Murâdî ve Bayrâmî'nin son beyitlerinde şiirin genel temasına uygun olarak sevgili/Allah yolunda her türlü eziyete katlanma ve şikâyet etmeme şairlerin kendilerine öğütledikleri husustur:

*Seni taşlarlar ise kûyına vardıkça incinme
Murâdî kim kadem bassa reh-i merdâne incinmez (Murâdî)*

*Sakin râh-ı Hudâya çekdüğün âlâma incinme
İrenler Bayrâmî Hakka olur merdâne incinmez (Bayrâmî)*

Arapçaya vâkıf olduğu bilinen Murâdî'nin fazlaca Arapça ibareler kullandığı bir gazeli yine Bayrâmî tarafından tanzir edilmiş ve mecmuada kendine yer bulmuştur.

*Mefûlü Fâ'ilâtün Mefûlü Fâ'ilâtün
Ey hâlıkâ'l-berâyâ v'ey râzıkâ's-secâyâ²¹
Yâ ze'l-'atûf mennân yâ gâfire'l-hatâyâ*

*Hubbuñ virel'den ey dil²² mürde tene hayâtı
Komadı ol memâtı eyledi cümle ihyâ*

*Yâ kalbî ente fasbir fi-hicrihî cemîlâ
El-vâhidü celîlen²³ el-vâhidü cemâlâ²⁴*

*Bilmek ne²⁵ bilmek olmaz kalmağa ruhsat olmaz
Ey dil bekâ²⁶ dilerseñ eyle özüñi ifnâ*

21 Ey hâlıkâ'l-berâyâ v'ey râzıkâ's-secâyâ: Ey hâlıkâ's-secâyâ v'ey râzıkâ'l-berâyâ MD.

22 Ey dil: el-Hak MD.

23 celîlen: celâen MD.

24 "Ey kalbim, güzel ayrılığa sabret. O tek olan zât celâl ve cemâl sahibidir" (Kırkkılıç 2015: 134)

25 Bilmek ne: Bilmekte MD.

26 bekâ: bak MD.

*Bi'l-akli yâ Murâdî fe'fhem bi-hakkı Mevlâ
Fî-bu'dike hayâlâ fî-kabrike²⁷ ayânâ
Murâdî (Mecmua 146b; Kırkılıç 2015: G.105)*

*Mef'ûlü Fâ'ilâtün Mef'ûlü Fâ'ilâtün
Ey bârî'l-berâyâ ey vâhibü'l-'atâyâ
Yâ kâşifü'l-kulûb yâ²⁸ ü'l-menâyâ*

*Hubb-ı kadîm zâtuñ virdi dile hayâtı
Mevt ü hayâta bakmaz kılan vücûdın ifnâ*

*Yâ şevk-i rûhı odur fi-'aşk min uhubbik
Hezâ hısâl sabbın fi-hubb min cemîlâ*

*İlme nihâyet olmaz terk iden âdem olmaz
Hakke'l-yakîn dilerseñ varlıguñ eyle i'tâ*

*Bayrâmî kün fehîmen fi-bu'd kurb-ı Mevlâ
Lâ kurb fi-vücûdın tefnâ tasıl ayânâ
Bayrâmî (Mecmua 146b-147a)*

Her iki şiir de yaratıcının vasıflarının anıldığı övgü dolu bir hitapla başlamaktadır. Murâdî'nin ikinci ve dördüncü beyitlerde "ey dil", üçüncü beyitte "yâ kalbî" ve beşinci beyitte "yâ Murâdî" diyerek şiirin devamında da hitâbete devam ettiği görülür. İlk beytin anlamı Murâdî divanında "Ey karakterlilerin yaratıcısı ve ey muttakilerin rızık vericisi; ey karşılıksız veren şefkat sahibi, ey hataları bağışlayan" olarak biçimindedir (Kırkılıç 2015: 134). Bayrâmî'nin şiiri de benzer bir hitapla başlamaktadır. Allah'ın kâinattaki her şeyi düzgün bir şekilde yaratmasından, lütuf sahibi oluşundan, bağışlayıcılığın ve gönüllerdekini bilmesinden söz eder:

*Ey hâlık'l-berâyâ v'ey râzık'a's-secâyâ
Yâ ze'l-'atâf mennân yâ gâfire'l-hatâyâ (Murâdî)*

*Ey bârî'l-berâyâ ey vâhibü'l-'atâyâ
Yâ kâşifü'l-kulûb yâ ü'l-menâyâ (Bayrâmî)*

İkinci beyitlerde her iki şair de Allah'ın hayat bahşediciliğini dile getirir. Murâdî'nin şiirindeki "ey dil" hitabı yerine divanda "el-hak" yazmaktadır. Murâdî, güzelliğin ölü bedene hayat vererek herkesi yeniden canlandırdı, hiç ölüm bırakmadı derken Bayrâmî bedeni terk eden için ölümün de yaşamın da bir önemi, farkı olmadığını söyler:

*Hubbuñ virel'den ey dil mürde tene hayâtı
Komadı ol memâtı eyledi cümle ihyâ (Murâdî)*

²⁷ fi-kabrike: fi-kalbike MD.

²⁸ Mürekkep dağıldığı için kelime okunamamıştır.

*Hubb-ı kadîm zâtuñ virdi dile hayâtı
Mevt ü hayâta bakmaz kılan vücûdın ifnâ (Bayrâmî)*

Dördüncü beyitlerde söyleyiş farkı olsa da beyitler anlam yönüyle örtüşmektedir. Sonsuz ilme ve her şeyin bilgisine vâkıf olabilmek için insanın fenaya ermesinin gereği vurgulanır:

*Bilmek ne bilmek olmaz kalmağa ruhsat olmaz
Ey dil bekâ dilerseñ eyle özüñi ifnâ (Murâdî)*

*İlme nihâyet olmaz terk iden âdem olmaz
Hakke'l-yakîn dilerseñ varlıguñ eyle i'tâ (Bayrâmî)*

Mahlas beyitlerinde şairlerin hitabı kendilerine yönelmiştir. İki şiirin anlamı örtüşür. Murâdî'nin beyti "Ey Murâdî, Mevlâ hakkı için hayalinde uzak ve kalbinde ayan olanı akilla bil" manasındadır (Kırkkılıç 2015: 134).

*Bi'l-akli yâ Murâdî fe'fhem bi-hakkı Mevlâ
Fî-bu'dike hayâlâ fî-kabrike ayânâ (Murâdî)*

Bayrâmî'nin beyti, "Ey Bayrâmî Mevlâ'ya uzaklıkta ve yakınlıkta akıllı (idrak sahibi) ol, fani olan varlıkta yakınlık yoktur." şeklinde anlamlandırılabilir.

*Bayrâmî kün fehîmen fî-bu'd kurb-ı Mevlâ
Lâ kurb fî-vücûdın tefnâ tasil ayânâ (Bayrâmî)*

Mecmuada Bayrâmî'ye ait nazire başlığıyla verilen şiirler dışında bir de soru-cevap formunda şiir mevcuttur. "Suâl-i Sultân Murâd Han rahmetullâhi aleyh" başlığıyla yer alan bu şiir, Murâdî divanında bulunmamaktadır. Bayrâmî tarafından yazılan cevap "Cevâb-ı Ömer Efendi Bayrâmî" başlığıyla verilmiştir. Bu şiirin zemin şiirle aynı vezinde yazılmamış olması Bayrâmî'nin mecmuadaki diğer şiirlerinden ayrılan bir yönüdür. Her iki şiir de dokuz beyitten oluşmaktadır.

*Mef'ûlü Mefâ'ilü Mefâ'ilü Fe'ûlün
Ol söz ne durur kim ne hadîs ola ne Kur'ân
Anı ne perî söylemiş ola ne hod insân*

*Tevrât u Zebûr İncîl dahi degüldür
Âciz bunı fehm itmede Hassân ile Sahbân*

*Bir sözdür o Kur'ân u hadîsüñ arasında
Cibrîl kelâmı dimiş ol söze niçe cân*

*Her sûrelere harf olupdur o sözüñ çâr
Mânend-i anâsır görünür cümlesi yeksân*

*Bir harf cüdâ olsa eger kim rakamından
Yirinde anuñ dört görünür zümre-i irfân*

*İkisi dahi başın alup gitse aradan
Yirinde anuñ dört görünür bâkî yin'ey cân*

Üçler gibi üç harfi dahi gayb ider ise
Sanmañ o kelâmuñ irişür dördüne noksân

Bir yirden eger dördi dahi eylese gaybet
Mahsûbı vü mektûbı anuñ dört olur ey cân

Her kim ki Murâdîye haber vire bu sırdan
Tilmîzi ola niçe zamân tıfl-ı dil ü cân
Murâdî (Mecmua 154b)²⁹

Mefâ'îlün Mefâ'îlün Mefâ'îlün Mefâ'îlün
Nedür ol söz hadîs olmaya hem Kur'ân³⁰
Ne perî diline gelmiş vü ne hûr söylemiş insân

Zebûr Tevrâta İncîl içire yok tasrî³¹
Hakâyık ehl-i râzıdur anı fehm idemez insân

Ki zîrâ setr-i mahfdür o Kur'ân u hadîs içre
Degüldür kavlı-i Cibrîli anı derk idemez insân

Nazar kıl sûre-ber-sûre hurûf cümle³²
İder bir birini te'yîd anâsır-veş kamu yeksân

Eger bir harfyâ iki vü üç hem dörd mahv olsa
Okur âyet baña cümlesini [her] zümre-i irfân

Şerîat ü tarîkat ma'rifet birle hakîkat hem
Menâzil oldı cân u akl u kalb u nefis gibi noksân

Fenâ-yı fi'l u san'at zât-ı aynî olsa ger hâsıl
Mezâhir muzmahil olmaz merâtib muntazam her ân

Huvel evvel huvel âhir dü kevneyn-i muhîr oldur
Huvel zâhir huvel bâtın çün oldı cümle tâ erkân

Reh-i irfânda Bayrâmî fenâ-yı harfe irdüñse
Kamu şeyde zuhûr itdi delîl ü hüccet ü bürhân
Bayrâmî (Mecmua 154b-155a)

²⁹ Murâdî'ye ait bu şiir "Bir Muamma ve Lugaz Metni Hakkında" adlı makalede "alfabe" alt başlığında yer almaktadır. Ancak ilgili çalışmada şair bilgisi bulunmamaktadır. Güneş, Bahadır (2015): "Bir Muamma ve Lugaz Metni Hakkında" *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi* Sayı: 4/2, s.526-545.

³⁰ Mısrada vezin aksıyor.

³¹ Mısrada vezin ve anlam eksiktir.

³² Kelime grubunu okuyamadık.

İki şiirde de beyitler arasında uyum vardır. Birinci beyitlerdeki “Kurân, hadis, peri, insan”, ikinci beyitlerdeki “Tevrât, Zebûr, İncil, fehm itmek”, üçüncü beyitlerdeki “Cibrîl”, dördüncü beyitlerdeki “sûre, anâsır, yeksân” ve beşinci beyitlerde yer alan “harf, zümre-i irfân” ifadeleri ortaktır. Murâdî'nin birinci beytindeki sorusu Bayrâmî'nin birinci beytinde âdetâ tekrarlanmıştır:

*Ol söz ne durur kim ne hadîs ola ne Kur'ân
Anı ne perî söylemiş ola ne hod insân (Murâdî)*

*Nedür ol söz hadîs olmaya hem Kur'ân
Ne perî diline gelmiş vü ne hûr söylemiş insân (Bayrâmî)*

İkinci beyitlerde yine aynı uyum söz konusudur. İlk beyitteki hadis olmayan, Kurân'da bulunmayan “ol söz”ün kutsal kitaplarda da yer almadığı ve insan idrakinin üzerinde olduğu görüşü her iki şiirde ortaktır:

*Tevrât u Zebûr u İncîl dahi degüldür
Âciz bunı fehm itmede Hassân ile Sahbân (Murâdî)*

*Zebûr Tevrâta İncîl içire yok tasrî
Hakâyık ehl-i râzıdur anı fehm idemez insân (Bayrâmî)*

Üçüncü beyitlerin ilk mısralarında Murâdî “ol söz”ün Kurân ve hadis arasında Bayrâmî de Kurân ve hadis içinde gizli olduğunu belirtir. İkinci mısralara bakıldığında ise Murâdî'nin “Cibrîl kelâmı” ifadesine karşılık Bayrâmî “Degüldür kavlı-i Cibrîli” diyerek o sözün Cebrail sözü olmadığını ve insanın anlayamayacağını dile getirir:

*Bir sözdür o Kur'ân u hadîsüñ arasında
Cibrîl kelâmı dimiş ol söze niçe cân (Murâdî)*

*Ki zîrâ setr-i mahfîdür o Kur'ân u hadîs içre
Degüldür kavlı-i Cibrîlî anı derk idemez insân (Bayrâmî)*

Dördüncü beyitte Murâdî “o söz”ün Kurândaki surelere harf olduğunu ve tamamının dört unsur gibi görüldüğünü belirtirken Bayrâmî surelerdeki harflerin hepsine bakıldığında tüm unsurlar gibi birbirini tamamladığını söyler:

*Her sûrelere harf olupdur o sözüñ çâr
Mânend-i anâsır görünür cümlesi yeksân (Murâdî)*

*Nazar kıl sûre-ber-sûre hurûf cümle
İder bir birini te'yîd anâsır-veş kamu yeksân (Bayrâmî)*

Beşinci beyitte Murâdî “ol söz”ün bir harfi ayrıldığında o harfin yerine irfan zümresinin dört görüneceğini söylerken Bayrâmî ne kadar harf eksilirse eksilsin irfan ehli olanların o sözün tamamını bir âyet gibi okuyacağını ifade eder:

*Bir harf cüdâ olsa eger kim rakamından
Yirinde anuñ dört görünür zümre-i irfân (Murâdî)*

*Eger bir harfyâ iki vü üç hem dörd mahv olsa
Okur âyet baña cümlesini [her] zümre-i irfân (Bayrâmî)*

Altıncı beyitte Murâdî bir üst beyitteki “Yirinde anuñ dört görünür” ifadesini “yine” diyerek tekrarlar. Aradan iki harf eksilse bile dört yine bâkî kalır. Bayrâmî’de şeriat, tarikat, ma’rifet ve hakikatın sırasıyla can, akıl, kalp ve nefse menzil olduğu ifade edilir:

*İkisi dahi başın alup gitse aradan
Yirinde anuñ dört görünür bâkî yin’ey cân (Murâdî)*

*Şerîat ü tarîkat ma’rifet birle hakîkat hem
Menâzil oldı cân u akl u kalb u nefis gibi noksân (Bayrâmî)*

Murâdî yedinci beyitte üç harfini de kaybetse o sözün dördüne de bir eksiklik gelmeyeceğini, Bayrâmî fiil ve sanatın yokluğunun zat-ı aynî olması durumunda zuhura gelmiş şeylerin yok olmayacağını, her an mertebelerin düzenli olacağını ifade eder:

*Üçler gibi üç harfi dahi gayb ider ise
Sanmañ o kelâmuñ irişür dördüne noksân (Murâdî)*

*Fenâ-yı fi’l u san’at zât-ı aynî olsa ger hâsıl
Mezâhir muzmahil olmaz merâtib muntazam her ân (Bayrâmî)*

Sekizinci beyitte Murâdî eğer bir yerden dördü de kaybolsa yine de onun hesabının ve yazılmış olanın dört olacağı; Bayrâmî’nin sekizinci beytinde zâhir ve bâtının esasına kadar bütün oluşu dikkate alınarak onun başı ve sonu olmadığı, evvel ve âhir iki âlemi kuşatan olduğu söylenir. Bu çerçeveden bakılınca iki beyit birbirini tamamlar görünmektedir:

*Bir yirden eger dördü dahi eylese gaybet
Mahsûbı vü mektûbı anuñ dört olur ey cân (Murâdî)*

*Huvel evvel huvel âhir dü kevneyn-i muhît oldur
Huvel zâhir huvel bâtın çün oldı cümle tâ erkân (Bayrâmî)*

Mahlas beytinde Murâdî şiir boyunca sorduğu soruya cevap ararken gönlünü ve canını uzun zamandır bu sırrın öğrencisi olan bir çocuğa benzetir:

*Her kim ki Murâdîye haber vire bu sırdan
Tilmîzi ola niçe zamân tıfl-ı dil ü cân (Murâdî)*

Bayrâmî, şiir boyunca aranılan bu cevabın kanıtlarının irfan yolunda yokluğa ulaşılması durumunda her şeyde görüldüğünü, delillerin ortaya çıktığını ifade eder:

*Reh-i irfânda Bayrâmî fenâ-yı harfe irdüñse
Kamu şeyde zuhûr itdi delîl ü hüccet ü bürhân (Bayrâmî)*

Sonuç

Edebiyat tarihimizdeki bazı eksik bilgileri tamamlaması ve yeni bilgiler ilave etmesi açısından önemli bir yere sahip olan şiir mecmuaları tezkirelerde yer almayan şairler hakkında da bilgiler bulabileceğimiz önemli kay-

naklardır. Tezkirelerde hakkında herhangi bir bilgiye ulaşamadığımız Bayrâmî mahlaslı şair de buna örnek olarak bir şiir mecmuasında karşımıza çıkmaktadır. 16. yüzyılda yaşamış olduğunu düşündüğümüz şair görebildiğimiz kadarıyla tezkirelere ve bilinen mecmualara yansımamıştır.

Murâdî mahlasıyla şiirler yazan Sultan III. Murad ile şair Bâkî'nin ilişkisi bilinmektedir. Ancak kimliğini tespit edemediğimiz ve edebiyat tarihi kaynaklarında ismine rastlamadığımız Bayrâmî'nin Murâdî ve Bâkî ile ilişkisinin bulunup bulunmadığı, varsa bu ilişkilerin düzeyi gibi bilgiler soru işareti olarak kalmaktadır. Bayrâmî'nin nazireleri dışında bu ilişkiyi gösterecek bir ipucu yoktur. Murâdî'nin ya da Bâkî'nin söz konusu şaire yazdığı herhangi bir nazire ise ilgili mecmuada mevcut değildir.

Mecmuada nazire başlığıyla yazılan şiirlerden önce zemin şiirin yer aldığı görülmektedir. Zemin şiirlerden bir kısmı neşredilen Murâdî divanında yoktur. Kaynaklarda yer alan her şiirin Murâdî'nin divanında bulunmadığı divanı yayına hazırlayan H. Ahmet Kırkkılıç tarafından da belirtilmiştir.

Murâdî'nin divanında yer almayan şiirler ve bu şiirlere farklı şairler tarafından yazılan nazireler çalışmamıza kaynaklık eden mecmuada bulunmaktadır. Buradan hareketle mevcut divan nüshalarında bulunan eksikliklerin mecmualar tarafından tamamlandığını bir kez daha görmüş olduk.

Mecmuada Bâkî tarafından Murâdî'nin şiirlerine yazılan toplam nazire sayısı dördütdür. Bayrâmî'nin ise Murâdî'ye yazdığı nazire sayısı sekizdir. Bayrâmî ve Bâkî tarafından Murâdî'ye nazire olarak yazılan şiirlerin yalnızca ikisinin zemin şiirlerinin ortak olduğu görülmektedir. Söz konusu şiirlerin ikisi de yazılan nazirelerle birlikte bu çalışmaya alınmıştır.

Derleyici, Bayrâmî'ye ait olan şiirleri "nazire" başlığıyla kaydetmiştir. Bu nazirelerin tamamı zemin şiirlerle aynı vezin ve kafiyededir. Konu olarak zemin şiirle tezat oluşturacak bir gazel bulunmamaktadır. Şiirler hem şekil hem de içerik açısından zemin şiirler ile uyumludur. Bunların yanında pek çok ortak terkip, mazmun ve kelimenin varlığı da dikkat çekmektedir. Nazire başlığı taşımayan ve zemin şiirle farklı vezinde yazılan tek şiir, sual-cevap formundaki manzumudur.

Bayrâmî'nin zemin olarak seçtiği şiirlerde ve bu şiirlere yazdığı nazirelerde şairin meşrebinin ve ferdî temayülünün etkili olduğu hemen fark edilmektedir. Nitekim Bâkî'nin şiirleri arasından tanzir etmek için muhteva olarak tasavvûfî bir şiiri seçmiştir. Bayrâmî'nin Murâdî'ye yazdığı nazirelere ve seçtiği zemin şiirlerin muhtevasına bakıldığında onun dünya görüşü, meşrebi ve kimliği hakkında bir kanaate varmak mümkündür. Bayrâmî'nin Murâdî'yi zemin aldığı şiirlerin çoğu dînî-tasavvufî içeriklidir. Büyük ihtimalle şair kendi meşrebine uygun şiirleri seçmiştir. Bayrâmî'nin şiirlerinde estetik kaygıdan ziyade mesaj verme kaygısı hissedilmektedir. Estetik olarak değerlendirildiğinde şiirlerin Murâdî'nin şiirlerinden üstün olduğu söylenemez. Başarılı bir nazirede söyleyiş biçimi ve ifade tarzının zemin şiirden üstün olması beklenir. Ancak Bayrâmî'nin şiirlerinin bu vasfı taşıdığını söylemek zordur.

Kaynaklar

- ATİK GÜRBÜZ, İncinur (2018): *Mecmû'atü'l-Letâ'if ve Sandûkatü'l-Ma'ârif*, Ankara: T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü Yay. Erişim tarihi: 15.3.2021. <https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklen-ti/57123,mecmuatul-letaif-ve-sandukatul-maarifpdf.pdf?0>
- AYDEMİR, Yaşar (2013): "Üç Dostun Birlikte Meşki: Nev'î, Bâkî ve Murâdî'nin nazi-releşmeleri" *Turkish Studies-Volume 8/1 Winter*, Ankara, s.65-97.
- Bursalı Mehmed Tâhir (2009): *Osmanlı Müellifleri I-II-III ve Ahmed Remzi Akyürek Miftâhu'l-Kütüb Ve Esâmî-i Müellifin Fihristi*. (haz. Mustafa Tatcı, Cemal Kur-naz) Ankara, Bizim Büro Basımevi.
- CANIM, Rıdvan (2018): *Latîfî, Tezkiretü'ş-Şuarâ ve Tabsiratü'n-Nuzamâ*, Ankara, T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü Yay. Erişim tarihi: 15.3.2021. <https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-216998/latifi-tezkiretus-suara-ve-tabsiratun-nuzama.html>
- ERTEK MORKOÇ, Yasemin (2003): *Eğridirli Hacı Kemâl'in Câmiü'n-Nezâir'i*, İzmir, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi.
- GIYNAŞ, Kamil Ali (2017): *Pervâne b. Abdullah, Pervâne Bey Mecmuası*, Ankara, T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü Yay. Erişim tarihi: 15.3.2021. <https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-194492/pervane-bey-mecmuasi.html>
- GÜNEŞ, Bahadır (2015): "Bir Muamma ve Lugaz Metni Hakkında" *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi* Sayı: 4/2, s.526-545.
- GÜRBÜZ, Mehmet (2018): *Kâbilî, Sultân-ı Hûbâna Münâsib Eşâr*, Ankara, T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü Yay. Erişim tarihi: 15.3.2021. <https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-208513/sulan-i-bana--munasib-esar.html>
- İPEKTEN, Haluk. vd. (1988): *Tezkirelere Göre Divan Edebiyatı İsimler Sözlüğü*, Ankara, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yay.
- İSEN, Mustafa (2017): *Gelibolulu Mustafa Âlî, Kühü'l-Ahbâr'ın Tezkire Kısmı*, Ankara, T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü Yay. Erişim tarihi: 15.3.2021. <https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-194288/kunhul-ahbarin-tezkire-kismi.html>
- KAYA YİĞİT, Bilge – KALYON, Abuzer (2013): "Peşteli Hisâlî'nin Metâlî'ü'n-Nezâ'ir Mecmuası ve Mecmuada Yer Alan Şairlerin Mahlasları" *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 8/1 Winter s.335-371.
- KILIÇ, Filiz (2018): *Es-Seyyid Pîr Mehmed bin Çelebi, Meşâirü'ş-şuarâ*, T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü Yay. Erişim Adresi: <https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-210485/asik-celebi-mesairus-suara.html>
- KIRKILIÇ, H. Ahmet (2015): *Murâdî Divanı İnceleme-Tenkitli Metin Sultan Üçünü Murad*, İstanbul, Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı Yay.
- KÖKSAL, Fatih (2006): *Sana Benzer Güzel Olmaz- Divan Şirinde Nazire*, Ankara, Akçağ Yay.
- KÖKSAL, M. Fatih (2017): *Edirneli Nazmî-Mecmaü'n-Nezâir*, Ankara, T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü Yay. Erişim tarihi: 15.3.2021. <https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-195954/mecmaun-nezair-edirneli-nazmi.html>
- KURNAZ, Cemal ve TATÇI, Mustafa (1999): "İbn İsa", İstanbul, *TDV İslâm Ansiklopedisi*, C.20 s.91-92.

- KURNAZ, Cemal (2007): *Osmanlı Şair Okulu*, Ankara, Birleşik Yayınevi.
- KÜÇÜK, Sabahattin (2002): *Bâkî ve Dîvânından Seçmeler*, T.C. Kültür Bakanlığı Yay.
- KÜÇÜK, Sabahattin (2011): *Bâkî Dîvânı (Tenkitli Basım)*, Ankara, TDK Yay.
- ÖZDAMAR, Fazıl (2019): "Bayrâmî, Ali Bayrâmî" *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*,
Erişim tarihi: 10.3.2021. <https://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/bayrami-ali-bayrami>
- ÖZARSLAN, Metin (2018): "Bayrâmî, Yaşar Polat" *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*,
Erişim tarihi: 5.3.2021. <http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/bayrami-yasar-polat>
- SOLMAZ, Süleyman (2005): *Ahdî ve Gülşen-i Şu'arâsı*. Ankara, AKM Yay.
- SUNGURHAN, Aysun (2017): *Kınalızâde Hasan Çelebi -Tezkiretü's-şu'arâ*, Ankara, T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü Yay. Erişim tarihi: 5.3.2021. <https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-194494/kinalizade-hasan-celebi-tezkiretus-s-uara.html>
- SUNGURHAN, Aysun (2017): *Beyânî Tezkiresi (Tezkiretü's-şu'arâ)*, Ankara, T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü Yay. Erişim tarihi: 3.3.2021. <https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/55835.beyani-tezkiresipdf.pdf?0>
- TUMAN, M. Nail (2001): *Tuhfe-i Nâilî* (haz: Cemal Kurnaz, Mustafa Tatçı) Ankara, Bizim Büro Yay.

EĞİTİMDE KISA VE ÖZ KONUŞMANIN ÖNEMİ: KUTADGU BİLİĞ ÖRNEĞİ

Esma ŞİMŞEK*

Özet

Kişiler arası iletişim kurmanın birçok yolu vardır. Ama bunlar arasında en yaygın ve etkin olanı konuşarak iletişimi sağlamaktır. Konuşmak, bir insanın başka biriyle bilgi ve deneyimlerini paylaşması, duygularını, düşüncelerini, arzu ve isteklerini söz ile ifade etmesidir. Nasıl konuşulması gerektiği; söz söyleme, insanları bilgilendirme, eğitme, yönlendirme, ikna ya da ikaz etme anlamında oldukça önemlidir. Konuşurken sözün yanında göz teması ve beden dili de aktif hale geçtiği için daha etkili bir iletişim sağlanır.

İnsanları diğer canlılardan ayıran önemli özelliklerden biri olan konuşmanın, usulüne göre yapılması başarıya ulaşmanın temel basamaklarından biridir. Bilinenlerin aktarımı, karşıdaki kişinin ikna edilmesi, hepsinden önemlisi çeşitli duyguların paylaşımı konuşmakla mümkündür. Ancak her konuda olduğu gibi konuşmanın da bir takım kuralları vardır. Bu kuralların başında; söylenecek sözleri iyi düşünmek, az sözle çok şey ifade etmeye çalışmak, kısa ve öz konuşmak, ama hepsinden önemlisi karşıdaki kişinin sözlerini de dikkatle dinlemek gelir. Kısa ve öz konuşmak ise ancak düşünmekle mümkündür. Düşünerek konuşmak ya da konuşulacak konuyu önce zihinde tasarlayıp şekillendirdikten sonra konuşmaya başlamak oldukça önemlidir. Ağızdan çıkan her kelime düşünce belleğinden dile, dilden de kelama dökülmelidir.

Birçok eserde olduğu gibi Kutadgu Bilig’de de kısa ve öz konuşmak ya da önce düşünüp sonra konuşmak üzerine birçok örnek beyit bulunmaktadır. Bu bildiride, Kutadgu Bilig’te geçen örnek beyitlerden hareketle güzel ve etkili konuşma konusunda dikkat edilmesi gereken konular; 1. Bilgelige ilk adım: çok düşünüp az konuşmak, 2. Akıllı insan dilini/kelimeleri güzel ve yerinde kullanır, 3. Dil, insanın kaderini/bahtını belirler, 4. Susmak ya da söylenenleri dinlemek, 5. Yerinde ve zamanında kullanılan doğru sözün faydaları gibi başlıklar altında değerlendirilerek eğitim açısından önemi üzerinde durulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Kutadgu Bilig, konuşmak, düşünmek, dinlemek, dil.

Giriş

Eğitimde, kişiler arası iletişim oldukça önemlidir. Kişiler arası iletişim kurmanın ise çeşitli yolları vardır. Ama bunlar arasında en yaygın ve etkin olanı dil ile iletişimi sağlamaktır. Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan doğal bir araç, gizli bir anlaşmalar sistemidir. Bir insan, diline ne kadar hâkimse, dilini ne kadar doğru, güzel ve yerinde kullanabiliyorsa kendisini de o kadar doğru ifade eder ve karşısındakini o derece etkiler. Bir milletin dili, o milletin kültürünü birbirine bağlayan ve ortak belleğini oluşturan değerlerin temelidir. Dolayısıyla, dil önce bireylerin, sonra milletlerin kimliğini oluşturur.

Millî kültürün ilerlemesine, yayılmasına ve gelişmesine vesile olan dil, bağımsızlığın korunmasında da önemli bir etkidir. Bu sebeple, millî kültürün, bağımsızlığın, millî bütünlük ve toplumsal barışın devam ettirilebilmesi için milleti oluşturan kişiler arasında konuşulan dilin doğru ve yerinde kul-

* Prof. Dr., F.Ü. İnsani ve Sosyal Bil. Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Öğretim Üyesi – Elazığ/Türkiye, e-posta: esmsimsek@gmail.com

lanılması şarttır. Dil ise konuşmayla kendini gösterir. Konuşma, dilin sözlü anlatımı olup kişinin kendisi ve çevresiyle dengeli bir iletişim kurmasına ve sürdürmesine yardımcı olur.

Konuşmak, bir insanın başka biriyle bilgi ve deneyimlerini paylaşması; duygularını, düşüncelerini, arzu ve isteklerini söz ile ifade etmesidir. Konuşulan şeylerin anlamlı olması ve verilecek mesajın muhatabına doğru iletilmesi için düşünmek, düşünerek konuşmak, söylenecek sözleri akıl süzgecinden geçirerek aktif hale getirmek gerekir. Çünkü konuşmanın amacı, zihinde oluşan düşünceyi dinleyenlere sağlıklı bir şekilde aktarmaktır. Konuşmanın şekli; anlatma, insanları bilgilendirme, eğitme, yönlendirme, ikna ya da ikaz etme anlamında oldukça önemlidir.

İnsanları diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerden biri olan konuşmanın usulüne göre yapılması başarıya ulaşmanın ve sağlıklı iletişim kurmanın temel basamaklarından biridir. Bilinenlerin aktarımı, karşıdaki kişinin ikna edilmesi, hepsinden önemlisi çeşitli duyguların paylaşımı konuşmakla mümkün hale gelir. Ancak her konuda olduğu gibi konuşmanın da usulüne uygun olarak yapılması şarttır. *“Tath dil yılanı deliğinden çıkarır.”* atasözünde olduğu gibi konuşma; kelimelerin doğru seçimi, telaffuzu, ses tonu ve vurgu ile birlikte anlam kazanır. Ne söylenileceğinin bilinmesi, söylenecek sözlerin iyi seçilmesi, üzerinde düşünülmesi ikna ve etki gücünü artırır. Konuşurken az sözle çok şey ifade etmeye çalışmak, kısa ve öz konuşmak, ama hepsinden önemlisi karşıdaki kişinin sözlerini de dikkatle dinlemek oldukça önemlidir. Kısa ve öz konuşmak ise ancak düşünmekle mümkündür. Hiç şüphesiz, belleklerde oluşan bilgileri, söze dönüştürmeden önce iyi ölçüp biçmek, düşünerek konuşmak ya da konuşulacak konuyu önce zihinde tasarlayıp akıl süzgecinden geçirdikten sonra kelama dökmek dinleyici üzerinde daha büyük etki yapacaktır. *“Söz gümüş ise sükût altındır.”* veya *“Ağzından çıkanı kulağın duyması”* gibi sözler, bu görüşün halk dilinde ifade edilmiş şeklidir. Çünkü ağızdan çıkan her kelime düşünce belleğinden dile, dilden de söze döküldüğünde değer kazanır. Bunun aksine, düşünmeden yapılan konuşmaların çoğu laf kalabalığından başka bir şey değildir. Az düşünen insan çok konuşur, çok düşünen insan ise az konuşur. Çünkü insan, az konuşarak kendine ve ağzından çıkabilecek kötü/gereksiz sözlere hâkim olabilir. Onun için düşünülerek yapılan kısa ve öz konuşmalar hem daha anlamlı hem de daha etkili olacaktır.

Çeşitli yazılı kaynaklarda ve sözlü kültürde çok düşünüp az konuşmanın önemine ya da düşünmeden konuşmanın zararına dair bir takım bilgi ve mesajların olduğu muhakkaktır. Bu çalışmada, Kutadgu Bilig’de geçen örnek beyitlerden hareketle güzel, faydalı, anlamlı ve etkili konuşabilmek için nelere dikkat edilmesi gerektiği konuları üzerinde durulacaktır.

Bilindiği gibi 11. yüzyılda (1069) Balasagunlu Yusuf Has Hâcib tarafından yazılan ve “mesut olma bilgisi” ya da “mutluluk veren bilgi” anlamalarına gelen Kutadgu Bilig, “kut” ve “töre” kavramları üzerine inşa edilmiştir. Eser, insana her iki dünyada saadete ermek için takip edilecek yolu göstermek amacıyla kaleme alınmıştır. İnsan hayatının anlamını tahlil ederek

içindeki görevlerini belirleyen bir hayat felsefesi niteliği taşır. Eser, dört esas üzerine düzenlenmiş olup bunlar; 1. Kün-Toğdı (doğru kanun), 2. Ay-Toldı (kut / saadet, ikbal, devlet), 3. Ögdülmüş (akıl), 4. Ogdurmuş (hayatın sonu, âkıbet) şeklinde sembolik tiplerden oluşur.

Eser, devlet yönetimi usüllerini, devlet-toplum ilişkilerini biçimlendiren kuralları içermenin yanı sıra aile düzeni, yasa ve töre bilgisi, tören ve şölen düzeni, sofrada adabı, rüya yorumu, sağlık bilgisi, avcılık, tarım, el sanatları gibi halk bilimi ile ilgili birçok konuyu içermektedir. Eserin üç nüshası mevcut olup bunlar; Herat, Fergana ve Mısır'da bulunmaktadır.

Kutadgu Bilig'de etkili konuşmaya bağlı olarak; kısa ve öz konuşmak ya da önce düşünüp sonra konuşmak üzerine birçok örnek beyit bulunmaktadır. Dili, insanı hem yücelten hem de alçaltan bir vasıta olarak gören Yusuf Has Hâcib, bu durumu çeşitli vesilelerle sık sık vurgular. Eserde yer alan konuyla ilgili manzumeler beş başlık altında değerlendirilmiştir:

1. Bilgelige ilk adım: çok düşünüp az konuşmak

Konuşmak, söz söylemek, insanları bilgilendirmek, yönlendirmek, ikna ya da ikaz etmek anlamında oldukça önemlidir. Ama söylenen söz düşünülerek, yerinde ve kararında söylendiğinde önemlidir. Allah, iki kulak, iki göz, bir ağız verdiğiğine göre; iyi dinleyip/düşünüp, iyi gözlemleyip daha sonra konuşmak ya da çok dinleyip az konuşmak gerekir. Bu anlamda, halk arasında söylenen; "*Göz iki, kulak iki, ağız tek / Çok görüp, çok dinleyip az söylemek gerek.*" (Tan 1986: 14) şeklindeki düzgülü, üzerinde durulan konuya çok güzel açıklamaktadır. Nasrettin Hoca da bir fıkrasında; "*Dil bir, kulak ikidir. Az söyleyip çok dinleyin ki insan-ı kâmil olasınız.*" diyerek insanlara nasihatte bulunur (Şenocak 2017: 148). "*İki dinle, bir söyle*" sözünde de ifade edildiği gibi iyi dinlemek, iyi düşünmek, ölçüp biçip sonra konuşmak sözün etkisini artıran davranışlardır. Konuşurken seçilen kelimelerde; "az sözle çok şeyin ifade edilmesi" önemlidir. İnsan, ne kadar az düşünürse o kadar çok konuşur. O halde çok konuşmak, düşünmeden, kontrolsüzce konuşmak; "*Çok konuşan gaf eder, vakti israf eder.*" sözünden de anlaşılacağı gibi zamanı boşa harcamaktan başka bir şey değildir.

Masalların belirli yerlerinde belirli görevler için kullanılan formellerden bazılarında da vurgu "çok konuşma"nın sakıncaları üzerinedir. Üstelik konuya dini açıdan yaklaşılır. Örneğin bazı masalların girişinde yer alan; "*Bir varmış, bir yokmuş, Allah'ın kolu çokmuş. Çok söylemesi günah imiş, az söylemesi sevap imiş.*" veya "*Evvel varmış, bir varmış, çok söylemesi günahımış.*" gibi formeller incelendiğinde konuya "günah/sevap" açısından yaklaşılarak insanların kısa ve öz konuşmaya teşvik edildiği görülür. Yine masal içerisinde uzun zamanı kısaca ifade etmek için kullanılan; "*Uzatmayalım kameti, kopartırız kıyameti*" şeklinde söylenen formelde de konuşmayı gereğinden fazla uzatmanın sakıncalarına gönderme yapılır. Aslında gerçek hayatın sembollerle ifade edildiği masallarda formeller oldukça önemlidir ve her birinin altında derin anlamlar yatmaktadır. Yukarıdaki örnekte adeta çok konuşmanın günah olduğu hatırlatılarak insanları sevap işlemeye ya da

kısa ve öz konuşmaya bir yönlendirmenin olduğu görülür. Ayrıca sözü gereğinden fazla uzatmanın kıyametin kopmasına vesile olacağına hatırlatılması da manidardır. Çünkü kıyametin alameti olan olağanüstü haller düşünüldüğünde, lafi uzatmanın bu durum ile eş değer görülmesi, halk arasında çok konuşmanın inanca etkisi bakımından önemlidir.

Çukurova yöresinde anlatılan; "Akıl Satan Adam" adlı masalda ise çalışarak kazandığı ekmeğin parasının tamamını veren kahramana satılan akıl; "Kalkacağına yere oturma." ve "Üstüne elzem olmayan sözü söyleme." şeklindeki veciz sözlerdir (Şimşek 2001: 265). Bu masalda geçen ikinci söz (*Üstüne elzem olmayan sözü söyleme.*) ile, gereksiz yere konuşmanın, ilgili ilgisiz her lafa karışmanın yanlışlığına gönderme yapılmaktadır.

Konuşmak ile susmanın karşılaştırıldığı; "Söz gümüşse sükût altındır." şeklindeki atasözünün benzeri Kutadgu Bilig'de şu şekilde geçer:

"Sözüg sözlemese saw altın sanı

Bakır boldı tildin çıkarsa anı" (1916. beyit/Yusuf Has Hâcib t.y.: 107).

(Söylenmeyen söz som altın sayılır; ağızdan çıkınca bakır olur.), (Yusuf Has Hâcib 1991: 145).

Aynı konu:

Yerine gelsin ahdin

Gülsün yüzüne bahtın

Bir söyle, iki işit

Söz gümüş, sükût altın (Oktürk 1985: 94).

şeklinde bir mani ile anlatılırken Nasreddin Hoca'nın dilinde fıkraya dönüşmüştür. Hoca'nın "*Hindi*" fıkrasında da mesaj aynı olup çok düşünmenin gereksiz yere konuşmaktan daha faydalı olduğuna gönderme yapılmıştır. Söz konusu fıkrada Hoca, pazarda bir papağanın yüksek bir fiyata satıldığını görünce, gidip evindeki hindiye getirir ve papağanın fiyatının iki katı bir fiyat ister. Etrafındakiler bir hindiye bu kadar yüksek bir fiyat söylemesine karşı çıkınca: "Yahu, konuşan bir kuşa onca para ödeniyor, bu benimkisi ise düşünür, düşünür!" diyerek (Tokmakçioğlu 2004: 226) düşünmenin konuşmadan daha önemli olduğuna dikkatleri çeker.

Kutadgu Bilig'de konuşmadan önce düşünmenin önemine, güzel, anlamlı ve etkili konuşmaya dair birçok örnek vardır ki bunların büyük bir kısmı çok düşünüp az konuşma üzerinedir:

"Üküş sözleme söz birer sözle az

Tümen söz tüğünün bu bir sözde yaz." (172. beyit/Yusuf Has Hâcib t.y.: 17).

(*Sözü çok söyleme, sırasında ve az söyle; binlerce söz düğümü bu bir sözde çöz.*) (Yusuf Has Hâcib 1991: 24).

"Sözüg yakşı sözle idi saknu öz

Ayittukta sözle yana terkin üz

Üküş söz eşitgil telim sözleme

Ukuş birle sözle bilig birle tüz." (1008-1009. beyit/Yusuf Has Hâcib t.y.: 60-61).

(Sözü, güzel ve iyice düşünerek söyle. Ancak sorulduğu zaman söyle ve kısa kes. Çok dinle, fakat az konuş; sözü akıl ile söyle ve bilgi ile süsle.), (Yusuf Has Hâcib 1991: 84).

“Tilig ked küdezigil küdezildi baş
Sözüñni kısırğıl uzatıldı yaş (176. beyit/Yusuf Has Hâcib t.y.: 18).
(Dili iyi gözet, başın gözetilmiş olur; sözünü kısa kes, ömrün uzun olur.), (Yusuf Has Hâcib 1991: 23).

“Uzun sözlese söz irinçig bolur
Ukuşluğ kişiler sözüg az kılır” (3938. beyit/Yusuf Has Hâcib t.y.: 207).
(Sözün uzun olursa bıktırır; akıllı insanlar sözü kısa keserler.), (Yusuf Has Hâcib 1991: 285).

Dikkat edilirse yukarıdaki örneklerin hepsi, çok düşünüp az (kısa ve öz) konuşma üzerinedir. Halk arasında ölçülü söz olarak geçen; “Söz bilersen söz söyle, sözünden ibret alsınlar / Söz bilmezsen sükût eyle, seni bir adam sansınlar” (Tan 1986: 13) şeklindeki düzgüde de aynı konuya gönderme yapılır.

Kişi, konuşma üslubu ile, konuşurken seçtiği kelimeler ile; bilgisini, karakteristik yapısını hatta zekâ seviyesini de dışa aksettirir. Konuyla ilgili şu örnek dikkat çekicidir: *Bir bilgeye sorarlar; “Bir adamın akıllı olup olmadığını nasıl anlarsın?” diye. Bilge; “Konuşmasından” der. “Peki ya konuşmazsa?” derler. Bilge; “O kadar akıllı adam yoktur ki...!” diye cevap verir.* Burada olaya ironik bir yaklaşım söz konusudur. İnsanın akıllı olup olmadığının konuşmasıyla tespit edilmeye çalışılması doğru olabilir. Ama hiç konuşmayan birini en akıllı saymak doğru değildir. Onun için buradaki ifadeyi hiç konuşmayan yerine, kısa ve öz konuşan olarak değerlendirmede fayda vardır.

2. Akıllı insan dilini/kelimeleri güzel ve yerinde kullanır

Anlamsız ya da boş konuşmaktansa susmak çok daha yerinde bir davranıştır. Ancak tamamen susmaktansa bilgi ve duyguların paylaşımı için yerinde ve zamanında konuşmak çok daha faydalı olacaktır. İşte, konuşulması gereken hallerde ağızdan çıkan her kelime tek tek düşünülmeli ve az sözle çok şey anlatmaya dikkat edilmelidir. Daha açık bir ifadeyle konuşan insan, neyi, nerede, ne zaman ve nasıl konuşacağını çok iyi bilmelidir. “Söz, insanın terazisidir. Fazlası ziyan, azı vakardır.” Onun için, her zaman, her yerde söylenecek sözlere dikkat edilmesi gerekir. Unutulmamalıdır ki, ağızdan çıkan sözün telafisi mümkün değildir. Konuyla ilgili şöyle bir olay anlatılır: Rivayet edilir ki, söz üzerine pişmanlıklarını dile getiren üç hükümdardan biri:

“Bütün pişmanlıklarım söylediğim sözlerden oldu. Söylemediğimden hiç pişman olmadım.”

İkincisi:

“Söylemediğim sözlerin sahibiyim, fakat söylediğim sözlerin esiriyim” der.

Üçüncüsü ise:

“Bazı sözleri söylemeye gücüm yetti, fakat söylediğim sözleri geri almaya gücüm yetmedi.” der.

Bu örneğe dikkat edilirse insanların, sonradan pişman olacakları sözleri söylememeleri gerektiği, düşünmeden yapılan konuşmaların daha sonra pişmanlık yaratacağı ve telafisinin mümkün olmayacağı mesajlarının verildiği görülür. Kutadgu Bilig’de de buna benzer mesajları içeren mısralar bulunmaktadır:

“Sözüg barça söz tep çıkarma tilin

Körü saknu sözle kerekin bilin

Ukuşluğnı kördüm kör az sözledi

Üküş sözledim tep ökündi yılın” (4334-4335. beyit/Yusuf Has Hâcib t.y.: 227).

(Her sözü söz diye ağızdan çıkarma; lüzumlu olan sözü düşünerek ve ihtiyatla söyle. Bir akıllı insan gördüm, az konuştu, fakat “çok konuştum” diye yıllarca pişman oldu.), (Yusuf Has Hâcib 1991: 313).

Nasreddin Hoca’ya; “Efendi, adam olmanın yolu nedir?” diye sorarlar. Hoca, “Kulaktır.” der ve devam eder: “Bilen birisi konuşurken can kulağı ile dinlemeli; bu arada kendi söylediği sözü de kulağı işitmeli.” (Sakaoğlu 2005: 33). Hoca, bu sözleriyle; dikkatli dinlemek kadar dikkatli konuşmanın da önemli olduğunu hatırlatır.

Yine bir düzgüde; *“Kendi söyler, el güler, o adamın şekeri / Kendi söyler, kendi güler, o adamın sakarı.”* (Tan 1986:15) denilerek, konuşmanın dinleyici üzerindeki etkisine dikkatler çekilmiştir. Önemli olan, ağızdan çıkan sözlerin, sözün sahibi üzerinde değil dinleyen üzerinde bıraktığı etkidir.

Kutadgu Bilig’de, bir insanın konuşmasıyla, kültürel birikimini ve bilgi seviyesini de göstereceği şu sözlerle ifade edilir:

“Yıpar kizlese sen yıldı belgürer

Bilig kizlese sen tilig ülgüler” (312. beyit/Yusuf Has Hâcib t.y.: 24).

(Miski gizlersen kokusundan belli olur; bilgiyi saklarsan dili ayarlama-sından belli olur.), (Yusuf Has Hâcib 1991: 33).

Görülen o ki, bilgi kadar bilgiyi aktarmak da önemlidir. Bilginin aktarılmasında kullanılan dil, insanın kimliği gibidir. Ancak dil, yerinde ve doğru kullanıldığında konuşanın bilgi seviyesini açığa çıkarırken, doğru kullanılmayanlar için de onların iç dünyasını dışa vuran kötü bir aynadır. *“Dost yüzünden / Düşman gözünden / Deli sözünden belli olur.”* (Tan 1986:14) sözlerinde de insanın karakteristik yapısının konuşmasıyla ortaya çıkacağına dair göndermeler yapılır.

3. Dil, insanın kaderini/bahtını belirler

İnsanlar için büyük bir nimet olan dil, yerinde ve doğru kullanılmadığı takdirde konuşanın başını derde sokan kötü bir vasıta olabilir. *“Sana senden olur, her ne olursa / Başın selamet bulur, dilin durursa.”* ya da *“Dilden gelir her ne gelirse / Dilini tut elden gelirse”* sözleri bu düşüncenin şiire dönüşmüş halidir. Bu anlamda dil, insan için hem en iyi hem de en kötü olan şeydir.

Çok konuşmak, düşünmeden konuşmak, dilin kontrolünü kaybettirdiği için birçok hatayı da beraberinde getirir. Çünkü “Çok laf yalansız, çok mal haramsız olmaz.”

Yunus Emre'nin:

“Sözünü bilen kişinin, yüzünü ağız ede bir söz

Sözü pişirip diyenin, işini sağ ede bir söz

Söz ola kese savaşı, söz ola kestire başı

Söz ola zehirli aşı, bal ile yağ ede bir söz.”

şeklinde dile getirdiği bu düşüncelere Kutadgu Bilig’de de yer verilir. Aşağıdaki beyitlerde, dili ile kıymet kazanıp itibar gören insanın, yine dili ile başını belaya sokabileceği ifade edilir:

“Kişig til ağırlar bulur kut kişi

Kişig til ucuzlar barır er başı” (163. beyit/Yusuf Has Hâcib t.y.: 17).

(İnsanı dil kıymetlendirir ve insan onunla saadet bulur; insanı dil kıymetten düşürür ve insanın dili yüzünden başı gider.), (Yusuf Has Hâcib 1991: 23).

“Sözünü küdezgil, başını barımasun

Tiliğini küdezgil tişin sınmasın” (167. beyit/Yusuf Has Hâcib t.y.: 17).

(Sözüne dikkat et, başın gitmesin; dilini tut, dışın kırılmasın.), (Yusuf Has Hâcib 1991: 23).

“Kara baş yağısı kızıl til-turur

Neçe baş yedi bu takı ma yeyür

Başını tilese tiliğini küdez

Tiliğ tegme künde başını yanur” (966-967. beyit/Yusuf Has Hâcib t.y.: 58).

(Kara başın düşmanı kırmızı dildir¹; o ne kadar baş yemiştir ve yine de yemektedir. Başını kurtarmak istersen, dilini gözet; dilin her gün senin başını tehdit eder.), (Yusuf Has Hâcib 1991: 80).

“Kızıl til kılur yaşlıg sini

Esenlik tilese katıg ba anı” (964. beyit/Yusuf Has Hâcib t.y.: 58).

(Kırmızı dil, senin ömrünü kısaltır; selamet dilersen onu sıkı tut.), (Yusuf Has Hâcib 1991: 80).

Aşağıdaki beyitte, çok konuşmanın insana herhangi bir faydasının olmayacağı belirtilirken, konuşulanı dinlemenin faydalarına dikkat çekilir:

“Üküş sezleyü bilge bolmaz kişi

Üküş eştü bilge bulur tör başı” (1015. beyit/Yusuf Has Hâcib t.y.: 61).

(Çok söylemekle insan âlim olmaz; çok dinlemekle âlim başköşeyi bulur.), (Yusuf Has Hâcib 1991: 84).

¹ Kırmızı dil: keskin, sivri dilli, ileri geri konuşan, boş konuşan, yalancı

Aynı düşünce başka bir beyitte de şu şekilde ifade edilir:

“Eşitmek bile boldı bilge kişi

Bu söz söylemektin barır er başı” (1914. beyit/Yusuf Has Hâcib t.y.: 107).

(İnsan, dinlemekle âlim olur, çok söz söylemekten insanın başı gider.), (Yusuf Has Hâcib 1991: 145).

Söz, ağızımızdan çıkmadan önce bizde saklıdır, bizim esirimizdir, ancak ağızdan çıktuktan sonra biz sözümüzün esiri oluruz. Bu tür mesajlar, Kutadgu Bilig’de şiir diliyle verilir:

“Sözüg sözlemese saña kul bolur

Kalı sözlese sen séni kul kılur” (3880. beyit/Yusuf Has Hâcib t.y.: 204).

(Sözü söylemezsen, o söz sana kul olur; eğer söylersen, o seni kendisine kul eder.), (Yusuf Has Hâcib 1991: 281).

“Sözüg sözlegüçi bu cân yawrıtur

Eşitgüçi awnur et, öz semritür.” (1912. beyit/Yusuf Has Hâcib t.y.: 107).

(Söz söyleyen canını üzer; dinleyen ise râhat eder ve vücudunu semirtir.), (Yusuf Has Hâcib 1991: 145).

“Negü tér eşitgil sınamış bügü

Sözüg sözlemegü eşitgü ögü (1913. beyit/Yusuf Has Hâcib t.y.: 107).

(Tecrübesi olan hâkim ne der, dinle; çok söz söylememeli, daha çok dinlemeli ve düşünmelidir.), (Yusuf Has Hâcib 1991: 145).

“Kara kılkı teñsiz yawa sözlegen

Yawa söz-turur bu kara baş yeğen” (986. beyit/Yusuf Has Hâcib t.y.: 59).

(Boş ve densiz konuşan –ayak takımıdır; onun başını yiyen de bu boş sözleridir.), (Yusuf Has Hâcib 1991: 82).

“Küyer ot teg ol bu kereksiz sözüg

Ağızdın çıkarmağu küygey özün” (2687. beyit/Yusuf Has Hâcib t.y.: 145).

(Lüzûmsuz söz yanan ateş gibidir; onu ağızdan çıkarmamalısın, sonra kendin yanarsın.), (Yusuf Has Hâcib 1991: 199).

“Sözüg saknu sözle sen évme serin

Éve sözlemiş söz ökünçi yarın” (3881. beyit/Yusuf Has Hâcib t.y.: 204)

(Sözü düşünerek söyle, acele etme, sabırlı ol; acele söylenen sözden yarın pişmanlık gelir.), (Yusuf Has Hâcib 1991: 281).

Kutadgu Bilig’de olduğu gibi halk arasında anlatılan şahin ile bülbülün hikâyesinde de “dil”in, insanın kaderini belirlemede önemli bir etken olduğu ifade edilir. Rivayete göre, bir ömür güllerin dikenleri arasında ötüp feryat eden bülbül, sürekli kuşları avlayıp yemesine rağmen padişahın sarayında yaşayan şahine bunun sebebini sorar. Şahin: “*Evet, ben günde bin tane murad alıyorum. Fakat onlardan hiç birini söylemiyorum. Ama sen, bir murad almadığın halde bin söylüyorsun. Senin ah etmen ve muradına erememen bundandır.*” (Erzurumlu İbrahim Hakkı 1999: 379) diyerek gereksiz konuşmanın başa getireceği zararlara karşılık susmanın faydalarına gönderme yapar. Sonuçta, susan muradını almış, konuşan muratsız kalmıştır.

Atalarımızın; “*Sana senden olur, her ne olursa / Başın selâmet bulur, dilin durursa.*” dediği gibi insanın başına gelen olumlu ya da olumsuz hemen

her olayın temelinde “dil” yatmaktadır. Dilini yerinde ve doğru kullanan insanlar başarı yolunda ilerlerken, diliyle bu yolları kapatıp başına türlü işler getiren insanların sayısı da oldukça fazladır.

4. Susmak ya da söylenenleri dinlemek

İnsan niçin konuşma ihtiyacını duyar ya da niçin susmayı/dinlemeyi tercih eder? Hiç şüphesiz her iki durum da ihtiyaçlar doğrultusunda gerçekleştirildiğinde normal davranışın bir gereğidir. Fakat gereğinden fazla konuşmanın veya tam tersi hiç konuşmamanın temelinde psikolojik sebepler aranabilir. Şu soruyu iyi düşünmek lazım: İnsanlar, sohbet anında gerçekten birbirlerini mi dinliyorlar yoksa konuşmak için sıralarını mı bekliyorlar? Genel anlamda çok konuşan kişiler “ben/ego” duygusunu ön plâna çıkarırken susan veya dinleyen kişilerde karşdakine değer verme ve saygı gösterme duygusu hâkimdir. Atalarımızın; “*Söyleyenden dinleyen arif gerek*” dediği gibi konuşan sadece bildiklerini tekrar etmiş olur. Oysa susmak, bir anlamda kendini dinlemektir. Kişi, susarak dinlemeye ve düşünmeye zemin hazırlar ki, bu durum öğrenmenin ve öğretmenin temelini oluşturur. Şems-i Tebrizi; “*Susmak, cümlelerin istirahat halidir. İstirahat bitince çıkan cümle dinç olur. Çok konuşup cümleyi yorma, yoksa cümle âlem yorulur... Eğer susarsan konuşman daha aydınlık olur. Çünkü sükûtta hem sessizliğin ışığı hem de konuşmanın faydası gizlidir.*” der. O halde susmak, her zaman “bilmemek” anlamına gelmez. “*Akıllı bildiğini söylemez, deli söylediğini bilmez.*” atasözünde de olduğu gibi bilgisinin, bilgeliğinin bir işareti olarak susmayı tercih edebilir. Susarak, dinlemeyi öğrenmek, öğrendiğini düşünerek kısa ve öz bir şekilde anlatmak eğitimde çok daha etkili bir davranış olacaktır.

5. Yerinde ve zamanında kullanılan doğru sözün faydaları

Peki hep susup dinlemeyi mi tercih etmeli insan? Hiç konuşmayıp dinlemek, daha yerinde bir davranış mıdır? Elbette değil, yeri geldiğinde, konuşulması gerektiğinde, söylenecek sözleri iyice düşünüp, akıl süzgecinden geçirdikten sonra kısa, açık ve anlaşılır bir şekilde, dinleyicinin durumu da göz önüne alınarak konuşulmalıdır. Konuşurken az sözle zengin anlamlar ifade eden kelimeler tercih edilmelidir. Kutadgu Bilig’de, yerinde ve doğru konuşmanın önemini ifade eden birçok beyit bulunmaktadır. Bunlardan bazıları:

“Bu ay toldı aydı söz aşğ ı uluğ

Yirince tüşürse bedütür kuluğ” (1001. beyit/Yusuf Has Hâcib t.y.: 60).

(Ay-Toldı dedi: -Sözün faydası büyüktür. Söz yerinde kullanılırsa kulu yükseltir.), (Yusuf Has Hâcib 1991: 83).

“Söz aşğ ı bile kör yağ ız yérdeki

Yaş ıl kökke yoklar bolur tördeki” (1002. beyit/Yusuf Has Hâcib t.y.: 60).

(Söz sayesinde kara yerdeki mavi göğ e yükselir ve baş-köşeye geçenerden olur.), (Yusuf Has Hâcib 1991: 83).

“Kayu işte bolsa yorık utru tut

Yorık utru tutsa saña örge kut (1311. beyit/Yusuf Has Hâcib t.y.: 76).

(Hangi iş olursa olsun, sen onu tatlı dille karşıla; her işte tatlı dil kullanırsan, saat sana bağlanır.), (Yusuf Has Hâcib 1991: 104).

Bütün bu örnekler topluca değerlendirildiğinde; konuşmasına dikkat eden, neyi, nerede, nasıl anlatacağını iyi bilen kişilerin saygınlıklarının artacağına ve kendilerine itibar edileceğine dikkat çekildiği görülür. Diğer taraftan sözünün ölçüsü olamayan, nerede, neyi konuşacağını bilmeyen kişilerin de başlarının dertten kurtulmayacağına dair mesajlar verilir.

Sonuç

Eğitimde etkili olmanın en önemli şartı, hiç şüphesiz konuyla ilgili gerekli bilgi ve donanıma sahip olmaktır. Ama bilginin muhatabına aktarılması da aynı derecede önemlidir. Üstelik karşıdaki öğrenci ise, hedef bir insanı yetiştirmek ya da eğitmek ise bu durum daha da önemli bir hal alır. Bu sebeple mevcut bilgiyi aktarmada dikkat edilmesi gereken noktaların başında kelimeleri doğru telaffuz etmenin, ses tonunu ve vurguyu ayarlamamanın yanında neyi, nasıl ve ne şekilde konuşacağını da iyi bilmek gelir. Konuyla ilgili Kutadgu Bilig’de ve çeşitli atasözlerinde geçen örnekler araştırıldığında; ağızdan çıkan yanlış bir sözün telafisinin mümkün olmayacağı için söylenecek sözlerin öncelikle çok iyi düşünülmesi, gerekli bilgilerin fazla teferruata girilmeden, kısa ve öz bir şekilde verilmesi gerektiği ifade edilir. “Çok mal haramsız, çok söz yalansız olmaz” atasözünde de olduğu gibi, akıl süzgecinde geçen kısa ve öz cümleler, verilmek istenen mesajı ya da bilgiyi muhatabına daha açık bir şekilde iletacaktır.

Kaynaklar

- ERZURUMLU İbrahim Hakkı (1999): *Mârifetnâme*, (Günümüz Türkçesine çeviren: Abdullah Aydın), İstanbul, Sedâ Yayınları.
- OKTÜRK, Şerif (1985): *Türk Manileri Antolojisi / Güldeste*, İstanbul, Kastaş A.Ş. Yayınları.
- SAKAOĞLU, Saim (2005): *Nasreddin Hoca Fıkralarından Seçmeler*, Ankara, Akçağ Yayınevi.
- ŞENOCAK, Ebru (2017): *İronik Yaşamda Sonsuza Yürüyen Kahraman / Nasreddin Hoca*, Ankara, Akçağ Yayınları.
- ŞİMŞEK, Esmâ (2001): *Yukarıçukurova Masallarında Motif ve Tip Araştırması, II. Cilt*, Ankara, Kültür Bakanlığı Yayınları.
- TAN, Nail (1986): *Folklorumuzda Ölçülü Sözler*, İstanbul, Halk Kültürü Yayınları.
- TOKMAKÇIOĞLU, Erdoğan (2004): *Bütün Yönleriyle Nasreddin Hoca*, 4. Baskı, İstanbul, Geçit Kitabevi.
- YUSUF Has Hâcib (1991): *Kutadgu Bilig II*, (Çev. Reşid Rahmeti Arat), 5. Baskı, Ankara, Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- YUSUF Has Hâcib (t.y.): *Kutadğu Bilig - Metin*, Hzl. Mustafa S. Kaçalın, Ankara, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.

YAPILANDIRMACI ÖĞRETİM YAKLAŞIMIYLA HAZIRLANAN TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ÖĞRETİM PROGRAMLARINDA TÜRK DÜNYASI EDEBİYATLARININ YERİ

Fatih VEYİS* - Ayşegül KAYAR MUSLU**

Özet

Türk edebiyatının bugün Türkiye dışında çeşitli ülke ve coğrafyalarda varlık gösterdiği, geçmişten günümüze geniş bir coğrafyada edebî ürünler ortaya konulduğu bilinmektedir. Bu ürünler, Türk edebiyatı öğretimi sürecinde Cumhuriyet dönemi öğretim programlarında "Türkiye dışındaki Türk edebiyatı" adıyla yer almış, nitelik ve sayıları ise dönemlere göre farklılık göstermiştir. Örneğin 1992 öğretim programında Türk dünyası edebiyatlarından eserleri okutulacak isimlerin ayrıntılı bir listesi verilmiştir. 2005 yılı itibarıyla öğretim programlarında temel alınan eğitim felsefesi ve yaklaşımlarında köklü bir değişikliğe gidilmiş, yapılandırmacı yaklaşım programların temel hareket noktasını oluşturmuştur. Alanyazın incelendiğinde 2005 yılından itibaren uygulamaya konulan öğretim programlarında Türk dünyası edebiyatlarının yerini inceleyen müstakil bir çalışmaya bulunmadığı görülmektedir. Bu amaçla çalışmada Türk dünyası edebiyatlarının yapılandırmacı yaklaşımın temel alındığı 2005, 2011, 2015, 2017 ve 2018 Türk Edebiyatı Öğretim Programlarındaki genel durumu incelenmiştir. Doküman incelemesi yönteminin kullanıldığı çalışmada, ilgili programlar içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda 2005 ve 2011 programlarında ortak devir Türk dünyası edebiyatı dışında Türk dünyası edebiyatlarına yer verilmediği görülmüştür. 2015 programında Türk dünyası edebiyatından bir roman okutulması ve Cumhuriyet dönemi Türk şiiri ile Türk dünyasına ait şiirlerden oluşan bir şiir dinletisi yapılması öngörülmüştür. 2017 ve 2018 programlarında ise "Türk dünyası edebiyatından (Bahtiyar Vahapzade ve Şehriyar gibi şairlerden seçilecek) iki şiir", "Türk dünyası edebiyatından bir roman" ve "Cumhuriyet Dönemi Türk şiirinden ve Türk dünyasına ait şiirlerden oluşan bir şiir dinletisi" ile sınırlı kalmıştır. Ders kitabına alınacak metinler hususunda "Türk dünyası edebiyatlarından örnek metinlere yer verilmelidir." ifadesine ise yalnızca 2018 programında yer verilmiştir. Sonuçta Türk dünyası edebiyatlarının öğretiminde yapılandırmacı yaklaşıma geçilmesiyle 2005 ve 2011 programlarında bir kırılma meydana geldiği, daha sonraki programlarda da bu konulara sınırlı düzeyde yer verildiği görülmektedir. Öğrencilere Türk edebiyatının yalnız Türkiye ile sınırlı olmadığını kavratılabilmek, daha geniş bir perspektifte görebilmelerini sağlamak adına özellikle tür odaklı oluşturulan günümüz öğretim programlarında her türün Türk dünyası edebiyatından örneklerine öğretim programında yer verilmesi ve örneklerin çoğaltılması sonucuna bu çalışmada ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türk dili ve edebiyatı öğretim programı, yapılandırmacı yaklaşım, Türk dünyası edebiyatı

Abstract

Today showed the presence of Turkish literature and geography in various countries outside of Turkey, a vast geography from past to present is known as set forth in the literary products. These products are in the process of teaching Turkish literature curriculum in the Republican era "Turkish literature outside Turkey" has taken place with the name, qualifications and numbers have varied according to the period. For example, in the 1992 curriculum, a detailed list of names from Turkish world literatures to be taught was given. As of 2005, a radical change was made in the educational philosophy and approaches based on the curriculum, and the constructivist approach formed the basic starting point of the

* Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi, fatih.veyis@atauni.edu.tr

** Öğr. Gör., Bayburt Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, aysegulkayar@bayburt.edu.tr

programs. When the literature is examined, it is seen that there is no independent study examining the place of Turkish world literatures in the curriculums that have been put into practice since 2005. For this purpose, in this study, the general situation of Turkish world literatures in 2005, 2011, 2015, 2017 and 2018 Turkish Literature Curriculums based on the constructivist approach was examined. In the study, in which the document analysis method was used, the related programs were analyzed by content analysis. As a result of the research, it was seen that Turkish world literatures were not included in 2005 and 2011 programs except for the common era Turkish world literature. In the 2015 program, it was envisaged to read a novel from the Turkish world literature and to hold a poetry concert consisting of Turkish poetry of the Republican period and poems from the Turkish world. In the 2017 and 2018 programs, it was limited to "two poems from Turkish world literature (selected from poets such as Bahtiyar Vahapzade and Şehriyar)", "a novel from the Turkish world literature" and "a poem concert consisting of Turkish poetry from the Republican era and poems from the Turkic world". Regarding the texts to be included in the textbook, sample texts from Turkish world literatures should be included. The statement was only included in the 2018 program. As a result, it is seen that with the transition to the constructivist approach in the teaching of Turkish world literature, a break occurred in the 2005 and 2011 programs, and that these subjects were given limited coverage in the following programs. Students are able to comprehend is not limited to only Turkey of Turkish literature, in order to provide them to see a broader perspective, especially species-oriented of all kinds in today's education program created to be included in the curriculum of examples from the Turkish literature and reproduction of the example of the results were achieved in this study.

Keywords: Turkish language and literature curriculum, constructivist approach, Turkish world literature

Giriş

Türk dili incelendiğinde 13. yüzyıla kadar bütün Türklerin kullandığı tek bir yazı dili olduğu görülmektedir. Bu tarihten sonra Türklerin yazı dili Kuzey, Doğu ve Batı Türkçesi olmak üzere üçe ayrılmıştır (Ercilasun, 2019). 16. yüzyıldan itibaren ise Türk yazı dili, yaşadığı gelişim ve değişimlerle birlikte yayılım gösterdiği *Oğuz (Batı)*, *Çağatay (Doğu)* ve *Kıpçak (Kuzey)* coğrafyalarında edebî eser yaratma olgunluğuna erişmiş ve geniş kitlelerce konuşulan küresel bir uygarlık dili seviyesine ulaşmıştır (Akar, 2018: 62).

19. yüzyıla gelindiğinde Rus ve Çin istilâsından sonra Batı kolu içinde Azeri, Kuzey-Doğu kolu içinde Kazan Türkçeleri ayrı yazı dilleri hâline gelmeye başlamış, 1917 Bolşevik ihtilâlinden sonra ise başlıca Türk ağızları ayrı birer yazı dili hâline getirilmiştir. Buna göre 20. yüzyıl itibarıyla *Batı Türkçesi (Güney - Batı Türkçesi) yazı dilleri*: Türkiye Türkçesi, Gagauz Türkçesi, Azerbaycan Türkçesi, Türkmen Türkçesi; *Kuzey - Doğu Türkçesi (Doğu Türkçesi) yazı dilleri* ise Özbek Türkçesi, Uygur Türkçesi, Kazak Türkçesi, Karakalpak Türkçesi, Kırgız Türkçesi, Kazan Türkçesi, Başkurt Türkçesi, Kırım Türkçesi, Nogay Türkçesi, Karaçay Türkçesi, Malkar Türkçesi, Kumuk Türkçesi, Altay Türkçesi, Hakas Türkçesi ve Tuva Türkçesi olarak karşımıza çıkmaktadır (Ercilasun, 2019).

Türk dünyası edebiyatları bugün Çin'den Balkanlara kadar yayılan geniş bir coğrafyaya yerleşmiş bulunan Türk halklarının paylaştıkları ortak tarih ve kökten doğmuş ve yine bu kökten beslenerek günümüze ulaşmıştır. Yazı dili bakımından sayıca fazla çeşitlilik göstermesine rağmen Türk dün-

yasında oluşturulan edebî ürünlerin dili Türkçedir ve bu sebeple “Türk edebiyatı” kapsamına girmektedir. Türk dünyası edebiyatlarının bu durumu, Türk dili ve edebiyatı öğretiminde, özellikle öğretim süreçlerinin ve materyallerinin sınırlarını belirlemek adına önemli bir husustur.

Eğitimin işlevi, bireyin toplumla sağlıklı bir biçimde uyum kurabilmesini sağlamaktır. Bunun için de geçmişteki sosyal ve ulusal değerlerin tanıtılıp benimsetilmesi, bugünün gerçeklerini göstererek geleceğe dönük değerler ve hüneler kazandırmak gerekmektedir (Kavcar, 2017: 1). Eğitim, yalnız geçmiş ve geleceği değil, doğası gereği insana dair tüm alanları anlamlı bir bütün olarak kavratmayı hedeflemektedir. Türk dili ve edebiyatı öğretimi açısından düşünüldüğünde bu bütünlük, kapsamı içerisine giren tüm unsurlarından hareketle öğrencinin geniş bir bakış açısı geliştirebilmesini sağlamaktır.

Türkçe ve edebiyat öğretimi ortamlarında temel materyaller çeşitli türdeki metinlerdir. Bu metinlerden özellikle yazınsal nitelikli olanlar farklı bağlamlardaki kullanımları, zenginlikleri, eğilimleri ve incelikleriyle kendini göstermektedir (Aslan, 2017). Bu metinlerin yalnız belirli bir coğrafya veya tarihte üretilenlerle sınırlandırılması ise söz konusu bütünselliği sağlayabilmeyi, Türk edebiyatı hakkında sağlıklı ve kapsayıcı bir görüş geliştirebilmeyi olumsuz etkileyecektir.

Cumhuriyet tarihinde Türkçe ve Türk edebiyatı eğitimine yönelik hazırlanan öğretim programlarında, başlangıcından günümüze değin Türk dünyası edebiyatının ortak devirdeki örneklerine büyük çoğunluğunda yer verildiği söylenebilir. Bu örnekler içerisinde Oğuz Kağan Destanı, Ergenekon Destanı, Köroğlu Destanı, Köktürk Yazıtları, Dede korkut hikâyeleri ve diğer çeşitli metinler yer almaktadır (Polat, 2008). Bu metinler aynı zamanda, İslamiyet öncesi ve sonrası dönemlerde Türk edebiyatının tarihî gelişimini aktarabilmek için derslerde incelenmesi gereken başlıca metinlerdir.

Öğretim programları arasında ortak devir edebî eserlerinin yanında Türk dünyasından örneklerle “*Dış Türkler Edebiyatı*” başlığı ile ayrıca yer veren ilk program 1976 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programıdır. Dersin Türk edebiyatı bölümünde 3. sınıfta yer verilen bu başlıkta kısaca “umumi bilgi ve tipik örnekler” açıklamasına yer verilmiştir (MEB, 1976). 1976 programı Türk dünyası edebiyatlarının öğretimi konusunda bu yönüyle yeni bir uygulama getirmiş olsa da bir yıl yürürlükte kalarak sonraki öğretim döneminde 1957 programına geri dönülmüş ve uzun yıllar bu program okutulmuştur.

Sovyetler Birliğinin dağılması ve ardından Türk devletlerinin kurulması Türkiye’de yeni bir dil ve edebiyat öğretim programı hazırlanmasını gerekli kılmıştır (Çetin, 2010: 19). Bu gelişmelerden hareketle 1992 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programında 11. sınıfın II. bölümünde “*Türkiye Dışındaki Çağdaş Türk Edebiyatı*” ana başlığı altında Türk dünyası çağdaş edebiyatı hakkında kısa bilgi verildikten sonra hangi bölgelerden kimlerin eserlerinin okutulacağına dair bilgiler sıralanmıştır:

- * *Azerbaycan Türk Edebiyatı*: Celil Mehmet Kulizâde, Bahtiyar Vahapzade, Şehriyar
- * *Bulgaristan Türkleri Edebiyatı*: Recep Küpçü
- * *Kazak Türkleri Edebiyatı*: Magcan Cumabayulı
- * *Kazan Türkleri Edebiyatı*: Ayaz İshaki
- * *Kıbrıs Türk Edebiyatı*: Osman Türkay, Özker Yasin
- * *Batı Trakya Türkleri Edebiyatı*: Mehmet Hilmi, Abdurrahim Dede
- * *Kırgızistan Türk Edebiyatı*: Cengiz Aytmatov
- * *Kırım Türkleri Edebiyatı*: İsmail Gaspıralı, Cengiz Dağcı
- * *Özbekistan Türk Edebiyatı*: Abdülhamit Süleyman Çolpan, Aybek
- * *Türkmenistan Türk Edebiyatı*: Ata Atacanoglu
- * *Uygur Türkleri Edebiyatı*: Ziya Semedi
- * *Yugoslavya Türkleri Edebiyatı*: Nimetullah Hafız
- * *Irak Türkleri Edebiyatı*: Ata Terzibaşı (MEB, 1992).

Verilen bilgilerden 1992 öğretim programının Türk dünyası edebiyatlarına daha önceki programlarda rastlamadığımız şekilde ayrıntılı olarak yer verdiği görülmektedir. Bu düzenleme ile öğrenci Türkiye dışında bulunan Türklerin hangi coğrafyalarda yaşadığı hakkında fikir sahibi olurken bir yandan da Türk edebiyatını örnekleriyle birlikte daha geniş bir perspektifte görebilme imkânı bulmuştur.

1992 öğretim programının yaklaşık 13 yıl uygulamada kalmasının ardından 2005 yılı ile birlikte Türkiye’de modern öğretim yaklaşım ve yöntemlerine yer veren öğretim programları hazırlanmaya ve uygulanmaya başlanmıştır. Buna göre yeni dil ve edebiyat öğretim programlarında temel alınan eğitim yaklaşımı yapılandırmacı yaklaşım olarak belirlenmiştir.

Yapılandırmacılık, bilgiyi duyuyla ya da çeşitli iletişim kanallarıyla edilgin olarak alınan ya da dış dünyada bulunan bir unsur olarak değil, ter-sine, bilen (öğrenen) tarafından yapılandırılan, üretilen ve kişiye özgü olması yönüyle tanımlar (Açıkgöz, 2006: 61). Bilgiye ulaşmada ve bilgiyi üretmede ortaya çıkan bu kişiye özgülük ise öğretim süreçlerinde keşfederek öğrenme, bağlamsal öğrenme, düşünmeyi öğrenme, araştırma ve keşfetme, problem çözme gibi kavramları ön plana çıkarmıştır (Çelik, 2013: 60).

2005 yılındaki yapılandırmacılık temelli düzenlemeyle birlikte Türk dili ve edebiyatı öğretimi süreçlerinde öğretmenin bilgi aktarımını merkeze alan geleneksel ve davranışçı süreçlerin yerine öğrencinin bilgiyi etkinlik süreçleriyle keşfedeceği ve kendi zihinsel faaliyetleriyle yapılandırabileceği süreçlere yer verilmiştir. Bu sebeple Türk dili ve edebiyatı öğretiminde öğrencinin bilgiyi yapılandırmasında, karşılaştığı edebî metinler ve bu metinler üzerinde yürütülecek etkinlikler ayrıca önem kazanmıştır.

Yapılandırmacı dil ve edebiyat öğretim süreçlerinde edebî metinlerin merkeze alınmasıyla birlikte, Türk edebiyatı kapsamında yer verilmesi ve incelenmesi gereken Türk dünyası metinlerinin öğretim programlarındaki durumu da önem kazanmıştır. Buna göre “*yapılandırmacı öğretim yaklaşımı ile hazırlanan 2005, 2011, 2015, 2017 ve 2018 Türk edebiyatı öğretim prog-*

ramlarında Türk dünyası edebiyatlarının yerinin belirlenmesi” bu çalışmanın temel problemini ve hareket noktasını oluşturmaktadır. Alanyazında 2005 yılından itibaren uygulamaya konulan yapılandırmacılık temelli öğretim programlarında Türk dünyası edebiyatlarının yerini inceleyen müstakil bir çalışmaya bulunmaması ise çalışmanın özgün yanını oluşturmaktadır.

Yöntem

Araştırma deseni

Araştırmanın temel probleminin cevaplanmasında nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, sınırlı ya da birden fazla sistemi (vakayı veya durumu) pek çok kaynaktan (gözlem, yüz yüze görüşmeler, görsel işitsel malzemeler, doküman ve raporlar) toplanan verilerin ayrıntılı ve derinlemesine analiz edilerek ele alınan durumla ilgili hususların betimlenmesi şeklinde tanımlanabilir (Creswell, 2013: 97). Durum çalışmaları, araştırmanın nihai ürünü olarak, tek bir varlığın, olgunun veya sosyal birimin kapsamlı ve bütünsel betimlemesini, analizini içermektedir (Merriam, 2018: 46). Buna göre yapılandırmacı öğretim yaklaşımını temel aldığı belirlenen Türk edebiyatı öğretim programlarında Türk dünyası edebiyatlarına yer verilme durumu ve bunların genel görünümü araştırmanın incelediği ve açıklık getirmeye çalıştığı temel durumdur.

Veri kaynakları

Çalışmanın yürütülmesinde araştırmanın temel problemi kapsamına giren Türk edebiyatı öğretim programları veri kaynağı olarak belirlenmiştir. Buna göre söz konusu kaynaklar şunlardır:

- * 2005 Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (9-12. Sınıflar),
- * 2011 Ortaöğretim Türk Edebiyatı Dersi 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar Öğretim Programı,
- * 2015 Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı,
- * 2017 Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı,
- * 2018 Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı.

Araştırma kapsamında incelenen kaynaklara ulaşılmasında ise Millî Eğitim Bakanlığı ile Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının resmî İnternet siteleri ve arşivlerine başvurulmuştur.

Verilerin analizi

Araştırmanın veri kaynaklarını oluşturan ve yazılı metinler olan öğretim programlarının analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi, metin incelemelerinde sıklıkla kullanılan bir analiz tekniğidir. İçerik analizinde araştırmacılar, bir dizi kategori oluşturarak bu kategorilerin her birine giren durumları tespit ederek kaydetmektedir (Silverman, 2018:

162). Çalışmamızda nitel veri kaynakları olan öğretim programları “genel amaçlar” ve “ders içerikleri” kategorilerine göre ayrı ayrı ele alınmış ve Türk dünyası edebiyatlarına yönelik hususlar raporlanmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bulguları raporlanırken birbiriyle benzer görünümde olan öğretim programları bir arada değerlendirilmiştir.

2005 ve 2011 Türk Edebiyatı Öğretim Programlarına yönelik bulgular

2005 ve 2011 Türk Edebiyatı Öğretim Programları, yapılandırmacı yaklaşımın dil ve edebiyat öğretim süreçlerine uygulandığı ilk programlardır. Bu yönüyle başta 2005 programı olmak üzere her iki program da özellikle kazanımlar boyutunda birer kılavuz görünümündedir.

Programlarda ayrıca kronolojik bir plan takip edilmiş ve Türk edebiyatının dönemleri “Destan Dönemi Türk Edebiyatı”, “İslam Uygarlığı Çevresinde Gelişen Türk Edebiyatı” ve “Batı Tesirindeki Türk Edebiyatı” olmak üzere üç dönemde ele alınmıştır. Programların amaçlarının belirtildiği bölümde bu plana uygun olarak “Tarihî akış içinde Türk kültürünü, düşüncesini ve zevkini metinlerde belirlemeleri; bunların edebî metinlerle nasıl ifade edildiğini sezmeleri; mahallî ve yerli olandan evrensel olana açılacak bilgi ve becerileri kazanmaları amaçlanmıştır.” (MEB, 2005: 8; MEB, 2011: 1) ifadelerine yer verilmiştir.

Buna göre programlarda 10. sınıfta öğretilen Destan Dönemi ve İslam Uygarlığı Çevresinde Gelişen Türk edebiyatı dönemlerinde ortak devir edebî metinlerine yer verilmiştir. Bu metinler genel olarak Köktürk Yazıtları, Uygur metinleri, Kutadgu Bilig, Atabetü'l-Hakayık, Divan- ı Hikmet, Divan-ı Lügâti-t-Türk (vd.) gibi başlıca eserlere aittir. Ancak iki programda da amaçlar ile ünite kazanım ve içeriklerinde Türk dünyası edebiyatlarından çağdaş örneklerine yer verilmediği tespit edilmiştir.

Yapılandırmacı yaklaşımının Türk dili ve edebiyatı öğretim süreçlerine uygulanışının ilk örneklerini oluşturan bu programlarda ortak devir metinleri dışında Türk dünyası edebiyatlarından örneklerin bulunmayışı dikkat çekicidir. Türk edebiyatının tarihî süreç içerisinde yaşadığı değişim ve gelişimleri göstermek amacı taşıyan bu programların Türk edebiyatının çağımızda gelmiş olduğu noktayı gösterebilmek adına bu örneklerle yer vermemiş olması bir eksiklik olarak değerlendirilebilir.

2015 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programına yönelik bulgular

2015 programının Türk dili ve edebiyatı öğretiminde getirdiği en büyük yenilik planlama ve konu dağılımında metin türlerini temel almasıdır. Önceki programlarda görülen kronolojik olarak ayrılan edebî devirler bu programda yer almamakta her türün kendi içinde başlangıçtan günümüze gelişimini gösteren örneklerle yer verilmektedir. Bu bakımdan programın giriş ve amaçlar bölümünde tür merkezli planlamanın amaç ve gerekçelerinden bahsedilmektedir:

Nasıl ki tek bir kaynaktan çıktıkları hâlde, farklı coğrafyalar, medeniyet ve kültürlerin etkisiyle insanlar birbirinden farklı renklere, biçimlere ve anlayışlara bürünmüşlerse; edebiyat türleri de tek bir kaynaktan çıktıkları hâlde zamanla biçim ve içerik bakımından farklılaşmış ve geleneğin verdiği biçimde bugüne ulaşmıştır. (MEB, 2015: 2).

Her ne kadar yukarıdaki ifadeler bahsi geçen tek kaynaktan çıkan ve farklı coğrafyalarda devamlılığını sürdüren Türk dünyası edebiyatları için bir zemin oluşturmuş gibi görünse de programın amaç ve hedefleri arasında Türk dünyası edebiyatlarının öğretimine dair bir ifadeye rastlanmamaktadır. Bu konudaki ifadeler oldukça geneldir ve daha çok ortak devir metinlerini işaret etmektedir:

- * Edebî metinler aracılığıyla Türk kültürünü ve Türkçenin inceliklerini tanıma, Türkçeyi özenli ve bilinçli biçimde kullanma,
- * Türk edebiyatının tarih içinde gösterdiği değişim ve gelişimi seçkin örnekler üzerinden tanıma,
- * Türk ve dünya edebiyatının farklı dönemlerinde yazılmış önemli eserleri yapı, tür, dil, içerik, bakış açısı gibi yönlerden değerlendirerek estetik zevk düzeylerini geliştirme (MEB, 2015: 3).

Programın ünite, süre ve içeriklerinin dağılımı incelendiğinde ise 11. sınıf 6. ünitenin okuma bölümünde türün gelişimini yansıtan metinler kapsamında *“Türk dünyası edebiyatından bir roman örneği”* (MEB, 2015: 70) okutulması öngörülmüştür ancak bu romanın hangisi olacağı hakkında bir bilgi verilmemiştir.

12. sınıfın 2. ünitesinde ise sözlü iletişim etkinlikleri kapsamında *“Öğrencilerden Cumhuriyet dönemi Türk şiirinden ve Türk dünyasına ait şiirlerden oluşan bir şiir dinletisi hazırlamaları ve şiirleri ezbere okuyarak sunmaları istenir.”* (MEB, 2015: 77) ifadelerine yer verilmiştir.

Bu yönüyle 2015 programı roman ve şiir türlerinde Türk dünyası edebiyatlarından metinlere yer vermesi bakımından önceki iki programdan farklılaşmaktadır. Ancak hangi metinlere yer verileceğinin belirsiz olması ve programda oldukça sınırlı düzeyde yer alması bir eksiklik olarak değerlendirilebilir.

2017 ve 2018 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programlarına yönelik bulgular

2017 ve 2018 öğretim programları planlama açısından bir önceki öğretim programında yer alan tarihî süreç içerisinde edebî türün gelişimini göstermeyi amaçlayan tür temelli uygulamayı devam ettirmektedir. Programların amaçları da kendinden önceki programlarla benzer olarak genel ifadelerle açıklanmakta ve Türk dünyası edebiyatlarına yönelik herhangi bir ifade bulunmamaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşımı temel alan programlar içerisinde ders kitabına alınacak metinlerin seçiminde Türk dünyası edebiyatlarından örneklerle yer verilmesini belirten tek program 2018 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim

Programıdır: “Türk dünyası edebiyatlarından örnek metinlere yer verilmelidir.” (MEB, 2018: 17).

Ünite süre ve içerikleri konusunda ise 2017 ve 2018 programları birbiriyle aynı görünümündedir. Buna göre programlarda yer verilen Türk dünyası metinleri ve türleri tablodaki gibidir.

Sınıf	Ünite	Edebî Tür	Etkinlik	Açıklama
11	3	Şiir	Okuma	Türk dünyası edebiyatından iki şiir (Türk dünyasından alınacak şiirler Bahtiyar Vahapzade ve Şehriyar gibi şairlerden seçilir.)
12	3	Şiir	Sözlü İletişim	Öğrencilerden Cumhuriyet Dönemi Türk şiirinden ve Türk dünyasına ait şiirlerden oluşan bir şiir dinletisi hazırlamaları ve sunmaları istenir.
12	4	Roman	Okuma	Türk dünyası edebiyatından bir roman

Kaynak: (MEB, 2017; MEB, 2018).

Tablodaki bilgilerden de anlaşılacağı üzere 2017 ve 2018 öğretim programlarında Türk dünyası edebiyatlarından alınacak metinlerin sayısında bir önceki programa kıyasla artış görülmektedir. Önceki programda okuma süreçlerinde yalnız roman türünde bir örneğe yer verilirken bu programlarda ikisi şiir, biri roman olmak üzere toplamda üç metne yer verilmektedir.

Bu programlarda daha öncekilerde rastlamadığımız bir diğer husus da şiir türünden alınacak metinlerin hangi sanatçılardan seçileceği konusunda yönlendirici bir bilgi verilmiş olmasıdır. Buna göre şiirler, Türk dünyası edebiyatlarının Azerbaycan (Bahtiyar Vahapzade) ve İran (Şehriyar) coğrafyasına ait örneklerinden seçilecektir. Ancak roman türünde okutulacak metnin seçimiyle ilgili burada da herhangi bir açıklamaya yer verilmemiştir.

2017 ve 2018 programları incelenen programlar içerisinde Türk dünyası edebiyatlarının öğretimine yönelik diğerlerinden daha iyi bir konumda olsa da bu programların da Türkiye dışındaki çağdaş Türk edebiyatlarına yeterince yer verdiğini söylemek zordur.

Sonuç

Türk dili ve edebiyatı öğretim süreçlerinde yenileşme ve gelişme çalışmalarının bir sonucu olarak yapılandırmacı yaklaşımı temel alan öğretim programları hazırlanmaya ve uygulamaya konulmuştur. Edebiyat eğitimi açısından düşünüldüğünde bu yeni uygulamayla birlikte öğrencinin bilgiyi keşfedebilmesi ve bireysel olarak zihninde yapılandırabilmesi adına edebî metinler üzerinde yürütülecek etkinlikler önem kazanmıştır.

Türk edebiyatı öğretiminde Türkiye dışındaki Türk topluluklarına ait edebî ürünlerin bu yeni programlardaki genel durumu incelendiğinde ise ilk örneklerini gördüğümüz 2005 ve 2011 programlarında ortak devir metinleri dışında herhangi bir örneğe yer verilmediği görülmektedir. Bu durumun Türk dünyası edebiyatlarının öğretimi konusunda 1992 programında gelinen noktada bir kırılma meydana getirdiği söylenebilir.

Türk dünyası edebiyatlarından örneklerin programlarımıza tekrar girişi 2015 yılında bir roman örneği ile olmuş ancak bu romanın hangileri arasından seçileceği hakkında bilgi verilmemiştir. 2017 ve 2018 yıllarına gelindiğinde ise bir öncekinde yer verilen roman örneğine ek olarak Bahtiyar Vahapzade ve Şehriyar'dan alınacak iki şiire daha yer verilmiş ve böylece Türk dünyası edebiyatlarından okutulacak metin sayısı üçe çıkmıştır. Ders kitabına alınacak metinler arasında Türk dünyasından seçilen örneklerle de yer verilmesi gereğine değinen tek program ise hâlen uygulamada olan 2018 programıdır. Ayrıca incelenen programların hiçbirinde Türk dili ve edebiyatı öğretimi amaçları arasında çağdaş Türk dünyası edebiyatlarına yönelik bir ifadeye rastlanmamıştır.

Bugün gelinen noktada Türk dünyası edebiyatlarının öğretimi konusunda iyileştirmeler yapıldığı görülse de bunların yalnız şiir ve roman türüyle sınırlı kaldığı, Türk dünyası edebiyatlarının öğretimi ve seçilecek metinler konusunda planlı ve sistemli bir yaklaşıma sahip olunmadığı anlaşılmaktadır.

Tür merkezli planlanmış günümüz programlarında Türk dünyası edebiyatlarından roman ve şiir dışında da başlıca türlere yer verilmesinin ve bu sayede öğrencinin tarihî süreç içinde türün gelişimi takip edebilmenin yanında, çağımızda Türk edebiyatının farklı coğrafyalardaki örneklerini keşfedebilmesine imkân tanınması gereği ortadadır. Bu sebeple Türk dili ve edebiyatı öğretim programlarımızda yapılacak güncelleme ve değişimlerde bu hususun göz önünde bulundurulması, programların amaç ve ünite içeriklerinde Türk dünyası edebiyatlarına gereken yerin verilmesi önerilebilir.

Kaynaklar

- SILVERMAN, David (2018): *Nitel Verileri Yorumlama* (5. baskıdan çeviri), E. Dinç (Çev. Ed.), Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.
- MERRIAM, Sharan B. (2018): *Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber* (3. basımdan çeviri), S. Turan (Çev. Ed.), Ankara, Nobel Yayıncılık.
- CRESSWELL, John W. (2013): *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- ERCİLASUN, Ahmet Bican (2019): *Türk Dünyası Üzerine İncelemeler* (3. basım), Ankara, Akçağ Yayınları.
- AKAR, Ali (2018): *Türk Dili Tarihi* (13. basım), İstanbul, Ötüken Neşriyat.
- ASLAN, Canan (2017): *Örnek Eğitim Durumlarıyla Türkçe- Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*, Ankara, Anı Yayıncılık.
- KAVCAR, Cahit (2017): *Edebiyat ve Eğitim* (Gözden geçirilmiş 4. baskı), Ankara, Anı Yayıncılık.
- ÇELİK, Tuğba (2013): *Dil ve Edebiyat Öğretimi* (2. Baskı), Ankara, Anı Yayıncılık.

- AÇIKGÖZ, Kamile Ün (2006): *Aktif Öğrenme*, İzmir, Biliş Yayınları.
- MEB (1976): *Tebliğler Dergisi*, Sayı 1901, Cilt 39, s. 341-349.
- MEB (1992): *Tebliğler Dergisi*, Sayı 2730, Cilt 55, s. 813-819.
- MEB (2005): *Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (9-12. Sınıflar)*, Ankara, MEB Yayınları.
- MEB (2011): *Ortaöğretim Türk Edebiyatı Dersi 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar Öğretim Programı*, Ankara: MEB Yayınları.
- MEB (2015): *Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara, MEB Yayınları.
- MEB (2017): *2018 Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı*, Ankara, MEB Yayınları.
- MEB (2018): *2018 Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara, MEB Yayınları.
- ÇETİN, İsmet (2010): *Dil ve Edebiyat Öğretim Yöntemleri*, Ankara, Nobel Yayıncılık.
- POLAT, Hilal (2008): *1950'den Günümüze Lise Türk Dili ve Edebiyatı Müfredatlarında Türk Dünyası Edebiyatına Verilen Yerin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi), Erzurum, Tez no: 239026. Erişim Adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

UZAKTAN EĞİTİMLE YÜRÜTÜLEN TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI DERSLERİNDEKİ SÖZLÜ İLETİŞİM UYGULAMALARININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Fatih VEYİS* - Mehmet Vehbi BÜKER**

Özet

Günümüzde dil öğretimi dört temel dil becerisi üzerine temellendirilmektedir. Bu beceri alanları içinde dinleme ve okuma anlama yetisinin konuşma ve yazma ise anlatma yetisinin gelişimi için oldukça önemlidir. Söz konusu beceri alanlarından konuşma ve dinleme becerileri sözlü iletişim becerileri olarak da adlandırılmaktadır.

Dil öğretiminin temellerini oluşturan dört temel dil becerisi öğretim programlarında da önemli bir yere sahiptir. 2018 yılından önce liselerde uygulanan dil ve edebiyat öğretim programlarında dil becerilerine yönelik kazanımlar daha çok dil ve anlatım derslerinde yer almaktaydı. Ancak 2018 yılında uygulamaya konulan Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı ile dil anlatım ve Türk edebiyatı dersleri birleştirilmiş ve söz konusu program dört temel dil becerisi üzerine temellendirilmiştir. Bu kapsamda Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı'nda yer alan konu ve kazanımlar okuma, yazma ve sözlü iletişim becerilerine göre şekillendirilmiştir. Programda genel olarak okuma becerisine öncelik verildiği ayrıca her ünite için en az bir sözlü iletişim becerisi uygulamasının yapılması gerektiği ifade edilmiştir. Programda sözlü iletişim becerilerine yönelik örnek uygulamalar da verilmiştir.

Bu çalışmanın ile Pandemi Dönemi koşullarında uzaktan eğitimle yürütülen Türk dili ve edebiyatı derslerinde sözlü iletişim uygulamalarının ne düzeyde yapılabildiğinin ve etkinliğinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını ise Erzurum ilinde görev yapmakta olan 33 Türk dili ve edebiyatı öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış, veriler gerekli izinler alınarak çevrimiçi toplanmış ve betimsel analize tabi tutularak analiz edilmiştir.

Çalışma neticesinde uzaktan eğitimle yürütülen Türk dili ve edebiyatı derslerinde sözlü iletişim becerilerine yönelik uygulamaların beklenen düzeyde gerçekleştirilemediği sonucuna ulaşılmış ve konuyla ilgili öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sözlü iletişim becerileri, Türk dili ve edebiyatı dersi, uzaktan eğitim.

Abstract

Today, language teaching is based on four basic language skills. Among these skill areas, listening and reading comprehension ability, speaking and writing are very important for the development of speaking ability. Speaking and listening skills are also called verbal communication skills.

The four basic language skills that form the basis of language teaching have an important place in curricula. Before 2018, in the language and literature teaching programs applied in high schools, the acquisitions of language skills were mostly included in language and expression lessons. However, the Turkish Language and Literature Curriculum, which was put into practice in 2018, was combined with language expression and Turkish literature lessons, and the said program was based on four basic language skills. In this context, the subjects and acquisitions in the Turkish Language and Literature Teaching Program have been shaped according to reading, writing and oral communication skills. It was stated that reading skill is given priority in the program in general and at least one oral

* Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi, fatih.veys@atauni.edu.tr

** Uzman Öğrt. Millî Eğitim Bakanlığı, vehbibuker@gmail.com

communication skill application should be done for each unit. Sample applications for verbal communication skills are also given in the program.

With this study, it was aimed to examine the level of verbal communication practices and their effectiveness in Turkish language and literature lessons conducted with distance education under the conditions of the Pandemic Period, according to the teachers' opinions. For this purpose, one of the qualitative research methods, case study was used in the study. Participants of the study are 30 Turkish language and literature teachers working in Erzurum city center. In the study, as a data collection tool, a semi-structured interview form developed by the researchers was used, the data were collected online with the necessary permissions and analyzed by content analysis.

As a result of the study, it was concluded that applications for oral communication skills in Turkish language and literature courses conducted with distance education could not be realized at the expected level and suggestions were made on the subject.

Keywords: *Oral communication skills, Turkish language and literature lesson, distance education.*

Giriş

Sözlü iletişim becerileri dört temel dil becerisi içinde yer alan konuşma ve dinleme becerilerinden oluşmaktadır. “Zihin ve kas gücünün ortak olarak kullanıldığı psikomotor bir yetenek olan konuşma, herhangi bir konudaki duygu ve düşüncelerin; arzuların hadiselerin, deneyimlerin veya hayallerin sözlü olarak anlatılmasıdır.” (Pilav, 2015: 179). Dinleme ise kısaca “...sözselsel girdileri anlama ve yorumlama süreci” (Kardaş ve Tunagür, 2015: 125) olarak tanımlanabilir.

Sözlü iletişim becerileri bireyin çevresiyle sağlıklı ve etkili bir iletişim kurabilmesi için oldukça önemlidir. Nitekim bu sebeple Cumhuriyet'in ilk yıllarından günümüze kadar birçok programda sözlü iletişim becerilerine yer verilmiştir (Gücüyeter, 2009). Günümüz Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programları da dört temel dil becerisi üzerine temellendirilmiştir. Özellikle 2018 yılında hazırlanan Türk dili ve edebiyatı öğretim programında kazanımlar okuma, yazma ve sözlü iletişim becerileri çerçevesinde belirlenmiştir. Türk dili ve edebiyatı öğretim programında sözlü iletişim becerilerinin her ünitenin sonunda ve dönemlik olarak en az bir kez uygulanması gerektiği ifade edilmektedir. Sözlü iletişim becerilerinin program içindeki ağırlığı incelendiğinde 95 kazanımın 25'inin (17'si konuşma, 8'i dinleme) sözlü iletişim becerilerine ayrıldığı görülmektedir. (MEB, 2018). Bu da programın dörtte birlik bölümüne tekabül etmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde programda sözlü iletişim becerilerinin önemli bir yeri olduğu düşünülmektedir.

COVID 19 (Korana virüs) salgınının küresel çapta oluşturduğu salgın, dünyada ve ülkemizde hızlı bir şekilde uzaktan eğitime geçilmesini zorunlu kılmıştır. Bu geçişin oldukça hızlı bir şekilde yaşanması, bazı sorunların da oluşmasına neden olmuştur. Bu sebeple ifade ve etkileşime dayalı bir ders olan Türk dili ve edebiyatı dersinin, uzaktan eğitimle yürütülmesinin ne derecede verimli olduğunun tespit edilmesi hususu bu çalışmanın hareket noktasını oluşturmaktadır. Yaptığımız alan yazın taramasında uzaktan eğitimle yürütülen Türk dili ve edebiyatı dersinde yer verilen sözlü iletişim

etkinliklerinin değerlendirilmesine yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple çalışmamızda uzaktan eğitimle yürütülen sözlü iletişim etkinliklerini öğretmen görüşlerine göre araştırmayı amaçladık ve aşağıda yer alan sorulara bu çalışmada cevap aradık.

1. Öğretmenler, uzaktan eğitimle yürütülen Türk dili ve edebiyatı derslerinde hangi dinleme ve konuşma etkinliklerine yer vermektedir?

2. Öğretmenlere göre, uzaktan eğitimle yürütülen Türk dili ve edebiyatı derslerinde yapılan dinleme ve konuşma etkinlikleri verimli bir şekilde uygulanabilmekte midir?

3. Öğretmenlere göre, uzaktan eğitimle yürütülen Türk dili ve edebiyatı derslerinde dinleme ve konuşma etkinliklerinin uygulanamamasının gerekçeleri nelerdir?

4. Öğretmenlerin uzaktan eğitimle yürütülen Türk dili ve edebiyatı derslerinde dinleme ve konuşma etkinliklerinin daha etkili bir şekilde yürütülmesine yönelik önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması "sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesidir." (Merriam, 2013: 40). Bu kapsamda uzaktan eğitimle yürütülen Türk dili ve edebiyatı derslerinde uygulanan sözlü iletişim etkinlikleri öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda derinlemesine incelenmeye çalışılmıştır.

Katılımcılar

Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. "Bu tür bir örneklemede genelleme kaygısı olmakla birlikte, problemle ilgili farklı durumların örnekleme alınması nedeniyle, evren değerleri hakkında önemli ipuçları vereceği söylenebilir." (Büyüköztürk, 2016: 90). Çalışma, Erzurum il ve bazı ilçe merkezlerinde görev yapmakta olan ve derslerini uzaktan eğitimle yürüten 33 Türk dili ve edebiyatı öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların 19'u kadın 14'ü ise erkektir. Katılımcıların 12'si Erzurum il merkezinde, 6'sı Pasinler, 4'ü Köprüköy, 3'ü Aşkale ilçelerinde görev yapmaktadır. Tortum, Narman, Uzundere ve Horasan ilçelerinden de ikişer öğretmen çalışmaya katılmıştır. Katılımcıların 12'si 1-5, 15'i 6-10, 2'si 11-20, 4'ü 20 ve üstü çalışma süresine sahiptir. Öte yandan 15 katılımcı Anadolu liselerinde 7 katılımcı mesleki ve teknik liselerde, 6 katılımcı çok programlı Anadolu liselerinde ve 5 katılımcı da imam hatip liselerinde görev yapmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veri toplama ara-

cının öncelikle bir taslağı oluşturulmuş ve bu taslak hakkında 2 alan uzmanı ile 2 ölçme değerlendirme uzmanından görüş alınmıştır. Uzman görüşleri sonrası 4 kişilik bir gruba yapılan ön uygulama ile forma son şekli verilmiştir. Formda araştırma sorularına paralel olarak 4 adet kısa ve uzun cevaplı soru yer almaktadır.

Veri Analizi

Veriler analiz edilirken betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda katılımcılarla yapılan görüşmeler neticesinde elde edilen veriler katılımcıların ifadelerine sadık kalınarak kodlanmıştır. Veriler analiz edilirken frekans değerleri belirlenmiştir. Geçerliği sağlamak amacıyla analiz iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı yapılmıştır. Ayrıca veriler analiz edilirken uzun cevaplı sorular için katılımcıların verdiği cevaplardan doğrudan alıntılar yapılarak geçerlik sağlanmaya çalışılmıştır.

Bulgular

1. Öğretmenler, uzaktan eğitimle yürütülen Türk dili ve edebiyatı derslerinde hangi dinleme ve konuşma etkinliklerine yer vermektedir?

Konuşma Etkinlikleri	f
Soru cevap	7
Metin okuma	6
Hazırlıklı/Hazırlıksız Konuşma	5
Konuyla ilgili sunum yapma	4
Verilen bir konu/kelime hakkında düşüncelerini ifade etme	3
Konuşma ile ilgili teorik bilgi verme	3
Okunan bir roman/hikâyeyi anlatma/yorumlama	3
Telaffuz	2
İzlenen bir oyunu anlatma	2
Filme uyarlanan bir romanının metniyle senaryosunu karşılaştırma	2
Anı anlatma	1
Drama	1
Efsane derleme çalışması	1
Bir hayalini anlatma	1
Konuşma planı hazırlama	1
Şiir dinletisi	1
Mehmet Akif Ersoy'u anma programı (Panel)	1

Tablo incelendiğinde uzaktan eğitimle yürütülen Türk dili ve edebiyatı derslerinde konuşma becerisi ile ilgili 17 farklı etkinliğin yapıldığı görülmektedir. Bu etkinlikler içinde en fazla yapılan etkinlik soru-cevap (f=7) etkinliğidir. Soru- cevap etkinliği dışında metin okuma (f=6), hazırlıklı/hazırlıksız konuşma (f=5), konuyla ilgili sunum yapma (f=4), verilen bir konu/kelime hakkında düşüncelerini ifade etme (f=3), konuşma ile ilgili teorik bilgi verme (f=3), okunan bir roman/hikâyeyi anlatma/yorumlama

(f=3) gibi etkinlikler de öğretmenler tarafından tercih edilen etkinliklerdir. Bu etkinliklerin bir kısmı dinleme becerisi ile iç içe yapılmıştır. Filme uyarlanan bir romanının metniyle senaryosunun karşılaştırılması, izlenen bir oyunu anlatma etkinlikleri bu şekilde organize edilen etkinliklerdendir.

Dinleme Etkinlikleri	f
Konuyla ilgili video (ders) anlatımı izleme	5
Şiir dinletme	5
Dinlenen bir hikâyeyi özetleme	4
Roman/hikâye metni dinletme ve dinlenen metni yorumlatma	4
Konuyla ilgili ses dosyası dinleme	3
Dinleme tekniklerinin anlatılması	3
Dinlenen metne yönelik soruların cevaplanması	2
Radyo (Sesli) tiyatrosu dinleme	2
Masal dinleme	1
Biyografi dinleme	1
Deneme dinleme	1
Dinlenen bir metinden hareketle boşluk doldurma çalışması	1

Tablo incelendiğinde uzaktan eğitimle yürütülen Türk dili ve edebiyatı derslerinde 12 farklı etkinliğe yer verildiği tespit edilmiştir. Öğretmenler bu etkinlikler içinde en çok kullandıkları etkinliklerin konuyla ilgili video ders anlatımı izleme (f=5) ve şiir dinletme (f=5) etkinlikleri olduğunu ifade etmişlerdir. Dinlenen bir hikâyeyi özetleme (f=4), roman/hikâye metni dinletme ve dinlenen metni yorumlatma (f=4), konuyla ilgili ses dosyası dinleme (f=3), dinleme tekniklerinin anlatılması (f=3) da öğretmenler tarafından kullanılan etkinliklerdir. Öğretmenlerin kullandıkları bazı etkinliklerin sadece metni ya da konuyu dinlemeye yönelik olduğu, bu etkinliklerde dinleme becerisiyle ilgili tamamlayıcı bir aşamanın olmadığı anlaşılmaktadır. Öte yandan yukarıdaki etkinliklerin bir kısmı konuşma becerisini de içermektedir. Dinlenen bir hikâyeyi özetleme, roman/hikâye metni dinletme ve dinlenen metni yorumlatma, dinlenen metne yönelik soruların cevaplanması bu etkinliklerdendir.

2. Öğretmenlere göre uzaktan eğitimle yürütülen Türk dili ve edebiyatı derslerinde yapılan dinleme ve konuşma etkinlikleri verimli bir şekilde uygulanabilmekte midir?

2. araştırma sorusuna 16 katılımcı etkili buluyorum cevabını verirken 12 katılımcı etkili bulmuyorum yanıtını vermiştir. Derslerinde sözlü iletişim etkinliklerini uygulamayan 5 katılımcı ise bu soruya herhangi bir cevap vermemiştir. Aşağıdaki tabloda uzaktan eğitimle uygulanan sözlü iletişim etkinliklerinin hangi sebeplerle verimli ya da verimsiz olduğuna yönelik öğretmen görüşleri yer almaktadır.

Verimli Buluyorum	f
Bu etkinliklerde öğrenci daha aktif oluyor	7
Öğrencinin kendini ifade edebilme becerisi gelişiyor	4
Öğrenciler bu etkinliklerin daha sık yapılmasını istiyor	2
Öğrencilerin anlama becerisine katkı sağlıyor	1
Öğrencilerle olumlu bağ kurulması sağlanıyor	1
Ders sıra dışı bir şekilde daha zevkli hâle geliyor	1
Konular daha anlaşılır bir hâle geliyor	1
Verimli Bulmuyorum	f
Derse katılım çok az	4
Öğrenciler uzaktan eğitimle yapılan bu etkinliklere karşı isteksiz davranıyor	3
Öğrencilerle yüz yüze etkileşim kurulamıyor	3
EBA'da yer alan konuşma ve dinleme etkinlikleri uzaktan eğitime uygun değil	2
Sistemsel sorunlar nedeniyle dersin yarıda kalması	1
12. sınıflara sınav kaygısıyla daha teorik bilgilerin anlatılması	1
Metinde yer alan mesajın aktarılmasının zorlaşması	1
Ders saatinin kısa olması	1
Geri dönüt alınmaması	1
Uzaktan eğitimin sözlü iletişim etkinliklerine uygun olmaması	1

Öğretmenler, sözlü iletişim etkinliklerini öğrencinin derste daha aktif olması (f=7) bakımından oldukça avantajlı olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlere göre uzaktan eğitimle yürütülen sözlü iletişim etkinliklerinin öğrencinin kendini ifade edebilme ve anlama becerilerine katkı sağlaması, öğrencilerle olumlu bağ kurulması ve dersin daha zevkli bir hâle gelmesi de bu etkinliklerin diğer avantajlarıdır. Uzaktan eğitimle yürütülen sözlü iletişim uygulamalarının verimsiz olmasının en önemli gerekçesi olarak ise derslere katılımın az olması (f=4) ve öğrencilerin isteksiz olması (f=3) gösterilmiştir. Kameraların kapalı olmasından dolayı öğrencilerle yüz yüze etkileşimin olmaması, EBA'da yer alan konuşma ve dinleme etkinliklerinin uzaktan eğitime uygun olmaması diğer önemli gerekçelerdir. Aşağıda etkinlikleri verimli bulan katılımcıların görüşlerinden yapılan atıflar yer almaktadır:

“Evet, öğrencilerin derse etkin katılımı sağlanarak ders işlenişi canlandırılmıştır.” (Ö17), “Evet, öğrencilerin kendini ifade edebilme yeteneği gelişmektedir.” (Ö16), “... Çünkü öğrencilerin kişisel gelişimlerine katkıda bulunduğu, kendilerine daha iyi anlama ve ifade etme etmelerini sağladığı gözlemlendi.” (Ö33), “Öğrenciyi aktif kılıyor, öğretmen merkezli olmuyor ders. Öğrenci sıkılmıyor, uzaktan da olsa size dikkat kesiliyor.” (Ö9), “Türk dili ve edebiyatı sözel bir ders olduğu için okuduğunu anlama, kendini ifade etme noktalarında bu etkinlikler verimli oluyor.” (Ö32).

Aşağıda etkinlikleri verimsiz bulan katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir:

“Bazen sistemselsel sorunlar nedeniyle konuşma ve dinleme etkinlikleri yarıda kalıyor ve en önemlisi etkileşim olmadığı için öğrenci tarafından istek görmüyor.” (Ö31), “Katılım istediğimiz oranda olmadığı için ve genellikle 12. sınıfların dersine girdiğim için müfredat ve etkinlikleri yeterince uygulamaya imkânım olmadı.” (30), “Uzaktan eğitim derslerine sınıfın tamamı katılım sağlamıyor. Öğrenci kameraları kapalı olduğu için öğrencilerin dinleme faaliyetini gerçekleştirip gerçekleştirmediğini bilemiyoruz. Ders sürecinin de kısa olması sebebiyle istenilen düzeyde verim alınamıyor.” (Ö25), “Öğrencinin uzaktan eğitime motivasyon eksikliği olduğunu düşünüyorum.” (Ö23).

3. Öğretmenlere göre, uzaktan eğitimle yürütülen Türk dili ve edebiyatı derslerinde dinleme ve konuşma etkinliklerinin uygulanamamasının gerekçeleri nelerdir?

Öğrenci katılımının çok az olması	4
Ders saatlerinin yetersiz olması	1
Müfredatı yetiştirme kaygısı	1
Etkinliklerin uzaktan eğitimle yürütülmeye uygun olmaması	1

Çalışmada 5 katılımcı konuşma etkinliklerine, 6 katılımcı da dinleme etkinliklerine derslerinde yer vermediğini belirtmiştir. Yukarıdaki tabloda söz konusu katılımcıların derslerinde sözlü iletişim becerilerine yönelik etkinliklere yer vermemelerinin gerekçeleri yer almaktadır. Tablo incelendiğinde öğretmenlerin derslerinde sözlü iletişim becerilerine yer vermemelerinin en önemli nedeni derse katılımın çok az olmasıdır (f=4). Ders saatlerinin yetersiz olması, müfredatı yetiştirme kaygısı, etkinliklerin uzaktan eğitimle yürütülmeye uygun olmaması öğretmenlerin sözlü iletişim etkinliklerine yer vermemelerinin diğer sebepleridir.

Konuyla ilgili olarak öğretmenlerin görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Çok sık öğrenci gelmediği için öğrencinin geldiği vakitler müfredata ancak zaman ayırabildim.” (Ö15), “Öğrenci katılımı azdı.” (Ö12), “Derslere öğrenci katılımı yok.” (Ö8), “Zaman yetersizliği” (Ö11).

4. Öğretmenlerin uzaktan eğitimle yürütülen Türk dili ve edebiyatı derslerinde dinleme ve konuşma etkinliklerinin daha etkili bir şekilde yürütülmesine yönelik önerileri nelerdir?

Öneriler	f
Derse yönelik yeterli ve gelişmiş materyaller/etkinlikler tasarlanmalı	9
Öğrencinin derste aktif olması sağlanmalı	7
Öğrencinin derse katılımı artırılmalı	3
Uzaktan eğitimle normal ders saati dışında sözlü iletişim etkinlikleri yapılmalı	2
Sesli kitapların sayısı artırılmalı	2

Müfredatı yetiştirme kaygısı ortadan kaldırılmalı	2
Öğrencilerin kamera ve seslerini açmaları sağlanmalı	1
Uzaktan eğitim uygulamaları etkili bir şekilde kullanılmalı	1
Ders kitabında yer alan metinler kısaltılmalı	1

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin en çok derse yönelik yeterli ve gelişmiş materyaller tasarlanmalı (f=7) ve öğrencinin derste aktif olması sağlanmalı (f=7) önerilerinde buldukları görülmektedir. Öğrencinin derse katılımının sağlanması (f=3), uzaktan eğitimle normal ders saati dışında da dinleme ve konuşma etkinliklerinin yapılması (f=2), sesli kitapların sayısının artırılması (f=2) ve müfredatı yetiştirme kaygısının ortadan kaldırılması (f=2) önerileri de dikkat çekmektedir. Bununla birlikte kamera ve ses problemleriyle ilgili sadece bir katılımcının öneride bulunduğu tespit edilmiştir.

Katılımcıların önerilerine yönelik doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

“Öğrenciyi pasif duruma değil aktif duruma sokacak etkileşimli içerikler olmalı.” (Ö9), “Yeterli materyal geliştirilmeli.” (Ö21), “Uzaktan eğitime uygun dinleme ve konuşma etkinlikleri bulunmalı ve öğretmenlerin istifadesine sunulmalıdır.” (Ö19), “Katılımın fazla olması sağlanmalı. Çünkü öğrenci karşısında kendi yaşlılarını değil de sadece öğretmeni görünce kendisini rahat hissetmiyor.” (Ö31), “Katılımın fazla olması lazım.” (Ö1), “Öncelikle kanuni alt yapısı hazırlanmalı ve öğrencilerin kamerası açılmalı, onlarla göz kontağı kurabilmeliyiz.” (Ö30), “Öğrencileri aktif hâle getirecek etkinlikler seçilmeli.” (Ö27), “Bu etkinliklere vakit kalması için müfredat yetiştirme sıkıntısı olmaması gerekiyor. Kendi adıma uzaktan eğitimde konuları yetiştirmekte zorlanıyorum. Bir de konuşma dersleri yaptığımızda konularımın daha da geride kalıyorum.” (Ö16).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Birinci araştırma sorusuna yönelik olarak öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulardan hareketle öğretmenlerin en çok uyguladıkları konuşma etkinliklerinin soru-cevap ve okuma etkinlikleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Soru-cevap tekniği ile özellikle hazırlıksız konuşmalara yönelik etkinliklerin yapılması mümkündür. Ancak öğretmenler soru-cevap yöntemi ile ne şekilde bir konuşma etkinliği düzenlediklerini detaylandırmamışlardır. Öte yandan 6 katılımcı metin okuma uygulamalarını konuşma becerisine yönelik bir etkinlik olarak tanımlamışlardır. Bu durumda, söz konusu katılımcıların okuma becerisi ile ilgili programda verilen etkinlikler ve okuma becerisi ile ilgili yeterli teorik bilgiye sahip olmamalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Nitekim metin okuma etkinliği konuşma becerisine yönelik bir etkinlik değildir. Alanda yapılan çalışmalarda da, öğretmen adaylarının sözlü anlatım becerilerinin orta düzeyde veya kısmen yeterli olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Varışoğlu, 2017; Erdoğan, Uzuner ve Gülay, 2018). Soru-cevap ve okuma dışında yer verilen etkinliklerin büyük çoğunluğunun programda yer alan etkinlikler olduğu sonucuna

ulaşmıştır. Hazırlıklı/hazırlıksız konuşma, konuyla ilgili sunum yapma, konuşma ile ilgili teorik bilgi verme, telaffuz, filme uyarlanan bir romanının metniyle senaryosunu karşılaştırma, drama, efsane derleme çalışmaları programda yer alan ve öğretmenlerin uzaktan eğitimle yürüttükleri kimi etkinliklerdir. Konuşma becerisine yönelik teorik bilgiler ise sadece 4 katılımcı tarafından verilmiştir. Öte yandan katılımcıların en az kullandıkları etkinliklerin şiir dinletisi ve panel olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin uzaktan eğitimle yürütülen derslerde en çok kullandıkları dinleme etkinliklerinin ise konuyla ilgili video (ders) anlatımı izleme ve şiir dinletme etkinlikleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin verdikleri bilgilerden hareketle bu etkinliklerin tamamlayıcı aşamalarının yapılmadığı anlaşılmaktadır. Katılımcıların çoğunluğu dinleme etkinliklerinde sadece bazı metin ve konuların dinletildiğini ifade etmişlerdir. Bu sebeple dinleme etkinliklerinin büyük çoğunluğunda pasif dinleme yapıldığı, öğrencinin aktif olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. 11 katılımcı ise dinlenen metinlerden hareketle soru, özetleme, yorumlama ve boşluk doldurma gibi çalışmaların da yapıldığını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte dinleme becerisine yönelik teorik bilgilerin ise sadece 3 katılımcı tarafından verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Erdoğan, Uzun ve Gülay (2018)'in yaptıkları çalışmada da sınıf öğretmenlerinin sözlü iletişim becerilerinin kazandırılmasında kullandıkları yöntem ve tekniklerin (soru-cevap, özetleme, metin okuma, drama, şiir okutma...) bizim çalışmamızda öğretmenlerin tercih ettikleri yöntemlerle benzerlik gösterdiği anlaşılmıştır.

2. araştırma sorusuna verilen cevaplardan hareketle öğretmenlerin yarıya yakınının uzaktan eğitimle yürütülen konuşma ve dinleme etkinliklerini verimli buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Sözlü iletişim etkinliklerini verimli bulan katılımcılar bu etkinlikler sayesinde öğrencilerin uzaktan eğitimle yürütülen derslerde daha aktif olduklarını ifade etmişlerdir. Bazı katılımcılar uzaktan eğitimle yürütülen sözlü iletişim etkinliklerine yönelik öğrencilerden olumlu dönütler aldıklarını ifade etmişlerdir. Bazı katılımcılar da öğrencilerin etkinliklerin tekrar edilmesini istediklerini ve etkinlikler sayesinde öğrencilerle olumlu bağlar kurduklarını belirtmişlerdir. Çalışmaya katılan öğretmenlerden 12'si ise bu etkinlikleri verimsiz bulmuşlardır. Etkinlikleri verimsiz bulan katılımcıların en önemli gerekçeleri derse katılımın az olması ve öğrencilerin isteksiz olmasıdır. Bu sebeple uzaktan eğitimle yürütülen sözlü iletişim etkinliklerinin öğrenci katılımının azlığından ve öğrencilerin motivasyon eksikliğinden dolayı verimsiz bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Karakuş vd. (2020)'de uzaktan eğitimde Türkçe öğretmen adaylarının genel olarak motivasyonlarının düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte uzaktan eğitimin doğasından kaynaklı kimi sebeplerin (yüz yüze etkileşimin olmaması, EBA'da yer alan sözlü iletişim becerilerine uygun etkinliklerin bulunmaması, ders saatinin kısa olması, geri dönüt alınmaması) de bu etkinliklerin verimsiz olmasına sebep olmuştur. Dolayısıyla öğretmenlerin yarıya yakınının öğrencilerden ve uzaktan eğitimin doğasından kaynaklı kimi sebeplerden sözlü iletişim etkinliklerini verimsiz

buldukları sonucuna ulaşmıştır. Nitekim alandaki bazı çalışmalarda da sistemin iyileştirilmesi ve öğrencilerin derse katılımının artırılması suretiyle fırsat eşitliğinin sağlanması gerektiği ifade edilmektedir (Başaran vd., 2020; Sever ve Özdemir, 2020). Alan yazında yapılan diğer çalışmalarda ise uzaktan eğitimin öğrencilerin dört temel dil becerisini geliştirmede yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır (Karakuş vd., 2020; Karakuş vd., 2021; Özer ve Çekici, 2020). Bu çalışmalarda uzaktan eğitimin dinleme becerisi üzerinde diğer dil becerilerine göre daha etkili olduğu sonucuna da ulaşmıştır.

Sözlü iletişim etkinliklerine derslerinde hiç yer vermeyen katılımcılar bu durumun sebebi olarak derslere yeterli katılımın olmamasını görmüşlerdir. Bu sonuç sözlü iletişim etkinliklerini verimsiz bulan katılımcıların görüşleriyle uyusmaktadır. Sözlü iletişim etkinliklerine hiç yer vermeyen öğretmenlerden bazılarının da uzaktan eğitimle yürütülen Türk dili ve edebiyatı derslerinde sözlü iletişim becerilerinin uygulanabilir olmadığını düşündükleri ve müfredatı yetiştirme kaygısı içinde oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Katılımcılar uzaktan eğitimle yürütülen Türk dili ve edebiyatı derslerinde sözlü iletişim becerilerinin daha etkili bir şekilde yürütülebilmesi için gerekli ders içerikleri ve materyallerin geliştirilmesini önermişlerdir. Buradan hareketle katılımcıların sözlü iletişim etkinliklerinde kullanabilecekleri uzaktan eğitim materyallerine erişemedikleri sonucuna ulaşmıştır. Katılımcıların bir kısmı da öğrencilerin derste daha aktif olmalarının sağlanmasını önermiştir. Bu sonuç özellikle etkinlikleri verimsiz bulan katılımcıların gerekçeleriyle örtüşmektedir. Dolayısıyla uzaktan eğitim faaliyetlerinde kamera ve ses problemiyle birlikte öğrencinin ilgisinin canlı tutulmasının da sözlü iletişim etkinliklerinin etkili bir şekilde uygulanması için önem arz ettiği anlaşılmaktadır.

Ulaşılan bu sonuçlardan hareketle aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

1. Çalışmamızda kimi katılımcıların konuşma ve dinleme etkinliklerini eksik ya da hatalı uyguladıkları tespit edilmiştir. Bu sebeple lisans eğitiminde 4 temel dil becerisinin eğitimiyle ilgili derslere yer verilmeli ve öğretmenlere konuyla ilgili hizmet içi eğitimler sunulmalıdır.

2. Öğrenci katılımının azlığı ve öğrencinin isteksiz oluşu sözlü iletişim etkinliklerinin verimsiz bulunma sebeplerindedir. Bu etkinliklerin başarıyla yürütülebilmesi için öğrenci katılımının yeterli düzeyde olması gerekmektedir. Bu sebeple öğrenci katılımının az olduğu okullarda öğrencilerin derse devamı ile ilgili önlemler alınmalıdır.

3. Çalışmamızda öğretmenlerin EBA ders içeriklerinde kullanabilecekleri sözlü iletişim etkinlikleri ve materyallerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sebeple sözlü iletişim uygulamalarının uzaktan eğitimle yürütülebilmesi için görsel/işitsel materyal ve etkinlikler geliştirilmeli, bunlar öğretmenlerin istifadesine sunulmalıdır.

4. Sözlü iletişim etkinliklerin gerçekleştirilebilmesi için sanal sınıf ortamının mümkün oldukça gerçek sınıf ortamına yaklaştırılması gerekmektedir.

tedir. Bu sebeple hukuki alt yapısı da sağlanarak öğrencilerin ses ve kamera sistemlerini etkin şekilde kullanmaları sağlanmalıdır.

5. Dinleme becerilerinin daha çok öğrencinin pasif olduğu etkinliklerle gerçekleştirildiği anlaşılmıştır. Öğretmenlerin uzaktan eğitim yoluyla yaptıkları dinleme etkinliklerinde öğrencinin aktif olması gerekmektedir.

6. Öğretim programında sözlü iletişim becerilerinin teori ve uygulama olarak iki aşamadan oluştuğu ifade edilmektedir. Bu sebeple derslerde etkili konuşma ve dinleme tür ve yöntemlerine yönelik bilgilere daha sık yer verilmelidir.

Kaynaklar

- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E. & Şahin, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 368-397.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). Bilimsel araştırma yöntemleri (22. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Erdoğan, Ö., Uzuner, F. G. & Gülay, A. (2018). Sözlü iletişim becerilerinin geliştirilmesine ilişkin sınıf öğretmenlerinin yaptıkları çalışmaların incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(1), 166-182.
- Gücüyeter, B. (2009). Türk dili ve edebiyatı derslerinde dinleme eğitimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 161-170.
- Karakuş, N., Ucuzsatar, N., Karacaoğlu, M. Ö., Esendemir, N. & Bayraktar, D. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 220-241. DOI: 10.29000/rumelide.752297.
- Karacaoğlu, M., Karakuş, N., Esendemir, N. ve Ucuzsatar, N. (2021). Uzaktan eğitim üzerine bir araştırma: "Türkçe öğretmenleriyle mülakatlar". *International Journal of Language Academy*, 9(1), 124-144.
- Kardaş, M. N. & Tunagür, M. (2018). Dinleme Eğitiminin Temel Kavramları. M. N. Kardaş ve R. Koç (Ed.). *Dil ve edebiyat eğitiminin temel kavramları* içinde (ss. 125-135). Ankara: Pegem Akademi.
- MEB. (2018). *Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programı*. Erişim adresi: <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=353>
- Merriam, S. (2015). *Nitel araştırma* (Turan, S. Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Özer, Ö., & Çekici, Y. E. (2020). Uzaktan eğitim yoluyla yürütülen Türk dili derslerinin değerlendirilmesi: nitel bir araştırma. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (7), 92- 110.
- Pilav, S. (2015). Dil Becerileri ve Edebiyat Eğitimi. İ. Çetin (Ed.). *Dil ve edebiyat öğretim yöntemleri* içinde (Geliştirilmiş 2. baskı, ss. 81-94). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sever, M. ve Özdemir, S. (2020). Koronavirüs (Covid-19) sürecinde öğrenci olma deneyimi: Bir fotoses (photovoice) çalışması. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 31(4), 1653-1679.
- Varişoğlu, C. (2017). İletişim ve sözlü anlatım becerileri açısından Türk dili ve edebiyatı bölümü öğrencilerinin değerlendirilmesi (Gaziantep üniversitesi örneği). *Turkish Studies*, 12(14), 529-544. DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11627>

EDEBİYAT ÖĞRETİMİNDE ETİMOLOJİDEN YARARLANMAK

Fatih YERDEMİR*

Özet

Edebî eserler, mecazından hakikatine dilin en üst seviyede kullanıldığı metinlerdir. Dil zaman içerisinde farklı etmenlere bağlı olarak gelişir, dönüşür, değişikliklere uğrar. Buna bağlı olarak kelimeler anlam genişlemesine, daralmasına ve farklılaşmasına uğrar; zaman içerisinde kullanımdan düşer veya kaybolur. Aslı şekilleri ile genel kullanımdan düşen kimi kelimeler farklı biçim ve anlamlarla günlük kullanımda ve birtakım sözcüklerinde yaşama-ya devam eder.

Eğitim-öğretimde, edebiyat öğretiminin amacı, edebiyatı bir araç olarak kullanmak; kişilerin edebiyattan faydalanarak hayatlarında düşünme ve davranış şekilleri geliştirmesine yardımcı olmak ve bireylere estetik zevk kazandırmaktır. Değişimin çok hızlı olduğu günümüzde duygularımız ve düşüncelerimiz çağa ayak uydurma telaşındayken, bu durum edebî eserler içinde geçerli bir kaidedir, zamanla edebî metinle arasına anlayış ve dil açısından mesafe konulan/koyulan bireyin, edebî metinleri, özellikle yakın dönem sayılabilecek 1970'li yıllara kadar yazılan metinleri bile hakkıyla anladığı söylenemez. Özellikle Divan edebiyatı olarak isimlendirdiğimiz edebiyat dönemimize ait metinlerin anlaşılmasının önündeki en büyük engellerden birisi bugün kullanımdan düşen veya telaffuzu günümüzdeki şekilden farklılaşan kelimelerdir.

Bildirimizde, edebiyat eğitiminde günümüzde daha önemli ve bilimsel bir hale gelen etimoloji/köken biliminin verilerinden yararlanarak bireylerin hem kelimelere hem de edebî metinlere olan ilgisini artırmak, kelimenin geçirdiği ses ve mana evlerini edebî metinler üzerinden bireylere tanıtmaktır. Bu doğrultu da “âb” ve “âb” kelimesinden türetilmiş bazı kelimelerin günümüzdeki biçimlerinden hareketle, ses ve anlam değişimlerini, çağrışımlarını dizeler/beyitler/cümleler üzerinden anlamlandırmaya, benzer örnekler için uygulanabilir bir zemin ortaya konulmaya çalışılacaktır. Böylelikle edebî metinlerde geçen ve bugün kullanımdan düşmüş veya değişikliğe uğramış birtakım kelimelerin etimolojik tahlillerinden yararlanılarak öğrencilerin edebiyata, özelde Divan edebiyatı metinlerine ilgilerinin artırılması ve metinlerin anlaşılmasının kolaylaştırılması hedeflenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Edebiyat öğretimi, Divan edebiyatı, kelime, anlam, etimoloji

Giriş

Etimoloji “köken bilimi, köken bilgisi” demektir (Sertkaya, 2018, s. 13). Bir dilde kelimelerin ve eklerin kökünü, aslını inceler. Söz varlığında yer alan yabancı dilden gelen kelimelerin kökenini araştırırken aynı zamanda bu yabancı kelimelerin hangi dönemde ve ne zaman başka bir dile girdiğini tespit ederek dillerin birbirleriyle olan ilişkilerini de ortaya koyar.

Etimoloji, kelimelerin konuşuldukları coğrafi bölgelere göre oluşan seslendirme farklılıklarını da gösterir. Kelimelerin ilk kullanılış şeklini ve anlamlarını da tespit eder, ses ve anlam değişikliklerini ortaya koyarken zaman içerisinde oluşan anlam katmanlarını da inceler. Bir kelime zaman içerisinde unutulmuş ve sesletimi başkalaşmışsa bu etimoloji sayesinde kelimenin kökenine gidilerek aslı şekilleri de ortaya çıkarılabilir.

Türkçede yer alan kelimelerin kökenlerini göstermek için veya dilimizde kullanılan yabancı kökenli kelimelerin asıllarını göstermek, şayet kelime

* Dr., Gazi Üniversitesi, TÖMER, fatihyerdemir@hotmail.com

Türkçe ek alarak Türkçeleşmişse, yabancı kökü göstermek için yapılan açıklamalar özel bir hazırlık, bilimsel titizlik ve dikkat gerektirmektedir. (Sertkaya, 2018, s. 8).

Etimolojik açıdan bir dilin sözvarlığında olan kelimeler kabaca üçe ayrılır. Bu ayrımı Türk dili üzerinden Türkçe kökenli kelimeler, taklidî kelimeler ve yabancı kökenli kelimeler olarak tasnif edebilir. Yabancı dilden Türkçeye giren kelimeleri de direkt olarak geçen yabancı kökenli kelimeler, başka dil üzerinden geçen yabancı kökenli kelimeler olarak sınıflandırılabilir (Sertkaya, 2018, s. 13).

Yabancı dilden Türkçeye geçen kimi sözcükler dilimizde birtakım kelimelerle birliktelikler kurmuştur. Geldikleri dil ile ses ve mana bakımından farklılaşan bu kelimeler, söyleyiş ve anlam bakımından Türkçeleşmiştir. Hatta bu kelimelerden türetilen kelimeler başka kelimelerle deyim, atasözü, birleşik kelime ve ikilemeler oluşturup Türkçenin söz varlığı içinde yerlerini almışlardır.

Farsçadan dilimize giren su manasındaki “âb” kelimesinin Türkçe edebî metinlerde çok farklı manalarda kullanılmıştır. “Âb” kelimesinden türetilen ve bugün günümüzde günlük konuşma dilinde ve yazılı eserlerde kullanılan “abdest”, “dolap”, “çirkef”, “hoşaf” ve “girdap” kelimelerinin nasıl türetildikleri aktarılırken bir yandan edebî eserlerde kullanılışları üzerinde durulacaktır. Hem bir kelimedenden türetilen yeni kelimeler, hem de bu kelimelerin edebî metinlerdeki seyri takip edilecektir. Etimolojik tahliller üzerinden kelime, kelime grupları ve birçok edebî eserden de öğrencilerin haberdar olmaları sağlanacak aynı zamanda bu kelime ve kelime grupları öğretilecektir.

Kelimeler

Âb

Bulmaca yazarlarının darda kaldıkları zaman su kelimesini karşılamak ve yerden tasarruf yapmak için kullandıkları iki harfli kelimedenden oluşan bu “âb” sözcüğü, Klasik edebiyatımızda çok sevilmiş ve bu kelimedenden çok fazla kelime üretilip eserlerde yerini almıştır.

Zîb ü fer virmek için rûy-ı ‘arûs-ı çemene

Yâsemen şâne sabâ mâşita âb âyine-dâr / Bâkî (K.18-5)

Âheste çek kürekleri mehtâb uyanmasın

Bir âlem-i hayâle dalan âb uyanmasın

Yahya Kemal (Çubuklu Gazel-1)

Âb kelimesi edebiyatımızda su anlamının yanı sıra güzellik, letafet, ziya manalarında da kullanılmıştır. Dilimizde birinin veya bir şeyin hatırına veya varlığına değer vermek anlamında kullandığımız *yüzü suyu* hürmetine ifadesi Farsçada da “âb-rû” yüzüsu şeklinde kullanılmakta manası da yüz aklı, şeref, namus manasındadır.

*Âb-rûyuñdan irer âyîne-i hûrşide tâb
Tâb-ı zülfüñden düşer levh-i zamîr-i kâne nakş / Bâkî (G. 213-3)*

Klasik şiirimizde *âb* kelimesinden ürettiğimiz *Âbdâr, âbdest, hoşâb (hoşaf), âbıhayat, âbıhâyvan, âbıkevser, âbıhızır, girdâb, dolâb, serâb, çirkâb (çirkef), âbrû, gülâb, âb u hevâ* gibi kelimeler yüz yıllarca edebiyatçılarımız tarafından mısralarımızı, beyitlerimizi süslemiş; medeniyet inşamız da üzerinde düşen görevi hem ses hem de mana olarak yerine getirmiştir. Bugün hala Türkçede giydiği ses ve mana elbisesiyle eserlerimizin satırlarını süslemeye ve dilimizdeki tınlama/tonlamalarıyla salınmalarına devam etmektedirler.

Küçük bir hatırlatma, içerisinde *âb* geçen her sözcüğü bu kelimedenden bilmeyin. Aptal, aba, kaba kelimelerinin su anlamına gelen *âb* sözcüğü ile uzaktan yakından ilgisi yoktur.

1. İmamın *Abdest* Suyu:

Farsça *âbdest*, *âb-i dest* “el suyu” manasında olan bu terkip/tamlama ilk ses değişikliğini Türkçeleşirken yaşamış. Farsça tamlamalarda tamlayan ile tamlananın yeri, Türkçe tamlamalara göre birbirine terstir. Farslar “*âb*” kelimesini önce, “*dest*” kelimesini sonra söylerken tamlama olduğunu göstermek için ilk kelimenin sonunu kesreli yani “*i/ı*” şeklinde okurlar. Türkler bu tamlamayı kendilerine göre sesletince arada bulunan “*i/ı*” sesini atıp kelimeyi birleşik hale getirmişler. Yani “*âbdest*”. Bu şekilde tamlamanın manası “su eli” olmaktadır. Söyleniş şeklini Türkçeleştirdiğimiz gibi sonra bu “*âbdest*” kelimesine başka bir hüviyet/ kimlik vermişiz. Bu kimliğe “Müslümanların, belli ibadetleri yapabilmek için bir düzen içerisinde bazı organları yıkayıp bazılarını mesh etme yoluyla yaptıkları arınma” dinî manasını da yükleyince kelime tamamen bizim olmuş. Şekil ve mana olarak Farsçada yer almayan bu kelime artık Türkçenin bir unsuru haline gelmiş.

*Mihrâbı karşısına kaşuñuñ gözüm müdâm
Secde ider âb-dest-ile ehl-i namâzdur / Ahmedî (G. 219-2)*

Anadolu’da Arap alfabesi ile Türkçe kaleme alınmış ilk eserlerden biri olan *Âşık Paşa’nın Garip-name* adlı eserinde almak fiili ile arz-ı endam eden *abdest* almak kelime grubu günümüze kadar bu formunu korumuştur. Hatta nakısı (zıttı) olarak bozmak fiili ile kol kola girip *abdest* bozmak şeklinde de günlük yaşamımızda dinî bir ıstılah/terminoloji ile dilimizde kullanılmaktadır.

*Kim yunur kim abdest alur kim içer
Cümlesine maksudın virür geçer / Garib-nâme c. 1/1681*

Bu kelime Nasrettin Hoca fıkralarında bile yer almaktadır:

Bir gün Nasreddin Hoca dere kenarında abdest alırken pabucu suya düşer. Su pabucu alıp gider. Hoca bir kenara çekilip abdestini bozacak bir harekette bulunur ve sonra dereye dönerek;

“Al abdestini ver pabucumu” der (Duman, 2008, s.182).

On altıncı yüzyılda abdest almak birleşik kelimesi Pir Sultan Abdal'ın dilinde bir başkaldırı, isyan bayrağını göndere çeken bir kimliğe bürünerek siyasallaşmıştır.

Alınmış abdestim aldırırlarsa

Kılınmış namazım kıldırırlarsa

Sizde şah diyeni öldürürlerse

Ben de bu yayladan Şah'a giderim

Pir Sultan Abdal (Koşma 3-5)

Günümüzde *abdest* kelimesi ile sadece almak ve bozmak fiillerini kullanmıyoruz. Bu kelimedenden türetilen birleşik isimlerden *abdesthane* kelimesi hem tuvalet hem de *abdest* alınan yer manasında hala günümüzde hem dinî hem de dinî olmayan kelimeler olarak yaşamaktadır. Hatta *abdesthane* kelimesi kendi başına başka kelimelerle birliktelikler kurmuştur: *abdesthane oturağı/taburesi, abdesthane işleri...*

Abdest kelimesi almak ve bozmak fiilleri dışında başka kelimelerle de birleşik fiiller oluşturmuştur. Bunlardan bazıları deyimleşmiştir. *Abdesti* varken şüpheyi gidermek ve/veya rahatlamak için bir daha *abdest* almak manasında kullanılan *abdestini tazelemek*; *abdesti* varken yellenmek ve tuvalete gitmek suretiyle *abdesti kaçmak*, *abdesti düşmek* ve *abdestini tutmamak* birleşik fiilleri deyimleşmiş ifadeler olarak dilimizde yaşamaya devam etmektedir.

Abdest kelimesini bazı fiillerle kullanarak manasını kötüleştirmemişiz fakat çağrıştırdığı anlamlar açısından bizim içinde bulunduğumuz durumların pek iç açıcı olmadığını göstermek için kullanır olmuşuz. Tuvalete gitme ihtiyacı olmak manasında kullanılan *küçük abdesti gelmek/ büyük abdesti gelmek* birleşik fiilleri, Türk Dil Kurumunun sözlüğünde biraz daha edebî ve yaratıcı, *abdest* bozmaya gereksinim duymak şeklinde anlamlandırılmıştır. *Küçük abdesti* ve *büyük abdesti gelmek* fiilleri dil dünyamızda kibarlaşmanın sembol ifadeleri olarak hala ayak diremeye devam etmektedir.

Abdest kelimesini tasavvufî bir neşve içinde kullandığımız yerlerde olmuştur. Bu durumda da iki kullanımı ortaya çıkmıştır: *zahirî* *abdest* ve *batınî* *abdest*. Tasavvufî gelenekte *zahirî* *abdest* ile daha çok zahitleri, ham sofuları kastetmişiz yani dini şekil olarak algılayanları. *Batınî* *abdest* ile içini temizleme, gönlünü saf ve temiz tutmak manası ile kullanmışız. Hatta tasavvuf erbabları ikincisi olmadan birincisi ile yapılan ibadetin tam olmayacağını salık vermişlerdir.

Deyimleşmiş birkaç ifadeye mana güzeli olarak yaşayan abdest kelimesi; dinle bağlantı kurarak dindar, *abdestinde namazında olmak* ve *abdestsiz yere basmamak*; kusursuz iş yapmak *abdestinden şüphesi olmamak* manalarında Türkçemizde yaşamaya devam etmektedir.

Abdest kelimesinin kullanım alanını o kadar genişletmişiz ki hızımızı alamayıp azarlamak manasında *abdestini vermek* ifadesi ile argo da bile kullanır olmuşuz.

Aldığı abdest ürküttüğü kurbağaya değmemek verdiği zarar karşısında ortaya koyduğu yararı çok küçük olan manasında ataların sözüne kadar sirayet eden bu abdest kelimesi kim ne derse desin Türklerin ve Türk dilinin özbeöz kendi söz varlığıdır. Yukarıda saydığımız birleşik fiil/isim, deyim ve atasözlerin dışında da *abdest* kelimesinden yapılmış birçok söz varlığımız daha vardır. Bu yüzden bu kelimenin adını *ağzımıza abdestle alalım* ki, bu kelime *Çapanoğlunun abdest suyu* ve *imamın abdest suyu gibi* bizim için tatsız, tuzsuz bir kelime olagelmesin. Biz bu kelime ile daha çok kavram, ibare ve ifade üreteceğiz gibi. *Abdestsiz sofuya namaz mı dayanır* ki biz bu *abdestle daha çok namaz kılacağız*.

2. Sen İnsansın Hoşaftan Anlarsın

Farsça'da *hoş* ve *âb* kelimelerinin birleşmesinden meydana gelen hoş su, tatlı su manasındaki *hoşâb* sözcüğü Türkçeleşerek hoşaf şeklinde dilimize yerleşmiştir. Nasıl ve ne zaman, bu hoş-âb, hoşafa dönüştü bilinmiyor. İçerisindeki sert ve sürekli sessizlerden *h* ve *ş* söyleyişte bir süreklilik sağlarken son seste yumuşak ve o sürekliliği kesen dudak sesi olan *b* ile karşılaşması Türkçe söyleyişte zorluğa yol açmış olmalı ki *b* sesi kendisi gibi dudak sesi olan ve aynı zamanda *h* ve *ş* sesleri gibi sert sessiz olup sürekli olan *f* sesine dönüşmüş, yani hoşaf olmuştur. Bu kelime Klasik şiirimizde daha çok parlak, iyi cins manasında inci (dürr/lü'lü) kelimesi ile kullanılmıştır. Hem biçim hem de mana değişikliği ile Türkçeleşen hoşaf kelimesi bizim söz dağarcığımızda yerini almıştır.

Didüm şehâ nedür dudaguñ didi la'l-i nâb

Didüm nedür dişüñ didi kim lü'lü-yi hoş-âb / Ahmedî (G.58/1)

Türk Dil Kurumu sözlüğünde kuru meyvenin şekerli suyla kaynatılması ile yapılan bir tür tatlı diye geçmektedir. Bazı yerlerde taslarla ve sahanlarda içilen ve/veya yenilen bu tatlı içecek/yiyecek günümüzde cam ve porselen kâselerde genelde Ramazan ayında iftarlarda tüketilmeye başlanmış, sonraları İtalyanca komposto kelimesi ile şanına sükse katmış ama tadı aynı kalmıştır. Zamanla bu komposto kelimesi yaş meyvelerden yapılan hoşafa denmeye başlanmıştır.

Friedrich Unger, Şark Şekerciliği kitabında Türklerin bu içeceği kâselerde kaşıkla içtiklerini ifade ederek muhakkak misafirlerine ikram ettiklerini aktarmaktadır. Evliya Çelebi hoşafa konan şekerin şah-ı nebat olduğunu da bu vesile ile aktarmıştır (Unger, 2020, s. 95).

Hoşaf yapılırken içindeki meyveler pelte gibi olduğu için yani kuru meyvelik özelliğinden çıkıp başka bir hale geldiği için biz bu kelimeye *gibi* sözcüğünü de getirerek insana teşbih edip çok yorgun manasında *hoşaf gibi* ve çıkmak fiili ile de kullanıp çok yorulduğum manasında *hoşafım çıktı* deyimlerini türetmişiz.

Anlatırlar ki Yeniçeri Ocağında yaşlı aşçılardan biri hem ihtiyarlığından hem de üşengeçliğinden olsa gerek pilav koyduğu kepçe ile hoşafı da kaplara koyarmış. Normalde olmaması gereken yağ, hoşafı da olmağa başlayınca Yeniçeri Ocağındaki askerlerde bir damak tadının oluşmasına neden olmuş. Yağlı hoşaf. İhtiyar aşçı emekli olup da yerine atanan yeni genç aşçı titizliğinden olacak ki hoşafın kepçesini değiştirip yağın da kaldırınca ortaya yağsız hoşaf çıkmış. Yeniçerilerde hoşafın yağı kesilince de ayaklanmışlar. Geçmişte hatalı başlayan bir durum kültür haline dönüşmüştür. TDK bu deyim söyleyecek söz, verecek karşılık veya yapacak bir şey bulamayacak bir duruma düşmek şeklindeki anlam vermiştir. Andreas Tietze bu deyim (bütün ümitler) silinmek, çaresiz kalmak manasında olduğunu ifade etmiştir (2009, s. 328). Her şeye rağmen bu hoşaf kelimesi dilimize bir deyim daha kazandırmıştır: *Hoşafın yağı kesilmek*.

Andreas Tietze *hoşafçı* yüze gülücü, manasında hoşaftan türetilmiş bir kelime ile hoşuna gitmek manasında *hoşafına gitmek* deyimini de aktarmış ama günümüzde bu iki yapı pek kullanımda değil (2009, s. 328).

Atasözü olarak da söz varlığımız arasında yer alan hoşaf sözü; cahil, görgüsüz ince, güzel şeylerin zevkine varamayan, kimse manasında *eşek hoşaftan ne anlar* (suyunu içer, tanesini bırakır) şeklinde dilimizde yaşama-ya devam etmektedir.

Hoşaf

*Sen insansın hoşaftan anlarsın
Biz de anlarız.
Ama sen üstün insansın yerin şurada
Bu hoşaf yalnız senin sofranda
Topluma su koyuvermek hoşafın işi
Senin o taraklarda bezin yok
Toplumla sağduyuyla işin yok
Tarihle mantıkla cebirle
Yok işin
Bu gidiş yalnız senin gidişin
Bu duruş benim değil senin duruşun
Bu yaşayış senin babanın yaşayışı
Düşün bir neydin ne oldun
Soyluyum dedin bizi yenlerimize baktırdın
Çalışın dedin bütün gün çalışmıştık
Yürüyün dedin yürümek değildi de neydi bu
Yüzüne baktık aldanmışız
Sen kiiiiim
Hoşaftan anlamak kim
Edip Cansever*

3. Bir Onulmaz Dert: *Girdâb*

Günümüzde gerçek anlamı biraz gerilerde kalan girdap kelimesini daha çok tehlikeli durumlar ve mekânlar için kullanır olmuşuz. Aşksızlığın ve sessizliğin girdabından gaflet girdabına kadar mecazda kullandığımız bu kelime Farsça yuvarlak, etraf, çevre ve dönmek manasındaki *gird* kelimesi ile *âb* kelimesinden oluşmuştur.

TDK sözlüğünde “bir engelle karşılaşan su veya hava akıntısının dönerek ve çukurlaşarak yaptığı çevrinti, ters akıntıların oluşturduğu dönme, eğrim, çevri, anafor.”; mecazen “Tehlikeli yer veya durum” olarak kayıt altına alınmış. Kubbealtı Mecmuasında “Suyun kendi etrafında firdolayı burgu gibi dönmesi ve döndüğü yer, su çevrintisi, çevrinti, burgaç, eğrim”; mecazen “içinden çıkılmaz tehlikeli veya zor durum” olarak açıklanmıştır.

Bugün bu kelime bir tek deyimde yaşamaktadır. Bir şeyin etkisinde kalmak, o şeyin çekiciliğinden kurtulamamak manasında *girdabına kapılmak* deyimini kullanmaktayız.

İrfan ehlinin elinde bu kelimenin manası gaflet kelimesi ile bir araya gelip kötü manalarda terimleşmiştir. Onlar “*gafletin girdabına düşmekten*” Allah’a sığınmışlardır.

*Nâr-ı firkatde biraz oldum harîk
Bahr-i hayretde biraz oldum garîk
Âkıbet girdâba erişdi tarîk
Bir onulmaz derde tuş oldum meded
Aziz Mahmud Hüdâyî (Divan-ı İlahiyat)*

Klasik edebiyatımızda daha çok *gözyaşı girdabı*, *delilik girdabı*, *gam girdabı*, *günah girdabı* ve *belâ girdabı* gibi isim tamlamalarında boğulmak fiilleri ile karşımıza çıkmaktadır:

*Sevâd-ı nokta-i gird-âba benzer merdüm-i çeşmim
Ki dâ'im garka-i gird-âb-i eşk-i çeşm-i pür-hundur
Fuzûlî (G.76-2)*

Bugün gamze olarak adlandırdığımız yanakta gülünce ortaya çıkan çukurluğu Zatî, girdâba benzetmiştir. Senin güzellik denizinde yanağının letafeti (âb) sen gülünce girdabı (gamzeyi) gösterir.

*Bahr-i hüsnüñde 'arizuñ âbı
Gösterür güldüğüñce gird-âbı / Zatî (G.1596-1)*

4. Dönme Dolap Dönüyor:

Dolap kelimesinin hangi dilden geldiği ile ilgili iki farklı görüş yer almaktadır. TDK ve İsmet Zeki Eyuboğlu'nun etimoloji sözlüğünde kelimenin aslının Arapça olduğu ifade edilmiştir. Bu kelimeye etimolojik bir tahlil yapılmadan TDK sözlüğünde dülâb; Eyuboğlu'nun sözlüğünde ise dullâb olarak kayıt altına alınmıştır (Eyuboğlu, 1988, s. 197).

Andreas Tietze, kelimenin Farsçadan geldiğini kuyu çıkırığı, su çekme tertibatı ve benzer tertibatlar; eski konaklarda haremlik ve selâmlık arası

bölme duvarında bir nevi küçük turnike; içinde elbise asmak için kullanılan mobilya manalarında üç başlık altında artık bizim olan dolap kelimesinin anlamını vermiştir (2009, s.639). Kubbealtı Lügati de kelimenin Farsça dólâb/dûlâb kelimelerinden geldiğini, içine eşyâ, giyecek ve öteberi konmak üzere yapılmış raflı, çekmeceli, kapaklı mobilya veya duvara oyulmuş raflı, kapaklı göz; dönerek iş gören çark, çıkırık; bostan sulamak için gözleri bağlı bir beygir tarafından döndürülmek suretiyle bostan kuyusundan su çekmeye yarayan düzenek manalarında Türkçede kullanımda olduğunu dile getirmiştir.

Dolap kelimesi, Farsça kova manasına gelen “dol” ve “âb” sözcüklerinin birleşmesinden oluşmuştur. Dol kelimesi, Aramice/Süryanice/Akatça aynı anlama gelen dâlu veya dalû ve Arapça delvâ sözcüğü ile eş kökenlidir. Su kovası manasında kullanılan bu dolap sözcüğü, eskiden dere veya ırmak kenarlarına kurulan kovaların silindir bir tahta düzenek üzerine monte edilmesiyle oluşturulmuş. İrmaktan akan su kovaya dolacak, suyun hızı ve çarkın özelliğiyle kova havaya kalkacak, sonradan gelen kovalarda da aynı işlem yapılırca kovalardan yapılan düzenek dönmeye başlayacak. Geçmişte şairlerimiz daha çok bu kelimeyi değirmenlerdeki su kovası yani kendi gerçek manasından yola çıkarak eserlerinde kullanmışlardır. Zaman içerisinde eskiyen ve eskidikçe çalışma mekanizmasında gacur gacur sesler çıkaran bu dolapların seslerine şairlerimiz *derd* manasını yükleyerek dolabın dönmenden çıkan sese inlemek fiilini getirerek ona bir kimlik vermişler yani onu kişileştirmişlerdir.

*Dolap niçün inilersin
Derdim vardır inilerim
Ben Mevla'ya aşık oldum
Anın için inilerim*

*Suyum alçaktan çekerim
Dönüp yükseğe dökerim
Görün ben neler çekerim
Derdim vardır inilerim / Yunus Emre*

*Kim kesti getirdi seni yerinden
Dağlar taşlar inileşir zarından
Seni kim ayırdı nazlı yarından
Ne inlersin dolap derdin nerende*

*Sana durma dön mü dedi üstadın
Dağı taşı yıkar senin feryadın
Dönerken taşı mı deldi hoyradın
Ne inlersin dolap derdin nerende / Pir Sultan Abdal*

*Yine dolâb gibi îñledüğüm bu ki raķîb
Gülşen-i kûyına gelmege beni zâr eyler / Necâti (G.65-6)*

Nehir ve ırmak bulunmayan yerlerde dolaplar yel ile çalıştırılmış, bunun yetmediği yerlerde de hayvanlar kullanılmıştır. Dolabın (tarlaya, bahçeye su taşımak; elektrik üretmek; buğday, arpa öğütmek; zeytinin yağını çıkarmak gibi) yaptığı işe göre beygir, öküz, deve gibi iri cüsseli ve güçlü hayvanlar tercih edilmiştir. Bir daire üzerinde koşumlar takılarak kendi etraflarında döndürülen hayvanların mideleri bulanması diye gözleri kapatılır, onlara düz bir yolda gitme hissi verilmiştir. Hatta buradan yola çıkarak sürekli olduğu yerde dönen ve hiçbir şey elde edemeyenler için *dolap beygiri* ifadesini türetmişiz, dolap beygiri gibi dolanma bırak lüzumsuz işleri, işine bak manasında.

Zaman içerisinde kelimedeki su anlamını koparıp ona başka mecralarda da yol aldırılmıştır. Elbiselerin konulduğu yer için elbise dolabı; evde duvarın içine yerleştirilen dolaba gömme dolap; eskiden fare ve haşeratların yemeğe girmesini engellemek için buzdolabın olmadığı çağlarda odanın ortasında tavanlardan asılan günümüzde kullanımdan düşen tel dolap; banyoda havlu gibi eşyaların konulduğu banyo dolabı; ilk yardım için gerekli malzemelerin saklandığı ecza dolabı; iş yerlerinde evrakların konulduğu evrak dolabı; mutfaklarda tencere ve tabakların konulduğu mutfak dolabı, yiyeceklerin konulduğu buzdolabı olarak bu dolap kelimesinin kullanım alanını genişletmiş durmuşuz. Bunların da kendi türleri var. Aynalı dolap, ceviz ağacından yapılma dolap, bedesten dolabı gibi.

Dolap kelimesini dönmesinden olsa gerek genelde olumsuz manalarda mecazda ve deyimlerde kullanmışız. Hile, aldatma manasında bir yerde ortaya çıkan durumlar için dönen dolaplar; kullanılmak, kandırılmak manasında *dolaba gelmek*; yapılan hilenin ortaya çıkması manasında *dolabı bozulmak*, hile ve dalavere ile iş yapmak manasında *dolap çevirmek/döndürmek*; entrika çevirmek manasında *dolap kurmak* deyimlerini günümüzde hala kullanıyoruz.

5. Yıldırımlar Parçalar Çirkefin Gövdesini

Farsça pis, kirli manasına gelen “çirk” kelimesini iki kelimedeki dilimizde yaşatıyoruz. Birincisi bu kelimeye Farsça bir şeyden yapılma anlamı veren “in” ekini getirerek yaptığımız çirkin kelimesi; ikincisi de bu “çirk” kelimesi ile *âb* kelimesini bir araya getirerek pis, kirli su, kanalizasyon suyu manasındaki “çirkâb” kelimesidir. “Çirkâb” kelimesinin sonundaki “b” sesi telaffuz ederken bizi biraz yorunca onu bu ses gibi dudak ünsüzü olan ama ondan sert olan “f” ye dönüştürmüştük. Olmuş size “çirkâf”. Bu kelimeyi bir de kalın ince uyumuna yani ses uyumuna sokmuşuz. Kelimemiz hazır çirkef. Kelimenin sesletimindeki bu durum hemen mi olmuş, yıllar mı sürmüş bilinmiyor ama on altıncı yüzyılda Sûdî Efendi Bostan şerhinde bu kelimeyi çirkef şeklinde kullanmış. *Maṭbahlardan ve evlerden dîvâr diplerinden ve gayrıdan bir delik peydâ iderler ki çirkefi ve kap kaçak yundısını andan taşra dökerler* (Açar, 2018, s. 725). Bu da demek oluyor ki kelimeyi bin beş yüzlü yıllarda ses uyumuna sokup bizim kelimemiz yapmışız. Sûdî Efendi bu kelimeyi kanalizasyon suyu olarak algılamış. Bu kelime ve içindeki bu mana bize me-

cazlara sarılarak deyimlerle birlikte ulaşmış ama kelimenin içindeki su, gerçek anlamını dilde pek koruyamamış.

TDK sözlüğünde kelimenin Farsçadan türetildiği, aslî şeklinin *çirkâb* olduğu, isim olarak pis ve bulanık su manasına geldiği; mecazen, sıfat olarak iğrenç ve bulaşkan (kimse veya şey) manasına geldiği yazılmıştır. *Çirkefin* sıfat olarak bir kullanımı da Derleme sözlüğünden karşılık bulmuş. “*Bulaşkan*”. *Çirkef* kadar ağıza pek yatkın gelmiyor ama atalarımız bu kelimeye Reyhanlı bölgesinde bu karşılığı vermiş.

Andreas Tietze’in, etimoloji sözlüğünde *çirkef* kelimesi iki başlık halinde aktarılmış. Birincisi *çirk* kelimesi başlığı altında, argo alt başlığı olarak iğrenç ve bulaşkan manası tanımlanmış. İkincisi de *çirkev/çirkef* başlığı altında. Pis su tanımı yapıldıktan sonra *çirkâb* kelimesinden geldiği kayıta alınmıştır. Bunların arasında *çirkef* kelimesinden türeyen *çirkefsi* kelimesinin lağım suyu gibi kokmak manasında olduğu ifade edilmiştir (2009, s.521). Bugün bu manada pek kullanmıyoruz. Zaman içinde kelime kalmış, manayı kaybetmişiz.

Bu kelimeye tek başına, başka bir kelime ile birlikte kullanmadan Mehmet Hengirmen “*tek sözcükten oluşan deyimler*” kategorisinde değerlendirmiş (2007, s.10). Bu kelimelerin sayısının çok az olduğunu dile getirip “akşamcı, bacaksız, gedikli, gözde, fırlama, iblis, ipsiz, kaçık, kaşarlanmış, mikrop, pişkin, sulu, yağcı, yüzsüz” kelimeleri arasında *çirkef* kelimesini de sayıp bu kelimenin tek başına deyim anlamı da yüklendiğini ifade etmiştir.

Çirkef kelimesinden günümüzde su anlamını soyutlamışız. Daha çok mecaz manasıyla eserlerimizde kullanılmış. Bu kelimedenden türettiğimiz kelimelerde mana hep olumsuz ve kötü olarak karşımıza çıkmış. İçindeki su manası da yitip gitmiş.

Dünya gittikçe daha çok kirlendiği için midir bilinmez ama günümüz şair ve yazarları bu kelimeye çok iltifat edip kötü durumları anlatmak için pekçe kullanmışlardır.

İnsan dedikleri mahlûkun bütün çirkef taraflarını artık gördüm.

Sabahattin Ali

Bir deli otlar büyüyor içimde

Sancılıyım, yorgunum, kederliyim

Bu halini sevdim gitme kal.

Çamurlar çirkefler içindeyim. / Ümit Yaşar Oğuzcan

Yağmur, duysam içimin göklerinden sesini,

Yağarsın; taşlar bile yemyeşil filizlenir,

Yıldırımlar parçalar çirkefin gövdesini,

Sel gider ve zulmetin çöplüğü temizlenir,

Yağmur, bir gün kurtulup çağın kundaklarından,

Alsam, ölümsüzlüğü billur dudaklarından. / Nurullah Genç

Kelimemiz, anlamının kötü olmasından Divan şiirinde kendine pek yer bulamamıştır. Buna rağmen az da olsa bazı divanlarda hem gerçek hem de

mecaz anlamı ile aslî şekliyle kendine yer bulmuştur. Dünyanın işi için yokluk çirkefine batmaya gerek olmadığını 18. yüzyıl şairlerimizden Haşmet çok güzel dile getirmiştir.

*Emr-i dünyâ için etme telef âb-ı rûyun
Haşmetâ var yürü çirk-âb-ı fenâyâ batma / Haşmet*

Çirkef kelimesinden türettiğimiz kelimelerin tamamı mecazda ve kötü davranış manasındadır. *Çirkefe* yakışır bir biçimde davrananlara *çirkefçe*; işi çok berbat çirkef duruma getirmeye *çirkefleşme*, *çirkefleşmek*; iğrenç ve pis durumda bulunan şeyler için *çirkefli*; *çirkef olma* durumu, *çirkefçe* davranış gösterme manasında da *çirkeflik* kelimeleri günlük konuşma dilinde kullandığımız *çirkeften* türettiğimiz kelimelerdir.

Çirkef dünya, *çirkef kişi/insan/adam/kadın*, *çirkef iş*, *çirkef yer* gibi daha çok bu kelimeyi sıfat olarak kullanmaktayız. Birine iftira atmak manasında *çirkef atmak*; edepten ve ahlaktan yoksun bir kimsenin olumsuz tepkisine neden olacak bir davranışta bulanmak manasında *çirkefe taş atmak* veya *çirkefi üzerine sıçratmak*; birine kötü davranmak manasında *çirkeflik etmek*; kendini kurtaramayacak bir biçimde kötü işlere bulaşmak manasında *çirkefe batmak/düşmek* deyimlerini kullanmaktayız.

Sonuç

Farsçadan dilimize geçen “âb” kelimesi çirk, delva, hoş, gird ve dest kelimeleri ile birleşmiştir. Bu kelimeler ses ve anlam olarak mecaz manalarda Türkçede yaşamış ve yaşamaya devam etmektedir. Bu kelimeler artık Farsçanın değil Türkçenin öz malı olarak dilimizde yaşıyor. Türkçe söyleyişle ve manalarla dilimizde Türkün irfanı ile arz-ı endam etmektedir.

Âb kelimesinden türetilen bu kelimeler, öğrencilere eğeleneli bir oyun gibi gösterildiğinde dikkatlice dinlemektedirler. İlgileri bu kelimelerin hayat hikâyesi üzerindeki arkeolojik kazılara odaklandırılarak söz varlığımızdan deyim ve atasözleri öğretilir. Bunların yanı sıra şiir, hikâye, roman gibi edebî metinlere ilgileri arttırılabilir. Onların okuma alışkanlıkları arttırılabilir.

Kaynaklar

- AÇAR, B.G. (2018). *16. Yüzyıl Şâirlerinden Sûdî-i Bosnevî ve Şerh-i Bostân'ı (İnceleme-Tenkitletli Metin)* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Sakarya Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- AKDOĞAN, Y. (1988), *Ahmedî Divanından Seçmeler*, Ankara: KTB Yayınları.
- ALİ, S. (2014). *İçimizdeki şeytan*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- BEYATLI, Y. K. (1962). *Eski Şiirin Rüzgârıyla*, Baha Matbaası, İstanbul.
- CANSEVER, E. (1997). *Yerçekimli Karanfil (Toplu Şiirleri I)*, İstanbul: Adam Yayınları.
- DUMAN, M. (2008). *Nasreddin Hoca ve 1555 Fıkrası*, İstanbul: Heyamola Yayınları.
- EYUBOĞLU, İ. Z. (1988). *Türk Dilinin Etimolojik Sözlüğü*. İstanbul: Sosyal yayımları.
- GÖLPINARLI, A. (1969). *Pir Sultan Abdal*. İstanbul: Varlık Yayınevi.
- GÖLPINARLI, A. (1961). *Fuzûlî Dîvânı: Ön-söz, Gazeller, Terkipler, Kit'alar, Rubâîler, Lûgatçe, İndeks, Fihrist*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.

- GÖLPINARLI, A.; BORATAV, P. N. (2010). *Pir Sultan Abdal*, İstanbul: Derin Yayınları.
- HENGİRMEN, M. (2007). *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü 2*. Ankara: Engin Yayınevi.
- KÜÇÜK, S. (1994). *Bâkî Divânı* (Tenkitli Basım). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- NURULLAH, G. (2015). *Yağmur*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- SARAÇ, M. A. Y. (2002), *Emrî Dîvânı*, İstanbul: Eren Yayıncılık.
- SERTKAYA, O. F. (2018). *Kelime Dağarcığımızdan Etimoloji Çalışmaları*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- ÇAVUŞOĞLU M.; TANYERİ M. (1987). *Zâtî Divanı, Gazeller Kısmı*, C. 3. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- TARLAN, A. N. (1997). *Necati Beg Divanı*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- TATCI, M. (1991). *Yûnus Emre Divânı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- TATCI, M. Yıldız, M. (2015). *Azîz Mahmud Hüdâyî Divân-ı İlâhîyât*. İstanbul: Üsküdar Belediyesi Yayınları.
- TİETZE, A. (2017). *Tarihî ve Etimolojik Türkiye Türkçesi Lugati. Cilt 1-4*. Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi Yayınları.
- UNGER, F. (2020). *Şark Şekerciliği*. (Giriş ve notlarla yayına hazırlayanlar: Priscilla Mary Işın, Merete Çakmak). İstanbul: YKY.
- YAVUZ, K. (2000a), *Âşık Paşa, Garîb-nâme: Tıpkıbasım, Karşılaştırmalı Metin ve Aktarma*, C. 1/1, İstanbul: Türk Dil Kurumu Yayınları.

ÖĞRENEN DİLİNİ MERCEK ALTINA ALMAK: ÖĞRENEN DERLEMİ ARAŞTIRMALARININ TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDEKİ YERİ

Anna GOLYNSKAIA* - Fatma BÖLÜKBAŞ KAYA**

Özet¹

Günümüze kadar dil öğrenim ve öğretiminin en çok ilgi gören boyutları; hedef dili tanımlama, eğitim öğretim (görev, izlençe, müfredat) ve öğrenen özellikleri (motivasyon, öğrenme stilleri, tutum) gibi konular olmuştur. Öğrenen dili ise gerek araştırmacılar gerekse eğitimciler tarafından hep göz ardı edilmiştir. 1980'li yıllarda ortaya çıkan öğrenen derlemi çalışmaları, bu boşluğu dolduran önemli bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenen derlemi araştırmaları, bir dili ikinci ve/veya yabancı dil olarak öğrenenlerin dil kullanımlarını bir araya getiren öğrenen derlemleri üzerine yapılan araştırmalardır. Öğrenen derlemi araştırmaları; kesitsel ve boylamsal yaklaşımlar aracılığıyla öğrenen dili kullanımını ve gelişimini daha iyi tanımlamayı, ikinci dil edinim süreçlerine ışık tutmayı ve pedagojik materyaller ile veriye dayalı öğrenme etkinliklerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Büyük miktarda özgün dilsel verinin oldukça kısa sürede işlenebilmesi ve elde edilen bulguların nesnel ve genellenebilir bir özellikte olması, derlem dilbilimi araştırmalarının bilimsel açıdan güçlü olduğunu ortaya koymaktadır. Kırk yıllık geçmişe sahip olmasına rağmen öğrenen derlemi araştırmaları Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında henüz bir yaygınlık kazanamamıştır. Oysa bu tür araştırmaların alana birçok katkı sağlayacak nitelikte olduğuna inanmaktayız. Öğrenen derlemlerinden elde edilen veriler aradıl çözümlenmelerinde, derslerde kullanılacak ders kitabı, dil bilgisi kitabı, sözlük gibi kaynakların hazırlanmasında, dil öğrenenlerin hedef dilin kullanım örneklerini inceleme çalışmalarında, öğretimin müfredat oluşturma ve ölçme-değerlendirme aşamalarında, özel amaçlı dil öğretimi ve akademik amaçlı dil öğretimi çalışmalarında kullanılabilir. Bu bildirinin amacı, devam eden doktora tez çalışmamızın önbulgularını kullanarak öğrenen derlemi araştırmalarının Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde nasıl kullanılabilirliğini göstermek ve Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin dil seviyelerine ışık tutmaktır.

Giriş

Bilgisayar destekli derlemlerle derlem yazılımlarının ortaya çıkması, son 30 yılda gerek dilbilim alanında gerekse yabancı dil öğretimi/ikinci ediniminde devrim yaratmıştır. "Büyük miktarda metin içeren yapılandırılmış doküman kümeleri" (Ağan ve Diri 2016: 1) olarak tanımlanan derlemler, hedef dili tanımlama, eğitim öğretim (görev, izlençe, müfredat) ve öğrenen özellikleri (motivasyon, öğrenme stilleri, tutum) gibi boyutların yanı sıra dil öğrenim ve öğretiminin önemli bir ayağını oluşturan öğrenen dili araştırmalarına büyük bir ivme kazandırmıştır.

* Doktora Öğrencisi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Doktora Programı, İstanbul, anna201188@hotmail.com

** Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, İstanbul, fbolukbas@istanbul.edu.tr

¹ Bu bildiri, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsünde Doç. Dr. Fatma Bölükbaş Kaya danışmanlığında yürütülen "İleri Düzey Türkçe Öğrencilerinin Dilbilimsel Yeterlilikleri: Derlem Tabanlı Bir Araştırma" adlı doktora tezinden üretilmiştir.

Öğrenen diline olan ilgi 1970'li yıllarda ikinci dil edinim ve uygulamalı dilbilim çerçevesinde gelişmiştir. 1972 yılında Selinker ilk kez, “öğrencinin hedef dildeki düzgüyü üretme girişiminden kaynaklanan gözlemlenebilir çıktıya dayalı ayrı bir dil sistemi” olarak tanımladığı “aradil” kavramını ortaya atmıştır. Bununla birlikte Bley-Vroman (1983) ikinci dil öğrenenlerin dil sistemlerinin hedef dildeki düzgüyle kıyaslamının sakıncalı olabileceğini savunarak bu tür çalışmalarda “karşılaştırma yanılması” (*comparative fallacy*) olgusunun gözlemlenebileceğini ileri sürmüştür. Aradil paradigmasındaki bu değişim alternatif bir terim olan “öğrenen dili”nin yaygınlık kazanmasına neden olmuştur. Öğrenen dili, “öğrenenler tarafından üretilen sözlü ve yazılı bir dil” olarak tanımlanmakta ve ikinci dil edinim çalışmalarının başlıca veri kaynağı olarak değerlendirilmektedir (Ellis ve Barkhuizen 2005: 4).

Temeli 1980'li yıllarda atılan öğrenen derlemi araştırmaları, “o zamana kadar ikinci dil ediniminin egemen olduğu bir alana el atmıştır” (Granger 2015b: 486). Granger'e (2015b: 486) göre, her iki alandaki araştırmaların öğrenen dili üzerine odaklanmasına rağmen amaçları ve çözümleme yöntemleri birbirinden farklıdır. İkinci dil edinimi öğrencilerin yeterliliği (*competence*) ile ilgilenirken öğrenen derlemi araştırmaları dil öğrenenlerin performansını (*performance*) konu edinmektedir. Yeterlilik, öğrenenlerin dil ile ilgili bildikleri, performans ise bildikleri arasından uygulayabildikleri şeklinde özetlenebilmektedir. Bir kişinin dil yeterliliği her zaman dil performansından büyüktür veya en az ona eşittir. Bu bağlamda performans yeterliliğin alt kümesi olarak düşünülebilmektedir.

Öğrenen derlemleri; ikinci dil öğrenenlerin özgün, sürekli ve bağlamsallaştırılmış yazılı veya sözlü dil kullanımlarının elektronik formatta saklanan sistematik koleksiyonları olarak tanımlanmaktadır (Callies ve Paquot 2015: 1). Öğrenen derlem araştırmaları bir alan olarak 1990'lı yılların başında, o zamanlar gelişmekte olan derlem dilbilimi alanından türeyerek ortaya çıkmıştır. O dönemde gerek akademisyenler gerekse yayınevleri bilgisayar destekli öğrenen derlemlerinin öğrenenlerin dilini tanımlamak ve/veya dil öğrenenlerin özel ihtiyaçlarını karşılayan yeni pedagojik araçlar ve yöntemleri geliştirmek için kullanılabilmesinin farkına varmaya başlamıştır.

Günümüzde, başta sadece ikinci dil edinimiyle ilişkilendirilen öğrenen derlemi araştırmalarına dil ölçme ve değerlendirmede, pedagojik sözlükbiliminde, doğal dil işlemede ve bilgisayar destekli dil öğreniminde de sıklıkla başvurulmaktadır. Ayrıca öğrenen derlemi araştırmaları bir dil kullanıcısının ilk dilini, o kişinin hedef dildeki üretiminden yola çıkarak otomatik olarak tanımlamayı amaçlayan yeni bir araştırma alanı olan ana dili tanımlamasında (*native language identification*) da ön saflarda yer almaktadır (Callies ve Paquot 2015: 2).

Öğrenen derlemi araştırmalarına neden ihtiyaç duymaktayız?

Yukarıda bahsettiğimiz, dil öğretim ve öğreniminin dört ayağıyla ilgili olan durum Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında da karşımıza çıkmaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusundaki akademik çalışmalar dil becerilerinin öğretimi, yöntem, yaklaşım ve teknikler, ölçme ve değerlendirme, program ve materyal geliştirme, öğrencilerin tutum ve görüşleri gibi konuları içermektedir. Oysa Türkçenin yapısal özellikleri göz önünde bulundurularak ve mevcut kitaplar, programlar ve yöntemler kullanılarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında belli bir yeterlilik ve deneyime sahip okutmanlar tarafından yapılan eğitimin asıl ürünü olan öğrenen diline yeterince ilgi gösterilmemektedir. Bundan farklı olarak halen yaptığımız doktora çalışması, Türkiye’deki devlet ve vakıf üniversitelerine bağlı TÖMER’lerde C1 kur sınavı veya yeterlilik sınavına giren yabancıların dilsel özelliklerini araştırmayı amaçlamaktadır.

2018 yılı itibariyle Türkiye’de bulunan 209 üniversiteden 89’u devlet ve 36’sı vakıf olmak üzere toplam 125 üniversitede yabancılara Türkçe öğretilimi yapıldığı görülmektedir (Erdil 2018: 94). Bunun haricinde gerek Türkiye’de gerekse yurtdışında sertifika ve kurs bitirme belgesi veren çok sayıda Türk Dili/Türkiyat/Doğu Araştırmaları bölümü, özel kurs ve çevrimiçi dil okulu bulunmaktadır. Tüm bu eğitim kurumları farklı ders kitaplarını, öğretim materyallerini, yöntemleri ve değerlendirme kriterlerini kullanmaktadır. Aşağıda çeşitli kurumların düzenlediği Türkçe Yeterlik Sınavlarındaki seviyelere göre puan dağılımının yer aldığı tablo bulunmaktadır.

Tablo 1. Türkçe Yeterlik Sınavı Puan Aralıkları

Sertifika Düzeyi	Puan Aralığı							
	Aydın TÖMER	Sakarya TÖMER	Çukurova TÖMER	YEE	Mersin TÖMER	SDÜ TÖMER	Şehir TÖMER	Erzincan TÖMER
A1	20-49	0-29	-	-	0-19	0-29	20 - 49	0-34
A2	50-59	30-49	50-59	-	20-39	30-54	50 - 59	35-49
B1	60-69	50-69	60-65	-	40-54	55-64	60 - 69	50-64
B2	70-79	70-84	66-70	55-70	55-69	65-70	70 - 79	65-79
C1	80-89	85-100	71-100	71-88	70-84	71-88	80 - 89	80-95
C2	90-100	-	-	89-100	85-100	89-100	90-100	95-100

Tablo 1’e bakıldığında farklı kurumlar tarafından yapılan Türkçe yeterlik sınavları ölçme ve değerlendirme açısından ciddi farklılıklar göstermektedir. Ölçme ve değerlendirmedeki tutarsızlık TÖMER’lerde öğrenim gören öğrencilerin dil yetersizliği nedeniyle üniversitedeki eğitimini yarıda bırakmasına veya tekrar Türkçe öğrenmeye mecbur kalmasına yol açmaktadır (Boylu 2019: 55).

Bunun dışında Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten merkezlerin kur saatleri üniversiteden üniversiteye değişebilmektedir. 14 Türk üniversitesine bağlı TÖMER’de uygulanan kur saatlerini inceleyen Özdemir (2020: 280), bazı üniversitelerin C2 kuruna yer vermediğini, A1-C1 kurlarında toplam ders saatinin ise 480 ile 960 arasında değiştiğini, ayrıca hiçbir üniversitede

Türki devletlerden gelen öğrenciler ile diğer yabancı öğrencilerin gördüğü kurlarda saat farkı görülmediğini ortaya koymuştur.

Dolayısıyla çeşitli kurumlar tarafından düzenlenen Türkçe yeterlik sınavlarıyla C1 kur bitirme sınavlarına giren öğrencilerin dil durumlarının ne olduğu sorusu ortaya çıkmaktadır. Büyük miktarda özgün dilsel verinin oldukça kısa sürede işlenebilmesini mümkün kılan ve elde edilen bulgulara nesnel bir nitelik kazandıran öğrenen derlemi araştırmaları ise bu soruya cevap verebilmemiz için olanak sağlamaktadır.

Öğrenen derlemi araştırmalarında kullanılan araçlar

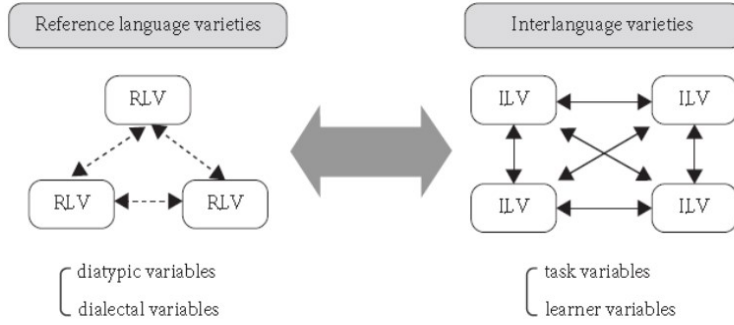
Öğrenenlerin dilsel özelliklerini ortaya koyan başlıca derlem araçları, sıklık listeleri ve bağımlı dizinlerdir. Kelime sıklığı çıkarma yazılımları derlemdeki bütün sözcükbirimlerin (*token*) en çok kullanılanı en az kullanılanı doğru sıralanmasını sağlamaktadır. Sıklık listeleri sözlükbilimciler, dil müfredatı ve öğretim materyallerini geliştirenler için özellikle yararlı olabilmektedir (Evison 2010: 125).

Bağımlı dizin, kendi metin ortamında kullanılan her bir sözcükbirimin kullanımlarının toplamıdır. En basit haliyle bir indekstir. Her sözcükbirim indekslenir ve metindeki kullanım yerine referans verilir. Bağımlı dizinler sözcükbirimlerin diğer sözcükbirimlerle dizgelerde birliktelik kullanımları (*co-occurrence*) ve eşdizimliliklerini (*collocation*) sergiler.

Öğrenen derlemi araştırmalarında başvurulan bir başka yöntem bilgisayar destekli hata çözümlemesidir. Öğrenenlerin hatalarını anlamak dil eğitmenleri, araştırmacılar ve öğrenciler için büyük önem arz etmektedir (Corder, 1974). Bununla birlikte, Dagneaux, Danness ve Granger (1998: 163), hata çözümlemesinin çeşitli sınırlamalarına dikkat çekmektedir. Bunların arasında hata çözümlemesinin heterojen öğrenen verilerine dayanıyor olması ve öğrencinin yapamayacakları ile sınırlı olması söylenebilmektedir.

Bilgisayar destekli hata çözümlemesi 1990'lı yılların başında bilgisayar destekli öğrenen derlemlerine paralel olarak geleneksel hata çözümlemesinin zayıf yönleri göz önünde bulundurularak geliştirilmiştir. Bilgisayar destekli hata çözümlemesi, hata etiketleme yapan kişilerin öğrencilerin hatalarını tespit ettiği, etiketlediği ve sınıflandırdığı ve bu şekilde öğrencilerin sıklıkla yaptığı hata türleriyle tanıştığı, zaman alıcı bir süreçtir (Díez Bedmar 2011: 36). Hata etiketleme işleminden sonra, istatistiksel olarak anlamlı hataların elde edilmesi için istatistiksel analizler yapılmaktadır. Elde edilen bulgular, gelecekte yapılacak nitel araştırmaların odak noktasını belirlemeye ve/veya öğretim materyallerini yeniden yapılandırarak öğrenim sürecine müdahale etmeye imkân vermektedir (a.g.e.).

Yukarıda sözü geçen derlem araçları kullanılarak edinilen veriler, karşılaştırmalı aradil analizine tabi tutulabilmektedir. Karşılaştırmalı aradil analizi, Granger (1996) tarafından geliştirilen bir yöntemdir. Bu yöntem aradilleri kendi aralarında ya da ana diliyle karşılaştırmaya olanak tanımaktadır. Granger (2015a) karşılaştırmalı aradil analizinin son versiyonunu bizlere sunmaktadır (bkz. Şekil 1):



Şekil 1. Karşılaştırmalı aradil analizi

Şekil 1’de görüldüğü üzere yöntemin yeni versiyonunda değişke kavramı ön plana çıkmaktadır. Granger’den (1996) farklı olarak Granger’de (2015a) ana dili yerine referans dil değişkeleri ifadesi kullanılmaktadır. Bu terim, “öğrenen verilerinin karşılaştırılabileceği çok sayıda farklı referans noktası olduğunu açıkça ortaya koymaktadır” (Granger 2015a: 17). Tanımdaki “referans” kelimesi ise derlemin mutlaka bir normu temsil etmesi gerekmediğine işaret etmektedir. Diyalekt değişkesinin göz önünde bulundurulduğu bu tanımda dilin kesitsel özelliklerine de önem verilerek konuştuğumuz veya yazdığımız dilin bulunduğumuz duruma göre değişebileceği gerçeği göz önüne serilmektedir (a.g.e.).

Granger’de (2015a) aradil kavramına da farklı açıdan bakıldığı görülmektedir. Karşılaştırmalı aradil analizinin yeni tanımında aradilin de değişkeleri olabileceği, ayrıca aradilin görev değişkenleriyle öğrenen değişkenlerinden büyük ölçüde etkilenebileceği vurgulanmaktadır (Granger 2015a: 18).

Öğrenen derleminin Türkçenin yabancı dil olarak öğretimindeki yeri

1. Dil ölçme ve değerlendirme

Dil ölçme ve değerlendirme (*language testing and assessment*) disiplinlerarası bir alan olup dilbilim, uygulamalı dilbilim, dil edinimi, dil öğretimi ve ölçme ve değerlendirmenin sağladığı kuram ve tanımlar üzerine kurulmuştur. Dil ölçme ve değerlendirme, “dil kalitesinin ölçülüp değerlendirilmesi için uygun olan dilsel araçların araştırılması, kuramsallaştırılması ve geliştirilmesini” amaçlar. Dil ölçme ve değerlendirme birbiriyle bağlantılı olan iki alt alandan oluşur. Bunlardan biri “neyin” değerlendirilmesi üzerine odaklanırken diğeri ise değerlendirmenin “nasıl” yapılacağını konu alır (Shohamy 2008: xiii).

İlgili literatür taraması, Türkiye’de ölçme ve değerlendirme alanında derlem araştırmalarının bulunmadığını ortaya koymuştur. Araştırmacıların, karşılaştırmalı veya korelasyonel olmak üzere daha geleneksel yöntemlere başvurdukları görülmüştür. Örneğin, Barın ve Başar (2016), TYS'nin sonuçlarını bu sınava katılanların cinsiyeti ve başarı düzeyleri gibi değişkenlere

göre değerlendirmiştir. Tanrıkulu ve İşler (2019), PICTES projesi kapsamında düzenlenen iki Türkçe Yeterlik Sınavını karşılaştırmış ve elde edilen bulguları kullanarak hedef grubun performansını arttırmaya yönelik önerilerde bulunmuştur.

Yukarıda bahsettiğimiz geleneksel yöntemlerin yanı sıra Türkiye'nin dışında otuz yılı aşkın bir süredir dil ölçme ve değerlendirme sürecinde derlem dilbilim araştırmalarına başvurulmaktadır. Gerek ana dili konuşucusu derlemleri gerekse öğrenen derlemleri kullanıcı ihtiyaçlarını tespit edip sınavların yapılış amacını belirleme esnasında ve ayrıca sınavların tasarım ve değerlendirme aşamalarında kullanılmaktadır (Barker, Salamoura ve Saville, 2015).

Bu doğrultuda, yaptığımız doktora çalışmasının temel amacı Türkiye'de henüz yaygınlık kazanmamış olan öğrenen derlemi araştırmaları yöntemiyle Türkçeyi ileri düzeyde öğrenen yabancı öğrencilerin dilbilimsel yeterliliklerini değerlendirerek ADÖÇ'te belirtilen dil yeterlik tanımlayıcılarına olan uygunluk derecelerini saptamaktır.

Örnek vermemiz gerekirse şimdiye kadar hata etiketlemesini tamamladığımız metinleri yazan öğrencilerin kelime dağarcıkları ve hatalarının, ADÖÇ'te; dilbilgisel doğruluk, sözcük aralığı, sözcük kontrolü ve yazım kontrolü parametrelerinin değerlendirilmesi için oluşturulan basamak kümelere uygun olmadığı tespit edilmiştir.

ADÖÇ'te C1 düzeyinde dil öğrenenlerin dilsel araçları kullanımındaki yeterliliği şu şekilde ifade edilmiştir: "Kapsamlı dil yeterliğine sahip olduğundan seçtiği anlatımlar ile söylemek istediklerini kısıtlamadan kendini açıkça ifade edebilir". Bununla birlikte yaptığımız çalışma C1 kurunu tamamlayan öğrencilerin düşüncelerini yeterince ifade edemediklerini, hatta ifade biçimlerinin yazdıkları cümlelerin anlamında belirsizliğe yol açtığını göstermektedir (bkz. Şekil 2).

24	<input type="checkbox"/> docto la yapırım. o zaman bu <err> önemli <err> önemli değil. <err>	bunları	<err> İnternetin çok <err> faydalı <err> faydası var. mesaj gönd
25	<input type="checkbox"/> docto anyıyorlar <err> kullanıyorlar. <err> Beklide <err> Bekli de <err>	müzikler ve şimdiki müzikler	<err> ? <err> dinliken <err> dinlerken çok farklı <err> geliyor <li
25	<input type="checkbox"/> docto n <err> dinlerken çok farklı <err> geliyor <err> geliyor. Ve <err>	durum dar	<err> ? insanlar şimdiki <err> müziğini <err> müziği tercih ediyç
27	<input type="checkbox"/> docto > ilginç. insanlara yardım etmek en <err> büyük amacım. <err>	karamsız insanlardan uzak durmak ve hayat iyi olmayabildiğini	<err> ? <err> düşünüyorum <err> düşünüyorum. İyi <err> kaplı
28	<input type="checkbox"/> docto de <err> insanlar artıyorlar <err> insanların sayısı artıyor. <err>	Savaş, felaketler insanlar için insanlar savaş duracak	<err> Savaşlar, felaketler olmayacak. <err> Ayrıca <err> Ayrıca
29	<input type="checkbox"/> docto > işi <err> işi bulmak <err> için <err> daha kolay olacak. <err>	Teknoloji için gelişmenin boyutu olacağı	<err> ? sanan insanlar yeni bir <err> teknoloji <err> teknoloji de <
30	<input type="checkbox"/> docto im> teknoloji <err> teknoloji apar topar gelişecek. İnsanlar <err>	daha özel geçiremeyecek	<err> ? . Dünyanın güç dengeleri değişecek. <err> Çocukken <li
31	<input type="checkbox"/> docto şarjdan sonra motivasyonun artacak. Bir ülkeye gidince <err>	ve onun diline, ödetlerine aslı o sülle öğrenince	<err> ? herpektan çok güzel bir şeydi. <err> Kişileri değil, fikirler
32	<input type="checkbox"/> docto vlikde <err> başarılı <err> başarılı ve değerli insanlar için. <err>	halbuki başka kişiye takdiri verir	<err> ? . Nasıl ki <err> başarılı <err> başarılı insanlar kibiri oldu
33	<input type="checkbox"/> docto İra <err> kimetli <err> kıymetli ve değerli insanlar sadece <err>	Ahıtlardadır	<err> ? . Bu konu <err> hakkında <err> ile ilgili <err> bir kaç <le
34	<input type="checkbox"/> docto ir. Şeytanda <err> Allahın <err> Allah'ın Laneti <err> var. <err>	yüzünden butun cunafe ve kibir onu sebep olmaktadır	<err> ? . Çevrenin Etkisi <err> Bildiğimiz <err> Bildiğimiz gibi in

Şekil 2. Türkçe Öğrenen Derlemindeki anlam belirsizliği olarak etiketlenen hatalar

Bir başka örnek, C1 öğrencilerinin dilbilgisel yeterliliğiyle ilgilidir. ADÖÇ'e göre, C1 düzeyindeki öğrenciler "büyük ölçüde dilbilgisi kurallarına sadık kalabilir; nadir olarak pek farkına varılmayan hataları yapar". Oysa sınav kağıtlarını incelediğimiz öğrencilerin yazıları, gerçek dilbilgisel yeter-

liklerinin bu tanımdakinden çok farklı olduğuna tanıklık etmektedir. Örneğin, Şekil 3 Türkçeyi C1 düzeyinde öğrenen yabancı öğrencilerin hala isim durum ve iyelik eklerine hâkim olmadıklarını ortaya koymaktadır.

21	<input type="checkbox"/>	doct0	kitabı	<err>	detaylar	<err>	detayları,	<err>	olaylar	<err>	olayan veya	<err>	araştırmalar	<err>	araştırmaları	<err>	biliyorlar	<err>	bilirler. Daha fazla bilgi	<err>	vermesi olmaz	<err>	vereme		
22	<input type="checkbox"/>	doct0	ışettim ve benim	<err>	merak etmem bitti	<err>	endişem kalmadı. Benim	<err>	arkadaşım	<err>	arkadaşımı	<err>	opüp	<err>	optüm	<err>	çünkü ona benimle	<err>	benimle birlikte olduğu						
23	<input type="checkbox"/>	doct0	asıl yaşamalıyım	<err>	Ama günler	<err>	geçerken	<err>	geçtiçe Türk	<err>	arkadaşlar	<err>	arkadaşlarım	<err>	her zaman her	<err>	bir	<err>	yerde	<err>	de	<err>	bana yardımcı	<err>	oldu
24	<input type="checkbox"/>	doct0	İsade	<err>	,	<err>	çok güzel	<err>	anılar	<err>	anılarım var, sınıf	<err>	arkadaşlarım	<err>	arkadaşlarım	<err>	yardım	<err>	ettim	<err>	ettim, okul için spor	<err>	ödüller	<err>	ödüller kazan
25	<input type="checkbox"/>	doct0	ti yurttaki	<err>	hayatı	<err>	hayatı bence senin için uygun, her şey dahil	<err>	Arkadaşlarıyla	<err>	Arkadaşlarıyla	<err>	arkadaşlarıyla	<err>	arkadaşlarıyla	<err>	zavk alıp	<err>	eglenipzavk alıp iyi vakit geçirebilirsin. Dünyayı	<err>	kurt				
26	<input type="checkbox"/>	doct0	öğrencileri	<err>	yabancı öğrenciler de var.	<err>	onlarıyla	<err>	onlarla	<err>	arkadaşlığı	<err>	arkadaşlık	<err>	kurarak diğer	<err>	ülkeden gelenlerin nasıl	<err>	düşünerek	<err>	düşünüp	<err>	ya		
27	<input type="checkbox"/>	doct0	madan önce orada	<err>	Okula başlamadan önce yurtda yaşayanlarla iyi	<err>	arkadaşlığı	<err>	bir arkadaşlık	<err>	kurabilirsiniz. Üstelik arkadaşlarla beraber yaşamak senin sosyal durumuna da ye														
28	<input type="checkbox"/>	doct0	olacağı	<err>	dünyayı daha iyi yapmak için çareler aramak. Eğer kibir	<err>	artışı	<err>	artışımı	<err>	kontrol edersen,	<err>	geçmişte sorunları çözüverin ve dögmanınızın olmayısa												
29	<input type="checkbox"/>	doct0	aklına gelince kardeşle yüz yüze konuşmak	<err>	isterdi	<err>	istedi ve	<err>	babasinda	<err>	babasından	<err>	kalan mirası yani	<err>	çiftlik	<err>	çiftliği bölüp herkes kendi yoluna gitsin. I								

Şekil 3. Türkçe Öğrenen Derlemindeki isim durum ve iyelik ekleri hataları

Araştırmamız hala devam ediyor olsa da çalışmamızın ön bulguları C1 sertifikasıyla mezun olan öğrencilerin gerçek dil düzeylerinin ancak A2 kurunun sonunda – B1 kurunun başında sahip olmaları gereken yeterliliğe ulaşabildiğini kanıtlamaktadır.

2. Müfredat oluşturma

Çalışmamızın ön bulguları Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bazı açıkların mevcut olduğuna işaret etmektedir. Bununla birlikte elde edilen ön bulgular konuya yeni bir bakış açısıyla yaklaşılabilirliğini göstermektedir. Bu bulgular TÖMER'lerdeki kur süreleri, ders kitapları, değerlendirme araçları, öğretmenlerin yetkinliği gibi hususların farklılık göstermesine rağmen Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin beş kurun sonunda neredeyse aynı yeterliliğe ulaştıklarına dikkat çekerek Türkçenin edinim sürecine ışık tutmaktadır. Eğitim ve öğrencilerin tüm çabalarına rağmen yaklaşık bir yıl süren bir eğitim sürecinin sonunda sadece A2-B1 düzeyine geliniyor olması beş ya da altı dil kurunun bu zaman zarfında tamamlanmasının verimsiz olduğuna, dolayısıyla da Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine daha gerçekçi bir yaklaşımın edinilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Türkiye'de bulunan birçok üniversitenin, lisans/önlisans programlarında derslere başlamak için B1 veya B2 kur sınavından taban puanla (60-70) geçen öğrencileri kabul ettikleri (Özdemir 2020: 280) göz önünde bulundurulursa özellikle Türki devletlerden gelmeyen öğrencilerin Türkçeyi "sindirebilecekleri", B1 ve/veya B2 kurlarının bir yıllık hazırlık programında tamamlanmasını gerektiren, kalan iki kura eğitime başladıktan sonra devam edileceğini öngören bir müfredat hazırlanabilir. Müfredat oluştururken de yine öğrenen derlemlerinden yararlanılarak hangi sözcüklerin ve dilbilgisel yapıların öğrenciler için sorun oluşturduğuna, dolayısıyla da hangi yapılara daha fazla zaman ayrılması gerektiğine dikkat edilmesi gerekmektedir.

Öğrenen derlemi araştırmalarının müfredat oluşturmaya katkıda bulunabilecek başka bir çıktısı, hatalı kullanımlardan ziyade doğru kullanımlara odaklanarak dilbilgisel yapıların başlangıç düzeyinden ileri düzeye kadar nasıl edinildiğinin takip edilmesi ve bu yapıların edinim aşamasına göre

sıraya konulması ile ilgilidir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten ana dili konuşucularının önermelerinden ziyade öğrenenlerden gelen verilere dayanarak hazırlanan müfredatın öğrenenlerin ihtiyaçlarını daha iyi karşılayabileceğini varsaymak mümkündür.

3. Referans kaynaklarını hazırlama

Öğrenen derlem araştırmalarının ikinci dil edinim sürecinin daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunmak gibi kuramsal bir amacı olmasına rağmen yabancı dil öğretimi üzerindeki etkisi hep ön planda tutulmuştur (Granger 2015b: 486).

Öğrenen derlemleri ortaya çıkmadan önce, öğretim materyalleri genellikle yabancı dil öğretenlerin öğrencilere ne öğretilmesi gerektiği konusundaki deneyimlerine ve sezgilerine dayanmaktaydı. Bu nedenle öğretim materyallerinin öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayıp karşılamadığını kontrol etmek oldukça zordu (Xu 2016: 48). Öğrenen derlemleri bu açığı kapatarak gerek eğiticilerin gerekse araştırmacıların öğrenen dili ve ihtiyaçlarını daha yakından tanımlarını sağlamıştır.

Bununla birlikte Granger (2015b: 487) öğrenen derlemlerinin öğretim materyallerinin tasarımında yeterince yer almadığının altını çizerek bunun iki sebebinden bahsetmektedir. Birincisi; öğretmen, öğrenci ve yayıncıların, derlemlerin potansiyel faydaları hakkında bilgi sahibi olmadıklarından kaynaklanan direnci, ikincisi ise öğrenen derlemlerinden elde edilen verilerin pedagojik araçlara entegre edilebilmesinin çok emek istemesidir.

Öğrenen derlemleri; öğrenen sözlükleri, dil bilgisi ve kelime öğretim kitapları gibi pedagojik materyallerin geliştirilmesinde kullanılabilir. Bunun dışında öğrenen derlemlerine bilgisayar destekli dil öğrenimi (CALL) araçlarıyla akıllı bilgisayar destekli dil öğrenim (ICALL) uygulamalarının tasarımı esnasında da başvurulabilmektedir (ayrıntılı bilgi için bkz. Golynskaia ve Bölükbaş Kaya 2021: 302-304).

Şekil 4'te gösterildiği gibi, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin sıklıkla yaptığı hatalardan biri isim-fiillerin kullanımıyla ilgilidir. Öğrencilerin, -ma/-me ve -mak/-mek eklerini alan isim-fiilleri birbirinden ayıramadıkları, isim-fiillerin kullanım alanlarını sıfat-fiillerinkiyle karıştırdıkları ve isim-fiillere gelen durum eklerinde hata yaptıkları görülmektedir.

42	<input type="checkbox"/> doc#0 <err> ben <err> akrabalarımla <err> akrabalarımla <err>	gelmisine <err> gelmesini	istemiordum çünkü sınavı kazanıp kazanmayacağımı <e
43	<input type="checkbox"/> doc#0 <err> kazanmamıştı. <err> Bölümün <err> ? haber <err>	vermesine <err> vermeye	başladığı sırada çok merak <err> ediyorum <err> ediyorc
44	<input type="checkbox"/> doc#0 aşı için vatandaşlarımızın başka <err> dili <err> dili <err> hem öğrenmek hem de konuşmak <err> hem öğrenmeleri hem de konuşmaları		gerekiyor. Bütün insan <err> vatanda iyi eğitim için ufak tı
45	<input type="checkbox"/> doc#0 leceği günümüz insanlarına bağlıdır. Onların güçlü <err>	olduğu <err> olması	İçin <err> başkasına dil öğrenmek lazım <err> günümüz
46	<input type="checkbox"/> doc#0 <err> ikinci dünya savaşından bahsediyordu. "Tarih <err>	öğrenmek <err> öğrenmeye	devam etti" <err> bana dedi <err> dedi bana. " <err> Tarih
47	<input type="checkbox"/> doc#0 avıların <err> olduğunu için <err> olduğu içineve <err>	kalmak <err> kalmayı	tercih ettim. Saat <err> on birde <err> on birde babam e
48	<input type="checkbox"/> doc#0 ettim. Onu aradım ve <err> su <err> o evden beni <err>	götü <err> götürmesini	rica ettim. Gece babam eve geldi, beni çıkardı. Denize git
49	<input type="checkbox"/> doc#0 <err> küçüklükten beri <err> İngilizce <err> İngilizce <err>	öğrenmeye <err> öğrenmek için	kursa <err> gidiyor <err> gidiyorlar, <err> ilk okuldayken
50	<input type="checkbox"/> doc#0 <err> Bir <err> toplum <err> toplumun da rahat <err>	yaşamak <err> yaşaması	İçin insanlar eğitim almalıdır. <err> geneldi <err> Gene
51	<input type="checkbox"/> doc#0 <err> hayat <err> hayata <err> devam <err> devam <err>	etmek <err> etmesi	İçin derseniz lazım <err>. <err> iş adam <err> iş ac

Şekil 5. Türkçe Öğrenen Derlemindeki isim-fiil hataları

C1 düzeyine gelen öğrencilerin isim-fiil konusunda zorluk çekmeleri, mevcut ders kitaplarında bu konuya yeterince yer verilmediğinden kaynaklanıyor olabilir. Ders kitabı yazarları bu bilgilerden faydalanarak kitaplarının bir sonraki baskısında bu konuyu daha etraflıca açıklayabilir, dil öğretmenleri ise ders kitaplarındaki konu anlatımını ve etkinlikleri kendi geliştirdikleri materyallerle destekleyebilir. Ayrıca ders kitaplarına aşağıdaki türden uyarı notları eklenebilir:

↳ Cümlede *iki özne* varsa -ma/-me isim-fiili kullanılır.

Hayal, hayatımızı devam **ettirmek ettirmemiz** için bize enerji veriyor.

1. *Hayal* bize enerji veriyor.

2. *Biz* hayatımızı devam ettiriyoruz.

↳ Cümlede ma/me + iyelik eki *lazım/ gerek/ gerek* varsa *tek özne* de olsa -ma/-me isim-fiili kullanılır.

İnsanların ihtiyaçlarını **karşılatabilmek karşılabilmeleri** için kendi aralarında iletişim *kurmaları* lazım.

1. *İnsanlar* ihtiyaçlarını karşılıyor.

2. *İnsanlar* iletişim kuruyor.

4. Veri güdümlü öğrenme

Öğrenen derlemleri veri güdümlü öğrenme (*data driven learning - DDL*) yaklaşımının çerçevesinde direkt sınıfın içinde de kullanılabilir. Veri güdümlü öğrenme, herhangi bir dil öğrenme problemi doğrultusunda öğrencilerce derlem yazılımları aracılığıyla incelenmesi ve dolayısıyla keşfe dayalı öğrenme sağlanmasını amaçlayan bir dil öğrenim yaklaşımıdır (Johns, 1990). Veri güdümlü öğrenmenin bilişsel ve üstbilişsel becerileri geliştirdiği, özgün dil kullanımına duyarlılığı arttırdığı, yapılandırmacı keşif öğrenmeye etkileşimli bir yaklaşım sağladığı, öğrencilerin motivasyonunu artırdığı, yeniden kullanılabilir ve aktarılabilir becerilerin kullanımını teşvik ettiği, yaşam boyu öğrenme felsefesi çerçevesinde özerkliği desteklediği ve ikinci dil ediniminin güncel teorileriyle büyük ölçüde uyumlu olduğu söylenmektedir (Boulton ve Tyne 2013: 99). Bununla birlikte Meunier (2012), öğrenen derlemlerinin sınıf içi etkinliklerinin arasında hala yer almamasının sebeplerini şu şekilde özetlemektedir:

1. Birçok öğretmen, derlemlerin sunduğu olanakların farkında değildir çünkü üniversitedeki öğretim programlarında derlem çalışmalarına hiç (veya neredeyse hiç) zaman ayrılmamaktadır.
2. Bazı öğretmenler, derlem yöntemlerinin kullanımını savunan dilbilimcilerin öğretimden hiç anlamadıklarını düşünmektedir. Oysaki bu dilbilimcilerin bir kısmı aynı zamanda öğretmendir.
3. "Derlem" kavramı sık sık yalnızca rakam ve istatistiklerle ilişkilendirilmektedir. Derlemlerin sadece nicel araştırma yöntemlerini çağrıştırmaları bazı potansiyel kullanıcıların üzerinden caydırıcı bir etki yaratmaktadır.

4. Derlem kullanımının öğrenme çıktıları üzerindeki gerçek etkisinin araştırıldığı yeterince deneysel çalışma bulunmamaktadır. Mevcut çalışmalar ise sınıf içi etkinliklerde derlem kullanımının: a) bazı durumlarda önemli ölçüde destek gerektirebileceğini, b) zaman alıcı olabileceğini, c) tüm öğrencilere hitap etmediğini ve d) bazı beceriler ve görevler için faydalı olabileceğini, ancak diğerleri için faydalı olmadığını göstermektedir.

Yukarıda bahsettiğimiz sınırlılıklara rağmen öğrenen derlemleri yenilikçi, çok amaçlı ve sürdürülebilir bir öğretim kaynağı olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi bağlamında değerlendirecek olursak öğrenen derlemleri ileri düzey öğrencilerin dilbilimsel farkındalığını artırmak için kullanılabilir. Mesela, noktalama işaretlerinin yanlış kullanımını örneklendiren Şekil 5'teki bağımlı dizin öğrencilere inceletilerek "Şart ekinden sonra virgül konmaz" ya da "Bağlaçlardan önce virgül konmaz" gibi kuralları çıkarım yoluyla keşfetmeleri istenebilir.

❶ doc#0 e bak! Not çok önemli değil. <err> anlamaya anıyor <err> ? , <err> sonradaki <err> sonra <err>	<err> daha iyi olacak. Senin geçimin mühim <err> var <err> , <err> çünkü <err> bu yüzden <err>
❷ doc#0 in senin için daha önemli olduğunu yalnızca sen biliyorsun. Önümüzdeki <err> zamanda <err>	<err> <err> hepsileri <err> hepsini <err> öğreniyorsun <err> öğrenisin, <err> bu sana yardım <err>
❸ doc#0 yorduk. tüm eğlenceli <err> şeyler <err> şeyleri <err> yapıyorduk <err> yanı <err> yanı <err>	<err> banyo, <err> oyuncaklar <err> oyunlar, <err> film <err> filmler <err> izlemeyi <err> <err>
❹ doc#0 rdum. Bunu çok <err> pişmanıyorum <err> özleyorum. Her şey <err> hazır bekliyordum <err>	<err> , <err> yemeği mesela, içecek <err> mesela yemeği, içecekleri, <err> prens <err> Pren <err>
❺ doc#0 atacağım. Nihayet <err> herşey <err> her şey için Allah'a şükretmeliyim. Hayat çok kısa <err>	<err> Hayat çok kısadır ve onun değerini bilmeliyiz. tadını çıkarmayı öğrenmeliyiz. Dünyada m <err>
❻ doc#0 r. Bizim değerimizi bilmeyen, bize saygı, sevgi göstermeyen insanlardan uzak durmalıyız <err>	<err> çünkü hayat çok kısadır. Mina Urğan diyor ki, "Ben sahip olduklarımızın tadını çıkarmayı ö <err>
❼ doc#0 <err> vermek <err> vermem gerekiyor. <err> Tavsiyelerle ilgili <err> Tavsiyelere gelince <err>	<err> <err> en çok önemli zamanım ölümemeye çalışmak zorundayım <err> en önemlisi zan <err>
❽ doc#0 nisi zamanımı ölümemeye çalışmak. Eğer bunu <err> kazanırsam <err> başarabilsem <err>	<err> <err> zamanım <err> zamanımı planlayabilirim ve önemli <err> bir şey yapabilirim. <err>
❾ doc#0 şeyi <err> gerçekleştiribilir <err> gerçekleştiribilirim. Zamanın <err> değerli <err> değerli <err>	<err> <err> Nasıl yukarıdaki konuda yazılmıştır <err> Yukarıda yazıldığı gibi <err> : <err> , "İne <err>
❿ doc#0 eğeri <err> . <err> <err> Nasıl yukarıdaki konuda yazılmıştır <err> Yukarıda yazıldığı gibi <err>	<err> , "İnsan birçok şeyi tekrar kazanabilir ama kaybettiği zaman asla geri getiremez", insanla <err>

Şekil 5. Türkçe Öğrenen Derlemindeki noktalama hataları

Sonuç

Çalışmamız, öğrenen derlemlerine ve bunların Türkçenin yabancı dil olarak öğretimindeki kullanımına genel bir bakış sunmaktadır. Öğrenen derlemleri; aradil araştırmalarında önemli bir rol oynadığı gibi müfredat geliştirme ve öğretim materyalleriyle sınıf içi etkinliklerinin tasarımı bağlamında da başvurulabilecek özgün veri kaynağı niteliğindedir.

Yukarıda anlattıklarımızın ışığında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında çalışanların, öğrenen derlemi araştırmalarının potansiyelini keşfetmeleri ve bu alanın güçlü yönlerinden yararlanmaları gerekmektedir. Bununla birlikte öğrenen derlemi araştırmalarının sınırlılıklarını ve zorluklarını da göz ardı etmemelidir. Gerek öğretmenlerin gerekse araştırmacıların derlem araçlarını keşfetmek ve bunları nasıl kullanacaklarını öğrenmek için zamanlarının bir kısmını harcayacakları bir gerçektir. Fakat yeni teknolojilerin sunduğu imkânlar (erişilebilirlik, veri paylaşımı, depolama vs.) Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında öğrenen derlemlerinin tanınırlığını artırmak için yeterli teşviği sağlayacaktır.

Kaynaklar

- AGAN, Cem ve DİRİ, Banu (2016): "Türkçe Derlemler İçin Söz Dizimsel Gör-
selleştirme ve Sorgulama Aracı", *Türkiye Bilişim Vakfı Bilgisayar Bilim-
leri ve Mühendisliği Dergisi*, 9(1), s. 1-10.
- BARIN, Erol ve BAŞAR, Umut (2016): "Yabancı dil olarak Türkçe öğretim-
inde ölçme değerlendirme süreci: Türkçe yeterlik sınavı (TYS) İran örne-
ği", *Route Educational and Social Science Journal*, 3(2), s. 45-56.
- BARKER, Fiona, SALAMOURA, Angeliki ve SAVILLE, Nick (2015): "Learner
corpora and language testing", *The Cambridge handbook of learner
corpus research*, Cambridge, Cambridge University Press, s. 511-533.
- BLEY-VROMAN, Robert (1983): "The comparative fallacy in interlanguage
studies: the case of systematicity", *Language Learning*, 33, s. 1-17.
- BOULTON, Alex ve TYNE, Henry (2013): "Corpus linguistics and data-driven
learning: A critical overview", *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*,
97, s. 97-118.
- BOYLU, Emrah (2019): *Kuramdan uygulamaya yabancı dil olarak Türkçe
öğretiminde ölçme ve değerlendirme*, Ankara, Nobel Akademik Yayıncı-
lık.
- CALLIES, Marcus ve PAQUOT, Magali (2015): "Learner Corpus Research: An
interdisciplinary field on the move", *International Journal of Learner
Corpus Research*, 1, s. 1-6.
- CORDER, Stephen Pit (1967): "The significance of learner's errors", *IRAL:
International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(4),
s. 161-170.
- DAGNEAUX, Estelle, DANNESS, Sharon ve GRANGER, Sylviane (1998):
"Computer-aided Error Analysis", *System*, Vol. 26, s.163-174.
- DÍEZ BEDMAR, Maria Belen (2011): "Detecting learning disorders in
students' written production in the foreign language: Are learner
corpora of any help?", *Porta Linguarum*, 15, s. 35-54.
- ELLIS, Rod ve BARKHUIZEN, Gary (2005): *Analysing learner language*,
Oxford, Oxford University Press.
- ERDİL, Melike (2018): "Türkiye Cumhuriyeti Yükseköğretim Kuruluna Bağlı
209 Üniversitede Yabancılara Türkçe Öğretimi", *Uluslararası Sosyal
Araştırmalar Dergisi*, 11(60), s. 93-112.
- EVISON, Jane (2010): "What are the basics of analysing a corpus?", *The
Routledge handbook of corpus linguistics*, London, Routledge, s. 122-
135.
- GOLYNSKAIA, Anna ve BÖLÜKBAŞ KAYA, Fatma (2021): "Öğrenen derlem-
lerinin dil öğretiminde kullanımı üzerine kuramsal tartışmalar", *Ana
Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), s. 295-313.
- GRANGER, Sylviane (1996): "From CA to CIA and back: An integrated
contrastive approach to computerized bilingual and learner corpora",
Languages in Contrast. Text-based cross-linguistic studies, Lund, Lund
University Press, s. 37-51.

- GRANGER, Sylviane (2015a): "Contrastive interlanguage analysis: A reappraisal", *International Journal of Learner Corpus Research*, 1(1), s. 7-24.
- GRANGER, Sylviane (2015b): "The contribution of learner corpora to reference and instructional materials design", *The Cambridge handbook of learner corpus research*, Cambridge, Cambridge University Press, s. 485-510.
- JOHNS, Tim (1990): "From Printout to Handout: Grammar and Vocabulary Teaching in the Context of Data-Driven Learning", *CALL Austria*, 10, s. 14-34.
- MEUNIER, Fanny (2012): "Learner corpora in the classroom: a useful and sustainable didactic resource", *Learning and Teaching English: Insights from Research*, Milano, Poliletrica, s. 211-228.
- ÖZDEMİR, Serpil (2020): "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Üniversitelerin Kur Uygulamaları", *4. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu (USEAS2020)*, Ankara, s. 277-283.
- SELINKER, Larry (1972): "Interlanguage", *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(3), s. 209-231.
- SHOHAMY, Elana (2008): "Language testing and assessment", *Encyclopedia of language and education*, Vol. 7, New York, Springer, s. xiii-xx.
- TANRIKULU, Lokman ve İŞLER, Tuğba (2019): "Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türkçe yeterlik sınavı (TYS): PICTES Örneği", *International Journal of Language Academy*, 7 (3), s.180-189.
- Xu, Qi (2016): "Application of Learner Corpora to Second Language Learning and Teaching: An Overview", *English Language Teaching*, 9 (8), s. 46-52.

MÜZEDE EDEBİYAT EĞİTİMİ: OXFORD ÜNİVERSİTESİ ASHMOLEAN MÜZESİ'NDE BİR SHAKESPEARE ÇALIŞMASI ÖRNEĞİ

FERAH BURGUL ADIGÜZEL*

Özet

Müzeler, sahip olduğu özellikler itibarıyla toplama, araştırma, saklama, koruma, sergileme gibi görevleri yerine getiren, çoğunlukla kamusal mekânlardır. ICOM'a göre "*Müze, toplumun ve gelişiminin hizmetinde olan, halka açık, edinen, koruyan, araştıran, iletişim kuran, kâr amacı gütmeyen, kalıcı bir kurumdur ve eğitim, çalışma ve eğlenme amacıyla insanlığın ve çevresinin somut ve somut olmayan mirasını sergiler.*" şeklinde tanımlanır (Uluslararası Müzeler Komitesi /ICOM, 2019). Eğitim bilimlerindeki ve müzecilik anlayışındaki değişimler, müzelerle temel işlevlerinin yanında eğitim gibi bir görev de yüklemiştir. Müzelerin eğitim açısından önemi, okula alternatif ya da sınıftaki öğrenmeyi destekleyen bir öğrenme ortamı oluşturmasıdır.

Duvarsız sınıf olarak tanımlanan müzeler, mesajlarını izleyicilerine doğrudan ya da dolaylı olarak sunan ve ciddi bir öğrenme potansiyeli barındıran etkileşimli eğitim ortamlarıdır. Çünkü müzeler, bünyelerindeki gerçek nesnelere ile yerinde öğrenme süreci sağlayan, çeşitli müze eğitimi etkinlikleriyle öğrencilerin sorgulama, karşılaştırma ve etkileşim becerilerini geliştirerek onlara yaşantıya dayalı bir öğrenme ortamı sunan önemli okul dışı öğrenme ortamlarıdır.

Okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımının yaygınlaştığı günümüzde müzeler, edebiyat eğitimi açısından da verimli ve etkili eğitim ortamlarıdır. Edebiyat eğitimi, edebiyat müzelerinin yanı sıra tarih, arkeoloji, etnografya, doğa tarihi müzesi gibi birçok müzede de gerçekleştirilebilir. Oxford Üniversitesine bağlı Ashmolean Müzesi, sanat ve arkeoloji müzesi olup 1683 yılında dünya üzerindeki ilk üniversite müzesi olma özelliğine sahiptir. Çağdaş anlamda okul müzeciliği çalışmalarının temellerinin atıldığı bu kurumda, sergileme ve korumanın yanı sıra örgün ve yaygın eğitimin her düzeyine yönelik eğitimler bulunmaktadır. Bu eğitimlerden biri de çocuk ve gençlere yönelik dil ve edebiyat odaklı çalışmalardır. Bu çalışmalar içerisinde yaratıcı yazma, dijital ses dosyaları, tematik yazar, dönem çalışmaları gibi edebiyat eğitimi destekleyen birçok kaynak yer almaktadır. Türkiye'de gerçekleştirilen müzede edebiyat uygulamalarının sınırlı sayıda olmasından hareketle bu çalışmanın amacı, müzede edebiyat eğitimi uygulamaları hakkında bilgi vererek dünyanın ilk üniversite müzesi olan Ashmolean Müzesi'nde gerçekleştirilen dil ve edebiyat çalışmalarını Shakespeare örneği üzerinden incelemektir.

Anahtar Kelimeler: Müzede edebiyat eğitimi, müzede eğitim, edebiyat eğitimi

Giriş

Müzeler, toplumun bilim ve sanat dallarına ilişkin eşsiz kaynaklar barındıran kültürel bellek mekânlarıdır. Bu nedenle bilim ve sanatın kesiştiği kavşak ve evrensel değer aktarıldığı önemli kurumlardır. Müze, geçmişten günümüze sahip olduğu özellikler itibarıyla toplama, araştırma, saklama, koruma, sergileme ve eğitim gibi görevleri yerine getiren, çoğunlukla kamusal mekânlar olup ICOM (2019)'a göre müze tanımı şu şekildedir: "*Müze, toplumun ve gelişiminin hizmetinde olan, halka açık, edinen, koruyan, araştıran, iletişim kuran, kâr amacı gütmeyen, kalıcı bir kurumdur ve eğitim, çalışma ve eğlenme amacıyla insanlığın ve çevresinin somut ve somut olmayan*

* Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü
Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi ABD. e-posta: fburgul@gmail.com

mirasını sergiler.” ([https://icom.museum /en/resources/ standards-guidelines/museum-definition//](https://icom.museum/en/resources/standards-guidelines/museum-definition/))

Müzelerin işlevleri, dönemin şartları doğrultusunda her yüzyılda değişerek genişlemiştir. Müze, Romalılar tarafından felsefi tartışma yeri, 15. yüzyılda Floransa’da Medici alilesinin üyesi olan Lorenzo’nun koleksiyonunun adı, 17. yüzyılda antik nesnelere verilen genel ad, 18. yüzyılda kültür mirasıyla ilgili nesnelere depolamak ve sergilemek amacıyla kullanılan mekân (Onur 2012: 20) ve 19. yüzyılda halk eğitimini amaçlayan, okul-müze etkileşimi ile örgün eğitime destek olan duvarsız eğitim ortamı olur. 20. yüzyılın ikinci yarısında müzeler ziyaretçi ile karşılıklı ilişki kurma, dayanışma, paylaşma ve işbirliğini temel almaya başlamıştır. Böylelikle müzelerin işlevleri zamanla toplama, belgeleme, koruma, sergileme, araştırma, eğitim ve iletişim şeklinde genişlemiştir.

19. yüzyılda eğitim bilimlerindeki anlayış değişiklikleri ve müzecilik anlayışındaki gelişmeler, müzelere eğitim işlevi yüklemiştir. Bu yüzyılda Avrupa ve Amerika’da bilgi aktarımının temel alındığı ezberci edilgen sistemden, öğrencinin analiz ve sentez yaparak yaratıcı bir sonuca ulaştığı araştırmacı eğitim sistemlerine geçilmesi ile okulların kütüphane, laboratuvar ve müzelere yaklaşması sağlanmıştır. Eğitim sistemi ve öğretim programlarının sorgulanmaya başlanması, öğrenmede birincil kaynakların ve araştırmanın önemine dikkat çekilmesiyle müze ve okul ilişkisi gelişmeye başlamıştır.

19. yüzyılda Avrupa ve Kuzey Amerika’da “nesne dersleri” yani insanların nesneyi ve bağlamını keşfederek nesneden öğrenebileceği düşüncesi üzerine kurulu bir öğretim stratejisi kullanılmaya başlanmıştır. Bu stratejiye göre çocuğun nesnelere aracılığıyla nesnel bilgiye ulaşması, onu kullanması ve nesnelere gözlemleyerek evrensel gerçeklere ulaşması ve doğal dünyayı anlaması amaçlanır (Hooper- Greenhill, 1996). Nesne öğretimi doğrultusunda çocuğa sadece bilgi vermek değil, onun bilgi edinme yeteneklerini geliştirmek esas alınmaktadır (Calkins 1880: 169). Nesne temelli öğretim, deney ve gözlemlerle bilgi kazanma temeline dayanır. Öğrenciye duyu yoluyla öğrenmesi için bir nesne sunulur ve bu nesne yoluyla duyu algıları gelişir. Bu yaklaşımla müzelerdeki nesnelere gerçek dünyanın bir parçası ve bir bilgi kaynağı olarak görülmüş ve müzeler ile okullar arasındaki iletişim gelişmiştir. Öğretim sürecinde nesnelere kullanımı, müzelerin eğitim kurumları olarak algılanması üzerinde derin bir etki yaratmıştır. Bu süreç okullara ödünç verme hizmetini ve okul müzesi kavramlarını doğurmuştur. Çalışma kapsamında ele alınan Ashmolean Müzesi, İngiltere’nin ilk halk müzesi ve dünyanın ilk okul müzesi olarak bilinmekte ve 1683 yılına dayanan geçmişi, zengin koleksiyonları ve eğitim materyalleri açısından zengin ve köklü bir kültüre sahiptir.

Müzelerin eğitim açısından önemi, okula alternatif ya da sınıftaki öğrenmeyi destekleyen bir öğrenme ortamı oluşturmasıdır. Nesne temelli öğretim ile öğrencilerin duyuşsal ve bilişsel katılımdan yararlanarak, okul dışındaki bir dünya ile etkileşime girmelerini ve okulda öğrendikleri ile gün-

lük yaşamda öğrendiklerini birleştirmeleri sağlamaktadır. Düşünce ve duyguları bir araya getirerek çeşitli deneyimler yaşatan müzelerin, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu arttırdığı görülür (Hooper-Greenhill, 1999). Öğrencileri metinlerin yanı sıra görsel ve işitsel kaynaklar, fotoğraflar ve nesnelere ile etkileşime sokan müzelerde disiplinler arası bir yaklaşım ile öğretim gerçekleşir. Müzeler, okullar ve kütüphanelerle karşılaştırıldığında, öğrenene farklı öğrenme olanakları sunmaktadır. Çünkü bu ortamda öğrenciler daha özgür hareket ederek, keşfederek, araştırarak zaman zaman nesneye dokunarak, yakından aslına görerek daha aktif bir öğrenme süreci yaşayabilmektedir. Both ve arkadaşlarına (1982) göre, müze eğitiminin başlıca amaçlarından biri ziyaretçinin düş gücünü uyarmak ve onun duyuşsal uyanıklığını geliştirmektir. Müzeler bireylere, görseller, nesnelere ve öyküler yoluyla anlam oluşturmaları için bir alan sağlarlar (Kaschak, 2014).

Okul dışı öğrenme ortamı olarak müze eğitiminin önemi günden güne artmakta ve bu gelişme artan müze ve ziyaretçi sayılarından da anlaşılmaktadır. Yüksek öğretimde müze eğitimi dersine seçmeli ders olarak yer almakta ve 2019 yılında Ankara Üniversitesi Müze Eğitimi Ana Bilim Dalı ile gerçekleştirilen protokol ile müze eğitimi, öğretmenlere hizmet içi eğitim olarak da verilmektedir. Yaşanan bu gelişmeler ışığında sosyal bilgiler, tarih, fen bilgisi, hayat bilgisi gibi birçok alanın öğretiminde müzelerin kullanımına ilişkin örnekler artmaya başlamış ancak edebiyat öğretiminde müze kullanımına yönelik henüz az sayıda çalışma bulunmaktadır (Burgul Adıgüzel 2017, 2020). Oysa müze ve edebiyat eğitimi arasında birçok ortak nokta bulunmaktadır. Örneğin her ikisi de sanat eğitimi alanı, geçmişle geleceği bağlayan bir köprü, kültürü koruyup aktaran toplumsal bellektir. Dil ve edebiyat öğretimi sürecinde öğrencilerin yazar ve eser adları ile edebi dönemlere ya da sanatlara ilişkin özellikleri gibi bilgileri ezberlemeleri değil bu unsurlar arasında bağ kurarak öğrenmeyi yapılandırmaları beklenir. Dewey'e göre her gerçek öğrenme yaşantıdan kaynaklanmaktadır. Öğrencinin yazar, dönem ve eser arasında bağ kurması ve kurduğu bu bağı dil becerilerini kullanarak yaşamına aktarması bu dersin en önemli amaçlarından biridir. Bu amacın gerçekleşmesine katkıda bulunan en önemli öğrenme ortamlarından birisi de müzelerdir.

Edebiyat eğitimi sürecinde en etkili okul dışı öğrenme ortamları olan edebiyat müzelerinin yanı sıra tarih, arkeoloji, etnografya, doğa tarihi müzesi gibi birçok müze ve sanat galerisinde de edebiyat eğitimi çalışmaları gerçekleştirilebilir. Çünkü bu tür mekânlarda öğrencilerin edebiyatla teması okuyucu rolüyle sınırlandırılmamakta ve öğrenciden o güne kadar edindiği tüm dil becerileri ve edebiyat bilgilerin kullanarak o günü anlaması beklenmektedir. Öğrenci, edebiyat ve nesne bilgisini birlikte kullanarak, okul dışı bir ortamda, merak unsuru üzerine kurulu bir planla araştırma yapar ve edindiklerini dil becerilerini kullanarak yaşamına aktarır.

Oxford Üniversitesine bağlı Ashmolean Müzesi, sanat ve arkeoloji müzesi olup 1683 yılında dünya üzerindeki ilk üniversite müzesi olma özelliğine sahiptir. Çağdaş anlamda okul müzeciliği çalışmalarının temellerinin

atıldığı bu kurumda, sergileme ve korumanın yanı sıra çocuk, öğrenci, yetişkin gibi birçok farklı gruba yönelik eğitimler bulunmaktadır. Bu eğitimlerden biri de çocuk ve gençlere yönelik dil ve edebiyat odaklı çalışmalardır. Bu çalışmalar içerisinde sanat eğitimi, yaratıcı yazma, yaratıcı okuma, yazar odaklı edebiyat seminerleri gibi eğitimler de yer almaktadır. Türkiye’de gerçekleştirilen müzede edebiyat uygulamalarının sınırlı sayıda olması nedeniyle Ashmolean Müzesi’nde gerçekleştirilen edebiyat eğitimi çalışmaları bu konuya ilişkin iyi örnekler olmaları açısından önemli görülmektedir.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, müzede edebiyat çalışmaları kapsamında dünyanın ilk üniversite müzesi olan Ashmolean Müzesinde gerçekleştirilen dil ve edebiyat çalışmalarını Shakespeare örneği üzerinden incelemektir.

Yöntem

Ashmolean Müzesi’nde gerçekleştirilen dil ve edebiyat çalışmalarını örnek üzerinden açıklamayı amaçlayan bu çalışma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Çalışmanın verilerine doküman inceleme yöntemi aracılığıyla ulaşılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek 2013: 217).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışma materyali olarak Ashmolean Müzesi’nin resmî web sitesinde sunulan online dil ve edebiyat eğitim materyalleri kullanılmıştır. İlk olarak Ashmolean Müzesi’nin internet sitesi incelenmiş ve müzede gerçekleştirilen tüm eğitim çalışmaları taranmıştır. Sunulan çalışmalardan dil ve edebiyat çalışmalarına ilişkin tüm dokümanlar bilgisayar ortamına kaydedilmiştir. Ulaşılan materyaller çalışma amacı doğrultusunda Shakespeare odağında sınırlandırılarak sunulmuştur.

Bulgular

Bulgular başlığı altında Ashmolean Müzesi tanıtılmış ve müzede gerçekleştirilen dil ve edebiyat çalışmaları ile Shakespeare örneği aktarılmıştır.

Ashmolean Müzesi

Elias Ashmolean’ın Oxford Üniversitesi’ne bağışladığı koleksiyonla oluşan Ashmolean Müzesi, İngiltere’nin ilk kamu müzesi ve dünyanın ilk üniversite müzesi olarak 1683’te açılmıştır. Elias Ashmole, Oxford’da okuyan ve 1661’de Londra Kraliyet Cemiyeti’nin kurucu üyelerinden biri seçilen, zamanının önde gelen entelektüellerinden biridir. Gerçek bir aydın olarak bilim, doğa tarihi, tıp ve matematikten simya ve astrolojiye kadar on yedinci yüzyıldaki tüm popüler disiplinlerle ilgilenmiştir. Ashmole’un üniversiteye armağanı, kendi geniş kitap koleksiyonu, el yazması eserler, madeni paralar, madalyalar ve diğer antikaları içermektedir. Yeni bir halk mü-

zezi kurarken Ashmole'un amacı, pratik araştırma ve doğal dünya bilgisinin ilerletilmesi için bir merkez yaratmaktı. Kendi sözleriyle 'Yaşam, sağlık ve bunların kolaylıkları için çok gerekli. Koleksiyonlar büyümüş, yıllar içerisinde bölünmüş Ashmolean sanata ve arkeolojiye odaklanmış olsa da, Ashmolean'ın amacı bugün çok az değişmiştir. Müze vizyonunu, birinci sınıf bir müze ve kültürel destinasyon olarak erişimini genişletmek ve herkesi kucaklamak yenilikçi, ilham verici ve alakalı deneyimler sunmak olarak belirtir. Araştırmayı, öğrenmeyi ve eğlenmeyi teşvik etmek, yaşamları zenginleştirmek ve dünyaya ve ortak insanlığa dair anlayışı genişletmek için koleksiyonları ve bilgiyi koruyacağını, geliştireceğini ve paylaşacağını belirtmektedir. Müzenin ana amacının başlangıcından bu yana değişmeden "Koleksiyonların eğlenmek ve bilginin ilerletilmesi için korunması ve sergilenmesi" olarak belirtildiği görülür.

Müzedeki eserler; Antikalar, Batı Sanatı, Doğu Sanatı, Heberden Para Odası ve Kalıp Galerisi olmak üzere beş galeride sergilenmektedir. The Times gazetesinde müze "*Galeriler arasında dolaşmak, bir tarih turunda dünya çapında bir bilet almaktır.*" şeklinde anlatılmaktadır. Müzedeki dünyaca ünlü koleksiyonlar, Mısır mumyalarından çağdaş sanata kadar çeşitlilik gösterir ve kültürler arası ve zaman içindeki insan hikâyelerini anlatır. Çevrimiçi koleksiyonlarda göz atılabilecek 120.000'den fazla nesne kaydı bulunmaktadır. Ashmolean'ın sanat ve arkeoloji koleksiyonu on bin yılı aşkın bir süreyi kapsar ve 330 yılı aşkın bir süreyi kapsayan ve kâğıt kayıtlarda belgelenen bir milyondan fazla eser içerir.

Müzedeki Sunulan Dil ve Edebiyat Kaynakları ve Çalışmaları

Müzedeki okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim, yüksek öğretim, lisans üstü eğitim ve yetişkin eğitimi düzeylerinde olmak üzere örgün ve yaygın eğitimin her düzeyine yönelik eğitim programları yer almaktadır. Bu eğitim programları tarih, coğrafya, sanat, müzik, sosyoloji gibi birçok konu kapsamında oluşturulmuştur. Müzedeki dil ve edebiyat odağında sunulan kaynaklar ve gerçekleştirilen çalışmalar; yaratıcı yazma çalışmaları, ile müze koleksiyonları doğrultusunda oluşturulan tematik planlar ve dijital ses dosyalarıdır (podcast).

Ashmolean müzesinde yer alan objelerden hareketle farklı konuları odağına alan yaratıcı yazma çalışmaları hazırlanmıştır. Müzedeki yer verilen nesnelere (tablo, obje, para, çaydanlık, vb.) hareketle müzedeki yaratıcı yazma çalışmasının nasıl yapılabileceği konusunda örnekler verilmiştir. Yaratıcı yazma çalışmasına giriş, kurgu oluşturma, karakter oluşturma, planlama gibi konu başlıklarında yaratıcı yazma çalışmaları örneklendirilmiştir.

Müzedeki sergilenen objeler ve bu objelerin ilgili olduğu dönemlerden hareketle bu dönemde yazılmış edebî eserler (Ilyada ve Odesa) ya da bu dönemde yaşamış kahramanlar (Herkül) ile eserlerinde bu objelere yer veren yazar/şairler (Geoffrey Chaucer, Jane Austen, Shakespeare) ele alınarak tematik çalışma örnekleri hazırlanmıştır.

Shakespeare Çalışması Örneği

Shakespeare, 1564-1616 yılları arasında yaşamış, şair, oyun yazarı ve oyuncudur. İngiltere'nin ulusal şairi, Avon'un Ozanı ve İngilizce dilinin en büyük yazarı olarak anılır. Toplamda 38 oyun, 2 anlatı şiiri, 154 sone ve farklı türde şiirler yazmıştır. Shakespeare, İngiliz tiyatrosunun İngiliz Rönesansı/ Erken Modern Döneminde yazan, üretken bir yazardı. Trajedi, komedi ve tarih konularında yazdığı oyunlarına yaşadığı toplumu, toplumsal dönüşümü yansıtan İngiliz edebiyatının en ünlü yazarlarından.

Ashmolean Müzesi, İngiliz Rönesansı dönemine ilişkin birçok sanat eseri (tablo, gravür, vb.) ve günlük yaşam nesnesine (elbise, fener, kumaş) yer veren geniş bir koleksiyona sahip olması nedeniyle Shakespeare eserlerinde yansıtılan dönemi somutlaştıracak obje çeşitliliğine sahiptir. Shakespeare'in eserleri doğrultusunda bu müzede yer alan objeler ile gerçekleştirilebilecek çalışmalar konusunda yol göstermek amacıyla öğretmenlere notlar hazırlanmıştır. Nesne temelli öğretim doğrultusunda hazırlanan bu notlarda yer alan bölümler ve bu bölümlerde yer verilen bilgiler aşağıda gösterilmiştir.

a) Müzede sergilenen ve Shakespeare eserleri ile ilgili nesnelere ve bu nesnelere bulduğu galeriler: Bu başlık altında müzede bulunan nesnelere ile Shakespeare'in dünyası arasında nasıl bir ilgi kurulduğu anlatılarak oyunlarıyla ilgili nesnelere bulunan diğer galeriler verilir. Bu bölümde verilen bilgiler aşağıda gösterilmiştir:

Shakespeare'in oyunları, giyim, yemek ve iş ve oyun da dâhil olmak üzere Elizabethan ve Jakobean İngiltere'deki günlük hayata referanslarla doludur. Oyunlarının çoğunda, kraliyet ailesi kahramanları ya da tanrıçalar rol alır ama Shakespeare'in Stratford - Avon'da büyürken karşılaşacağı sıradan insanlardan oluşan bir grup tarafından da zenginleştirilir. Ashmolean'daki nesnelere, Shakespeare'in dünyasının bir resmini oluşturmaya yardımcı olabilir, bazıları doğrudan oyunlarda anlatılan nesnelere ilgilidir. Pek çok galeri, Shakespeare'in Antik Yunanistan, Antik Roma, Eski Mısır ve Rönesans İtalyası gibi oyunlarının bağlamı ve ortamı hakkında fikir verir. Shakespeare'in dünyası ve oyunları ile bağlantılı nesnelere içeren diğer galeriler:

Galeri 42: Erken İtalyan Sanatı

Galeri 43: İtalyan Rönesansı

Galeri 21: Yunan ve Roma Heykelleri

Galeri 14: Cast Galerisi

Galeri 16: Yunan Dünyası

Galeri 13: Roma

Galeri 24: Eski Mısır'da Ölümden Sonra Yaşam

Galeri 41: İngiltere

Öğretmen notunda; Shakespeare'nin yapıtları ile ilgili on nesnenin görseli, bu nesnenin hangi galeride yer aldığı, nesnenin özellikleri, Shakespeare'in eserleriyle nasıl bir ilgisinin olduğu ve Shakespeare'in oyunlarında ilgili nesnenin geçtiği bölüme yer verilmektedir. Öğretmen notunda belirtilen görsellerden bazıları şu aşağıda gösterilmiştir.



Galeri 5 - Tekstil: 'Çiçeklerle işlenmiş elbiseli bir kadın portresi', Cornelius Jonson, 1618'den sonra

•Portre, Shakespeare'in zamanında kadınların giydiği kıyafetleri yansıtıyor. Üst kısım çiçek süslemeli işlemelidir. Çiçekler Shakespeare'in oyunlarında, örneğin Bir Yaz Gecesi Rüyası'nda tekrarlanan bir motiftir. Oberon, *'Yabani kekikğin estiği bir yer biliyorum...'* diyor.



Galeri 8 - Ark to Ashmolean: 1500'lerin ortalarında I. Elizabeth'e 1566 Oxford ziyareti sırasında sunulan eldivenler

Shakespeare'in babası Stratford'da bir eldiven üreticisiydi. Oyunlarda eldivenden sıkça bahsedilir ve metafor olarak kullanılır. Bir kişinin statüsünü belirtirler ve bir adamın onur göstergesi olarak eldivenleri üzerine yemin edebilir, *'Ay, bu eldivenler üzerine, o muydu ...'* Windsor'un Neşeli Eşleri



Galeri 40 - Avrupa Seramikleri: Posset Pot, 1700-1710

Posset, baharat, yumurta sarısı ve biraz alkol ile süttten yapılan sıcak bir içecektir. Bu gece şapkasını içeren özel kaplar, bir kişinin muhalebbiyi üstten yudunlamasına ve ayrılan likörü alttan emmesine izin verdi. Macbeth'te Lady Macbeth, damatların içeceğine (posset) ilaç koyar *'Kapılar açık; ve tıka basa yemiş damatlar horlamalarıla iddialarıyla alay konusu olurlar. İçeceklerine uyuşturucu koydum.'*



Galeri 8 - Ark to Ashmolean: Takunya (Chopines), 1500'lerin sonu

Takunyalar, ayakkabıları ve kıyafetleri çamurdan korumak için giyilen bir platform ayakkabı türüdür. Yüksekliği, bir kişinin sosyal veya kültürel konumuna sembolik bir referans haline geldi. Hamlet'de bahsedilmiştir: *'Hanımefendi adına, leydiniz sizi son gördüğümde daha yakın cennete, bir Chopin yüksekliğiyle.'*



Galeri 41 - İngiltere 400-1600: Model Gemi 1605-1630 civarında

1500'lerde yapılmış tipik bir geç Elizabeth dönemi ticaret gemisinin modeli, Shakespeare'in Globe Theatre yakınında Thames boyunca demirlemiş gördüklerine benzer. Oyunların çoğu, denizde ve Fırtına'da kaybolan gemilere, uzak adalarda gemi kazasına uğrayan insanlara atıfta bulunur.



Galeri 20- İtalyan Rönesansı: Ormandaki Av, Paolo di Dono, Uccello (1397-1475)

Resim, Shakespeare'in oyunlarının çoğu için bir ortam olarak kullandığı ormanı göstermektedir. Ormanların perilerin uğrak yeri olduğuna ve büyülü olayların ve dönüşümlerin bağlanı olduğuna inanılıyordu. Bir Yaz Gecesi Rüyası'nda ormanın düzeni, olay örgüsünün merkezinde yer alır. Puck, *"Ormanın içinden geçtim"*



Galeri 8: Ark to Ashmolean: Guy Fawkes'ın Feneri, 1600'lerin başı

Macbeth, Barut Komplosu'ndan kısa bir süre sonra yazılmıştır ve I. James için oynanmıştır. Ünlü kapıcı sahnesinde, boynuzdan yapılmış bir 'pencere'si olan böyle bir fener taşır. Bir Yaz Gecesi Rüyası'nda Mekaniklerdeki Ay'ı temsil etmek için bir fener kullanılır. *'Bu fener, boynuzlu ayı temsil ediyor. Ben de ayın üzerindeki adam gibi görünüyorum.'*

b) Nesnelere çalışmak için anahtar sorular: Galerilerde sergilenen nesnelere yönlendirilen öğrencilerden nesnelere incelerken aşağıda verilen soruların yanıtlarını tartışarak bulmaları beklenir.

- Bunu kim yaptı?
- Nerede ve ne zaman yapıldı?
- Hangi malzemelerden yapılmıştır?
- Nasıl yapıldı?
- Ne için kullanıldı?
- Nasıl kullanıldı?
- Kim kullandı veya sahibi kim oldu?
- Farklı kişiler tarafından nasıl yorumlanabilir?
- Farklı zamanlarda nasıl yorumlanmıştır?
- Ait olduğu insanlar için ne anlama geliyor olabilir?
- Size bir şey hatırlatıyor mu?
- Tamamlanmış mı yoksa eksik bir şey var mı?

c) İnceleme Sırası (Shakespeare'in Dünyası): Bu başlık altında, Shakespeare'in eserleri ile nesnelere arasında bağ kurarak bu dönemin daha iyi anlaşılmasını sağlamak için çeşitli sorulara yer verilmiş ve öğretmenlere müze koleksiyonlarının kullanımına ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

• Seyahat ve ticaret, kostüm, yemek, din, sanat ve edebiyat dâhil Elizabeth dönemi İngiltere'sindeki yaşam hakkında bilgi edinmek için müze koleksiyonlarını kullanın.

• Shakespeare'in zamanından, özellikle Rönesans İtalya'sından resim ve sanat eserlerinde görüntülerin kullanımını keşfedin. Bunlar onun yazılarında metafor ve imge ile nasıl bağlantı kurar?

• Rönesans'ın etkisi ve Klasik dünyanın sanat ve edebiyat üzerindeki etkisi hakkında bilgi edinin. Bu, Shakespeare'in çalışmalarına nasıl yansıyor?

• İngiliz kronları ve Venedik dükaları da dahil olmak üzere madeni paralara yapılan referansları keşfedin. Shakespeare karakter, itibar, meşruiyet ve kimlik hakkındaki mesajları açığa çıkarmak ve olay örgüsünü etkilemek için madeni paraları nasıl kullanıyor?

• Shakespeare'in İngiltere'sindeki yazı, baskı ve okuryazarlık tarihini keşfedin.

• Bir Shakespeare oyunundan bir sahne sahneleyin. Müze koleksiyonlarını set ve manzara için ilham kaynağı olarak kullanın. Müze nesnelere araştırarak sahne oluşturun.

ç) İnceleme Sırası (Mekân / Sahne): Bu bölümde, Shakespeare'in oyunlarının geçtiği yerleri keşfetmek için okurlar müze galerilerini keşfetmeye yönlendirilirler. Galeri adı ve o galeride keşfedilecek eserin adı verilerek ziyaretçilere ilgili bağlam hakkında bilgi edinilmesi önerilir. Böylece öğretmenler ve öğrenciler daha ayrıntılı bir araştırmaya yönlendirilmişlerdir.

Galeri 13: Roma: Jül Sezar'ın Antik Roma dünyasını keşfedin.
Galeri 42: Erken İtalyan Sanatı'nda, Jül Sezar Suikastı resmini keşfedin.
Galeri 43: Venedik Taciri ve Romeo ve Juliet gibi oyunların geçtiği İtalyan Rönesansı hakkında bilgi edinin.
Galeri 24: Mısır, Antonius ve Kleopatra'nın bağlamını öğrenin.
Galeri 16: Yunan Dünyası, Atinalı Timon ve Bir Hatalar Komedi için mekânlar

Sonuç ve Öneriler

Edebiyat, yazınsal metinlerin çözümlenmesi yoluyla, öğrenciye yaşamı anlama ve anlamlandırabilme, kendini doğru ifade edebilme becerisi kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu hedefe ulaşabilmek edebi bir ürünün tarihi, sosyolojik ve psikolojik mesajların anlaşılabilmesi ve metne çok yönlü yaklaşılabilmesi gerekmektedir. Ashmolean Müzesi'nde edebiyatla sanat ve yaşamı birleştiren bu çok yönlü yaklaşım ile zengin ve çeşitli dil - edebiyat eğitimi kaynaklarının olduğu belirlenmiştir. Gerek tematik olarak yazar ya da dönem odağında gerekse yaratıcı yazma odağında hazırlanan eğitim materyallerinin merak uyandıran, öğrenciyi ve öğretmeni araştırmaya teşvik eden, farklı disiplinlerden yararlanılarak oluşturulan, öğrencinin diğer disiplinlere yönelik bilgileriyle dil ve edebiyat bilgilerini birleştirmesini sağlayan ve öğrenciyi aktif kılan bir yapıda tasarlandığı görülmektedir.

Ashmolean müzesi, orijinal sanat eserlerini halka ve Oxford üniversitesi öğrencilerine sunarak onların koleksiyonlara erişimini kolaylaştırmaktadır. Farklı disiplinlerden de yararlanarak hazırlanan dil ve edebiyat eğitimi kaynakları ile edebiyat eğitimi destekleyerek disiplinler arası işbirliğini geliştirmiş ve bu yaklaşıma ilişkin örnekler sergilemiştir. Nesnelere hareketle gerçekleştirilen edebiyat eğitiminin öğrencinin edebiyat ile yaşamı arasındaki bağı kurmasını kolaylaştıracağı düşünülmektedir. Hazırladığı kaynaklar ile öğretmenlere edebiyat eğitimi sürecini yönetmeleri konusunda rehberlik yapmıştır. Hazırlanan materyallerin öğrenciyi ve öğretmene doğrudan malzemeyi sunmadığı ve onları araştırmaya yönlendirerek sürekli aktif kıldığı belirlenmiştir.

Üniversite müzeleri, eğitim kurumlarına alternatif birer eğitim ortamlarıdır ve bağlı buldukları kuruma yönelik önemli işlevleri bulunmaktadır. Bu nedenle üniversite müzeleri, buldukları üniversitenin eğitim fakülteleri ile işbirliği yaparak öğretmen adaylarının hem pedagojik hem de kültürel alt yapısını geliştirmelidir. Üniversite müzeleri, sanatı anlaşılır kıldığı gibi dil ve edebiyatı da anlaşılır kılarak onun yaygınlaşmasını sağlayacaktır.

Türkiye'de okul, sanat ya da arkeoloji müzelerinin yanı sıra Mehmet Akif Müzesi, Rıfat Ilgaz, Tevfik Fikret, Sait Faik, Edebiyat Müze Kütüphaneleri, Somut Olmayan Kültürel Miras müzesi gibi doğrudan edebiyat müzeleri yer almaktadır. Bu müzelerde Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi Programında (TDEÖP) yer alan kazanımlar esas alınarak öğretiler için eğitim materyalleri hazırlanmalıdır. TDEÖP'de müzelerin öğrenme ortamı olarak kullanımı

teşvik edilmelidir. Öğretmen adayları lisans eğitimi sürecinde müze eğitimi dersini alarak müzelere ilişkin eğitim materyalleri ve uygulamaları geliştirebilirler. Müzede dil ve edebiyat öğretimine ilişkin uygulama örnekleri artırılarak yayımlanmalıdır.

Kaynaklar

- Ashmolean Museum. <https://www.ashmolean.org/> (Erişim tarihi 04.05.2021)
- Booth, J. H. and Krockover, G. H.(1982). *Creative Museum Methods and Educational Techniques*, Charles C. Thomas, Springfield, Illinois.
- Burgul Adıgüzel, Ferah. (2017). “Edebiyat Müzeleri ve Müzede Edebiyat Eğitimi”, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 214, s. 85-104.
- Burgul Adıgüzel, Ferah. (2020). “Edebiyat Müzeleriyle Ankara’yı Bir Yazınsal Bellek Mekânı Olarak Algılamak”, *Ankara Araştırmaları Dergisi*. Sayı 8(1). s.49-70.
- Calkins, Norman Alison. (1880). *Object-Teaching: Its Purpose and Province*. Education, Sayı 1, s.165-72, Boston, Mass.
- Hooper-Greenhill, Eilean. (1999). *Müze ve Galeri Eğitimi*, (Yay. Haz. Bekir Onur). Çocuk Kültürü Araştırma ve Uyg. Merk Yay., Ankara Üni. Basımevi.
- ICOM (2019). Museum definition. <https://icom.museum/en/resources/standards-guidelines/museum-definition/> (Erişim tarihi 04/04/2021)
- Kaschak, Jennifer Cutsforth. (2014). “*Museum visits in social studies: The role of a methods course*”, *Social Studies Research and Practice*, 9(1), s. 107-118.
- Onur, Bekir. (2012): *Çağdaş Müze, Eğitim ve Gelişim*, Ankara, İmge Kitabevi.
- Yıldırım, Ali ve Şimşek, Hasan (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara, Seçkin Yayınevi.

ÖĞRETMEN ADAYLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI AÇISINDAN TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI DERSİNİN AMAÇLARI

Ferah BURGUL ADIGÜZEL*

Özet

Bir disiplinin öğretim sürecinin en önemli saç ayakları öğretim programı, öğretmen ve öğrencidir. Bu iki ögenin birbirine uyumu doğrultusunda öğretim sürecinde başarıya ulaşılacağı öngörülmüştür. Öğretim programının bu aşamada bir kılavuz işlevi görerek öğretmenlere rehberlik yapması ve öğretmenin bu kılavuza uyması beklenir. Ancak çeşitli örnekler göstermektedir ki öğretmenin uygulamaları, öğretim programı ve bazı akademik çalışmalar arasında farklar bulunmamaktadır. Bu durum, uygulayıcı ile öğretim programının amaçları doğrultusunda bir karşılaştırma yapılmasını gerekli kılmaktadır. Bu noktadan hareketle çalışmanın amacı, Türk dili ve edebiyatı öğretmeni adaylarının Türk dili ve edebiyatı dersinin amaçlarına ilişkin görüşlerini belirleyerek bunların öğretim programı ile karşılaştırmasını yapmak ve öğretmen adaylarının edebiyat dersine ilişkin bakış açılarını sunmaktır. Çalışma, var olan durumu göstermeyi amaçlayan betimsel nitelikte nitel bir araştırmadır. Araştırmanın verilerine 2015-2020 yılları arasında bir devlet üniversitesinde öğrenim görmüş olan 112 Türk dili ve edebiyatı öğretmen adayından elde edilen veriler aracılığıyla ulaşılmıştır. Veri toplama aracı olarak yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış ve ulaşılan verilere içerik analizi yapılmıştır.

Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının Türk dili ve edebiyatı dersinin amaçlarına ilişkin görüşleri ile öğretim programında belirtilen amaç ifadelerinin örtüşmediği görülmektedir. Türk dili ve edebiyatı öğretmeni adaylarına göre dersin amacı; anlatım becerilerini geliştirmek, kültürel aktarım yapmak, dersi ve dersle ilgili unsurları ve yaşamı sevdirmek, estetik ve edebî zevk kazandırmak olarak belirtilmiştir. Belirtilen amaçların çoğunun 2018 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı'ndan farklı olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı, edebiyat eğitiminin amaçları, öğretmen adayı

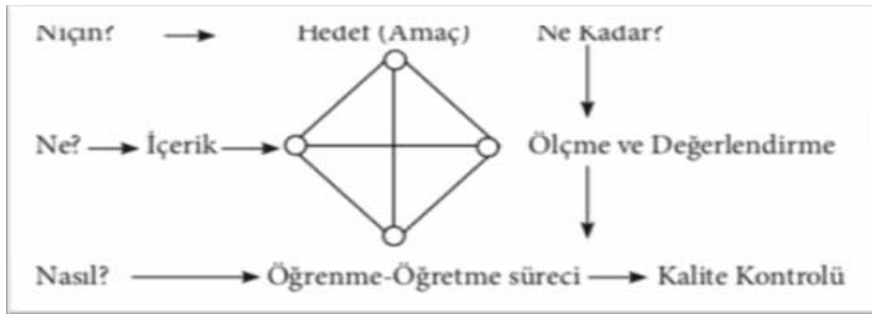
Giriş

Dil ve edebiyat öğretimi, edebî metinler aracılığıyla öğrenciye estetik bakış açısı, dil bilinci ve dili kullanma yeterliği kazandıran, edebî metinde iletilen özgün ifadeleri fark etme ve öğrencilere metin üretebilme yetkinliği kazandırmayı amaçlayan çok yönlü bir sanat eğitimi alanıdır. Edebiyat öğretimi, edebî metinlerdeki sanat değerlerini sezmeyi, dilin metinde kazandığı anlamları kavramayı ve metni yorumlamayı sağlayacak becerileri öğrencilere kazandırmayı amaçlar. Ortaöğretim sürecinde söz konusu tüm bu kazanımlara ulaşmak amacıyla Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı bir kılavuz olarak kullanılmakta ve programda belirtilen amaç doğrultusunda öğretim gerçekleştirilmektedir.

Öğretim programı, bir dersin öğretimiyle ilgili hedefleri, içeriği, öğrenme-öğretme etkinliklerini, yöntemi, materyalleri ve değerlendirmenin nasıl yapılacağı gibi tüm etkinlikleri gösteren yazılı plandır (Görgeç, 2014). Öğretim programları, öğretim faaliyetleri için gerekli olan fiziki ortam, za-

* Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi ABD, e-posta: fburgul@gmail.com

man dilimi, öğretmen, ders araçgereçleri, takip edilecek yöntem ve teknikler vb. her şeyi kapsamaktadır. Öğretim programları bireylerin ülke genelindeki eğitim ve öğretim hizmetlerinin standartlaştırılmasını sağlar. Öğretim programlarının içeriğini toplumların ihtiyaçları, toplumsal değerler ve bunlara göre şekillenen eğitim sistemleri belirler. “Eğitimde kalitenin artırılması, ihtiyaca cevap verebilen nitelikli eğitim programlarının geliştirilmesiyle mümkündür” (Atik ve Aykaç, 2017, s. 587).



Şekil 1: Program Geliştirme Sürecinde Yer Alan Ögeler (Demirel, 2017, 163)

Bir öğretim programının *Hedef/Kazanım, İçerik, Eğitim Durumları / Öğrenme-Öğretme Süreçleri ve Değerlendirme / Sınama Durumları* olmak üzere dört ögesi vardır ve tüm öğeler birbirleri ile ilişkilidir. Bu öğelerin herhangi birindeki değişim, diğerlerini de yakından etkiler.

Hedef ögesinde “Bireyleri niçin eğitiyoruz?” sorusunun yanıtı aranmakta, içerik ögesinde belirlenen hedefler doğrultusunda “Ne öğretilim?” sorusu sorgulanmakta, eğitim durumları ya da öğrenme-öğretme sürecinde hedefler doğrultusunda düzenlenen “içeriğin nasıl öğretileceği” irdelenmektedir. Değerlendirme ya da sınama durumları boyutu “hedeflere ulaşıp ulaşılamadığının ya da ne kadar ulaşıldığının” belirlenmeye çalışıldığı aşamadır.

Öğretim programı oluşturma sürecinde ilk olarak hedeflerin belirlendiği görülür. Türkçe Sözlük’te “Varılacak yer, ulaşılabilecek son nokta, yapılması tasarlanan iş ve amaç” olarak tanımlanan hedef, eğitim bilimleri sözlüğünde “Yetiştirdiğimiz insanda bulunmasını uygun gördüğümüz, eğitim yoluyla kazandırılabilir nitelikte istendik özellik.” olarak açıklanır.

Hedeflerin belirlenmesinde bireylerin ihtiyaçları ve beklentileri, toplumun beklentileri, konu alanının özellikleri ve doğanın ihtiyaçları gibi öğeler dikkate alınmaktadır. Şekil 1’de görüldüğü gibi, hedef belirleyicilere dayalı olarak ilkaşamada aday hedefler belirlenir. Aday hedefler, eğitim felsefesi, eğitim psikolojisi, eğitim ekonomisi, eğitim sosyolojisi açısından incelenerek elenir ya da kesinleşmiş hedef haline gelir.

Hedefler; uzak hedefler, genel hedefler ve özel hedefler olmak üzere üç başlıkta toplanır. Uzak hedefler eğitimdeki politik felsefeyi yansıtır. Genel hedefler ise bir anlamda uzak hedeflerin ülke ve kurumun koşulları dikkate alınarak yorumlanmasıdır. Özel hedefler ise bir alanda bireylerin kazanması

beklenen bilgi, beceri, yetenek, ilgi, tutum ve alışkanlıklar gibi başlıkları içerir (Bilen, 2006: 9-10). Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı'nda (TDEÖP) hedefler, genel ve özel amaçlar olarak ayrı iki ayrı başlıkta belirtilmiştir. 2018 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı'nda dersin özel amaçları şu şekilde gösterilmiştir:

1. Edebiyatın doğasını, işlevini, birey ve toplum için önemini kavramaları,
2. Edebî metinler aracılığıyla Türkçenin inceliklerini, Türk edebiyatının tarih içinde gösterdiği değişim ve gelişimi tanımaları,
3. Türk edebiyatına ait eserler aracılığıyla millî, manevî, ahlaki, kültürel ve evrensel değerleri anlamaları,
4. Dinleme, okuma, yazma ve konuşma stratejilerini doğru ve uygun şekilde kullanarak etkili iletişimciler olmaları,
5. Metinler aracılığıyla okuduğunu anlama ve eleştirel okuma becerilerini geliştirmeleri ve okuma alışkanlığı kazanmaları,
6. Çeşitli kaynaklardan elde ettikleri bilgileri, soruları cevaplamak, çözüm önerileri üretmek, bulgularını paylaşmak vb. amaçlar için analiz etmeleri ve değerlendirmeleri amaçlanmaktadır.

TDE Öğretim programlarının sıklıkla yenilendiği ya da revize edildiği ve yapılan her düzenlemede programın amaç ifadelerinde değişiklik yapıldığı görülmektedir. Ancak programlarda belirtilen amaçlara ulaşılma durumu hakkında çok az sayıda araştırma yapılmaktadır. Örneğin Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı'nda yer verilen amaçların gerçekleştirilme durumunu saptamaya yönelik araştırma sonuçlarına göre (Arseven, Konur ve Yavuzkılıç, 2017; Erdem ve Topbaş, 2017; Bozkırlı ve Er, 2018) edebiyat derslerinde, edebiyat dersi öğretim programının genel amaçlarının tam olarak gerçekleştirilemediği ortaya çıkmıştır. Bozkırlı ve Er (2018), öğretmenlerin özel amaçlara ulaşamama nedenlerini öğrencilerin hazırbulunuşluklarının yetersizliği ve derslere ilgisizliği olarak göstermiştir. Arseven ve arkadaşlarının çalışmasında (2017) görüşmeye katılan edebiyat öğretmenlerinin çoğu (21 katılımcı), edebiyat dersi öğretim programı amaçlarının gerçekleştirilmesinde en önemli etkenin “öğretmenin kişisel çabası” olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretimin başarıya ulaşmasının anahtarı, öğretim programı, öğretmen ve öğrenci arasındaki uyumda gizlidir. Öğretim programı ne kadar iyi olursa olsun programda belirtilen amaçlara ulaşmak için en önemli unsur ise öğretmendir. Bir eğitim programı ne kadar nitelikli olursa olsun, yetersiz uygulayıcılar nedeniyle işlevsel olma özelliğini kaybedebilir (Saracaloğlu, 1992; 2000). Kimi zamansa öğretmenin eğitim anlayışının, derse yaklaşımını yönlendirdiği ve öğretim programını kendi perspektifi doğrultusunda yorumladığı görülmektedir. Uygulamadaki program/işlevsel (işevuruk) eğitim programı olarak adlandırılan bu programda, öğretmen resmi programı yorumlar ve kendi anlayışına göre uygular. Öğretmen; öğrenci özelliklerine, okulun imkânları gibi faktörlere bağlı olarak resmi programı değiştirip uygulamadaki program haline getirebilirler (Görgen, 2014; Demirel,

2011). *Uygulamadaki/İşlevsel(İşevuruk)eğitim program*, öğretmenin sınıfta öğrettikleri, bunların nasıl öğretildiği ve öğrencilerin öğrenme ürünlerini kapsayan programdır. Örneğin edebiyat eğitimini bir sanat eğitimi süreci olarak gören öğretmenin, öğretim sürecinde metnin analizini kronolojik olarak edebiyat tarihi bağlamında, yazar-eser eşleştirmesi olarak değil; farklı sanat dallarından yararlanarak estetik bir yaklaşımla ele aldığı ve öğrencinin yaratıcılığına izin vererek metin üretimine olanak tanıdığı görülmür. Edebiyatı metin türlerini öğretmek için bir araç olarak gören öğretmenin ise edebiyatın edebî eserleri anlama ve yorumlama amacından uzaklaşarak sadece türleri anlatmak ya da yazarı anlatmak için bir yardımcı olarak kullandığı görülebilmektedir.

Öğretmenin edebiyat eğitiminin amacı hakkındaki görüşlerinin ve edebiyata bakış açısının öğretim sürecini yönlendirdiği söylenebilir. Bu durum, geleceğin edebiyat öğretim sürecini yönlendirecek öğretmen adaylarının edebiyat eğitiminin amacına ilişkin görüşlerine yönelik merak uyandırmaktadır. Öğretmen adaylarına göre edebiyat öğretiminin amaçları ile öğretim programlarında belirtilen amaçlar arasında uyumun olup olmadığının belirlenmesi, gelecek yıllarda TDEÖP’de belirtilen amaçlar doğrultusunda bir öğretim ortamının oluşturulup oluşturulmayacağı hakkında bir ipucu vereceği için önemli görülmektedir.

Amaç

Çalışmanın amacı, Türk dili ve edebiyatı öğretmeni adaylarının Türk dili ve edebiyatı dersinin amacına yönelik görüşlerini belirleyerek bu görüşlerin 2018 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı’nda yer alma durumlarını incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türk dili ve edebiyatı öğretmeni adaylarının Türk dili ve edebiyatı dersinin amacına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Öğretmen adaylarının görüşleri ile TDEÖP arasındaki benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?

Yöntem

Türk dili ve edebiyatı öğretmeni adaylarının edebiyat öğretiminin amaçlarına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma nitel bir araştırmadır. Nitel araştırma, sosyal ya da beşeri bir problem bireylerin veya grupların atfettiği anlamları keşfetme ve anlamaya yönelik bir yaklaşımdır (Creswell, 2013: 4). Nitel araştırma sürecinde katılımcıların sorun ya da probleme ilişkin yorumu öğrenmeye odaklanılır ve katılımcı yorumları bir konuyla ve farklı görüşlerle ilgili daha çok bakış açısı önerir (Creswell, 2013: 47). Araştırmada öğrencilerin “edebiyat öğretiminin amacına” ilişkin algılarını araştırmak amaçlandığı için olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yoluyla belirlenen çalışma grubunun belirlenmesindeki ölçüt katılımcıların Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği son sınıf öğrencisi olmalarıdır. Çalışma grubu, Ankara'da bulunan bir devlet üniversitesinde Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Bölümü'nde 2014-2019 yılları arasında eğitim alan 112 öğretmen adayıdır. Öğretmen adaylarından 82'si eğitim fakültesi son sınıf öğrencisi, 30'u pedagojik formasyon öğrencisidir. Öğretmen adaylarının yaşları 20 ile 33 arasında değişmektedir.

Veri Toplama Araçları, Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma kapsamında ulaşılan veriler, açık uçlu soru kâğıdı aracılığıyla toplanmıştır. Katılımcılara yaş, cinsiyet gibi demografik bilgilerinin yanı sıra çalışmanın amacı kapsamında sorulan "Sizce Türk dili ve edebiyatı dersinin amacı nedir?" sorusu aracılığıyla veriler yazılı olarak toplanmıştır.

Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirerek anlaşılır bir biçimde düzenleyerek yorumlama esasına dayanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). İçerik analizinin amaçlarından biri de nitel verilerin nicel verilere dönüştürerek toplanan verileri açıklayabilecek kavramlar ile ilişkilerine ulaşmaktır. Bu nedenle araştırma kapsamında içerik analizi tekniklerinden frekans analizi kullanılmıştır. Bu analiz türü, belli bir ögenin yoğunluğunu ve önemini anlamayı sağlamaktadır (Tavşancıl ve Aslan, 2001)

Araştırma verilerinin analizi şu şekilde gerçekleştirilmiştir: 1) açık uçlu soru kağıtlarından ulaşılan verilerin dökümleri yapılmış, her katılımcıya bir numara verilmiştir (Ö1) ve veriler kodlanmıştır. 2) Araştırma sorusu genel tema ve kategori alanı olarak düşünülmüştür. Bazı yanıtların sıklık ve kapsayıcılık yoğunlukları doğrultusunda temalar belirlenmiş ve temalar aracılığıyla kodlama anahtarı oluşturulmuştur. 3) Her yanıt kodlama anahtarına göre kodlanmışlardır. 4) Kodlamaların karşılaştırılması sürecinde ortak görüş üzerine oluşturulan temalar bir yöntem uzmanına sunulmuş. Düzenlenen bulgular, temalar arasındaki anlamlı ilişkileri ortaya çıkarmak, bazı nedensel ve açıklayıcı sonuçlara ulaşmak amacıyla incelenerek ve gerekli yerlerde araştırma bulgularının iç-güvenirliğini artırmak amacıyla öğretmenlerin açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlardan doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Doğrudan alıntılarının sonuna, hangi öğretmen tarafından yanıtın verildiğini göstermek amacıyla öğretmen adayının numarası belirtilmiştir (Ö3 = Öğretmen adayı 3). 5) Ulaşılan bulguların sayısal dökümleri verilerek frekans ve yüzdeleri doğrultusunda kategoriler arasında karşılaştırma yapılmıştır.

Bulgular

Edebiyat öğretmeni adaylarına göre edebiyat dersinin amacı, oluşturulan tema, kodlar ve katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar ile Çizelge 1’de sunulmuştur.

Çizelge 1: Öğretmen Adaylarına Göre Edebiyat Dersinin Amacı

Tema	Kod	Örnek ifade	f	%
1	Anlatım becerilerini geliştirme	Sözlü ve yazılı ifade Konuşma Yazma	22	20
2	Kültürel Aktarım	Değer Ahlak Gelenek Tarihi bilinci	20	18
3	Sevdirme	Okumayı Şiiri Hayatı Dili	19	17
4	Estetik zevk kazandırma	Sanatsal bakış Estetik Edebî zevk Yüksek zevk	18	16
5	Hayata hazırlama	Hayatı anlatma Hayatı öğretme Hayatla bağ kurma	17	15
6	Kendini tanıma ve geliştirme	Duygusal gelişim Düşünsel gelişim Yaratıcılık Kendini tanıma	17	15
7	Edebiyat ve dil bilgisi edinme	Edebiyat kültürü Edebiyat tarihi Dil bilgisi Dilin gelişimi	16	14
8	Bakış açısı kazandırma	Açık fikirli olma Ufuk açma Farklı bakış açıları	14	12,5
9	Okuma alışkanlığı kazandırma	Okuma isteği Okuma alışkanlığı	5	4,4

Öğretmen adaylarına göre edebiyat öğretiminin en sık tekrar edilen amacı, öğrencilerin anlatım/ifade becerilerini geliştirmek olarak belirtilmiştir. Öğretmen adayı 61 sözlü ve yazılı anlatım becerilerini birlikte ele alarak görüşlerini şöyle belirtir: “Duygu ve düşüncelerimizi sözlü ve yazılı bir şekilde nasıl aktarmamız gerektiğini, dilimizi en iyi nasıl kullanacağımızı öğretmektir.” Birçok öğretmen adayının anlatım becerisi ile genellikle konuşma becerisini kastettiği görülür. Öğretmen adayları anlatım becerilerinin gelişimine ilişkin şu ifadeleri kullanmışlardır: “Güzel konuşan düşünen bireyler yetiştirmektir.” (Ö100), “Güzel yazmayı, konuşmayı, yazarları öğrenmedir.” (Ö102) “Kişinin duygularını en etkili anlatabilmesidir.” (Ö105).

Edebiyat öğretiminin en sık belirtilen diğer amacı ise kültürel aktarımdır. Öğretmen adaylarının edebiyatı kültür, gelenek, değer ve tarih bilinci gibi konuların aktarımında önemli bir araç olarak gördükleri dikkat çekmektedir. Türk dili ve edebiyatı öğretiminin amacının “Nesiller boyu devam eden Türk kültürünün tüm kültürel unsurlarının yeni nesillere aktarılmasını sağlamak.” olduğu belirten Ö41 ve Ö13’ün görüşleri şu şekildedir: “Öğrencilere milli kültürümüzü ve milli zevkimizi aşılatabilmektir.” (Ö41), “Türk gençliğine, atalarının kullandığı ve üslubu öğretmek, onların edebi anısını yaşatmak olmalıdır.” (Ö13)

Edebiyat öğretmeni adaylarına göre edebiyat öğretiminin üçüncü önemli amacı ise dili, okumayı, şiiri, romanı ve hayatı öğrencilere sevdirmektir. Öğretmen adayı 66, edebiyatın yaşamla birlikte ele alındığında sevdirebileceğini “Edebiyatı hayatla birleştirerek sevdirmektir.” (Ö66) sözleriyle ifade eder. Bir başka öğretmen adayına göre edebiyatı öğretmeden önce sevdirmeye çalışmak gerekmektedir. “Türk dilini en güzel şekilde öğretmek, edebiyatı öğretmeden önce sevdirmeye çalışmaktır.” (Ö7) Bir diğer öğretmen adayı edebiyat eğitiminin amacını “Okumayı ve anlamayı sevdirmektir.” (Ö48) olarak belirtirken Ö49 ise edebiyat eğitime daha genel ve sanatsal bir boyut yükleyerek “Öğrencilere edebiyatı sevdirmek ve sanatsal farkındalığı aşılmalıdır.” sözleriyle görüşlerini belirtmiştir.

Edebiyat öğretiminin en sık üzerinde durulan amaçlarından bir diğeri de estetik zevk kazandırmadır. Öğretmen adayı 51’ göre edebiyat öğretiminin amacı “Kişide estetik zevk uyandırmak, bunun yanında ona hayata o açıdan bakmayı öğretmektir.” (Ö51), öğretmen adayı 103’e göre ise bu ders “Kişinin edebî ruhunu geliştirmelidir.”, öğretmen adayı 112 edebiyat eğitimiyle gelişen estetik zevkin insana etkisini “İnsanlara ince bir ruh katmaktır.” yönündeki görüşleriyle belirtmiştir. Öğretmen adayı 6’ya göre edebiyat dersinin bilgi vermekten daha önemli bir amacı estetik beğeni kazandırmaktır. “Bilgi vermek değil, güzeli, estetiği, iyiyi göstermek, hazzı, tat almayı idrak ettirmektir.” (Ö6)

Öğretmen adaylarına göre edebiyat dersinin amaçlarından biri de öğrencileri hayata hazırlamaktır. Metinler aracılığıyla kimi zaman hayatla bağ kurarak, hayatı öğretmek ya da hayatı anlatarak öğrenciyi hayata hazırlamak amaçlanır. Öğretmen adayı 78’e göre “Öğrencileri hayata hazırlamak ve onların geçmişten ders çıkarmalarını sağlamaktır. (Ö78), öğretmen adayı

64'e göre "Dersi öğretirken hayata dair dersler vererek öğrenciyi hayata hazırlamaktır." (Ö64) sözleriyle ders sürecinde öğrencinin hayata hazırlandığı anlatılır. Bir başka öğretmen adayına göre edebiyat dersinin amacı "İnsana anlaması gereken durumları öğretmektir." (Ö85). Öğretmen adayı 70'e göre "Hayatın her yönünün anlaşılmasını ve yaşanmasını sağlamaktır." (Ö70), öğretmen adayı 69'a göre edebiyat dersi "Hayata hazırlık ve hayatı anlamlandırma sürecidir." (Ö69).

Öğretmen adayları, bu dersin amacının öğrencinin kendisini tanıması ve geliştirmesine yardımcı olmak olduğunu belirtir. Bu gelişim kimilerine göre sanatsal, kimilerine göre duygusal ya da düşünsel bir gelişimdir ve onu olgunlaştırır. Öğretmen adayı 76, dersin amacını "Öğrencilerin duygusal ve düşünsel boyutunu geliştirmektir." sözleriyle açıklar. Öğretmen adayı 3'e göre "Herkesin içinde yatan şairi, yazarı, sanatçıyı ortaya çıkarmaktır." sözleriyle edebiyat dersinin öğrencinin kendi özelliklerini ve yaratıcılığını keşfetmesine yardımcı olması gerektiğini belirtmektedir. Öğretmen adayı 88 ise edebiyat eğitiminin amacının kişinin kendini tanıması olduğunu şu sözlerle anlatır: "İnsanın özünü bilmesidir." (Ö88) Diğer öğretmen adaylarına göre edebiyat dersi "Her şeyden önce kaliteli insan olma yolunda kişilere bir şey katmaktır." (Ö56), amacı "Nitelikli, duygulardan anlayan insan yetiştirmektir." (Ö57).

Edebiyat dersinin bir diğer amacı, öğrencinin bilgi edinmesi yani edebiyat ve dil bilgisini geliştirmek olarak belirtilmiştir. Öğrencilerin bu konuda gerekli bilgi birikimini edinerek onu geleceğe aktarmalarının önemli olduğu şu sözlerle belirtilir: "Konuştuğumuz dilin dününü, bugününü eserlerine bilmek, geleceği için çalışmaktır." (Ö80).

Edebiyat öğretiminin üzerinde durulan bir diğer amacı, öğrenciye bakış açısı kazandırarak onun ufkunu açmak olarak belirtilmiştir. Öğretmen adayı 97'nin görüşlerine göre edebiyat dersi öğrencilere farklı bakış açılarını göstermelidir: "İnsanlara farklı pencerelerden baktırmaktır." Öğretmen adayı 95 yeni düşünceler konusuna değinerek edebiyat dersinin "Öğrenciye yeni düşüncelere açık biri olmayı öğretmelidir." görüşünü belirtir. Öğretmen adayı 99 ise dersin amacını "Öğrencilerin ufkunu açmaktır." sözleriyle açıklar. Edebiyat dersinin en az belirtilen amacı okuma alışkanlığı ve isteği kazandırmak olarak belirtilmiştir. Öğretmen adayı 74, dersin okuma isteği uyandırması gerektiğini şu sözlerle belirtir: "Öğrencide Türk edebiyatının önemli isimlerinin eserlerini okuma isteği uyandırılmalıdır." (Ö74). Öğretmen adayı 14'e göre edebiyat dersinin amacı "Öğrenciye kitap okuma alışkanlığı kazandırıp, kendisini geliştirmesini sağlamaktır." (Ö14) olarak ifade edilir.

Çalışmanın ikinci alt problemi doğrultusunda öğretmen adaylarının görüşleri ile 2017 TDEÖP'de belirtilen özel amaçlar karşılaştırılarak Çizelge 2'de gösterilmiştir.

Çizelge 2: Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Öğretim Programı ile Karşılaştırılması

	Öğretmen adaylarına göre edebiyat eğitiminin amaçları	2017 TDE Öğretim Programı Özel Amaçlar
1	Anlatım becerilerini geliştirme	Dinleme, okuma, yazma ve konuşma stratejilerini doğru ve uygun şekilde kullanarak etkili iletişimciler olmaları
2	Kültürel Aktarım	Türk edebiyatına ait eserler aracılığıyla millî, manevî, ahlaki, kültürel ve evrensel değerleri anlamaları
3	Sevdirme	-
4	Estetik zevk kazandırma	Edebî metinler aracılığıyla Türkçenin inceliklerini tanımları
5	Hayata hazırlama	Genel amaçlarda yer almaktadır
6	Kendini tanıma ve geliştirme	-
7	Edebiyat ve dil bilgisi edinme	Edebî metinler aracılığıyla Türk edebiyatının tarih içinde gösterdiği değişim ve gelişimi tanımları
8	Bakış açısı kazandırma	-
9	Okuma alışkanlığı kazandırma	Metinler aracılığıyla okuduğunu anlama ve eleştirel okuma becerilerini geliştirmeleri ve okuma alışkanlığı kazanmaları

Çizelge 2 incelendiğinde, öğretmen adaylarının amaç ifadelerinden beşinin öğretim programında da yer aldığı ancak dört amaca ilişkin bir kazanımın belirtilmediği görülür. Öğretmen adayları tarafından en sık ifade edilen “sevdirme, kendini tanıma ve geliştirme, bakış açısı kazandırma” amaçlarına karşılık gelen amaçların 2017 TDEÖP’de bulunmadığı görülmektedir. “Hayata hazırlama” amacına ise programın genel amaçları içerisinde yer verilmektedir. Öğretmen adayları, edebiyat dersinin öğrenciyi hayata hazırlama, ona edebiyatı sevdirme, kendini tanıma ve geliştirme, bakış açısı kazandırma gibi dersin duyuşsal amaçlarına dikkat çekmiştir ancak söz konusu amaçlara öğretim programında yer verilmediği görülmektedir.

Öğretmen adaylarının sıklıkla belirttiği “edebî ve estetik zevk kazandırma” amacının TDEÖP özel amaçları içerisinde açıkça ifade edilmediği, “*Edebî metinler aracılığıyla Türkçenin inceliklerini tanımları*” ifadesiyle kısmen değinildiği ancak söz konusu ifadenin tam olarak bu amacı karşılamadığı görülmektedir. Türkçenin incelikleri ifadesi ile dilin doğru kullanımının mı yoksa estetik kullanımının mı anlatıldığı tam olarak anlaşılmamaktadır. Okuma alışkanlığı kazandırma hem öğretmen adayları tarafından belirtilmiş hem de öğretim programında bu amaca yer verilmiştir ancak okuma isteği uyandırma amacı programda yer almamaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarına göre Türk dili ve edebiyatı dersinin amaçları; anlatım becerilerini geliştirmek, kültürel aktarım yapmak, dersi ve dersle ilgili unsurları (edebiyatı, romanı, şiiri, dili) ve yaşamı sevdirme, estetik ve edebî zevk kazandırmak, öğrenciyi hayata hazırlamak, öğrencinin kendini tanıması ve gelişmesine yardımcı olmak, edebiyat ve dil bilgisi vermek, öğrenciye bakış açısı kazandırmak ve öğrenciye okuma isteği

ve alışkanlığı kazandırmak olarak belirtilmiştir. Öğretmen adayları tarafından belirtilen amaç cümleleri birçok araştırma ile de benzerlik göstermektedir (Güzel, 2006; Taşdelen, 2006; Cemiloğlu, 2018; Kavcar, 1987). Ancak söz konusu amaçlardan beş tanesi öğretim programındaki amaç ifadeleri ile benzerlik göstermekte, dördü programda yer almamaktadır.

Öğretmen adaylarına göre edebiyat öğretiminin bilişsel amaçlarının yanı sıra “sevdirme, hayata hazırlama, okumaya karşı istek uyandırma, bakış açısı kazandırma” birçok duyuşsal amacı bulunmaktadır. Edebiyat öğretimi açısından oldukça büyük önem taşıyan duyuşsal amaçlara TDEÖP’de yer verilmediği görülmektedir. Öğretmen adaylarının duyuşsal alana ilişkin amaç ifadeleri, programın bilişsel ağırlığı göstermektedir ki öğretim programlarında edebiyat dersinin duyuşsal yönüne ilişkin amaçlara ağırlık verilmelidir. Edebî bilgi ve edebiyat tarihi odağındaki eğitimden uzaklaşarak daima güzel metinlerle temas yoluyla insan doğasını anlamak olmalıdır. Edebiyat derslerinin amacı öncelikle edebiyatın takdir edilmesi olmalıdır (Arseven, Konür ve Yavuzkılıç, 2017).

Öğretmenlerin görüşlerinden hareketle Türk dili ve edebiyatı dersinin çoğunlukla bir kültürel aktarım aracı olarak görüldüğü söylenebilir. Edebiyat özellikle tarih ile olan yakın ilişkisinin yanı sıra sosyoloji, psikoloji gibi bilim dalları ve resim, müzik gibi güzel sanatlar ile doğrudan ilgisi olan ve tüm bu bilim dalları ile sanat dallarının etkilerini yansıtan çok yönlü bir disiplindir. Ancak edebî metinlere sadece bir araç olarak yaklaşılmasının edebî metinlerin sanatsal yönünün arka planda kalmasına ve metinlerin sadece ileti odağında, işlevsel açıdan ele alınmasına neden olabileceği düşünülmektedir.

Dil ve edebiyat eğitiminin her şeyden önce güzel sanatlar/estetik eğitimi alanı olduğu göz önünde bulundurulduğunda, programda bu yönde bir amaç cümlesinin olmaması oldukça büyük bir sorundur. Bu konuda Cemiloğlu (2018: 296) bu soruna yönelik olarak düşüncelerini şöyle ifade eder: “*Edebiyat sanatını konu alan, ayrıca da dil çalışmalarına yer veren bir dersin öğretim programında “Sanat eserlerinden estetik zevk alma becerisi” nin yer almamış olması şaşırtıcıdır.*”

Geliştirilen her öğretim programda, alanın gerekliliklerinin yanı sıra zamanın şartları doğrultusunda programın ağırlık verdiği unsurlar ve amaç ifadelerinin değişiklik gösterdiği görülmektedir. Dönem koşullarının göz önünde bulundurularak programda düzenlemeler yapılması oldukça önemlidir ancak Türk dili ve edebiyatı öğretiminin “sözlü ve yazılı anlatım becerilerini geliştirmek, edebî ve estetik zevk kazandırma” gibi bazı temel amaçlarından hiçbir programda taviz verilmemesi gerekmektedir. Ancak 2017 TDEÖP’de yer verilen amaçlar 2005 TDEÖP ve akademik çalışmalarla kıyaslandığında göstermektedir ki edebiyat öğretimi bu programda bir sanat eğitimi alanı olmaktan uzaklaşmıştır. Dil ve edebiyat öğretimi daha işlevsel bir boyut kazanmış ve bu ders ile bireyin sadece günlük yaşamda kullanacağı dil becerilerini kazanabilmesi amaçlanmıştır.

Öneriler

Öğretmen adaylarının Türk dili ve edebiyatı öğretiminin amaçlarına ilişkin görüşleri ile bu konudaki araştırmalardaki benzerlikler göz önünde bulundurulduğunda, TDEÖP ile öğretmen adaylarının görüşleri ve akademik çalışmalar arasındaki farklar azaltılmalıdır. Öğretim programı geliştirme sürecinin bir bütün olduğu göz önünde bulundurularak bu sürece katkısı bulunan her paydaşın (öğretmen, öğrenci, akademisyen) öğretim programının geliştirilmesi sürecinde görüşü alınmalıdır. TDEÖP’de dersin bilişsel amaçlarının yanı sıra duyuşsal amaçlarına da yer verilmelidir. Özel amaç olarak belirtilen ifadeler daha açık ve net olarak ifade edilmeli, amaçlar geliştirilerek genişletilmelidir. Dil ve edebiyat eğitiminin bir güzel sanatlar eğitimi/estetik alanı olduğu her zaman göz önünde bulundurularak TDEÖP amaçları arasına “edebî ve estetik zevk kazandırmak” amacı eklenmelidir.

Kaynaklar

- Arseven, Ayla, Konür, Elif, Yavuzkılıç, Sibel (2017). “Ortaöğretim Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı Amaçlarının Gerçekleşme Durumunun İncelenmesi”, Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, Cilt 7, Sayı 14, s.131-146.
- Atik, Selçuk ve Aykaç, Necdet. (2017). “2009 ve 2015 Türkçe Öğretim Programlarının Eğitim Programı Ögeleri Açısından Değerlendirilmesi”. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 18 (3), s. 586-607.
- Bilen, Mürüvet. (1996). *Plandan Uygulamaya Öğretim*. Ankara: Gelecek Yayıncılık Hizm.Ltd.Şti.
- Bozkırlı, Kürşat Çağrı ve Er, Onur. (2018). “Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı’nın Uygulanabilirliğinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi”. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, Sayı 7(3), s.1931- 1946.
- Cemiloğlu, Mustafa (2018). “2017 Tarihli Türk Dili ve Edebiyatı Dergi Öğretim Programına Eleştirel Yaklaşım”. Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 31(1), s.279-298.
- Demirel, Özcan. (2011). *Öğretim İlke ve Yöntemleri, Öğretme Sanatı*. Pegem Akademi, Ankara.
- Demirel, Özcan. (2017). *Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Erdem, İlhan ve Topbaş, Selahattin. (2017). “Dil ve Anlatım ile Türk Edebiyatı Derslerinde Karşılaşılan Sorunlar ve Bunlara Yönelik Çözüm Önerilerine Dair Öğretmen Görüşleri”. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, Sayı 2, s.465-495.
- Görgen, İzzet. (2014). *Program Geliştirmede Temel Kavramlar*. (Şeker, H. Ed.), Eğitimde Program Geliştirme içinde (1-18). Ankara, Anı Yayıncılık
- Güzel, Abdurrahman. (2006). “Edebiyat Eğitiminde Amaçlar ve Bu Amaçlara Yönelik Yöntem, Teknik ve Örnek Uygulamalar”, Millî Eğitim Dergisi, Sayı 169, s. 8-16.
- Kavcar, Cahit. (1987). “Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi”. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, s.261-273.
- Saracaloğlu, Asuman Seda. (1992). *Türk ve Japon Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırılması*, İzmir, Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.

- Saracaloğlu, Asuman Seda. (2000). *Fen ve Edebiyat Fakülteleri ğrencilerinin ğretmenlik Mesleğine İlişkin Görüşleri*, İzmir, Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayını.
- şeker, Hasan. (2013). *Eğitimde Program Geliştirme* (Ed). Ankara, Anı Yayıncılık, 89-126.
- Tahaoğlu, Ayşın. (2014). *Ortaöğretim Türk Edebiyatı Dersi ğretim Programı Kazanımlarının Bilişsel Açıdan İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Creswell, John W. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara, Siyasal Yayınevi.
- Tavşancıl ve Aslan, Esra A. (2001). *İçerik Analizi ve Uygulama Yöntemleri*, Ankara, Epsilon Yayınevi.

TONYUKUK YAZITINDA “DOLAYLILIK” ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME

Ferhat KARABULUT* - Elanur KAZANLAR ÜRKMEZ**

Özet

Bir cümlede ifade edilen bilginin kaynağını gösteren kanıtsallık kategorisi, dünya dillerinde, bilginin hangi kaynaktan edinildiğini açık bir şekilde gösteren ve kaynağın kanıtını açıkça göstermeyen olmak üzere iki farklı sistemle ortaya çıkmaktadır. Kanıtsallığın ikinci grubunda yer alan Türk dilinde, kanıtsallık işaretleyicilerinin elde edilen bilginin kaynağının ve kanıt türünün belirtilmesinde yeterli olmaması, ilaveten sözlüksel bir işaretleyiciye (*gördüm ki, duyduğuma göre, işittim* gibi) veya bağlamın bilinmesine ihtiyaç duyulması, Türk lehçelerinde bilginin başka bir araç ile dolaylı olarak elde edildiğini varsayar. Bu nedenle Johanson (2000, 2003) Türk lehçelerindeki kanıtsallığın dolaylılık olarak ortaya çıktığı fikrini ileri sürmektedir.

Dolaylılık, konuşurun ifade ettiği bilgiye tanık olmadan dolaylı yollarla edindiğine gönderme yapan bir kategoridir. Bu durumda bilginin kaynağı başkasından duyma, söylenti, aktarma, çıkarım yapma olabilir. Bilgiye ne tür bir araçla ulaşılması dolaylılığın alt türlerini oluşturur. Johanson, i) aktarıma dayalı bilgileri işaretleyen *söylenti (hearsay)*; ii) akıl yürütme ve mantıksal çıkarım ile elde edilen bilgileri işaretleyen *çıkartım (inference)*; iii) duyu organları vasıtasıyla algılanarak elde edilen bilgileri işaretleyen *algılama (perception)* olmak üzere bir dolaylılık modeli ortaya çıkarmıştır. Bu çalışmada Tonyukuk yazıtında dolaylılık kategorisi, Johanson'ın sınıflandırması model alınarak incelenecektir. Araştırmacılar kanıtsallığın bir dilbilgisi kategorisi olarak her dilde bulunmadığını iddia eder. Oysa Türk dilinde kanıtsallığın bir alt türü olarak görülen dolaylılığın morfolojik işaretleyicilere sahip olduğu görülür. Türk dilinin ilk yazılı belgelerinden olan Tonyukuk Yazıtında, Orhun Türkçesinde, dolaylılık kategorisi *-miş* ve *ermiş* morfolojik işaretleyicileri ile işaretlenmektedir. *-miş* ve *ermiş* dolaylılığın üç türünü (söylenti, çıkarım, algılama) de kodlamaktadır. İncelenen örneklerde *te-*, *eşid-* gibi sözlüksel işaretleyicilerin sıklıkla kullanılması da dikkati çekmiştir.

Anahtar Kelimeler: Tonyukuk, Türkçe, Orhun Yazıtları, Dolaylılık, Kanıtsallık

Abstract

Indirectivity, which is attributed to the fact that the speaker acquires the information expressed in one sentence through indirect ways, is one of the subtypes of the category of evidentiality. Every kind of linguistic message produced by a speaker in a communication environment or in everyday life is of a news / information quality. Evidence of how and in what way this information, which is directed from the speaker to the listener, is obtained is again conveyed to the listener by the speaker through linguistic means. The information expressed by the speaker may have been obtained by us personally or indirectly from a different source. In this study, we focused on indirectivity in the language of Bilge Tonyukuk, which is one of the Orkhon Inscriptions of Köktürks.

Key words: Tonyukuk, Turkic, Orkhon Inscriptions, indirectivity, evidentiality

Giriş

Konuşurun bir cümlede ifade edilen bilgiyi dolaylı yollardan elde ettiğine atıfta bulunan *dolaylılık (indirectivity)*, kanıtsallık kategorisinin alt türlerindedir. Bir iletişim ortamında veya gündelik yaşantıda konuşurun ürettiği her türlü dilsel bildiri bir haber/bilgi niteliğindedir. Konuşurdan dinle-

* Doç. Dr., Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları, ferhatkarabulut@yahoo.com

** Dr., Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları, urkmezalanur@gmail.com

yiciye doğru yönlendirilen bu bilgilerin nasıl, hangi yolla elde edildiğine dair kanıtlar yine konuşur tarafından dilsel araçlar vasıtasıyla dinleyiciye sezdirilir. Konuşur ifade ettiği bilgileri bizzat tanık olarak veya farklı bir kaynaktan dolaylı olarak elde etmiş olabilir. Kanıtsallık, konuşur tarafından üretilen bu tür bilgilerin hangi kaynaklara dayanarak elde edildiğini gösteren bir kategoridir.

Kanıtsallık bir dilbilgisi kategorisi olarak tüm dillerde bulunmaz. Diğer bir deyişle, her dilde bilgi kaynağı gösterilir, ancak her dil morfolojik kanıtsallık işaretleyicilerine sahip değildir. Kanıtsallığın sözlüksel olarak (*diyorlar, görünüşe göre, I say, they hear* gibi) gösterimi ise evrenseldir (Aikhenvald 2003: 1). Aikhenvald dünya dillerinde 2 farklı kanıtsallık sistemi olduğunu ileri sürmektedir. İlk sisteme sahip dillerde kanıtsallığın türleri açık bir şekilde gösterilir. İkinci sisteme sahip dillerde ise bilginin elde edildiği kaynağın kanıtı belirtilmeden kanıtsallık işaretlenir. Belirtilmemiş olan bilgi kaynağının varlığı, bu bilginin bir aracı ile dolaylı olarak elde edildiğini varsayar. Bu tür kanıtsallık Türkçe için karakteristik bir özelliktir (2003: 3). Özellikle Johanson (2000, 2003)'ün Türk dilinde kanıtsallığı araştırdığı çalışmaları bu iddiayı desteklemektedir. Johanson'ın çalışmalarına değinmeden önce kanıtsallığın en basit haliyle iki türü olduğunu belirtmeliyiz: *doğrudan kanıtsallık (direct evidence)* ve *dolaylı kanıtsallık (indirect evidence)*. Doğrudan kanıtsallıkta, konuşurun görme, işitme ve diğer duyularıyla olaya bizzat tanık olarak edindiği bilgiler işaretlenir.¹ Dolaylı kanıtsallıkta ise konuşur olaya tanık olmaz, farklı bir kaynaktan duyarak veya çıkarım yaparak bilgiye sahip olur. 38 dil üzerinde yapmış olduğu araştırma sonrasında kanıtsallığı temelde 2 gruba ayıran Willet (1998: 57)'in sınıflandırması en temel şekilde kanıtsallığın türlerini göstermektedir:

Doğrudan	Dolaylı	
Kanıtsal	Aktarımsal	Çıkarımsal
Görsel İşitsel Diğer Duyular	2. elden 3. elden Folklor (Sözlü Kaynak)	Sonuç çıkarma Akıl Yürütme

Doğrudan kanıtsallık şemada görüldüğü gibi, konuşurun duyu organları vasıtasıyla bizzat tanık olarak doğrudan edinilen bilgileri kapsar. Dolaylı kanıtsallık ise başkasından duyarak ve mevcut kanıtlardan çıkarsamalar yapılarak ulaşılan bilgileri sunar. Bybee *vd.* (1994: 323-324)'e göre aktarımsal kaynaklarda konuşur sözlü araçlarla açıklanan bilgiyi bildiğini iddia eder, ancak bu bilginin ikinci elden mi yoksa söylenti yoluyla mı veya folklor aracılığıyla mı edindiğini belirtmez. Konuşur, bilgiyi doğrudan tanık olan

¹ Ancak bazı dillerin kanıtsallık sistemlerinde görme doğrudan kanıt kabul edilirken, bazılarında duyma, koklama, hissetme gibi görsel olmayanlar çıkarımsal olabileceğinden dolaylı kanıt olarak kabul görür (Aikhenvald 2004: 23).

başka bir kişiden duyduysa bu 2. elden bilgidir, eğer konuşur bilgiyi olaya doğrudan tanık olmayan birinden duyduysa bu da 3. el bilgidir. Folklore dayalı bilgi ise konuşurun, bilgiyi yerleşmiş sözlü tarihten aktardığı bilgilerdir. Benzer sınıflandırma Palmer (2001) tarafından aktarım (2), aktarım (3) ve aktarım (gen)² şeklinde yapılmıştır. Çıkarımsal kanıtsallıkta konuşur öncüllerden faydalanarak çıkarım yapar. Bu, gözlemlenebilir kanıtlardan elde edilen sonuçlar olabileceği gibi, sezgi, mantık, rüya, önceki deneyim ya da başka bir zihinsel yapı temelinde tanımlanan bilgiye dayalı olarak yapılan çıkarımlar da olabilir (Bybee vd. 1994: 324).

Türkçede kanıtsallık, Johanson tarafından ileri sürülen *dolaylılık* kavramı olarak ortaya çıkar. Johanson dolaylılığı "Eⁿ appears to P" şeklinde tanımlar. Yani, anlatılan olayın (Eⁿ) doğrudan değil, bilinçli bir özne tarafından (P) alınmasına atıfta bulunarak dolaylı bir şekilde ifade edilmesi söz konusudur (2000: 61). Dolaylılıkta konuşur olaya tanık olmasa da, söz konusu olayın anlatıldığı ortama tanık olur, söz konusu olayı varsayar veya algılar (Demir 2012: 98). Esasen konuşur ilk elden olmayan bilgileri aktarır. Olayın konuşur tarafından alımı kulaktan dolma, mantıksal sonuç veya doğrudan algılama yoluyla gerçekleşir. Elde edilen bilgi kaynağının hangi yolla olduğu dolaylılığın türünü de belirlemiştir. Johanson dolaylılığı *söylenti* (*hearsay*), *çıkarım* (*inference*) ve *algılama* (*perception*) şeklinde sınıflandırır ve kullanımlarını aşağıdaki gibi açıklar:

i) Söylentisel Kullanımlar: Anlatılan olay veya etkisi alıcıya (bilgiyi alan bilinçli özne) bildirilir. Aktarıma dayalı bilgilerden oluşur. Bilginin kaynağı yabancı bir kaynağa veya söylentilere dayanmaktadır. Örneğin *Bakan hastaymış* cümlesindeki bakanın "hasta olduğu" bilgisi alıcıya bakanın hasta olduğuna tanık olan başka birisi tarafından bildirilir.

ii) Çıkarımsal Kullanımlar: Anlatılan olay veya etkisi alıcı tarafından mantıksal çıkarım yapılarak elde edilir.

iii) Algısal Kullanımlar: Anlatılan olay veya etkisi alıcı tarafından doğrudan duyuşsal algılanabilir veya izlem, sonuçlar temelinde dolaylı algılanabilir. (Johanson 2000: 65-66; 2003: 274-275).

Johanson Türkçe *-mİş* biçimbirimi ve *-(l/y)mİş* koşacını dolaylılığı belirten işaretler olarak ele alır³ ve Türk lehçelerinin dolaylılığın kodlanması açısından benzer olduğunu ifade eder (Johanson 2000: 62). Orhun Türkçesine baktığımızda ise dolaylılığın *-miş* biçimbirimi ve *ermiş* unsuru ile kodlandığını görmekteyiz.

² General Knowledge: Genel Bilgi.

³ Johanson (2000) görünüş kategorisi ile dolaylılık arasındaki ilişkiyi ortaya çıkararak *-mİş* biçimbirimini asıl işlevinin *sınır sonrası* (*postterminal*) *görünüş* olduğunu, dolaylılığı ise yan anlam olarak sonradan kazandığını savunur. Csató (2000) da Johanson gibi *-mİş* biçimbirimini esasında *görünüşü* işaretlediğini, ancak dolaylılık okumasına sahip olduğunu da belirtir. *-(l/y)mİş* kopulasının ise Johanson'a göre tek işlevi dolaylılıktır (2000: 67).

Tonyukuk Yazıtında Dolaylılık⁴

1. Söylentiye Dayalı Dolaylılık (Hearsay)

(1) *Tabgaçgaru kunı senünüg idmiş. Kıtanygaru tanra eşimig idmiş. (TG 9)*

“Bu kağan Çin’e Ku’yu göndermiş. Kıtaylılara Tongra Eşim’i göndermiş.”

(2) *Kağanı alp ermiş, ayguçısı bilge ermiş (TG 10)*

“Kağanları cesur imiş, sözcüleri akıllı imiş.”

(3) *Kögmen yolu bir ermiş tumış teyin eşidip bu yolun yorisar yaramaçı tedim (TD 23)*

“Kögmen yolu bir imiş, o da kapanmış diye işitip, bu yoldan yürüsek iyi olmayacak, dedim.”

(4) *Eşidtim az yir yolu anı birle ermiş bir at orukı ermiş. (TD 24)*

“Ondan şöyle işittim, Az ülkesi yolu Anı Irmağı boyunca imiş. Ancak bir atın geçebileceği kadar imiş.”

(1) numaralı cümlenin bağlamını bilmek önemlidir. Tonyukuk, Oğuzlardan bir kaçağın (Ergin 2010 *casus*) geldiğini belirterek, kaçaktan öğrendiği bilgileri *-miş* biçim birimi vasıtasıyla aktarır. Oğuzlardan gelen kaçak, Oğuz hakanının Çin’e ve Kıtaylılara haber gönderdiği bilgisini verir. Bu haberde Türklerin başındaki kağanın cesur, sözcüsünün (danışmanın) akıllı olduğu bilgileri yer alır. (2) numaralı cümlede kağanın cesur olduğu bilgisinin *casus* tarafından doğrudan elde edilmediği açıktır. Bu cümlede söylenenlere göre, rivayet edilene göre anlamı vardır. (3) ve (4) numaralı cümlelerde bilginin başka kaynaktan öğrenilmesi yalnızca *ermiş* ile değil, aynı zamanda *eşid-* “işitmek” eylemi ile de sağlanmıştır.

(5) *Türk bodun kılınğalı Türk kağan olurgalı şantun balıkka taloy ügüzke tegmiş yok ermiş. (TD 18)*

“Türk halkı yaratılalı, Türk kağanı tahta oturalı Şantung şehirlerine, Sarı Irmağa vardığı yok imiş.”

(5) numaralı cümle, konuşurun bilgiyi olaya tanık olmuş birinden öğrenmesi bakımından (1-4)’ten ayrılır. (1-4) ikinci elden bir bilgi iken, (5) genel bir bilginin aktarımıdır. Türk halkı; Tonyukuk daha doğmadan önce var olmuş, tarih sahnesine çıktığından ve bir kağana sahip olduğundan beri ise hiçbir zaman bahsedilen coğrafyada yaşamamıştır. Tonyukuk’un atalarından öğrendiği bu bilgi herkes tarafından bilinen veya doğru kabul edilen söylentiye dayalı genel bir bilgidir.

(6) *Toruk bukalı semiz bukalı ırakda (TB 5) bilser semiz buka toruk buka teyin bilmez ermiş teyin ança sakıntım. (TB 6)*

“(İnsan) zayıf boğalarla semiz boğaları uzaktan bilmek zorunda kalsa, hangilerinin semiz boğa, hangilerinin zayıf boğa olduğunu bilmez imiş, diye öyleye düşündüm.”

⁴ Yazıtları okuma ve yorumlamada farklılıklar vardır. Bu çalışmada Talat Tekin’in (1994) çevirisi esas alınmıştır.

(7) *Yuyka erkli topulgalı uçuz ermiş yinçe erklig üzgeli uçuz yuyka kalın bolsar topulguluk alp ermiş yinçe (TG 13) yogun boslar üzgülik alp ermiş (TG 14)*

“Bir şey yufka iken onu delmek kola imiş, ince olanı da kırmak kolay, yufka kalın olursa onu delmek zor imiş, ince yoğun olursa onu kırmak zor imiş.”

Atasözü olarak nitelendirebileceğimiz (6) ve (7) numaralı cümleler sözlü gelenekle devam eden, nesillerden nesillere nakledilerek kullanımı yaygınlaşan, didaktik folklorik yani söylentiye dayalı bilgiye işaret eder.

(8) *Ol üç kagan ögleşip altun vış üze kabışalım temiş ança ögleşmiş önre Türk kagangaru sülelim temiş (TD 20)*

“Bu üç kağan birbirine akıl danışıp «Altay dağları üzerinde buluşalım.» demişler. Şöyle akıl danışmışlar: «Doğu Türk kağanına doğru ordu sevk edelim.» demişler.

(9) *Üçegün kabışıp sülelim edi yok kılalım temiş Türgiş kagan ança temiş benin bodunum anta erür temiş (TD 21)*

“Üçümüz birleşip ordu sevk edelim, (onları) tümüyle yok edelim” demişler. Türgiş kağanı şöyle demiş: «Benim halkım orada olacaktır.» demiş.”

(10) *Türgiş kaganta küreg kelti sabı anteg öndün kagangaru sü yorılım temiş yorımasar bizni kagani alp ermiş ayguçısı bilge ermiş kaç nen erser (TK 29) bizni ölüртеçi kök temiş (TK 30)*

“Türgiş kağanından kaçak geldi. Sözleri şöyle idi: «Doğu kağanına karşı sefer edelim» demiş, «sefer etmezsek, bizi, kağanı cesur imiş, sözcüsü akıllı imiş, ne zaman olsa bizi mutlak öldürecektir» demiş.

(11) *Türgiş kagani taşıkmiş tidi on ok boduni kalısız taşıkmiş tabgaç süsi bar ermiş (TK 30)*

“(Kaçak er) «Türgiş kağanı sefere çıkmış» dedi, On Ok halkı tümüyle sefere çıkmış diyorlar; (içlerinde) Çin askerleri (de) var imiş.”

(8-11) numaralı cümlelerde alıntılama yapılmıştır. Plungian (2001: 353-354)’ın kanıtsallık şemasında *nesnel kanıt* olarak gruplandığı alıntı (quotative) ifadelerinde bilgi ne doğrudan algılanır, ne de çıkarım yapılarak elde edilir.

2. Çıkarıma Dayalı Dolaylılık (Inference)

(12) *Türk bodun kanın bulmayın Tabgaçda adrıltı, kanlantı, kanın kodup Tabgaçka yana içikdi. Tengri ança temiş erinç. Kan bertim (TB 2) kanının kodup içikdin. İçikdük üçün Tengri öl temiş erinç. Türk bodun ölti, alkıntı, yok boltı. (TB 3)*

“Türk halkı, kendi hanını bulmayınca, Çin’den ayrıldı; han sahibi oldu; fakat hanını bırakıp Çin’e yeniden bağımlı oldu. Tanrı şöyle demiş olmalı: «Sana han verdim hanını bırakıp yine bağımlı oldun.» Türk halkı yeniden bağımlı olduğu için Tanrı «Öl» demiş olmalı. Türk halkı öldü, mahvoldu, yok oldu.

(12)’de cümleye dolaylılık işlevi katan işaretleyici *erinç* edatıdır. Tekin, *-miş* ile kullanılan *erinç* için *-miş olmalı* karşılığını vermektedir. *-miş olmalı* konuşurun belirli kanıt veya ipuçlarına dayanarak çıkarımda bulunduğu

ifadeleri işaretlemektedir. “*Tengri ança temiş erinç*” ile “*Tengri öl temiş erinç*” ifadelerinin diğer bazı okuma ve yorumları şöyledir:

- Orkun (1987): Tanrı böyle demiş (tengri ança timiş erinç)...Tanrı ölüm vermiş (tengri ölütmüş erinç⁵)
- Alyılmaz (1994): Tanrı şöyle demiştir (buyurmuştur) (tengri ança timiş erinç)... Tanrı öldürmüştür (tengri ölütmüş erinç)
- Ergin (2006, 93): Tanrı şöyle demiştir (Tengri ança timiş erinç)... Teslim olduğun için tanrı öldürmüştür (Tengri ölütmüş erinç)
- Ata (2011): Tanrı şöyle demiştir (Tengri ança timiş erinç)...Teslim olduğun için Tanrı “öl” demiş olmalı (Tengri öl temiş erinç)

H.N. Orkun (1987) *erinç* edatını bir kuvvetlendirici kabul ederek ifadeyi söylentiye dayalı dolaylılık olarak yorumlamıştır. Alyılmaz (1994) *erinç* için *-Dir* biçimbirimi karşılığını tercih etmiştir. Kerimoğlu ve Aksu (2015: 79), *-Dir* biçimbiriminin tanımlama yapmak, açıklama yapmak, bilgi vermek, bir konu hakkında bilgiyi desteklemek, bir sebebe ve önkoşula bağlı görüş bildirmek gibi kesinlik ifade etmek ve önermede verilen doğruluk ile gerçek hayattaki doğruluğun örtüşmesine ilişkin tahminde bulunmak, çıkarım yapmak, umut etmek, merak etmek gibi farklı derecelerde olasılık bildirmek amacıyla kullanıldığını belirtir. Ergin (2010: 93) *erinç* edatının olasılık ifade eden *olacak, olmalı, herhalde, tabii, -dır vd.* karşılıklarını da verir. Ata (2011: 116) *erinç*'i olasılık edatı olarak gösterirken, ifadede *şüphesiz* karşılığını kullanmıştır. *Şüphesiz* kelimesi kesinlik bildiren bir edattır. Kerimoğlu ve Aksu'nun (2015) *-Dir* biçimbirimini incelediği çalışmada, *-Dir*'in hem olasılık hem de kesinlik ifade eden işaretleyicilerle kullanıldığı belirtilmiştir. Ergin ve Alyılmaz'ın çeviri/yorumlarında *-mıştır* ifadesi aynı zamanda kuvvetli ihtimal de içermektedir denebilir.

Bir gösteren olarak *erinç* ek fiili/ bildirme durumu/koşaçı; “büyük olasılıkla, varsayılarak” (Clauson 1972: 234); “herhalde, muhakkak ki, şüphesiz” (Tekin, 2003: 160); “şüphesiz, kesin olarak” (Caferoğlu 1968: 74) anlamlarıyla bir epistemik kiplik işaretleyicisidir ve cümleye konuşurun tutumunu yansıtmaktadır. (12) numaralı cümle çıkarıma dayalı dolaylılık okumasına sahiptir. *Tenri ança temiş erinç* “Tanrı şöyle demiş olmalı”, *Tenri öl temiş erinç* “Tanrı «Öl» demiş olmalı” ifadelerinde Tonyukuk, Türk halkının egemen iken, tekrar Çin'e bağımlı olması karşısında Tanrının hayal kırıklığına uğradığını tasavvur ederek Tanrının Türk halkını ölüm ile cezalandırdığı çıkarımında bulunur. Sözlerinin devamında Türk halkının öldüğünü, mahvolduğunu, yok olduğunu belirtir. Halkın ölmesi, mahvolması, yok olması Tanrının neden böyle dediği konusunda bir kanıt olarak nitelendirilir.

⁵ Yazıtlardaki “ölütmüş” ile “ölürti”, “ölürteçi”ve “ölürteçik” biçimleri arasındaki farka dikkat etmek gerekir. Birinci kelimedede -t- den önce -r- gelmezken diğerlerinde -t- den önce -r- gelmiştir. Çoğu kaynak her iki kelimeyi de “öldür-” olarak çevirmiştir. Oysa bu yapısal fark kelimelerin anlamsal olarak da farklı olduğuna işaret olmalıdır. Ergin ve Alyılmaz'ın çeviri/yorumlarında “-mıştır” ifadesi aynı zamanda kuvvetli ihtimal de içermektedir denebilir.

(13) *Kağanı alp ermiş, ayguçisi bilge ermiş ol eki kişi bar erser sini tabgaçığ ölüртеçi tir men (TG 10)*

“Kağanları cesur imiş, sözcüleri akıllı imiş. O iki kişi var oldukça, sizi, Çinlileri öldüreceklerdir, derim.”⁶

(13) numaralı cümlede Oğuzlardan gelen kaçak (casus) Oğuz hakanının Çin’e ve Kıtaylılara Türklerle ilgili haber gönderdiğini anlatır. Oğuz hakanı sayıca az olan Türk halkının giderek güçlendiğini, bunun sebebini ise duyduğuna göre kağanının cesur, sözcüsünün (vezir) akıllı, ordularının da kuvvetli olmasına bağlar. Daha önce bu özelliklere sahip kağanlardan edindikleri genel kaniya göre bir çıkarımda bulunur. Eğer kağan cesur, ordu güçlüyse mantıklı olarak düşmanlarını öldüreceklerdir.

3. Algılamaya Dayalı Dolaylılık (Perception)

(14) *Bilge Tonyukuk ben özüm Tabgaç iline kılıntım. Türk bodun Tabgaçka körür erti. (TB 1)*

“Bilge Tonyukuk, ben kendim, Çin yönetimi sırasında doğdum. Türk halkı (o zaman) Çin’e bağımlı idi.”

-miş biçim biriminin haber söylemindeki kullanımını inceleyen Özmen (2005: 22-23), bu ekin işlevlerinden birinin dolaylı kanıtsallığı belirtmek olduğuna değinir. Oysa gözlemlerine göre haber raporlarında olaya tanık olmayan gazete yazarlarının -miş yerine -DI ekini kullandığını tespit eder. Ona göre -DI bilgisellik düzleminde [+zorunlu doğruluk], [+nesnellik], [+olgusal], [+güvenilirlik], -miş ise [+/-zorunlu doğruluk], [+/-nesnellik], [+/-olgusal], [+/-güvenilirlik] değerlerine sahiptir. Sahip oldukları anlamsal değerlerdeki farklılık sebebiyle, olgusal içeren haber raporlarında -DI ekinin tercih edildiğini ifade eder. (14) numaralı cümlede Tonyukuk’un doğduğu tarihlerde Türk halkının Çine bağımlı olduğunu sonradan algılayarak öğrenmiştir. Burada da olgusal bir durum, bir tarihi gerçeklik söz konusudur. Tonyukuk tanık olmadığı olayı nesnel olarak aktardığı için -miş yerine -DI ekini seçmiştir.

(15) *Türk bodun ölti, alkıntı, yok boltı. (TB 3)*

“Türk halkı öldü, mahvoldu, yok oldu.”

(16) *Birle İteriş kagan boluyın birye Tabgaçığ önre Kitanyıg yırya Oguzug üşü kök ölürti. (TB 7)*

“Sayesinde İteriş kağan olarak güneyde Çinlileri, doğuda Kıtayları, kuzeyde Oğuzları pek çok öldürdü.”

(17) *Sünüşdümüz Tenri yarlıkadı yanydımız ügüzke tüşdi yanyduk yolta yeme ölti kök anta ötrü oguz kopın kelti (TG 16)*

“Savaşttık. Tanrı buyurdu, Oğuzları bozguna uğrattık, ırmağa düştüler. Bozguna uğrayanları da yollarda ölüp kaldılar. Ondan sonra Oğuzların hepsi geldi, boyun eğdi.”

⁶ H.N. Orkun bu cümleyi şöyle çevirmiştir: “Hakanı cesur imiş, müşaviri bilge imiş, [onlardan] iki kişi var ise (yani iki kişi sağ kalsa bile) siz Çinlileri öldüreceklerdir derim” (Orkun 1986, 103).

Türkçede dolaylılık açısından işaretli ifadeler bulunmaktadır. Bu işaretli ifadeler konuşurun bilgiyi ne tür bir kanıttan edindiğini göstermez. Örneğin gel-di işaretli, yani tarafsız bir kullanımdır. Johanson'a (2003: 275-276) göre, böylesi işaretli / tarafsız kullanımların doğrudan deneyim veya algısal kanıt gösterdiği yönündeki yaygın görüş yanlıştır. (15-17) numaralı cümlelerde tarihi olaylar anlatılmaktadır. Bu ifadeler olgusal değere sahip oldukları için -DI ile işaretlenmiş olmalıdır.

(18) *Küreg sabı antag: Tokuz Oguz bodun üze kağan olurtı tir. (TG 9)*

"Kaçağ(ın) sözleri şöyle idi: Dokuz Oğuz halkı üzerine bir kağan tahta çıktı, diyor."

(18) numaralı cümle kaçağın sözleri alıntılansa da, *de-* fiili ile işitsel algılamaya ile bu bilginin edinildiğini görmekteyiz.

(19) *Süsi altı bin ermiş biz eki bin ertimiz sünüşdümüz (TG 16)*

"Ordusu atı bin kişilik imiş. Biz iki bin kişi idik. Savaşık."

Johanson (19) numaralı cümleyi örnek vererek⁷, *ermiş* koşacağının geleneksel olarak aktarımsal ifadelerde kullanıldığını ve *bildirildiğine göre, -dığı bildiriliyor* anlamı verdiğini; oysa bu cümlede daha doğal bir yorum olarak *gördüğümüz gibi, olduğu ortaya çıktı* anlamının ön planda olduğunu belirtir (2000: 68).

Sonuç

Tonyukuk yazıtında dolaylılığın başlıca işaretleyicileri olan *-miş* biçim birimi ve *ermiş* koşacağı (*ekfiili/ bildirme eki*) bu kategorinin üç türünü de kodlamaktadır. Yazıtta söylentiye dayalı dolaylılık ikinci elden bilginin aktarımı, genel bilginin aktarımı ve başka birinden alıntılama şeklinde çeşitlenmektedir.

-miş'in geçmiş zaman ve bitmişlik işlevi ile kullanıldığı tüm Türk lehçelerinde çıkarsama anlamına işaret ettiği görülür. Ayrıca *-miş*, Tonyukuk yazıtında çıkarımın kodlaması için hem tek başına hem de *erinç* edatı ile birlikte kullanılmaktadır.

Erinç olasılık/ kesinlik (büyük olasılıkla, varsayılarak, muhtemelen, kesin olarak, herhalde, muhakkak ki) bildirmesi sebebiyle epistemik kiplik işaretleyicisidir. Öncülleri ve ardıllarında yer alan bilgilere göre (bağlama göre) çıkarım okumasına da sahip olduğu Tonyukuk yazıtında görülmektedir.

Algılamaya dayalı dolaylılığın hem *-miş* hem de *-DI* ile işaretlendiği örnekler bulunmaktadır. Yazıtta ayrıca *te-*, *eşid-* gibi dolaylılığı açıkça gösterecek fiiller de kullanılmaktadır.

Kaynaklar

AIKHENVALD, Alexandra Y. (2003): "Evidentiality In Typological Perspective", *Studies In Evidentiality. Typological Studies In Language*, Amsterdam & Philadelphia, John Benjamins, s. 1-31.

⁷ Johanson cümleyi *Süsi üç bin ermiş, biz iki bin erdimiz* şeklinde çevirmiştir (2000: 68).

- AİKHENVALD, Alexandra Y. (2004): *Evidentiality*, Oxford, University Press.
- ALYILMAZ, Cengiz (1994): *Orhun Yazıtlarının Söz Dizimi*, Erzurum, Atatür Üniversitesi Yayınları.
- ATA, Aysu (2011): *Orhun Türkçesi*, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayını.
- BYBEE, Joan vd. (1994): *The Evolution Of Grammar: Tense, Aspect And Modality In The Languages Of The World*, Chicago, The University of Chicago Press.
- CAFEROĞLU, Ahmet (1968): *Eski Uygur Türkçesi Sözlüğü*, İstanbul, Edebiyat Fakültesi Basımevi.
- CLAUSON, Gerard (1972): *An Etymological Dictionary Of Pre-Thirteenth-Century Turkish*, Oxford, Clarendon Press.
- CSATÓ, Éva Ágnes (2000): "Turkish MIŞ- And İMIŞ- Items. Dimensions Of A Functional Analysis", *Evidentials. Turkic, Iranian And Neighbouring Languages*, Berlin & New York, Mouton de Gruyter, s. 29-43.
- DEMİR, Nurettin (2012): "Türkçede Evidensiyellik", *Bilig*, Sayı 62, s. 97-118.
- ERGİN, Muharrem (2010): *Orhun Abideleri*, İstanbul, Boğaziçi Yayınları.
- JOHANSON, Lars (2000): "Turkic Indirectives", *Evidentials. Turkic, Iranian And Neighbouring Languages*, Berlin & New York, Mouton de Gruyter, s. 61-87.
- JOHANSON, Lars (2003): "Evidentiality In Turkic", *Studies In Evidentiality. Typological Studies In Language*, Amsterdam & Philadelphia, John Benjamins, s. 273-290.
- KERİMOĞLU, Caner ve AKSU, Cansu (2015): "{-Dir} Biçimbiriminin Sözlü Söylemdeki Kiplik Alanları ve Kullanımları", *Dil Araştırmaları*, Sayı 17, s.73-94.
- ORKUN, Hüseyin N. (1987): *Eski Türk Yazıtları*, Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları, Sayı 529.
- ÖZMEN, Neslihan (2005): "Türkçede Haber Söylemi ve Bitmişlik Görünüşü", *Dil ve Edebiyat Dergisi*, Sayı 2, s. 15-33.
- PALMER, F. Robert (2001): *Mood And Modality*, Cambridge, Cambridge University Press.
- PLUNGIAN, Vladimir A. (2001): "The Place Of Evidentiality Within The Universal Grammatical Space", *Journal of Pragmatics*, Sayı 33, s. 349-357.
- TEKİN, Talat (1994): *Tonyukuk Yazıtı*, Ankara, Simurg.
- WILLETT, Thomas (1988): "A Cross-Linguistic Survey Of The Grammaticization Of Evidentiality", *Studies In Language*, Sayı 12, s. 51-97.

GÜNEY AZERBAJYAN'DA MİLLÎ EDEBİYYATIN DURUMU

Galibe HACIYEVA*

Özet

Pedagoji fikir tarihinden bellidir ki, eğitim sürecinde diğer fenler gibi, edebiyatın da derinden öğretilmesi sınıfta geçirilen derslerle bağlıdır. Yeni dünya düzeni karşısında edebiyata ilginin bir kadar zayıflaması sadece şahısların kişisel durumuyla ilgili değil, bütünlükle toplumun hayatını çok ciddi şekilde etkilemektedir. Toplumun idare olunmasında, değerli insan yetiştirilmesinde ideolojik açıdan edebiyatın rolü çok büyüktür. Bu yüzden çağdaş devirde orta okullardan başlayarak, üniversiteye kadar bütünlükle eğitim sisteminde edebiyatın öğretilmesine daha çok dikkat edilmesi gerekiyor. Toplumun hayatında baş veren tüm olaylar bir daha gösteriyor ki, her insanda vatanseverlik, humanizim duygularının aşılmasında milli edebiyatın rolü çok büyüktür.

Azerbaycan'ın eğitim sisteminde dünya edebiyatı tarihinin öğretiminde yabancı edebiyat kursu adıyla Batı edebiyatının öğretilmesidaha çok tercih edilmiştir. Sonuç olarak Şark (Doğu) edebiyatı, özellikle Türk halkları edebiyatının öğretimi bir kadar arkada kalmıştır. Günümüzde eğitimden uzak kalmış yüksek manevi değerlere ve zengin geleneğe sahip olan Şark edebiyatının araştırılmamış bir kolu da Güney Azerbaycan edebiyatıdır. Uzun yıllar İran-Fars devletinin siyasi-ideolojik baskısı altında ezilen ve yasak edilen Güney Azerbaycan yazarlarının Türk dilinde yazmış olduğu eserler eğitimden uzak kaldığı gibi, bilimsel araştırmaların da dışında kalmıştır. Güney Azerbaycan'da Türk dilinde yazılmış edebi eserler İran- Fars rejimi tarafından yasak edilmiş, Kuzey Azerbaycan'da eğitimin dışında kalmış, bütünlükle Türk dünyasında yeterince araştırılmamış ve tanıtılmamıştır.

Bu yüzden ümum-Türk edebiyatının çok zengin bir kısmı olan Güney Azerbaycan edebiyatı günümüzdeki tam şekilde öğrenilmediğinden toplumdaki da uzak kalmıştır. Azerbaycan, bütünlükle ümumtürk milli edebi mirasının ayrılmaz bir parçası olan Güney Azerbaycan edebi muhiti çok zengin olmakla, derin tarihi kökler üzerinde olan, aynı zamanda çağdaş dünya edebiyatının önünde gidebilecek, yeni düşünce tarzını ortaya koyan, bilimsel araştırmaların dışında kalmış kapalı bir hazinedir. Güney Azerbaycan'da yaranmış ister sözlü edebiyatın farklı janrları (türleri), bütünlükle folkloru, aşık yaratıcılığı, isterse de klasik ve çağdaş edebiyatı ideolojik ve estetik açıdan Azerbaycan ve Türk dünyası edebiyatının akarında öz yolunu çizen bir dünyadır.

Güney Azerbaycan edebiyatından söz ederken, kayıt etmek gerekiyor ki, İran'da Türk dilinde eğitimin yasak edilmesi yüzünden Güneyli yazarlarımız çoğunlukla Türk düşüncesiyle Fars dilinde çok değerli sanat örnekleri yaratmak zorunda kalmış, bütünlükle Fars edebiyatını daha da geliştirmişler. İran'da Azerbaycan Türkleri üzerindeki tüm baskılara ve yasaklara rağmen M.Şehriyar, S.Behrengi, Savalan, A.Daşgın, M.Rza Levai, B.İmani, A.Cavadpur, A.Bariz, H.Umudoğlu gibi bir çok şair ve yazarların eserleri Türk milli düşüncesinin derin felsefi duyumu ile seçilen tekrarolunmaz bedii sanat örnekleridir.

Farkına varmış olursak, görürüz ki, Güney Azerbaycan edebi muhiti bizleri öz soykökümüzden, tarihi yaddaşımızdan uzaklaştırılmağın önleyicisi olarak büyük manevi bir okuldur. Bu yüzden de umumi coğrafyaya ve umumi edebi muhite malik olduğumuz Güney Azerbaycan'da Fars siyasi rejiminin yasaklamış olduğu Azerbaycan -Türk milli felsefi-estetik bakış açısını ortaya koyan edebi eserlerin dünya edebiyatı bağlamında öğrenilmesi ve öğretilmesi çok büyük önem taşıyor.

Anahtar sözcükler: Türk, Azerbaycan, Güney Azerbaycan, edebiyat, Şark, Batı.

Status of National Literature in South Azerbaijan

Abstract

It is clear from the history of pedagogy that the teaching of literature, like other sciences depends on the lessons in the educational process. The weakening of interest in literature in the new world order affects not only the personal situation of individuals, but also the life of the society as a whole. Ideologically, the role of literature is very important in the governance of society and in the education of valuable people. For this reason, more

* Doç.Dr., Nahçıvan Devlet Üniversitesi, oguz.haciyev@gmail.com

attention should be paid to the teaching of literature in the educational system, starting from secondary schools up to the university in the modern era. All the events that took place in the life of the society show once again that the role of national literature is very great in instilling patriotism and humanism in every person.

In the educational system of Azerbaijan, it was more preferred to teach Western literature under the name of foreign literature course in the teaching of the history of world literature. As a result, the teaching of Oriental (Eastern) literature, especially Turkic people's literature, left behind. An unexplored branch of Oriental literature, which has high spiritual values and rich traditions, is South Azerbaijan literature and it is far from education today. For many years, the works written in Turkic by the writers of South Azerbaijan, who were oppressed and banned under the political-ideological pressure of the Iranian state, remained out of education, as well as out of scientific research. Literary works written in Turkic in Southern Azerbaijan were banned by the Iranian-Persian regime, remained out of education in Northern Azerbaijan, and were not adequately researched and promoted in the Turkic world as a whole.

For this reason, the literature of South Azerbaijan, which is a very rich part of all-Turkic literature, has remained far from society since it has not been fully learned until today. Azerbaijan and the literary environment of South Azerbaijan, which is an inseparable part of the all-Turkic national literary heritage, is a closed treasure and excluded from scientific research. It is very rich and has deep historical roots. It can also go ahead of contemporary world literature, reveal a new way of thinking. The different genres (types) of oral literature, folklore, the art of ashug, as well as classical and contemporary literature created in South Azerbaijan area world which makes its own way ideologically and aesthetically in the literature of Azerbaijan and the Turkic world.

Speaking of South Azerbaijani literature, it should be noted that due to the prohibition of education in the Turkic language in Iran, our Southern writers had to create very valuable art examples in Persian language, mostly with Turkic thought, and they developed Persian literature further. Despite all the pressures and prohibitions on the Azerbaijani Turks in Iran, the works of many poets and writers such as M. Shehriyar, S. Behrengi, Savalan, A. Dashgin, M. Rza Levai, B. İmani, A. Cavadpur, A. Bariz, H. Umudoglu are the irreplaceable examples of beautiful art distinguished with the deep philosophical sense of Turkic national thought.

If we are aware, we see that the literary environment of South Azerbaijan is a great spiritual school as a preventer of alienating us from our own ancestry and historical memory. For this reason, it is of great importance to learn and teach literary works that reveal the Azerbaijani-Turkic national philosophical-aesthetic point of view and is banned by the Persian political regime in South Azerbaijan in the context of world literature.

Key words: Turkish, Azerbaijan, South Azerbaijan, literature, Orient, West.

Metin

XIX. yüzyılda işgalci güçler tarafından Azerbaycan'ın yeniden iki yere ayrılması Azerbaycan Türklerinin kaderinde en acımasız tarihi olaylardan biridir. Rusya ve İran savaşlarının sonucunda 1813. yıl "Gülüstan" ve 1828. yıl "Türkmençay" Antlaşması ile Araz ırmağı sınır oluşturmakla Azerbaycan'ın Kuzey kısmı Rusya'nın, Güney kısmı ise İran'ın sınırları içerisine katılarak Bütün Azerbaycan arazisi coğrafi-siyasi bakımdan Kuzey ve Güney olarak iki bölgeye parçalandı.

Bu parçalanma iki farklı devletin siyasi rejiminin baskısı altında kalan Azerbaycan edebiyatının da coğrafi sınırlarını çizerek "Kuzey ve Güney edebiyatı" adıyla ayırmış olsa da, Azerbaycan'ın her iki bölgesinde yazılmış edebi eserler mevzu ve düşünce bakımından ruhsal olarak bölünmez bütün bir ulusun ve bir dilin edebi eserleri olarak kaldı. Bu siyasi parçalanma Azerbaycan topraklarını iki ayrı ülke sınırları içinde çizilen sınırlarla ikiye

bölmüş olmasına rağmen, Azerbaycan Türklerinin düşünce ve kültür birliğini ve ruhunu birbirinden kopara bilmedi, tam tersi olarak Kuzeyli, Güneyli Azerbaycan Türkleri tüm siyasi zorluklara ve baskılara rağmen, yüksek manevi değerlerini karşılıklı şekilde asırlarca beraberce yaşatmayı başardı. Azerbaycan'ın parçalanmasından sonra ister sözlü, isterse de yazılı edebiyatımızda bölünmüş Vatan hasretinin ifadesi her iki bölgenin edebiyatının ana hattını oluşturmaya başladı ve bu eserler kuşaklar ve devirler arasında bütün bir ulusun kırılmaz miras zincirini oluşturan manevi-tarihi bağa dönüştü.

1813. yıl "Gülüstan" Antlaşmasından sonra, Kuzey Azerbaycan edebiyatında en öncül mevzu Güney Azerbaycan ve Araz mevzusu oldu. XX. yüzyılın başlangıcında Abdurrahimbey Hakverdiyev'in 1907 yılında yazdığı "Ahmet'in geyreti" adlı hikayesi Güney Azerbaycan'da ulusal bağımsızlık mücadelesine adanmış eserlerden biridir. Daha sonra Cafer Cabbarlı'nın "Nasrettin Şah", "Araz çayı", Memmed Seid Ordubadi'nin "Dumanlı Tebriz", Samet Vurğun'un "Tebriz güzeli", Ferman Kerimzade'nin "Hudaferin köprüsü", Alisa Nicat'ın "Kızılbaşlar" romanları Güney Azerbaycan'a adanmış değerli eserlerdir. 1928 yılında ise M.Kazımı'nın "Korkulu Tahran" eseri Farsçadan Azerbaycan Türkçesine çevrilmiştir (Güney Azerbaycan. 2015: s.9).

Bu devirde Tebriz'de basılan "Vatan Yolunda" gazetesine Mirze İbrahimov, Urmiya'da basılan "Kızıl Asker" gazetesine Zülfeli İbrahimov, Reşt'de Fars dilinde basılan "Serbaze-sorx" gazetesine ise Hasay Vezirov redaktörlük ediyordu. 1945. yılın Ağustos ayından başlayarak Azerbaycan'ın İran ile Kültürel İlişkiler Derneği kuruldu. Derneğin ana organı olan "Azerbaycan" dergisi, Ağustos 1945'te Resul Rza'nın editörlüğünde yayınlanmaya başladı.

Derginin sayfalarında daha sık yer alan "ayrılık" ve "hasret" mevzuları edebiyatta yeni bir akım oluşturmuştu. Bu edebi süreç Süleyman Rüstem'in şiirleri ile başlamış, Resul Rza'nın "Hilal", Güneyli şairlerden Mir Mehdi Etimad'ın "Yaşamaz", Ali Fitret'in "Azerbaycan", Hilal Nasiri'nin "Köşkübalaban" şiirlerinde, sonralar Mem-med Seid Ordubadi (1872-1950), Evez Sadık (1898-1956), Samed Vurğun (1906-1956), Mehemedhüseyn Şehriyar (1906-1988), Memmed Rahim (1907-1977), Asef Zeynalli (1909-1932), Cefer Hendan (1910-1961), Mirze İbrahimov (1911-1993), İsmayıl Ceferpur, Cabbar Mecnunbeyov (1912-1967), Cefer Ceferov (1914-1973), Rza Guliyev (1914-1977), İlyas Efendiyev (1914-1996), Seyfeddin Abbasov (1921-1983), Balaş Azeroğlu (1921-2011), Kasım Kasımzade (1923-1993), Ali Tude (1924-1996), Nebi Hazri (1924-2007), Bahtiyar Vahabzade (1925-2009), Medine Gülgün (1926-1991), Hökume Bülluri (1926-2000), Söhrab Tahir (1926), Aliğa Kürçaylı (1928-1980), Neriman Hesenzade (1931), Halil Rza (1932-1994), Cabir Novruz (1933-2002), Memmed Araz (1933-2004), İsi Melikzade (1934-1995), İsrail Nezerov, Abülfez Elçibey (1938-2000), Sabir Rüstemhanlı (1946), Firudin Celilov (1947) gibi birçok aydın-

larımızın eserlerinde parçalanmış büyük büyük Türk milletinin trajedisi yansımışdı (Güney Azərbaycan. 2015: s.10-11).

Güney Azərbaycan mevzusu Kuzey Azərbaycan edebiyatında yer aldığı kadar, Azərbaycan müziğinde de kenidine özgü benzersiz bir yol açmıştır. Cahangir Cahangirov'un Mir Mehdi Etimad'ın sözlərinə bestelediği "Demokratik Azərbaycan marşı" (kaydedek ki, bu marş Azərbaycan Milli hökumətinin marşı idi və Tebriz radyosu bu marşın ihtişamlı sedaları altında açılmışdı), "Tebrizim" valsı, "Arazın o tayında" vokal-senfonik poeması, "Settarhan" poeması, "Azad" operası, 1941 yılında Niyazi'nin S.Rüstəm'in sözlərinə yazdığı "Benim Tebrizim", Seid Rüstəmov'un "Tebriz", Eşref Abbasov'un "Gelecek gün" eserləri bu bu türden olan müzik eserleridir.

Rusya'nın işgalinde kalmış Kuzey Azərbaycan'ın sözlü edebiyatında olduğu gibi, Samed Vurğun, Süleyman Rüstəm, Memmed Araz, Bahtiyar Vahabzade, Resul Rza, Nüsret Kesemenli, Nebi Hazri, Aliğa Kürçaylı, Kasım Kasımzade, Neriman Hesenzade, Asef Zeynallı, Cabir Novruz, Halil Rza ve Güney'den Kuzey Azərbaycan'a göç etmək zorunda kalan Söhrab Tahir, Balaş Azeroğlu, Medine Gülgün, Hökume Billuri, Ali Tude ve başka bu gibi yüzlerle şair ve yazarların eserlerinde de Güney mevzusu öncül meselelerden biri olmuştur.

Söhrab Tahir'in "*İki bölünmekten ele korkarım, çöpü de ikiye bölmerem daha*" isyankar mısraları bu göçmen edebiyatında ayrılık acısının çok net ifadesidir. İran-Fars baskısının sonucunda Vatanını terk etmək zorunda kalan Güneyli yazar ve şairlerin eserleri göçmen (mühacir) edebiyatı olarak bir ayrıcalığa sahip olan, mevzu bakımından Vatan-Yurt sevgisine, ulusun birliğine, parçalanmış büyük bir ulusun ayrılığa karşı haykırışlarına dönüşen isyankar eserler oldu.

Geçmiş Sovyet-Rus ve İran-Fars emperyalizminin Azərbaycan üzerinde siyasi oyunlarının iç yüzünü aydınlatan en önemli edebi-tarihi eserlerden biri Bahtiyar Vahabzade'nin Azərbaycan'ın birliği ve bağımsızlığı için mücadele eden Settar Han, Şeyh Muhammed Hiyabani ve Seyid Cafer Pişeveri'nin anısına yazdığı "Gülüstan poeması" olmuştur.

İpək yaylığıyla o, asta-asta
Silib eynəyini gözünə taxdı.
Əyilib yavaşca masanın üstə,
Bir möhürə baxdı, bir qola baxdı.
Kağıza həvəslə o da qol atdı,
Dodağı altından gülümsəyərək.
Bir qələm əsrlik hicran yaratdı,
Bir xalqı yarıya böldü qılınc tək.
Öz sivri ucuyla bu lələk qələm,
Dəldi sinəsini Azərbaicanın.
Başını qaldırdı,
ancaq dəmbədəm
Kəsdilər səsini Azərbaicanın.

O güldü kağıza qol çəkən zaman,
Qıydı ürəklərin hicran səsinə.
O güldü haqq üçün daim çarpışan
Bir xalqın tarixi faciəsinə.
Əyləşib kənardə topsaqqal ağa,
Hərdən mütərcimə suallar verir.
Çevrilir gah sola, baxır gah sağa,
Başını yellədir təsbəh çevirir.
Qoyulan şərtlərə razıyıq deyər,
Tərəflər qol çəkdi müahidəyə...
Tərəflər kim idi?
Hər ikisi yad!
Yadlarını edəcək bu xalqa imdad?!
Qoy qalxsin ayağa ruhu Tomrisin.
Babəkin qılıncı parlasın yenə.
Onlar bu şərtlərə sözünü desin,
Zənciri kim vurdu şir biləyinə?
Hanı bu ellərin mərd oğulları,
Açın bərələri, açın yolları.
Bəs hanı bu əsrin öz Koroğlusu
-Qılınc Koroğlusu, söz Koroğlusu?
Babaların şəni, şərəfi, əlbət,
Bizə əmanətdir, böyük əmanət...
Yoxmu qanımızda xalqın qeyrəti?
Belə saxlayarlar bəs əmanəti?
Qoy ildırım çaxsın, titrəsin cahan!
Ürəklər qəzəbdən coşsun, partlasın.
Daim haqq yolunda qılınc qaldıran
İgid babaların goru çatlasın!
Qoy əysin başını vüqarlı dağlar,
Matəmi başlandı böyük bir elin.
Mərsiyə söyləsin axar bulaqlar,
Ağılar çağırınsın bu gün qız, gəlin!..
Tərəflər sakitdir, qəzəbli deyil,
Məhv olan qoy olsun, onlara nə var.
İmzalar atılır bir-bir, elə bil,
Sevgi məktubuna qol çəkir onlar.
Atıb imzasını hər kəs varığa
Əyləşir sakitcə keçib yerinə.
Eynəkli cənabla, təsbəhli ağa,
Qalxıb əl də verir bir-birinə.
Onların birləşən bu əllərilə
Ayrılır ikiyə bir el, bir Vətən.
Axıdıb gözündən yaş gilə-gilə,
Bu dəhşətli hala nə deyir Vətən?

Bir deyən olmadı, durun ağalar!
Axı bu ölkənin öz sahibi var.
Siz nə yazırsınız, bayaqdan bəri,
-Bəs hanı bu yurdun öz sahibləri?
Bəs hanı həqiqət, bəs hanı qanun?
Bəs hanı köksünə sərhəd qoyduğun,
Bir vahid ölkənin iki qardaşı?
Görək bu hicrana, bu müsibətə,
Onların sözü nə, qərəzi nədir?
Bu xalq əzəl gündən düşüb zillətə,
Öz doğma yurdunda yoxsa külədir?
Necə ayırdınız dırnağı ətdən
-Ürəyi bədəndən, canı cəsəddən?
Axı kim bu haqqı vermişdir sizə,
Sizi kim çağırmış, Vətənimizə?
Neçə vaxt səngərdə hey ulaşdılar,
Gülüstan kəndində sövdalaşdılar
Bir ölkə ikiyə
Ayrılısın deyə!..
"Gülüstan" bağlandı, o gündən bəri,
Bu kəndin alnında bir ləkə qaldı.
Bağrı köz-köz oldu "Yanıq Kərəm" in
Tellər inildədi, yandı, nə yandı.
Aşığın sazında daha bir həzin,
Daha bir yanğılı pərdə yarandı.
Arazın suları qəzəbli, daşqın,
Şirin nəğmələri ahdır, haraydır,
Vətən, quşabənzər qanadlarının
Biri bu taydırsa, biri o taydır.
Cənablar, bir damcı mürəkkəblə siz
Düşünün, nələrə qol çəkmişiniz?
Bir damcı mürəkkəb bir vətəndaşı
Qanına bulayıb ikiyə böldü.
Bir damcı mürəkkəb olub göz yaş
İllərlə gözlərdən axdı, töküldü.
Ağalar bilmədi birdir bu torpaq
Təbriz də, Bakı da - Azərbaycandır,
Bir elin ruhunu, dilini ancaq
Kağızlar üstündə bölmək asandır.
Çətindir bədəni candan ayırmaq!
Ayırmaq kimsəyə gəlməsin asan,
Bir xalqın bir olan dərdi-sərini.
O taydan bu taya Mustafa Payan
Oxuyur Vahidin qəzəllərini.
Dolandı zəmanə, döndü qərinə,

Dolandı zəmanə, döndü qərinə,
Şairlər od tökdü yenə dilindən.
Vurğunun o həsrət nəğmələrinə
Şəhriyar səs verdi Təbriz elindən:
“Bir uçaydım bu çırpınan yelinən
Qovuşaydım dağdan aşan selinən
Ağlaşaydım uzaq düşən elinən
Bir görəydim, ayrılığı kim saldı?

Ölkəmizdə kim qırıldı, kim qaldı?!”(Vahabzade. 2004: 2.cilt, s.76-81)

XX. yüzüyl edebiyatında daha canlı olaylar əsasında Güney mevsusunu
dile getiren əsərlərdən biri də şair Resul Rza'nın “Erk kalesi” əsəridir.

Yaralılar ufuldamadı,
Can verənlər inləmədi,
Susuzlar “yandım” demədi
Öpdü qurumuş dodaqları
Qan həpmuş torpağı.
Yaralarına basdılar
Qan rəngli bayrağı.
Nə düşmən onlardan
bir aman sözü ala bildi,
Nə bu ölümü yağı duydu,
nə qala bildi.

Söykənib qala divarına

Öldülər ayaq üstə (Resul Rza. “21 AZER. 2001: s.1)

Kuzey edebiyatında parçalanmış bir ulusun dertləri sadəcə tarixi olay-
ların işığında aydınlanmıyor, aynı zamanda bütünlük arzusu bu həksizliyə
karşı bir isyan gibi sesleniyor. Rüstəm Behrudi'nin şiirinde olduğu gibi:

Qarşı yatan Qaradağı yaylağım,
Düzənləri, ormanları oylağım,
Əyilməyən çinarları bayrağım
VƏTƏN!

Ağ alnıma Araz qara yazıdı,
Varaq, yol uzaqdı, qar ayazıdı,
Kərkükdür, Göyçədir, qarayazıdır
VƏTƏN!

Sona vardım “Ya bütövlük, ya qandı!”

Zalım dostlar, qəbul edin bu andı
Qara başım, bu yol üstə qurbandı
VƏTƏN! (Behrudi.1986: s.9)

Kuzey Azərbaycan edebiyatında kendi əsərlərində Vatan həsrəti, Araz
dərdini daha çox yansıtan şairlərdən biri də Memmed Araz'dır.

Nə yatmışan qoca vulkan, sən inləyəm!
Ayağa dur, Azərbaycan, sən inləyəm!
Səndən qeyri
biz hər şeyi bölə billik,

Səndən qeyri biz hamımız ölə billik!

Bu Şəhriyar haraydı,

Bu Bəxtiyar haraydı! (Memmed Araz. 1997: s.9)

“Mən Arazda şaxələnən çinardım” – diye parçalanmış bir ulusun derdini çoğu zaman isyankar haykırışlarla ifade eden Memmed Araz bazen de ayrılık acısının duygularını hazin, kövrek misraların pıçılıtısında dile getiriyor:

Mən neçə yol danışmışam Arazla,

Hansı dildə danışmışam,

Bilmirəm!

Quş dilində danımışam,

Bilmirəm.

Araz dili, ürək dili, göz dili,

Torpaq dili, hava dili, göy dili.

Mən neçə yol danışmışam Arazla...

Rusya'nın işğalı altında kalan Kuzey Azərbaycan edebiyatında Güney mevsusu aktüel ve canlı mevsulardan biri olduğu gibi, Güney Azərbaycan edebiyatında da aynı yürek yanğısıyla ulusun bütünlüyü, milli kurtuluş ve istiklaliyet meseleleri daima gündemde olmuştur. Kuzey Azərbaycan edebiyatında Güney mevsusu ve İran irticasının ifşası 60 milyonluk bölünmez büyük bir ulusun, Azərbaycan Türklerinin edebiyatının Güney ve Kuzey kollarının birbiriyle ayrılmaz olduğunu gösteriyor. Güney mevsusu çağdaş Azərbaycan edebiyatının her iki, Kuzey ve Güney kolunun arasındaki kök bağlılığı ve birliği ideolojik olarak bir ulusun birliğine giden yol için uğurlu bir köprüdür. Azərbaycan edebiyatının, Azərbaycan toplumsal-siyasi düşüncesinin bir kaç kuşağı bu mevsuya, ülke çapındaki bu soruna çok ciddi bir şekilde yaklaşmış, bütün bir memleketin, bir ulusun toprağını adaletsizce iki kısma parçalanmasını derin yürek ağrısıyla dile getirmiş ve kaleme almışlar.

Arazı ayırdılar,

Qan ilə doyurdular,

Təbrizdən ayrılmazdıq

Zor ilən ayırdılar.

İyidim nara bənzər,

Boyu çinara bənzər,

Qanı qanımdan qızıl,

Axan Araza bənzər.

Araza vurdum təşti,

Cingildəmədi keşdi,

Fələk, gəl sabit eylə,

Hansı günüm xoş geşdi?

Nizami Caferov'a göre, Güney edebiyatında folklor anlatım tarzının güçlendirilmesi, medyanın tutarlı çalışmasının sonucuydu (Caferov 1990:

s.72). Güneyde sözlü halk edebiyatından demokratik bir figüratif dil M.Etimad, Sahir, Sehend, Mehzun, Savalan gibi şairler tarafından geliştirilmekteydi. Bu şair ve yazarlar bir yandan var olan anlatım biçimini korumaya, diğer yandan onu zenginleştirmeye ve modernize etmeye çalışmışlardır. ÖRN: Memmedeli Mahzun'un yazdığı bayatı (mani) bunun açık bir örneğidir:

Nə nişanım, namım var,
Nə əldə bir canım var.
Yaxından görəmmirəm,
Uzaqdan salamım var (Caferov. 1990: s.68).

Genelde Mahzun'un koşma ve gazellerinde klasik ve folklor tarzını yaşıyor.

Bağbanam gülüm yandı,
Gülsüz bülbülüm yandı.
Vətən, Vətən deməkdən,
Ağzımda dilim yandı.

Mahzun'un Vatan sevgisini çok kabarıklık ifade eden diğer şiirlerinde de folklor tarzını aynı şekilde görüyoruz.

Gəlmişəm öpməyə torpağın yenə
Ey əziz Vətənim, cananım Təbriz!
Nə qədər ömrün var istərəm sənsiz
Olmasın bir günüm, bir anım Təbriz!

Gəzib dolansam da cümlə mahalı,
Mən səndə tapmışam əqli-kamalı,
Sənsən ürəyimdən silən məlalı,
Qurbanıdır yolunda bu canım, Təbriz!

Halal südündəndir bədəndə qanım,
Amalım, əfkarım, birliyim, canım,
Şanlı Vətənimdən, Azərbaycanım,
Behiştim, rövzeyi-rizvanım, Təbriz!

XIX. yüzyıldan sonra Azərbaycan'ın parçalanmasına rağmen ister Kuzey, isterse de Güney Azerbaycan edebiyatı mevzu bakımından olduğu gibi, tarihi ve çeşitlilik bakımından da hiçbir şey kayb etmedi, tam tersi olarak daha zengin bir hazineye dönüştü. Bu zengin edebiyatı zaman açısından klasik edebiyat, göçmen edebiyatı ve çağdaş edebiyat olarak öğrendiğimiz zaman, sadece edebiyatla ilgili değil, aynı zamanda Azerbaycan tarihinin araştırmalarının dışında kalmış öğrenilmeyen yeni sayfalarını da göre biliyoruz.

Birçok araştırmalarda Güney Azerbaycan klasik edebiyatının Hatib Tebrizi, Getran Tebrizi (XI yüzyıl), Mövlana Himmeti Engurani (XV-XVI. yüzyıl), Gövsi Tebrizi (XVII. yüzyıl), Mehmed Tahir Vahid Gezvini (XVII-XVIII. yüzyıl), Mehmed Mövsümelioğlu Hideçi (XIX. yüzyıl) ve başka birçok temsilcileri hakkında bilgi verilmiş olmasına rağmen Türk dünyasının

çok önemli bir parçası olan Azerbaycan edebiyatının çok zengin ve ilginç bir kolu olan Güney Azerbaycan edebiyatının ne klasik, ne de çağdaş devri günümüze dek gereken şekilde öğrenilememiş ve topluma ulaştırılmamıştır.

Mahmizir Mehdibeyova'nın araştırmalarından aydın olur ki, Azerbaycan göçmen edebiyatının tarihi erken orta asırlara, Arap Hilafeti devrine, VII-VIII. yüzyıllara dayanmaktadır. Orta asırlarda göçmen hayatı yaşamış klasik Azerbaycan şairlerinden Nisai edebi tehellüsü ile tanınmış İsmayıl ibn Yesar, Micireddin Beylegani, Efzeleddin Hagani, aslen Tebriz'den olan Herat ve Semerkent'te yaşayan Şah Kasım Envar (1356-1434), Halil (1408-1485) gibi şairlerin eserleri kanıtıyor ki, Azerbaycan bedii tefekkürü Azerbaycan Türklerinin o devirdeki diğer Müsülman halkların medeni seviyesinden hiç de geri kalmamış, Arap dilli poeziyanın mezmun ve formaca daha da derinleşmesine neden olmuştur (Mehdibeyova, 2007, s.9-11).

Tarih boyu Azerbaycan'ın defalarca parçalanması ülke nüfusuna maddi-manevi darbesinden ziyade medeniyetinin de çalınmasına ve tüm dünyaya yayılmasına neden oldu. XIX. yüzyıldan sonra Azerbaycan'ın Derbent, Borçalı, İrevan derdine bir taraftan da Tebriz derdi eklenmiş oldu. XIII. yüzyıl Azerbaycan'ın büyük bestekarı, birkaç müzik aletinin yaratıcısı Sefieddin Urmevi'nin (1217-1294) kendini ve akrabalarını Hülakü Hanın (1217-1265) öksesinden kurtarmak için Ud çalmasından, ömrünün sonlarını açlık ve sefalet içerisinde geçirmesinden tutmuş, esir götürülmüş mimar ve hatatların dünya medeniyetine dünya kültürüne bağışlanan ölmez eserlere kadar birçok medeni abideler Azerbaycan Türklerinin siyasi-manevi baskı altında kaldıkları devrin örnekleridir. ÖRN: Esir Ali veya Kul Ali gibi tanınan mimar Ecem Ali'nin şimdiki Türkiye Cumhuriyetinde 20'den çok eseri kalmıştır. Günümüzde dünyanın birçok ülkelerinde, o cümleden Semerkant'ta (Özbekistan), Dehli'de (Hindistan), Türküstan'da (Kazakistan), Bağdat'ta (İrak), Kahire'de (Mısır), Sarayevo'da (Yugoslavya) ve daha nice şehirlerin maddi mirası arasında Azerbaycan'lı yazarların ve ustaların eserleri yer alır. Orijinalleri elimizde olmayan yüzlerle eserlerimiz (minyatürler, halılar, elyazmaları ve birçok başka sanat örnekleri) dünyanın birçok kütüphanelerinde, arşiv ve müzelerinde korunuyor.

Araştırmacıların veriği bilgilere göre, bir tek Şehabettin Süh-Reverdi'nin (1145-1234) eserlerinin 100 parça elyazması nüshası dünyanın otuzdan çok kütüphane ve arşivlerinde mevcuttur. Tarihi-kültürel araştırmalardan görüldüğü gibi, Azerbaycan'ın derdi yalnız parçalanarak haritalarda çizilmiş toprak kaybı değil, aynı zamanda onun toprak itkisinden bin defalarca çok büyük olan manevi-kültürel kayıplarıdır. Dünya medeniyetinde Azerbaycan Türklerinin varlığı, onların zaman-zaman bir çok devletlerin ilerleme yolunda çok yönlü eşsiz hizmetleri inkar olunmazdır. Tabii ki, bu devletler arasında Rusya ve İran özel bir yere sahiptir. Zaman-zaman Türklere karşı edilen tecavüzler, onların milli istiklal ve milli kimlik uğrunda mücadeleleri XIX. yüzyılın II. yarısından itibaren Hasan bey Zerdabi (1837-1907), Mirze Elekber Sabir (1862-1911), Ali bey Hüseyinzade (1864-1940), Celil Memmedkuluzade (1869-1932), Ahmet bey Ağaoğlu (1869-

1939), Neriman Nerimanov (1870-1925), Memmed Seid Ordubadi (1872-1950), Memmed Emin Resulzade (1884-1955), Mirze Bala Memmedzade (1898-1959) ve başkalarının eserlerinde bu veya diğər şekilde öz eksini tapmışdır (Güney Azərbaycan. 2015, s.7).

Çağdaş dönm göçmen edebiyatında olduğı gibi, Orta asırlar devrinin de göçmen edebiyatında da Vatan hasreti, gariplik en öncül mevzulardan biri olmuştur. Şunu Abülfez Hüseyni'nin dilimize çevirmesinde İsmayıl ibn Yesar'ın gariplik mevzusundaki insan ruhunu derinden etkileyen bir şiirin de görüyoruz:

Şamda qərib bir məzara tapşırıdım bir cavanı,

Allah ona yar olsun, çatdı vida zamanı.

Qəriblərdən uzaqda tənha yerdə yatdı o,

Vücudunu bu doymaz torpaqlara qatdı o.

Qəmli-qəmli dayandım, məzarına baş əydim,

Matəmində tək özüm əynimə qara geydim.

Ağladım hönkür-hönkür, ayrılarkən mən ondan,

Uzaq-uzaq ellərin qərib düşmüş oğlundan (Az. klas. edeb. 1989: s. 20).

Orta asırlarda gurbet mevzusunu yansıtan eserlər şair Haganı'nın de yaratıcılığında özel yer almaktadır.

Xaqani qürbətə basalı ayaq,

Olmuş tək qapalı bir evə dustaq.

Nə evin içində rahat olur can,

Nə də var bayıra çıxmağa güman (Az. klas. edeb. 1989: s.211).

Orta asırlarda Güney Azərbaycan büyük medeniyet merkezlerinden biri olmuştur. XIII – XIV. yüzyıllar sınırında yaşayan Şeyh Safiaddin İshak Erdebili'nin zamanında faaliyetine başlayan Erdebil Darül-İrşad'ı sadece Azərbaycan'da değil, tüm Doğu dünyasında bilimsel ve felsefi savaşların en güçlü merkezlerinden biri olarak bilinir. Bir yandan Hurremilik ve Mezdekilik, öte yandan tasavvuf ile ilgili olan, birçok durumda Kızılbaşlık olarak tanınan Safaviye düşünce okulu burada kurulmuş ve buradan Şark'ın birçok ülkesine yayılmıştır. Darül-İrşad sıradan bir mezhep hanegahı olmaktan ziyade, zamanın talebinden doğan fikir ve ideolojilerin merkeziydi. Bu ocağa imanla gelen özverili mutasavvıflar ve müritler Şah İsmail'in dedesi Şeyh Cüneyd'e ve babası Sultan Haydar'a destek vererek yeni bir devletin temellerini atmalarına yardımcı oldular.

Şah İsmail'in çok genç yaşta savaşlara atılması, istediğini elde etmesi ve güçlü bir Azerbaycan devleti kurması, atalarının asırlık geleneklerinin, onların uzun ve tutarlı mücadelelerinin başarılı sonucuydu. Şah İsmail'in mücadeleleri, bütün bir Azerbaycan devleti yaratma arzusundan kaynaklanıyordu. Azerbaycan Türkçesini devlet ve şiir diline çevirmiş, ülkenin siyasi, ekonomik ve kültürel kalkınması için çok büyük işler yapmış Safevi hanedanının kurucusu büyük devlet adamı Şah İsmail Hatayi'nin Orta asırlarda Güney Azerbaycan'da milli edebiyatın gelişmesinde eşsiz hizmetleri olmuştur. Devlet adamı olmasına rağmen Şah İsmail'in şiirlerinden de anlaşılmalıdır

ki, onun gözündə gerçək bir tasavvıf, gerçək bir insandır. Herhangi bir sufi haktan uzaksa, tasavvuftan ve insanlıktan uzaktır.

Sufi isən alıb-satma,
Halalına haram qatma,
Yolun əyrisinə getmə,
Doğru yola nəzər eylə (Hatayi. 1988: s.15).

Hatayi'nin şiirlerinde dogmatizme, hurafelere ve insan ahlakını bağlayan zincirlere karşı güçlü bir protesto vardır.

Könül, nə gəzirsən seyran içində,
Aləmdə hər şeyin var olmayınca?!
Olura-olmaza dost deyib gəzmə
Bir əhdinə bütün yar olmayınca.

Yürü, sufi, yürü, yolundan azma,
Elin qeybətinə quyular qazma,
Yorulma bihudə, boşuna gəzmə,
Yanında mürşidin var olmayınca.
Qalxdı, havalandı könlün quşu,
Qovğa, qeybət etmək kötünün işi,
Ustadın tanımaz bunda hər kişi,
Onun kim mürşidi ər olmayınca.

Varub bir kötüyə sən olma nökrə,
Çərxinə dəgər də, dolunu dögər,
Nə xudadan qorxar, nə hicab çəkər,
Bir kötüdə namuş, ar olmayınca.

Şah Xətayim, edim bu sirri bəyan,
Kamilmidir cahil sözünə uyan?
Bir başdan ağlamaq ömrədir ziyan,
İki başdan mühibb, yar olmayınca (Xətayi. 1988: s.305).

Erken orta asırlar ve Osmanlı-Safevi savaşları döneminden sonra Azərbaycan'da göçmen edebiyatının yeni tarihi 1918-1920, 1946-1947'li yıllara Sovyet dönemine təsadüf ediyor. 1945. yıl Aralık ayının 12'de Güney Azərbaycan'da "21 AZER" devriminde Seyid Cəfer Pişeveri'nin liderliğinde Milli Hükümet (Yönetim) kuruldu. 1946 yılına gibi bir yıllık ömründe Milli Yönetim devrinde Güneyde Milli Ordu yaratıldı, tüm devlet kurumları, kuruluşları millileştirildi, topraklar halka paylandı, söz, basın özgürlüğü ilan edildi. Azərbaycan –Türk dilinde okullar açıldı, gazeteler, kitaplar yayımlandı (Tude, 2014: s.10). Bu dönemde Güney Azərbaycan'ın birçok şehirlerinde Güney Azərbaycanlı yazarların birlikleri kuruldu. Tebriz'deki Birliğin edebi organı "Ülker", Tahran'daki Birliğin edebi organı "Güneş" yayınlamaya başladı. Savalan'ın, Geşem Gelender'in, Maftun Ali'nin, Settar Gülmühammed'in, Hebib Feriba'ın, Behman Zemani'nin kitapları yayımlandı. "Dede Korkut", "Varlık", "Çenlibel", "Azərbaycan", "Köroğlu", "Odlar Yurdu", "Araz", "Yol-

daş”, “Birlik”, “Devrim Yolunda”, “Halkın Sözü” gibi dergiler ve gazeteler yayınlandı (Caferov. 1990: s.27).

Maalesef, Güneyde yaratılmış Azerbaycan-Türk devletinin ömrü çok kısa oldu. Güney Azerbaycan’da Milli Yönetimin çöküşü emperyalist güçler tarafından Güney Azerbaycan’ı kan gölüne dönüştürdü. Bu durumda Milli Yönetim devrinin Ali Tude, Söhrab Tahir, Balaş Azeroğlu, Medine Gülgün, Höküme Billuri gibi birçok aydınları, şair ve yazarları Güney Azerbaycan’dan Kuzey Azerbaycan’a göç etmek zorunda kaldı. 21 Aralık 1945’te Azerbaycan Milli Hükümeti’nin kurulmasından sonra, Tebriz’de kurulan ve başkanlığını Abulgasim Kamil’in yaptığı “Azerbaycan Şairler ve Yazarlar Cemiyeti” 1947’den sonra 1991’e kadar Bakü’de toplantılarına devam etti (21 AZER. 2001: s.27).

Bu dönem Kuzey Azerbaycan’a göç etmiş şairlerden biri de aslen Erdebil’in Çanakbulak köyünden olan Ali Tude’dır. Güney Azerbaycan Demokratik edebiyatın yaratıcılarından biri olan Ali Tude “Cenub neğmeleri”, “Vatan sevgisi”, “Mahpusların son sözü”(poema), “Arazın o tayında” (poema), “Şairin düşünceleri”, “Bulutlar”, “Yanıklı tütek”, “Ömrün illeri”, “Hayat sınağı”, “Tellerde çırpınan hasret”, “Araz üste palıd”, “Gecikmiş vüsal”, “Tebriz yolu”, “Söz ömrü”, “Tebriz Geyreti”, “Yarımçık dastan” gibi birçok eserler yaratmıştır. 1996 yılında ölümünden sonra 2014 yılında Ali Tude’nin eserleri 1. cilt “Cenub neğmeleri”, 2. cilt ise “Bakı’nın ışıkları” adıyla yeniden basılmıştır. Bu kitaplarda yer alan “İhtiyac”, “Teselli”, “Tehranın bir hiyabanında”, “Vatan çağrısı”, “Vatan toprağı”, “Vatan sevgisi”, “Bura Azrbaycandır”, “And”, “Yurdum”, “Zindandan mektub”, “Tebrizde kış seheri”, “Settarhan”, “Tebriz kadını”, “Tebrizde Noruz bayramı”, “Tebriz”, “Kılıç”, “Şimal hasreti”, “Serhed”, “Hudaferin”, “Ay Araz”, “Savalan ay Savalan”, “Tebrizde kaldı”, “Vatanımı anacağam”, “Arazın o tayındaki dostuma”, “Azadlık carçısı”ve başka bu gibi eserlerden görünüyor ki, Vatandan Vatana mühacirat etmek zorunda kalan Ali Tude’nin yaratıcılığının ana hattı Vatan sevgisi, Yurd hasretidir.

Dilimdə susan muraz
Vüsaldan danış bir az.
Gecələr yuxumda da
Hicran axıdır Araz.

Yar yarını itirdi,
Kədər, kədər gətirdi
Harada vüsal əkdim
Ora hicran bitirdi.

Savalan, ey Savalan,
Suları ney Savalan,
Dünyada səndən deyir
İndi hər şey Savalan (Tude, c. 2, 2014: s.16-17).

Güney'den Kuzey Azerbaycan'a göç etmiş Söhrab Tahir'in "Vatanla sevgi arasında", "Komşu kızın mektupları", "Emanet", "Sevgi efsanesi" gibi eserleri Azerbaycan edebiyatında özel bir yere sahiptir. Güneyi, vatanını terk etmek zorunda kalan, buna rağmen kaderinden asla şikayet etmeyen Söhrab Tahir'in şiirlerinde bu ayrılığın acısı çok belirgin bir şekilde görülmektedir.

Azad qardaşım var, onunla xoşam,
Mən gərək sahili, sahilə qoşam.
İki bölünməkdən elə qorxmuşam,
Çöpü də ikiyə bölmərəm daha! (Söhrab. 2005: s.5).

Güney Azerbaycan göçmen edebiyatında daha çok şair gibi tanınmış, sonralar ise kıymetli nesir eserleri yazmış Söhrab Tahir'in roman yaratıcılığı çağdaş Azerbaycan edebiyatında bir ayrıcalığa sahiptir.

Kuzey ve Güney Azerbaycan'ı kaderinde birleştiren şair Balas Azeroğlu 1921 yılında Bakü'de doğulmuş, 1937 yılında "Pantürkizm" adıyla geçmiş Sovyetler Birliğinde yaşayan Türk aydınlarının represiya döneminde 1938 yılında ailece Güney Azerbaycan'ın Erdebil kentine taşınmak zorunda kalmış ve ilkokulunu burada bitirmiştir. Çocukluk yıllarında Erdebil'e göç ettiğini Balas Azeroğlu sonradan "Erdebil" adlı şiirinde böyle ifade etmiştir.

Gəlmişəm, xoş gəlmişəm, sanma məni yad, Ərdəbil!

Hər zaman könlüm olub fikrin ilə şad, Ərdəbil! (Azeroğlu. 2004: s.9)

1941 yılında Erdebil'de Ulusal Kurtuluş Hareketine katılan Balas Azeroğlu 1943 yılında "Azerbaycan Anti-Faşist Cemiyeti"nin Erdebil bölge şubesinin başkanı seçilir. Bu derneğin organı olan "Yumrug" gazetesinin editörü olan şair "Vatan Yolunda" gazetesinin yazı işleri yarışmasında "Sattarhan" adlı şiiri ile ödüle layık görülüyor. 1943-1945. Yıllarda Azerbaycan Demokratik Partisi'nin Erdebil bölge komitesinin başkanı, "Covdat" gazetesinin editörü, "Şairler Meclisi"nin Erdebil şubesinin başkanı olan Balas Azeroğlu daha sonra Tebriz'de Milli Hükümet, Azerbaycan Devlet Radyo Yayın Komitesi Başkan Yardımcısı görevine atanıyor ve 1946 yılında "Yazarlar ve Şairler Cemiyeti" yönetim kurulu üyeliğine seçiliyor.

İlk şiir kitapları 1943-1945. Yıllarda Erdebil ve Tebriz'de yayınlanan ve 1947-1952. Yıllarda Bakü'de ADÜ'nün Filoloji Fakültesi'nde eğitim almış Balas Azeroğlu,

aynı zamanda Güney Azerbaycan Yazarlar Birliğinin de başkanıdır. Hellen Azerbaycan Yazarlar Birliği Yönetim Kurulu Güney Azerbaycan Edebiyatı Başkanışmanı olarak görevini icra eden Balas Azeroğlu Azerbaycan Yazarlar Birliği İhtiyarlar Meclisi ve İran Halk Partisi ve ADF Merkez Komitesi üyesi, SSCB'deki İran Siyasi Göçmenler Derneği'nin Azerbaycan şubesi başkanlığının bir üyesidir. 1981 yılında Azerbaycan SSC Yazarlar Birliği genel kurulu üyesi ve sekreteri seçilen Balas Azeroğlu çok ciltli "Azerbaycan Edebiyatı"nın yazarlarından biridir.

1948 yılından 1991 yılına kadar şairin "Şiirler" (1948), "Savalan" (1949), "Mücadele yollarında" (1950), "Gençlik arkadaşlarım" (1950), "Benim Şarkılarım" (1952), "Sabahlar" (1953), "Sanatın gücü" (1955), "Kayıp

kızın destanı" (1957), "Hafız'ın mezarı üzerinde" (1959), "Ele oğul isteyir vatan" (1961), "İki arkadaş" (1965), "Mecnun söğüt" (1966), "Savalan efsanesi" (1967), "Dünüm, Bugünüm Yarınım" (1970), "Yıllardan yıllara" (1971), "Yapraklar dökülende" (1976), "Muhammed Amani" (1977), "Saib Tebrizi'nin sanat dünyası" (1981), "Seçilmiş eserler" (iki cilt halinde). (1982-1983), "Gel, bahar ayı" (1983), "Sinem Savalan dağıdır" (1984), "Bir kürsü istiyorum" (1989), "Seçilmiş eserler" (iki cilt halinde) (1991) adlı kitapları basılmıştır. Diğer Güney'li yazarlar gibi, geleneksel olarak Balas Azeroğlu'nun da eserlerinde ulusal bağımsızlık ve özgürlük fikirleri öndedir. Şairin 1941 yılında Erdebil'de yazdığı "Devrim şairiyim" ("İnqilab şairiyəm") adlı şiirinde bu düşüncenin açık ifadesini görüyoruz.

Mən nə şah, nə sultan, nə yaraşiq, nə zinyət,
Nə əfsanə, nə mələk, nə saray, nə səltənət,
Nə qədim əsrləri yada salıb ağlayan,
Nə ömrünü qəzələ, mərsiyəyə bağlayan,
Nə dövrün hakiminə şeir yazıb, pul alan,
Nə cəlladlar önündə həyat üçün alçalan,
Nə peymana, nə saqi, nə şərab şairiyəm,
Azadlığın carçısı inqilab şairiyəm!

Mən əyilib hakimin əllərindən öpmədim,
Şeirimi çiçək kimi ayaqlara səpmədim.
Nə aciz bir bəndəyəm, nə satılmış bir qulam,
Nə saray məddahıyam, sraylardan qovulam.
Mən ellərin oğluyam, ellər böyütmüş beni,
Şeirim eldən alıbdır bu ilhamı qüvvəni.
Mən nə şam, nə pərvanı, nə rübab şairiyəm,
Azadlığın carçısı, inqilab şairiyəm! (Azeroğlu. 2004: s.12-13).

1926 yılında Bakü'de işçi sınıfı bir ailede dünyaya gelen Medine Gülgün ilkokulu burada bitirdikten sonra 1938'de ailece Güney Azərbaycan'ın Erdebil kentine taşındı. Daha sonra Tebriz'de yaşadı ve kariyerine bir dokuma ocağında başladı. Hayatı anlamaya başladığı andan itibaren İran'da Azerbaycan halkının ulusal haklarının ihlal edildiğine tanık olur. Savaşmak için eğitilmiş ve bilgili olmak gerektiğini anlayan Medine bu nedenle Arapça grafikleri ve Farsçayı kısa sürede öğreniyor. Daha sonra Tebriz Dram Tiyatrosu'nda ve "Azerbaycan" gazetesinin yazı dairesinde özel muhabir olarak çalışan Medine Gülgün, 1945-1946 yıllarında Güney Azerbaycan Milli Özgürlük Hareketi'nin aktif bir katılımcısı olmuş ve hayatı boyunca militan şiirleriyle bu devrimin müjdecisi olmuştur.

1948 yılında yeniden Bakü'ye dönüş yapan Medine Gülgün 1952 yılında Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesinin Dil ve Edebiyat Fakültesinden mezun olmuştur.

Eserleri birçok yabancı dile çevrilen Medine Gülgün hümanist bir şair olarak, dünya halklarının özgürlük ve bağımsızlık mücadelesini her zaman izlemiş, isyankar şiirleriyle onların mücadelesine katılmıştır. Şairin Bakü ve

Moskova'daki "Tebriz Baharı" (1950), "Savalan'ın eteklerinde" (1950), "Barışın Sesi" (1951), "Yadigar yüzük" (1953), "Tebriz'in kızı" (1956), "Firudin" (1963), "Dünyamızın Sabahı" (1974); Turnalar "Döndüğünde" (1983), "Dünya tatlı bir dünya" (1989), "Bir çınardı", "Hayal bir hayattır", "Bıkmadığım yollar" (1978), "Kalbim umutlarla dolu", "Yora bilmez yollar beni" (1978), "Çınar olaydı" (1985), "Gürbet ele gurbetti"; "Bir deli rüzgarım" (1993), "Bir kolum Bakı'dır, bir yolum Tebriz" (2004) gibi onlarca diğer şiir kitapları yayınlanmıştır. Bu kitapların ana temaları insan, özgürlük, Tebriz özlemi ve insanlar için yanan bir anne yüreğinin arzu ve özlemleridir.

Gecə yuxuma gəldi,
Əvvəlkitək gözəldi,
Gah ağladı, gah güldü
Təbrizin küçələri.

Maralan bağça-bağça,
Güllərdən tutdu xonça,
Hey baxdılar dalımca
Təbrizin küçələri. (Gülgün. 2004: s.122)

"Vatan", "Yollardan bıkmam", "Altın sabahlarım", "Ocağımız, gözümüz kalır", "Vatan olamam", "Erk Kalesi", "Tebriz", "Çağla, Arazim, Çağla", "Tebrizim", "Tebriz Sokakları", "Savalan", "Bir Damlayım", "Sevincim Ümidim" gibi şiirlerinde "Beni ozan etti Vatanın derdi", "Yora bilmez yollar beni", "Hasretsiz günlere ekiz olaydım" diyen şairin hasretinde memleketin Kuzeyi ve Güneyi birleşir.

Bir torpaq üstündə doğulmuşuq biz

Bir qolum Bakıdır, bir qolum Təbriz (Gülgün.2004 s.7).

Güney Azərbaycan'dan Kuzey'e göç etmək zorunda kalan Güneyli şairlerden biri de Hekime Billuri'dir. Güney Azərbaycan'ın Zencan bölgesinde doğulmuş Hekime çok genç çağında, 20 yaşında Bakü'ye gelir. İran-Fars rejiminin baskısı neticesinde akrabalarının dağıldığını duyup anladığında, kendi kendine şikayet eden Hekime Billuri bu acını şiirlerinin dilinde yansıtmaya başladı:

Sinəmə bir ağır yüküdü ayrılıq,
Belimi yay kimi bükdü ayrılıq...

Bu hicran, bu nisgil olmayaydı kaş,
Həsrət qalmayaydı qardaşa, qardaş.

Mən də bir şairəm sinəsi dağlı,
Ayrılıq nəfəsli, hicran soraqlı,
Vətənin qapısı üzümə bağlı
Hər axşam bu dərdədən alışır sinəm,
Vətən həsrətliyəm, el həsrətliyəm (Billuri. 2005: s.4).

Vatan hasreti, insan barışının özlemini çeken Hekime Billuri'nin tüm şiirlerinde kırılğan bir kalbin konuştuğunu görüyoruz.

Kaş Təbriz olaydı, bir də o günlər,
Qalib gəldiyimiz o aydın səhər,
Azadlıq olaydı, bir də ki zəfər,
Qəlblərdə min ümid yandıran atəş,
Üfüqdən bayraq tək enəydi Günəş...

1947'de Bakü Devlet Üniversitesi filoloji fakültesinə kabul edilən Hekime'nin kalbindən Yurt, Vatan nisgili hiç eksilmedi. 1952'de Doğu dünyasının söz, sanat ve şiirinin önde gelen isimlerinden Şehriyar'a şunları yazdı:

Qoy zaman dolansın, sənsə belə qal!
Şair dəyişməyə tapmasın macal.
Təbrizi, Zəncanı sən yadına sal,
Gəl öpüm mübarək, odlu sətrini,
Səndən Təbrizimin alım ətrini...

2000 yılında Tebriz hasreti ve sevgisiyle Bakü'de dünyasını dəyişən, yüreği daima vatan özlemiyle çarpan şairin en sevilen şiirlerinden biri de "Tebriz"dir. Seksenlerin sonlarında Azərbaycan milli hareketinin genişləməsi sırasında, aslen Nahçıvan'ın Şahbuz ilçesindən olan ünlü SSCB milyoneri Cennet Aliyev bu şiire dayanaraq o dönemin en ünlü şarkılarından biri olan "Tebriz" müziğini besteledi.

Qollarım dolana boynuna bir gün,
Yenə baş qoyaram dizinə Təbriz.
Həsrətdən, hicrandan cana doymuşam,
Doyunca baxaram gözünə Təbriz.
Bulanıq suların axsın durulsun,
Təzə güllərindən büsat qurulsun.
O gül camalına bir də vurulsun,
Bir qubar qonmasın üzünə Təbriz.
Gülüstan bağının seyrinə gəlim,
Lalə yamacında birdə dincəlim,
Ötən günlərimə yetişməz əlim,
Düşüm heç olmasa izinə Təbriz.
Bulanıq suların axsın durulsun,
Təzə güllərindən büsat qurulsun,
O gül camalına bir də vurulsun,
Bir qubar qonmasın üzünə Təbriz.

Çağdaş devirdə Güney Azərbaycan'ın göçmen yazarlarından bahs edərken, sadece Kuzey Azərbaycan'da değil, dünyanın, özellikle Avrupa'nın birçok ülkelerinde yaşamak zorunda kalan Gulamrza Sabri Tebrizi, Kerim Mamağanlı gibi birçok şair ve yazarlardan da söz etmək gerekiyor. Birleşik Krallık, Edinburgh Üniversitesi Profesörü, Dünya Azerbaycanlıları Koordinasyon Konseyi Başkan Yardımcısı Gulamrza Sebrri Tabrizi'nin çeşitli zamanlarda basılmış "Hudaferin", "Vatan hasreti", "Benim iki dünyam", "Fikir dalğaları", "Həyat fəlsəfəsi", "Sönmez ocaq", "Ümid çırağı" ve "Gurbet Harayı" adlı şiir kitaplarında "Ana dili", "Gözümün yaşı", "Azad olmak isteyirem", "Tebriz gözeli", "Tebriz hatırası", "Hasret gülü", "Vatan sevdası", "Araz hara-

yl", "Gayıdıram Tebrize", "Gurbet nigarançılığı", "Hazarın sularına", "Hasret" gibi şiirlerinde Vatan hasretinin haykırıışlarını dile getirir.

Ana!

Ay ana!

Ah, kaş olaydım bir dərya,

Balıqlar üzəytilər sularımda.

Ya bir ovuc torpağa dönəydim,

açaydı çiçəklər köksümdə.

Axşamüstü

Göy üzünün günəşi

saralıb sönərkən,

Kəndimizin sürüləri

örüşdən dönərkən

Sinəmdən adlayıb keçəydi.

Ya heç olmasa,

Bir əlim yel olub

Sarılaydım,

tənha çinarların yarpaqlarına.

Ya da çiskin yağışa dönüb

Səssiz-səmirsiz

Qarışaydım torpaqlarına.

Gulamrza Sabri Tebrizi şiirlerinde hasret duyğuları ne kadar büyük acı ile dile getirmiş olsa da, Azərbaycan'ın bütünleşmek arzusuna inamı da bir o kadar güçlüdür.

Biri Arazın o tayında,

Biri bu tayında.

Aralarında tikanlı sərhəd məftilləri.

Amma Xəzər birləşdirir

sularıyla.

Toxunuram suya bu sahildə,

Duyuram ruhumu o sahildə.

Bir də ay, səma birləşdirir,

Günəş birləşdirir.

Havanın, küləyin

qoxusu birləşdirir.

Necə bir vətənə iki deyəsən? (Sabri Tebrizi. 2005: s.394).

Araştırmalar gösteriyor ki, Güney Azerbaycan edebi mühiti çok zengin edebi mühit olmakla, eski tarihi köklerine bağlı olan, aynı zamanda çağdaş dünya edebiyatından geri kalmayan, yeni düşünce tarzını ortaya koyan, araştırmaların dışında kalmış bir düşünce hazinesidir. Güney Azerbaycan'da yaranmış ister halk edebiyatının ayrı ayrı janrları, folklor örnekleri, aşık yaratıcılığı, isterse de klasik edebi eserler, aynı zamanda çağdaş yazılı edebiyatın gelişimi idyolojikve estetik bakımdan Azerbaycan ve Türk dünyası edebiyatının akarında öz çıkırını açan benzersiz bir söz ve düşünce dünyasıdır.

Asırlar boyu hafızamızdan süzülüp gelen halk edebiyatı ile beraber, Güney Azərbaycan şair ve yazarlarının çağdaş dönem için de mevzu aktüelliği, özgünlüğü ile ayırt edilen şiir, hikaye ve romanları mevzu ve ideolojik bakımından birbirini tamamlayan milli düşünce tarzıyla seçilir ve dikkat çekiyor. Farkına varmış olursak, görüyoruz ki, Güney Azərbaycan edebiyatı bizi öz kökümüzden, soyumuzdan, tarihi hafızamızdan uzaklaşmanın karşısında engel olan büyük manevi okuludur.

Mən aşiqəm, daş daşı,
Çaxçax döyər, daş daşı.
Namərdinən bal yemə,
Gəl mərdinən daş daşı.
Əzizim nədən yana,
Çəkilər nədən yana,
Yaxşı dost yaman gündə
Çəkilər, nədən yana?
Mən aşiqəm ağ alma,
Qızıl alma, ağ alma,
Əsil al, çirkin olsun
Bədəsil gözəl, alma.

Güney Azərbaycan halk edebiyatının devamı olarak, yazılı edebi eserler de derin felsefi duyumu ile insan ve toplumun küresel sorunlarını önde tutuyor. Bu bağlamda Güney edebiyatının tanınmış şair ve yazarlarından Mehmedhüseyn Şehriyar, Bulut Karaçorlu Sehend, Semed Behrengi, Hemid Nitgi gibi şair ve yazarların eserleri tarihiliyi, milli-manevi değerleri, ulusal-humanist idealleri ehtiva eden öncül edebi eserler olarak sadece Azərbaycan-Türk edebiyatında değil, dünya edebiyatında eşsiz sanat örnekleri sayıla bilen eserlerdir.

Şehriyarın Türk dilinde yazdığı “Heyderbabaya salam”, “Karanlık geceler”, “Şatır oğlan”, “Kaçak Nebi”, “Türkün dili”, “O taydan gelende”, “Pervane ve şam”, “Bedöv at”, “Allah boyacağı”, “Han nene”, “Yalan dünya” gibi eserlerinde olduğu gibi fars dilinde de yazdığı “Azərbaycan”, “Gece xuman”, “Cennet kuşu”, “Hidayet Çırağı”, “Döyüş”, “Ey kadın”, “Gemli ney”, “Hayat zindanı”, “Yanan pervane”, “Hezin terane”, “Bayram akşamı”, “İntizar”, “Arazın kayıkları”, “Tutiya”, “Ayın kölgesi”, “Dost”, “Bülbülün nalesi”, “Göz yolda”, “Ey vefasız”, “Aşkın intigamı”, “Hayat efsanesi” gibi eserlerinde umut, arzu keder, hasret, ıztırap bur ulusun ağır acılarının ne kadar büyük olduğunu ifade eden eserlerdir.

Heydərbaba, göylər qara dumandı,
Günlərimiz bir-birindən yamandı,
Bir-birizdən ayrılmayın amandı.
Yaxşılığın əlimizdən alıblar,
Yaxşı bizi yaman günə salıblar (Şəhriyar.1966: s.6).

Günümüzde Güney Azərbaycan ve İran edebiyatının en değerli eserleri sırasında yer alan Şehriyar’ın Frnsça yazdığı eserler de Azərbaycan’ın mücadilelerle dolu tarihinden söz açır. Şair Fikret Sadıq’ın Fars dilinden

Azərbaycan Türkçesine çevirdiği "Azərbaycan" gazeli Şehriyar'ın yaratıcılığında "Heyderbabaya salam" poemasıyla bərabər tutulacaq böyük bir sənət eseridir.

Könlüm quşu qanad çalmaz sənsiz bir an, Azərbaycan,
Xoş günlərim getməz müdam xəyalımdan, Azərbaycan.

Səndən ayrı düşsəm də mən, eşqin ilə yaşayıram,
Yaralanmış qəlbim kimi, qəlbi viran, Azərbaycan ...

Bütün dünya bilir sən qüdrətinlə, dövlətinlə
Abad olub, azad olub mülki-İran, Azərbaycan!

Qurtarmaqçün zalimlərin əlindən Rey şümşadını,
Öz şümşadın başdan-başa olub al qan, Azərbaycan!

Yarəb, nədir bir bu qədər ürəkləri qan etməyin,
Qolubağlı qalacaqdır nə vaxtacan Azərbaycan?!

İgidlərin İran üçün şəhid olub, əvəzində
Dərd almısan, qəm almısan, sən İrandan Azərbaycan!

Övladların nə vaxtadək tərki-vətən olacaqdır?
Əl-ələ ver üsyan elə, oyan, oyan, Azərbaycan!

Bəsdir fəraq odlarından, kül ələndi başımıza,
Dur ayağa! Ya azad ol, ya tamam yan Azərbaycan!

Şehriyarın ürəyi də səninki tək yaralıdır,
Azdıqdır mənə məlhəm, sənə dərman Azərbaycan!
(Şehriyar. 1966: s.271-272).

Çağdaş Güney edebiyatında Azərbaycan və Fars dillərində yeni içerikli şiir ustadlarından biri də Habib Sahirdir. 1903. yılında Tebriz'in Surhab mahellesinde doğulmuş Habib Sahir acılarla dolu bir hayat yaşamıştır. 1934 yılından itibaren Zencan'da Azərbaycan Türkçesinde ders verdiğine göre İran-Fars yönetimi tarafından defalarca uyarı almasına rağmen, buna dikkat etmediği için Mazandaran'a sürgün edilmiştir. Bir zamandan sonra Habib Sahir Mazandaran'dan Kazvin'e sürgün edilmiş, daha sonra ise yeniden Tebriz'e dönmüştür (Rzayeva. 2016: s.180).

Qovuldum ah, vətənimdən elimdən,
İllər boyu nələr gördüm, nələr mən.
Daşdan-daşa dəydi başım qürbətdə,
Möhnət oldu var yoldaşım qürbətdə.
Tufan qopdu, pəncələşdim yellərlə,
Yağış yağdı axıb getdim sellərlə.
Kölgələrtək dağı-daşı dolaşdım

Ölümlərlə qaranlıqda dolaşdım (Sahir. 2005: s.21).

Azadlığı elindən alınmış, dili yasak edilmiş, gurbet illerde her acılara maruz kalan Azərbaycan Türklərinin acı hatıralarını Habib Sahir "Vatan mateminde" şiirində böylə canlandırıyor:

Heç unudularmı o, günlər?

Cənuba boylanən sürgünlər.

Kim unuda bilir, o qışda,

Axşamadək qar-yağışda,

Qara zindanların önündə,

Yerə sərilmiş arvadları (Sahir. 2005: s.57).

Güney edebiyatında Vatan, Yurt hasretini, bütünlük arzusunu ömrü boyu ağır yük gibi yüregində taşıyan yazarlardan bir de Hamid Nitgidir. "Tebriz", "Dastan olmaz", "Güneş" gibi poemaları ile Hamid Nitgi'nin dünya Azərbaycanlılarının Kabeyi-amal saydıkları Bakü'ye olan sevgiler ile Tebriz'e olan münasibətində hiç bir fark yoktur. Uzun yıllardan sonra Hazar'ın yavrusu Bakü ile görüşü Hamid Nitgi'nin yaratıcılığında umut ışığı yakan satırlara dönüştü.

Ağaran tazə bir səhərin

Sehrinə tutulduq və qaldıq...

Fəcr ilə doldurduq qədəhlərimizi.

Könüllərimizdə cücərən ümidi

Tapşırıdığımız kədərlərimizə.

Və qara gecənin ən son dəmlərində

Röyalarla dolu bir baxışda

Əritdik kədərlərimizi (Nitgi. 2005: s.11-12).

Güney Azərbaycan edebiyatında milli özgürlük idyesinin carçısı gibi tanınan yazarlardan Semed Behrengi'nin ilk hikayeleri "Adet", "Binam" 1956 yılında basılmıştır. Bundan sonra "Ulduz ve garğalar", "Cuğundurustan oğlan" ve "Balaca Karabalık" gibi hikaye ve masallarını yazmış Semed Behrengi bir süre Tebriz'de basılan gazetelerde yayımlanan makalelerini sonradan "Mecume-yi mekaleha" ("Makaleler mecumesi") adıyla kitap şeklinde bastırılmıştır. Pervane Memmedlinin araştırmalarından aydın olur ki, Semed Behrengi meslektaşısı Behruz Dehgani ile birlikte folklor tarzında yazmış olduğu "Azərbaycan masalları" nı Farsça yayınlamak zorunda kalmışlar. 1950'lerde Pehlevi rejiminin ayaklanması sırasında büyük bir cesaret göstererek Azərbaycan Türkçesinde "Pare-pare" ("Paramparça") adlı bir kitap yayınlamıştır (Memmedli. 2001: s.27).

Güney edebiyatında azatlık carçısı gibi tanınan şairlerden biri de Bulut Karaçorlu Sehend'in elimizde olan "Dedemin kitabı" ve "Sazımın sözü" kitapları bütünlükde Azərbaycan edebiyatında değerli eserler sırasında yer alır. Milli ruhu ile edebiyata isyankar bir nefes getiren şiirleri diller ezberi olan Sehend'in tüm eserlerinde bir insanın duygularında toplumun derdlerinin nasıl dile geldiğini görüyoruz.

Taleyime sən bax,

Düşüncələrim yasaq,

Keçmişimdən söz açmağım yasaq,
Ata babamın adını çəkməyim yasaq,
Anamdan ad almağım yasaq,
Bilirsənmi, anadan doğulandan bəri,
Dil açıb danışdığım dildə
danışmağım da yasaqmış, yasaq...
YASAQ!

İran-Fars devletinin Türk kültürünə, Türk dilinə qarşı adaletsiz yaklaşımına itirazını açıq şəkildə ifadə edən Sehend'in tüm eserlerinde insan haklarına, Vatana, toprağa, dilinə və kültürünə bağlılığı bəzən də lirik tonlarda dile geliyor:

Ancaq bir sözüüm var – mən də insanam,
Dilim var, xalqım var, yurdum-yuvam var.
Yerdən çıxmamışam göbələk kimi,
Adamam, hakkım var, elim, obam var...

Araştırmacı yazar Pervana Memmedli'nin ortaya çıkardığı Sehend'in ömrünün son yıllarında yazdığı eserlerin düşmanların Türklere karşı zaman zaman devlet düzeyinde gizlice veya açık olarak yürüttüğü baskı ve terörü ifade eden eserler olduğunu görüyoruz:

Vətən qəfəsdədir, Vətən dardadır,
Gözləri yol çəkir, intizardadır.
Şəhriyar qardaşım görən hardadır?!,
Aman, dostlar mən Təbrizdən gəlmişəm! (Memmedli. 2001: s.32).

Çağdaş Güney edebiyatında orijinal ifadə tarziyla seçilən Hasanbey Umudoğlu'nun şiirlerinde intellektüel və kudrətli düşüncenin arkasında toplumda mevcut acı hakikətin gerçək poetik ifadəsini görüyoruz.

Akvarium balığı, kül gözlərinə,
Bir ovuc suya sən dəniz deyirsən.
Ləpəsiz, dalğasız, yosunsuz suda
Dartılmış qardaşlar əti yeyirsən.

Diğər şiirlerinde de Umudoğlu'nun yaratıcılığında insan və toplumun qarşılıqlı münasibətlərindən doğan toplumsal-manevi faciənin təkrar olunmaz orijinal poetik üslubi ifadəsi yaşadığımız zamanın gerçəkliyini yansıtır.

Sağ əl, sol əl duru suda,
Barmaq barmağa,
Caynaq caynağa dalaşırlar.
Sonra da dönüb barışırlar.
Arınıban çirklərdən
Sudan çıxır ikisi də.
Bu arada təkəcə sudur kirlənən.

Güney Azərbaycan edebiyatından söz edərkən, qaydetmək gerekiyor ki, kendi ana dilində eğitimi, kültürü yasak edilmiş Güneyli şair ve yazarların bütünlükde İran-fars edebiyatının gelişmesinde çok büyük rolü olmuş, değerli sanat eserlerini ve büyük divanlarını çoğunlukla fars dilinde yazmak zorunda kalmışlardır. Üzülerek kayd etemək gerekiyor ki, belirli bir zaman

geçidinden sonra bu eserler Azerbaycan-Türk edebiyatının örnekleri gibi değil, İran-Fars edebiyatı olarak tanımlanacaktır. Güney Azerbaycan'da Fars dilinde büyük "Divan" edebi örneklerini yaratan yüzlerle Azerbaycan şair ve yazarlarından Saib Tebrizi, Mehemed Hüseyin Şehriyar, Nezmi Tebrizi, Hümam Tebrizi, Pervin Etisami, Semin Bağçaban, Rza Beraheni, Behmen Serkerati, Ali Fitret, Mehemed Milmasi, Porğem Tebrizi, Süleyman Emami Tebrizi, Rezza Cemali, Mehemed Getiri, Elekber Turabi, Rehim Reisniya, Golamhüseyn Saidi, Habib Sahir gibi yazarların eserleri İran-Fars edebiyatının gelişiminde ve zenginleşmesinde özel bir yere sahiptir.

Ama tüm bunlara rağmen, Güneydeki şair ve yazarların bir çoğunun Azerbaycan-Türk dilinde yazdığı eserler sırasında Savalan'ın "Apardı seller Saranı", Ali Daşkın'ın "Güneyde günüm", "Ana nisgili", "Kor Baykuş", "Vistinvaç", "Çöp", "İhanet", "Bıçak ve sümük", "Kent gelini", "Vatandaş hukuku", "Daş" veb., Mehemed Rza Levai'nin "Derinlimidi deniz" şiirler topluluğu değerli edebi eserlerdir. Ali Daşkın'ın "Güneyde günüm" şiirler topluluğundaki "Taş" şiiri özgünlüğüne göre çağdaş Güney edebiyatında ayrıt edilen şiirlerden biridir.

Daş var
dağ qoynunda əyləşib ötkəm.
Yağmurdan yağmura yuyunur,
ancaq arı, fikirli.
Daş var,
çay içinde suyla qol-boyun
yaşayır.
Yenə də kirlidir, kirli.

Çağdaş Güney edebiyatının gelişmesinde, tanıtımında şair, yazar, araştırmacı Behruz İmanin'in de büyük hizmetleri var. Çeşitli mevzularda ayrı-ayrı eserler yazarı gibi tanınan Behruz İmani hem de ciddi edebi araştırmaları ile dikkat çekiyor. Onun 3 ciltte hazırladığı "Edebiyatşinaslık", iki ciltlik "Azerbaycan ağız edebiyatına bakış", "Şiirler topluluğu", "Atalar sözünün kökü ve menşeyi", "Söz incileri", "Azerbaycan ağız edebiyatında namus ve şeref mevzusu", "Aşık edebiyatında muhabbet mevzusu" ve başka bu gibi eserler çağdaş Güney edebiyatının durumu hakkında çok değerli bilgileri içeriyor.

Çağdaş Güney şairlerinden Sınmaz Alesgeroğlu, Hadi Karaçay, Alirza Miyanalı, Eldar Muğanlı, Sekine, Aleddin Seyidzade, Lale Cavanşir'in zengin yaratıcılığı, orijinal üslubu, yeni düşünce ve deyim tarzı ile seçilen eserleri Azerbaycan edebiyatında kendine özgü yer tutaabilecek edebi örnekler sırasında yer almaktadır.

Bu şairlerden genç şair Ali Cavadpur'un yaratıcılığı kendine has, samimi, yürekten gelen saf, boyasız mısraları ile insan ruhunu okşayan şiirleri ile dikkat çekiyor.

Ağzından qopanda
"gedirəm" sözü,
Ürəyim aslanıb, yolunu kəsdi.
Mənimçün dayanıb, durmuşdu zaman,

Onunçün bilmirəm, niyə tələsdi?

Getdi...

Kirpiyimdən süzən yaş kimi,

İtdi...

Qürbətlərə düşən daş kimi,

Ayrıldı, adicə bir yoldaş kimi,

Boğazım qurudu, dilim də susdu!

Ali Cvadpur'un şiirleri manevi dünyamızda, edebiyatımızda kendine layik yer tuta bilecek samimi duyğularla ifade olunur, real, inandırıcı, bedii levhelerle göz önünde canlanır. Kövrek kalbi, gözəl poetik dünyası olan Ali'nin nisgiline de eğilmez bir gurur, ihtişam duyulur.

Kəndimiz zamanın çatılmış qaşu,

Kəndimiz illərin qadalı başu,

Kəndimiz şəhərin ögey qardaşu,

Nə bənzər şəhərə, nə də ki, kəndə,

Bəyənsən də budur, bəyənməsən də.

Minlər zığ heykəlin bu da biridir,

Canlı bir ölüdür, cansız diridir,

Zaman öz hökmünü hələ yeridir,

Nə səndə günah var, nə də ki məndə

Bəyənsən də budur, bəyənməsən də.

Çoxdandır üç yolun ayrıcındadır,

Çoxdandır ayrılı üç yol bundadır,

Nə fayda, çox da ki, üz qol bundadır,

Səssizcə yaşayır, iraqda, gəndə,

Bəyənsən də budur, bəyənməsən də.

Güney Azərbaycan'ın genç yazarlarından Ümid Neccari'nin ilk eserleri Tebriz'in devri basınında yayımlanmışdır. Yazarın "Kuşlar vadisi" eseri 2015 yılında, "Duvarların o tayı" kitabı ise 2019 yılında Tebriz'de, "Karanlığın fotosu" kitabı ise 2019 yılında Bakü'de basılmışdır. Yazarın "Slika Tame" adlı şiir kitabı ise 2020 yılında Belgrat şəhərində Serb dilində basılmışdır. Neccari'nin "Maviliklərin Müsyösü" adlı hikayesi Azərbaycan'ın böyük sənətçisi Fuad Poladov'un hatırasına ithaf edilmişdir. Neccari aynı zamanda çevirmenliklə də meşguldür. O, birçok klasik ve çağdaş Fars edebiyatı örneklərini Azərbaycan Türkçesinə çevirmişdir. Filistin şairi Mahmud Derviş'in şiirlerini, meşhur İran yazarı Sadiq Hidavet'in Fars dilində olan eserlərini Azərbaycan Türkçesinə çeviren yazarın birçok şiirleri ABD, Sırbistan, İspanya, İtalya, Belçika, Kanada, Türkiyə, Özbəkistan, Kazakistan, Gürcistan, Şili, İran basınında yayınlanmışdır.

Çağdaş Güney Azərbaycan edebiyatında zamanın değışiminde poeziya ve nesr genç neslin yaratıcılığında yeni bir yönde, kendine özgü bir şekilde gelişmektedir. Bu genç kuşak şairlerden biri de Atilla Maralanlı'dır. Bedii sözün kudretiyle Azərbaycan şiirine yeni ruh getiren, öz imzası, bedii deyi-

mi ve felsefi düşünce tarzıyla genç kuşak yazarlar arasında seçilen Atilla Maralanlı tekrar olunmaz poetik dünyasıyla edebiyatımızda kendi çağırını açmıştır.

Şairin “Güney’de esir-esir, Kuzey’de garip-garip”, “Meni mene gaytarın”, “Yorğun abide”, “İtkin özlüyüm”, “Uyku”, Yazar Anar’a ithaf ettiği “Başlangıca sefer”, “Başkalaştırma”, Yavuz Akpınar’a ithafı olan “Yozum”, “Seni de öldüm”, “Görüntü”, “Karabağ üreyimdir”, “Elimden gelseydi”, “20 Yanvar gırğını”, “Hayal” ve başka bu gibi şiirleri yalnız Azerbaycan şiir dünyasında değil, bütünlükde Türk edebi mühitinde yeni bir ruh, yeni bir sestir.

Türkəm!

Demək Azərbaycanlıyam!

Özü də Təbrizdən,

Odlar yurdundan çırpınan qəlbindən!

Gəzirəm qərib-qərib.

Anamın torpaqdan cücərməmiş nisgili,

Xalqımın didərgin həsrətiyəm!

Güneydə əsir-əsir,

Quzeydə qərib-qərib...

Güney Azərbaycan edebiyatını saf-çürük edərken bütün bir toplumun taleyini və ağır acılarını yaşamaqta olan şair və yazarların poetik mısralarının fonunda, felsefi düşüncələrində parçalanmış büyük bir milletin, Azərbaycan Türklərinin acılarla dolu keçən ömür sayfaları varak-varak açılır. Üskülü Mehdi’nin “Menlik” adlı şiirində olduğu gibi:

Birər birər yağılanan düşüncələrim

Qolu bağlı getdilər bilməməzliyə.

Zəncirlənən duyğularım

heç duyulmadan,

Suçə tapınıb yollandılar

gəlməməzliyə.

Biri qurban, biri gəlməz olalı,

Neylim?!

Yenə mənsiz mənliyimi

mənlər yaşadır...

Kendine özgü düşünce tarzıyla seçilen çağdaş Güney edebiyatında klasik poeziya enenelerini yaşatan hasret, nisgil dolu duyğuların ifadesi günümüzde de yerini korumaktadır. Ümumtürk mitoloji dünyagörüşünün kökünde dayanan dağ kultunun asırlar boyu sözlü ve yazılı edebiyatda özel bir yer alması Azərbaycan edebiyatının tarihi köklerinin derin katmanlarından haber verir. Abbas Bariz’in dağlara hitaben yazdığı “Dağlar” adlı şiirin hezin, kövrek mısralarında bunun şahidi oluruz.

Qabaqda durmayın, kəsməyin yolu,

Olmuşam qüssədən havalı, dağlar.

Danlaqlar altında qoymayın məni,

Verin, itirdiyim maralı, dağlar.

Hicran dustağyam, zindanım Vətən,
Nə bülbül görmüşəm, nə gül, nə çəmən.
Sizdən ayrılandan, anasızam mən
Əksilməz könlümün xəyalı, dağlar.

Ulusal ve milli idealların birligini ustalıkla yaratan, insan yaşamını, onun psixoloji durumunun en derin katmanlarını poetik dille ifade etmek bacariğı ve düşünce bağımsızlığı İ. Kasimi'nin yaratıcılığında çok aydın ve net görünüyor. Şair "Ömür qatarı" (Ömür treni) adlı şiirinde insan ömrü, kaderi hakkında bu zamana kadar değilenleri tekrar etmeden kendi duygularını yeni bir biçimde okucuya takdim edir.

Ötür
günlərimin qatarı
heç bir duracaqda dayanmadan,
sürətlə süzür,
gerçəyə dönməyən rüyalarımın üstündən!
Nə tələsik gedir bu qatar,
Nə səbirsiz...
Məni gözləmədən,
özü ilə götürmədən,
sonuma yetişmədən,
sonuma yetişmək istəyir sanki?!
Belə gedərsə,
Özümü bu qatarın altına atacağam
bir gün.
...Mən
bu ömrü yaşamadım ki...

Son yıllar Güney edebi mühitinde öz yaratıcılıkları ile seçilen genç kadın yazarların- Sevil, Fidan, Solmaz ve Deniz'in- yaratıcılığına diqqat edersək orijinal nesir örnəklerinin yeni tapıntıları ile buluşuyoruz. Bu nesir örnəklərinin de çoğunda güçlü poetik bir lirizmin şahidi oluruz. 1998-1999'lu yıllarda Tebriz'den elyazması şəklində getirdiğim şiir ve hikayeler zamanın sert döneminde ağı acılarımızın yankısı gibi haray koparsa da, hasret dolu kövrek duygular akarında ışıqlı geleceğe bir ümit, büyük bir sevgi--- Yurt, Vatan sevgisi duyulur.

Genç yazar Deniz'in Samed Behrengi'nin ölümüne ithaf ettiği aynı adlı "Balaca Karabalık" ve "Ümid" hikayeleri bu türden olan eserlerdir: "Hündür ötkəmli dağların üzəri çiskin, duman idi. Qara buludlar şəhəri çulğamışdı. Göyərçinlər yağışın qoxusunu anlayıb tələsik öz yuvalarına qanadlanırdılar. İldırımın qızıl qılıncı buludları yaranda onların ürəklərinin alovu yeri-göyü işıqlandırıb, harayları dağları titrədir. İplər Umudun dalda bağlanmış əllərini kəsirdi, ürəyi bərk döyünürdü. Cəlladın əllərini çiyində hiss etdi. Çarpayya (çəharpayə-4 ayaqlı oturacaq) çıxıb dar ağacına baxdı. Onunla heç bir qəriblik hiss etmirdi. Bu yola ilk addımlarını qoyandan onunla yaşamışdı. Cəllad darın ipini onun boynuna salanda heç sarsılmadan toplanmış adamlara göz dolandırdı. Baxışları bir uşaqda dayandı. Yağışın dam-

laları uşağın göz yaşlarıyla birləşmişdi, balaca yumruğu kindən titrəyirdi. Umud yoluna inancının daha çox olduğunu düşünüb gülümsədi. Göy gurladı. Topludan nalə, ağlayış səsi ucaldı. Uşağın ürəyi dünya ağırlığında nifrətlə dolu idi!...”

Göüldüğü gibi, çağdaş Güney Azərbaycan edebi mühiti mezmun ve forma bakımından kendine özgü özellikleriyle dikkat çekiyor. Kaydetmek gerkiyor ki, bu edebi mühitin yetiştirdiği şair ve yazarların yaratıcılığı hayla tam şekilde öğrenilmediğinden edebi eleştirilerden bir kadar uzakta kalmış olsa da, zamanı geldiğinde bu edebi örnekler dünya edebiyatı sıralarında kendi yerini alacak, Azərbaycan edebiyatı, aynı zamanda, Azərbaycan siyasi tarihinin öğrenilmesinde çok önemli rol oynayacak.

Ele şu anda İsmayıl Ömeroğlu'nun “Olaylar birbirini evez edir, zaman, devir öz işini görür, tarix değişir, insan ötenleri hayalından geçirib kendini yarına hazırlıyor. Yazar ise içinden geçen duyğuları kaleme alır, başına gelen, halkın başına getirilen oyunları tahlil etmeğe çalışıyor. Yazılan her kitap, değilen her söz zamanın süzgeçinden geçiyor, bazısı yeni anlam kazanır, tarix olur, bazıları ise güçten düşüp anlamsızlaşır. Her halde yazar zamanın nabzını tutarak yazdıklarını zamanın diktasıyla yazıyor...” - düşüncelerini hatırlamamak mümkün değildir. Çünkü bu gün küçük hesap ettiğimiz her hanki bir edebi örnek yarın tarihin yazılmamış ve araştırılmamış bir sayfası olduğundan, yalnız edebi eser olmak vazifesini taşıyor.

Şunu da kaydetmek gerekiyor ki, hayla da gereken seviyede tatkik edilip basılmayan eski devir klasik Güney edebiyatının çağdaş devri de gereken bilimsel araştırmaların dışında kalmıştır. Unutmamalıyık ki, zaman gelecek tarihin tezatlı renkleri, dünyanın değişen siması 60 milyonluk bir halkın-Azərbaycan Türklərinin hafızalardan silinmeyen mücadilelerle, keşmekeşlerle dolu hayatı günümüzde yazılanlarla tarihimizin karanlık syfalarını aydınlatmakta bize büyük yardımcı olacak.

Kaynaklar

- Ali Tude (2014). Eserleri. Cenub Neğmeleri. I. cilt. Bakü: “Azərbaycan Neşriyatı”.
- Ali Tude (2014). Eserleri. Bakının Işıkları. II cilt. Bakü: “Azərbaycan Neşriyatı”.
- Azərbaycan Klasik Edebiyatı Kütüphanesi (1989). 20 ciltte. c.2. Bakü.
- Bahtiyar Vahabzade (2004). Seçilmiş Eserleri. Bakü: “ÖNDER Neşriyat”.
- Balaş Azeroğlu (2004). Seçilmiş eserleri. Bakü: “ÖNDER Neşriyat”.
- Ceferov Nizami (1999). Cenubi Azərbaycanda Edebi Dil: Normalar, Üslublar. Bakü: “Elm”.
- Gulamrza Sabri Tebrizi (2005). Hudaferin. Bakü.
- Güney Azərbaycan (bibliyografik göstərici) (2015). Bakü.
- Habib Sahir (2005). Lirik Şiirler. Bakü: “Lider”.
- Hekime Billuri (2005). Seçilmiş Eserleri. Bakü: “Şark-Garb”.
- Hemid Nitgi (2005). Seçilmiş Eserleri. Bakü: “AVRASYA PRESS”.
- Medine Gülgün (2004). Seçilmiş Esrləri. Bakü: “Şark-Garb”.
- Memmed Araz (1997). Yol Ayrıcında Söhbət. Bakü: “Azərbaycan Neşriyatı”.
- Memedli Pervane (2001). Gorgud Nefesli Şairimiz Sehənd. “21 AZER”, 11, s.31-33.

- Memedli Pervane (2001). Kıymetli Tapıntı. (Semed Behrenginin "Azerbaycan Nağılları" Eserinin Türkçe Elyazması Barede) "21 AZER", 11, s.27.
- Mehdibeyova M. (2007). Cenubi Azerbaycan Mühacirat Nesri (1947-1990-cı iller). Bakü: "Nurlan".
- Mehemmedhüseyn Şehriyar (1996). Seçilmiş Eserleri. Bakü: "Azerbaycan Devlet Neşriyatı".
- Söhrab Tahir (2005). Çeşilmiş Eserleri. Bakü: "Şark-Garb".
- Resul Rza (2001). Erk Kalesi. "21 AZER" Dergisi, №-10, s.1.
- Rüstem Behrudi (1986).Yaddaşlara Yazın. Bakü: "Yazıçı".
- Rzayeva D. (2016). Vatanperver Şair Habib Sahir. Cenubi Azerbaycan Edebiyatı: Tatkipler. Bakü: s. 179-186.
- Şah İsmayıl Hatayi (1988). Geçme Namert Körpüsünden. Şiirler ve Poemalar. Bakü: "Yazıçı".

PEMBE İNCİLİ KAFTAN HİKÂYESİNDEN HAREKETLE TÜRKÇE VE EDEBİYAT EĞİTİMİNDE HİKÂYEDEN YARARLANMA

Gıyasettin AYTAŞ*

Özet

Hikâye edebi türler içinde kendine özgü kuralları ve yazım tekniği bakımından özel bir yere sahiptir. Çok eski zamanlardan beri anlatma türleri içinde en yaygın olanlar arasında hikâyenin genel ve yaygın bir etkiye sahip olduğu bilinmektedir. Sınırlılıkları ve tanımı konusunda farklı görüşler olsa da hikâyeyi yer, zaman, mekân ve şahıs kadrosu ile birlikte, yaşanmış veya yaşanması mümkün anlatımlar arasında ele alındığı konusunda görüş birliğine varıldığı görülür. Bir hacme bağlı olmakla birlikte, hikâye bu hacim özellikleri bakımından romandan ayrılır. Dünyada olduğu gibi, Türkiye’de de hikâyenin gelişim süreci ve bu süreç içerisinde ortaya çıkan gelişmeler dikkatle takip edildiğinde, zamanla değişmelerin olduğu görülür. Anlatım gerekliliği ve bu gerekliliklerin öğretim aracı olarak kullanılmasında hikâye metinlerinin ders kitaplarında yer almasında uyulması gereken kurallar net olmamasından ötürü çelişkiler yaşanmaktadır. Özellikle bir hikâye metninde üzerinde durulması gereken hususların başında, konu, ana fikir, zaman, mekân ve şahıs kadrosu ile birlikte anlatım planının göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Metin yapılarının ve bu yapılarla bağlı geçişlerin birbiriyle ilişkileri kurularak hikaye metinlerinin hem yazma becerilerinin geliştirilmesine, hem de anlatma becerisini destekleyici bir yapıya sahip olmalıdır.

Giriş

Hikâye, şiir ile roman arasında hassas bir noktada duran, yazılması kolaymış gibi görünmesine karşın, diğer edebi türlerden çok daha zor, bir o kadar da önemli özellikleri olan edebi bir türdür. Genel olarak anlatmaya dayalı türler içerisinde değerlendirilen hikâye, çoğu zaman olaylara ve şahıslara yer vermesinden ötürün, romanla bir arada; çoğu zaman "hikâye ve roman" genel başlığı altında ele alınmaktadır.

Hikâyenin kesin bir tanımı yoktur. Bu nedenle sınırları ve özellikleri kesin bir yargıya bağlanamaz. Çünkü her yazarın dünya görüşü, bakış açısı; insanları, doğayı, kısaca hayatı ele alma ve yorumlama tarzı farklıdır. Genel olarak olmuş ya da olabileceği varsayılmış bir olayı veya durumu, okuyucuda zamana bağlı bir gerçeklik duygusu uyandıracak şekilde ele alan, mekân ve kişi unsurlarına bağlı olarak anlatılan kısa yazı türüne hikâye dendiği bilinmektedir. Hikâyede, olay veya durumların zamanı mekân ve kişi unsurlarına bağlı olarak anlatılmasıdır.

Batı dillerinde hikâye kelimesinin karşılığı olarak *histoire*, *story*, *geschichte* gibi terimler kullanılmakta; bunlar, olmuş veya olması mümkün olayların anlatılması anlamına gelmektedir. Yaşanmış, yaşandığı hayal edilmiş veya yaşanabileceği düşünülmüş olayların bir vakaya dayalı olarak anlatılmasına hikâye etme; bu anlatım şekliyle verilen eserlerde tahkiyeli eser denilmektedir. Hikâye etme; tek bir türe bağlı olmayıp roman, tiyatro, senaryo, masal, biyografi, otobiyografi, hatıra, gezi, röportaj gibi türlerde de

* Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, giyayas@gazi.edu.tr

kullanılmaktadır. Hikâye etmenin temelinde, olayların anlatımı ön plânda dır.

Mehmet Kaplan hikâyeyi, “dar hacme dünya sıkıştırmak” şeklinde sınırlamaktadır. Tanpınar, kısa hikâyenin, bazı bakımlardan darlığından dolayı, yazarının bütün kabiliyetini tek bir çekirdeğin etrafında toplamaya gayret sarf ettiğini söylemektedir. Toparlayacak olursak, hikâye, “şahıs, zaman, mekân bakımından daralmış; konu edindiği objeyi veya süjeyi sınırlandırarak hareket unsurlarını en aza indirmiş; düşünce, hayal ve takdim tekniği bakımından en yoğun olan tahkiyeli ifade türüdür”.

Hikâyeyi kısa roman olarak tanımlayanlar da vardır. Oysa bu tanımlama yanlıştır. Kısa bir romanı hikâye, uzun bir hikâyeyi de roman olarak kabul edemeyiz. Hacim, iki tür arasındaki farklardan sadece birisidir. Bunda başka, hikâyede genel olarak tek olay ve durum anlatılırken, romanda iç içe geçmiş olaylar zinciri vardır. Hikâyede zaman ve mekân sınırlı, romanda ise geniştir. Ayrıca hikâyede kişi sayısı az, romanda ise çok olabilir. Elbette bütün bunları her roman veya hikâye için söylemek mümkün değildir. Bu tanımlamaların ve tespitlerin dışına çıkan, kendine özgü çok sayıda roman ve hikâye vardır.

Dünya edebiyatında Boccacio’nun Decameran Hikâyeleri, ilk hikâye türü olarak kabul edilir. Bu hikâyeler ahlak yönünden eleştirilere hedef olur. 15. yüzyılda İtalyan yazar Banello hikâyeye yeni özellikler kazandırır. Batı’da 19. yüzyıldan sonra büyük hikâyeciler yetişir. Alphonse Daudet, Guy De Maupassant, Mark Twain, O. Henry, John Steinbeck, Anton Çehov bunlardan bazılarıdır.

Türk edebiyatında Batı tarzı hikâyenin ilk örneklerini Ahmet Mithat vermiştir. Ahmet Mithat’ın “Letaif-i Rivâyât” ismiyle yayımlamaya başladığı hikâye kitaplarının sayısı 1925’te 25 cilde ulaşmıştır. Bu ilk örneklerde meddah tarzının etkisi ve tekniği görülür.

Türk hikâyesi, Samipaşazâde Sezai, Nâbizâde Nazım, ve Servet-i Fünûn topluluğu ile şekil ve muhteva yönünden gelişimini sürdürür. Hikâyeyi Türk edebiyatında ilk defa bağımsız bir tür olarak ele alan Ömer Seyfettin’dir. Ömer Seyfettin kendisinden önceki ve sonraki birçok yazarın yaptığı gibi hem roman, hem hikâye değil sadece hikâye yazmıştır. Millî manevi pek çok konuyu hikâyelerinde işleyen Ömer Seyfettin’den sonra Türk hikâyeciliği Yakup Kadri, Refik Halit, Reşat Nuri, Hüseyin Rahmi gibi isimlerle devam eder. Memduh Şevket, Sabahattin Ali, Ahmet Hamdi Tanpınar, Sait Faik, İlhan Tarus, Sevinç Çokum, Mustafa Kutlu gibi daha pek çok isimlerle günümüze kadar gelir.

Hikâyelerin Eğitim ve Öğretim Gereklilikleri

Eğitim amaçlı kullanılan metinlerin pedagojik açıdan olduğu kadar, kültürel açıdan da amaç ve hedeflere uygunluğu her zaman tartışılmaktadır. Türk eğitim sisteminde kullanılan kitapların hemen tamamına yakınında bu tartışmaların yaşandığı bilinmektedir. Ders kitaplarında yer alan metinlerin denetiminden sorumlu yetişmiş ve yeterli sayıda uzman kadronun olmayışı,

var olan uzmanların da yeterliliklerini belgeleyecek bir kurumun bulunmaması, yayınlarında başıbozukluğa ve vurdumduymazlığa sebep olmaktadır.

Ders kitaplarında yer alan hikâyelerin başta öğrencilerin yaş seviyelerine ve onların ruh dünyasına uygun olması gerekmektedir. Bilindiği üzere öğrenciler, biyolojik ve psikolojik gelişim açısından farklı özelliklere sahiptir.

Gelişmiş batı ülkelerinde eğitime yönelik yazılan ders kitapları ve bu kitaplarda yer alan, çocuk psikologları, pedagoglar ve sosyologların işbirliği ile yazılmaktadır. Bizde de buna benzer ekip çalışmalarının yapılmamış olması, yazılan eserlerin büyük bir kısmının, çocukların zevk dünyasına hitap etmediğini gözlemlemekteyiz. Bu da öğrencilerin hem anlama, hem de anlatma becerilerine olumsuz bir şekilde etki etmektedir.

Hikâyelerde, kelime ve cümle çeşitliliği, söz grubu, deyim ve atasözünün ifadeyi zenginleştirmedeki rolü:

Farklı konularda eser veren yazarların kelime kapasitesi daha gelişmiştir. Kelime dünyasındaki çeşitlilik, yazarın ele aldığı konuya göre değişir. Her yazarın kendine has bir kelime dünyası ve kendine ait bir anlatım tarzı bulunmaktadır. Söz gelimi cümle tarzı, cümlede yer verdiği kelimeler, ses grupları, bütünüyle bir yazarı ötekilerden ayırır. Üzerinde durulan konuyu daha iyi ifade edebilmek için, ona uygun deyim ve atasözlerine yer verilebilir. Deyim ve atasözleri, anlatılan bir olayın, durumun veya fikrin delili gibidir. İleri sürülen fikir ve düşünceler bunlarla desteklendiğinde, daha inandırıcı olmaktadır. Bütün bunlara üslûpla ilgili sınırlılıklardır. Bir yazarın üslûp sahibi olması, yazar olarak kişiliğini kazandığının göstergesidir. Üslûp, ele alınan konuya ve ifade eden kimseye göre değişir. Kahramanlık konusu anlatılırken kullanılan kelimelerle düş ve hayal gibi soyut konularda kullanılan kelimeler birbirinden farklıdır. Üslup, yazara, devre ve anlayışlara göre değişebilmektedir. Bazı devirlerde sanatlı, süslü ve dolaylı anlatıma değer verildiği gibi, bazı devirlerde süsten ve gösterişten uzak, sade anlatım şekilleri benimsenmiştir.

Hikâyelerde Şekil, Konu ve Muhteva Unsurları:

Şiirde olduğu gibi nesirde şekil açısından belirleyici kesin kurallar veya ölçüler yoktur. Şiirde kullanılan dizenin karşılığı olarak nesirde, duygu ve düşünceleri ifade eden cümle, en küçük anlamlı birimdir. Cümlelerin uzunluğu ya da kısalığı, anlatılan konuya ve yazara göre değişir. Anlatılan konunun bir yönünü belirlemek için kullanılan cümleler bir araya gelerek paragrafları oluşturur.

Nesir hâlindeki edebiyat eserlerinin bir başka özelliği de anlatım tekniğine göre şekil almasıdır. Bir olayı, kahramanlarla kısaca anlatılmasına hikâye, bir sahnede canlandırma amacını taşıyan eserlere tiyatro, düşünce ve fikirleri basın aracılığı ile duyuran metinlere fıkra, makale, deneme, araştırma ve inceleme yazısı adı verilmektedir. Bir konu veya şahısla ilgili bilgi vermek amacıyla kaleme alınan metinler röportaj, inceleme adını alır. Ya-

şanmış olayları anlatan metinler hatıra, gözlemlerin anlatıldığı metinlere de gezi yazısı adı verilmektedir.

Bir sanat eserinin bünyesinde yer alan hemen her unsur o eserin muhtevasına girer. Konu, şekil, dil ve anlatım tarzı ayrı ayrı muhteva açısından değerlendirilebilir. Hikâye muhteva, dil ve anlatım özellikleri bakımından incelenebilir. Bu durum, diğer türler için de geçerlidir.

Bir Hikâye Metninin İncelenmesinde Uyulması Gereken Esaslar:

Hikâyede Konu:

Üzerinde söz söylenen, fikir yürütülen olay veya durumlara hikâyenin konusu denir. Yazar konuyu ele alabilmek için birtakım olaylara yer verir. Bundaki amacı, seçtiği konuyu işleyebilmektir. Yazarın sanat ve edebiyat anlayışına göre konu değişebilir.

Hikâyede, alışılmış ve herkesin bildiği bir konu ele alınabileceği gibi, yazar az bilinen veya bilinmeyen bir konuya da yer verebilir. Edebiyatın bazı dönemlerinde belirli konular çok işlenmiştir. Pembe İncili Kaftan'da, Muhsin Çelebi'nin devleti uğruna yaptığı fedakârlık, katlandığı sıkıntılar ve gösterdiği cesaret üzerinde durulmaktadır. Buradan konu, "devleti için her türlü fedakârlığı yapmaktan çekinmeyen Muhsin Çelebi" olarak tespit etmek mümkündür.

1. Hikâyenin Konusunun Buldurulması:

Hikâye, roman ve benzeri eserlerde üzerinde durulan, ele alınan veya fikir yürütülen belli başlı olaylar ve durumlar onların konularıdır. Hikâye ve romanda, bir ana konunun yanında, esas konuyu zenginleştiren yardımcı konular da bulunabilir. Hikâyelerin konularında bir sınırlama yoktur.

2. Hikâyenin Konu Çeşitlerinin Buldurulması

Çevremizde görülen değişme ve gelişmeye paralel olarak ele alınan konular da değişir. Bilim kurgu, gezegenlere seyahat, biyolojik ve kimyasal savaşlar buna örnek olarak gösterilebilir. Ayrıca usta bir yazar için her şey konu olabilir. Küçük bir böcek de, geniş toplumlara ilgilendiren bir savaş da ele alınabilir.

3. Hikâyede Ele Alınan Konu Özelliklerinin Buldurulması

Konular özelliklerine göre;

a. Toplumsal konular: Şehirleşme, hava kirliliği, seferberlik gibi.

b. Kişisel konular: Bir eser hakkında şahsi görüş, duyulan zevk, şahsi dünya görüşü gibi.

c. Somut konular: Beş duyumuza hitap eden, maddî bir özellik taşıyan şeyler. Bir eşya, bir hayvan hakkında yazılan, söylenen şeyler gibi.

d. Soyut konular: Aşk, ölüm, iman, hürriyet, eğitim gibi.

e. Mahalli konular: Ankara'nın hava kirliliği, İstanbul'un trafiği gibi.

f. Evrensel konular: İnsanlığın ortak problemleri, silahlanma, savaşlar gibi birtakım ayırımlara tabi tutulmaktadır. Bu ayırımlar, kesin olmamakla

birlikte sadece öğretim için kullanılan veriler olarak görülmesi gerektiğini, bir konunun hem maddi, hem sosyal, hem ferdi, hem mücerret olabileceği dikkatten uzak tutulmamalıdır.

4. Hikâyenin Konu Sınırlandırılmasının Buldurulması

Maddeyi içerisine alan, maddeyi çevreleyen görüş yönüdür. Görüş noktası, bir anlatımın konusunun rastgele ele alınmasını önler. Konuyu sınırlandırarak istenilen yönü verir. “Nasıl romanlardan hoşlanırsınız?” cümlesindeki “hoşlanırsınız” kelimesi görüş yönümüzü belirtir. Konu ele alınırken bakışların istenilen yere götürülmesinden, görüş noktası doğar. Herhangi bir konunun sayısız görüş noktası vardır. Buna rağmen bu görüş noktalarını üç ana grupta toplayabiliriz:

a. Duygusal: Görüş için duygularımızdan geniş ölçüde fayda sağlanır. “İlkbaharın üzerimizdeki etkileri” anlatılırken duygularımız açısından, ilkbahara bakış açımız duygusaldır.

b. Somut: Bu görüş noktasında beş duyumuzun algıladığı ve bunların kullanıldığı anlatım biçimleridir. Tatma, görme, işitme, duyma, dokunma duyularımız bu görüşümüzü açıklamakla kalmaz kuvvetle etkiler.

c. Soyut: Yargılamayı, düşünmeyi, zihin yoluyla açıklama yapmayı gerektirir. “İlkbaharın faydaları” dediğimiz zaman duygularımızdan çok, düşünce ve yargılama yoluna gideriz. Bir yazılı ve sözlü anlatımın konusu bu görüş noktalarından birini, ikisini veya üçünü de içerisine alabilir. Örneğin: Baharın güzelliği, baharın faydası, baharın zararı öteki mevsimlerden ayrılığı, düşündürdükleri; şehirde bahar, köyde bahar, yaylada bahar gibi konular ele alınabilir.

5. Hikâyenin Ana Fikir ve Yardımcı Fikirlerin Buldurulması

Akla gelen hemen her konu en iyi ve en etkili şekilde nesirle anlatılabilir. Nesir, yazara sınırsız bir anlatma ve ifade etme kolaylığı verir. Birtakım fikirleri anlatmak ve açıklamak için her zaman nesir seçilmektedir. Hikâye, roman ve piyes gibi türler başta olmak üzere; bütün mensur eserlerde ele alınan temel düşünceye “ana fikir” denir. Bir eserin ana fikri ile kurgusu arasında önemli bir bağ vardır. Roman gibi hacim bakımından geniş olan eserlerde, üzerinde durulan ana fikir, ele alınan başka fikirlerle açıklanır ve geliştirilir. Bunlara yardımcı fikirler denir. Eserin türüne ve konusuna göre yardımcı fikirlerin sayısı değişir. Yardımcı fikirlerle birlikte, eserin bütün unsurları belirli bir düzen içerisinde bulunurlar. Bu düzenin sağlanmadığı eserler, kompozisyon bakımından kusurlu sayılırlar.

6. Hikâyenin Temasının Buldurulması

Tema bir metinde ele alınarak geliştirilen görüş, düşünüş ya da duyustur. Uygulamada konu, ana fikir ile karıştırılmaktadır. Bunun sebebi konu kavramının birbirlerine çok yakın oluşlarıdır.

Ana fikir daha çok metinde, tema ise şiirde aranmalıdır. Şiirde ana fikri aramak pek doğru değildir. Çünkü şiir, fikirleri değil duyguları işlemeye

yarar. Her ne kadar didaktik şiir fikirleri işlemeye yarıyorsa da bizce bu şiir değil sadece nazımla yazılmış manzum bir fikir yazısı ya da olay belirten bir eserdir.

Bir eserin şiir olabilmesi için duygu, hayal, mecaz bu temalar gerekir. Bu bakımdan öğrencileri şiir ile manzume, nazım ile nevi arasındaki farkların öncelikle öğretilmesi, tabi onlara eserler üzerinde sorular yoluyla buldurulması gerekir.

Öğrencilere şiirlerde, ölüm, aşk, kahramanlık, tabiat, toplum-vatan, insanlık ve düşünce temalarının en çok işlenen temalar olduğu ve bu ana temalar içinde giren diğer tema türleri de öğretilmelidir. Ele alınan bir şiirdeki aşk temasının; ilahi aşk ile cinsi arzuları belirtmeye yarayan çeşitleri; arzu, şefkat, acıma gibi dereceler; tanrı aşkı, vatan aşkı, insan aşkı türleri öğrencilere buldurulmalıdır.

Yine özellikle düşünce teması içinde; kader, fanilik, din, sanat, ruh halleri (kin, nefret, öç alma, acıma), gençlik, ihtiyarlık, varlıklar ve olaylar ile ilgili türlü derin görüşler, yaşama sevinci gibi alt türleri öğrencilere sorular yoluyla bildirilmelidir.

Yine şiire hâkim olan temel bir tema yanında ona yardımcı ek temaların olabileceği mesela; bir düşünce teması (fanilik) yanında, tabiatın kırlar güzelliğinden birkaçının tabiat teması, vatan aşkı da bir aşk teması olarak yer alabilir.

7. Hikâyenin Planının Çıkarılması Üzerinde Durulması

Hikâyede olay, plân ve konu

Hikâyede plân:

Hikâye hacim bakımından geniş olmadığı için, metin yapısı fazla karmaşık değildir. Konu, genel olarak bir olay etrafında gelişir. Yazar okuyucunun ilgisini çekebilmek için sürükleyici, merak uyandırıcı unsurlara yer verir. Olay ve konunun ele alınışına göre hikâye planı, serim, düğüm ve çözüm bölümlerine ayrılır.

Ömer Seyfeddin'in "Pembe İncili Kaftan" isimli hikâyesi, yapı ve özellik bakımından klâsik bir hikâyedir. Konusunu tarihten alan bu hikâyede anlatılan olay, tarihi bir döneme aittir. Klâsik hikâyede belirli bir olay vardır. Bu olayın başlaması, gelişmesi ve belirli bir son ile bitmesi gerekir. Genellikle sonuç okuyucuyu şaşırtmaz.

Pembe İncili Kaftan hikâyesinde İran Şahına gönderilecek bir elçi aranmaktadır.

"-Yürekli bir adam gerekli, paşalar... dedi. Biz onun sırmalara, altınlara, elmaslara boğarak gönderdiği elçisine padişahımızın elini öptürmedik, ancak dizini öpmesine izin verdik. Kuşkusuz o da karşılıklı bulunmaya kalkacak.

- Kuşkusuz.

- Hiç kuşkusuz.

- Mutlaka.

Kubbealtı vezirlerinin tamamıyla kendi görüşünü paylaştıklarını anlayan sadrazam düşündüğünü daha açık söyledi:

- O halde bizden elçi gidecek adamın çok yürekli olması gerek! Öyle bir adam ki, ölümden korkmasın. Devletinin şanına dokunacak hareketlere karşı koysun. Ölüm korkusuyla, uğrayacağı hakaretlere boyun eğmesin...

- Evet!

- Hay hay.

- Çok doğru...

Sadrazam sakalından çektiği elini dizine dayadı. Doğruldu. Başını kaldırdı. Parlak tuğları ürperen vezirlere ayrı ayrı baktı:

- Haydi öyleyse... Yürekli bir adam bulun! dedi... Hoca takımından, Enderundan, divandan benim aklıma böyle gözü pek bir adam gelmiyor. Siz düşünün bakalım..."

Bu özelliklere uygun bir elçi orada bulunanlar arasında yoktur. Herkes gibi, sadrazam da büyük bir endişe içindedir. Tam bir bunalım içindeyken divanda bulunanlardan biri, bu özelliklere uygun birini tanıdığını söyler:

"- Ben, tam bu elçiliğe uygun bir adam biliyorum, dedi, babası benim yoldaşımı. Ama devlet memurluğunu kabul etmez.

Tam bir çözüm bulunmuşken, yeniden bir çözümsüzlük sadrazamın canını sıkır. Hele devletin en yüksek makamında bulunan birinin isteğini geri çevirebilecek biri, bu mümkün olamazdı. Öncelikle bu zatın isminin Muhsin Celebi olduğunu öğrenir. Böyle birini tanımamakla birlikte hakkinda bilgi edinme ihtiyacı duyar:

"- Biraz zengindir. Vaktini okumakla geçirir. Tanımazsınız efendim. Hiç büyüklerle ahbaplık etmez. Büyük mevkiler istemez."

Böyle biri önüne ilk defa çıkmaktadır. Sadrazamın merakı gittikçe artar ve onu huzuruna bir an önce getirmek ister. Fakat buna bir engel vardır:

"- Bir kere kendisini görsek..."

- Bilmem, çağırınca ayağınıza gelir mi?

- Nasıl gelmez?

- Gelmez işte... Dünyaya minneti yoktur. Şahla dilenci, gözünde birdir."

Sadrazam bu karşılığa daha da canı sıkılır. Ancak bir çözüme de ulaşmak ister.

"- Devletini sevmez mi?

- Sever sanırım.

- O halde biz de kendimiz için değil, devletine hizmet için çağırırız.

- Deneyiniz efendim..."

Sonunda Muhsin Celebi çağrılıyor, Tebriz'e gitmesi gereken elçinin özellikleri kendisine anlatılıyor, kabul etmesi için ricada bulunuluyor. Muhsin Celebi, bu görevi şartlı olarak kabul eder.

"- Ettim efendim, ama bir şartım var... dedi.

- Ne gibi.

- Mademki bu bir fedakârlıktır, ücretle olmaz. Karşılıksız olur. Devlete karşı ücretle yapılacak bir fedakârlık, ne olursa olsun, gerçekte kişisel bir kazançtan başka bir şey değildir. Ben maaş, makam, ücret filan istemem... Karşılık beklemeden bu hizmeti görürüm. Koşulum budur!"

Sadrazamın bütün ısrarlarına karşılık o devletten bir kuruş bile talep etmez.

“- *Hayır, dedi, hazineden bir pul almam. Gerekli göz alıcı muhteşem takımlı atları, süslü hizmetkârları ben kendi paramla düzeceğim.*” diyerek karşılık verir.

Çelebi bu işi bir adım daha ileri götürür. Hikâyeye de adını veren meşhur “Pembe İncili Kaftan”ı da neden ve nasıl temin deceğini de anlatır.

“Hatta...

Sadrazam gözlerini açtı.

- ... *Hatta sırtıma Şah İsmail'in ömründe görmediği ağır bir şey giyeceğim.*

- *Ne giyeceksin?*

- *Sırmakeş Toroğlu'ndaki, kumaşı Hint'ten, harcı Venedik'ten gelme, "Pembe İncili Kaftan"ı alacağım.*

- *Ne... O kadar parayı nereden bulacaksın, oğlum?”*

O bu parayı nasıl bulacağını ve hikâyeye anafikin olabilecek hususu şöyle anlatır:

“- *Çiftliğimle mandıramı ve evimi rehine vereceğim. Tüccarlardan on bin altın borç toplayacağım, iki bin altını atlarla hizmetkârlara harcayacağım. Geriye kalan sekiz bin altınla da bu kaftanı alacağım.*”

Sonunda, Muhsin Çelebi Tebriz'e gider. Okuyucu, onun geri dönüp dönmeyeceğini merak etmektedir. Çelebi, Tebriz'de alışılmışın dışında gösterdiği tavır ve hareketlerle dillere destan olan kaftanını bırakarak İstanbul'a döner.

Bu anlatım, klâsik hikâyenin genel yapısına ait bir özelliktir. Modern hikâyede böyle bir olay örgüsünün bulunması şart değildir.

Serim bölümünde olay başlar, hikâyenin geçtiği yer ve kişileri kısaca tanıtılır.

Mekân:

Hikâyede olayın geçtiği yerlere mekân denir. Yazar anlattığı olaya bağlı olarak, olayın geçtiği yerleri de tanıtır. Pembe İncili Kaftan hikâyesinde, olayın gelişimine bağlı olarak üç farklı mekândan söz edilmektedir. Bunlardan birincisi, divan. diğeri Sadrazam'ın konağı ve sonuncu mekân da İran Şahının sarayıdır. Hikâyenin konusu ile yerler arasında bütünlük açısından yakın bir ilgi kurulmuştur.

Pembe İncili Kaftan hikâyesinde olayın başlangıcı bir divan toplantısıdır.

“*Büyük kubbeli serin divan, bugün daha sakin, daha gölgeliydi. Pencere-lerinden süzülen mavi, mor, sincap rengi bahar aydınlığı, çinilerinin yeşil derinliklerinde birikiyor, koyulaşıyordu. Yüksek ipek şiltelere diz çökmüş yorgun vezirler, önlerindeki halının renkli nakışlarına bakıyorlar....”*

Burada öncelikle problemin ne olduğu ve bunun başlangıcını öğrenmiş oluyoruz. Böylece olaya zemin teşkil edecek adım da atılmış olur.

Hikâyede kişi/kişiler:

Pembe İncili Kaftan hikâyesinde tarihsel bir olay üzerinde duruluyor. Önce divan toplantısında bir problem gündeme getiriliyor. Bilindiği gibi bir hikâyede olayla doğrudan doğruya ilgili olan kimselere hikâye kişisi veya kişileri denir. Hikâyedeki olay, İran Şahına gönderilecek bir elçi ve onun karşılaşacağı durumdur. Hikâyede adı geçen veya varlığından söz edilen başkaları da vardır. Fazla önemli olmamakla birlikte, onlar da hikâye kişilerinden sayılırlar. Bazı hikâyelerde yalnız bir kişi bulunur. Hikâyede kişi veya kişilerin bütün özellikleri verilmez. Onların olay veya konuyla ilgili yönleri öne çıkarılır. Ardından hikâyede var olan kişiler tanıtılır. Burada doğrudan olayla ilgili kişilerden biri vezirdir:

"...uzun beyaz sakalını zayıf eliyle tutan yaşlı sadrazamın sönük gözleri, çok uzak, çok karanlık şeyler düşünüyor gibi, var olmayan noktalara dalıyordu."

Daha sonra hikâyenin asıl kahramanı Muhsin Çelebi bize şöyle tanıtılır:

"Vaktini okumakla geçirir...Hiç büyüklerle ahbablık etmez. Büyük mevkiler istemez... Ama çok yüreklidir. Doğrudan ayrılmaz. Ölümünden çekinmez. Birçok kez savaşmıştır. Yüzünde kılıç yaraları vardır... Dünyaya minneti yoktur. Şahla dilenci, gözünde birdir..."

Hikâyenin diğer kahramanı Şah İsmail bize sadrazam tarafından tanıtılır:

"...bu kötü ruhlu adam "elçiye zeval yok" kuralını kabul etmez. Bizimle boy ölçüşme davasındadır. Er meydanında bize yapamadıklarını, bizim göndereceğimiz elçiye yapmak ister. Ola ki işkenceyle idam eder. Çünkü Tanrı'dan korkusu yoktur."

Serim bölümünde bu bilgiler verildikten sonra, düğüm bölümünde, olaylar gelişir ve merak unsuru artar. Görevi kabul eden Muhsin Çelebi'nin Tebriz'e doğru yola çıkması ile birlikte merak unsuru giderek artmaya başlar.

"Konak konak ilerledikçe bu yeni elçinin gösterişi, zenginliği, hele incili kaftanının ünü bütün Anadolu'dan geçerek Şah İsmail'in ülkesine ulaşıyordu. Muhsin Çelebi bir gün Tebriz Kalesi'ne büyük bir gösterişle girdi. Bu küçük başkent, süse, zenginliğe, renge, süs eşyasına tutkun halkı, İstanbul elçisinin kaftanını görünce şaşırды. Kent, saray, bütün encümenler kaftanın hikâyesiyle doldu. Şah İsmail, "Pembe İnci"yi yalnız masallarda işitmiş, daha nasıl şey olduğunu görmemişti. Kendisinin daha görmediği şeye sahip olan bu zengin elçiye karşı içinden derin bir kin duydu. Onu hakareti altında ezmeye karar verdi."

Bu noktada gerilim giderek zirveye çıkar. Okuyucu Şah'ın Çelebi'ye nasıl bir muamelede bulunacağını merak etmeye başlar.

"Muhsin Çelebi, geniş somaki kemerli açık kapıdan rahat adımlarla girdi. Yürüdü. Baş her zamanki gibi yukarda, göğsü her zamanki gibi ilerideydi. Koyundan çıkardığı padişah mektubunu öptü. Başına koydu. Sonra altın tahtın üstüne -allı, yeşilli, mavili, morlu ipek yığınlarına sarılmış, sarmalarla, tuğlarla, sancaklarla çevrelenmiş- garip bir yırtıcı kuş sessizliğiyle tünemiş

şaha uzattı. Ayağı öpülmeyen şah kızgınlığından sapsarı kesildi. Gözlerinin beyazları kayboldu. Mektubu aldı. Muhsin Çelebi, tahtın önünden çekilince şöyle bir çevresine baktı. Oturacak bir şey yoktu. Gülümsedi. İçinden, "Beni zorla ayakta, saygı duruşunda tutmak istiyorlar galiba..." dedi. Bir an düşündü. Bu harekete nasıl karşılık vermeliydi?"

İşte asıl düğüm noktası burasıdır. Muhsin Çelebi'nin vereceği karşılık ve Şah'ın buna cevabı çözümün de başlangıcı olacaktır.

"Hemen sırtından Pembe İncili kaftanını çıkardı. Tahtın önüne yere serdi. Şah İsmail, vezirleri kumandanları aptallaşmışlar, şaşkınlık içinde bakıyorlardı. Sonra bu değerli kaftanın üzerine bağdaş kurdu. Dev, ejderha resimleri işlenmiş sivri kubbeyi, yaldızlı kemerleri çınlatan gür sesiyle:

- Mektubunu verdiğim büyük padişahım. Oğuz Kara Han soyundandır! diye haykırdı. Dünya yaratıldığından beri onun atalarından kimse kul olmamıştır. Hepsi padişah, hepsi hakandır. Ataları doğuştan beri hükümdar olan bir padişahın elçisi, hiçbir yabancı padişah karşısında divan durmaz. Çünkü dünyada kendi padişahı kadar soylu bir padişah yoktur..."

Muhsin Çelebi'nin bu tavrı karşısında Şah âdeta buz kesilmiş, ne yapacağını şaşırmıştır. Böylece olayı sürükleyen merak unsuru bitmiş olur ve çözüme kavuşur.

"Şah kızıyor, sararıyor, morarıyor, elinde heyecandan açamadığı mektup tir tir titriyordu... Tahtının arkasındaki cellatlar kılıçlarını çekmişlerdi. Muhsin Çelebi bağırdı, çağırdı. Danışmanlar, vezirler, cellatlar, savaşçılar hükümdarlarının sabrına, buna dayanmasına şaşıyorlardı. Hatta içlerinden birkaçı mırıldanmaya başladı. Muhsin Çelebi sözünü bitirince izin filan istemedi, kalktı. Kapıya doğru yürüdü. Şah İsmail taş kesilmişti. Çaldıran'da kırılacak olan gururu, bugün bu tek Türk'ün ateş bakışları altında erimişti. Muhsin Çelebi dışarı çıkarken, kendi gibi şaşkınlıktan donan nedimelerine:

- Şunun kaftanını veriniz! dedi."

Muhsin Çelebi, kendisine iade edilmek istenen çok kıymetli kaftana alelade bir nesne olarak bakarak hem mensubu olduğu devletinin şanını yüceltir, hem de kandine yüklenen rolün ve görevin gereğini yerine getirir.

"- Buyurun, kaftanınızı unuttunuz.

Muhsin Çelebi durdu. Güldü. Çıktığı kapıya doğru dönerek şahın işiteceği yüksek bir sesle:

- Hayır, unutmuyorum. Onu size bırakıyorum. Sarayınızda büyük bir padişah elçisini oturtacak seccadeniz, şiltenez yok... Hem bir Türk, yere serdiği şeyi bir daha arkasına koymaz... Bunu bilmiyor musunuz? dedi."

Pembe İncili Kaftan birçok bakımdan önemli bir hikâyedir. Burada Muhsin Çelebi bir rol modelidir. Yazar onun niteliklerini sıralarken, devletine sadakat ve menfaat beklemeden hizmet etmesi gereken birinde bulunması gereken özellikleri, onun üzerinden anlatır:

Çamlıca ormanının arkasındaki büyük mandırayla büyük çiftliğini işletir, namusuyla yaşar, kimseye eyvallah demezdi. Yoksula, zayıflara, gariplere

bakar, sofrasından konuk eksik olmazdı. Dinine bağlıydı. Ama tutucu değildi. Din, ulus, padişah aşkını ta yüreğinde duyanlardandı. Devletin büyüklüğünü, kutsallığını anlardı. Tek ülküsü, "Tanrı'dan başka kimseye secde etmemek, kula kul olmamak"tı... Bilgisi, olgunluğu, herkesçe biliniyordu. İbni Kemal ondan söz ederken, "Beni okutur!" derdi. Şairdi. Ama ömründe daha bir tek kasidede yazmamıştı. Hatta böyle övgüleri okumazdı bile... Yaşı kırkı geçiyordu. Önünde açılan yükselme yollarından daha hiçbirine sapmamıştı. Bu altın kaldırımlı, mine çiçekli, cenneti andıran nurlu yolların sonunda, hep "kirli bir etek mihrabı" bulunduğunu bilirdi. İnsanlık onun gözünde çok yüksek, çok büyüktü. İnsan yeryüzünün üzerinde, Tanrı'nın bir çeşit temsilcisiydi. Tanrı insana kendi ahlakını vermek istemişti. İnsan, her varlığın üstündeydi. Kuyruğunu sallaya sallaya efendisinin pabuçlarını yalayan köpeğe yaltaklanma pek yakışır ama insan... Muhsin Çelebi her türlü aşağılanmayı sindirerek yüksek mevki tepelerine iki büklüm tırmanan maskara, tutkulu insanlardan, kendine saygı duymayan kölelerden, güçsüzler gibi yerlerde sürünen pis kölelerden tiksiniirdi. Hatta bunları görmemek için insanlardan kaçır olmuştur. Yalnız savaş zamanları Guraba Bölüklerine¹ kumandanlık için ortaya çıkardı."

Olay hikâyelerinde merak unsuru sürekli ön planda tutulur ve bunlar aşama aşama çözüme kavuşturulur. Hikâyede merak unsurlarını şu şekilde sıralamak mümkündür:



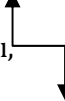
1. Toplanan divanın İran şahına gönderecek ve bazı özelliklere sahip bir elçi arayışında olunması (Böyle biri bulunabilecek mi?),
2. Belirtilen niteliklere uygun olduğuna inanılan Muhsin Çelebi'nin bulunması (Muhsin Çelebi kendisinden istenen bu görevi kabul edecek mi?),
3. Görevi kabul eden Muhsin Çelebi'nin Tebriz'e gitmesi (Bu görevden sağ salim denebilecek mi?).

Her bir merak unsuru, kendi içinde başka gerilim unsurlarını da barındırır. Hikâye, bu merak unsurlarının anlatımı ile başlar, gelişir ve sonuçlanır.

Sonuç, okuyucuda milli hassasiyet hissi ve ibret uyandırıcı bir şekildedir. Okuyucu hikâyenin sonunda bir ders çıkarmaktadır. Ömer Seyfettin'in Pembe İncili Kaftan hikâyesi, konusunu tarihten almış ve bilinen bazı olaylar üzerine kurulmuştur. Metnin edebi değerinin yanında, felsefi derinliği de büyük bir öneme sahiptir.

¹ "Gurebâ kelimesi sözlükte "yabancı, kimsesiz, evinden uzakta bulunan kimse" mânasına gelen garîbin çoğuludur. "Altı bölük" de denilen kapıkulu süvarilerinin en alt iki sınıfını oluşturduklarından bunlara "aşağı bölükler" adı da verilir. Sefere giderken padişahın sağında ve solunda yer almalarına göre "sağ garibler" (gurebâ-yi yemîn) ve "sol garibler" (gurebâ-yi yesâr) olarak iki sınıfa ayrılırlardı. Altı bölüğün orta bölüklerini oluşturan sağ ve sol ulûfecilerle birlikte gurebâ bölüklerine "dört bölük" veya "bölükât-ı erbaa" denirdi." Bkz. (Özcan, Abdulkadir (1996). "Gurâba Bölükleri", İslâm Ansiklopedisi, c. 14, s. 201-202, TDV Yayınları, İstanbul.)

Metin Yapısı

1. Yapı	
* Divanda toplanan vezirlerin durumu * Aranılan elçinin özellikleri * Aranılan elçinin bulunması. * Onun huzura davet edilmesi	
2. Yapı	
* Muhsin Çelebi'nin huzura çıkması, * Kendisine görev teklif edilmesi, * Onun görevi şartlı kabul etmesi, * Tebriz'e gitmek üzere hazırlık yapması, * Tebriz'e gitmesi.	
3. Yapı	
* Muhsin Çelebi'nin şahın huzuruna çıkması, * Kendisinin karşılaştığı muamele, * Bu muameleye pahalı kaftanını yere sererek oturması, * Kaftanını orada bırakarak ayrılması, * Bu gelişmelerden kimseye bahsetmemesi.	
Yazara ait ara değerlendirmeler	

Hikâyede bir anlatıcı vardır. Anlatıcı gördüğü şeyleri anlattığı gibi, duyduğu ve okuduğu şeyleri de anlatabilir. Pembe İncili Kaftan hikâyesinde yazar, duyduğu veya okuduğu bir olayı anlatıyor.

Hikâyeler günlük hayatımızda sıradan insanların fark edemediği veya önemsemediği olayları da anlatabilir. İçinde yaşadığımız çağ, teknolojinin baş döndürücü bir hızla geliştiği bir çağdır. Sessiz sinemadan, renkli sinemaya, oradan televizyona ve videoya, yazı makinesinden bilgisayara, oradan akıllı telefonlara ve hologramlara geçiş yapıldı. Bütün bunlar anlatı metnlerinde de etkisini göstermektedir.

Hikâyede Zaman:

Bir hikâyede anlatılan olaylar belirli bir zamana bağlanabilir. Olay hikâyelerinde genellikle zaman belirtilir. Olayın başladığı, geliştiği ve bittiği bir zaman dilimi vardır. Hikâyenin konusuna ve yapısına göre zaman değişir. Durum hikâyelerinde akan zamana pek yer verilmez.

Pembe İncili Kaftan hikâyesinde bahsedilen anlatı sürecine bağlı olarak üç ila altı aylık bir zaman dilimini ele almaktadır. Bahsedilen tarihi süreç ise Yavuz veya Beyazid dönemiyle ilgili olduğu açıktır. Hikâyede zaman önemli bir belirleyici unsurdur. Bazı modern hikâyelerde bu belirgin bir şekilde ön plânda olmasa bile, bir bütün olarak hikâyenin içine yerleştirilmiştir.

Hikâyede dil ve ifade çeşitleri:

Hikâyede yazar, anlaşılır ve akıcı bir dil kullanmış, standart konuşma dilinin özelliklerinden faydalanmıştır. Hikâye kişileri olay üzerinde karşılıklı

konuşuyorlar. Cümleler fazla uzun değildir. Ömer Seyfettin, olayları ve durumları dıştan bakan birisi olarak aktarmaktadır. Bu genellikle yazarın kendisidir. Bu tür hikâyelerde yazar dışarıdan birisi olarak duyduklarını ve gördüklerini anlattığı için, her şey onun bakışıyla verilir. Kişiler adına o düşünür, hareketleri ve durumları o yorumlar. Buna göre hikâyede iki ifade çeşidi vardır. Ya yazar dışarıdan bakarak her şeyi anlatacak, ya da hikâye kişilerinden birisi anlatacaktır.

Sonuç ve Değerlendirme

Bütün edebi türlerin kendine özgü bir anlatım tekniği ve biçimsel özelliklerinin olduğu, bunların araç metin olarak kullanılmasında belli hassasiyetlere uyulması gerektiği bilinmektedir. Her yaş ve seviyede etkin olarak kullanılan hikâye metinlerinde, tek yönlü öğretimin ötesinde çok yönlü bir kazanımın gerçekleştirilmektedir. Bu kazanımların başında, anlatma yeterliliğinin kazandırılmasının yanında, diğer edebi türlerde de hikâyeden yararlanılmasının önemi anlaşılmış olacaktır.

Bir hikâye metninin inceleme ve değerlendirilmesinde dikkat edilmesi gereken temel prensiplerin dikkatlerden uzak tutulması halinde, anlatma yeterlilik ve gereklilikleri de birbirine karıştırılmış olacaktır. İlk yazma denemeleri ve yazma yeterliliklerinde hikâyelerden yararlanılmasının öneminden hareketle, türün özelliklerini iyi yansıtan eserlerin seçiminde dikkatli davranılmalıdır.

Günümüzde eğitim ve öğretimde kullanılan metinlerin kendine özgü nitelik ve nicelik özelliklerinden hareketle, hikâyelerde anlatım planı, yer, zaman, mekân ve şahısların ayrı ayrı ve birbiriyle ilgileri açısından değerlendirilmesinin yanında, konu ve ana fikir açısından da metinler ele alınarak gözden geçirilmelidir. Özellikle teorik bilgilerin sınırlılıklarına sıkışıp kalmadan, bütün bilgilerin metinle bağlantılı biçimde verilmelidir.

Kaynaklar

- Aksan, Doğan (1979). Her Yönüyle Dil, TDK Yay., Ankara.
Aytaş, Gıyasettin ve Diğerleri (2020). Edebiyat ve Bilgi Kuramları, 3. Bs. İldem Yayınları, Ankara.
Banarlı, Nihat Sami, Resimli Türk Edebiyatı Tarihi, MEB, İst. 1983.
Kabaklı, Ahmet (1967). Türk Edebiyatı, C. I, Türkiye Yayınevi, 2. Bs., İstanbul.
Ömer Seyfettin (1970). Eski Kahramanlar, Bilgi Yayınevi, Ankara.
Ömer Seyfettin (1974). Seçme Hikâyeler, C. I-II, MEB 1000 Temel Eser, İstanbul.
Yalçın, Alemdar; Aytaş, Gıyasettin (2018). Çocuk Edebiyatı, 8. Bs. Akçağ Yayınları, Ankara.

EĞİTİM AŞAMALARINDA ÇOCUK EDEBİYATI ÖĞRETİMİNİN ENTEGRASYONU

Gulnoza JORAYEVA* - Sitora ABDUMALİKZODA**

Özet:

Makalede sürekli eğitim sistemindeki çocuk edebiyatının çalışmasını, özellikle başlangıç olarak 1-4. sınıflardaki çocuk şiirinin öğretilmesini tartışmaktadır. İlköğretim ders kitapları incelenir, onlardaki hatalar ve eksiklikleri içerir. Ders kitaplarının günümüz dünya taleplerini nasıl karşıladıklarını ayrıntılı olarak tartışmaktadır. Bu klavuzun derlenmesinde ne ölçüde kullanıldığı araştırmanın odak noktalarından biridir. Özellikle yazarlar 3. sınıf "Okuma" kitabını inceler, ondaki türe göre eserleri analiz eder ve listeler. Onlar yazarlara da bir çeşit fikirlerde bulunur. Ayrıca bu kaynakları 4. sınıf "Okuma" kitabını "Dünya Çocuk Edebiyatı" kısmı ile karşılaştırır. Edebi ve sanatsal eserlerden alıntılar önerip, öğrencilerin okumasının yanı sıra okuduklarını daha da derin anlamaları, algılamaları önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Günümüzde gelişen bir hayatta tamamen gelişmiş, yetkin bir uzmanın eğitimdeki rolünü belirlemekte bu makale değerlidir. Bu anlamda Özbek çocuk edebiyatında sistematik bir geçiş, içerik ve süreklilik sağlamak gerekmektedir. Bu durumda, çocuk edebiyatının ayrı öğrenme süreçlerine aktarılması büyük bir rahatlık sağlar.

Genel olarak, edebiyatın başlangıcı ve kitap okuyucuların kapısı olan çocuk edebiyatının gelişimi, bilimin temel amacıdır. Her şeyden önce, ilgili üniversitelere ayrılan saatlerin ortaklığını elde etmek için çocuk edebiyatını bağımsız bir ders olarak canlandırmak gerekir.

Metin

Cumhuriyetimiz Cumhurbaşkanı Ş. Mirziyoyev Özbekistan Cumhuriyeti Anayasası 24. yıldönümüne adanmış törende yaptığı konuşmada bugün, yan çevremizde bu tür dinî ekstremizm, terörizm, uyuşturucu bağımlılığı, insan hakları ihlalleri, yasadışı göç, kitle kültürü gibi çeşitli küresel felaketlerin tehlikesi gittikçe artmasını hesaba katarak halkın açık hedefinde eğitim ve öğretimin rolünün önemini ifade ederken: "Şu anda, gençlerin eğitimi bizim için kendi önemini asla kaybetmeyen bir konu olmaya devam ediyor... Bu görevleri yerine getirirken, yüzyıllar boyunca oluşan ulusal geleneklerimize, ecdadlarımızın zengin mirasına güveniyoruz" [1] diye belirttiler.

Gerçekten de, hızla değişen bir dünya, insanlık ve gençler için yeni fırsatların kapısını açıyor. Bunda, yüzyıllar boyunca oluşan milli gelenekler, atalarımızın zengin mirası bizim için önemli bir kaynak olabilir.

Sürekli eğitimin ilk sınıflarındaki ufak çocukların okuma becerilerini oluşturmak, okur yazarlıklarını artırmak ile birlikte onları edebiyatın sihirli dünyasına getirmek, onları milli gelenekler esasında yüksek ahlaki değerler ruhuyla yetiştirmek önemli bir görevdir. Okuma alanında eğitimin içeriğini belirleyen (DTS) Devlet eğitimi standartları göstergelerinde hikaye, masal, atasözü, bilmece, destan, tekerleme, şiir, fıkra, palavra gibi türlerin örneklerini okuma ihtiyacını vurgulamaktadır. Özbek ve yabancı çocuk yazarlarının

* Doç.Dr., Filoloji Bilimleri

** Öğrenci, Puçon Üniversitesi,

eserlerini okumak; Yazarların isimlerini ve eserlerinin isimlerini anlamak gayet de önemlidir. Ayrıca sanat eserlerinin yorumlanması, vecize okuma; eserin içeriği ve olayları arasındaki bağlantıyı, kahramanların karakterini, karşılaştırmalı bir tanımlamayı belirlemek; sanat eserlerinin estetik analizi; düzyazı eserinin içeriğini bir kişilik değişikliğiyle kısaltılmış biçimde tam olarak anlatmak; sanat eserlerinin karşılaştırılmasına ve uygun sonuçların çıkarılmasına özel önem verilmektedir.

Ortaokulların 1-4 sınıfındaki öğrenciler Özbek ve Dünya çocuk edebiyatı, 540 saatten fazla okuma derslerinde halkın sözlü yaratıcılık örnekleri ile tanışır, ayrıca edebi türler hakkında bilgi sahibi olurlar ve etkileyici okuma becerilerine sahiptirler. Diyelim ki sadece 3.sınıf okuma kitabında 41 şiir, 30 hikaye, 13 halk ve edebi masal, Aybek'in "Çocuk Ali Şir" hikayesinden bir parça, ayrıca 30 atasözü, 27 bilmece, 12 tekerleme, 3 masal, 9 rivayet, 3 fıkra, ninni, halk ve edebi destan örnekleriyle tanışacaklar[2]. Yani, öğrenciler okuma kitabı aracılığıyla edebi türün yaklaşık 20 örneğini tanıyacak. Onların birçoğu, çocuk yaratıcılarının kalemine ait oldukları için dikkati hak ediyor. Özellikle, Ders Kitabındaki şiirlerin yazarları da P. Mömin, Z. Diyar, S. Hikmet, H. Rahmet, I. Müslim, T. Adaşbayev, M. Azam, E. Abidjan, S. Barnayev, A. Suyundikova, K. Turdiyeva, T. Yoldaş, Y. Süleyman, A. Nasirov, R. Talib, Y. Şamansur, Kamber Baba, S. Açıl, O. Töhtaş gibi çocuk edebiyatının ünlü şairleridir. Ve nesirdeki örnekler A. Kadiri, Aybek, M. Asım, H. Nazir, S. Anorboyev, M. İsmaili, N. Maksudov, A. Irisov, T. Malik, Ö. Haşimov, Y.Sadullayeva, T. Kosimova, C. Haydarova, F. Musacan, H. Sultan, M. Karim, Y. Şamşarov, K.Tangrikuliyev, H.Töhtabayev, M. Muradov, N. Maksudiy, Ş.Holmirzayev, E. Malik gibi yazarların kalemine ait.

Benzer şekilde, 4.sınıf okuma kitabında da, çocuk şiirleri ve hikayeleri, halk ve edebi masallar ana yeri işgal eder[3]. "Dünya çocuk edebiyatı" (XIII) adlı bölümde Dünya çocuk edebiyatının Ç. Andersen, J. Swift, Grimm, C. Aytmatov gibi temsilcilerinin büyülü maceralara zengin, dünyanın birçok diline çevrilen eserleri verilmiştir. Öğrenciler bunları okumakla beraber her türden eserleri analiz etmeyi öğrenecekler.

İlkokul okuma kitapları edebiyat biliminin başlangıcıdır. Okuma kitabının sayfalarından okuyucular, dört yıl boyunca edebi türün küçük türünü, atasözünden masal ve destana kadar, epik anlatı ve romana, insanların sözlü şiirsel yaratıcılığının bilmecelerine kadar öğrenecekler. 4. sınıf okuma kitabı hikayelerin temasına göre çok yönlüdür. İçeriklerinin özü, 10-12 yaşındaki okuyucuların çıkarlarını da kapsıyor. Çünkü bu yaşta öğrenciler küçük yaş geçiren, delikanlı yaşına yakın olarak kabul edilir. Bu dönemde çocukların bir kısmı henüz çocukluk eğlencesinden kurtulamamış, doğa bulmacalarıyla ilgilenen, hayvan dünyasıyla arkadaş olmuş, ikinci bir kısmı ise yetişkinlere taklit etmeye başlıyor: sosyal konulardaki olaylara tepki vermek, tarihi konuyla ilgili çalışmalarını özenle okumaktan mutluluk duyuyorlar. Bu cümleden M. Osim'in "Kitap severler" (91-s.), H.Töhtabayev'in "Şımarık ihtiyarın kayısı" (169-b.). Akilcan Husanov'un "Bir kar adamın armağanı" hikayesi (87-b.), Aybek'in "Çocukluk", "Ali Şir'in gençliği", G.

Gulom'un "Kurnaz çocuk" hikayelerinden bir parça okuyarak, edebiyat türleri hakkında kısmi bir fikre sahip olmaya başlarlar ve birinci sınıftaki hazırlığın ana zemin olduğu üst sınıflardaki hikayelerin daha eksiksiz bir örneğiyle tanışır. Bunda, birincil sınıftaki hazırlık ana zemin sayılır.

İlkokul okuma derslerinde, hikaye ve kısa hikayeler belirli bir doğru-dan sırayla incelenir. Diyelim ki 2-3. sınıflarda, çocuk yazarlarının hikayelerine farklı konularda geniş bir yer tahsis edilirken, 4. sınıf okuma kitabında birkaç kısa hikaye dizisi yer alır. Otobiyografik ("Çocukluk"), macera ("Kurnaz çocuk"), tarihsel ("Pehlivan ve şair"), biyografik ("Ali Şir'in gençliği", "Kitap severler"), kısa hikayeler örneği geçmiş kültürümüzün büyük düşünürlerinin gerçekçi imajına olan bağlılıklarıyla özel bir değeri olan anlatıların örnekleridir. Bu tür eserlerin, büyüyen genç neslin zihninde, anavatanlarında, tarihlerinde, atalarının büyük insanlarında gurur duygusu uyandırması doğaldır. Diyelim ki, Ali Şir Nevai birinci sınıf öğrencilerine söz mülkünün Sultanı olarak tanıtıldı. Onlar Nevai'nin büyük bir şair, alim ve devlet erbabı olduğunu, beş ya da altı yaşında bir çok şiir ezberlediğini ve birçok eser yazdığını öğrenecekler. Ayrıca, Ali Şir Nevai'nin hikmetimiz sözleri, "Ekmek kokusu" rivayeti de bu konudaki bilgiyi doldurmaya hizmet ediyor. 4. sınıf okuma derslerinde, öğrenciler artık bu yetenekli kişinin eşsiz niteliklerinin, çocukluğunun ve bu yaşta şiirlerin bilgisine ve ezberlenmesine olan ilgisinin sanatsal bir yorumunu veren biyografik bir anlatı örneği ile tanışacaklar.

Yukarıda belirtilen edebi ve sanatsal yaratıcılık örneklerine, öğrencilerin okunması, anlamın derin anlayışı, anlamın özünün algılanması eşlik eder. Özellikle, ilkökul öğretmenlerinin kendileri edebi türlere ve eserin içeriğine dikkatle hakim olmak zorundadırlar. Yani, gençlerin okuma becerilerini yüksek bir seviyeye çıkarmak için, gelecekteki öğretmenlerinin her şeyden önce sanatsal çalışmanın özünün doğru tanıtımına, ustalık sürecinde edebi türleri algılama yeteneğinin oluşumuna odaklanmanın her bakımdan önemli olduğunu fark etmek zor değildir. Öğrenci, edebiyat disiplinlerini akılda süreklilik temelinde incelemese de, gelecek nesil gençlerin, çocukluktan itibaren insan iyiliği ile ruhun dolgunluğunu elde etmek için, edebiyat behçesinin büyümlü tılsımları olan kitap dünyasıyla tanışmaları zorunludur. Çocuk edebiyatı bilimi programında doğru bir şekilde belirtildiği gibi, öğrenci çocuk edebiyatı örneklerine aşina değildir, yazılı edebiyat ve folklor ilişkisini anlamıyor, edebiyatımızdaki gelenekçilik konusunu bilmiyor. Sonuçta, bu bilimi öğretmek, klasik edebiyat ve asırlık gelenekleri için sevgi duyguları mükemmelleştirilir.

Bugün, bu bilimin her yönüyle olgun ve yetkin bir uzmanın eğitimindeki rolü kıyaslanamaz. Tam olarak bunu başarmak için, tüm gerekli, ilk fan için ayrılan saatte bir tekrar edilir. Bu anlamda, Özbek çocuk edebiyatı konusuna sistematik bir geçiş sağlamak, kompozisyonunu ve sürekliliğini sağlamak gerekir. Birçok yönden, çocuk edebiyatı bilimine ayrı eğitim süreçlerinde geçiş kolaylık yaratır.

Profesör O. Safarov bağımsızlığın ilk yıllarında, bu konudaki eksiklikleri ortadan kaldırmanın gerekli olduğunu vurgulamıştı. "Ancak çocuk edebiyatının temellerini bilmeyen ya da derinden öğrenmeyen eğitimciler genç neslin kalplerine bağımsızlık gururu, Vatan sevgisi, güzellik duygularının bakımını aşılayamaz. Bununla birlikte, hem okul öncesi eğitim kurumlarında hem de ilkokullarda ve hatta ortaokulun 5-7 sınıfında de, edebiyat dersleri esas olarak çocuk edebiyatının örnekleridir"[4].

Özbekistan Cumhuriyeti'nin ilk Cumhurbaşkanı I. Karimov'un aşağıdaki düşünceleri de dikkat çekicidir: "Özellikle bizim için önemli olan çocuk edebiyatının gelişmesine özel dikkat göstermeliyiz, bağımsız düşünme kişiliklerinin oluşumunun, herhangi bir okumanın, okuma kültürünün çocuklukta başladığını unutmayın." Gerçekten de, bu ciddi görevi yerine getirirken, daha doğrusu bir bağımsız bir ülke, yüzyıllar boyunca dünya halklarının ulusal edebiyat ve edebiyatı-eski halk gelenekleri, ulusal değerler, folklor örnekleri, asırlık geleneklerin temelinde bir gerçeklik haline gelen Özbek çocuk edebiyatı, olgun, uyumlu bir neslin yetişmesinde rolü vardır.

Genel olarak edebiyatın başlangıcı ve genel okumanın eşiği olan çocuk edebiyatının gelişimi, bilimin bu konudaki temel görevidir. Çocuk edebiyatı ve folkloru, dünya çocuk edebiyatı, tarihsel gelişimi ve yeni ilkelerin tutarlı bir şekilde incelenmesinde, yüksek öğretim sisteminde öğretimi ile ilgili sorunlara çözüm bulmak gerekir. Her şeyden önce, çocuk edebiyatını bağımsız bir bilim olarak restore etmek, eşlik eden Üniversite ile kendisine tahsis edilen saat miktarının toplamını elde etmek gerekir.

Kaynaklar

1. Mirziyoev Sh. M. "Qonun ustuvorligi va inson manfaatlarini ta'minlash - yurt taraqqiyoti va farovonligining garovi"; "Xalq so'zi" // 2016-yil 8-dekabr
2. M.Umarova, X.Hamroqulova, R.Tojiboyeva. O`qish kitobi. 3-sinf uchun darslik. T., 2012.
3. S.Matchonov, A.Shojalilov, X.G`ulomova, Sh.Sariev, Z.Dolimov. O`qish kitobi. 4-sinf uchun darslik. T., 2013.
4. Safarov O. Oliy o`quv yurtida "Bolalar adabiyoti" fani muammolari. // Til va adabiyot ta'limi, 1994, 2-3-s., 4-6-b.

EDEBİYAT ÖĞRETİMİNDE VATAN SEVGİSİNİN AŞILANMASI

Günel AHMEDOVA*

Özet

Edebiyat manevî değerler hazinesidir. Onun en önemli hususiyetlerinden biri ulvî değerlerin aşılmasıdır. Edebiyat öğretiminde bu konular büyük önem arz etmektedir. Vatan sevgisi bu ulvî değerlerin en önemlilerindedir. Şöyle ki vatan insanın bütün varlığı ile bağlı olduğu yurdudur. Vatan göz açıp gördüğümüz ilk güzeldir. Vatan öyle değerli bir kavram ki uğrunda ne canlar feda oldu. Vatani için canından geçenler vatan toprağını kanları ile suladı. Vatanın varlığı için onun mevcudiyetine bir nebze de olsa katkıda bulunmak vatan evladının en büyük vazifelerindedir. Edebiyat öğretiminde vatan sevgisinin aşılması işte bu sebeplerden dolayı oldukça önemlidir. Vatansever geleceğin, vatanına, milletine bağlı nesillerin yetişmesinde edebiyat derslerinde vatan kavramının ve vatan sevgisinin öğrencilere en güzel şekilde öğretilmesi gerekmektedir.

Türk halkları için vatan oldukça derin köklere sahip bir konudur. Şöyle ki çok eski dönemlerde de vatan türkler için en büyük değerlerden biri olmuştur. Türkler her zaman vatanını düşünerek yaşamış ve onu korumak için geleni yapmışlardır. Bu konunun ne kadar kadim köklere sahip olmasını daha iyi anlamak için eski türk mitolojisi, "Orhun-Yenisey" yazıtları, türk halk şiiri örnekleri, "Kitabi-Dede Korkut" dikkatlice araştırılmalı ve öğretilmelidir.

Edebiyat vatan temalı eserlerle zengindir. Bu eserler hem vatanseverlik duygusunun gelecek nesile aşılmasında, hem de vatan kavramının ne kadar değerli olduğunun anlatılması açısından çok büyük ehemmiyete sahiptir. Türkiye edebiyatında N.Kemal, M.A.Ersoy, M.C.Kuntay, Z.Gökalp, O.Ş.Gökyay, S.Nazif, O.V.Kanık, N.Hikmet, Azerbaycan edebiyatında M.Araz, A.İldırım, M.Şehriyar, B.Vahapzade gibi pek çok yazar ve şairlerin eserlerinde vatan teması önemli yere sahiptir.

Anahtar kelimeler: *Vatan, vatan sevgisi, edebiyat öğretimi, vatan temalı edebî eserler*

Metin

Vatan sevgisinin aşılması için edebiyat derslerinde dikkat edilmesi gereken hususlar şunlardır:

- Vatan sevgisinin aşılması için edebiyat derslerinde vatan kavramının anlatılması;
- Vatan temalı edebî eserlerin öğrencilere okutulması ve bu eserlerin dersde tahlil edilmesi;
- Öğrencilerin vatan sevgisini pekiştirmek için vatanla ilgili düşüncelerini kağıda dökmesini sağlamak;
- Öğrencilere Bahtiyar Vahapzade'nin şiirindeki "bu gün ben ne yaptım beni yurtdaş eden yurdum için" sorusunu her gün kendilerine sormaları ve böylece vatani düşünceleri ve vatan için elinden gelen ne varsa yapmaları için teşvik etmek ve s.

Türk halkları için vatan oldukça derin köklere sahip bir konudur. Şöyle ki çom eski dönemlerde de vatan türkler için en büyük değerlerden biri olmuştur. Türkler her zaman vatanını düşünerek yaşamış ve onu korumak

* Doktora öğrencisi, Azerbaycan Milli İlimler Akademisi Nizami Gencevi adına Edebiyat Enstitüsü, gunel0497@gmail.com

için geleni yapmışlardır. Bu konunun ne kadar kadim köklere sahip olmasını daha iyi anlamak için eski türk mitolojisi, “Orhun-Yenisey” yazıtları, türk halk şiiri örnekleri, “Kitabi-Dede Korkut” dikkatlice araştırılmalıdır ve öğretilmelidir.

Edebiyat vatan temalı eserlerle zengindir. Bu eserler hem vatanseverlik duygusunun gelecek nesile aşılmasında, hem de vatan kavramının ne kadar değerli olduğunun anlatılması açısından çok büyük ehemmiyete sahiptir. Türkiye edebiyatında N.Kemal, M.A.Ersoy, M.C.Kuntay, Z.Gökalp, O.Ş.Gökay, S.Nazif, O.V.Kanık, N.Hikmet, Azerbaycan edebiyatında M.Araz, A.İldırım, M.Şehriyar, B.Vahapzade gibi pek çok yazar ve şairlerin eserlerinde vatan teması önemli yere sahiptir.

Derslerde vatanseverlikten bahsederken Nâmık Kemal’in “Vatan yahut Silistre” eseri mutlaka dikkatlice okutulmalıdır. Bu eser tamamen vatan sevgisinden bahs ediyor. Eserin baş kahramanı İslam beyin bütün konuşmaları vatanla ilgilidir ve onun vatan sevgisini gösterir bize. “Düşman silahını vatanıma çevirsin de, karşısında önce benim göğsümü bulmasın? Ne mümkün? Ne mümkün, vatan tehlikde bulunsun da, ben evimde rahat oturayım?” (Kemal 2017: 16).

Eserde “Vatan sevgisi imandandır” fikrine değiniliyor: “Beni Allah yarattı. Beni Allah besliyorsa, vatan için besliyor” diyor İslam bey.

Namık Kemal’in “Vatan” makalesi de vatan sevgisinin aşılmasında önemlidir. Makalede Nâmık Kemal insanın vatanı sevmesinin nedenlerinden şöyle bahsediyor: “İnsan vatanını sever. Çünkü; tabiatın, yani Allah’ın bağışladığı şeylerin en parlağı olan göz, dünyaya ilk baktığı zaman vatan toprağını görür. İnsan vatanını sever. Çünkü, vücudunun maddesi, vatanın bir parçasıdır. İnsan vatanını hüznü bir hatırasını görür. İnsan vatanını sever. Çünkü hürriyeti, rahatı, hakkı, menfaati vatan sayesinde ayakta kalabilir.

İnsan vatanını sever. Çünkü, varlık sebebi olan atalarının sakin mezarlığı ve çocuklarının meydana geleceğı yer, vatandır. İnsan vatanını sever. Çünkü vatan çocukları arasında dil birliğı, menfaat birliğı ve birbirine fazla alışıklık olduğundan, gönül yakınlığı ve düşünce kardeşliğı doğmuştur. O sayede bir adama göre vatan, dünya ile mukayese edildiğinde, oturduğu şehre göre kendi evi gibi görünür.

İnsan vatanını sever. Çünkü vatan mevcut olan hakimiyetin bir kısmını gerçek anlamda kullanma hakkına sahiptir. İnsan vatanına sever. Çünkü vatan, öyle bir galibin kılıcı veya bir katibin kalemiyle belirsiz hatlardan, sınırlardan ibaret değil; millet, hürriyet, menfaat, kardeşlik, hakları kullanma, hakimiyet, atalara hürmet, aileye sevgi, çocukluk hatıraları gibi bir çok yüce duyguların toplanmasından oluşmuş, mukaddes bir düşüncedir” (Namık Kemal. Vatan makalesi).

Mehmed Âkif Ersoy da vatan aşığıdır. Onun eserleri vatan sevgisinin aşılmasında büyük öneme sahiptir. Mehmed Âkif Ersoy şiirlerinde vatan, millet, hürriyet konularına değinmiştir. O, bu konularla ilgili çalışmış, vatanını gelişime yönlendirmiştir. Mehmed Âkif edebî eserleri ile insanların

düşünce dünyasına nüfuz ederek onlara yüksek mânevî değerler aşlamış, okurlarının kalbine vatan, millet, bayrak sevgisi tohumları ekmiştir. O “Âtiyi karanlık görerek azmi bırakmak” şiirinde insanların vatan sahip çıkmasının önemini vurguluyor:

*Sahipsiz olan memleketin batması haktır,
Sen sahip olursan bu vatan batmayacaktır.*
(Ersoy 2000: 403).

Onun “Ordunun duası” adlı şiiri de bu konusundan bahseden eserlerindedir:

*Yılmam ölümdən, yaradan, askerim;
Orduma “Gâzî” dedi Peygamberim.
Bir dileğim var, ölürüm isterim:
Yurduma tek düşman ayak basmasın!
Âmin! desin hep birden yiğitler,
“Allâhu ekber!” gökten şehidler.
Âmin! Âmin! Allâhu Ekber!*
(Ersoy M.A. Ordunun duası)

“İstiklal marşı” vatan aşkının edebi zirvelerindedir:

*Arkadaş! Yurduma alçakları uğratma, sakın.
Siper et gövdeni, dursun bu hayâsızca akın.
Doğacaktır sana va'dettiği günler Hakk'ın...
Kim bilir, belki yarın, belki yarından da yakın.*
(Ersoy M.A. İstiklal marşı)

“Ey millet, uyan, cehline kurban gidiyorsun” diyen Mehmed Âkif milleti cehaletten kurtarmak ve gelişime yönlendirmek istemiştir:

*“Hiç bilenlerle bilmeyenler bir olur mu?” (Zümer suresi, 9.ayetin bir kısmı)
Olmaz ya... Tabii... Biri insan, biri hayvan!
Öyleyse, “cehalet” denilen yüz karasından,
Kurtulmaya azmetmeli baştan başa millet.*
(Ersoy 2000: 408)

Vatan edebi eserlerde sevgiliye, anneye benzetilir. İnsanın annesine, sevgilisine duyduğu aşk kadar, hatta ondan bile daha güçlü bir duygudur vatan sevgisi. Bu hususda şiirlerde vatanın sevgili, yar, anne kavramlarına benzetilmesi ve bu kavramlarla ifade olunmasına geniş yer verilmektedir.

Abbas Sehhet'in “Vatan” şiirinde sevgili-vatan konusu işlenir:
*Gönlümün sevgili mahbubu benim
Vatanımdır, vatanımdır, vatanım.* (Səhhət 2005: 48)

“Şiirlerinde ve diğer yaratıcılık örneklerinde şair-âşık karakteri için mâşukun yerini daha çok vatan ve millet tutar” (Məmməd 2016: 24).

Vatan konusundan bahsederek şehitler ve şehitlik konusuna da değinmek gerek. Bu konuda da Mehmet Âkif Ersoy şiirleri büyük önem taşır.

*Ey şehid oğlu şehid, isteme benden makber,
Sana ağuşunu açmış duruyor Peygamber!*
(Ersoy M.A. Çanakkale şehitlerine)

Bahtiyar Vahapzade'nin "Şehitler" poeması da şehitlik konusundan bahseder:

*İnsan insan olur öz hüneriyle,
Millet millet olur hayrı, şeriyle,
Toprağın bağına cesetleriyle,
Azatlık tumun ekdi şehitler.* (Vahabzade 2004: 315)

"Çanakkale şehitlerine" adlı bu şiirinde o, şehitlerin ne kadar yüce bir makama sahip olduğundan bahsediyor.

Nâzım Hikmet'in eserleri vatan aşkı, vatan hasreti ile yazılmıştır. "Vatan haini", "Bu vatana nasıl kıydılar?", "Memleketim" gibi pek çok şiirinde vatan sevgisi büyük bir ustalıklarla ifade ediliyor.

1959 yılında yazdığı "Bu vatana nasıl kıydılar?" şiirinde her şeyden değerli olduğu ve onun gözbebeği gibi korunması gerektiğinden bahs ediliyor:

*İnsan olan vatanını satar mı?
Suyun içip ekmeğini yediniz.
Dünyada vatandan aziz şey var mı?
Beyler, bu vatana nasıl kıydınız?*

*Onu didik didik didiklediler,
Saçlarından tutup sürüklediler,
Götürüp kâfire: "Buyur..." dediler
Beyler, bu vatana nasıl kıydınız?
(Hikmet N. Bu vatana nasıl kıydılar?).*

Azerbaycan edebiyatında Bahtiyar Vahapzade'nin şiirlerinde vatan aşkı önemli bir yere sahiptir. Vahapzade şiirinde "vatan mecnunu" ifadesine yer vermiştir. Kendisi de bir vatan mecnunudur:

*Biz vatan mecnunu, el aşığı, sulh askeriyiz,
Biz vatan namına ölsek, ölümlerden diriyiz.* (Vahabzade 2004: 132)

Vahapzade vatandaşlık vazifemizden bahsederek şunları söylüyor:

*Geceler yatmadan önce sor kendinden ki:
Bu gün ben ne yaptım beni yurttaş eden öz yurdum için?* (Vahabzade 2004: 132)

Sonuç

Nâmîk Kemal'in "Vatan yahut Silistre" eserinde vatanını büyük bir aşkla seven İslam bey vatanına duyduğu sevgiyi şu sözlerle ifade ediyor: "Mümkün olsa vatanımı gönlümde saklayacağım. Göğsüm parça parça olmadıkça, bir taşına kimsenin elini dokundurmayacağım". İşte böyle vatansever nesillerin yetişmesi için edebiyat öğretiminde vatan sevgisinin aşılmasına özellikle dikkat edilmesi gerekmektedir.

Böylelikle, gelecek nesillerin vatansever ruhta yetişmesi için edebiyat öğretiminde vatan sevgisinin aşılması büyük önem arz etmektedir. Sözlerimi Abbas Sehhet'in sözleri ile bitirmek isterim:

Vatanı sevmeyen insan olmaz,

Olsa, ol şahısdan vicdan olmaz. (Səhhət 2005: 48)

Kaynaklar

ERSOY, Mehmed Âkif. (2000): *Safahat: Orijinal metin-sadeleştirilmiş metin-notlar*. I cilt. Hazırlayanlar: Ömer Faruk Huyugüzel, Rıza Bağcı, Fazıl Gökçek. İstanbul, Zaman

ERSOY, Mehmed Âkif. Çanakkale şehitlerine
<https://safahat.diyaret.gov.tr/PoemDetail.aspx?bID=11&pID=128>

ERSOY, Mehmed Âkif. İstiklal marşı
<https://istiklalmarsi.org/istiklal-marsi-10-kita-dinle.html>

ERSOY, Mehmed Âkif. Ordunun duası
<https://safahat.diyaret.gov.tr/PoemDetail.aspx?bID=13&pID=127>

HİKMET, Nâzım. Bu vatana nasıl kıydılar?
<http://www.siirparki.com/nazim31.html>

KEMAL, Nâmîk. (2017). Vatan yahut Silistre. İstanbul: Halk Kitabevi

KEMAL, Nâmîk. Vatan makalesi. <https://www.isacolaker.com/vatan-makalesi/>

MƏMMƏD, Tahirə. (2016): *Neosufizm: yaradıcılıq və nəzəriyyə*. Bakı: Xan nəşriyyatı

SƏHHƏT, Abbas. (2005): *Seçilmiş əsərləri*. Bakı: Lider

VAHABZADƏ, Bəxtiyar. (2004): *Seçilmiş əsərləri. 2 cildə. I cild*. Bakı: Öndər

VAHABZADƏ, Bəxtiyar. (2004): *Seçilmiş əsərləri. 2 cildə. II cild (Poemalar)*. Bakı: Öndər

SELAMLAŞMA SÖZ EDİMİNİN YABANCI DİL SINIFLARINDA ÖĞRETİMİNE YÖNELİK BİR UYGULAMA ÖNERİSİ

Hatice Dilek ÇAĞ* - Fatma BÖLÜKBAŞ KAYA**

Özet¹

Selamlaşma, iletişimin başlangıcını oluşturan ve iletişimin nasıl ilerleyeceğini belirleyen en temel ögedir. Günlük yaşamda sıklıkla kullanılan bu söz ediminin, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler tarafından doğru ve yerinde kullanılması önemlidir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin, resmî ve resmî olmayan ortamlarda, farklı sosyal statüdeki (bir öğrenci veya bir hocayla selamlaşmak) ve kendilerine farklı yakınlık derecelerindeki (yakın arkadaş veya ilk kez karşılaşılan biri ile selamlaşmak) kişilerle nasıl selamlaşabileceklerini bilmeleri gerekmektedir. Bu çalışmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin selamlaşma söz edim kullanımlarının geliştirilebilmesi için bir uygulama önerisine yer verilmiştir. Bu uygulama önerisinin geliştirilmesi için önce alanyazın taraması yapılmış, sonrasında yurt dışında Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin görüşleri alınarak selamlaşma edimi için kazanımlar belirlenmiştir. Belirlenen kazanımları içeren bir uygulama önerisi hazırlanmış ve bu uygulama önerisi 3 farklı alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda son şekli verilen uygulama önerisi, Türkçeyi yurt dışında öğrenen farklı dil yeterlilik seviyelerindeki (A1.1, A1.2, A2.1, A2.2, A2.3) beş farklı gruptaki 19 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulamalar esnasında video kaydı alınmış ve araştırmacı tarafından dersler tekrar izlenerek araştırmacı günlüğü tutulmuştur. Uygulamalar sonrasında ise öğrencilere uygulamalara ilişkin görüşleri sorulmuştur. Uygulama esnasındaki gözlemlerden ve öğrencilerin görüşlerinden yola çıkılarak selamlaşma söz ediminin öğretimine ilişkin uygulama önerisine son şekli verilmiştir. Uygulamalar esnasında, yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde edim dilbilimsel ve sosyoedimsel bilgilere yer verilmesinin, öğrencilerin edim bilimsel yetilerinin gelişmesine olumlu katkılar sağladığı gözlenmiştir. Diğer yandan, öğrencilerin Türkçeyi yurt dışında öğrenmelerinden ve dile maruz kalmamalarından kaynaklı olarak yaşanan olumsuzlukların azaldığı gözlenmiştir. Ayrıca yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere yönelik olarak hazırlanan materyallerin, gündelik yaşama uygun olarak hazırlanmasının ve bu materyallerde gündelik dile daha çok yer verilmesinin öğrencilerin ilgilerini çekme konusunda oldukça etkili olduğu görülmüştür.

1. Giriş

Gündelik dil felsefesi anlayışında dilin işlevinin sadece dünyayı betimlemek olduğu fikri reddedilmiş, dilin günlük yaşamda soru sormak, teşekkür etmek, reddetmek, rica etmek gibi birbirinden farklı işlevleri olduğu anlayışı

* Doktora Öğr.; İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, dilekcag@yandex.com

** Doç Dr.; İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, H.A. Yücel Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, fbolukbas@istanbul.edu.tr

¹ Bu bildiri, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa'da Doç. Dr. Fatma BÖLÜKBAŞ KAYA danışmanlığında Hatice Dilek ÇAĞ tarafından hazırlanan "Yurt Dışında Türkçe Öğrenenlerin Söz Edimleri Kullanımlarının Geliştirilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması" adlı doktora tezinden üretilmiştir.

şı benimsenmiştir. Bu anlayışın temsilcilerinden Austin, gündelik dil felsefesi içerisindeki görüşlerini geliştirerek söz edimleri kuramını ortaya atmıştır. Söz edimleri kuramı, “kişilerin inanç, amaç, isteklerine dayalı niyetlerine bağlı olarak edimsel anlam taşıyan sözcelerin konuşucu ve dinleyiciyi eyleme geçiren etkilerini inceler.” (Turan, 2013: 101).

Searle (2000: 83-84), söz edimlerini iletişim merkezine alır. Ona göre her dilsel iletişim söz edimlerle gerçekleşmektedir ve dilsel iletişimin birimi sanıldığı gibi sözcük, tümce veya simge değildir. Dilsel iletişimin birimi, söz ediminde bulunulurken gerçekleştirilen konuşma veya yazma ediminin kendisidir. Bu nedenle söz edimleri, dilsel iletişimin temel ya da en küçük birimidir.

Söz edimleri kuramı ile birlikte dilin işlevleri ve dilin kullanıcılarının iletişimdeki niyetleri ön plana alınmıştır. Söz edimleri; rica, öneri, reddetme, söz verme, özür dileme gibi dilin iletişimsel ve işlevsel boyutta kullanımını sağlayan iletişimin en temel birimi olarak tanımlanabilir.

Bir dili, yabancı dil olarak kullananların hedef dili öğrenme sürecindeki dil kullanımlarını ele alan *aradil edim bilimi* çalışmalarının bir sonucu olarak söz edimleri yabancı dil öğretiminde ele alınmaya başlanmıştır. Söz edimleri, yabancı dil öğretimine edim bilimsel yetinin değişkenlerinden biri olarak dâhil edilmiştir. Edim bilimsel yeti; kişinin belirli bir amaca ulaşmak ve bağlam içindeki dili etkin bir şekilde kullanma becerisi olarak tanımlanmaktadır (Thomas, 1993: 92). Leech (1983) edim bilimsel yetinin; *edim dil bilimsel bilgi* (pragmalinguistics) ve *sosyoedimsel bilgi* (sociopragmatics) olmak üzere iki bileşeni olduğunu belirtmektedir. Buna göre, *sosyoedimsel bilgi*; edim bilimin sosyolojik arayüzünü oluşturmaktadır. Belirli bir toplumdaki ve kültürdeki farklı sosyal statülere, sosyal sınıflara, tabulara, sosyal normlara, nezaket kurallarına ilişkin bilgiler sosyoedimsel bilgiyle ilişkilidir. *Edim dil bilimsel bilgi* ise bir dildeki uzlaşımlarla veya dilsel kaynaklar hakkındaki bilgiyle alakalı olduğundan dil bilgisiyle daha yakından ilişkilidir (Leech, 1983: 11).

Jung (2002), edim bilimsel yeterliliğin 5 farklı bileşeni olduğu ifade etmektedir: 1.Söz edimlerini kullanma becerisi 2. Mecazi anlamı aktarabilme ve yorumlayabilme becerisi 3. Kibarlık işlevlerini kullanma becerisi 4. Söylemi işlevsel kullanma becerisi 5. Kültürel bilgiyi kullanabilme becerisi. Jung (2002)'ında işaret ettiği gibi yabancı dil sınıflarında, öğrencilerin edim bilimsel yetilerinin geliştirilmesi veya ölçülmesine ilişkin tek bir değişken veya boyut bulunmamakla birlikte, söz edimleri araştırmalarda en sık ele alınan konulardan biridir. Bir dilde söz edimlerinin uygun biçimde üretilebilmesi ve yorumlanabilmesi; dil yapıları, nezaket kuralları, sosyal statü (social power), sosyal konum (social distance), söz edimi stratejileri gibi birtakım edim dil bilimsel (pragmalinguistics) ve sosyoedimsel (sociolinguistics) bilgiyi gerektirmektedir. Bu bilgilerin oldukça karmaşık olması söz edimlerini kompleks hâle getirmekte ve edim bilimi araştırmacılarının, söz edimleri üzerinde daha çok durmasına neden olmaktadır.

Bardovi-Harlig (1996: 21), ana dili konuşucuları ile bir dili yabancı dil olarak konuşanların söz edimleri kullanımlarının önemli farklılıklar içerdiğini dile getirmekte ve yabancı dil sınıflarında söz edimlerinin ele alınmasının bu farklılığın bir sonucu olduğunu belirtmektedir. Cohen (1996: 253)'e göre bir dili yabancı dil olarak öğrenenlerin, kelime ve dil bilgisine ilişkin bilgilerini sorunsuz biçimde kullanabilmeleri, dilin edim bilimsel veya işlevsel kullanımları yani söz edimleri üzerinde başarılı bir şekilde kontrol sağlamalarından geçmektedir. Cohen (1996: 253), öğrencilerin; özür dileme, teşekkür etme gibi farklı söz edimlerinin, farklı dil bilimsel biçimlerini öğrenmelerinin yanı sıra; hangi yapıyı, ne zaman kullanacaklarına dair bilgilerinden de emin olmaları gerektiğini belirtmektedir. Örneklendirmek gerekirse rica edimi için aşağıdaki cümlelerden herhangi biri kullanılabilir: 1. *Çay lütfen.* 2. *Çay getir.* 3. *Çay getirsene.* 4. *Bir çay alabilir miyim?* Dil yapılarından hangisinin ne zaman, nerede, kime yönelik kullanılacağına ilişkin bilgi, ana dili kullanıcıları için çocuklukta öğrenilirken (Anneden çocuğuna: "Şimdi teşekkür ediyorduk değil mi?") yabancı dil sınıflarında doğrudan veya örtük biçimlerde öğrencilere sunulmalıdır.

Selamlaşma Söz Edimi

Selamlaşma, iletişimin başlangıcını oluşturan ve iletişimin nasıl ilerleyeceğini belirleyen günlük ritüellerindendir. Gündelik hayatta sıklıkla kullandığımız söz edimlerinden biridir. "Uygun bir biçimde selamlaşmanın, kişiler arası ilişkileri kurmada ve devam ettirmede önemli bir rolü vardır." (Wei, 2010: 56). Selamlaşma, genellikle çocuklar tarafından öğrenilen ilk sözlü rutinlerdendir ve ikinci dil öğrenme süreçlerinde ilk ele alınan konulardan biridir (Duranti, 1997: 63). Buna rağmen, yabancı dil öğretimi ve edim bilimi çalışmalarında selamlaşmayla ilgili az sayıda çalışma bulunmaktadır. Baratta (2009: 164), bu konuda az sayıda çalışma bulunmasının sebebi; selamlaşmanın diğer söz edimlerine görece daha basit bulunması, öğrenme süresinin daha kısa olması, çabuk anlaşılabilir olması ve formül niteliği taşıması olarak açıklamaktadır.

Duranti (1997), selamlaşmaların kültürle bağlantısını göstererek kalıplaşmış sözlerden çok daha ötesi olduğunu belirtmiştir. Baratta (2009) da selamlaşmaların bağlamlarla ilgili olduğunu açıklayarak kalıplaşmış sözlerden daha karmaşık bir yapısı olduğunu vurgulamıştır. Meirbekov, Elikbayev, Meirbekov ve Temirbaev (2015: 274), bir söz edimi olarak selamlaşmanın çok önemli olduğunu ve farklı sosyal arka plana sahip muhataplarımızı ne zaman, nerede ve nasıl selamlayacağımız hakkındaki bilginin öğrenilmeye değer olduğunu açıklamaktadırlar.

Selamlaşmalar, yabancı dil öğretiminde öğrencilere ilk tanıtılan konuların başında gelmesine rağmen, yurt dışında yapılan bazı araştırmalar ileri

düzyer dil öğrencilerinin dâhil, selamlaşmaları bağlamına uygun kullanmakta zorluk yaşadıklarını göstermiştir. Örneğin; Ebsworth, Bodman ve Carpenter (1996), İngilizceyi ana dili olarak konuşanlar ile ana dili İngilizce olmayan kişilerin selamlaşma söz edim kullarımlarını araştırmışlardır. Araştırmanın verileri ileri düzeyde İngilizce konuşan kişilerin bile selamlaşmalarda çeşitli zorluklar yaşadıklarını göstermiştir. El Hiani (2015), Fas'ta İngilizce öğrenen ileri düzey öğrencilerin 15 farklı söz edim kullarımlarını (selamlaşma, davet, özür vb.) incelemiş, araştırmanın bulguları Faslı İngilizce öğrencilerinin söz edimleri üretiminde uygun ifadeleri kullanmakta zorlandıklarını göstermiştir. Diğer yandan Williams (2001: 67), ders kitaplarında bulunan selamlaşma edimleri ile gerçek hayattaki selamlaşma edimlerini karşılaştırdığı çalışmasında, gerçek hayatta kullanılanlar ile ders kitaplarında kullanılanlar arasında önemli bir fark olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Tüm bu çalışmaların sonuçları, yabancı dil sınıflarında selamlaşma söz edimi öğretiminin nasıl yapılacağına araştırılmasının gerekliliğine işaret etmektedir. Selamlaşma söz ediminin doğru ve uygun bir biçimde öğrenciler tarafından gerçekleştirilebilmesi, tıpkı diğer söz edimlerinde olduğu gibi iki türlü bilgiyi gerektirmektedir: a. Edim dil bilimsel bilgi (pragmalinguistik) b. Sosyoedimsel bilgi (sosyolinguistik). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin, resmî ve resmî olmayan ortamlarda farklı sosyal statüdeki (bir öğrenci veya bir hocayla selamlaşmak) ve kendilerine farklı yakınlık derecelerindeki (yakın arkadaş veya ilk kez karşılaşılan biri ile selamlaşmak) kişilerle nasıl selamlaşabileceklerini bilmeleri gerekmektedir.

Bu çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin selamlaşma söz edim kullarımlarının geliştirilmesi amacıyla bir uygulama önerisi oluşturulmuştur.

2. Araştırmanın Yöntemi

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma, betimsel tarama modelinde bir araştırmadır. Selamlaşma söz ediminin öğretime ilişkin bir uygulama önerisinin geliştirildiği bu çalışmada, alanyazın taramasından ve yurt dışında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin görüşlerinden elde edilen veriler ışığında, selamlaşma söz edimi için kazanımlar saptanmış, sonrasında bu kazanımları karşılayacak şekilde bir uygulama önerisi geliştirilmiştir.

2.2. Katılımcılar

Bu çalışma, Slovakya'da yer alan Comenius Üniversitesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerle 2021 yılının şubat ve mart aylarında yürütülmüştür. Araştırmaya farklı dil yeterlilik (A1.1, A1.2, A2.1, A2.2, A2.3) seviyelerindeki beş farklı gruptaki 19 öğrenci gönüllü olarak katılmıştır.

2.3. Verilerin Toplanması

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin selamlaşma söz edim kullanımlarının geliştirilmesi için alanyazın taraması yapılmıştır. Ardından yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Tüm bunlardan yola çıkılarak selamlaşma söz ediminin öğretilmesi için kazanımlar belirlenmiştir. Belirlenen kazanımları içeren bir uygulama örneği hazırlanmıştır. Hazırlık ve dinleme bölümleri için gerekli olan dinleme kayıtları profesyonel tiyatro oyuncularından stüdyoda seslendirilmiştir. Hazırlanan ünite, 3 farklı alan uzmanının görüşüne sunulduktan sonra uygulanmıştır.

Uygulamalar esnasında video kaydı alınmış ve araştırmacı tarafından dersler tekrar izlenerek araştırmacı günlüğü tutulmuştur. Uygulamalar sonrasında öğrencilere; en çok hangi etkinlikleri beğendikleri, hangi etkinliklerin faydalı, hangi etkinliklerin ise faydalı olmadığı sorularak öğrencilerin araştırmanın birer katılımcısı olması sağlanmıştır.

Bulgular

Araştırma sonucunda A1-A2 seviyesindeki öğrencilere yönelik olarak selamlaşma söz edimi için kazanımlar belirlenmiştir:

Tablo 1: Selamlaşma Söz Edimi Kazanımları

No	A1-A2 Selamlaşma Söz Edimi Kazanım Listesi
1	Günlük dilde sıklıkla kullanılan selamlaşma ifadelerini kavrar.
2	Muhatabın sosyal konumunun ve gücünün selamlaşmaya etkisini fark eder. Selamlaşırken muhataba göre hitap ifadelerini seçer. Biriyle selamlaşırken o kişiyle yakınlık derecesine göre uygun selamlaşma ifadelerini seçer. Biriyle selamlaşırken karşıdaki kişinin sosyal statüsüne göre uygun selamlaşma ifadelerini seçer.
3	Konuşma ortamına uygun biçimde selamlaşır. İlk karşılaşmalarda uygun selamlaşma ifadelerini kullanır. Acelesi varken uygun selamlaşma ifadelerini kullanır. Uzun bir aradan sonraki karşılaşmalarda uygun selamlaşma ifadelerini kullanır. Farklı yaşam alanlarında (kişisel, eğitsel, kamusal ve mesleki) selamlaşır. Selamlaşmalarda ortama uygun kısa diyaloglar oluşturur.
4	Selamlaşırken nezaket kurallarını ve kibarlık unsurlarını fark eder.
5	Farklı selamlaşma stratejilerinden yararlanır.
6	Selamlaşmaya eşlik eden sözel olmayan davranış biçimlerini kavrar.

Belirlenen selamlaşma söz edimi kazanımlarına göre hazırlanan “Selamlaşma Ünitesinden” örnek bölümler aşağıda sunulmuştur:



1. Dinleyelim ve okuyalım.

Mustafa: Oo! Rıza sen misin ya?

Rıza: Mustafa! İnanmıyorum.

Mustafa: Bu ne güzel tesadüf. Nasılsın? Ne var ne yok?

Rıza: Ben iyiyim, sen nasılsın?

Mustafa: Hamdolsün ben de çok iyiyim.

Rıza: Hiç değişmemişsin. Hâlâ üniversitedeki gibi yakışıklı ve gençsin.

Mustafa: Sen de öyle. Şimdi işe gidiyorum kanka. Sonra haberleşelim.

Rıza: Tamam, mutlaka haberleşelim. Haydi görüşürüz.

Mustafa: Görüşürüz. Kendine iyi bak.

Rıza: Sen de.



3. Aşağıdaki kelime ve cümleleri kullanalım. Arkadaşımızla benzer bir diyalog oluşturalım.

Kanka	Hiç değişmemişsin. Çok değişmişsin.	Ne haber?
Dostum	Hâlâ gençsin/güzelsin/yakışıklısın.	Ne var ne yok?
Kardeşim	Çok iyi görünüyorsun.	Nasıl gidiyor?
Canım	Bu ne güzel tesadüf. Tesadüfe bak. Nerelerdesin?	Nasılsın?

4. Resimleri fiillerle eşleştirelim ve soruları cevaplayalım.

() El sallamak () Tokalaşmak () Eğilmek

() Öpüşmek () El öpmek () Sarılmak



1. Selamlaşırken fiziksel temasta bulunuyor musunuz? Nasıl?

2. Hocalarınızla/müdürünüzle nasıl selamlaşıyorsunuz?

3. Ailenizdeki kişilerle ve akrabalarınızla nasıl selamlaşıyorsunuz?

4. Arkadaşınızla nasıl selamlaşıyorsunuz? (Yakın arkadaş, iş arkadaşı vb.)

9. Diyalogları dinleyelim. Diyaloglarda hangi hitaplar var? İşaretleyelim.

1. diyalog

Küçük hanım Bebeğim **Hocam** Canım Evladım

2. diyalog

Amca Evladım Ağabey Teyze Yavrum

3. diyalog

Birader Ufaklık Kanka Güzelim Kardeşim

4. diyalog

Canım Aşkım Tatlım Abla Dostum

11. Kime nasıl hitap ediyoruz? Yukarıdaki hitapları aşağıdaki tabloya yerleştirelim.

Çocuklara	
Yakın arkadaşlarımıza	
Sevgilimize/eşimize	
Bizden yaşça büyük komşularımıza	
Öğretmenimize	

13. Hangisi uygun değildir? İşaretleyelim.

1. Öğrenciden öğretmene:

- A) Hocam nasılsınız?
- B) Öğretmenim iyi günler.
- C) Buyurun kime bakmıştınız?

7. Erkekten kız arkadaşına:

- A) Bugün keyfim yok.
- B) Buyurun.
- C) Günaydın güzelim.

14. Resimlere bakalım. Resimlerdeki insanlar ilk kez karşılaşıyorlar. Hangi cümleler, hangi resimde söyleniyor? Tahmin edelim.

Ne iş yapıyorsun?	Adınız ne?	Futbolu seviyor musun?	Kaç yaşındasınız?
Hobileriniz neler?	Öğrenci misin?	Nerede oturuyorsunuz?	Hangi dizileri izliyorsunuz?
Hangi tür filmleri seviyorsun?	Evli misiniz?	Nerelisin?	Çocuğunuz var mı?



16. Aşağıdaki yer-kışı ve durumlardan birini seçelim. Arkadaşımızla birlikte bir diyalog canlandıralım. Canlandırmamızda selamlaşma biçimlerini (sarılma, öpme, tokalaşma vb.) ve hitapları (abla, kanka, hanımefendi vb.) kullanalım.

Yer	Kışıler	Durum
Okul (Sınıf-Kantin-Kütüphane)	Öğretmen ve öğrenci	İlk kez tanışyorsunuz.
Ev	Sınıf arkadaşları/iş arkadaşları	Uzun bir süre sonra karşılaşıyorsunuz.
Arkadaşının evi	Dayı, amca, teyze, hala vb.	Aceleniz var.
Sokak	Bir arkadaşın annesi veya babası	
Market	En yakın arkadaş	
Ofis	Aynı yaşlarda bir erkek ve bir kadın	
Kafe/Bar/Restoran	Müdür ve çalışan	

Uygulamaların sonunda öğrencilere 3 farklı soru yöneltilmiştir. Soruları cevaplarırken öğrencilerin İngilizce konuşmalarına izin verilmiştir. Soruları Türkçe cevaplayan öğrencilerin görüşleri, hiçbir değişiklik yapılmadan söyledikleri gibi yazılmış, ifadelerdeki bozukluklar düzeltilmemiştir. Soruları İngilizce cevaplayanların görüşleri de değişiklik yapılmadan Türkçeye çevrilmiştir. Öğrencilerin bu sorulara verdikleri cevaplara örnek olarak aşağıdaki cevaplar gösterilebilir:

En çok hangi etkinliği beğendin?

Ö3: *Bence okuma çünkü çok enteresan şeyler oldu. Ben her şeyi anladım.*

Ö14: *Bence 3 ve hitaplar. Çok faydalı oldu.*

Ö15: *Etkinliklerin hepsini beğendim. Gerçekten hepsi. Çünkü farklı ve çok öğrendim bence. Çok yaptık ve farklı. Uzun... (İngilizce konuşmaya başlıyor) Bu etkinlikler ve aktiviteleri yapmak bir saati almadı, kısa ve bilgilendirici. Kısa olmalarına rağmen hepimiz konuştuk, aktiftik. Etkinlikler dinamikti. Bu yüzden ben çok eğlendim.*

Ö18: *Ben aynı (okumayı kastediyor). Yeni şeyler öğrendim ve çok ilginç.*

Hangi etkinlik bu konuyu öğrenmede faydalı oldu?

Ö3: *Bence 4.etkinlik. Çünkü yeni kelimeleri öğrendim. Bir de 9.etkinlik. Burada yeni hitaplar duydum.*

Ö9: *(İngilizce konuşuyor) Dinlemedeki diyaloglar çok faydalı oldu. Bir de 13. etkinlik çok faydalıydı. Hitaplara tekrar göz attım ve böylece aklımda kaldı.*

Ö10: *(İngilizce konuşuyor) Diyaloglar çok faydalı oldu. Çünkü diyaloglar bağlam içerisinde anlamaya imkân veriyor.*

Ö17: *Ben metin ve dokuz.*

Hangi etkinlik bu konuyu öğrenmede faydalı olmadı?

Ö15: *(İngilizce konuşuyor) Bence hepsi adım adım. Siz bütün bir ders geliştirmişsiniz. Sanki bir adımdan diğerine geçiyor gibiyim. Bir bütün. O yüzden biri daha faydalı veya değil diyemeyeceğim. Bence bir bütün olarak bu konu hakkında güzel bir bakış açısı sağladı ve hakkıyla anlamamızı sağladı. Farklı bir bakış açısı kazandırdı.*

Ö3: *Bence de faydalı oldu. Ben de yazıyorum işte. Türkler bunu kullanıyorlar, mesela bir arkadaşın annesine teyze denilebilir.*

Ö9: *Bilmiyorum ama 14. çok kolay oldu (İngilizceye geçiyor) ama faydalı olmadı diyemem.*

Ö10: *(İngilizce konuşuyor) Hepsi faydalıydı. Belki 14. diyebilirim. Kolaydı. Sadece resmi veya resmi olup olmadığına baktık ama iyiydi. Ben sadece eleştirel olmaya çalışıyorum.*

Ö18: *Bence her şey faydalı oldu. Ben notlar yaptım. Kiminle, nasıl konuşma başlayacak bu tür şeyler.*

Uygulamalar sırasında araştırmacı tarafından tutulan araştırmacı günlüğünden örnek bölümler aşağıda sunulmuştur:

22.02.2021

Bugün A2.3 grubuyla selamlaşma ünitesine başladık. Oldukça verimli bir çalışma oldu. Öğrencilerin uzun zamandır Türkçe öğrenmelerine rağmen günlük hayatta sıklıkla kullanılan "Keyfim yok." "Hamdolsun." gibi selamlaşma esnasında kullanılan kalıplara hâkim olmadıkları görüldü. Bu kadar temel ve gündelik dilde iletişime yönelik unsurları öğrenmek öğrencilerin hoşuna gitti.

Uygulama esnasında üniteye bazı aksaklıkları fark ettim. Okuma metninde birkaç yerde virgülün eksik olduğunu gördüm. Bunlarla ilgili gerekli notları aldım ve dersten sonra bu hataları düzelttim. 4.etkinlikte dün de gözlemlediğim bir sorun olmuştu. Bugün de 2. kez aynı üniteyi uyguladığım için bu sorundan emin oldum. Birincisi oradaki soruların sıralamasında bir sıkıntı olduğunu, ikincisi de biraz daha benzer cevaplar almayı önlemek için arkadaş ifadesini iş arkadaşı, yakın arkadaş gibi ayrıntılı hâle getirmenin daha faydalı olduğunu gördüm. Bu yüzden eylem planımı uygulamaya devam ederken bu değişiklikleri yapmaya karar verdim. Soruları tekrar düzenledim.

03.03.2021

Öğrencilerin uygulama yapabilmeleri için konuşma etkinliği yaptırıldı. Öğrencilerin konuşma etkinliğinde çok eğlendikleri gözlemlendi. Canlandırma görevleri oldukça hoşlarına gitti. Yazma bölümünün birinci etkinliği olan 14. etkinlikte öğrencilerin sıkıldığı gözlemlendi ve bazı soruların her iki resimde verilen durumlarda da kullanılabileceğini düşündüler. Her iki durumda da ilk kez karşılaşma söz konusu olduğu için resmi olmayan bir ortamda olsalar bile siz kalıbının kullanılmasını daha uygun buldular bu yüzden bu etkinliğin uygulanmasında bir karmaşa yaşandı. Nitekim öğrencilere ders sonunda yöneltilen sorulara bakıldığında öğrenciler bu etkinliği çok basit bulduklarını ifade ettiler ve öğrenmelerinde etkili olmadığını dile getirdiler. Bu sebeple bu etkinliğin çıkarılması veya tekrar düzenlenmesine karar verildi.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, Türkçeyi yurt dışında yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin, söz edim kullanımının ve edim bilimsel yetilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, alanyazın taramasının ardından yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğreticilerle görüşmeler yapılmıştır. Tüm bunlardan yola çıkılarak selamlaşma söz ediminin öğretilmesi için kazanımlar belirlenmiştir. Belirlenen kazanımları içeren bir selamlaşma ünitesi hazırlanmıştır. Hazırlık ve dinleme bölümleri için gerekli olan

dinleme kayıtları profesyonel tiyatro oyuncularından stüdyoda seslendirilmiştir. Hazırlanan uygulama örneği, 3 farklı alan uzmanının görüşüne sunulduktan sonra uygulanmıştır.

Uygulamalar esnasında video kaydı alınmış ve araştırmacı tarafından dersler tekrar izlenerek araştırmacı günlüğü tutulmuştur. Uygulamalar sonrasında öğrencilere; en çok hangi etkinlikleri beğendikleri, hangi etkinliklerin faydalı, hangi etkinliklerin ise faydalı olmadığı sorularak öğrencilerin araştırmanın birer katılımcısı olması sağlanmıştır. Uygulamalar sonucunda, öğrenci görüşleri ile araştırmacı günlüğünden elde edilen verilerden yola çıkılarak selamlaşma ünitesi tekrar düzenlenmiştir. Bu doğrultuda, 14. etkinliğin öğrencilerin öğrenmelerinde faydalı olmadığı ve kafa karıştırıcı olabileceği düşüncesiyle çıkarılmasına, 4. etkinlikteki soruların benzer cevaplara götürmesi sebebiyle düzenlenmesine karar verilmiştir. Ayrıca, uygulama esnasında fark edilen yazım ve noktalama yanlışları da düzeltilmiştir.

Uygulama esnasındaki gözlemlerden ve öğrencilerin görüşlerinden yola çıkılarak "Selamlaşma Ünitesine" son şekli verilmiştir. Uygulamalar esnasında, yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde edim dil bilimsel ve sosyoedimsel bilgilere yer verilmesinin, öğrencilerin edim bilimsel yetilerinin gelişmesine olumlu katkılar sağladığı gözlenmiştir. Diğer yandan, öğrencilerin Türkçeyi yurt dışında öğrenmelerinden ve dile maruz kalmamalarından kaynaklı olarak yaşanan olumsuzlukların azaldığı gözlenmiştir. Son olarak, Williams (2001)'in İngilizceye yönelik yaptığı araştırmasıyla ortaya koyduğu gibi ders kitaplarında bulunan selamlaşma edimleri ile gerçek hayattaki selamlaşma edimleri arasındaki farkın, Türkçenin öğretimi için de söz konusu olduğu uygulama sürecinde araştırmacı tarafından gözlenmiştir. Bu farkın azaltılmasının; Türkçeyi yurt dışında öğrendiği için yaşayan dili sokakta duyma imkânı bulamayan öğrencilerin selamlaşma söz edim kullanımlarını olumlu etkileyebileceği ifade edilebilir. Ayrıca hem Türkiye'de hem de yurt dışında yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenenlere yönelik materyallerin, gündelik yaşama uygun olarak hazırlanmasının ve bu materyallerde gündelik dile daha çok yer verilmesinin gerekliliği fark edilmiştir.

Kaynaklar

- BARATTA, Alex, (2009): "A Fine 'How Do You Do': Contextual Factors Within English Greetings." In M. A. Vyas and Y. L. Patel (Eds.), *Teaching English as a second language: A new pedagogy for a new century* (s. 162-179). New Delhi, PHI Learning.
- BARDOVI-HARLIG, Kathleen, (1996): "*Pragmatics and Language Teaching: Bringing Pragmatics and Pedagogy Together.*" Monograph Series Sayı 7, s. 21-39. <https://eric.ed.gov/?id=ED400702> Erişim Tarihi: 25/03/2020
- COHEN, D. Andrew, (1996): "*Developing The Ability To Perform Speech Acts.*" SSLA, Sayı 18, s. 253-267.
- DURANTI, Alessandro, (1997): "*Universal and Culture-Specific Properties of Greetings.*" *Journal of Linguistic Anthropology*. S. Sayı 7 (1), s. 63-97.

- EBSWORTH, Miriam Eisenstein, BODMAN, Jean W. and CARPENTER, Mary. (1996): "*Cross-cultural Realization of Greetings in American English.*" In S. M. Gass, and J. Neu (Eds.), *Speech acts across cultures: Challenges to communication in a second language* (s. 89-108). Berlin, Mouton de Gruyter.
- El HIANI, Karim. (2015): "*Performing Speech Acts Among Moroccan EFL Advanced Learners.*" *Social and Behavioral Sciences*, Sayı199, s. 479-485.
- JUNG, Ji-Young. (2002): "*Issues in Acquisitional Pragmatics.*" *Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*, Sayı2 (3), s. 1-34.
- LEECH, Geoffrey N. (1983): "*Principles of Pragmatics.*" London, Longman.
- MEİRBEKOV, Assylbek Kairatbekovich, ELİKBAYEV, Bauyrzhan Koshkinbaevich, MEİRBEKOV, Akylybek Kairatbekovich and TEMİRBAEV, BekAlmasbekovich (2015): "*Sociolinguistic Aspects of The Speech Act of Greeting in The Kazakh And English Languages.*" *Mediterranean Journal of Social Sciences*, Sayı 6(2), s. 267.
- SEARLE, John. R. (2000): "*Söz Edimleri: Bir Dil Felsefesi Denemesi.*" (R. L. Aysever Çev.) Ankara, Ayraç Yayınevi.
- THOMAS, Jenny, (1983): "*Cross-cultural Pragmatic Failure.*" *Applied Linguistics*, 4(2), 91-112.
- TURAN, Ümit Deniz. (2013): "*Edimbilim II: Bilgi Değeri, Bilgi Yapısı ve Dilde Kibarlık ve Kabalık.*" A.S. Özsoy ve Z. Erk Emeksiz, (Ed.) *Genel Dilbilim II* (2.baskı) içinde (s. 117-151). Eskişehir, Anadolu Üniversitesi.
- WEI, Li, (2010). *The Functions and Use of Greetings.*" *Canadian Social Science*, Sayı6 (4), 56-62.
- WILLIAMS, K. E., (2001): "*An Evaluation of Greeting Exchanges in Textbooks and Real Life Settings.*" *Sophia Junior College Faculty Journal*, Sayı21, s. 49-64.

TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ÖĞRETİMİNİN KAPSAYICI EĞİTİM İLKELERİNE GÖRE FARKLILAŞTIRILMASI

Hilmi DEMİRAL*

Özet

Dünya, geçen yüzyıla göre birçok alanda değişmiş ve gelişmiştir. Endüstri devriminin ortaya çıkardığı bu değişme ve gelişmeler yeni bir hayat düzeni oluşturmuş, teknoloji - özellikle internet- sayesinde / yüzünden yaşam koşullarını yükseltmek isteyen bir vatandaş tipi yaratmıştır. Bahsi geçen değişme ve gelişmeler sadece doğa bilimlerinde değil, sosyal bilimlerde de kendini göstermektedir. Geçen yüzyılda okuma yazma bilmek ve temel dil becerilerine sahip olmak vatandaşlar için yeterli iken günümüzde bunların yanında eleştirel düşünme, edebî okuma ve yazma gibi beceriler de her vatandaşın beklentisidir. Bununla birlikte geçen yüzyıla nazaran dezavantajlı gruplara yönelik hassasiyet de artmış, değişik nedenlerden dolayı yaşlılarıyla ve sınıf arkadaşlarıyla aynı düzeyde ol(a)mayan bireyler için de farklılaştırılmış öğretim uygulamaları düşünülmüştür. Okul öncesinde ve temel eğitim düzeyinde eskiye nazaran daha çok önem verilen bu dezavantajlı gruplar, ortaokul ve lise için de söz konusudur. Matematik, fen bilgisi, beden eğitimi ve müzik gibi branşlarda öğretim programları tasarlanıp uygulanırken dezavantajlı gruplar da dikkate alınmakta ve müfredatların alt bileşenleri mümkün oldukça bu doğrultuda farklılaştırılmaktadır. Dezavantajlı gruplar dikkate alınarak tasarlanan bu farklılaştırma çalışmaları Türk eğitim sisteminin mihver derslerinden Türk dili ve edebiyatı dersi için de söz olmalıdır. Bu araştırmanın amacı, "*Türk dili ve edebiyatı öğretiminin kapsayıcı eğitim ilkelerine göre değerlendirilmesi*"dir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmada ortaya çıkan bulgulara göre Türk Dili ve Edebiyatı öğretim programının, genel amaçları yönüyle kapsayıcı eğitim ilkelerine uygun görülmeyle birlikte, başta hedef kazanımları olmak üzere öğretme öğrenme süreçleri ve ölçme değerlendirme süreçleri açısından özellikle dezavantajlı gruplara hitap edecek şekilde tasarlanmadığı söylenebilir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında Türk dili edebiyatı Öğretim programının dezavantajlı öğrencileri de dikkate alacak şekilde yeniden tasarlanmasına ve bu süreçte özellikle kapsayıcı eğitim alanında çalışan uzmanlardan yararlanılmasına ihtiyaç olduğu söylenbilir.

Anahtar Kelimeler: Dil Öğretimi, Edebiyat Öğretimi, Kapsayıcı Eğitim, Farklılaştırma

Giriş

Dünya, geçen yüzyıla göre birçok alanda değişmiş ve gelişmiştir. Endüstri devriminin ortaya çıkardığı bu değişme ve gelişmeler yeni bir hayat düzeni oluşturmuş, teknoloji - özellikle internet- sayesinde / yüzünden yaşam koşullarını yükseltmek isteyen bir vatandaş tipi yaratmıştır. Bahsi geçen değişme ve gelişmeler sadece doğa bilimlerinde değil, sosyal bilimlerde de kendini göstermektedir. Geçen yüzyılda okuma yazma bilmek ve temel dil becerilerine sahip olmak vatandaşlar için yeterli iken günümüzde bunların yanında eleştirel düşünme, edebî okuma ve yazma gibi beceriler de her vatandaşın beklentisidir. Bununla birlikte geçen yüzyıla nazaran dezavantajlı gruplara yönelik hassasiyet de artmış, değişik nedenlerden dolayı yaşlılarıyla ve sınıf arkadaşlarıyla aynı düzeyde ol(a)mayan bireyler için de farklılaştırılmış öğretim uygulamaları düşünülmüştür. Okul öncesinde ve temel eğitim düzeyinde eskiye nazaran daha çok önem verilen bu dezavantajlı

* Doç. Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, hilmidemiral@ogu.edu.tr

gruplar, ortaokul ve lise için de söz konusudur. Matematik, fen bilgisi, beden eğitimi ve müzik gibi branşlarda öğretim programları tasarlanıp uygulanırken dezavantajlı gruplar da dikkate alınmakta ve müfredatların alt bileşenleri mümkün oldukça bu doğrultuda farklılaştırılmaktadır. Dezavantajlı gruplar dikkate alınarak tasarlanan bu farklılaştırma çalışmaları Türk eğitim sisteminin mihver derslerinden Türk dili ve edebiyatı dersi için de söz olmalıdır.

Eğitimin en önemli parçası olan çocuklar gerek eğitim süreçleri içinde gerekse günlük hayatta birçok açıdan ayrımcılığa maruz kalmaktadır. Bunları; cinsiyet, gelir durumu, etnik köken, konuştıkları dil, inanç ve engel durumları başlıklarında ele alabiliriz. Bu ayrımcılık onların eşit eğitim alma imkânlarından, sosyal ve kültürel olanaklardan mahrum kalmalarına neden olabilmektedir. Kapsayıcı eğitim kavramı, her ne kadar özel eğitime gereksinim duyan veya engelli öğrenciler için ortaya çıksa da günümüz dünyasında bedensel veya zihinsel engelli olmadığı hâlde gerek okul ortamında gerek günlük hayatta ayrımcılığa maruz kalan bireyler olduğunu söyleyebiliriz. Buradan hareketle, kavramın dezavantaja sahip tüm bireyleri kapsadığını söyleyebiliriz. Günümüzde kullanılan anlamıyla kapsayıcı eğitim; eğitim olanakları, sosyal ve kültürel aktiviteler gibi çeşitli fırsatlara aynı derecede ulaşım sağlayamayan tüm çocukları kapsamaktadır.

Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) kapsayıcı eğitimi, "Öğrenenlerin farklı gereksinimlerine, onların eğitime, kültüre ve topluma katılımını artırarak ve eğitim sisteminin içindeki ayrımcılığı azaltarak cevap verme sürecidir." şeklinde tanımlamaktadır (UNESCO, 2009). Bu süreçte sorumluluk devlete düşmektedir. Eğitim politikalarının; öğrenme yaşına gelen tüm çocukları kapsayacak şekilde hazırlaması, uygulaması ve değerlendirmesi gerekir. Kapsayıcı eğitim yaklaşımına göre eğitim politikalarını tasarlayanlar kurumlar; öğretim programlarını hazırlarken ve geliştirirken öğrencilerin bireysel özelliklerini ve yararlarını göz önünde bulundurmalıdır. Tek tipleştirilmiş öğretim programları yerine, öğrencilerin ihtiyaçlarına ve bireysel öğrenme özelliklerine göre hazırlanmış öğretim programları olmalıdır. Aynı zamanda öğretim programları, daha eşit ve adil bir toplum oluşturacak şekilde -sosyal, kültürel, duygusal, ekonomik ve fiziksel ihtiyaçlar göz önüne alınarak- hazırlanmalıdır. Bunun yanında, okullarda farklı ekonomik şartlara sahip öğrenciler bir arada eğitim aldıkları için, öğretim programları ve okullar sosyo-ekonomik farklılıklardan kaynaklanan eşitsizliklere imkân vermeyecek şekilde tasarlanmalıdır.

Araştırma kapsamında, dil ve edebiyat öğretimi verilecek öğrenciler için olması muhtemel dezavantaj özelliklerini 9 başlıkta incelemek mümkündür. Bunlar;

1. Yabancı dil olarak Türkçe,
2. İkinci dil olarak Türkçe
3. Çok dillilik (yurt dışında yaşamak zorunda kalan Türkler)
4. Göç yoluyla gelen yabancı uyruklular

5. Okul kaynaklı nedenler, (arkadaş çevresi / öğretmen niteliği / öğrenme ortamı / meslek lisesi, erken yabancı dil öğrenenler)

6. Ailevi nedenler (ailenin Türkçeyi iyi kullanamaması, öksüzlük, yetimlik, şiddet görmesi)

7. Kültürel / sosyal nedenler (baskın bir şive / ağız, kültür farklılığı, dini farklılıklar, cinsiyet, etnik farklılıklar, coğrafi)

8. Ekonomik nedenler (teknolojik imkân, çalışma ortamı, düşük gelirli aile, coğrafi)

9. Bireysel nedenler (okul öncesi eğitim alamama, öğrenme güçlüğü, utangaçlık, çekingenlik, AIDS gibi hastalıklar)

Bu başlıklar, kendi içinde gruplanarak altı başlığa indirilebilir:

1. Dil kaynaklı nedenler: Türkçe, kendisi için yabancı dil veya ikinci dil olanlar, çokdilli olanlar ve göç yoluyla gelenler,

2. Okul kaynaklı nedenler: (arkadaş çevresi / öğretmen niteliği / öğrenme ortamı / meslek lisesi, erken yabancı dil öğrenenler)

3. Ailevi nedenler: (ailenin Türkçeyi iyi kullanamaması, öksüzlük, yetimlik, çocuğun şiddet görmesi)

4. Kültürel / sosyal nedenler: (baskın bir şive / ağız, kültür farklılığı, dîni farklılıklar, cinsiyet, etnik, coğrafi farklılıklar)

5. Ekonomik nedenler: (teknolojik imkânsızlık, çalışma ortamı, düşük gelirli aile, coğrafi nedenler)

6. Bireysel nedenler: (okul öncesi eğitim alamama, öğrenme güçlüğü, utangaçlık, çekingenlik, AIDS gibi hastalıklar)

Yukarıda bahsedilen nedenlerden dikkate alarak Türk dili ve edebiyatı öğretimi için; öğretim programları, okul kültürü, öğretim uygulamalarının ve öğrenme ortamları öğrenenlerin farklı ve çeşitli öğrenme ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde değiştirilebilir. Bu derste -YÖK (2019)'ün lisans programlarına birkaç yıl önce eklediği Kapsayıcı Dil Öğretimi dersinin de içeriğinden hareketle- tespit edilebilir zihinsel ve fiziksel engeli olmadığı hâlde düzeyine uygun okuma, yazma, konuşma, dinleme ve görsel okuryazarlık becerileri kazanamamış öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek için zenginleştirilmiş dil öğretim etkinlikleri hazırlanıp uygulanabilir. Ayrıca ana dili farklı olan çocuklara okuma yazma becerilerindeki eksiklikler giderilebilir. Farklı sosyo-ekonomik kesimlerden farklı düzeyde ön bilgilerle okula gelmiş ve bundan dolayı dil becerilerini kazanma ve kullanmada sorun yaşayan öğrencilerle, okul ve ev ortamında değişik nedenlerden dolayı (öğretmen değişikliği, uyum sağlayamama, ev şartlarının yetersizliği, aile içi şiddet ve geçimsizlik vb.) dil becerilerini yeterli düzeyde kazanıp kullanamayan öğrencilere yönelik ders içerikleri tasarlanabilir. Göç yoluyla gelen çocuklara, Türkçeyi yabancı dil veya ikinci dil olarak öğrenen çocuklara farklı öğretim yaklaşımları, yöntemleri ve teknikleri uygulanabilir.

Kapsayıcı eğitimle ilgili yukarıda açıklanan temel özelliklerinden hareketle, Türk dili edebiyatı öğretiminin de dezavantajlı grupları dikkate alacak şekilde tasarlanması gerektiği söylenebilir. Özellikle ergenlik yaşındaki çocukların eğitim aldığı liselerde Türk dili ve edebiyatı derslerini planlarken

öğrencilerin sosyal, kültürel, ekonomik ve duygusal açıdan farklı özelliklere sahip oldukları göz önünde bulundurulmalıdır. Bu bağlamda Türk dili edebiyatı öğretimi alanında yapılan akademik çalışmalar incelendiğinde gerek öğretim programı gerekse öğretme-öğrenme ve ölçme-değerlendirme süreçlerini kapsayıcı eğitim ilkelerine göre araştıran çalışmalar olmadığı görülmektedir. Araştırma bu açıdan önemlidir.

Problem Durumu

Kapsayıcı eğitimle ilgili yapılan yukarıdaki açıklamalardan hareketle, araştırmanın amacı "*Türk dili ve edebiyatı öğretiminin kapsayıcı eğitim ilkelerine göre değerlendirilmesi*" dir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

Kapsayıcı eğitim ilkelerine göre;

1. Türk dili ve edebiyatı dersi müfredatı *-hedef ve kazanımlar, üniteler, ders işleme süreçleri, ölçme ve değerlendirme yaklaşımları açısından-* ne durumdadır?
2. Türk dili ve edebiyatı ders kitapları ne durumdadır?
3. Türk dili ve edebiyatı öğretiminin hangi bileşenleri nasıl farklılaştırılabilir?

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programları (2015 ve 2018) ve TDE ders kitapları oluşturmaktadır. Araştırmada ayrıca TDE öğretiminin alt bileşenleri, alanyazında yer alan kapsayıcı eğitim ilkeleri göz önünde bulundurularak incelenmiş ve değerlendirilmiştir.

Bulgular ve Yorumları

Araştırmanın bulguları; alt amaçlar dikkate alınarak Türk dili ve edebiyatı dersi müfredatının değerlendirilmesi, ders kitaplarının değerlendirilmesi ve öğretimin farklılaştırılması alt başlıklarına göre verilmiştir.

Türk dili ve edebiyatı 2015 ve 2018 müfredatları kapsayıcı eğitim ilkeleri açısından değerlendirildiğinde her iki öğretim programının kapsayıcı eğitimi yeterli ölçüde dikkate aldığını söyleyebiliriz. Özellikle değerler eğitiminin tüm öğretim programlarına eklendiğini göz önünde bulundurursak 2018 programında yer alan ortak değerlerin teorik olarak kapsayıcı eğitim ilkelerine uygun olabileceği bulgusuna ulaşılabilir. Ancak geçmişten bugüne Türk dili ve edebiyatı müfredatları dikkate alındığında amaçlar açısından herhangi bir sorun olmadığı görülebilecektir. Kapsayıcı eğitim ilkeleri açısından değerlendirildiğinde asıl sorunun hedef-kazanımlar, öğretme-öğrenme süreci ve ölçme-değerlendirme süreci olduğu görülmektedir.

Türk dili ve edebiyatı müfredatının hedef-kazanımları kapsayıcı eğitim ilkelerine göre değerlendirildiğinde okuma, konuşma, yazma ve dinleme kazanımlarının seçiminde dezavantajlı grupların dikkate alınmadığı görül-

mektedir. Bu dört dil becerisiyle ilgili kazanımların yanı sıra dile dayalı estetik becerileri kazandıracak kazanımların da dezavantajlı grupları göz önünde bulundurarak hazırlanmadığı görülmektedir. Toplam 100 civarında kazanımın ortalama öğrencileri esas aldığı bulgusuna ulaşmak mümkündür. Ancak yine de 2015 öncesindeki hedef-kazanımlarla kıyaslandığında belli bir mesafe kat ettiği söylenebilir. Zira 2015'ten önceki öğretim programlarının bazıları çok kazanıma yer vermelerine rağmen kapsayıcı eğitim ilkelere hiç dikkate almamış, bazıları da hedef-kazanımlara hiç yer vermemiştir.

Türk dili ve edebiyatı müfredatının öğretme-öğrenme süreci kapsayıcı eğitim ilkelerine göre incelendiğinde; edebî metinlerin seçiminde, yazar ve şairlerin seçiminde ve temel dil becerilerinin öğretiminde dezavantajlı grupların dikkate alındığına dair herhangi bir bulguya rastlanmamıştır. Öğretmenler, derslerini işlerken sosyal, kültürel, ekonomik vb. açılardan dezavantajlı grupta yer alan öğrencilere hitap edecek öğretim içeriğini nasıl tasarlayacaklarını görememektedir. Aslına bakılırsa lisans eğitiminde buna dair herhangi bir ders içeriği ne de rastlanmamaktadır. Zira YÖK bundan birkaç yıl önce Kapsayıcı Eğitim dersini lisans programlarına seçmeli ders olarak eklemiştir. Bu açıdan bakıldığında -çevresinde dezavantajlı gruplara olan öğretmenler bir kenara bırakılırsa- Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim ilkelerine göre ders işlemeleri gerektiğini akıllarına hiç getirmedikleri söylenebilir.

Türk dili ve edebiyatı öğretiminin ölçme-değerlendirme süreçleri kapsayıcı eğitim ilkelerine göre incelendiğinde gerek soruların hazırlanması gerekse öğrencilerin verdikleri cevapların değerlendirilmesi esnasında dezavantajlı grupların dikkate alınmadı söylenebilir. Şöyle ki dersin genel amaçlarında, hedef-kazanımlarında ve öğretme-öğrenme süreçlerinde belirtilmeyen kapsayıcı eğitim ilkelerinin ölçme-değerlendirme süreçlerinde de yer almaması doğaldır. Dersin hedeflediği amaçların gerçekleşip gerçekleşmediğini ölçmekten ziyade merkezî sınavlar düşünülerek tasarlanan ölçme araçlarının kapsayıcı eğitim ilkelerine uygun olması zaten düşünülemez.

Türk dili ve edebiyatı ders kitapları kapsayıcı eğitim ilkelerine göre incelendiğinde; seçilen metinlerin, eserlerine yer verilen yazar ve şairlerin, hazırlık çalışmalarının, metin içi soruların ve temel dil becerilerine yönelik etkinliklerin dezavantajlı gruplar dikkate alınarak tasarlanmadığı görülmektedir. Bunun sebebi, dersin müfredatında ve hedef-kazanımlarında kapsayıcı eğitim ilkelerine yer verilmemesi olabilir. Ders kitaplarının öğretmenler tarafından gereğinden fazla önemsendiği ve müfredattan ziyade ders kitabını merkeze alan bir öğretme-öğrenme sürecinin yürütüldüğü düşünüldüğünde, dezavantajlı grupların hem okul ortamında hem de sınıf içinde göz ardı edildiği söylenebilir.

Kapsayıcı eğitim ilkelerinin incelendiğinde Türk dili ve edebiyatı öğretiminin bu ilkelere göre farklılaştırılmasının mümkün olduğu görülmektedir. Seçilecek metinlerde Türkçeyi yabancı dil veya ikinci dil olarak öğrenmiş bireylerin Türkiye'de yaşayabileceği sorunlara yer verilebilir. Ayrıca sınıftaki diğer öğrencilerin kendilerini çokdilli ve göç yoluyla gelen öğrenci-

lerin yerine koyabileceği metinler seçilebilir. Metinlerde yer alacak karakterler; farklı arkadaş çevresinden gelmiş öğrencilerin kendilerini dışlanmış hissetmeyecekleri özelliklerde olabilir. Öğretmenin sınıf ortamını dezavantajlı öğrencileri de dikkate alacak şekilde tasarlayabilir. Öğrencilere geçmiş yıllarda derslerine giren öğretmenlerle ilgili sorular yönelterek öğrencilerin yaşadığı sorunları öğrenmesi dersi planlarken kapsayıcı eğitimi dikkate almasına yardımcı olabilir. Roman, hikâye, tiyatro ve şiir türlerinde eserler seçerken temalara dikkat edilmesi gerekir. İçinde öksüzlüğü, yetimliği, aile için şiddeti barındıran eserleri tahlil ederken sınıfta bu açıdan dezavantajlı grupta yer alan öğrencileri incitmemeye özen gösterebilir. Sınıfta baskın bir şive ve ağız özelliğine sahip, dînî ve kültürel açıdan farklı öğrenciler varsa gerek metin seçimlerinde gerekse metinleri tahlil aşamasında bu açılardan dezavantajlı öğrencileri incitmemeye özen göstermelidir. Öğretmen ders içi ve ders dışı ödevleri planlarken teknolojik imkânı olmayan öğrencileri, evinde uygun çalışma ortamı olmayan öğrencileri, ailesi düşük gelirli olan çocukların da göz önünde bulundurmalı; bu açılardan dezavantajlı olan öğrencilerin sınıf içinde kendilerini rahatsız hissedeceği durumlara sebep olmamalıdır. Metin seçiminde ve dersin işleniş esnasında öğrenme güçlüğü çeken, utangaç, çekingen ve iyileşemeyen hastalığı olan öğrencileri dikkate almalı; bu açılardan dezavantajlı olan öğrencilerin kendilerini huzursuz hissetmelerinin önüne geçilmelidir.

Sonuçlar ve Öneriler

Türk dili ve edebiyatı öğretiminin kapsayıcı eğitim ilkelerine göre durumunu inceleyen bu araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşmak mümkündür:

- Türk dili ve edebiyatı öğretim programı kapsayıcı eğitim ilkelerine göre uygun değildir.
- Programın genel amaçları, hedef-kazanımları, öğretme-öğrenme süreçleri ve ölçme-değerlendirme yaklaşımları kapsayıcı eğitime göre yeniden gözden geçirilmelidir.
- Türk dili ve edebiyatı ders kitapları kapsayıcı eğitim ilkeleri dikkate alınarak tasarlanmamıştır. Yenilenecek ders kitaplarında bu ilkeler göz önünde bulundurulmalıdır.
- Türk Dili ve Edebiyatı dersleri kapsayıcı eğitim ilkelerine göre farklılaştırılabilir. Metin seçimlerinden ders işleme süreçlerine varıncaya kadar birçok husus farklılaştırmaya uygundur.

Yukarıdaki sonuçlardan hareketle, araştırmacılara ve öğretmenlere yönelik aşağıdaki öneriler geliştirilebilir:

- Türk dili ve edebiyatı öğretiminin hedef-kazanımlarının kapsayıcı eğitim ilkelerine göre nasıl farklılaştırılabileceğini araştıran çalışmalar yapılabilir.
- Türk dili ve edebiyatı öğretiminin ders işleme süreçlerinin kapsayıcı eğitim ilkelerine göre nasıl farklılaştırılabileceğini araştıran çalışmalar yapılabilir.

- Türk dili ve edebiyatı öğretiminin ölçme-değerlendirme süreçlerinin kapsayıcı eğitim ilkelerine göre nasıl farklılaştırılabileceğini araştıran çalışmalar yapılabilir.
- Türk dili ve edebiyatı dersi müfredatı ile ders kitapları tasarlanırken kapsayıcı eğitim alanında uzman araştırmacılar yer alabilir.

Kaynaklar

- SAKIZ, Halis (2021): Eğitimde Bir Kalite Modeli Olarak Kapsayıcı Eğitim, Ankara, Nobel Yayıncılık
- MEB (2020): Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı 9. Sınıf Ders Kitabı, Ankara
- MEB (2020): Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı 10. Sınıf Ders Kitabı, Ankara
- MEB (2020): Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı 11. Sınıf Ders Kitabı, Ankara
- MEB (2020): Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı 12. Sınıf Ders Kitabı, Ankara
- MEB TTKB (2015): Türk Dili ve Edebiyatı Dersi 9-12. Sınıflar Öğretim Programı, Ankara, MEB Yayınları.
- MEB TTKB (2018): Türk Dili ve Edebiyatı Dersi 9-12. Sınıflar Öğretim Programı, Ankara, MEB Yayınları.
- UNESCO (2009): Policy Guidelines on Inclusion in Education. France: UNESCO Publishing
- YILDIRIM, Ali ve ŞİMŞEK, Hasan (2016): Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara, Seçkin Yayıncılık
- https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Turk_Dili_ve_Edebiyat_i_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf

ÇEVİRİ ÇOCUK KİTAPLARINDA DİL SORUNU

İsmet ÇETİN* - Serap KARADEMİR**

Özet

Çocuklara dil ve edebiyat zevkini kazandırmada çocuk edebiyatı metinlerinin önemi gün geçtikçe artmaktadır. Çocuğun ana dilini doğru bir şekilde kullanmasından duygu ve düşüncelerini doğru ifade edebilmesine kadar pek çok alanda tesiri olan çocuk kitaplarının seçimi de bu açıdan önem arz etmektedir. Bu çalışmada çeviri çocuk kitaplarındaki dil kullanımının çocuğun dil ve edebiyat zevki üzerindeki etkisi tartışılacaktır. Konuyla ilgili bir örnek oluşturmak için 2020 yılı verilerine göre kitap satış sitelerinin çok satanlar listesine giren çocuk kitaplarından seçilen, J.K. Rowling'in "Harry Potter ve Felsefe Taşı" adlı eseri çeviri bağlamında dil sorunlarına ilişkin olmak üzere ele alınmıştır. Buna yönelik olarak eserde devrik cümle kullanımı, bağdaşıklık sorunları, eksilteli cümle kullanımı açısından incelenecek ve bunların çocuğun dil gelişimi üzerine etkileri hakkında görüşler dile getirilecektir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk Edebiyatı, Bağdaşıklık, Devrik Cümle, Harry Potter ve Felsefe Taşı.

Giriş

Çocuk kitaplarının çocuklara dil becerisi ve edebiyat zevki kazandırmadaki önemi kabul görmüş bir gerçektir. Yapılan çalışmalar, küçük yaştan itibaren kitapla tanışan çocukların dil gelişiminin kitapla geç tanışan çocuklara göre daha iyi olduğunu belirtmektedir (Gönen ve Arı, 1989; Mc Carthy, 1995; MEB, 2013). Mc Carthy (1995:5), evde ebeveynleri tarafından hikâyeler okunan çocukların dili öğrenmede daha başarılı olduklarını dile getirirken Ghosn (2002), edebi metinlerin çocuğun bilişsel ve dil gelişimi üzerindeki olumlu etkisinden söz eder (Akt. Adedıgba 2015: 44). Sever (2008:35) de çocuk edebiyatı yapıtlarının, çocuğa Türkçenin anlatım olanaklarını ve kurallarını sezdirmedeki rolünden bahseder.

Çalışmaların da gösterdiği gibi çocuğun ana dilini doğru ve etkin bir şekilde kullanabilmesi için edebi eserlerden yararlanmak gerekmektedir. Küçük yaşlardan itibaren edebi eserle karşılaşan çocuk, dili kullanıldığı bağlam içinde anlayabilecek ve bir iletişim aracı olarak etkin bir şekilde kullanabilecektir. Çünkü dil becerisi, sadece dilin kurallarını bilmeyi değil, aynı zamanda dili belli bir iletişim ortamında kullanabilmeyi de gerektirir. Bu açıdan bakıldığında çocuk kitapları dil eğitiminde önemli bir yere sahiptir.

Çocuk edebiyatının ayrı bir disiplin haline gelmesiyle birlikte çocuk kitaplarının niteliği üzerine yapılan çalışmalar da önem kazanmıştır. Çalışmaların hemen hepsinde çocuk kitaplarının nasıl olması gerektiği sorusuna yanıtlar aranmıştır (Sever, 2008; Yalçın ve Aytaş, 2008; Demirel, 2011; Şimşek, 2011). Bu çalışmalara bakıldığında çocuk kitaplarının genellikle içerik ve dış yapı özellikleri üzerinde durulduğunu, dil ve anlatım konusunda dile getirilenlerin sınırlı olduğunu görmekteyiz. Yalçın ve Aytaş (2008:46), ço-

* Prof. Dr., G. Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi; icetin@gazi.edu.tr

** Öğr. Gör., Ordu Üniversitesi Fen-Edebiyat Fak. Öğr. Üyesi; bserap78@hotmail.com

çocuk kitaplarında anlatımın sadelik, açıklık, duruluk gibi özelliklerine değinmiş, anlatım başlığı altında çocuk kitaplarının üslup özelliklerinin nasıl olması gerektiğine değinmiştir. Ayrıca yaş gruplarına göre çocuk kitaplarındaki cümle yapılarının nasıl olması gerektiğine ve cümlede bulunması gereken kelime sayılarına yer vermiştir. Demirel (2011)'de, çocukta dil gelişimi, dil ve üslup konularına yer verildikten sonra çocuk kitaplarındaki cümle yapısının nasıl olması gerektiği ile ilgili bilgiler verilmiştir. Özellikle devrik cümle kullanımına dikkat çekilerek ilköğretim çağındaki çocuklara yönelik eserlerde anlatım bozukluklarına yol açma riski bulunduğundan devrik cümle yapısının çok fazla tercih edilmemesi gerektiğine değinilmiştir. Şimşek (2011)'de ise "Çocukların ilgisi ve dikkati çok çabuk dağılabildiği için devrik ve sonu getirilmemiş, eksilteli cümleler çok sık ve bir arada verilmemeli, metin aralarına serpiştirilmelidir." ifadesine yer verilmiştir. Çocuk kitaplarındaki dil özelliklerinin aktarıldığı bu çalışmalarda daha çok sözcük seçimi, anlatımın nasıl olması gerektiği gibi düşüncelerin yanı sıra cümle kuruluşlarının nasıl olması gerektiği ile ilgili görüşlerin sınırlı da olsa yer aldığı görülmektedir.

Çalışmalarda yer alan dil ve anlatımla ilgili görüşlerden bir kısmı da yaş gruplarına göre kitaplarda kullanılan dilin nasıl olması gerektiği ile ilgilidir. Bu çalışmada ele alacağımız eser olan "Harry Potter ve Felsefe Taşı" yaş aralığı itibari ile 9 yaş ve üzeri için önerilmektedir. Bu yaş grubundaki çocuklara sunulacak kitaplarda bulunması gereken dil ve anlatım özelliklerine bakıldığında, Yalçın ve Aytaş (2008:40), yazılacak eserlerin çocukların anlamını bildiği 300 kelimeyi geçmemesi gerektiğini ve eserdeki cümlelerin 7-10 kelimedenden oluşması gerektiğini belirtir. Sever (2008:44) de ilköğretim dönemi (8-10 yaş) çocuklarının kitaplarında bulunan cümlelerin 5-10 sözcükten oluşması gerektiğini ve ana dilinin kurallarını barındırması gerektiğini vurgular. İncelenen eser, bu açıdan değerlendirildiğinde de cümlede bulunan sözcük sayısı zaman zaman aşılmakta, ancak genellikle konuşma cümleleriyle yazıldığı için yaş grubuna uygun özellikler sergilemektedir.

Çocuk kitaplarında bulunması gereken dil özelliklerinden birisi devrik cümle yapısının çok sık kullanılmamasıdır. Söz dizimi kuralları, diller arasında farklılık gösterir. Bu farklılıkta dil ve düşünce arasındaki ilişkinin etkisi büyüktür. Türkçe, cümle yapısı olarak sola dayanan bir sentaksa sahiptir (Johanson, 2018). Söz diziminde, özne- tümleç-yüklem sıralaması esastır. Kurallı cümle adı verilen bu yapıda yüklem yeri kendisinden sonra herhangi bir öge gelecek şekilde değiştirildiğinde, yapı devrik (kuralsız) cümle adını alır. Her ne kadar Türkçe söz diziminde, öğelerin yerleri değiştirildiğinde anlam değişmese de sözün ifade gücü değişmektedir.

Devrik cümle yapısının edebi eserlerde kullanımı, gerek dilciler gerekse edipler tarafından zaman zaman tartışılmıştır.¹ Devrik cümlelerin çok fazla

¹ Konuyla ilgili genel değerlendirme için bkz: Küçük, S., Avcı, Y., & Şengül, E. (2017). Toplumun Devrik Cümle Hakkındaki Düşüncesi ve Nesirde Devrik Cümlelerin Yeri.

tercih edilmemesi gerektiği ile ilgili Aksoy (1980), “Türkçede tümleş unsurlarının dizilişi, gelişigüzel değil, yardımcı unsurun esas unsurdan önce gelmesi ve belirtmek istenen unsurun yükleme yaklaştırılması esasına göre dir. Bu sebeple cümle unsurlarının bulunmaları gereken yerden başka yerde bulunmaları okuyanı tedirgin etmekle kalmaz, anlamın bazen bulanık, bazen karanlık olmasına, bazen iki türlü belirmesine yol açar. Bazen de amaçlananın dışında bir anlam ortaya çıkması ya da sözün hiç anlaşılması sonucunu doğurur.” ifadesini dile getirir (Akt: Küçük, 2001). Eyüboğlu (2011) ise yüklemi her zaman sonda kullanmanın Türkçeyi can evinden vurmak olduğunu savunur (Akt: Küçük, 2001).

Devrik cümle kullanımına çocuk edebiyatı açısından bakıldığında ise devrik cümlelerin çok sık kullanılmasının çocuğun ana dilini anlaması ve geliştirmesi üzerindeki olumsuz etkilerine odaklanıldığını görmekteyiz. Konuyla ilgili Güneş (2003), cümleyi oluşturan üç ana unsurdan söz eder. Bunlar; anlam, sıralama ve çeşitliliktir. Bunlardan “sıralama” konusunda özne-tümleş-yüklem sırasını izleyen kurallı cümlelerin kullanılmasının uygun olduğunu, özellikle ilköğretim öğrencilerinin kurallı cümlelerle karşılaştırılmasının daha doğru olacağını aktarır (Richaudeau, 1979; Akt: Güneş, 2003:44). Özkan ve Yılmaz (2001) ise çocuk kitaplarında devrik cümle kullanılmaması gerektiğini belirtir ve yaptığı çalışmada 1967 ile 1997 yılları arasında çocuk kitaplarında anlatım bozukluğu ve devrik cümle kullanımının azalması açısından olumlu bir gelişme gözlemediğini dile getirir. Çalışmalar da gösteriyor ki dilin kurallı cümle yapısını tam olarak kavrayamamış çocukların, karşılaştıkları edebi eserlerde gereğinden fazla devrik cümle yapısı ile karşı karşıya gelmeleri dil gelişimleri açısından pek olumlu olmayacaktır.

Son yıllarda yabancı dillerden dilimize çevrilen çocuk kitaplarının sayısının arttığı gözlemlenmiştir. Bir kısım yabancı ve popüler eserlerin de çocuk edebiyatı metni olmadığı halde öğretmenler tarafından çocuklara tavsiye edildiği görülmektedir. Yazıcı Okuyan (2009), Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin okuma saatlerinde okunacak kitap seçimleriyle ilgili yapmış olduğu çalışmasında, kitap seçiminde içyapı özelliklerinin dış yapı özelliklerine oranla daha fazla önemsendiğini ve içyapı özelliklerinden de öğretici olma yönünün dil ve anlatım özelliklerinden daha fazla önemsendiğini tespit etmiştir. Maltepe (2009), Türkçe öğretmeni adaylarının nitelikli çocuk edebiyatı ürünlerini seçebilme yeterliliklerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmasında, öğretmen adaylarının edebi eserlerin çocuğun ana dili bilincini ve duyarlılığını kazanmasındaki rolüne yeterince önem vermedikleri sonucuna varmıştır. Özellikle Türkçe öğretmenlerinin nitelikli yayınlarla çocuğu karşılaştırmadaki rolü dikkate alınırsa okullarda çocuklara tavsiye edilen kitapların dil ve anlatım açısından daha dikkatli incelenmesi gerektiği sonucuna varılabilir. Özellikle yabancı dilden çeviri yoluyla edebiyatımıza giren eser-

ler çocuklara tavsiye edilmeden önce dil ve anlatım açısından da gözden geçirilmelidir.

Bulgular ve Yorum

Türkçeye çevrildiğinden beri büyük bir okuyucu kitlesine ulaşan ve kitap satış sitelerinin 2020 yılında en çok satan çocuk kitapları listesinde üst sıralarda yer alan J. K. Rowling'in "Harry Potter ve Felsefe Taşı" adlı eserinin dil kullanımı açısından incelenmesine ilişkin bulgu ve yorumlar şu şekildedir:

Eser, Türkiye'de ilk kez 1999 yılında, Mustafa Bayındır çevirisiyle Dost Kitabevi Yayınları tarafından basılmış, ardından 2001 yılında Ülkü Tamer çevirisiyle YKY tarafından basılmıştır. Bu çalışmada, Ülkü Tamer tarafından çevrilen ve ilk baskısı 2001 yılında YKY tarafından yapılan eserin 56. baskısı incelenmiştir.

Kısa sürede büyük bir kitleye ulaşan eserin üslup özellikleri üzerinde görüşlerini dile getiren Aytekin (2011), eserde kullanılan dil ve üslup özelliklerine örnekler vererek eserde kullanılan diyalog ağırlıklı üslûbun film senaryolarındaki aktif ve akıcı anlatımı sağladığını, bunun da genç okurların beğenisini kazandığını dile getirir. Eseri dil kullanımı açısından değerlendirdiğimiz bu çalışmada üslûp özelliklerinden çok cümle yapısı üzerinde görüşler dile getirilecektir. Bu maksatla ilk olarak devrik cümle kullanım sıklığının tespiti amacıyla eserde geçen devrik cümlelerin sayısı tespit edilerek bunların eserin cümlelerinin tamamına oranı tespit edilmiştir. Aşağıda, eserde geçen devrik cümlelerden bazıları örnek olarak verilmiştir:

"Mr. Dursley, köşeyi dönüp yolda ilerlerken boyuna kediye baktı dikiz aynasında." (s.10)

Pelerinli insanlar aklından bütün bütüne çıkmıştı ki, içlerinden bazılarına rastladı fırının orada." (s.11)

Nedenini bilmiyordu, ama tedirgin oluyordu onlardan." (s.11)

Elindeki kesekağında koca bir çörekle dönüp yanlarından geçerken, konuşmalarından birkaç sözcük çalındı kulağına." (s.11)

"Onun menekşe rengi bir pelerin giydiğini kavraması için birkaç saniye yetti Mr. Dursley'ye." (s.12)

"Sadece sert sert baktı ona." (s.12)

"Bir şeyler söylemeliydi karısına." (s.13)

"Hiç kıpırdamadan öylece durdu gece yarısına kadar." (s. 15)

"Kadının da bir pelerin vardı sırtında, zümrüt rengi bir pelerin." (s.16)

"Harry, nane şekeri dışında, her şeyden biraz biraz aldı, başladı yemeye. (s.113)

"Bacaklarından biri kan içindeydi, paramparça olmuştu neredeyse." (s.163)

"Ama Ron, büyülenmiş gibi, kendi görüntüsüne dikmişti gözlerini." (s.187)

Harry Potter ve Felsefe Taşı adlı eserden örneklendirdiğimiz devrik cümle kullanımının metnin bütünündeki orana baktığımızda yaklaşık %30

civarında devrik cümle kullanımının var olduğu tespit edilmiştir. Bu oran, eserin senaryo mantığına göre yazıldığını, daha çok konuşma diline yakın bir dil kullanıldığını göstermektedir.

Çocuk kitaplarında çok sık kullanılmaması gereken bir diğer cümle yapısı da eksilteli cümledir. Aytekin (2011), eserde sıkça yer verilen eksilteli ifadelerin, üç nokta kullanımı ile oluşturulan duraksama ve sıçramaların eserin anlatımını akıcı kıldığını dile getirirse de çocuk edebiyatı metinlerinin dil ve anlatım hususları hakkında değerlendirmelerde bulunan Şimşek (2011), sonu getirilmemiş, eksilteli ifadelerin çok sık kullanılmaması gerektiğini vurgular. Konuşma dilinin özelliklerine yer veren ve diyalog esasına dayalı olarak yazılmış bu metinde eksilteli cümlelerin de sıklıkla kullanıldığını görmekteyiz. Eserde yer alan eksilteli cümlelerden bazıları şu şekildedir:

“Üçüncü yılımda.” (s.58)

“Hele bu...” (s.146)

“Yani, böyle pislige...”(s.168)

“Annemden.” (178)

“Sadece-” (189)

“A-a-ama Severus, ben-“ (s.200)

“Bu- şey...” (s.206)

Bağdaşıklık sorunları ve bunlardan meydana gelen anlatım bozuklukları da eserde karşılaşılan bir diğer sorundur. Bağdaşıklık, metnin yüzey yapısında yer alan öğelerin birbiriyle olan ilişkisini ele alan metinsellik ölçütlerinden biridir (Kerimoğlu, 2017). Cümlelerde öğeler arasında bağlantıyı sağlayan zamir, bağlaç, iyelik ve ilgi ekleri gibi yapıların eksikliği anlatım bozukluğuna yol açmaktadır. Babayiğit (2019) yaptığı çalışmada, öğrencilerin genellikle uzun cümlelerde anlatım bozuklukları yaptıklarını dile getirir. Ayrıca Üstün (2011)’ün, öğrencilerin yazılı anlatımlarında en çok yaptıkları anlatım bozukluğu hatasının cümle öğeleriyle ilgili olduğu görüşünü aktarır (Aktaran: Babayiğit, 2019). Çocuk kitaplarında yer alan bu tür anlatım bozuklukları da çocukların ana dili eğitiminde olumsuz bir etkiye neden olmaktadır.

Bu çalışmada “Harry Potter ve Felsefe Taşı” adlı eser anlatım bozuklukları açısından da değerlendirilmiştir. Eserde yer alan ve bağdaşıklık sorunundan kaynaklanan anlatım bozukluklarından bir kısmına örnekler verilerek parantez içinde, eksik olduğu düşünülen ifadelere yer verilmiştir.

“Kazanmazsak canınıza okurum, gibilerden (gibisinden) baktı.” (s.165)

“Süpürgesi ansızın yalpaladı, (Harry’nin) ödü koptu.” (s.168)

“Harry, Seamus Finnigan’dan ödünç aldığı taşlarla oynuyordu, doğrusu (taşların) hiçbirinin güveni yoktu kendisine. (s.178)

“Harry en üstteki paketi aldı. (Paket) Kahverengi bir kağıda sarılmış, üstüne de eğri büğrü harflerle Hagrid’den Harry’e yazılmıştı.” (s.178)

Eser cümle kuruluşları açısından değerlendirildiğinde, devrik yapıli cümle dizilişinin fazlalığı dikkat çekmektedir. Neredeyse iki sayfada bir hatta bazen bir sayfada ardı ardına gelen devrik cümle dizilişlerinin çocuğun

ana dili kullanımına olumsuz etki edeceği düşünülmektedir. Ayrıca konuşma dilinin ön plana çıktığı eserde eksilteli cümlelere ve anlatım bozukluklarına da rastlanmaktadır.

Sonuç

Sonuç olarak, anlatım bozukluğu oluşturma riski taşıyan devrik cümle kuruluşu, çocuk edebiyatı metinlerinde olabildiğince az kullanılmalıdır. Özellikle çeviri metinlerde kaynak dilden çeviri yapılırken hedef dilin cümle yapısı dikkate alınmalıdır. Eserlerde devrik yapı cümlelere çok sık yer verilmesi, hem çocuğun metinden sıkılmasına hem de metnin anlamını tam olarak kavrayamamasına neden olacaktır. Okuduğu eserde kurallı cümle yapısıyla çok fazla karşılaşmayan çocuk, ana dilin cümle yapısını kavramakta güçlük çekecektir. Daha çok şiir türünde karşılaştığı devrik cümle yapısı ile düz yazı türünde de çok karşılaşması, iki tür arasındaki farkı kavramasını zorlaştıracaktır. Bu durum, okuduğu metinlerden etkilenen çocuğun konuşma ve yazma eyleminde edebi olmak adına devrik cümle kullanımına yönelmesine sebep olabilmektedir. Bütün bunlardan hareketle çocuk edebiyatı metinlerinde devrik yapı cümle kullanımına dikkat edilmesi gerekmektedir. Eksilteli cümle kullanımı ve bağdaşıklık sorunlarından kaynaklanan anlatım bozuklukları da çocukların dil gelişimi açısından olumsuz bir etkiye sebep olacaktır. Cümle kuruluşlarında bağdaşıklık unsurlarının dikkate alınmadığı metinlerle karşılaşan çocuk, metnin dil yapısının nasıl olması gerektiğini öğrenemeyecektir. Bu açıdan da çocuk kitaplarının dil kullanımını ve metinsellik ölçütleri açısından da değerlendirilmesi gerekmektedir. Yine yabancı dilden çocuk edebiyatı eserleri çevrilirken çocuğun ana dilinin yapısal özellikleri de dikkate alınmalıdır. Dilin yapısını ve inceliklerini tam olarak öğrenebilmesi için çocukların öncelikle ana dilinde yazılmış nitelikli eserlerle karşılaştırılması, çeviri eserlerle karşılaştırılacağı zaman da eserin dil ve anlatım hususlarının dikkatle incelenmesi gerekmektedir.

Kaynaklar

- Adedigba, O. (2015). Efficacy of Literature- Based Instructional Strategies on Pupils Awareness of and Attitude to Child Rights in Kwara State, Nigeria, Unpublished doctoral thesis, University of Ibadan, Department of Teacher Education, Nigeria.
- Aksoy, Ö. A. (1980). Dil Yanlılıkları, TDK Yay., Ankara.
- Aytekin, H. (2011). " Harry Potter ve Felsefe Taşı'nda Mizah", Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı: 30 Yıl: 2011/1, 167-184.
- Babayiğit, Ö. (2019). "Ortaokul Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Bozukluklarının İncelenmesi", The Journal of Social Sciences Institute, 45, 117-132.
- Demirel, Ş. (2011). Edebi Metinlerle Çocuk Edebiyatı, Pegem Akademi, Ankara.
- Gönen, M. ve Arı, M. (1989). "Anaokuluna Giden Dört- Beş Yaş Çocuklarına resimli Kitaplarla Yapılan Eğitimin Dil Gelişimine Etkisinin İncelenmesi", Eğitim ve Bilim Dergisi 13 (72):21-30.
- Güneş, F. (2003). Okuma- Yazma Öğretiminde Cümlenin Önemi. Türklük Bilimi Araştırmaları, (3):39-48.

- Johanson, L., (2018). Türkçe Dil İlişkilerinde Yapısal Etkenler. Çev: Nurettin Demir, TDK Yay., Ankara.
- Kerimoğlu, C. (2017). Genel Dilbilime Giriş. Pegem Akademi, Ankara.
- Küçük, N. (2001). Yaşar Kemal'in "Kuşlar da Gitti" Adlı Eserinde Devrik Yapı. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, İ.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Küçük, S., Avcı, Y., ve Şengül, E. (2017). Toplumun Devrik Cümle Hakkındaki Düşüncesi ve Nesirde Devrik Cümlelerin Yeri. Journal of History Culture and Art Research, 6(6):542-555.
- Maltepe, S. (2009). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Çocuk Edebiyatı Ürünlerini Seçebilme Yeterlilikleri. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12(21):398-412.
- Mc Carthy, R.L. (1995). The Importance of Storybook Reading to Emergent Literacy: A Review of the Research. Information Analysis, ERIC (Educational Resources Information Center), ERIC Number: ED396235, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED396235.pdf> [Erişim Tarihi:03.03.2021]
- MEB, (2013). Dil Gelişimi Modülü. MEGEP, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Alanı, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara. http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Dil%20Geli%C5%9Fimi.pdf [Erişim Tarihi: 10.02.2021]
- Özkan, N. ve Yılmaz, B. (2001). Çocuk kitaplarında Dil Sorunu. Bilgi Dünyası 2(2):147-168.
- Richaudeau, F. (1979). Conception et Production des Manuels Scolaires: Guide Pratique, Paris: UNESCO.
- Rowling, J.K. (2017). Harry Potter ve Felsefe Taşı. Çev: Ülkü Tamer, 56. Baskı, YKY Yay., İstanbul.
- Sever, S. (2008), Çocuk ve Edebiyat. İzmir: Tudem Yay.
- Şimşek, T. (2011). Kuramdan Uygulamaya Çocuk Edebiyatı El Kitabı. Grafiker Yay., Ankara.
- Üstün, M. (2011). "İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazılarında Görülen Anlatım Bozukluklarının İncelenmesi" Çanakkale, (Çanakkale Onsekiz Mart Üniv. Sos. Bil.Enst. Yayınlanmamış Y. L. Tezi)
- Yalçın, A. ve Aytaş, G. (2008), Çocuk Edebiyatı. Ankara: Akçağ Yay.
- Yazıcı Okuyan, H. (2009). Türkçe ve Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Saatlerinde Kullanılan Çocuk Edebiyatı Ürünlerini Seçme Ölçütleri. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 0(18):135-159.

TONYUKUK YAZITLARININ POETİK ÖZELLİKLERİ ÜZERİNE

Kamil Veli NERİMANOĞLU*

Özet

Türk yazılı edebiyatının alplik, erenlik, bilgelik ve kahramanlık konularını içeren; anlam ve şekilce Dede Korkut Kitabı'nı, Manas'ı, Alpamış'ı ve Köroğlu'nu hatırlatan Tonyukuk Abidesi, Göktürk Kitabeleri içinde her açıdan kendisini ayrı şekilde göstermektedir. Bu benzerlik ve ortaklık özellikle poetik özelliklerde kendisini belli etmektedir. Baştanbaşa savaş ve kahramanlık motif ve unsurlarını, dil formüllerini, edebi sıfatları ve hitapları çağrıştıran bu poetik unsurlar ile motifler ayrıca bir araştırma konusu olarak dikkat çekmektedir. Bu durum da tesadüf sayılamaz zira bir dilin yazılı ve şifahi kaynaklarının birbiriyle sesleşmesi de son derece doğaldır. Başka mekânlarda ve başka zamanlarda ortaya çıkan ve zamanla tarihe de mal olan bu abidelerin karşılaştırılması, Türk poetika tarihinin en önemli sayfalarından biri olarak kendisine yer bulur ve elbette Türk poetika tarihini de abideler olmadan düşünmek mümkün değildir. Bu açıdan Tonyukuk ile Türk kahramanlık destanlarında tekrarlar sistemi, edebi sıfatlar, hitaplar ile paralelizm formülleri de dikkat çekmektedir.

Dil hiyerarşisine uygun olarak bu benzerlikleri ve farklılıkları kelime varlığı ve sentaks üzerine gerçekleştirilerek çağdaş kuram ve yöntemlerin yardımıyla analiz yapmak, Türkçenin (özellikle edebi Türkçenin) öğrenilmesinde ciddi önem taşımaktadır.

Metin

Türk poetikası üzerine yapılmış araştırmalarda A. Ahundiv, M. Adilov, E. Abid, O. Ş. Gökyay, Z. V. Togan, V. Jirmunsky, H. Koroğlu, A. Kononov gibi isimler Türk ağız ve yazılı edebiyatının klasik örneklerini incelemiş ve öne çıkan araştırmalar ortaya koymuşlardır. Şüphesiz bu araştırmalar dünya edebiyatının poetik anlayışının en önemli temsilcilerinin (Aristo, T. Todorov, R. Jakobson, Y. Lotman vs.) eserlerine, yöntem ve ilkelerine dayanarak irdelenmiştir. Bütün bunların dışında Aristo'dan R. Jakobson'a uzayan bu yolda halen öğrenilmemiş problemler ve meseleler de oldukça çoktur. Hem yazılı hem de sözlü edebiyatta halen sırrını koruyan birçok gizem de mevcuttur. Bu açıdan "Orhun Kitabeleri" Türkçenin poetikasının en önemli anahtarlarından biridir.

UNESCO tam da bu sebeple, 2020 yılını (Türk dünyası ile birlikte) "Tonyukuk Yılı" ilan etmiştir. Tarih, felsefe, psikoloji ve söz sanatları açısından Tonyukuk'un öğrenilmesi adına da yeni bir sayfa açılmıştır. Pandemi şartlarında Türkiye'de gerçekleşmiş iki mühim bilimsel etkinliği de ayrıca belirtmemiz gerekir.

Bunlardan birincisi olan ve Türk Ocakları ve Bahçeşehir Üniversitesi'nin organizatörlüğüyle gerçekleşen Tonyukuk Sempozyumu (2019- İstanbul) Kürşat Yıldırım'ın da gayretleriyle 2020 yılında kitap haline de getirilmiştir.¹

İkinci önemli etkinlikse, 20- 21 Mayıs 2021 tarihlerinde Gazi Üniversitesinde Prof. Dr. İsmet Çetin'in organizatörlüğünde gerçekleşmiştir.

Her iki sempozyumun da Tonyukuk poetikasının daha da anlaşılması adına önemli katkıları olmuştur. Türk Ocaklarının düzenlediği sempozyum-

* Prof. Dr., İstanbul Aydın Üniversitesi

¹ Tonyukuk Kitabı (Bildiri Metinleri), Ed. Kürşat Yıldırım, 2020.

da Ali Akar (Tonyukuk Yazıtının Dili Üzerine), Feryal Korkmaz'ın (Tonyukuk Yazıtılarında Çok Anlamlılık Üzerine Bazı Dikkatler), Nurdin Useyev'in (Tonyukuk Yazıtında Pekiştirme Dil Bilimlerinin Stilistik ve Tarihsel İşlevleri), Aslı Zengin'in (Bilge Tonyukuk'un Türkiş Seferi ve Tadrüş Şadra İbaresini Üzerine), Murat Elmalı'nın (Tonyukuk Yazıtında Geçen "Toruk Bukalı" ve "Semiz Bukalı" İfadesi Üzerine Gösterebilimsel Bir Bakış), Yaşar Çoruhlu'nun (Kültigin, Bilge Kağan ve Tonyukuk Külliyesi ve Yazıtları Üzerine Türk Sanatı ve Türk Tarihi Açısından Bazı Değerlendirmeler), Cengiz Ayılmaz (Bilge Tonyukuk Yazıtlarının Ölçüleri Üzerine) çalışmalarında ya direkt ya da dolaylı olarak poetika meselelerine değinilmiştir.

Gazi Üniversitesinde düzenlenen sempozyumda E. Eraslan'ın (Tonyukuk Yazıtının Ters Dizim Sözlüğü) ve A. Ahmedova'nın (Tonyukuk Yazıtında Paralel Cümle Yapıtları ve Onların Yapılandırılması) çalışmaları da yine sözünü ettiğimiz başlığa verilecek diğer önemli örneklerdir.

1986 yılında Azerbaycan'da yayınlanmış "Sözün Sihri" adlı kitabımda "Orhun- Yenisey Yazıtları" adlı makale de yer almaktaydı.² Bu yazıda iki önemli tespitte bulunmuştum. Bunlardan ilki; Orhun- Yenisey Yazıtlarının çok az farklarla dil- üslup ve poetika açısından Göktürk Devletinin edebi dilini ortaya koyduğuydu. Farklı üslup ve poetika özellikleri de Göktürk Yazıtlarının zenginliğinin göstergesidir.

İkinci tespitim ise, Tonyukuk Yazıtlarının yazarlarından olan stratejist, tarihçi ve komutan Tonyukuk'un kendisiyle ilgiliydi. Çin'de mükemmel bir eğitim almış olan Tonyukuk'un kendine özgü üslubu, gerçekçi bakış açısının ifadesi olan tasvir tarzı ve devletçilik felsefesi dikkat çekmekteydi. Onun zarif betimleme üslubu yazıtın bütününe öne çıkmaktadır.

Bu özelliğin altını çizerek söylemek gerekir: Bizce, Tonyukuk Yazıtının dilinde elit üslubun özellikleri oldukça fazladır. Poetik vasiyet olarak değerlendirebileceğimiz tavsiye ve tespit aktarımları, aynı zamanda bu nasihat anlatımının da temel üslubudur.

N. Rahmanov, 1983 yılında Taşkent'te ortaya koyduğu "Kültigin Yazıtının Poetikası" adlı tezinde, bu hususta tutarlı bir inceleme ortaya koymuştur.³ Maalesef benzer bir araştırma örneği son kırk yılda Türk bilimi çerçevesinde devam ettirilememiştir. Şüphesiz ki A. Kononov, I. V. Stebleva, A. Racabov gibi isimlerin Tonyukuk poetikası üzerine araştırmaları ve aliterasyon, eski Türk edebiyatında şiir- nesir tartışmaları, asonans ve sentaks üzerine kıymetli araştırmaları da vardır ancak poetika alanında tartışmalar bitmemiştir. İlteriş, Kutluk, Böğü gibi büyük kağanlara vezirlik yapmış Bilge Tonyukuk, aslında entelektüel ve rasyonel yazılı edebiyatın parlak poetik örneğini Bengü Taşların üzerine yazmakla Türk yazılı edebiyatına yeni bir gelecek de kazandırmıştır. Biz, bütün bunların ifadesi olan bu eseri, iki yönde izliyor ve irdeliyoruz: Dil bilimi ve dil bilgisi poetikası ve edebiyat bilimi poetikası.

² Kamil Veli, Sözün Sihri, Bakü, 1986, s. 124- 131.

³ N. Rahmanov. Kültigin Yazıtının Poetikası, Taşkent, 1983.

Olaylar zinciri kahramanlar (tıplemeler), düşman, dost, fazilet, könilik, alplik, bilgelik, erenlik, doğruluk- tüzlük, karakter gibi meselerle edebiyat poetikasına (yazın bilime) girmiştir.

Dil birimleriyle birbirine bağlı kümeler(ses, kelime, tamlama, cümle ve metin) dil bilim ilkeleri yönünden de öne çıkar.

“Eser şiir mi, nesir mi?” sorusunun cevabı da poetik incelemeden geçmektedir. Formül teorisinin (Perri- Lord teorisi) açıklaması da poetik incelemeyle ilişkilidir.

Tekrar ve sıralanma kuralı, Türk poetikasının iki önemli damarındır. Sesin (ünlülerin ve ünsüz harflerin), morfemlerin, leksemelerin -anafor ve epifor şeklinde kelimelerin- tekrarı cümle içerisinde isim ve eylem gruplarının ve metin içerisinde cümlelerin tekrarının (sentaks paralelizmi) eski Türk şiirinin ve dolayısıyla Orhun metinlerinin poetik taşıyıcıları olarak da bilinmektedir.

I.V. Stebleva'nın, Tonyukuk Yazıtını şiir olarak kabul etmesi de tesadüf sayılamaz. Ancak bunun zıddı olarak A. Scherbak'ın, eseri “şiir” değil de “şiirsel” olarak kabul etmesi de önemlidir. Zira eski Uygur şiirini inceleyen A. Tilivaldi de I. V. Stebleva'nın bu görüşüne katılmaz.⁴

Şiirsellik bizce şiirden dahi daha geniş bir kavramdır ve Sümer destanı Gılgamış'ın İran-Fars türevi Avesta'nın da semai dinlerin kutsal kitaplarının da bir tekrar, ritim- paralelizm sistemlerinin olması tipolojik bir olgudur.

“İlig budun ertim, ilim amtı kanı, kimke ilig kazganur men tir ermiş.”⁵
(10:9)

“İlli millet idim, ilim şimdi hani, kime ili kazanıyorum der imiş.” (11:9)

“Kaganlık budun ertim kaganım kanı, ne kaganka işig küçüg birür men tir ermiş.”(36:9)

“Kağanlı millet idim, kağanım hani, ne kağana işi, gücü veriyorum der imiş.” (37:9)

Tüm bu kapsamı bir bütün olarak ele aldığımızda klasik edebiyatın poetik taşıyıcılarının ve figürlerinin oluşması sonraki zamanlara tekabül etmektedir. Türkçe Orhun Yazıtları ve Dede Korkut Kitabı da ilkin bu öncül edebiyat sırasında başlangıca oturur.

Birincisini “tekrar” olarak belirttiğimiz Türk poetik sisteminin ikinci önemli göstergesi “sıralama”dır. Dilin tüm katmanlarında (fonetik, leksik, morfolojik, semantik, sentaks) temel taşı olan bu iki eylem veya kural (tekrar ve sıralama) Türk poetik sisteminin de önemli iki figürüdür.

“Tengri teg Tengri yaratmış Türk Bilge Kağan sabım: Kangım Türk Bilge [Kagan...]ti Sir Tokuz Oguz iki Ediz kerekülüg begleri budunu [...Tü]rk teng[ri...]jüze kagan olurtum.” (32:1)

⁴ A. M. Scherbak. Türk Şiirinde Aliterasyon ve Kafiyein Karşılıklı İlişkisi, Asya- Afrika Halkları Dergisi, 1961, S. 2.; A. Tilivaldi. Eski Türk Şiiri, Almatı, 2002.; K. V. Nerimanoğlu, Azerbaycan Eposunun Poetik Sentaksı, Bakü, 2009.

⁵ Orhun Kitabeleri hakkındaki alıntılarda Muharrem Ergin'in “Orhun Abideleri. İstanbul: Boğaziçi Yayınları” eserinden faydalanılmıştır.

"Tanrı gibi Tanrı yaratmış Türk Bilge Kağanı, sözüm: Babam Türk Bilge Kağanı...Sir, Dokuz Oğuz, iki Ediz çadırılı beyleri, milleti... Türk tanrısı... üzerinde kagan oturdum."(33:1)

"Türk budunug Ötüken yirke ben özüm bilge Tonyukuk

Ötüken yirig konmuş tiyin eşitip biriyeki budun kurıyaki yırıyaki öngreki budun ketli." (68:10)

"Türk milletini Ötüken yerine, ben kendim Bilge Tonyukuk

Ötügen yerine konmuş diye işitip güneydeki millet, batıdaki, kuzeydeki, doğudaki millet geldi." (69:10)

Tüm metinlerde olduğu gibi Tonyukuk metninde de cümlelerin aktif öğeleri ya da anlam bloğu üç faktörü ihtiva etmektedir: bilgi, yeni bilgi ve eski bilgi.

Bizce, bu alanda C. Ayılmaz'ın, H. Açıkgöz'ün, D. Vasilyev'in araştırmaları daha isabetlidir. Metni tashih etmek, kelimeleri cümle ve metin sınırları ve anlam incelikleri ile onların şekil ve biçimlerini ağıza dayanarak düzeltmek gerekmektedir. M. Bahtin'in kuramına dayanan ve kültür öğelerini (anlam- kültürün derin yapısı), dünya görüşü, kültürel inanç sistemini ve sosyal gerçekliği görselleştirerek analiz yapmak, bizce yeni bir araştırma kolunu da ortaya çıkarmaktadır.

Metin analizinin ses, yapı, kullanım, anlam ve etkileme düzlemleri; onun poetik zenginliğini, tutarlılığını ve değerini ortaya çıkarmaktadır. Ses katmanında ünlülerin ve ünsüzlerin, vurgunun ve durgunun, tonlamanın, hece modellerinin ve düzeneklerinin belirlenmesinde oynanan rol, metnin poetik bütünlüğünü de göstermektedir. Burada örtüşen ses, gramer, leksik, semantik ve sentaks açıları hem nitelik hem de nicelik açısından analiz adına zengin malzeme vermektedir. Türk lehçelerinde ilk yazı kültürü olan Orhun Abidelerinde ve ayrıca Tonyukuk Yazıtında da halk dili ve ağız tecrübesi yazıya yansımış yani edebi- estetik bir değer ortaya çıkmıştır. Bu tutumla duygusal ve rasyonel söylemlerin poetik değerini de ayrıca nitelemiştir. Tonyukuk metnindeki dil (Türkçe) ve söylem metni, ses (ünlü- ünsüz, hece, vurgu, durgu, tonlama), anlam (benzetme, metafor, edebi sıfat), biçim (simetri, paralelizm, hitabet) örnekleri "okur- yazar- metin" üçleminde de ayrı bir öneme sahiptir.⁶

Kaynaklar

Banarlı, Nihat Sami. Resimli Türk Edebiyatı Tarihi, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul, 1971.

Jakobson, Roman. Sekiz Yazı, Çev. Mehmet Rifat, Düzlem Yayınları, 1990.

Nerimanoğlu, Kamil Veli. Azerbaycan Eposunun Poetik Sintaksisi, Monografi, Bakü, 2009.

Nerimanoğlu, Kamil Veli. Türk Lenguafolkloristiğine Giriş, İstanbul Aydın Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2019.

Scherbak, Aleksandr. Türk Şiirinde Aliterasyon ve Kafiyenin Karşılıklı İlişkisi, Asya-Afrika Halkları Dergisi (Rusça), S.2., 1961.

Tilivaldi, Alimjan. Eski Türk Hitap Şiiri (Rusça), Almatı, 2002.

⁶ K. V. Nerimanoğlu, G. Gençoğlu. "Türk Lenguafolkloristiği Üzerine Düşünceler" Turkish Studies, 10/ 12 Summer, 2015, s. 879- 914.

CAMBRIDGE ÜNİVERSİTESİNDE TÜRKÇE ÖĞRETİMİ VE KATALOGLAMA PROJESİ

Kübra YILDIRIM KHAN*

Özet

İngiltere’de Türk dili, tarihi, edebiyatı ve kültürü üzerine çalışmalar yürüten, Üniversite bünyesinde yer alan bölümlerin sayısının geçmişten günümüze bakıldığında sayıca azaldığını görmekteyiz. Genellikle İslam ve Orta Doğu Çalışmaları ya da Doğu Çalışmaları çatısı altında ana ya da ek çalışma konusu olarak yer almış Türk çalışmaları zamanla lisans ve lisansüstü programlarda eski yerini koruyamamış, alanda çalışan akademisyen sayısı da azalmıştır. Türkçenin varlığını şimdilerde daha çok Üniversitelerin bünyesinde yer alan Dil Merkezlerinde ya da bölümlerin himayesinde gerçekleştirilen seçmeli Türkçe derslerinde görmekteyiz. Bu üniversitelerden biri de Cambridge Üniversitesi’dir. Londra Yunus Emre Enstitüsü, Üniversitenin Dil Merkezi ile 2017 yılında iş birliği Protokolü imzalayarak Türkçenin Üniversitede öğrencilere sunulan diller arasında yer almasını sağlamıştır. İki kurum arasında gerçekleştirilen bir diğer proje ise Türkçe el yazmalarını kataloglama çalışmasıdır. Cambridge Üniversitesi Kütüphanesinde bulunan yazmaların sistematik olarak kaydı yapılarak aranabilir duruma getirilme çalışmaları devam etmektedir.

Bu bildiri de söz konusu kataloglama projesinin aşamaları ve gelinen nokta hakkında bilgiler verilecektir. Birleşik Krallık’ta hangi üniversiteler bünyesinde Türkçe kursu yürütüldüğünden bahsedilerek Türkçenin Cambridge Üniversitesinde yer almasını sağlamak için yapılan çalışmalar açıklanacak, süreç hakkında bilgi verilecektir. Üniversite öğrencilerine, akademisyenlerine açık olan ve son bir yıldır kamuya da açılan Türkçe derslerinin nasıl bir programla, hangi ekiple, hangi ölçme değerlendirme sistemi ile yürütüldüğü açıklanacağı gibi Türkçeyi hangi bölümlerden öğrencilerin talep ettiği de belirtilecektir. Son olarak Türkçenin farklı üniversitelerde yer alabilmesinin önemine vurgu yapılarak ve bu amaçta yapılması gerekenler konusunda öneriler getirilecektir.

Anahtar Sözcükler: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, İngiltere, Cambridge Üniversitesi Dil Merkezi, Yunus Emre Enstitüsü.

Giriş

Türkçenin Birleşik Krallıktaki popülerliği iki ülke arasındaki ilişkiye, politik gelişmelere, kültürel, ekonomik etmenlere dayanarak değişim gösterir. Bu değişim özel kurumların, enstitülerin, üniversitelerin Türkçe kurslarına yer verme kararlarında çok etkilidir. Türkçe bu bağlamda iki şekilde varlık gösterir. Türk dili, edebiyatı ve kültürü, üniversitelerin lisans programlarında ana ya da ek konu olarak çalışılabilen, Türkçe ise yine Üniversite programlarında, dil merkezlerinde, özel dil kurslarında yabancı dil olarak öğretilmektedir. Türk dili, edebiyatı, kültürü ve tarihi çalışmaları üniversitelerden zamanla yavaş yavaş çekilirken Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin ise daha revaçta olma yolunda ilerlediği söylenmelidir.

Celia Kerslake’nin de belirttiği gibi İngiltere’de Türkçenin lisans düzeyinde bir programda yer alması konusunda 1960’lardan günümüze doğru gerileme yaşanmıştır. Türk dili, edebiyatı ve tarihi lisans programlarında ana ya da ek konu olarak 1960’larda altı üniversitede çalışılabiliyordu, bun-

* Dr., kubrayildirimkhan@gmail.com

lar: Cambridge, SOAS (*the School of Oriental and African Studies*), Oxford, Manchester, Durham and Edinburgh Üniversiteleriydi (2012: 43). Bugün ise SOAS, Oxford, Durham ve Edinburg Üniversitelerinde çalışmalar yapılmaktadır. Türkçe, Cambridge ve Manchester Üniversitelerinde her ne kadar lisans programlarında yer almasa da Üniversitelerin Dil Merkezlerinde yer almaktadır.

British Council, hangi dillerin revaçta olduğunu düzenli yayınladıkları raporlarla duyurmaktadır. Türkçedeki değişim 2014 ve 2017 yıllarındaki raporlara yansımıştır. 2014 yılında yayımlanan “Geleceğin dilleri, Birleşik Krallık’ın en çok hangi dillere ihtiyacı var ve neden” (*Language For the Future, Which Languages the UK Needs Most and Why*) raporunda sırasıyla şu diller öne çıkmıştır: İspanyolca, Arapça, Fransızca, Mandarin, Almanca, Portekizce, İtalyanca, Rusça, Türkçe ve Japonca (2014: 3). Fakat yine aynı kurumun 2017 yılında ortaya koyduğu raporda Birleşik Krallık’ın Brexit sonrası en çok ihtiyaç duyduğu diller (*The top languages the UK needs most post-Brexit*) sıralamasında Türkçe ilk onda yer alamamış, ilk on şu şekilde sıralanmıştır: İspanyolca, Mandarin Çincesi, Fransızca, Arapça, Almanca, İtalyanca, Flemenkçe, Portekizce, Japonca, Rusça. Türkçe ise Lehçe, Malayca, Hintçe ile birlikte anılarak gelecekte önemi artabilecek diller olarak belirtilmiştir. Türkçenin bu gerilemesi ise ekonomik, siyasi değişimlere bağlanarak Brexit ile alakalı olmadığına vurgu yapılır (2017: 4).

Birleşik Krallıkta Türkçe Öğretimi

Türk dili, tarihi ve kültürü çalışmaları konusunda uzun soluklu çalışmalar yürüten üniversitelerden biri SOAS Üniversitesidir. Üniversite Dil Merkezinde Türkçeye de yer vermekte, başlangıç, temel ve orta seviyelerde 10 haftalık kurslar düzenlemektedir. Yine dil merkezlerinde Türkçe kursuna yer veren üniversiteler arasında Manchester ve Westminster bulunmaktadır. King’s College London ise Türkçe kurslarına Sanat ve Beşeri Bilimler Fakültesinde yer alan Modern Dil Merkezinde yer vermektedir.

Türkiye’den akademisyenlerin görevlendirildiği diğer iki üniversite ise Edinburg ve Exeter Üniversitesidir. Exeter Üniversitesi Arap ve İslami Araştırmalar Enstitüsünde (*Institute of Arab and Islamic Studies*) Türkçe seçmeli derslerdendir.¹ Edinburg Üniversitesinde, kısa kurslar altında yer alan 20 dil arasında Türkçe de yer alır. Kurslar haftada bir, on haftalık programlarla yürütülmektedir. Leed Üniversitesinde ise Arap Dili ve Orta Doğu Çalışmaları (*Arabic and Middle Eastern Studies*) ve Arap Dili ve İslami Çalışmalar (*Arabic and Islamic Studies*) bölümlerinin lisans programlarında başlangıç seviyesinde Türkçe seçmeli ders olarak alınabilmektedir.

¹ Daha fazla bilgi için bkn. Burcu Öztürk, (2020): “İngiltere’de Yükseköğretimde Türkçe Öğretiminin Görünümü” *II. Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Sempozyumu*, İstanbul Aydın Üniversitesi TÖMER & Eğitim Fakültesi, basım aşamasında bildirir.

Her ne kadar bu bildiri de üniversitelere yoğunlaşmış olsa da Türkçe öğretimi bağlamında T.C. Londra Büyükelçiliği Eğitim Müşavirliğinin de çalışmalarına da değinmek yerinde olacaktır. İngiliz okullarında, Türk dernek okullarında, cami derneği okullarında ve Kıbrıs Türk derneği okullarında Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Müşavirliği öğretmenleri ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Londra Temsilciliği öğretmenleri Türkçe ve Türk Kültürü derslerini yürütmektedirler.² Müşavirliğin Aralık 2020 İstatistik Raporuna göre İngiliz okullarında 346, Türk Dernek Okullarında 812 öğrenci Türkçe ve Türk Kültürü derslerine katılmıştır. 37 Dernek, 12 İngiliz okulunda yürütülen derslere katılım, bu sene Kovid-19 salgını nedeniyle diğer yıllara göre ciddi bir şekilde düşmüştür.

Üniversite ve okullar dışında bazı özel kurslar da Türkçeye yer verir. Bunların başında *Cactus* ve *City Lit* gibi kurumlar gelmektedir. *Cactus* daha çok dil üzerinde kurslar düzenleyen bir kurumdur ve 18 dilde programlar düzenlemektedir. *City Lit* ise sanat ve tasarım, tarih, bilgisayar gibi alanların yanında dil kursları da düzenlemektedir.

Cambridge Üniversitesi Dil Merkezinde Türkçe Öğretimi

Sanat ve Beşeri Bilimler Okulu (*School of Arts and Humanities*) bünyesinde yer alan Dil Merkezi, 2000 yılında kurulmuştur ve 16 dilde farklı seviyelerde çeşitli kurslar vermektedir. Bünyesinde toplam 35 öğretmen ders verir. (Dil Merkezi yıllık raporu, 2019-2020: 8). Merkezin müdürü Jocelyn Wyburd, dil programlarının yürütücüsü ise Dr. Nebojša Radić'tir. Türkçe Kursu koordinatörü ise Dil Merkezinde uzun yıllar çalışan Arapça öğretmeni Lydia Collings'tir. Collings, Türkçenin Dil Merkezi'ndeki diğer diller ile aynı paralellikte bir programla ilerlemesini, öğrenci geri dönüşlerini öğretmen ile analiz edilmesini, Türkçe kursuyla ilgili gelen soruları öğretmene iletilmesi gibi konularda kursun idaresine katkı sağlamaktadır.

Merkezde, genel dil kursları ve belirli bir amaca hizmet eden dil kursları olmak üzere iki farklı program yürütülmektedir. İkinci tipteki kursları akademik dilini geliştirmek isteyen öğrenciler tercih etmekte, bu kurslarla birlikte karmaşık metinleri okuyabilir, çevirebilir, araştırma materyali olarak değerlendirebilir ve kullanabilir seviyeye gelmeyi hedeflemektedirler.

Türkçe, genel dil kursları altında sunulan 16 dilden biridir ve bu listeye Dil Merkezi ve Londra Yunus Emre Enstitüsü arasından 01.09.2017 tarihinde imzalanan İş Birliği Protokolü ile eklenmiştir. O sırada misafir öğretim üyesi olarak üniversitede çalışmalar yürüten Doç. Dr. Nagihan Gür ve Cambridge Üniversitesinde öğretim üyesi olan Dr. Helen Pfeifer bu projeye destek vermiş, özellikle Pfeifer ve Londra Yunus Emre Enstitüsü müdürü Dr. Mehmet Karakuş tüm süreci yakından takip etmiştir.

Protokolün imzalanmasının ardından Londra YEE Eğitim Koordinatörü Dr. Kübra Yıldırım Khan tarafından hazırlık süreci başlatılmış, Dil Merkezinin takvimine ve genel dil programına uygun müfredatlar hazırlanmış, pilot

² Bu okulların listesi için bkn. <http://londra.meb.gov.tr/>

uygulama süreci başlatılmıştır. Bir sene süren pilot uygulama sonrasında öğrencilerin memnuniyeti ve Türkçeye olan talep, deneme sürecini resmi sürece taşımıştır. Böylece Türkçe kursunu başarıyla bitiren öğrencilere Dil Merkezi tarafından sertifika düzenlenebilmiştir. Türkçenin Dil Merkezinin resmi dilleri arasında girmesini sağlanması için müfredatların kurum harici, Türk Dili alanında yetkin biri tarafından değerlendirilmesi, yazılan raporların yorumlanması ve kurs programında, müfredatta gerekli düzenlemelerin yapılması süreci Dr. Radić ve Dr. Yıldırım Khan tarafından yürütülmüştür. Bu şekilde dersler 2017'den beri devam etmektedir. 2017-2019 yılları arasında dersleri Dr. Kübra Yıldırım Khan yürütürken 2020-2021 akademik yılının derslerini T.C Londra Eğitim Müşavirliği öğretmenlerinden Sabriye Uz yürütmüştür. Türkçe kursu projesine en başlarda Osmanlı Tarihi çalışan öğrencilerin Türkçe öğrenmeleri ya da Türkçelerini geliştirmeleri için başlanmış olsa da Tarih bölümünden ziyade farklı bölümlerdeki öğrencilerden de talep görmesi sevindirmiştir.

Kurs programı ve ölçme değerlendirme

Bir seviye 15 haftada tamamlanmaktadır. Haftada bir, 2 saatlik derslerle yürütülen programda bir seviye Üniversitenin iki akademik döneminde tamamlanır. 15 hafta, *Michaelmas* (Ekim-Aralık) ve *Lent* (Ocak-Mart) akademik dönemlerine yayılır. *Easter* (Nisan-Haziran) dönemi kısa olduğundan bu dönemde yoğunlaştırılmış kurslar düzenlenmektedir. Dil Merkezinin takvimi Üniversitenin normal akademik takvimini bir iki hafta geriden takip eder, böylece öğrenciler bölümlerinde hangi dersleri alacaklarına karar verir, kendi ders programlarını belirler ve sonrasında dil kursuna katılıp katılamayacağını programına göre karar verebilir. Bu sebeple dersler Ekim sonunda başlayabilmektedir.

Bir kur 30 saattir ve öğrencilerden ders dışındaki çalışmalar için en az 1-2 saat harcamaları beklenmektedir. Bu sebeple dersler oldukça yoğun geçmekte, her hafta muhakkak öğrencinin yapması gereken ödevler verilmektedir. Değerlendirme ise, kursun sonunda yapılan sınavın yanında dönem boyunca yapılan kısa sınav ve testler ile gerçekleştirilir. Öğrencinin geçme/kalma durumunun tek bir sınava bağlanmaması öğrencinin sınav stresini asgari düzeye indirmekte ve öğrenme sürecini pozitif yönde beslemektedir. Dönemin son dersinde öğrenci dinleme, okuma ve yazma bölümlerinden sınava girer ve tüm kısa, dönem sonu sınavları ve testlerinin sonucu belirli oranlarda hesaplanarak not belirlenir. Geçme notu 100 üzerinden 50'dir. Dinleme sınavlarının kaydı Dil Merkezinde bulunan stüdyoda yapılmakta ve öğrencilere iyi kalitede, sorunsuz kayıtların dinletildiğine bu şekilde emin olunulmaktadır.

Aşağıdaki tabloda A1 seviyesi için hangi tür sınavların nasıl içeriklerle hazırlandığı belirtilmiştir.

Ders	Kısa sınav ve normal sınavlar	
3. hafta	<i>Moodle</i> üzerinden kısa sınav	Bu kısa sınav çoktan seçmeli 10 soruluk bir testten oluşmaktadır. Süre 15 dakikadır.
6. hafta	<i>Moodle</i> üzerinden kısa sınav	Bu kısa sınav çoktan seçmeli 10 soruluk bir testten oluşmaktadır ve sorular verilen kısa metne göre cevaplandırılmalıdır. Süre 15 dakikadır.
7. hafta	Derste dil bilgisi üzerine kısa sınav	Süre 20 dakikadır. Farklı şekillerde sorular sorulabilir.
8. hafta	Metin yazma	Verilen konu üzerinde yazılan kısa metin dönem arasında tamamlanarak 8. haftadan önce teslim edilmelidir.
10. hafta	<i>Moodle</i> üzerinden kısa sınav	Bu kısa sınav çoktan seçmeli 10 soruluk bir testten oluşmaktadır ve sorular verilen kayıt dinlendikten sonra cevaplandırılmalıdır. Süre 15 dakikadır.
13. hafta	Derste dil bilgisi üzerine kısa sınav	Süre 20 dakikadır. Farklı şekillerde sorular sorulabilir.
15. hafta	Sınıfta sözlü sunum Dinleme, yazma ve okuma bölümlerinden oluşan sınav.	Herkes verilen konulardan birini seçerek son derste 2-3 dakikalık bir sunum yapacaktır. Her üç beceriden 10'ar soru bulunmaktadır ve bu sorular doğru/yanlış, çoktan seçmeli ve açık uçlu sorular gibi soru tiplerinden oluşmaktadır. Bu üç bölüm 60 dakika sürmektedir.

Birleşik Krallık, Covid-19 salgınından dolayı Mart 2020'de ilk kapanmasını yaşadı. Bu süreçte tüm eğitim kurumları çevrim içi eğitime hızlı bir geçiş yaptılar. Dil Merkezi de derslerini Zoom platformu üzerinden yürütmeye karar verdi. Bu durumda dönem sonunda yapılan sınavlar iptal edildi ve dönem boyunca yapılan kısa sınav, testler ve yazma ödeviyle dört becerinin değerlendirilmesi amaçlandı. Kısa sınavların eskiye oranla biraz daha zorlaştırılmasına da ayrıca dikkat edildi. Aşağıda A1 ve A2 için geçme notunu belirlemede yüz yüze ve çevrim içi eğitimde kullanılan yüzdeler verilmiştir.

Yüz yüze eğitimde değerlendirme kriterleri:

3. dersten sonra <i>Moodle</i> üzerinden yapılan kısa sınav	%5
6. dersten sonra <i>Moodle</i> üzerinden yapılan kısa sınav	%5
7. dersten sonra yazma ödevi	%5
10. dersten sonra <i>Moodle</i> üzerinden yapılan kısa sınav	%5
7. hafta derste yapılan dil bilgisi kısa sınavı	%10
13. hafta derste yapılan dil bilgisi kısa sınavı	%10
Son derste yapılan sözlü sunum	%30
Son derste yapılan dinleme, okuma ve yazma sınavları	%30

Çevrim içi eğitimde değerlendirme kriterleri:

<i>Moodle</i> üzerinden yapılan üç kısa sınav	%30
Yazma ödevi	%10
Ders sırasında ama <i>Moodle</i> üzerinden yapılan iki dil bilgisi testi	%30
Öğretmenin sorularıyla şekillendirilecek sözlü sunum	%30

Çevrim içi eğitimlerin başlamasıyla *Moodle* gibi çevrim içi eğitim platformlarının önemi daha da artmıştır. Bu platform sayesinde Dil Merkezi sınavlarını dijital ortama taşıma konusunda sıkıntı yaşamamış, ölçme ve değerlendirmeyi problemsiz gerçekleştirebilmiştir. Üniversite ayrıca normal *Moodle* sistemi yanında değerlendirme üzerine kurulan farklı geçici bir sistem daha geliştirmiştir.

Öğrenci sayıları ve profili

Türkçe kursu akademisyenlere, üniversite çalışanlarına ve lisans, yüksek lisans ve doktora düzeylerinde tüm öğrencilere açıktır. 2019 yılından itibaren kurs halka da açılmıştır. Böylece Dil Merkezi öğrenci sayısını artırmıştır. Türkçe kursuna katılım yıllara göre şu şekildedir:

	2017-2018	2018-2019	2019-2020
A1	6	7	11
A2	2	4	4
TOPLAM	8	11	15

	2017-2018	2018-2019	2019-2020
Öğrenci	6	8	11
Akademisyen	1	1	2
Üniversite çalışanı	1	-	1
Üniversite dışından	-	2	1

Cambridge Üniversitesi Kütüphanesi ile yapılan kataloglama projesi

Cambridge Üniversitesi ile Londra Yunus Emre Enstitüsü işbirliğiyle gerçekleştirilen bir diğer proje ise Türkçe el yazmalarını kataloglama çalışmasıdır. İki kurum arasında 7 Mart 2017 tarihinde imzalanan anlaşmayla çalışmalara başlanmıştır. Bu projede Enstitü projede çalışacak araştırmacılar konusunda finansman sağlamakla sorumludur.

Cambridge Üniversitesi Kütüphanesinde Osmanlı dönemi ve sonrası yüzyıllara ait Türkçe ve Türk dillerinde yazılmış el yazmaları koleksiyonu bulunmaktadır. Bu el yazmalarının tanımlamaları oldukça kısa, basit ve düzensiz bir şekilde farklı kataloglara dağılmış haldedir. Bu bilgilerin kataloglarda dağınık bulunması ve aranabilir olmaması el yazmalarını bir nevi ulaşılamaz kılar. Bu eserlerin araştırmacıların istifadesine sunulması için doğru, açık ve düzenli bir şekilde bilgilerin tekrar girilmesi ve sistematik olarak kayıtlarının yapılması ve Fihrist veritabanında aranabilir duruma getirilmesi gerekmektedir. Ayrıca 200'den fazla eserin de hiç dokümantasyonu ve kataloglaması yapılmamıştır. Bu eserlerin ne oldukları bilinmemektedir. Proje çalışanları projenin ikinci aşamasında Kütüphanede bizzat çalışarak bu eserlerin dokümantasyonunu yapacaklardır. Bu şekilde şimdiye kadar bilinmeyen eserlerin gün yüzüne çıkarılması araştırmacılara yeni çalışma

alanları sunarken Osmanlı ve Türkiye çalışmalarına büyük katkı sağlayacaktır.

Projenin yöneticisi Londra YEE Kültür Sanat Koordinatörü, Tarihçi Ayşe Gökçen Yücel'dir. Proje çalışanları ise Dr. Öğr. Üyesi Cumhur Bekar ve Dr. Kübra Yıldırım Khan'dır. Projenin Cambridge Üniversitesi Kütüphanesindeki yürütücüsü ise Kütüphanenin Yakın ve Orta Doğu bölümünün başkanı Yasmin Faghihi'dir. Kendisi projede proje çalışanlarına gerekli araçları kullanma konusunda eğitim vermekle ve proje boyunca kılavuzluk yapmakla sorumludur.

Proje, mevcut katalogların derlenmesi, düzeltilmesi ve TEI/XML meta veritabanına aktarılmasıyla başlamıştır. Kataloglara dair tanımlamaları belirli bir standarda oturtarak oluşturmak burada önem arz etmektedir. Bilgilerin düzensizliği, tutarsızlığı, bir standardın olmaması ileride aramalarda sorun yaratacağından bu aşamada titizlikle çalışılmıştır. Burada girilen bilgilerin TEI/XML meta veritabanı uyumluluğu önemli olduğu kadar evrensel standartları takip etmek de önem kazanır. Fakat katalog verilerini yazmadaki standartların Kütüphane tarafından zamanla değiştiriliyor olması verilerin tekrar tekrar düzenlenmesini gerektirdiğinden projenin hızını yavaşlatmıştır.

Kütüphanenin Yakın ve Orta Doğu bölümünde bulunan kataloglarda 2500'den fazla Arapça, 1000'in üzerinde İbranice, 1200'ün üstünde Farsça, 300 kadar Süryanice ve 450 civarında Türkçe el yazması bulunmaktadır. Ayrıca, Edward G. Browne'nin el yazması koleksiyonundan 480 eser (Arapça, Farsça ve Türkçe) kütüphanede tutulmaktadır. Proje kapsamında ele alınan kataloglar ise numaralandırılarak kısa bilgilerle bir liste halinde Edward G. Browne tarafından oluşturulmuş ve *A hand-list of the Muhammadan Manuscripts* ismiyle basılmış kataloglardır. Birincisi 1900, ikincisi 1922 yılında Cambridge Üniversitesi yayınları tarafından basılmıştır.

Proje çalışanları *Oxygen XML Editor* yazılımını kullanmakta, katalogdaki bilgileri belirlenen standartlara göre girişini yapmaktadırlar. Bu girişlerin kontrolleri yapıldıktan sonra web ortamında yayımlanması ve aranabilir duruma getirilmesi gerçekleşecektir. Projenin bir sonraki aşaması kataloglanmayan 200 kadar Türkçe ya da Türk dillerinde yazılmış yazma eserlerin kataloglanması ve yine yukarıda bahsedilen yöntemle Fihrist veri tabanına aktarılması olacaktır. Bu proje tamamlandığında ulaşılamayan bir hazine daha gün yüzüne çıkmış olacak Türk dili, edebiyatı ve tarihi alanına büyük bir katkı sağlanacak, araştırmacılara yeni çalışma materyalleri sunulmuş olacaktır.

Sonuç

Türkçenin daha fazla yerde yer almasını sağlamak mevcut Türkçe ve Türkiye meraklılarının ihtiyaçlarını ve beklentilerini karşılayacak, onların meraklarını taze tutacak ve öğrenmeyi sürekli hale getirecektir. Burada önemli nokta öğrenmenin sürekli hale getirilebilmesidir. Varlık göstermek ve başlamak önemli bir adım olsa da süreklilik yakalanmadığında uzun so-

luklu bir getiri yaşanmamakta ve başta sarf edilen emekler de ziyan olabilmektedir. Bu nedenle, Türkiye'den akademisyenlerin belirli üniversitelere gönderilmesi ve orada bir çalışma ortamı sunulması çok değerlidir. Bu akademisyenlerin kendi çalışmalarını yürütmenin yanında oradaki Türkçe öğrenimine katkı sağlaması ve bunu yapacak doğru yöntemle, materyale ve plana sahip olması önem arz eder. İlgili Türk kurumlarıyla iletişime geçilip Üniversite ile Türk kurumları arasında anlaşma imkanlarının araştırılması yapılabilecek değerli bir çalışmadır.

Üniversitelerdeki bölümler ya da dil merkezlerinin Türkçe seçeneği üzerinde ısrar etmemelerinin bir sebebi talebi, elde edecekleri kazançta göre değer görmemeleridir. Maalesef bu noktada eğitim kurumları ticari bir bakış açısına sahiptir. Bu sebeple az talep gören Türkçe gibi dillerin desteğe ihtiyacı vardır. Yapılan iş birlikleri, projelerle canlandırılan Türkçe zamanla kendi potansiyelini bulduğunda ilgili kurum ya da üniversite desteksiz de bu süreci yürütmeyi üstelenebilecektir. Fakat bu noktada Türkçenin İngiltere gibi ülkelerde gücüne kavuşması için fona, akademisyene ve öğretmene ihtiyacı vardır. Yurt dışında görev yapan akademisyenlerin, öğretmenlerin bu fırsatları kovalaması önemlidir. Bu bağlamda izlenecek yol olarak aşağıdaki basamakları sıralamak yararlı olabilir:

- İhtiyacı analiz etme
- Girişim
- İlişki kurulacak kurumun sistemini ve ihtiyacını anlama
- Kurumlar arası ilişki kurma, iş birliği oluşturma, proje yapma
- İş geri bildirimlerle geliştirme
- İşin sürekliliğini sağlama

Üniversitelerin bu iş birliklerinde beklentilerinden biri de anlaşılmasıdır, diğer bir deyişle öğretmenin sistemlerini anlaması ve ayak uydurmasıdır. Bu tarz kurumların kendilerine has akademik takvimleri, değerlendirme sistemleri, öğrenci platformları bulunur. Bu bağlamda Cambridge Üniversitesindeki tecrübelerden yola çıkarak onların sistemlerinde öne çıkan noktalar alanda çalışanlara fikir vermesi adına aşağıda sıralanmıştır.

- Ölçme ve değerlendirmenin dönem sonunda yapılan tek bir sınavla bağlanmayarak dönem içerisinde küçük sınavlarla tamamlanması,
- Öğrenciye bazı test ve sınavları kendi zamanında ve sınıf dışında yapmasına imkan verilmesi,
- Moodle gibi öğrenci sistemlerinin öğrencinin ders dışı çalışma saatlerine katkı sağlaması,
- Yine bu platformların çevrim içi öğretimde de daha da kullanışlı hale gelmesi, değerlendirmenin sadece bu platformda yapılabilir olması,
- Öğretmenlerin her dönem sonunda öğrenci geri bildirimlerinin ardından dönemi bir raporla değerlendirmesi ve geliştirilmesi mümkün noktaları belirtmesi,
- Çevrim içi platforma konulmak üzere materyal üretiminin sürekli yapılması. Her seviyeye hitap edecek materyallerin böylece bir platformda birikmesi, öğrenci istifadesine her zaman sunulabilir olması,

- Dinleme materyalleri üretiminde seslendirmeler için halihazırda kayıt stüdyosunun bulunması, kalitesi yüksek dinleme dosyalarının hazırlanmasının kolaylığı,

- Öğretmenlerin dönem içerisinde birbirlerinin dersini dinlemesi ve bunu önceden oluşturulan sorulardan oluşan bir form çerçevesinde raporlaması.

Her yeni kurum, yeni iş birlikleri yeni bakış açıları getirir. Yaklaşımların sentezlenmesi karşılaşılan problemlere alternatif çözümler getirilmesini kolaylaştırır. Yine farklı kurumlarda çalışanların bu deneyimleri paylaşması alanda çalışanların daha fazla konuyu az zamanda ve enerjiyle keşfetmesini sağlayacaktır. Farklı işleyişleri analiz etmek kendi sistemimizi bulmamıza yardım edeceği gibi alanda çalışanlara ilham ve fikir vermesi açısından değerlidir.

Kaynaklar

British Council, (2014): "Language for the Future, Which Languages the UK Needs Most and Why", <https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/languages-for-the-future-report.pdf> (15.05.2021)

British Council, (2017): "Language for Future", https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/languages_for_the_future_2017.pdf (15.05.2021)

Browne, E. G., (1900): *A supplementary hand list of Muhammadan manuscripts*, Cambridge Üniversitesi yayınları, <https://www.lib.cam.ac.uk/collections/departments/near-and-middle-eastern-department/manuscript-collection-catalogues/browne> (15.05.2021)

Browne, E. G., (1922): *A supplementary hand list of Muhammadan manuscripts*, Cambridge Üniversitesi yayınları, <https://www.lib.cam.ac.uk/collections/departments/near-and-middle-eastern-department/manuscript-collection-catalogues/browne1922> (15.05.2021)

Kerslake, Celia, (2012): "Turkish Studies in the UK: Progress or Regression?", *Turkish Area Studies Review*, Sayı:19, 43-43.

Öztürk, Burcu, (2020): "İngiltere'de Yükseköğretimde Türkçe Öğretiminin Görünümü", *II. Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Sempozyumu*, İstanbul, Aydın Üniversitesi TÖMER & Eğitim Fakültesi, Basım aşamasında bildiri.

Cambridge Üniversitesi Dil Merkezinin 2019-2020 yıllık raporu, <https://www.langcen.cam.ac.uk/about/about.html> (10.05.2021)

T.C. Londra Büyükelçiliği Eğitim Müşavirliği resmi websitesi <http://londra.meb.gov.tr/> (20.04.2021)

T.C. Londra Büyükelçiliği Eğitim Müşavirliği 2020 Aralık İstatistik Raporu

LİSE TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI 2015 DERS PROGRAMININ GETİRDİĞİ YENİLİKLERİN SÖZLÜ İLETİŞİM UYGULAMALARI BAKIMINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ VE BAZI ÖNERİLER

Mahmut BABACAN*

Özet

Türk Dili ve edebiyatı ders programı içerik ve kazanımlarının cumhuriyet döneminde sık sık değişmiştir. Kimi öğretmenler bu durumdan şikâyetçi olsalar da çağın ihtiyaçlarına ve gelişen teknolojiye göre programlarda belli aralıklarda değişiklik yapılması tabiidir.

Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 63 sayılı ve 29.07.2015 tarihli Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı dersi yeni öğretim programı 2016-2017 öğretim yılından itibaren 9. sınıflardan başlanarak yürürlüğe konulmuştur.

Bu bildiri de Lise 9, 10, 11 ve 12. Sınıf müfredatı hakkında önceki 2005 öğretim programıyla 2018 de bütün sınıflarda uygulamaya konulan yeni 2015 programındaki "Sözlü İletişim" konu ve uygulamalarını karşılaştırarak, meslektaşlarıma az da olsa bilgi vermek ve meslektaşlarımla fikirlerimi paylaşmak amacındayız.

Bu bildiri de "yeni" diye kısaltarak ifade ettiğimiz ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programının getirdiği "sözlü iletişim" konuları bakımından getirdiği yenilikler, ilkeler ve amaçlar doğrultusunda inceleyecek, görülen yenilikler ve kimi eksik görülen yönlerin nasıl tamamlanabileceği ifade edilmeye çalışılacaktır. Uygulama noktasında Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin gözlem ve tecrübelerinden yola çıkarak öğretmenlerin nasıl bir metot izlemesi gerektiği konusunda önerilerde bulunulacaktır. Ayrıca yeni programdaki sözlü iletişim konularının uygulama çalışmaları sırasında karşılaşılabilecek belli başlı sorunlar sıralanacaktır.

Türk Dili ve Edebiyatı dersi uygulamaları sırasında yapılan gözlemlerde alan dersine giren öğretmenler, ilk ve önemli problem olarak bu programı uygulayabilmek için haftalık 5 saatlik sürenin yetmediğini söylemekte. İkinci olarak, bütün edebi türleri her sene baştan anlatılması ile tekrara düşüldüğü izlenimi uyandırdığı ifade edilmekte; üçüncü olarak da kimi kazanımların ölçme ve değerlendirme aşamasında nasıl değerlendirileceği ve son olarak da öğretmenlerin bu programa nasıl adapte edileceği gibi problemlerle karşı karşıya kaldığı anlatılmaktadır. Ayrıca öğretmenler hizmet içi seminerlerde bu programın nasıl uygulanacağı hakkında yeterli açıklama ve eğitim yapılmadığı yolunda şikâyetlerde bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi, 2015 programı, sözlü iletişim

Investigation of Innovations Brought By 2015 Syllabus in High School Turkish Language And Literature In Terms Of Oral Communication Applications And Some Suggestions

Abstract

Frequent changes were made in the curriculum of Turkish Language and Literature, as well as in the content and acquisitions in the republican period. Even though some educators complain about this situation, it is natural to make changes periodically according to the needs of the age and the developing technology.

The new curriculum of the Secondary Education Turkish Language and Literature course numbered 63 and dated 29.07.2015 of the Ministry of National Education Board of Education and Discipline was put into effect starting from the 9th grades as of the 2016-2017 academic year.

In this paper, it is aimed to give some information and share ideas to my colleagues by comparing the previous 2005 curriculum and the new 2015 curriculum, which was put into

* Dr. Öğr. Üyesi, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, mahmut.babacan@marmara.edu.tr

practice in all classes in 2018, about the 9th, 10th, 11th and 12th grade curriculum of High School.

In this paper, we will analyze the innovations, principles and purposes brought by the secondary education Turkish Language and Literature course (9th, 10th, 11th and 12th grades) in terms of "oral communication" subjects, which we have shortened as "new". It will be tried to express how these aspects can be completed. At the point of application, based on the observations and experiences of Turkish Language and Literature teachers, suggestions will be made about what method teachers should follow. In addition, the main problems that may be encountered during the implementation of the oral communication topics in the new program will be listed.

In the observations made during the Turkish Language and Literature course applications, the teachers who took the field course (department course) said that the first and important problem was that 5 hours a week were not enough to implement this program. Secondly, it is stated that all literary genres are recounted every year, giving the impression of being repeated; Thirdly, it is explained how some of the achievements will be evaluated in the measurement and evaluation phase, and finally, how the teachers will be adapted to this program. In addition, teachers complain that there is not enough explanation and training on how to implement this program in in-service seminars (seminar at school).

Keywords: Turkish Language and Literature Education, 2015 curriculum, oral communication

A) Çalışmanın Amacı:

Bu bildiri de "yeni" diye kısaltarak ifade ettiğimiz ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programının getirdiği "sözlü iletişim" konuları bakımından getirdiği yenilikler, ilkeler ve amaçlar doğrultusunda inceleyecek, görülen yenilikler ve kimi eksik görülen yönlerin nasıl tamamlanabileceği ifade edilmeye çalışılacaktır. Uygulama noktasında Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin gözlem ve tecrübelerinden yola çıkarak öğretmenlerin nasıl bir metot izlemesi gerektiği konusunda önerilerde bulunulacaktır. Ayrıca yeni programdaki sözlü iletişim konularının uygulama çalışmaları sırasında karşılaşılabilecek belli başlı sorunlar sıralanacaktır.

B) Ana Bulgular:

Bilindiği gibi, "Yeni öğretim programıyla öğrencilere kazandırılması hedeflenen yeterlilik ve beceriler ile bunlara ilişkin tanımlamalar, Avrupa Parlamentosu ve Konseyi tarafından 2008 tarihinde kabul edilen Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi; Millî Eğitim Bakanlığınca öğrenci, öğretmen, okul, ilçe ve il gelişim seviyelerinin ülke genelinde yıllık olarak izlenmesi, değerlendirilmesi amacıyla hazırlanan "Millî Eğitim Kalite Çerçevesi"; Millî Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurulu başta olmak üzere kamu kurum ve kuruluşları, işçi ve işveren sendikaları, meslek örgütleri ve ilgili sivil toplum kuruluşlarıyla iş birliği içerisinde ulusal ve uluslararası konu uzmanlarının katkılarıyla hazırlanan, 02.01.2016 tarih ve 29581 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren "Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi" dikkate alınarak belirlenmiştir."

Önce getirilen bazı yeniliklere dikkat çekelim:

Yeni programda kazanım sayıları eskiye göre azaltılmış, 96'ya düşürülmüş, sade ve işlevli olarak yazılmaya özen gösterilmiştir. Fakat ünite sayısı arttırılmıştır.

Yeni programdaki en önemli yenilik, “tür merkezli yaklaşım”dır. Buna göre yüzyıllar boyunca oluşan edebi ürünleri eski programda olduğu gibi tarihi gelişim seyri içerisinde ele alınmayacak; farklı dönemlerde yazılmış aynı türdeki metinleri bir arada değerlendirilmesi yapılacaktır. Belli türe ait metinler, yakın tarihteki örnekten geçmiş tarihlerdeki örneklerle doğru, kısacası dil bakımından anlaşılabilir olandan, anlaşılamayan zor metinlere doğru incelenecektir. Bu çerçevede ilk defa edebiyat dersine giren öğrenci, öncelikle daha kolay anlayabilecekleri yakın dönemdeki örnekler üzerinden metin türleri ve eserlerin temel özelliklerini, edebiyatın teorik çerçevesini kavrayacaklardır. Sonraki yıllarda ise metin türlerinin uzak dönemlerini göreceklerdir. Böylece öğrenciler, yüzyıllar önce yaşayan bir şair ile çağdaş bir şairin ortak duyguları nasıl yakaladıklarını kavrayabilecek, modern bir hikâye ile halk hikâyesini karşılaştırabilecektir. (YEKREK 2017: 6)

Yeni programda ikinci yenilik olarak edebiyat ve dil anlatım çalışmalarının bir arada yürütülmesi amaçlanmıştır. Ayrıca ders işleme süreçlerini, “okuma, yazma ve sözlü iletişim çalışmaları” başlıkları altında planlanmıştır. Aynı tür çerçevesinde bu çalışmalar birbiriyle ilişkili biçimde yürütülmesine özen gösterilmiş, böylece öğrencilerin okuma çalışmalarında kazandıkları bilgi ve becerileri, yazılı ve sözlü iletişim çalışmalarıyla uygulamaya geçirilmesi hedeflenmiştir.

Bu program aynı zamanda öğrencilerin becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanmıştır. Buna çerçevede edebi ürünler vasıtasıyla öğrencilerin okuma, yazma ve sözlü iletişim becerilerinin geliştirilmesini temel amaç olarak belirlenmiştir. Programdaki okuma çalışmaları, metinleri anlamak ve değerlendirmek üzere yapılacak çalışmaları kapsamaktadır.

Yeni programın olumlu yönlerinden biri de şudur: Türlerin öğretimi ve becerilerin geliştirilmesinin esas alındığı bu programda, edebiyat ve dil anlatım çalışmalarının bir arada yürütülmesiyle okuma, yazma, dinleme ve konuşma çalışmaları arasındaki ilişkiler bütünlüklü bir yapıya dönüşmektedir.

Yeni programda dil bilgisi öğretimi bakımından görülen yenilik şudur: Bu programda dil bilgisi konuları, okuma ve yazma çalışmalarıyla birlikte planlanmış, 9 ve 10. sınıflardaki dilbilgisi konuları işlenen metinle ilişki kurularak yapılması hedeflenmiş, 11 ve 12. sınıflarda konu temelli dilbilgisi öğretimi yerine incelenen metinlerin öne çıkan dil özellikleri bakımından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Dil bilgisi öğretimi okuma ve yazma çalışmalarıyla birlikte ele alınmıştır. Kelime ve cümle bilgisi konularının işlenen metinlerle ilişki kurularak okuma çalışmaları kapsamında; yazım, noktalama kuralları ve anlatım bozuklukları konularının yazma çalışmaları kapsamında öğretilmesi planlanmıştır.

Yeni programda görülen bir diğer yenilik de, edebî metni merkeze alan ve dönemden metne değil, metinden döneme giden bir anlayış ortaya ko-

mulmasıdır. Program, edebiyat eğitimini 9. sınıfta yakın dönemden alınan örneklerle başlatmayı esas almıştır. Bu çerçevede edebiyat dersiyle ilk defa karşılaşan öğrencilerin, öncelikle daha kolay anlayabilecekleri yakın dönem metinleri üzerinden metin türlerinin ve edebiyat eserlerinin temel özelliklerini, edebiyatın teorik çerçevesini kavramaları esas alınmış; sonraki yıllarda ise metin türlerinin farklı dönemlerindeki kronolojik gelişimini takip edebilmeleri sağlanmıştır. (YEKREK 2017: 32)

Yeni Türk Dili ve Edebiyatı programında üniteler oluşturulurken şu önemli konular ve unsurlar dikkate alınmıştır: İlk olarak dikkati çeken husus, dört yıla yayılan ünitelerin, haftaları ve içerikleri bir tablo üzerinde gösterilmesidir. Programın öğretim yaklaşımında, bilgi ve uygulamanın bir arada olması ön görüldüğü için, ünitelere ait tabloda okuma, yazma ve sözlü iletişim konuları da aynı düzlemde görülecek şekilde yerleştirilmiştir.

Ünitelerin çoğu okuma, yazma ve sözlü iletişim konuları birbiriyle ilişkili olarak yapılandırılmıştır. Ayrıca bazı ünitelerde sözlü iletişim çalışmalarını okuma ve yazma çalışmalarından bağımsız biçimde gösterilmiştir. Ünite tablolarında masal, fabl, destan, efsane, şiir, tiyatro, hikâye, roman, senaryo, anı, deneme, gezi yazısı, sohbet, fıkra, günlük, blog, eleştiri, biyografi, otobiyografi, mülakat, söylev, makale, dilekçe, tutanak, mektup, e-posta, haber ve reklam olmak üzere 28 farklı türe dair bilgi ve uygulamalara yer verilmiştir. Ünitelerde metin türlerinin dağılımında edebiyat geleneği içinde daha güçlü olan ve daha çok karşılaşılan edebî türler olarak hikâye, roman, şiir ve tiyatroya her sınıf düzeyinde yer verilmiştir.

Programda her üniteye ders işleme sürecinin aşamaları “Okuma Çalışmaları”, “Yazma Çalışmaları” ve “Sözlü İletişim Çalışmaları” başlıkları altında planlanmıştır. “Okuma” çalışmalarında, her metin türünün işleneceği ilk aşamada, türün karakteristik özellikleri ve gerekli edebî terminolojinin verilmesi esas alınmış; okuma metinleri Cumhuriyet döneminden seçilmiştir. Bu tercihte öğrencilerin edebiyatla tanıştıkları 9. sınıfta yakın dönem metinlerini daha kolay anlayacakları ve kendi dünyaları ile daha kolay ilişkilendirecekleri düşüncesi belirleyici olmuştur. Dokuzuncu sınıftaki “Yazma” ve “Sözlü İletişim” çalışmalarına giriş niteliğindeki konularla başlanmıştır. “Yazma Çalışmaları”nda öğrencinin yazmanın bilinçli bir çaba gerektirdiğini fark edeceği, “Sözlü İletişim Çalışmaları”nda ise iletişimin temel kavramlarına yönelik çalışmalara yer verilmiştir. Öğrencilerin günlük hayatın farklı alanlarındaki ihtiyaçlarına yönelik olarak mektup/e-posta, günlük/blog, tartışma metni, dilekçe, tutanak, iş görüşmesi, biyografi, otobiyografi, özgeçmiş, mülakat gibi türlerde yazma çalışmalarına yer verilerek bu türlerdeki yazma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Tüm sınıflarda konu temelli dil bilgisi öğretimi yerine incelenen metinlerin, öne çıkan dil özellikleri bakımından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca tüm sınıflara yazma çalışmalarında öğrencilerin anlatım bozuklukları ve yazım, noktalama hatalarının “Yazma Çalışmaları” içinde geri bildirimlerle öğretilmesi benimsenmiştir. Yeni müfredatta temel edebî türler olarak değerlendirilen şiir, hikâye, roman ve tiyatro türlerinin her sınıfta tekrar-

lanması; her yıl, birinci döneme hikâye ve şiirle, ikinci döneme roman ve tiyatroyla başlanması esas alınmıştır. Bununla, öğrencinin edebiyatın temel türlerine ait daha çok örnekle karşılaşması ve bu türlerde zaman içinde oluşan edebî birikimi takip edebilmesi hedeflenmiştir. Tüm sınıflara giriş ünitesi konulmuştur. Dokuzuncu sınıfta öğrencinin bir kavram alanı olarak edebiyatla ilk kez karşılaştığı dikkate alınarak giriş ünitesine gerek görülmüş; bu ünite “edebiyat”ın genel nitelikleri, onuncu sınıfta giriş ünitesiyle Türk dili ve edebiyatının dönemlerine ilişkin genel bir bilgi verilmesi uygun görülmüştür. On birinci sınıfta giriş ünitesiyle edebiyatın sanat akımlarıyla ilişkisi ve edebiyat toplum ilişkisi, on ikinci sınıfta giriş ünitesiyle Edebiyat ile psikoloji ve psikiyatri arasındaki ilişki ve Edebî eserlerin bir düşünce akımını/felsefi anlayışı yansıtabileceği, aynı şekilde felsefenin de edebiyattan yararlanabileceği üzerinde durulur. Giriş ünitelerinden hareketle tür ve beceri merkezli ünitelere geçilmiştir.

Kazanımların işleniş sürecinde bu yeterlilik ve becerilerin kazandırılmasına ve geliştirilmesine yönelik yöntem ve tekniklerin kullanılması, etkinlik ve çalışmalara yer verilmesi, öğrencilerin bir üst öğretim kurumunda, meslek hayatlarında ve günlük hayatlarında başarılı ve üretken bireyler olmalarına katkı sağlayacağı vurgulanarak yeterlilik ve beceriler yeni müfredata eklenmiştir. Konuyu dağıtmamak ve süreyi uzatmamak için bu bildiriye sadece “Sözlü İletişim”le ilgili getirilen yeni uygulamalardan örnekler vererek konuşmamızı sürdürelim:

C) Temel Uygulamalar:

Bilindiği gibi yeni öğretim programında Türk dili ve edebiyatı dersi kapsamında konuşma becerisinin gelişimine ilişkin kazanımlar “Sözlü İletişim” başlığı altında ele alınmıştır. Program 2005 öğretim programı gibi kazanım temelli hazırlanmış olup programda ele alınan kazanım sayısı on yedi ile sınırlı tutulmuş ve 2005 öğretim programına göre daha genel ifadelerle konuşmanın temel unsurları üzerinden ilerlenmiştir. Programda esas alınan on yedi kazanımı işlenen konular doğrultusunda kazandırmak amaçlanmıştır. Programda tüm öğrenme alanlarının birlikte ilerlemesi, böylelikle öğrencinin hem içeriği öğrenmesi hem de ona ilişkin uygulama yapması esas alınmıştır. (ARAS 2017: 8)

Yeni öğretim programı yapı bakımından hemen hemen 2005 öğretim programına benzemekle birlikte, içerik bakımından yeni öğretim programının günün ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte tasarlandığı göze çarpmaktadır. Şimdiye kadar hazırlanan programlardan farklı olarak kısa oyun, kısa film, reklam filmi, haber sunma, radyo tiyatrosu seslendirme gibi konular ilk defa program içeriğine alınmış ve forum, sempozyum, konferans gibi konular programdan çıkarılmıştır. Ancak kısa film hazırlama, radyo tiyatrosu seslendirme, reklam filmi hazırlama gibi özellikle teknoloji destekli içeriklerin uygulanması oldukça zor görünmektedir.

Yeni öğretim programı yapısı itibarıyla 2005 öğretim programıyla benzer nitelikte olup aynı on yedi kazanım esas alınmış ve tüm öğrenme alanla-

ıyla eşzamanlı işlenen konular dâhilinde sözlü anlatım çalışmalarının yaptırılması temeline dayandırılmıştır. Bu uygulamanın öğrencinin öğrendiği konuya ilişkin uygulama yaparak konuşma becerisini geliştireceği düşünülmektedir. 2005 öğretim programında da olduğu gibi günün ihtiyaçları doğrultusunda içerik geliştirildiği görülmektedir. Örneğin 2005 programından farklı olarak blog veya günlüklerden seçilen metinler sunulmasının, panel gibi ortaöğretimde sık kullanılmayan sözlü anlatım türlerinin programdan çıkarılmasının öğrencilerin ilgi duyduğu güncel konuların içeriğe yansıtıldığını göstermektedir. İçerikler incelendiğinde yapılan çalışmaların ele alınan türe ilişkin bir örnek sunumu şeklinde gerçekleştiği görülmektedir. Hemen her konu doğrultusunda planlanan sözlü iletişim etkinliklerinden çoğu uygulanabilir nitelikte olup bazıları (radyo tiyatrosu seslendirme, kısa oyun sahneleme, haber metni sunma vb.) yeni etkinlik olarak göze çarpmaktadır. 2005 öğretim programından farklı yanının programda işlenen her edebi türe ilişkin uygulama yapılarak (efsane anlatma, gezi yazısı okuma, vb.) konuşma becerisi ile edebiyat ve tüm dil becerilerinin birleştirilmesidir. Aynı zamanda öğrencilerin öğrendikleri her edebi türe ilişkin uygulama yapmalarının diğer öğrenme alanlarını destekleyeceği de düşünülmektedir. Programın günün ihtiyaçları doğrultusunda içeriğinin geliştirildiği ve uygulama ağırlıklı olduğu söylenebilir. (YEKREK 2017: 20)

Yeni öğretim programında sözlü iletişim çalışmalarının her metinden sonra değil ünite süre ve içeriklerine göre belirlenen yerde yapılması planlanmıştır. 2005 öğretim programında olduğu gibi yazma ve okuma konu ve metinleri ile bağlantılı olarak yazma ve sözlü iletişim konu ve etkinlikleri verilerek ilgili kazanımlar çerçevesinde işleneceği belirtilmiştir. Konuşma ve dinleme uygulamalarının aşamalı biçimde gerçekleştirilmesi, her ünitenin başında yapılacak sözlü iletişim çalışmalarının planlanması ve her öğrencinin bir dönemde en az bir sözlü iletişim uygulamasına katılmasını sağlamak amaçlanmıştır. (ADIGÜZEL 2019: 457) Ünitelerdeki sözlü iletişim tür ve tekniklerine dair tanıtıcı bilgiler verilmeli, gerekli görüldüğünde konuyla ilgili örnek video ve uygulamalardan yararlanılarak öğrencilerin konuşma ve dinleme tekniklerini kavramaları belirtilmiştir. Dersin işleniş sürecinde kelime veya kelime gruplarının doğru telaffuzuna yönelik çalışmalara yer verilmesi ve uygulamalarda görsel iletişim araçlarına (slayt, bilgisayar, televizyon, etkileşimli tahta, genel ağ, EBA uygulamaları) yer verilerek kazanımlarla ilgili belgesel ve film gibi materyallerden yararlanılması belirtilmiştir. Görsel araçların kullanım sıklığının artması nedeniyle özellikle son programda bu tür araçlardan yararlanılmasının önerildiği düşünülmektedir. Ders içeriğinin uygulama odaklı olması programın öğrencilerin etkin katılımını esas aldığını göstermekle birlikte bir dönemde bir öğrencinin en az bir çalışma yapması içerikte belirtilen uygulamaların gerçekleştirilmesi açısından yeterli görülmemektedir. (ARAS 2017: 12)

Türk dili ve edebiyatı öğretim programları incelendiğinde, sadece konuşma eğitimi değil tüm Türk Dili ve Edebiyatı eğitimi açısından ölçme ve değerlendirmenin arka plana atıldığı belirlenmiştir. 2005 öğretim progra-

mına kadar tüm programlarda sadece “değerlendirme yaparken dikkat edilmesi gerekenler” başlığı altında genel ifadelerle konu başlıkları bazında bu konuya değinildiği ve derse ilişkin kapsamlı bir ölçme değerlendirme yaklaşımının olmadığı görülmektedir. 2005 öğretim programında ölçme için kazanımlar ve becerilerin ölçülmesinde çoktan seçmeli, boşluk doldurma, eşleştirmeli, kısa cevaplı, açık uçlu sorulardan oluşan testlerin yanında, süreci değerlendirmeye yönelik olarak çeşitli örnekler ve formların kullanılması önerilmiş olup programda soru türleri ile bu soruların nasıl hazırlanması gerektiği hakkında ayrıntılı bilgi verilmiştir. Sınav, ödev, proje ve gözlem sonuçlarının öğrencilerle beraber değerlendirilmesi ve öğretmenin değerlendirme sürecinde eksiklikleri belirleyip öğrencilere hatalarını düzeltme fırsatı tanınması gerektiği belirtilmiştir. Değerlendirme sürecinde öğretmenin birkaç aracı (tartışma, yazma, okuma, performans ödevleri ve sunular) birlikte kullanarak çoklu değerlendirme yapması önerilmektedir. Ölçme değerlendirme yapma aşamaları; süreç değerlendirme ve sonuç değerlendirme başlıkları altında anlatılanlara göre öğretmenlere örnekler sunulmuştur. Süreç değerlendirme, öğrencinin, öğrenme ve öğretme sürecinde yaptığı projeler, ödevler, sunular vb. çalışmalar olup programda sunulan formların kullanılması önerilmiştir. Konuşma eğitiminde bu aşamada yapılabilecek çalışmalar; okumayı gözlemeleme (öğretici metinleri okuma, şiir okuma, vb.) olarak belirtilmiştir. (CALP-ASLAN 2019, 363)

Yeni programa dikkat edecek olursak, 9. sınıfta öğrencinin edinmesi beklenen bir beceri de araştırdığı konuyu sözlü olarak etkili bir şekilde sunmasıdır. Bu durum dikkate alınarak “Sunu Hazırlama” ve “Hazırlıklı Konuşma” konuları ünitelere dâhil edilmiştir. Hazırlıklı konuşma uygulamaları, öğrencilerin sözlü iletişimlerini güçlendirmek için sadece 9.sınıf ünitesine konulmuş. Sağlıklı bir iletişimin ön koşullarından biri olan “Etkili Dinlemeye 9. sınıfta bir uygulama alanı olarak yer verilmiştir. Ses bilgisi, vurgu ve tonlama, şekil bilgisi, Türk edebiyatının dönemleri, Türkçenin tarihi gelişimi, kelimedede anlam ve panel konuları 9.sınıf ünitelerinden çıkarılmıştır. Tüm sözcük türleri 9.sınıfa eklenmiştir. (CALP-ASLAN 2019, 369)

Yeni öğretim programına göre ünitelerdeki sözlü iletişim çalışmalarına ait açıklamalar dikkate alınarak konuşma ve dinleme uygulamaları aşamalı biçimde gerçekleştirilir. Her ünitenin başında, yapılacak sözlü iletişim çalışmaları planlanır, her öğrencinin bir dönemde en az bir sözlü iletişim uygulamasına katılması sağlanır. Ünitelerdeki sözlü iletişim tür ve tekniklerine dair tanıtıcı bilgiler verilmeli, gerekli görüldüğünde konuyla ilgili örnek video ve uygulamalardan yararlanılarak öğrencilerin konuşma ve dinleme tekniklerini kavramaları sağlanmalıdır. Burada program, uygulama sınavının gerekliliğini ve önemini vurgulamaktadır.

Yeni öğretim programı ölçme ve değerlendirme çerçevesinde öğretmenlere performans temelli değerlendirme önerilmekte ve performansı değerlendirirken anma ve kutlama programları, şiir ezberleme, ödev, proje vb. gibi ana başlıklara göre ölçek hazırlanıp kullanılacağı belirtilmiştir. Ayrıca öğrencilerin süreçteki başarılarını değerlendirmek için öğrenci ürün

dosyalarının (portfolyo) kullanılması önerilmektedir. Bu dosyada bulunabilecek konuşma eğitimine ilişkin çalışma örnekleri araştırma ve sunum, metin seslendirme, şiir kaydı, masal kaydı, vb. olabilir. Süreç değerlendirmede kullanılan gözlem formları, performans değerlendirme çalışmaları, öğrenci ürün dosyasının yıllık ödev notu veya kanaat notu olarak kullanılabilmesi belirtilmiştir. Sonuç değerlendirme, amacıyla çoktan seçmeli, eşleştirmeli, uzun cevaplı, kısa cevaplı vb. sorulardan oluşan testlerin kullanılabilmesi belirtilmiş ve test soruları hazırlama konusunda bilgi verilmiştir. Öğrencileri değerlendirirken amacın sadece not vermek olmadığı aynı zamanda öğrencilerin eksikliklerinin belirlenmesi ve bu eksiklikleri gidermeye yönelik önlem alınması ve öğrencinin ders dışı etkinliklere teşvik edilmesi gerektiği belirtilmiştir. Örneğin okuma etkinliklerinde öğrenciler doğru ve etkili okumaya özendirilmelidir.

Programda ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin ayrıntılı olarak bilgi verilmesi programın olumlu yönlerinden biridir, ancak programda birçok dil becerisine ilişkin ölçme aracı örneği olmasına rağmen konuşma becerisinin değerlendirilmesine ilişkin bir ölçme aracına yer verilmediği bir eksiklik olarak görülmektedir.

Sözlü iletişim dersinin konuşma eğitimi içeriği sınıflara göre şu şekildedir (MEB, 2015):

Tablo: 2015 TDE Öğretim programındaki tüm sınıflar sözlü iletişim etkinlikler tablosu

Ünite	9.Sınıf	10.Sınıf	11.Sınıf	12.Sınıf	ETKİNLİKLER
1.	İletişim ve öğeleri, işlevleri	Hat sanatı, yazı tipleri, kitap, kütüphane gibi konularda sunum yapma	Hazırlıklı konuşma	Teknolojik terimlerin telaffuzu	Sunum yapma Telaffuz yanlışları
2.	Sunu hazırlamanın temel ilkeleri	Hikaye'den filme uyarlanmış bir eseri izleme/ Sunu hazırlama	Hikâye ile film arasındaki farkların değerlendirilmesi	Hikaye yorumlama	Olay hikayesi canlandırma / Sunum yapma
3.	Şiir dinletisi hazırlama	Halk şiiri türlerinden şiir dinletisi hazırlama	Farklı dönemlere ait farklı nazım biçimlerinden oluşan dinletisi sunma	Şiir anlayışları ile ilgili hazırlıklı kısa konuşma yapma	Şiir dinletisi
4.	Dinleme türleri ve etkili dinleme	Efsane anlatma	Roman ve film karşılaştırması	Kısa konuşma yapma	Beğenilen bir roman hakkında Hazırlıksız Konuşma
5.	Yazılan metinleri sınıfta sunma	Hazırlıklı Sinemaya uyarlanan bir romanı yorumlama konuşma	Türk kültüründe Sohbet	Münazara	"dostluk" konulu sohbet/münazara yaptırmak

6.	Mülakat	Kendini ve başkasını tanıtırma (sözlü biyografi ve otobiyografi)	Öğrenciler tarafından yazılan kısa oyunu sahneleme	Deneme seslendirme/	Kısa oyun sahneleme
7.	Gezi yazısı okuma	Bir hatıra anlatma	Sinemaya uyarlanan bir romanı yorumlama	Hazırlanan söylevi sunma	Söylev
8.	Açıkoturum	Blog/günlükten seçilen metin okuma	Meddah gösterisi sunma	Radyo tiyatrosu dinleme ve seslendirme	Haber metni sunma
9.	Sunu Hazırlama	Yazılan gezi türündeki yazıyı sunma	Yapılan mülakatı sunma	-----	-----

D) Sonuç:

Eğitimin temeli elbette öğretim programlarıdır. Programlar, başarılı, özgüveni olan, kendini doğru ve etkili bir biçimde ifade edebilen, özgür düşünen, üreten, katılan, toplumla dayanışma halinde olan bireylerin yetiştirilmesi temeli üzerine kuruludur. Ancak öğretim programının tek başına varlığı yeterli değildir. Bilindiği gibi uygun öğretim programı uygun bir haftalık ders çizelgesi ile verildiği zaman etkili olur ve anlam kazanır. Okulda verilen derslerin yanında yapılan ders dışı etkinlikler, yarışmalar, programlar bu amaca hizmet edecektir. Ayrıca öğretmenler de yeni programa yönelik verilecek seminer ve hizmet içi eğitimlerle bu programa uygun olarak yetiştirilmelidir. Hazırlanacak ders kitapları da Talim ve Terbiye Kurulunun çalışmaları ve hazırlanan yeni program doğrultusunda belirlenirse eğitimden başarı beklenebilecektir.

Yeni Türk Dili ve Edebiyatı programında kazanımların işleniş sürecinde bu yeterlilik ve becerilerin kazandırılmasına ve geliştirilmesine yönelik yöntem ve tekniklerin kullanılması, etkinlik ve çalışmalara yer verilmesi, öğrencilerin bir üst öğretim kurumunda, meslek hayatlarında ve günlük hayatlarında başarılı ve üretken bireyler olmalarına katkı sağlayacağı bellidir. Programın başarılı olması için önce onu öğretmenlerin benimsemesi şarttır. Bu benimsemenin oluşması için de yeni program hakkında öğretmenlere gerekli ve yeterli açıklamaların yapılacağı seminerler verilmesi gereklidir.

Kaynaklar

- ADIGÜZEL, F. Burgul, (2019). "Ortaöğretim Türk Dili Ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programlarının Konuşma Eğitimi Açısından İncelenmesi", *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, yıl 23, sayı 2, Ağustos 2019, sayfa 451-476.
- ARAS, Yusuf (2017). "Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Taslak Öğretim Programı Değerlendirme Raporu" 28.01.2017, <http://www.yusufaras.com.tr/tde-rapor.pdf>
- CALP, Mehrali, ASLAN, Fatih. (2019). "2011 Dil - Anlatım ve Türk Edebiyatı dersleri ile 2018 Türk Dili Ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması"

- ve Değerlendirilmesi”, *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7 (17) , 357-393. DOI: 10.33692/avrasyad.590697
- MEB. (2005a). Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, Ankara: MEB Yayınları
- MEB. (2005b). Dil ve Anlatım Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2015). Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı dersi (9, 10, 11, 12. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: MEB Yayınları. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=353>
- YEKREK, Ekrem. (2017) <http://www.xn--edebiyatgretmeni-twb.net/wp-content/uploads/2017/08/TDE-PROGRAM.pdf>

KLASİK TÜRK EDEBİYATINDA KAPALI ANLAM BİRİMLERİNİN ÖĞRETİMİ ÜZERİNE

Mehmet KIRBIYIK*

Özet

Klasik Türk edebiyatının öğretimi, ortaöğretim müfredatı içerisinde geçmişten günümüze yer alan edebiyat öğrenme alanlarından biridir. Bunun yanında Klasik Türk edebiyatının öğretimi yükseköğretimde de Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi ve Türkçe Eğitimi programlarında olduğu gibi öğretimin ayrılmaz bir parçasıdır.

Bu çalışmada, ortaöğretim ve yükseköğretim kademelerinde istifade edilebilecek divan şiirine ait beyitler esas alınarak beyitlerdeki yüzey yapılarıdaki anlama ek olarak derin yapılarıdaki kapalı anlam birimlerinin (mazmun, imaj, lügaz vb.) öğretimi ele alınacaktır.

Beyitlerdeki kelimelerin anlamlarının kavranması, şiiri oluşturan kelimelerin çağrışımlarının belirlenmesi, söz sanatlarının belirlenerek şiire derinlik katan unsurların ele alınması, şiirin anlaşılması için alana özgü temel kaynak ve sözlüklere yönlendirme yapılması, şiiri besleyen tarihi olay, kıssa ve menkıbelerin öğretilmesi, mitolojik unsurların hatırlatılması, şiirin yazıldığı dönemin özelliklerinin dikkate alınması gibi aşamaların öğretim boyutunda öğrencinin ferdi kavrayışlarına ve araştırma becerilerini geliştirmelerine nasıl katkı sağlayacağı üzerinde durulacaktır.

Derin yapıdaki kapalı anlam birimlerinin öğretimi; kaynaklara yönlendirme, yeni ve farklı bilgilerle şiir arasında irtibat kurma, merak duygusunu harekete geçirerek ilgi ve öğrenmeyi artırma, şiirin katmanlarında aynı kavramlarla farklı ve yeni anlamlar kurarak edebî metinlerin ve özellikle şiirin çok katmanlılık ve çok anlamlılık özelliklerini kavrama/kavratma açısından divan şiirindeki kapalı anlam birimlerinin (mazmun, imaj, lügaz vb.) önemi ve öğretime sunduğu imkânlar vurgulanacaktır.

Metin

Klasik Türk edebiyatında kapalı anlamlılık hususu, kapsamlı olup pek çok terimi ilgilendirmektedir. Bu çalışma, konuyla ilgili mazmun, imge/imaj, lügaz örnekleri etrafında şekillenecektir.

En çok kapalılık vasfını taşıyan unsurlardan biri olan mazmun tanımlarından söz ederek konumuza başlayabiliriz.

Mehmed Çavuşoğlu "Mazmûn" başlıklı makalesinde sözlükleri tarayıp mazmun kelimesinin anlamlarına genişçe yer verir. Buna göre mazmun sözlük anlamıyla temelde "anlam" demektir. Bir nesnenin içi manasındaki "zımn" (dâd, mîm, nûn ile) kökünden gelir. Bir nesneyi zarfa yerleştirmek anlamındaki "tazmîn" ile bir nesneyi içinde bulundurmak her taraftan sarıp kavramak demek olan "tazammun" da aynı köktendir. Ayrıca mefhum (anlaşılan, kavranan, kavram), malûl; ödenmemiş, ödenmesi lâzım gelen şey, nükteli, cinaslı söz (Kamus-ı Osmanî'den); zımnen (dolaylı olarak) söylenmiş misal (Lehçe-i Osmanî'den), bir gizli/kapalı manayı mutazammın (içine alan, kapsayan) olan kelam (Remzi Lügati'nden) (Çavuşoğlu 1984: 198-200) demektir. Çavuşoğlu, genel itibarıyla mazmun kelimesinin kullanımında, anlaşılmasında birtakım problemleri ortaya koyar (Çavuşoğlu 1984: 199-205).

* Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Ana Bilim Dalı öğretim üyesi.

Mazmunun ne olduğu hususunda yapılan çalışmalarda geçen bazı tanımlar şoyledir:

“Bir edebiyat deyimi olarak da asıl mananın yanında bir isme, bir ata sözüne bir olaya telmihtir. Prof. Dr. Ali Nihad Tarlan mazmunu ‘bir şeyi, o şeyin vasıflarını veya o şeyi çağırıştırarak (tedai ettirecek) kelime ve kavramları zikrederek bir ibarenin içinde gizlemektir’ diye tarif ederdi” (Çavuşoğlu 1984:205). “Mazmun, divan edebiyatının kendi dünyası içindeki bilinen hayal, inanış ve düşüncelerin beyit ya da beyitlerdeki dolaylı anlatımıdır.” (Mengi 2000). “Bir manâ veya mefhûmu, özelliklerini çağırıştırarak kelime grupları içinde gizleme sanatına mazmun denir” (Pala 1999: 400). Mazmun divan şiirinde sevgilinin kirpiğinin ok, dudağının la’l (kırmızı kıymetli bir taş) olması gibi klişeleşmiş istiareleri ifade için de kullanılmıştır.

Mazmun, genel itibariyle imaj kelimesi ile eş anlamlı kabul ettiğimiz imge bahsinde de ele alınır ve imge ile mazmun neredeyse eş anlamlı/ilgili bulunur: Anlam ve heyecan sanatlarıyla oluşturulan hayalî görüntüler olarak nitelenen imajın klasik Türk edebiyatında karşılığı mazmun kabul edilirken yeni Türk edebiyatında ise karşılığı imge olarak gösterilir. (Çetin 2003:95). Mazmun için verilen ve mazmuna yüklenen/yüklenmek istenen anlamlar da bazen tekrar edilerek verilir: “Mazmun, beytin tamamında şair tarafından hedeflenen mana, şiirin arka plânında gizlenen anlamdır. Mazmun, düşüncenin zekâya dayalı olarak beytin içinde gizlenmiş hâli, inanç, din, efsane, örf, gelenek, kültür ve yaşama biçiminin göndermeli olarak kodlanması ve klasikleşmiş, kalıplaşmış, ortak teşbihler sistemidir.” (Çetin 2003:95). Mazmunun aynı kültürel havayı teneffüs edip aynı inancı taşıyan, aynı malzemeyi aynı sabit kurallarla kullanan şairlerin ortak mecazlarıyla örüldüğü, kalıplaştığı belirtilir. Bu terimin kolektif, genel, ortak mecazlara dayandığı dile getirilir. İmgenin ise farklı kültürel havayı teneffüs eden, farklı dünya görüşlerine sahip farklı malzeme malzemeyi işleyen “modern zamanların farklı adacıklar mensubu” şairlerin yeni özgün, mecazlarıyla kurulduğu söylenir (Çetin 2003:95, 96). İlerideki verilen örneklerden de anlaşılacağı üzere imaj/imge mazmun içerisinde bulunabilmekle birlikte mazmunun yalnızca ortak mecazlardan oluşmadığı daha kapalı/karmaşık bir yapı arz ettiği, ancak güçlü şairde ve/veya güçlü söyleyişlerde yer bulduğu söylenebilir.

Şairlerin niçin kapalılığa yöneldiği de “... İnsan tabiatı açık, sade ve derinliği olmayan sözlerden fazla zevk almaz. Söz, müphem olduğu ve başka şeyler çağırıştığı ölçüde cazibe kazanır ve zihinlerde iz bırakır” (Zeynü’l-Abidin Mu’temen 1345 h.ş.’ten Şafak 2015:55). (...) “İbn Arabî de ‘Şiir, bilmece, özetler, semboller ve tevriye sahasıdır’... ‘Şiir, siyah bir buluta benzer; onun arkasında saklı ayı severim ben’ diyen Mevlâna da aynı hususu veciz bir şekilde ifade eder.””(Şafak 2003:5) sözleriyle açıklanabilir.

Bütün bu tanımlar, kullanımlar; kapalı anlam birimleri içine dâhil ettiğimiz mazmunun manasını ya ilgilendirmemekte ya da kısmen karşılamak-tadır.

Çalışmamızı esas itibariyle Ali Nihat Tarlan'ın "Bir şeyi, o şeyin vasıflarını veya o şeyi çağrıştıracak (tedai ettirecek) kelime ve kavramları zikrederek bir ibarenin içinde gizlemektir." (Çavuşoğlu 1984:205) şeklindeki mazmun tarifi ilgilendirmektedir¹.

Burada, Klasik Türk edebiyatına/divan şiirine ait beyitler esas alınarak beyitlerdeki yüzey yapılarıdaki anlama ek olarak derin yapılarıdaki kapalı anlam birimi/unsuru olan mazmunun öğretimde nasıl yer alabileceğine dair düşüncelere yer verilecektir. Zira "... geçmişte kalmış olan edebî varlığımızı bugünkü ve gelecek kuşaklara tanıtmamızın bir görev hâline geldiği günümüzde, araştırılmayı bekleyen birçok konunun yanı sıra divan şiirinin yapısı içinde önemli konumu olan mazmun konusunun da etraflı olarak incelenip tanıtılmasının yarar sağlayacağı görüşüdeyiz" (Mengi 2000) şeklinde cümleleri hususi olarak mazmunla ilgili olarak genel itibariyle de kapalı hususların/ yapıların araştırılmasının yanında tanıtımının/ öğretilmesinin de önemini hatırlatıldığı ifadeler kabul etmek mümkündür.

Burada, mazmun ile ilgili olarak değerlendireceğimiz ilk örnek Fuzûlî'den olacaktır:

Âşiyân-ı murg-ı dil zülf-i perîşânındadır

Kanda olsam ey perî gönlüm senin yanındadır (Akyüz vd. 1990:172)

Bu beytin yüzey yapıdaki ya da görünen ilk anlamlarından biri günümüz Türkçesi ile nesir olarak "Ey peri gibi güzel sevgili! Gönül kuşunun yuvası senin dağınık saçlarındadır, her nerede olursam olayım gönlüm senin yanındadır." şeklinde kabul edilebilir. Bu anlam etrafında şiiri açıklayabiliriz. Gönül kuşa benzetiliyor. Gönlün ya da canın sevgilinin saçına bağlanması motifi/bilgisi hem klasik şiirimizde hem de halk şiirimizde bilinen bir husustur. Sevgilinin saçının dağınıklığı -ki dağınıklık aslında bir güzellik unsurudur- çalı çırpı ve/veya kuru ot gibi maddelerden oluşan kuş yuvasını andırır. Âşığın gönlü sevgilinin saçındaki yuvada bulunuyor ve bu sebeple sevgili nereye giderse gitsin gönlü sevgiliyledir. "Kanda" kelimesi nerede ve kan içinde anlamında tevriyeli olarak kullanılıyor. Sevgilinin peri gibi güzel olduğu da istiare ile ifade ediliyor.

Bütün bu ve benzer olarak bilinen/görünen anlamların beyti anlamlandırmaya büyük ölçüde yettiği söylenebilir. Bununla birlikte bu anlamlar/ anlamlandırmalar kâğıtlardaki görünen yazı, şekil, resim/ fotoğraf vb. öğeler gibi olarak kabul edilirse beyitteki kapalı gizli anlam/ görüntü de bir

¹ Mazmunun ne olduğu ile ilgili toparlayıcı nitelikteki şu ifadeler de burada yer vermenin uygun olduğu kanatındeyiz: "...mazmun hem bir oyun, hem bir hüner ve hem de bir sanattır. Beyitte gizlenen mazmunu keşfedebilen okuyucu, şiirle sağlıklı bir bağ kurar, okuduğu şiirden hoşlanır ve gerçek manâsını anlamış sayılır. Divan şiirinin en cazip tilsimi, karizması ve güzelliği de burada gizlidir. Şairin hüneri derecesinde okuyucu da şiirden zevk duyacaktır. Bir bakıma, divan şiirinin mazmunu, halk şiiri geleneğinde âşıkların muamma asmalarına benzer. Çünkü esas olan, beyit (veya halk şiirinde kıt'a) üzerinde dikkatle düşünüp gizli güzelliği görebilmek, keşfedebilmektir. Öyleyse diyebiliriz ki mazmun, lûgaz veya muammanın beyte teksif edilmiş bir benzeridir ve her beyitte görülemeyen, bir çeşit saire özel sanat oyunudur." (Pala, 1999:400)

“filigran” gibi düşünülebilir. Filigranda ne olduğunu anlamak için güneşe ya da ışığa tutup dikkatlice bakmak icap eder. Zaten mazmun da bu görünen anlamların ötesinde daha çok dikkati, aydınlanmayı, bilgiyi/bilgilenmeyi gerektiren kapalı, örtük, dolaylı bir anlam yapısı arz eder.

Beytin mazmunu bulmak için öğrencilere cevabın beyitte doğrudan adları geçmeyen “Leyla ile Mecnûn” olduğu öncelikle söylenip bu mazmunun nasıl oluştuğu onlara buldurmaya çalışılabilir (Tümdengelim). Öğrencilerin keşfetmesine yardım için kimin başında kuşların yuva yaptığı hususu (telmih), Leylâ ile Mecnun hikâyesi ile ilgili klasik Türk edebiyatının çeşitli adlardaki ansiklopedik vb. kaynaklara yöneltilerek buldurulabilir.

Beyitte geçen zülf (saç) kelimesinin Leylâ ile ilgisi bulunan leyl (gece) kelimesini hangi bakımdan çağrıştıracığı ya da bu kelimeler arasında nasıl bir münasebet bulunabileceği sorulabilir. Alınan karşılıklara bağlı olarak soruların kapsamının genişletilmesi veya daraltılması söz konusu olabilir. Zülfün klasik edebiyatta siyah renkte olduğunu leylin de (gece) en belirgin vasfının karanlık/siyah olduğu söylenerek ya da hatırlatılarak Leylâ/Leylî ile ilgili bir kelime bulunduğu ifade edilebilir. Böylece kelimelerin anlamlarının kavranması, şiiri oluşturan kelimelerin çağrışımlarının belirlenmesi vb. işlemler de gerçekleşmiş olacaktır.

Perîşân kelimesinin soru-cevap, keşfettirme vs. farklı yöntem ve tekniklerle hem Leylâ’yı hem de Mecnûn’u ilgilendirdiği üzerinde durulur. Sevgilinin saçının klasik edebiyatta dağınık şekliyle güzellik unsuru olduğu söz-lükler, kaynaklar, benzer beyitler vs. ile yine değişik yöntem ve tekniklerle hatırlatılabilir. Perîşân sıfatının tavsif ettiği zülfün (saçların) perişanlılığı ile Leylâ’yı hatırlatabileceği, perîşân sözünün “perî-şân” şeklindeki iki kelime gibi ayrı yazılışı veya okunuşu dikkate alındığında peri ve peri şanlı, anlamlarıyla da yine Leylâ ile ilişkili olduğu üzerinde durulur. Çöllerdeki avare Mecnûn’un da perîşân vaziyeti dile getirilebilir.

“Kanda/kande olsam” ifadesinin yerinde durmamak, bîkarâr olmak manasının yanı sıra iki eli kanda olmak deyimini çağrıştırdığı bunun da Mecnûn ile ilgisinin tespiti yapılır: Çöllerde başı boş gezen Mecnûn’un nerede olsam olayım demesi, onun gibi cinnet hâlindeki birinin bir yerde duramamış, bir fikirde karar kılamamış olduğunu (kande olsam: yerinde duramamak), çok zor şartlarda yaşadığını da ortaya koyar (kanda olsam).

Perî sözünün istiare yoluyla sevgiliyi/Leylâ’yı ifade ettiği biliniyorsa da bu kelimenin peri ile ilişkisi olan -beyitte olduğu üzere- perinin yanında birlikte bulunan Mecnûn’u çağrıştırdığı söylenebilir ya da buldurulabilir. Mecnûn kelimesinin “cîm, nûn, nûn” sülasisinden geldiği/ “cinn” “cinnet” ile aynı kökten türediği dolayısıyla perî ile ilgisinin varlığı dikkatlere sunulur. Perîşân kelimesi “perî-şân” yani perî şanlı, perili/cinli anlamıyla da Mecnûn’un cinnet hâlini hatırlattığına dikkat çekilebilir.

Zülf, perîşân (“perî-şân”), perî kelimelerinin Leylâ’yı; kuşların insan başına yuva yapması, çöllerde düzensiz bir hayat sürmesi (perîşân), cinnetiyle yerinde duramaması (kande olsam), çok zor şartlarda yaşaması (kande olsam), cinlerle yakınlığı (“perî-şân”, perî) gibi hususlar Mecnûn’u

çağrıştırarak bir “Leylâ ile Mecnûn” resminin/imajının zihinlerde canlanmasına imkân sağlıyor. Başka bir deyişle beyitte gizlenen “Leylâ ile Mecnûn”, birçok vasıfla, çağrışımla, ilgili kavramlarla görünür hâle gelip beyitte² tespit edilebiliyor. Bunlara dikkat çekilmesi ya da bunların ortaya konulması Ali Nihad Tarlan’ın “Bir şeyi, o şeyin vasıflarını veya o şeyi çağrıştıracak (tedai ettirecek) kelime ve kavramları zikrederek bir ibarenin içinde gizlemektir.” [Çavuşoğlu (1984:205” şeklindeki mazmun tarifindeki gibi bir durumu ortaya çıkarıyor.

İnsanoğlunun gizli olanı keşfetmesiyle tadacağı bir zevki mazmunlu beyitler, verecek niteliktedir. Bu tür beyitlerin içerdiği mazmunu çözümü - zor gibi görünse de- ilgi çeken, öğreten, keşfettiren, aktif katılımı sağlayıcı, öğretimi pekiştirici, zor öğrenilmesi yönüyle zihinde uzun süre kalıcı bilgiler oluşmasına imkân sağlayıcı vs. birçok hususiyeti taşıyor. Zira mazmun üzerindeki gayretler “...belli deliller ve işaretler verilerek, çeşitli ipuçları gösterilerek mana içindeki zarif ve sanatlı manaya ulaşmakla kendini gösterir ve bedîî zevk olur.” (Pala 1999: 400) sözlerinde de belirtildiği üzere estetik zevke dönüşebilmektedir.

Mazmun ile ilgili olarak ikinci örnek Şeyh Gâlib’ten seçilmiştir:

Bağlandı târ-ı kâkülüne nağme-i cünûn

Zencîrler terâne-i tanbûrdur bana (İpekten 1996:49)

Bu beytin yüzey yapıdaki ya da görünen ilk anlamı “Delilik nağmesi senin saçının tellerine bağlandı. Zincirlerin sesleri bana tanbur nağmesi gibi geliyor ” veya “Delilik nağmesi senin saçının tellerine bağlandı. Tanbur nağmesi bana zincir şakırtıları gibi geliyor” şeklindedir. Âşık ve/veya onun gönlü sevgilinin saçlarına bağlanmıştır. Aklını yitiren âşık tanbur ile zincirin sesini aynı hissediyor. Burada zincire vurulan delilerin zincir sesinden rahatsızlık duyması da akla gelir. Âşığın kesret olan saça düştüğü ve bundan da kurtulmayı istediği de beyitte işleniyor. Deliliğin aşkın bir sonucu olarak ortaya çıktığı, cünûn ve cezbenin herkesçe anlaşılamayacak İlahî aşk yolunda ileri bir ruh hâli olarak kabul edildiği dikkatlere sunuluyor (İpekten, 1996: 49, 50).

Bütün bu ve benzer anlamlarla beyit anlaşılabilir. Ama beyitte bir de Leylâ ile Mecnûn mazmununun verildiği “târ (karanlık) Leylâ[yı], cünun, zencîr ise Mecnûn’u anlatır.” (İpekten, 1996: 49, 50) ifadeleriyle belirtiliyor.

Bu beyitte Leylâ ile Mecnûn mazmununun verildiği parçadan bütüne doğru bir yol takip edilerek buldurulabilir (Tümevarım). Târ kelimesinin karanlık anlamının gece kelimesi ile ilişkisi, delilik anlamındaki cünun kelimesi, delilerin zincire vurulması, delilerin seslerden rahatsız olması, delilerin tambur ve zincir sesini aynı kabul etmesi, bestelenmek anlamı da bulunan “bağlandı” kelimesindeki bağlanmanın âşık olmak gibi bir anlamı da içerdiği ve her ikisi birbirine âşık olan Leylâ ile Mecnûn’a dair bir fiil olduğu keşfettirme ve sözlüklere yöneltilerek ortaya konur. Ayrıca bağlanmak mecnun/deli için ip zincir vs. ile zapt edilmek demektir. “Zencîr” sevgilinin saçı-

² Bu beytin şerhi için bk. (Tarlan 1985:303, 304.; Tarlan 1995:65, 103)

nın kıvrım kıvrım saçını, saç da siyah rengiyle karanlığı, karanlık da geceyi Leylâ'yı çağırıştırır. "... Âşığı güzelliğiyle çılgına çeviren sevgiliye (sil-sile-cünbân: zincir oynatan) denir." (Çelebioğlu 1989:143, 144). Bu da sevgiliyi Leylâ'yı hatırlatır. Beyitle ilgili şu tespit de Leylâ ile Mecnûn'un aşklarının ilk safhası olan mecaziliği akla getirebilir: "Tanbur kelimesi kafiye için değil, bilitizam [bile bile] kullanılmıştır. Tanburun içi boştur. Mecazi aşklar, hakikiye inkılap etmezse boş, esassızdır, hükmü veriliyor " (Çelebioğlu 1989: 143, 144). Buradaki parça hâlindeki bilgilerin de zihnimizde Leylâ ile Mecnûn görüntüsünü ortaya çıkardığı, canlandırdığı dikkatlere sunulabilir.

Mazmun çalışmalarında mazmunun adını/cevabı önce verip buldurmak ya da parçaları birleştirip mazmunun adına/cevaba gitmek ve iç içe geçmiş çeşitli yöntem teknikleri kullanmak tabiidir ki tamamen içinde bulunulan şartlarla ilgili olarak ortaya konulan bir tercihtir.

Mazmun ile ilgili olarak seçilen üçüncü örnek de Fuzûlî'den olacaktır:

Bin Cân olaydı men-i dil-şikeste

Tâ her biriyle bir kez fedâ olaydım sana

"Keşke ben gönlü kırılmışa bin can nasip olsaydı da her biriyle sana feda olaydım." anlamındaki beyitten bin canı olmasını arzulayan şair, o canların her biriyle ayrı ayrı sevgiliye/manaya/vahdete feda olmak istiyor. Bu beytin ayrıca "kırık ayna" mazmununu ihtiva ettiği söyleniyor (Tarlan 1985:88).

Bu beyitte de gönlün aynaya benzetildiği, "gönül" ve "ayna" ile ilgili sözlüklere vs. kaynaklara yöneltilerek tespit edilir. Beyitte aynanın kırık/paramparça olmuş hâlinin "bin cân" çağrıştırdığına dikkat çekilir. Kırık aynalarda aynı şeyin yüzlerce ve/veya binlerce görüneceği de dile getirilir. Beytin "kırık ayna" mazmununu da tespit edilmeden bir anlamının olduğuna dikkat çekilir.

Mazmunların cevabı, bir özel isim, kavram, bir durum, bir nesne, bir olay vs. olabilir. Mazmunla ilgili olarak seçilen dördüncü örnek Bâkî'dendir:

Arz itdüm ana name ile lü'lü-yi eşküm

Cân riştesi mektûb-ı dürer-bâre sarıldı

Bu beyitte mum mazmunundan bahsetmek mümkündür. "Bâkî, sevgili için döktüğü göz yaşlarını ona bir mektup ile arz ederken, inci yağdıran diye vafettiği bu mektubun kâğıdını da can ipliği ile sardığını hayal etmektedir. ... Lü'lü-yi eşk (göz yaşı incisi) mumun damlalarını, can riştesi (can ipliği) ipliğini, sarılmış mektup da gövdesini akla getirmektedir." (Kırbyık 2007: 66).

Ali Nihad Tarlan'ın "çok gizli sanat" (Çelebioğlu 1989:121) ihtiva ettiğini söylediği, oldukça ilgi çekici nitelikteki Fuzûlî'nin bir mütekerrir muabbainı da mazmun ya da imaja benzerliği/münasebeti ve kapalı anlamlılık açısından ilk iki bendiyle dikkatlere sunmaya çalışacağız:

1) *Perişân-hâlin oldum sormadın hâl-i perişânım*

Gamından derde düştüm kılmadın tedbîr-i dermânım

Ne dersin rûzgârım beyle mi geçsün güzel hânım

Gözüm cânım efendim sevdiğim devletlü sultânım

Birinci bendde konuşan âşık şair sevgilinin perişan hâliyle ilgilenmediğinden ve derdine derman olmadığından şikâyet ediyor. Güzel sultanım (güzel hânım) dediği sevgilisine sitem ediyor ve ona son mısradaki “gözüm, canım, sultanım” diye esasta üç kelime ile sesleniyor. Bu son mısradaki ana üç kelimeyi her bendin ilk üç mısraında gizliyor (Çelebioğlu 1989:121). Yani birinci mısradaki “göz” perişan hâlin ancak görülebileceğinden dolayı vardır. İkinci mısradaki “cân” gam, derd ve derman kelimeleri ilgili olduğundan vardır. Üçüncü mısradaki da sultan, zaten “efendim” “emirim” anlamındaki hânım kelimesinde gizlenmiştir.

2.) *Esîr-i dâm-ı aşkın olalı senden vefâ görmen
Seni her kande görsem ehl-i derde âşinâ görmen
Vefâ vü âşinâlık resmini senden revâ görmen
Gözüm cânım efendim sevdiğim devletlü sultânım*

İkinci bendde âşık aşkının tuzağına düştüğü sevgiliden vefa görmediğini, sevgilinin dert ehli olan âşiğe yakınlık göstermediğini, yine sevgilinin vefasızlık göstererek âşığı tanımadığını söylüyor.

Birinci mısradaki tuzak anlamındaki dâm kelimesi “göz” ile ilişkilendirilebiliyor. Çünkü tuzak göz gibi yuvarlak olur ve içindeki yem/tahıl taneleri ile göze benzer. İkinci mısradaki sevgilinin âşığın derdiyle ilgilenmemesi onu derde düşürür ki bu da “cân” ile ilgili bir durumdur. Üçüncü mısradaki “sultan” tebaasına vefa ve aşinalık göstermesi, yakın davranması zorunlu olan biri değildir. Bu tür davranışlar ancak hükümdarın isteğine bağlıdır (Çelebioğlu 1989:122). Sultanlar resmî davranırlar ve vergi alırlar, bu da bir anlamı vergi olan “resm” ile ilgilidir.

Klasik Türk edebiyatında insan ismi dışındaki nesnelere, olayları vs.yi genellikle manzum olarak gizleyen/ifade eden kapalı anlam unsuru olarak “konu edinilen şeyin özelliklerini söyleyerek ne olduğunun bilinmesini istemek amacıyla düzenlenen şiir” (Pala 2018:291) diye tanımlanan lügaz metinleri de ilgi çekici, merak uyandırıcı olmaları sebebiyle tercih edilebilir.

Sünbülzade Vehbi’nin halli/çözümü “altın” olan lügazinde, altının rengi ile âşığın solmuş sararmış yüzü/teni olduğu ifade ediliyor. Mecazî güzel vasıfları da yüklenen o vefasızdan (altından) kurtulmadıkça safa/neşe/huzur bulunamayacağı söyleniyor. Bu lügaz metninde de klasik şiirin geleneğinin, müktesebatının, estetik ifadelerinin, âşıkane ve hikemî şiir anlayışının yer bulduğunu görebiliyoruz. Bunun da öğretimde farklı metinleri kullanma imkânını, metin çeşitliliğini sağlayabileceği söylenebilir:

1. *Nedir kim ol iki yüzlü münafık/Nümâyân çehresinde levn-i âşık*
2. *Gezer dünyâyı hem bî-dest ü pâdır/Mukîm-i hâne-yi ehl-i gınâdır*
3. *Te’âla’llâh nedir anda bu kudret/Yemez içmez verir dünyâyı ni’met*
4. *Gehî müslim kıyâfetle bedîdâr/Gehî şekl-i Firengîde nümüüdâr*
5. *Giyer her sûrete etmez tehâşî/Hemân başından eksik etme taşı*
6. *Semender-veş girip hem nâra yanmaz/Teni nâzûk velî çevre tayanmaz*
7. *Kırılma pâre pâre olsa ammâ/Zarar gelmez ana bir dürlü kat’â*
8. *Aceb mahbûbdur pâkîze-meşreb/Velî zen-dostdur âlûde-mezheb*
9. *Yatar zîr-i zemînde hâke yeksân/Semâda adıdır mihr-i dıraşân*

10. Eger kim olmasaydı kalbi fâsid/Cihânda olmaz idi kadri kâsid
11. Yeter vasf eyledin ol bî-vefâyı/Yanından gitmese vermez safâyı
(Yenikale 2017)

Zatî'nin de halli/çözümü "mum" olan lügaz mesnevisinde, mum siyah perçemli, yalın sade/güzel yüzlü, gümüş tenli hâliyle sevgiliye ait güzellik unsurları içerisinde anılıyor. Bu lügaz metninde de klasik şiirin geleneğinin, estetik bir şekilde yansımaları bulabiliyoruz.

Ayrıca lügaz metinlerinde "konu edinilen şeyin özellikleri söyleyerek ne olduğunun bilinmesini istemek" de olduğuna göre bir anlamda bu metinlerde parçadan bütüne yani tümevarım yöntemi zaten uygulanmaktadır:

1. Bir siyeh perçemli yalın yüzlü yâr/Sîm-sîmâ hûb-ı zerrîn-tâc-vâr
2. Şehr-i Şâm'un şahı giymiş tâc-ı zer/Her yana otağ ile eyler sefer
3. Bir nefes peyk-i sabâ anı eğer/Taşra bulsa haneden tacın kapar
4. Subh irişse uyur ol h'âba varur/Yine bir zengî irişür uyarur
(Dilçin: 80)

Buraya kadar söylenenlerden, çıkabilecek sonuçlara şöyle yer verilebilir:

Bu çalışmada, klasik Türk edebiyatı kapalı anlam birimlerinin öğretimi ele alınmaya çalışılmıştır. Kapalı anlam birimleri ve/veya unsurları denilince çalışmamız, hemen akla gelebilecek mazmun, imaj/imge, lügaz örnekleri üzerinde şekillense de bunlara muamma, şathiye, kapalı istiare, anlaşılması güç görünen beyitlerin dayandığı olaylar, sosyal hayata ait izler gibi hususlar da ilave edilebilir. Kapalı anlama sahip edebî metinlerin, derinliğe sahip olmaları sebebiyle öğrenimi zevkli ve ilgi çekici hâle getirip motivasyonu yükseltebileceğinden edebiyat öğretimi sürecinde tercih edilmesinin uygun olabileceği düşünülmektedir. Bu tür metinler; keşfettirici, aktif katılımı sağlayıcı olup zor öğrenilmesi yönüyle zihinde uzun süre kalıcı bilgilerin oluşmasına imkân sağlayabilecek niteliktedir. Çeşitli yöntem ve tekniklerin uygulanmasına da oldukça elverişli bir özellik taşımaktadır.

Kaynaklar

- AKYÜZ, Kenan; BEKEN, Süheyl; YÜKSEL, Sedit; CUMBUR Müjgân, (1990), *Fuzûlî Divanı*, Ankara, Akçağ Yayınları.
- ÇAVUŞOĞLU, Mehmed (1984), "Mazmun", *Türk Dili*, Cilt XLVIII, Sayı 388-399, s.198-205.
- ÇELEBİOĞLU, Âmil, (1989), *Ali Nihad Tarlan*, Ankara, Kültür Bakanlığı Yayınları.
- ÇETİN, Nurullah, (2003), *Şiir Çözümleme Yöntemi*, Ankara, Öncü Basımevi.
- DİLÇİN, Cem, ""Fuzulî'nin Nesîb Bölümü "Lügaz" Olan Bir Kasidesi"
<http://dtcfdergisi.ankara.edu.tr/index.php/dtcf/article/view/4999/4894> Erişim: 21.06.2021
- İPEKTEN, Halûk, (1996), *Şeyh Gâlib Hayatı, Sanatı, Eserleri*, Ankara, Akçağ Yayınları.
- KIRBIYIK, Mehmet, (2007), "Bazı XVI. Yüzyıl Divanlarında Kıymetti Taşlar", *Selçuk Üniversitesi/Seljuk University Fen-Edebiyat Fakültesi/ Faculty of Arts and Sciences Edebiyat Dergisi/Journal of Sociaf Sciences*, Sayı 18, s. 61-75.

- MENĞİ Mine (2000). "Mazmun Üzerine Düşünceler", Divan Şiiri Yazıları, Ankara: Akçağ Yayınları, s. 45-61: <http://turkoloji.cu.edu.tr/ESKI%20TURK%20%20EDEBIYATI/4.php> Erişim: 25.6.2021
- PALA İskender (1999). "Mazmunun Mazmunu", Osmanlı Divan Şiiri Üzerine Metinler, (Haz.: Mehmet Kalpaklı), İstanbul, Yapı Kredi Yayınları.
- PALA, İskender, (2018), *Ansiklopedik Divan Şiiri Sözlüğü*, 18. Baskı, İstanbul, Kapı Yayınları.
- ŞAFAK, Yakup, (2003), *Klasik Şiir Üzerine Yazılar*, Konya, Sâye [Yayınları].
- ŞAFAK, Yakup, (2015), "Tasavvufun Dili", *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, Sayı 767-768, s. 53-62.
- TARLAN, Ali Nihad (1985), *Fuzûlî Dîvânı Şerhi*, C I, Ankara, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- TARLAN, Siyadet Adnan (1995), *Prof. Dr. Ali Nihad Tarlan (S.I)Hayatı ve Eserleri*, Ankara, Kültür Bakanlığı Yayınları.
- YENİKALE, Ahmet, (2017), *Sünbülzâde Vehbî Dîvânı*, Ankara, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları: (<https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/56212.sunbulzade-vehbi-divanipdf.pdf?0>) Erişim: 18.5.2021.
- Zeynü'l-Âbidîn Mu'temen (1345 h.ş.), *Şi'r u Edeb-i Farsî*, Tahran.

ÖZETLEME AÇISINDAN 9. SINIF TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI DERS KİTAPLARININ İNCELENMESİ

Mehmet KURUDAYIOĞLU* - Kürşat KAYA**

Özet

Özetleme, bireylerin okudukları veya dinledikleri metinleri anlamaları ve anladıklarını anlatmaları açısından oldukça önemli bir beceri olarak karşımıza çıkar. Kaynak metinlerde yer alan bazı kelimeler veya cümleler özet metinler açısından gereksiz veya fazlalık olabilmektedir. Dolayısıyla özetleme yaparken kaynak metindeki bazı bilgilerin, öğelerin ve unsurların silinmesi ve genellenmesi gerekmektedir. Aynı zamanda özetleme öncesinde metnin konusunun, ana fikrinin ve yardımcı fikirlerinin belirlenmesi gerekir. Tüm bunlar etrafında kaynak metnin, özet metin olarak yeniden kurulması gerekmektedir. Ortaokul düzeyinde Türkçe derslerinde anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesi amacıyla sağlanmaya çalışılan özetleme becerisi lise düzeyinde Türk Dili ve Edebiyatı dersleri kapsamında Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı içerisinde kazanımlar arasında yer almaktadır. Buna göre özetleme etkinliklerinin Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarında yer alması gerekmektedir. Aynı zamanda özetlemenin tam ve doğru öğretimi için Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarında özetlemenin alt bilişsel basamaklarından olan silme, genelleme ve yeniden kurma işlemlerine yönelik etkinlikler veya ipuçları yer almalıdır. Araştırmanın temel amacı Türk Dili ve Edebiyatı derslerine yönelik hazırlanmış ders kitaplarında “özetleme” etkinliklerinin nasıl ele alındığını ve bununla birlikte özetleme becerisine yönelik açıklamaların öğrencilere nasıl aktarıldığını ortaya koymaktır. Çalışmanın inceleme nesnesini MEB Yayınları tarafından hazırlanan Ortaöğretim Türk Dili Ve Edebiyatı 9 Ders Kitabı, Sonuç Yayınları tarafından hazırlanan Ortaöğretim Türk Dili Ve Edebiyatı Ders Kitabı 9 ve MEB Yayınları tarafından hazırlanan Türk Dili Ve Edebiyatı 9 Beceri Temelli Etkinlik Kitabı adlı ders kitapları oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi ile elde edilmiştir. Verilerin çözümlemesi betimsel analiz ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarında yer alan özetleme etkinliklerinin özetlemenin alt bilişsel basamaklarına göre hazırlanmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte Türkçe ders kitaplarında var olan özetleme becerisinin aktarımındaki eksikliğin Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarında da aynı şekilde devam ettiği sonuçları belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: özetleme, Türk dili ve edebiyatı, ders kitapları

A Review of 9th Grade Turkish Language and Literature Course Books in Terms of Summarization

Abstract

Summarizing is a very important skill for individuals to understand the texts they have read or listen to and to explain what they have understood. Some words or sentences in the source texts may be unnecessary or redundant in terms of summary texts. For this reason, some information, articles and elements in the source text should be deleted and generalized while summarizing. At the same time, the subject, main idea and supporting ideas of the text should be determined before summarizing. Around all this, the source text needs to be reconstructed as a summary text. The ability to summarize to improve comprehension and expression skills in Turkish lessons at secondary school level is among the gains of the

* Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Ankara, mkurudayioglu@hacettepe.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-002-0447-5236

** Arş. Gör. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Ankara, kursatkaya@gazi.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0003-2454-9906

Turkish Language and Literature Curriculum within the scope of Turkish Language and Literature courses at high school level. Accordingly, summarizing activities should be included in Turkish Language and Literature textbooks. At the same time, the sub-cognitive steps of summarizing, deletion, generalization and restructuring activities or clues should be included in Turkish Language and Literature textbooks for a complete and accurate summarization teaching. The main purpose of the study is to reveal how "summarizing" activities are handled in the textbooks prepared for Turkish Language and Literature courses and how the explanations about the summarizing skill are conveyed to the students. The aim of the study is "Ortaöğretim Türk Dili Ve Edebiyatı 9 Ders Kitabı" prepared by MEB Publications, "Ortaöğretim Türk Dili Ve Edebiyatı Ders Kitabı 9" prepared by Sonuç Publications and "Türk Dili Ve Edebiyatı 9 Beceri Temelli Etkinlik Kitabı" prepared by MEB Publications. The research data were obtained through document analysis, one of the qualitative research methods. The analysis of the data was done with descriptive analysis. According to the findings of the study, it was concluded that the summarizing activities in the Turkish Language and Literature textbooks were not prepared according to the summarizing sub-cognitive steps. However, it was determined that the deficiency in transferring the summarizing skill found in Turkish textbooks continues in the same way in Turkish Language and Literature textbooks.

Keywords: Summarization, Turkish language and literature, textbooks

Giriş

Özetleme, anlamayı daha etkili hale getirmek için kullanılan en kapsamlı etkinliklerden birisi olarak kabul edilir (Cordero-Ponce, 2000). Özetleme bir metni anlamış olmanın en önemli göstergelerinden biridir. Özetleme yapmadan önce metnin anlaşılması gerekir. Yani özetleme kavrama basamağında yer alan bir yorumlama işidir (Senemoğlu, 2018) ve kavrama basamağının en üst düzey ürünüdür (Karadağ, 2019). Çünkü bir öğrenci özet metin oluştururken metin okuma/dinleme sırasında kavrama; okuma/dinlemeden sonra hatırlama, analiz, sentez, değerlendirme ve uygulama basamaklarını gerçekleştirmiş olur.

Bireyler, bir metni dinledikten veya okuduktan sonra özetleme yapacağı zaman kaynak metin üzerinde silme, genelleme ve yeniden kurma işlemlerini gerçekleştirmelidir (Kintsch ve van Dijk, 1983). Bu işlemleri gerçekleştirirken özet metin açısından gereksiz ve önemsiz bilgilerin/kelimelerin/cümlelerin silinmesi, metindeki öğelerin ve eylemlerin yerine bir üst terim kullanılması, konu ve ana fikir cümlesi varsa seçilmesi eğer konu ve ana fikir cümlesi yoksa özet yazan bireyler tarafından oluşturulması gerekmektedir (Brown ve Day, 1983).

Özet metinler, kaynak metinlere göre daha kısa metinler olmasına rağmen metnin büyük ölçekli yapısını yansıtmaktadır (Brown ve Day, 1983). Çünkü özet metinler, ayrıntılara yer vermeden tamamen metnin iletisini ve önemli noktalarını sunmaktadır. Kaynak metinde anlatılmak istenen konunun, düşüncenin veya bilgilerin nicelik olarak daha az sözcükle ifade edilmesi yani silme, genelleme ve yeniden kurma işlemlerinin doğru bir şekilde gerçekleştirilip bir özet metin oluşturulması metnin anlamını, iletisini ve önemli noktalarını değiştirmedikinden metnin büyük ölçekli yapısının korunmasını sağlar.

“Ahmet, marketten et, süt ve yumurta aldı.” cümlesinin anlamının korunarak silinip genellenmesi “Ahmet, marketten yiyecek aldı.” şeklinde olmalıdır. Ahmet’in marketten aldığı et, süt ve yumurta, özet metin açısından gereksiz bulunarak silinmiştir. Bununla birlikte silinen et, süt ve yumurta sözcükleri “yiyecek” sözcüğüyle genellenmiştir. Kaynak metinde kullanılan et, süt ve yumurta sözcükleri metin açısından gereksiz, önemsiz veya fazlalık olan sözcükler değildir. Özet metin kapsamında bu sözcüklerin kullanılmamasının nedeni “özet metin açısından” önemsiz veya fazlalık olmalarıdır.

Aşağıdaki tabloda silme, genelleme ve yeniden kurma işlemleri ile ilgili örnek verilmiştir:

Kaynak metin	Özet metin
Ayşe Hanım, kızı Fatma'nın elinden tutmuş, çamaşırlarını daha iyi yıkamak için deterjanın en kalitelisini aradı ve buldu. Bu arada eşi Ali Bey, akşam maç izlerken atıştırmak için çerez seçmeye çalışıyordu. Oğulları Ahmet ise o çok sevdiği dondurmayı bulmak için canını dişine takmış, dondurma dolaplarının etrafında koşuşturuyordu.	Ayşe Hanım ve ailesi alışveriş yapıyordu.

Tablo 1’de örnek silme, genelleme ve yeniden kurma işlemleri gerçekleştirilmiştir. Metnin kurucu unsurları arasında yer alan kişilerden olan Ali Bey, kız çocuğu Fatma ve erkek çocuğu Ahmet, özet metin açısından fazlalık görülerek silinmiştir. Bunların yerine silinmeyen kişi olan Ayşe Hanım’ın yanına “aile” sözcüğü genelleme görevi görmüştür. Kişiler arasında hepsi silinip “aile” de denebilirdi veya “Ahmet ve ailesi” şeklinde de bir silme genelleme işlemi yapılabilirdi. Metnin kurucu unsurlarından olan olaylar kısmında “deterjan ara- ve bul-”, “çerez seçmeye çalış-” ve “dondurmayı bulabilmek için dolapların etrafından koşuştur-” eylemleri silinmiş ve bunların tamamını genelleyici “alışveriş yap-” eylemi kullanılmıştır. Tüm bu silme ve genelleme işlemlerinin etrafında metin, “Ayşe Hanım ve ailesi alışveriş yapıyordu” şeklinde daha az sözcükle yeniden kurulmuştur.

Özetleme, bireylerin yaşları ilerledikçe daha rahat ve doğru yapabildikleri bir eylemdir (Anderson, Hıdı ve Babadoğan, 1991; Brown, Day ve Jones, 1983). Çünkü bireyler, yaşları ilerledikçe metnin kuruluş biçimini, amacını, temel özelliklerini ve metindeki önemli öğeleri daha rahat kavrayabilmektedir (Brown ve Smiley, 1977). Dolayısıyla dokuzuncu sınıf düzeyinde öğrenim gören lise öğrencisi, beşinci sınıf düzeyinde öğrenim gören bir ortaokul öğrencisine göre kaynak metni daha iyi bir şekilde özetleyebilecektir.

Özetleme kazanımı, Türkçe Dersi Öğretim Programında, beşinci sınıf düzeyinden itibaren yer almaktadır (MEB, 2019). Aynı şekilde Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programında da yer almaktadır (MEB, 2018). Buna göre Türkçe dersi ve Türk Dili ve Edebiyatı dersi kapsamında kazanım olarak öğrencide gerçekleştirilmesi gereken özetlemenin tüm alt bilişsel basamaklara uygun olarak ders kitaplarında yer alması gerekmektedir. Türkçe ders kitaplarındaki özetleme etkinlikleri özetlemenin alt bilişsel işlemlerini gerçekleştirmeden, doğrudan öğrenciden performans bekle-

mektedir (Ülper ve Karagül, 2011; Karadağ, 2019). Bu durum göz önüne alındığında özetleme kazanımında ortaokul düzeyinde tam anlamıyla öğrenmenin gerçekleşmediği söylenebilir.

Bu çalışmanın temel amacı ortaokul düzeyinde tam anlamıyla gerçekleştirilemeyen özetleme kazanımının 9. sınıf düzeyinde durumunu belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın alt amaçları:

MEB Yayınları tarafından hazırlanan “Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı 9 Ders Kitabı” adlı kitapta özetleme kazanımı nasıl ele alınmıştır?

Sonuç Yayınları tarafından hazırlanan “Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı 9” adlı kitapta özetleme kazanımı nasıl ele alınmıştır?

MEB Yayınları tarafından hazırlanan “Türk Dili ve Edebiyatı 9 Beceri Temelli Etkinlik Kitabı” adlı kitapta özetleme kazanımı nasıl ele alınmıştır?

Yöntem

Araştırmanın inceleme nesnesini 2020-2021 yılında 9. sınıf düzeyinde eğitim-öğretim kapsamında kullanılan MEB Yayınları tarafından hazırlanan Ortaöğretim Türk Dili Ve Edebiyatı 9 Ders Kitabı, Sonuç Yayınları tarafından hazırlanan Ortaöğretim Türk Dili Ve Edebiyatı Ders Kitabı 9 ve MEB Yayınları tarafından hazırlanan Türk Dili Ve Edebiyatı 9 Beceri Temelli Etkinlik Kitabı adlı ders kitapları oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi ile elde edilmiştir. Doküman incelenmesi yöntemi, araştırılması hedeflenen olgular hakkında bilgileri içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 189). Doküman analizi ile elde edilen veriler ders kitaplarına göre ayrı ayrı sınıflandırılmış ve incelenmiştir. Verilerin incelenmesindeki ölçütler Kintsch ve van Dijk (1978) tarafından belirlenen özetlemenin alt bilişsel basamaklarından olan silme, genelleme ve yeniden kurma işlemleridir. Verilerin analizi betimsel analiz ile gerçekleştirilmiştir. Betimsel analiz yöntemi, elde edilen verilerin daha önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 239). Türk Dili ve Edebiyatı dersleri kapsamında kullanılan ders kitaplarındaki özetleme etkinlikleri, özetleme ile ilgili verilen bilgiler ve öğrencilerden beklenen cevapları içeren cevap anahtarları araştırmacılar tarafından incelenmiştir. Bu kapsamda Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarında yer alan özetleme kazanımına yönelik etkinlik veya bilgilerin silme, genelleme ve yeniden kurma işlemlerini kapsayıp kapsamadığı belirlenmiştir. Kitaplarda tahkiyeli metin oluşturma açısından özetlemeye değinilen yerler de bulunmaktadır. Burada bir anlatı metni oluşturulurken metin içinde özetleme tekniğinin kullanımı aktarılmıştır ancak bu tanım doğrudan doğruya bir etkinlik veya yönerge olmadığı için çalışma kapsamı dışında tutulmuştur.

Tablo 2 İnceleme Nesnesi Olarak Belirlenen Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitapları

Sınıf Seviyesi	Kitap Adı	Yayınevi
9. Sınıf	Ortaöğretim Türk Dili Ve Edebiyatı 9 Ders Kitabı	MEB Yayınları
9. Sınıf	Ortaöğretim Türk Dili Ve Edebiyatı Ders Kitabı 9	Sonuç Yayınları
9. Sınıf	Türk Dili Ve Edebiyatı 9 Beceri Temelli Etkinlik Kitabı	MEB Yayınları

Bulgular

9. sınıf düzeyinde Türk Dili ve Edebiyatı derslerine yönelik kullanılan ders kitaplarından olan MEB Yayınları tarafından hazırlanan *Ortaöğretim Türk Dili Ve Edebiyatı 9 Ders Kitabı* adlı ders kitabından elde edilen bulgular aşağıdaki gibidir:

Tablo 3 MEB Yayınları Ortaöğretim Türk Dili Ve Edebiyatı 9 Ders Kitabı Adlı Kitapta Yer Alan Özetleme Yönergeleri

Sıra	Özetlemenin Ele Alındığı Konu	Beceri Alanı	Açıklama	Sayfa
1	Etkili Dinleme	Dinleme	Dinleme esnasında konuşmacıyla empati kurulmalı ve yargılayıcı davranışlardan kaçınılmalıdır. Konuşmacının anlattıkları dinleyicinin kendi ifadeleriyle özetlenmelidir. Konuşmanın konusu ve ana düşüncesi tespit edilmeli, konuşmadaki açık ve örtük iletiler belirlenmelidir.	134
2	Hazırlıklı Konuşma	Konuşma	Konuşmada gerektiğinde özetlemelere başvurma.	164
3	Yazma Çalışması Yönergesi	Yazma	Konuyla ilgili kaynaklara ulaşınız, genel ağı doğru ve etkin kullanınız; not alma ve özetleme tekniklerinden yararlanınız.	264

Tablo 3'te görüldüğü üzere Türk Dili ve Edebiyatı dersine yönelik MEB Yayınları tarafından hazırlanan ders kitabında özetleme ile ilgili üç yönerge bulunmaktadır. Bu yönergelerin biri dinleme becerisine, biri konuşma becerisine, biri yazma becerisine yönelik hazırlanmış etkinliklere aittir. Kitapta-ki etkinliklerde özetleme vurgusu ilk olarak "Etkili Dinleme" başlığı altında yer alan kısımda yapılmıştır. Dinlemenin etkili bir şekilde gerçekleşmesi için yer alan yönergelerde konuşmacı tarafından anlatılanların dinleyici tarafından kendi ifadeleriyle özetlemeleri istenmiştir. Öğrencilerin dinlediklerini kendi ifadeleriyle özetlemeleri olumlu bir durum olarak karşılanabilir. Öğrencilerin anladıkları metni nicelik olarak azaltıp yeniden kurmaları bakımından uygun bir durumdur. Burada dikkat edilmesi gereken en önemli nokta, öğrencilerin metni nicelik olarak azaltıp nitelik olarak aynı kalmasını sağlayabilmeleridir. Yani öğrenci silme ve genelleme işlemlerini özetleme açısından uygun bir şekilde yapabilirse metni yeniden kurma kısmında kendi ifadelerini kurarak özetlemesi olumlu bir durumdur.

Kitaptaki ikinci özetleme vurgusu "Hazırlıklı Konuşma" başlığı altında yer alan yönergeler kısmında konuşma yapacak kişinin gerektiğinde özetlemelere başvurusu gerektiğini belirtmiştir. Bu durumda bir konuşma ya-

pacak öğrencinin daha önce konuşması gerektiği konuyu belirlemesi ve bu konu ile ilgili gerekli hazırlıkları yapmış olması gerekmektedir. Bundan sonra hazırlığını yaptığı konuşma üzerinde bazı durumları silmesi, genellemesi ve yeniden kurması gerekmektedir. Dolayısıyla öğrencinin bu basamakları daha önceden öğrenmiş olması gerekmektedir.

Kitaptaki üçüncü özetleme vurgusu “Yazma Çalışması Yönergesi” başlığı altında yer alan yönergeler kısmında yer almaktadır. Bir yazma çalışmasında öğrencilerin yazı yazacakları konu ile ilgili daha önceden bazı bilgi ve belgelere ulaşmaları ve bu ulaştıkları kaynakları aldıkları kısa notlarla ve özetlemelerle destekleyerek yazma çalışmalarına aktarmaları istenmiştir. Bu yönergeden anlaşılacağı üzere öğrencilerin daha önceden özetlemeyi bildiği düşünülmektedir.

Bu ders kitabında yer alan etkinliklerde özetleme vurgusunun yapıldığı noktalar dört temel dil becerisinden üçünü kapsamaktadır. Bu durumun ortaokul seviyesinde yer alan Türkçe ders kitaplarına göre daha geniş bir alanı kapsamı bakımından olumlu olarak görülebilir. Bununla birlikte yer alan özetleme vurgularının azlığı oldukça dikkat çekmektedir. Ayrıca özetleme etkinliklerinin silme, genelleme ve yeniden kurma işlemlerini tam anlamıyla kapsamadığı ve öğrenciden doğrudan performans istendiği görülmektedir. Bu ders kitabında özetleme ayrı bir öğrenme alanı olarak yer almamış ve başka etkinlikleri destekleyici nitelikte öğrenciden performans olarak istenmiştir. Bu bakımdan kitapta, özetleme kavramı tam anlamıyla işlenmemiştir.

Tablo 4 Sonuç Yayınları Ortaöğretim Türk Dili Ve Edebiyatı Ders Kitabı 9 Adlı Kitapta Yer Alan Özetleme Yönergeleri

Sıra	Özetlemenin Ele Alındığı Konu	Bece-ri Alanı	Açıklama	Sayfa
1	Yazma Süreci (Hazırlık)	Yazma	1. Özet çıkarma: Özet, metnin aslını bozmadan metni kısaltma işidir. Burada önemli olan, metni kişinin kendi cümleleriyle belli bir plan dâhilinde aktarmasıdır. Öncelikle metin dikkatlice okunur, metnin paragrafları hızlıca gözden geçirilir. Metnin başlığı ve ana düşüncenin genellikle yer aldığı son paragrafa bakılır. Okuma işi bitince metin zihinde canlandırılır. İyi bir özet çıkarmada konuyla ilgili olmayan ifadeler atılmaz; detaylar, önemsiz bilgiler, tekrarlanan ifadeler çıkarılmalıdır. Metnin özünü yansıtan cümlelerin kullanılmasına özen gösterilmelidir. Yazılan özet, okunarak gözden geçirilir. Özeti metinle paralel olup olmadığına bakılır. Metinde anlatılanlarla özeti tutarlı olması sağlanır.	30
2	Hazırlıklı Konuşma	Dinleme	Yukarıdaki bilgilerden hareketle “roman türünü” tanıtan hazırlıklı bir konuşma yapınız. Arkadaşlarınızdan dinlediklerini özetlemelerini, ön bilgileriyle karşılaştırmalarını, konu akışını takip etmelerini isteyiniz.	155

Tablo 4'te görüldüğü üzere Sonuç Yayınları tarafından hazırlanan ders kitabında özetleme ile ilgili iki yönerge bulunmaktadır. Bu yönergelerden biri yazma becerisine, birisi de dinleme becerisine yönelik olarak hazırlanmış etkinliklere aittir. Kitaptaki özetleme vurgusu ilk olarak yazmanın aşamalarının sıralandığı kısımda “Hazırlık” başlığının altında özetlemenin tanımını yapmıştır. Bu kısımda verilen özetleme tanımında genel anlamda ifadeler silme, genelleme ve yeniden kurma alt bilişsel basamaklarına yönelik bilgiler verilmiştir. Bu bakımdan verilen tanım öğrenciler tarafından oldukça yararlı olabilecektir. Bundan farklı olarak özetleme tanımında kullanılan bir ifadenin eksikliği öğrenciler tarafından özetleme kavramının yanlış anlaşılmasına yol açabilir. Tanımda yer alan “İyi bir özet çıkarmada konuyla ilgili olmayan ifadeler atılmalı; detaylar, önemsiz bilgiler, tekrarlanan ifadeler çıkarılmalıdır.” ifadesine “özet metin açısından” ifadesi eklenmelidir. Yani bir kaynak metinde konuyla ilgili olmayan ifadeler, gereksiz ve önemsiz detaylar ve tekrarlanan ifadeler varsa o metin kusurlu sayılır. Bu kavramlara özet metin açısından bakılmalıdır. Özet metin bakımından konunun dışındaki ifadeler, özet metin bakımından fazlalık ve gereksiz sözcükler ve özet metin açısından tekrarlanan ifadeler şeklinde ele alınmalıdır.

Kitaptaki ikinci özetleme yönergesi Hazırlıklı Konuşma başlığı altında dinleme becerisine yönelik olarak verilmiştir. Konuşmacının konuşması esnasında dinleyicilerden metni özetlemeleri istenmiştir. Bu kapsamda özetlemenin doğrudan performans olarak istendiği görülmektedir. Kitapta daha önce özetlemenin doğrudan doğruya tanımlaması yapıldığından böyle bir yönerge ile özet metin istenebilir olduğu düşünülebilir ancak bir öğrencinin silme, genelleme ve yeniden kurma işlemlerini etkinlikler üzerinde görmesi öğrenmeyi daha kalıcı hale getirmektedir. Söz konusu Hazırlıklı Konuşma etkinliğinin, hazırlıklı konuşmanın aşamalarının anlatıldığı, “Sonuç Bölümünün Yazılması” başlığı altında özetlemeye değinilmiştir. Konuşmanın konuyu özetleyerek bitirebileceği öneriler arasındadır.

Kitapta öğrencinin kendisini değerlendireceği Sözlü İletişim Tür ve Tekniklerini Uygulama kısmında ölçütler arasında “Dinlediklerimi özetleyebilirim.” cümlesi yer almaktadır. Bu madde Türk Dili Ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı’nda yer alan “C.2.5. Dinlediklerini özetler.” kazanımının öğrencide yansımaları öz değerlendirme ile görmeyi amaçlamaktadır.

Tablo 5 MEB Yayınları Türk Dili Ve Edebiyatı 9 Beceri Temelli Etkinlik Kitabı Adlı Kitapta Yer Alan Özetleme Yönergeleri

Sıra	Beceri Alanı	Metin	Açıklama	Sayfa
1	Okuma	Sabır Taşı	<p>1. a. 1. Bölüm’de karşılıklı konuşma şeklinde verilen kısmı özetleyiniz.</p> <p>b. Sizce olay örgüsü karşılıklı konuşma şeklinde verildiğinde mi yoksa özetleme şeklinde verildiğinde mi daha hızlı ilerlemektedir? Niçin?</p> <p>2. a. Metinde “az gitmişler, uz gitmişler; dere tepe düz gitmişler.” şeklinde özetlenen kısmı bir paragraf şeklinde anlatınız.</p>	158

			b. Sizce yukarıda oluşturduğunuz paragraf, metnin içinde yer alsaydı okuyucu/dinleyici bu kısımları okur muydu yoksa okumadan geçer miydi? Gerekçeleriyle yazınız.	
2	Yazma	Attilâ İlhan	Yazar, metnin giriş bölümünde o dönemin gençlik anlayışını kısmen anlatan ifadelere yer vermiştir. Siz de bugünün gençlik anlayışını özetleyen kısa bir paragraf yazınız.	342
3	Okuma	Gün-lüğün Asıl Anlat-tığı Ne?	Metinde anlatılanları bir cümleyle özetleyecek olsanız bu cümle size göre ne olurdu?	453

Tablo 5'te görüldüğü üzere MEB Yayınları tarafından hazırlanan beceri temelli etkinlik kitabında özetlemeye yönelik üç etkinlik yönergesi bulunmaktadır. Bu yönergelerin ikisi okuma becerisine biri yazma becerisine yönelik olarak hazırlanmıştır. Kitaptaki özetleme etkinliklerinden ilki "Sabır Taşı" metninden sonra yer almaktadır. Söz konusu etkinlik iki aşamalı şekilde oluşturulmuştur. Etkinliğin ilk aşamasının "a" kısmında metnin bir bölümünün özetlenmesi istenmektedir. Bu etkinlik öğrenciden doğrudan performans istemektedir. Aynı etkinliğin "b" kısmında öğrencilerden özet metinlerle kaynak metinler arasında metnin ilerleme hızını ele alan bir biçimde düzenlenmiştir. Bu kısımda cevap olarak öğrenciden "Olay örgüsü özetleme yapılırca daha hızlı ilerlemektedir. Çünkü özetleme şeklinde yapılan anlatımlarda gereksiz ayrıntılara yer verilmemektedir." cevabı beklenmektedir. Burada bir kavram yanılgısı yer almaktadır. Kaynak metinlerde yer alan ayrıntılar, yazarın metni daha iyi örmesi adına uygun gördüğü zamanlarda yapılır. Bu ayrıntılar "gereksiz ayrıntı" olarak değerlendirilemez. Bu kısımda "kurgu metinlerin özet şeklinde anlatılması ayrıntısız olduğu için daha akıcıdır" yorumu yapılabilir. Söz konusu etkinliğin ikinci kısmında öğrencilerden özet olarak verilen kısmı genişletilmiş olarak anlatmaları istenmiştir. Devam eden kısımda genişletilmiş metnin kaynak metin içerisinde yer almış olması durumunda hangisinin daha akıcılık sağladığı sorusuna yanıt aranmıştır. Bu soruya verilecek yanıtların öğrencilerin, gerekli yerlerde özetleme yapmalarının yararını fark etmeleri açısından olumlu bir durum oluşturacağı söylenebilir.

Kitaptaki ikinci özetleme etkinliği "Attilâ İlhan" metninden sonra öğrencilerin geçmişteki yaşantılardan hareketle bugünün gençlik anlayışını özetlemeleri istenmiştir. Bu etkinlik özetlemeden hemen önce okuma-anlama veya dinleme-anlama daha sonra özetleme etkinliği değildir. Bu nedenle kaynak metin üzerinde silme, genelleme ve yeniden kurma işlemleri yapılamaz. Söz konusu etkinlik kapsamında öğrenci kaynak metni zihninde oluşturmalı ve daha sonra o metin üzerinde silme, genelleme ve yeniden kurma yapmalıdır. Dolayısıyla buradaki iş yükü de bir süreç işidir. Öğrencilerin daha önce taslak bir metin oluşturması, daha sonra bu metni kaynak

metin haline getirmesi ve en son özetlemesi gerekmektedir. Söz konu işlemler bütünü hazırda bulunan kaynak metni özet metin haline döndürmekten daha ağır bir işlemdir.

Kitaptaki üçüncü özetleme etkinliği “Günlüğün Asıl Anlattığı Ne?” metninden sonra okuma becerisine yönelik olarak hazırlanmıştır. Etkinlik yönergelerinde görüldüğü üzere öğrenciden doğrudan performans istenmiştir. Bu durumdan hareketle özetlemenin alt bilişsel basamakları olan silme, genelleme ve yeniden kurma işlemlerinin göz ardı edildiği görülmektedir.

Sonuç

MEB Yayınları tarafından hazırlanan ders kitabında özetlemeye yönelik üç yönerge/tanım bulunmaktadır. Dinleme, konuşma ve yazma becerilerine yönelik hazırlanan bu özetleme yönergeleri/tanımları, farklı dil becerilerine yönelik hazırlandığı için özetlemenin temel dil becerilerinin tamamını kapsadığının öğrenciye aktarımında oldukça önemlidir. Nitekim özetleme, temel dil becerilerinin tamamını kapsayıcı bir özelliğe sahiptir (Karadağ, 2019). Etkili dinleme konusu kapsamında ele alınan özetleme kavramı doğrudan özetleme etkinliği değildir. Bu etkinlikte konuşmacı tarafından anlatılanların dinleyici olanlar tarafından özetlenmesi istenmiştir. Bu özetlemenin de dinleyicilerin kendi cümleleri ile yapılması istenmiştir. Dinleyicilerin kendi cümleleri ile özetlemeleri yeniden kurma açısından önemli bir durumdur. Söz konusu etkinlikte özetlemenin açıklanmasından sonra konu ve ana fikir kavramına girilmiştir. Etkinlikte doğrudan özetlemenin tanımı veya alt bilişsel basamaklarından bahsedilmemiştir. Kitaptaki özetleme kavramının ikinci kez ele alındığı nokta hazırlıklı konuşma ile ilgilidir. Hazırlıklı konuşma esnasında özetlemelere başvurulabileceği belirtilmiştir. Kitaptaki özetleme kavramının üçüncü kez ele alındığı nokta yazma çalışmaları ile ilgilidir. Yazma çalışması kapsamında daha önce yapılması gereken araştırmaların not alma ve özetleme teknikleri ile öğrenci tarafından incelemesi istenmiştir.

Söz konusu kitabın özetleme ile ilgili kavramlarda eksikleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özetlemenin alt bilişsel basamakları olan silme, genelleme ve yeniden kurmaya (Kintsch ve van Dijk, 1978) değinilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Sürece dayalı bu işlemlerin öğrenci tarafından biliniyor olduğu varsayılmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerden doğrudan performans istenmiştir. Dolayısıyla ortaokul düzeyinde tam anlamıyla kitaplar aracılığıyla kazandırılmayan bu becerinin ortaöğretim dokuzuncu sınıf düzeyinde de söz konusu kitap aracılığıyla sağlanamayacağı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar Karadağ’ın (2019) Türkçe ders kitapları ile ilgili yaptığı çalışma ve Ülper ve Karagül (2011) tarafından yapılan Türkçe dersi çalışma kitapları ile ilgili çalışma ile benzerlik göstermektedir.

Sonuç Yayınları tarafından hazırlanan ders kitabında özetlemeye yönelik iki yönerge/tanım bulunmaktadır. Bu yönergeler/tanımlar yazma ve dinleme becerilerine yönelik olarak sunulmuştur. Özetleme becerisinin kitapta ele alındığı ilk yer yazma çalışmaları içerisinde yer almaktadır. Burada özetleme

bir etkinlik yönergesi olarak değil tanım olarak ele alınmıştır. Bu tanımda özetlemenin kısaltma işi olduğu, metnin öğrenciler tarafından kendi cümleleri ile yeniden kurulması gerektiği ve özellikle ana fikrin verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu, özetleme için oldukça önem taşıyan bir tanımdır. Bu tanımın devamında gereksiz sözcüklerin ve konuyla ilgisi olmayan ifadelerin atılması gerektiği belirtilmiştir. Bu açıklamada kavram eksikliği bulunmaktadır. İyi bir özet metin için gereksiz ve önemsiz bilgilerin silinmesi gerekmektedir ancak bunların gereksiz ve önemsiz olması kaynak metin açısından değil özet metin açısından değerlendirilmelidir. Kitaptaki ikinci özetleme yönergesi hazırlıklı konuşma tanımı ve ardından uygulanmasını amaçlayan bölümde yer almaktadır. Etkinlik yönergesi *“Yukarıdaki bilgilerden hareketle “roman türünü” tanıtan hazırlıklı bir konuşma yapınız. Arkadaşlarınızdan dinlediklerini özetlemelerini, ön bilgileriyle karşılaştırmalarını, konu akışını takip etmelerini isteyiniz.”* şeklindedir. Yönergede yer alan ön bilgilerle karşılaştırma ve konu akışını takip etme yönergeleri anlama ve özetleme açısından oldukça önemlidir. Okumada da (Karatay, 2011) dinlemede de (Rost, 2016) nihai amaç anlamaktır. Bireyler metinleri özetlemeye önce metni anlamalıdır. Anlama sırasında ön bilgileri ile kaynak metindeki bilgileri karşılaştırmalıdır. Konu akışını takip etmeleri ise özetlemede metin akışını doğru yansıtma açısından oldukça önemlidir. Bu durumda söz konusu yönergenin doğru olduğu ancak yönerge içindeki yönlendirmelerin bilişsel işlem sırasına göre düzenlenmediği söylenebilir. Bu durumda yönergenin *“Anlama→Konu akışını takip ederek özetleme”* şeklinde ilerlemesi daha uygun olacaktır.

Söz konusu kitabın özetleme ile ilgili kavramlarda eksikleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özetlemenin alt bilişsel basamakları olan silme, genelleme ve yeniden kurma işlemlerine (Kintsch ve van Dijk, 1978) değinildiği ancak kavram hataları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte dinleme etkinliğinde yönergenin anlama ve anlatma açısından uygun olduğu ancak silme, genelleme ve yeniden kurmaya yönelik bir kavramın yer almadığı söylenebilir. Sürece dayalı bu işlemlerin öğrenci tarafından biliniyor olduğu varsayılmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerden doğrudan performans istenmiştir denebilir. Dolayısıyla ortaokul düzeyinde tam anlamıyla kitaplar aracılığıyla kazandırılmayan bu becerinin ortaöğretim dokuzuncu sınıf düzeyinde de söz konusu kitap aracılığıyla tam anlamıyla sağlanamayacağı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar Karadağ'ın (2019) Türkçe ders kitapları ile ilgili yaptığı çalışma ve Ülper ve Karagül (2011) tarafından yapılan Türkçe dersi çalışma kitapları ile ilgili çalışma ile benzerlik göstermektedir.

MEB Yayınları tarafından hazırlanan beceri temelli etkinlik kitabında özetlemeye yönelik üç etkinlik ve bu etkinlikler kapsamında altı yönerge bulunmaktadır. Özetleme etkinliklerinden ilki *“Sabır Taşı”* adlı okuma metnine yönelik hazırlanmıştır. Bu etkinlikte özetleme becerisine yönelik dört yönerge bulunmaktadır. Bu yönergelerden ilki *“1. Bölüm’de karşılıklı konuşma şeklinde verilen kısmı özetleyiniz.”* şeklindedir. Bu yönerge ile doğrudan performans istenmiştir. Söz konusu yönergeyi tamamlayıcı olarak ikinci

yönergede öğrencilere *“Sizce olay örgüsü karşılıklı konuşma şeklinde verildiğinde mi yoksa özetleme şeklinde verildiğinde mi daha hızlı ilerlemektedir? Niçin?”* sorusu yöneltilmiştir. Bunun devamında cevap anahtarında yer alan cevaba göre öğrencilerden *“Olay örgüsü özetleme yapılırca daha hızlı ilerlemektedir. Çünkü özetleme şeklinde yapılan anlatımlarda gereksiz ayrıntılara yer verilmemektedir”* cevabı beklenmektedir. Bu cevapla öğrencilerde hem anlatı metinlerinde yer alan özetleme tekniğinin öğrenilmesini sağlamak amaçlanmışken hem de özetlemenin silme ve genelleme işlemlerine değinilmiştir. *“Gereksiz ayrıntılara yer vermeme”* kavramı hem silme hem de genelleme işlemlerine yöneliktir. Ancak burada gereksiz ayrıntı kavramı özet metin açısından değerlendirilmediği için bir eksiklik olarak görülebilir. Etkinlikteki üçüncü özetleme yönergesi *“Metinde ‘az gitmişler, uz gitmişler; dere tepe düz gitmişler.’ şeklinde özetlenen kısmı bir paragraf şeklinde anlatınız.”* şeklindedir. Burada bir metnin özetlenmesi değil özet metnin kaynak metin haline getirilmesi beklenmektedir. Aynı etkinliğin devamında yer alan yönergede *“Sizce yukarıda oluşturduğunuz paragraf, metnin içinde yer alsaydı okuyucu/dinleyici bu kısımları okur muydu yoksa okumadan geçer miydi? Gereçleriyle yazınız.”* şeklinde bir soru öğrencilere yöneltilmiş ve cevap anahtarında yer alan bilgiye göre öğrencilerden *“Bana göre oluşturduğum paragraf metnin içinde yer almasaydı okuyucu/dinleyici bu kısımları okumazdı. Çünkü bu kısmın olay örgüsüne herhangi bir katkısı olmamaktadır. Oluşturduğum paragraf metnin içinde yer alsaydı okurdu çünkü okuyucu genellikle değerlendirmesini metni okuyup bitirdikten sonra yapar.”* cevabı beklenmektedir. Bu cevap öğrencilerin özetlemenin önemini fark etmeleri açısından oldukça önemlidir.

Kitaptaki ikinci özetleme yönergesi *“Yazar, metnin giriş bölümünde o dönemin gençlik anlayışını kısmen anlatan ifadelere yer vermiştir. Siz de bugünün gençlik anlayışını özetleyen kısa bir paragraf yazınız.”* şeklindedir. Bu etkinlik, öğrencilerden o an belleklerinde bulunan bilgileri özetlemeleri istendiği için ön bilgileri özetleme etkinliği olarak kabul edilebilir. Söz konusu etkinlikte öğrencilere silme, genelleme ve yeniden kurma ile ilgili herhangi bir yönerge verilmemiş doğrudan performans istenmiştir.

Kitaptaki üçüncü özetleme etkinliği *“Günlüğün Asıl Anlattığı Ne?”* adlı okuma metninden sonra *“Metinde anlatılanları bir cümleyle özetleyecek olsanız bu cümle size göre ne olurdu?”* yönergesiyle yer almaktadır. Bu yönergeye göre öğrenciden doğrudan performans istenmektedir.

Söz konusu kitabın özetleme ile ilgili kavramlarda eksikleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özetlemenin alt bilişsel basamakları olan silme, genelleme ve yeniden kurma işlemlerine (Kintsch ve van Dijk, 1978) değinildiği ancak kavram hataları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla sürece dayalı bu işlemlerin öğrenci tarafından biliniyor olduğu varsayılmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerden doğrudan performans istenmiştir denebilir. Ortaokul düzeyinde tam anlamıyla kitaplar aracılığıyla kazandırılmayan bu becerinin ortaöğretim dokuzuncu sınıf düzeyinde de söz konusu kitap aracılığıyla tam anlamıyla sağlanamayacağı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar

Karadağ'ın (2019) Türkçe ders kitapları ile ilgili yaptığı çalışma ve Ülper ve Karagül (2011) tarafından yapılan Türkçe dersi çalışma kitapları ile ilgili çalışma ile benzerlik göstermektedir.

Elde edilen sonuçlara göre 9. sınıf düzeyinde Türk dili ve edebiyatı derslerine yönelik hazırlanmış ders kitaplarında özetlemenin alt bilişsel basamaklarından olan silme, genelleme ve yeniden kurma işlemlerine yönelik herhangi bir etkinlik bulunmadığı belirlenmiştir. Var olan etkinliklerin yönergelerinin özetlemenin alt bilişsel işlemlerine yönelik bazı yönlendirmelerin olduğu ancak bu yönlendirmelerde kavram yanlışları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bireyler, yaşları ilerledikçe daha iyi özetleyebiliyor olsalar da (Anderson, Hıdı ve Babadoğan, 1991; Brown, Day ve Jones, 1983) özetlemenin alt bilişsel işlemlerinden habersiz olarak bunu yapmaları mümkün değildir. Karadağ (2019) ve Ülper ve Karagül (2011) tarafından yapılan çalışmalarda görülmektedir ki öğrenciler ortaokul düzeyinde özetlemeyi tam anlamıyla öğrenememektedirler. Dolayısıyla ortaokul düzeyinde tam anlamıyla öğrenilemeyen özetlemenin 9. sınıf ve sonrasında doğrudan performans istenerek öğrenilmesi düşüncesi öğrenciler açısından olumsuzluk yaratacaktır. Bu olumsuzlukların ortadan kaldırılması amacıyla -öz değerlendirme formlarında "dinlediklerimi/okuduklarımı özetleyebilirim" cümlelerinden öteye geçerek- Kintsch ve van Dijk (1978) tarafından belirlenen silme, genelleme ve yeniden kurma alt bilişsel basamaklarının ve Brown ve Day (1983) tarafından bu alt bilişsel basamaklara yönelik oluşturulan kuralının, ders kitaplarında etkinlik ve tanım olarak yer alması gerekmektedir.

Kaynaklar

- Anderson, V., Hıdı, S. & Babadoğan, C. (1991). Özetlemenin öğrencilere öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24, 587-594.
- Brown A. L. & Day, J. D. (1983). Macrorules for summarizing texts: The development of expertise. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 22, 1-14.
- Brown, A. L. & Smiley, S. S. (1977). Rating the importance of structural units of prose passages: a problem of metacognitive development. *Child Development*, 48, 1-8.
- Brown, A. L., Day, J. D. & Jones, R. S. (1983). The development of plans for summarizing texts. *Society for Research in Child Development*, 54, 968-979.
- Cordero-Ponce, W. L. (2000). Summarization instruction: Effects on foreign language comprehension and summarization of expository texts. *Literacy Research and Instruction*, 9(4), 329-350.
- Karadağ, Ö. (2019). Türkçe ders kitaplarında yer alan özetleme etkinlikleri üzerine bir değerlendirme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 469-485.
- Karatay, H. (2011). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Ankara: Berikan Yayınevi.
- Kintsch, W. & van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363.
- Komisyon. (2020). *Türk dili ve edebiyatı 9 beceri temelli etkinlik kitabı*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2018). *Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu.

- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Özcan, M. S. (2018). *Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı 9. sınıf ders kitabı*. Ankara: Etkin Sonuç Yayıncılık.
- Rost, M. (2016). *Teaching and researching listening applied linguistics in action*. New York NY: Routledge.
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ülper, H. & Karagül, S. (2011). Özetleme becerisinin kazandırılmasına yönelik etkinlikler: ders kitapları temelinde bir araştırma. (Ed.: V. D. Günay, Ö. Fidan, B. Çetin ve F. Yıldız), *Türkçe Öğretimi Üzerine Çalışmalar*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınları, s. 145-155.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yücel, İ., Türkyılmaz, M. & Sağır, S. (2018). *Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı 9 ders kitabı*. Ankara: MEB Yayınları.

MİLLÎ EDEBİYAT TARİHİ'NDEN ÇOKKÜLTÜRLÜ BİR EDEBİYAT TARİHİNE DOĞRU: YENİ BİR EDEBİYAT TARİHİ YAZIMI MÜMKÜN MÜ?

Mert TUTUCU*

Özet

20. yüzyıldaki Türkçü düşüncenin etkisi altında gerçekleşen Türk Edebiyatı Tarihi yazımının en belirgin örnekleri Türkçü ideolojiye sahip Mehmet Fuad Köprülü'nün Türk Edebiyatı Tarihi ile ilgili çalışmalarıdır. Mehmet Fuad Köprülü'nün Türk Edebiyatı'nın başlangıcını 13. yüzyıla kadar götürme çabası veya varlığı hala şüpheli olan Türkî-i Basit hareketi üzerinden millilik anlayışının çok eskilere dayandığını göstermeye çalışması söz konusu ideolojinin çalışmalarına nasıl etki ettiğini ortaya koymaktadır. Bu anlayış sadece Köprülü ile sınırlı değildir. Etnik aidiyetler Türk Edebiyatı kanonunun oluşma sürecine de bazı eserlerin, dışlanması, görmezden gelinmesi, yok sayılması şeklinde etki eder.

Milliyetçi anlayış Şemsettin Sâmî'nin *Taaşşuk-ı Talat ve Fitnat* adlı eserini ilk yerli roman olarak kabul ederken bu romandan önce yayımlanan iki önemli romanı, Vartan Paşa'nın Akabi Hikayesi ile Evangelinos Misailidis'in *Temaşa-i Dünya ve Cefakâr ü Cefakeş* eserlerini görmezden gelir. Vartan Paşa tarafından Ermeni harfleriyle Türkçe olarak kaleme alınan *Akabi Hikayesi*'nin basım yılı 1851'dir. Evangelinos'un Rum alfabesi kullanarak Türkçe yazdığı *Temaşa-i Dünya ve Cefakâr u Cefakeş* adlı roman 1871 yılında yayımlanır. İlk yerli Türk romanı sayılan *Taaşşuk-ı Talat ve Fitnat*'ın tefrika tarihi 1872-1873, basım tarihi ise 1875'tir. O halde ilk yerli roman sayılan bu eserden önce Türkçe olarak yazılan iki adet yerli roman olduğu söylenebilir. İlginç olan bir diğer husus ilk yerli romanın yazarı olarak takdim edilen Şemsettin Sâmî'nin Türk değil Arnavut olması, Arnavut literatüründe Sâmî Frashêri olarak bilinmesidir. Bu bilgileri görmezden gelen milliyetçi anlayış, Şemsettin Sâmî'nin bu özelliklerine hiçbir şekilde değinmez.

Bu çalışmada söz konusu ideolojik tarih yazım yöntemi eleştirel bir yaklaşımla irdelenecek, bugüne kadar görmezden gelinen isimlere ve eserlere görünürlük kazandırılmaya çalışılarak bu yöntemin açıkları gözler önüne serilecek ve öteki olanın da dahil edildiği çokkültürlü bir edebiyat tarihi yazımının mümkün olup olmadığı tartışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Edebiyat tarihi, çokkültürlülük, milliyetçilik, kanon.

1. Giriş

Gregory Jusdanis *Gecikmiş Modernlik ve Estetik Kültür: Milli Edebiyatın İcat Edilişi* (1998) adlı eserinde edebiyat ile millet tahayyülü arasındaki ilişkiyi şöyle tarif eder:

Edebiyat kanonu bir anlatılar toplamı olarak, bir cemaatin üyelerinin ortak bağlarını anlamalarını sağlayan hikayeleri kapsar. Edebiyat bir anlamda bir milletin günlüğüdür, onun geçmişinin, şimdisinin ve geleceğinin hikayesini anlatır. Edebiyat kültürü, millet olarak bütünlüklerini pekiştirmek ve modernliğe hazır olduklarını (gecikmiş olarak) göstermek isteyen etnik cemaatler için vazgeçilmez önem taşımıştır. (...) İster dinsel, ister estetik, isterse de felsefi nitelikte olsunlar bütün kanonlar daimi sürgüne gönderilmiş metinler, birdenbire öne çıkmış başka metinler ve geçici olarak unutulmuş daha da başka metinlerden örnekler içerirler. (s. 11)

* Yüksek lisans öğrencisi. Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Yüksek Lisans Programı. merttutucu94@gmail.com

Jusdanis'in de belirttiği gibi saf bir bütünlük içinde hayal edilen millet kavramı belirli bir edebi kanon etrafında inşa edilir. Milliyetçi anlayışa göre edebi eserler bir milletin ruhunu temsil ederler. Yazarlar ise bu ruhu milli deha ile harmanlayarak bir milli bir şaheser meydana getiren kişilerdir. Böylece bir milletin edebiyat tarihi milli ruhu ve milli dehayı ortaya koyan bir göstergeler sistemine dönüşür. Bu açıdan milliyetçi ideolojilerin edebiyata yönelik algısı oldukça bütünsel, geçirimsiz ve kanoniktir. Milliyetçi yaklaşımın atladığı en önemli mesele ise bir *thelos* olarak icat edilen milli edebiyat mefhumunun metinsel olmasıdır. *Thelos* nasıl ki sürekli olarak *tekhne* tarafından tehdit ediliyorsa, milli edebiyat tarihinin metinselliği ve homojenliği de sürekli olarak öteki tarafından tehdit edilir. Her metin kendisinden önceki metinlerin izini taşır diyebiliriz. Her metin ötekini iziyle işaretlenmiş bir mirasın taşıyıcısıdır. O halde milliyetçi paradigmanın bir mirasyedi kibriyle metafiziksel bir biçimde korunduğuna inandığı saf bütünsellik algısı bir yanılgıdan, illüzyondan başka bir şey değildir.

Bu çalışmanın ilk bölümünde Ziya Gökalp ve Mehmed Fuad Köprülü örnekleri üzerinden milliyetçi edebiyat tarihi yazımının dayandığı düşünsel kökenlere ve söz konusu kökenlerden hareket ederek oluşturulan edebiyat tarihi çalışmalarının iç çelişkilerine dikkat çekilecek, ikinci bölümde ise milli edebiyat tarihi anlayışının görmezden geldiği ötekilerin görünür kılınmasına çalışılacak, farklı milletlerin edebiyatlarının görünürlüğü vasıtasıyla çokkültürlülüğün izi sürülecektir.

2. Millî Bir Edebiyat Tarihi Yazımına Doğru: Ziya Gökalp

Ziya Gökalp'in Türkçü-Turancı fikirlerinin şiirindeki yansımalarını barındıran ilk kitabı *Kızıl Elma* (1914)'dan dört yıl sonra 1918'de Türk-İslamcı ideolojinin önemli kaynaklarından ve kült eserlerinden biri haline gelecek olan *Türkleşmek, İslamlaşmak, Muasırlaşmak* eseri yayımlanır (Gökalp, 2018: 4). Bu eserle birlikte Gökalp, kendisinden sonra Mehmed Fuad Köprülü'de tam olarak karşılığını bulacak olan milliyetçi edebiyat tarihi anlayışının ilk adımlarını atar.

Ziya Gökalp, söz konusu eserinde yer alan "Lisan" başlıklı yazısında Türk milletinin dilinin semantik olarak muasırlaşması, sentaks olarak ise İslamlaşması ve Türkleşmesi gerektiğini belirtir. Gökalp'e göre Arapça ve Farsça cemler, edatlar terk edilmeli, bütün ıstılahlar elden geldiğince Türkçe yapılmalı eğer olmuyorsa Rusça veya Fransızca gibi dillerden değil, Arapça veya Farsçadan yararlanılmalıdır. Bütün Müslümanlar arasında olmasa da bütün Türkler arasında ortak bir düşün, sanat, ilim dili kurulmalıdır (Gökalp, 2018: 22). Ziya Gökalp'in görüşleri saf bir dil olabileceği ön kabulüne dayanır. Ziya Gökalp'in saf dil postulatı kendi çatışmasına da içinde barındırır. Gökalp için Arapça ve Farsça kelimeler, ekler, terkipler Türk dilinin üzerine eklenmiş/eklemlenmiş birer katmandır. Bir nevi kir tabakasıdır. Bu kir tabakası Türk dilinin üzerini ne kadar örtmeye çalışırsa çalışsın dilin içinde, yüce bir güç tarafından korunan kutsal bir nesne gibi kendi saflığını muhafaza edebilen bir ruh bulunmaktadır. Gökalp'in metafiziksel bir anlayışla

temellendirdiği bu saf Türk ruhu görüşünün altı tam da kendisi tarafından oyulur çünkü Gökâlîp hem saflığını muhafaza edebilen hem de tüm Türkleri - burada bahsedilen Türk kavramı da oldukça geniş ve metafizikseldir- aynı düşün, sanat ve ilim çerçevesinde birleştirebilen bir kendinden varlık, metafiziksel bir dil anlayışı ortaya koyarken aynı zamanda Türkçenin bağımsız bir dil olarak kendisini ortaya koyabilmesinin yöntemini açıklamaya çalışır. Bu durumda milli kimlikler gibi dilin de kurulmuş bir yapı, icat edilmiş bir kavram olduğunu söyleyebiliriz. Üstelik Ziya Gökâlîp'in bir tür kusur, kirlenme olarak gördüğü dilin başka dillerle olan alışverişi yalnızca Türkçeye özgü bir durum değildir. Öyle ki Giovanni Battista Donado gibi bazı isimler bu durumu bir tür kültürel zenginleşme olarak görürler. Donado, *Della Letteratura de' Turchi* adlı eserinde Türkçe, Farsça ve Arapça arasındaki alışverişi şu şekilde değerlendirir:

Türk dili, herkesin yöresel şekil, telaffuz ve de ağızıyla konuştuğu İtalya taşrasında olduğu gibidir. Fakat (Türkçe), bizim Toskana lisânıyla yaptığımız gibi, Farsça ile süslenir. Bunun gibi, Arapça dahi Türkler arasında mevcûd olup, bizdeki Latince gibidir. (...) Bizim Toskana lisanından, daha doğrusu Siena ağzından aldığımız gibi onlar da Farsça'dan lisânın nezâketini; ve bizim Latince'den aldığımız gibi, Arapça'dan da dilin kuvvetini, etkili ve süslü söz söyleme sanatını alırlar. (Donado, 1999: 18)

Ziya Gökâlîp'in milliyetçi bir taassupla ve metafiziksel ön kabullerle savunduğunun aksine bir dilin başka dillerle iletişim içinde hatta alışveriş içinde olmasının beklenen, istenen bir durum olduğu Donado'nun ifadelerinde görülmektedir.

Ziya Gökâlîp "Hars Zümresi-Medeniyet Zümresi" yazısında iktisadi milliyetçiliği diğer bir ifadeyle korumacı ekonominin araçlarını milli edebiyat için bir tür yol gösterici olarak sunar. Gökâlîp'e göre milli edebiyatın yapması gereken kendisini dışarıya, yabancıya, ötekine kapatmaktır:

Devletler dâhilî sanayilerini himaye için yüksek gümrük resmî vaz' ederek iktisadî mübadelenin serbestisine mâni olurlar. Kavimler, milli lisanlarının saffetini muhafaza için yabancı kelimeleri dillerine sokmamaya, edebiyatlarını millileştirmek için cihanşümul bir mahiyeti haiz olan "klasik" edebiyatı terk ederek mevzu ve esaslarını halk edebiyatından almaya çalışırlar. (Gökâlîp, 2018: 34)

Gökâlîp'in ısrarla vurguladığı halk edebiyatına yönelme politikası istemedi de olsa dışın, yabancıнын, ötekinin içe sızmasına sebep olur. Peki iç ile dış arasındaki bu sınır nasıl aşılır? Bu konuda Nasreddin Hoca'yı ele alabiliriz. Türk milletinin kültürel bir değeri olarak milli addedilen Nasreddin Hoca hiç de zannedildiği kadar saf bir milli değerın temsilcisi değildir. Tacikler Nasreddin Hoca'nın aslında Nasra Hoca adında bir Farisî olduğunu ve fıkralarının ilk olarak Farsça'da ortaya çıktığını savunurlar. Ermenilere göre Nasra Hoca Erivan'da yaşamış ve medrese eğitimi almış büyük bir alimdir. Dağıstan halklarına göre ise Nasra Hoca kendilerinden biridir (Öncül ve Çaykırın, 2019: 1172). Nasreddin hoca özelinde karşımıza çıkan kültürlerarası alışverişi Armen Sarkisyan şöyle açıklar:

Bize öyle görünmektedir ki milli ağzımızda dolaşan masallar ve özdeyişleri bir kısmının Bilge Hikar (...) esinlemeleri olduğu gibi, Nasrettin Hoca adıyla anlatılan masallarında Bilge Hikar esinlemeleri olduğu muhtemeldir. Bilindiği gibi Çinli Konfüçyüs, Yunan Yezepos (Ezop) ve Diyojen, Arap Lokman, Tacik Nasrettin masalları da birbirleriyle kaynaştılar ve başka hayali isimlerle anıldılar, bundan dolayı bu ya da şu masal ya da fablın Hikar'ın, Ezop'un Nasrettin Hoca'nın ya da başka milli ve yabancı fabulistlerin olduğunu söylemek mümkün değildir. (akt. Öncül ve Çaykıran, 2019: 1172)

Görüldüğü üzere Ziya Gökalp'in dil ve edebiyat hakkındaki düşünceleri pürüten bir retorik etrafından inşa edilen bir milli kimlik ve milli dil postulatına dayanır. Buna karşın Gökalp'in görüşlerinin olumsuzluğu Fuad Köprülü tarafından bir adım ileriye taşınacak ve söz konusu görüşler hakikatleştirilerek milliyetçi bir edebiyat tarihi yazımının metodolojisi haline getirilecektir.

3. Millî Edebiyat Tarihi Yazımında Bir Köprübaşı: Mehmet Fuad Köprülü

Mehmet Fuad Köprülü, Kasım 1923 tarihli *Bilgi Mecmuası*'nda yayımlanan "Türk Edebiyatı Tarihinde Usûl" başlıklı çalışmasında tarihin güdümünde bir edebiyat tarihi anlayışı ortaya koyar. Köprülüye göre edebiyat tarihçisinin amacı Orta Asya'dan Anadolu'ya kadar Türk edebiyatının izini sürmek, Türk milletinde meydana gelen ruhi evreleri, değişimleri, dönüşümleri tespit etmek ve bunları kategorize etmektir (Köprülü, 2018: 45).

Fuad Köprülü, milliyetçi edebiyat tarihi anlayışı doğrultusunda Osmanlı toplumunu dejenere olmuş yüksek zümre ve milli saffetini koruyan Anadolu halkı olarak ikiye ayırır. Yüksek zümreyi temsil eden saray ve şairleri Sûfizm aracılığıyla sinsi bir şekilde Türk ruhuna sızan Acem kültürünün taklitçileridir. Köprülü, klasik edebiyat şairlerini Acem, sarayı ise Bizans taklitçiliği yapmakla itham eder (s. 45-47). Oysa aynı Köprülü oryantalistlere karşı çıkan yazılarında Osmanlı sarayının oryantalistlerin iddia ettiği gibi Bizans yaşantısını, kanunlarını taklit etmediğini ileri sürecektir (Genç, 2012: 65).

Köprülü, Acem taklitçisi addettiği klasik edebiyat şairlerine karşı halk şairlerinin yanında saf tutar. Şeyyad Hamza, Aşık Paşa, Yunus Emre gibi şairlerden halkın anlayabileceği sade bir Türkçe ile yazdıkları için övgüyle söz eder (Köprülü, 2018: 46). Oysa söz konusu şairleri halk için sade bir Türkçe ile yazdıkları şiirler üzerinden öven Fuad Köprülü yazısının ilerleyen bölümlerinde okuyucu sayısının bir eserin edebî değerini belirlemede önemli olmadığını belirtir. Köprülü'ye göre eğer bir eser güzelse ve bu güzelliği okuyucuya hissettirebiliyorsa edebîdir. Okuyucunun sayısının bir eserin edebîliği açısından bir önemi yoktur (s. 51). Köprülü'nün nicelikten çok niteliğe verdiği önem aslında halk şairlerinin yanında saf tutmasının tamamen ideolojik gerekçelerle olduğunu göstermektedir.

Edebiyat tarihçisinin araştırmalarında edebî şaheserlere odaklanması gerektiğine inan Köprülü şöyle yazar:

Biz, insan fikrinin ve milli medeniyetin tarihini bilhassa onların *edebi* tezahürlerinde aramakta, fikir ve hayatın hareketlerini daima üslûp arasından keşif ve tespitiye çalışmaktayız. İşte bu itibarla bizim mihver (eksen) veya tetkik merkezimizi *şaheser*'ler teşkil edecektir. (s. 51)

Edebî şaheserler fikri edebî deha anlayışını da beraberinde getirir çünkü şaheserler yalnızca belirli bir yetenekle donatılan (bir anlamda seçilmiş), diğer insanlardan farklı olan bir deha tarafından ortaya konulabilir. Dehanın kendinde topladığı tüm bu nitelikler -seçilmişlik, diğer milletlerden farklı olma- icat edilen millet kavramı için de söylenebilir. Bu bakımdan milliyetçi ideolojiyle romantik anlayışın birbirine sıkı sıkıya bağlı olduğunu söyleyebiliriz. Zaten Köprülü de deha tanımını bizim tespitimizi doğrulayacak şekilde yapar. Köprülü için deha, üyesi olduğu milletin tüm yeteneklerini, duyuş ve düşünüş özelliklerini kendi benliğinde toplayan insandır (s. 53). Bir nevi übermensch (üst insan) dir. Köprülü milli deha ve milli şaheser hakkındaki görüşlerini oluştururken İngilizlerin dejenere olmamış, ari Anglosakson kültürüne yönelik hayranlığını gizleyemez (s. 48). İngilizler dejenere olmamış bir milli saflığa, Anglosakson ruhuna dayanarak milli dehalar yetiştirmişler, milli şaheserler ortaya koymuşlardır. Köprülü'nün hem halk edebiyatına, hem dejenere olmamış millet ruhuna hem de İngiliz kültürüne yönelik düşünceleri aslında Anglosakson milliyetçilerinin düşünceleriyle paraleldir. Bu da bize aslında tüm milliyetçiliklerin görüşlerini aynı itkiler vasıtasıyla inşa ettiğini gösterir. Terry Eagleton *Edebiyat Kuramı* (2018) eserinde genel olarak İngiliz milliyetçiliğinin ve milliyetçi ideolojiye sahip T.S. Eliot'un İngiliz edebiyatı hakkındaki görüşlerini şöyle açıklar:

"İngilizlik" emperyalist bayrak dalgalandırma meselesi değil, halk dansı meselesiydi; kentli ve aristokratik değil, kırsal, popülist ve taşralıydı. (...) Görevleri Shakespeare İngilizcesi'nin o gürül gürül canlılığını Daily Herald'dan ve kelimelerin somut olarak kendi anlamlarını canlandırmaktan aciz olduğu Fransızca gibi talihsiz dillerden korumaktı. (...) Edebi alanın haritasının bu şekilde yeniden çizilmesi kesin ideolojik önyargılarla biçimlenmiş tartışmalı bir gelenek inşa etmek demek değildi: Bu yazarlarda İngilizliğin özünün tezahür ettiğine inanılıyordu. (s. 56-58)

Görüldüğü gibi ister Türk milliyetçiliği ister İngiliz milliyetçiliği olsun bütün milliyetçilikler saf, bozulmamış, homojen, bütünlüklü, milli dehanın yarattığı milli şaheserlerden müteşekkil bir edebiyat tarihi inşa etme çabasıdır.

Fuad Köprülü'nün eserleri barındırdığı entelektüel birikimle hala kült konumunu korumaktadır. Diğer taraftan onun görüşleri milliyetçi edebiyat tarihi yazımının içinde barındırdığı çelişkileri göstermesi bakımından da oldukça önemli malzemeler sunmaktadır. Ne yazık ki liselerdeki edebiyat müfredatından akademik çalışmalara kadar Köprülü'nün eserleri bir malzeme olarak değerlendirilmek yerine sarsılmaz bir hakikatin taşıyıcısı gibi sunulmakta ve söylemleri sürekli olarak yeniden üretilmektedir. Örneğin; varlığı şüpheli olan Türkî-i Basit hareketi sarsılmaz bir güvenle müfredatlarda, çalışmalarda kendisine yer bulmaya devam etmektedir. Edebi çalış-

malara egemen olan söz konusu düşüncenin sürekli olarak yeniden üretilmesinin önüne milliyetçi edebiyat tarihi yazımının ötekilerinin görünür kılınmasıyla geçilebilir.

4. Ne yapmalı?: Millî Edebiyat Tarihi Yazımının Ötekilerini Görünür Kılmak

Gayatri Chakravorty Spivak, *Madun Konuşabilir mi?* (2020) adlı eserinde Pierre Macherey'den yaptığı şu alıntıyla bir çalışmanın dayandığı ideolojik söylemin altını oyan tehdidinin o çalışmanın söylemediklerinden geldiğini iddia eder:

Bir çalışmada önemli olan onun neyi söylemediğidir. Bu 'neyi söylemeyi reddettiği' şeklindeki özensiz formülle aynı şey değildir. (...) Bundan daha önemli olan, çalışmanın neyi söyleyemeyeceğidir, çünkü sözcenin hazırlığı orada, suskunluğa giden bir tür yolculuk içinde gerçekleştirilir. (akt. Spivak, 2020: 56)

Bu yüzden milliyetçi edebiyat tarihi yazımının neyi söylediğine değil neyi söyleyemediğine odaklanmak gerekir. Milliyetçi edebiyat tarihi tarafından birer *görünmez adama* dönüştürülen edebiyatları incelemeye Ermeni harfli Türkçe eserler ile başlayabiliriz.

Türk edebiyatı tarihi yazımının klasik anlatısına göre ilk Türkçe roman Şemsettin Sâmî tarafından kaleme alınan ve 1875 yılında yayımlanan *Taşuk-ı Talat ve Fitnat* adlı eserdir. Oysa yapılan çalışmalar bu iddianın asılsız olduğunu göstermektedir. Zannedilenin aksine ilk Türkçe roman Hovsep Vartanyan'ın (Vartan Paşa) 1851 yılında Ermeni harfleriyle Türkçe olarak basılan *Akabi Hikayesi* adlı eserdir (Cankara, 2020: 118-119). Vartan Paşa *Tarikhi Napoleon Bonaparte* adlı eserinin önsözünde Ermeni harfleriyle Türkçe yazmasının sebebini şöyle açıklar:

Ermeni milletinde Türkçeyi iyi bilen ama Ermeniceye aşına olmayanların sayısı Ermenice bilip Türkçeye aşına olmayanların sayısından fazla olduğundan, çoğunluğa saygı göstermek açısından bu kitabın zorunlu olarak Türkçe yazılması yeğlenmiştir. (akt. Strauss, 2020: 9)

Johann Struass da "Osmanlı İmparatorluğu'nda Kimler, Neleri Okurdu? (19.-20. Yüzyıllar)" (2020) adlı çalışmasında Müslüman Türkler arasında yazı farklılığının önemli bir engel teşkil etmediğini, Müslüman Türklerin Ermenice alfabeyi öğrenerek Ermeni harfleriyle Türkçe yazılan eserleri, dergileri ve gazeteleri okuduklarını, hatta bazı üst düzey Türk yöneticilerinin uygulamadaki kolaylığı ve sadeliği bakımından Ermeni alfabesinin kullanılmasını teşvik ettiğini bildirir (s. 37).

Murat Cankara'nın "Ermeni Harfleriyle İlk Türkçe Romanlar" (2020) başlıklı çalışmasına baktığımızda 1851'den sonra Ermeni harfli Türkçe olarak yayımlanan dört adet roman daha göze çarpmaktadır: Hovsep Vartanyan'ın *Boşboğaz Bir Adem: Lafazanlık ile Husule Gelen Fenalıkların Muhtasar Risalesi* (1852), Hovhannes H. Balıkcıyan'ın *Karnig, Gülünya ve Dikran'ın Dehşetli Vefatleri* (1863), Hovsep Maruş'un *Bir Sefil Zevce* (1868) ve Viçen Tilkiyan'ın *Gülünya yahut Kendi Görünmeyerek Herkesi Gören Kız*

(1868) eserleri (s. 119). Dört romanın da yayım tarihi ilk Türkçe roman sayılan *Taaşuk-ı Talat ve Fitnat*'tan öncedir (s. 119).

Hasmik Stepenyan, *Ermeni Harfli Türkçe Kitaplar ve Sürekli Yayınlar Bibliyografyası, 1727-1968* başlığını taşıyan çalışmasında Ermeni harfli Türkçe olarak "1696 kitap, 160 tane yayın yeri ve belirsiz kitap, 366 tiyatro metni, 1840 sonrasına ait 99 süreli yayın, 20 elyazması gazete ve dergiden (...)" (akt. Cankara, 2020: 118) söz eder. Günil Özlem Ayaydın Cebe'nin "19. yüzyılda Osmanlı Toplumunu ve Basılı Türkçe edebiyat: Etkileşimler, Değişimler, Çeşitlilik" başlıklı doktora tezinde sunduğu veriler Ermeni harfli Türkçe eserlerin yüzde 27'sinin edebiyat metinleri olduğunu göstermektedir (akt. Cankara, 2020: 118).

Ermenice harfli Türkçe eserler arasında çeviri yapıtlar da önemli yer tutar. Segneri'nin *Penitente* adlı eseri Venedikli Mikhitaristler tarafından Ermeni alfabesiyle Türkçe olarak tercüme edilir (Strauss, 2020: 24). Bunun yanı sıra Hovhannes Yeremyan tarafından Ermeni Türkçesine tercüme edilen Edward Young'ın *Night Thoughts* eseri de büyük ilgi çeker (s. 24). Yirmi altı Antik Yunan filozofunun hayat hikayelerini anlatan ilk eser de Krikor Kumanyan tarafından yazılır (s. 25-26). Arap harfli Türkçe yazan yazarlar arasında Ahmet Mithat Efendi'nin özellikle Ermeni cemaat arasında popüler olduğu söylenebilir. Onun *Felatun Bey ve Rakım Efendi* adlı eseri 1879'da Ermeni harfleriyle Türkçe olarak yayımlanır (s. 38). Bunların yanı sıra 1913'te Ermeni öykü antolojisinin Türkçe olarak yayımlanması büyük ilgi görür. Abdullah Cevdet, Şahabeddin Süleyman, Süleyman Nazif gibi Osmanlı entelektüelleri bu eseri büyük bir buluş olarak değerlendirirler (s. 40).

Taaşuk-ı Talat ve Fitnat'tan önce yayımlanan Türkçe romanlardan bir diğeri ise Evangelinos Misailidis tarafından Yunan harfleriyle Türkçe olarak kaleme alınan *Temaşa-i Dünya ve Cefakâr u Cefakeş* (1871-1872) adlı eserdir. Misailidis adı geçen eseri önce kendi gazetesini olan ve Türkçe olarak yayımlanan *Anatoli Gazetesinde* tefrika eder, 1871-1872 yılları arasında ise yine kendi matbaası olan Anatoli Matbaası'ndan 4 cilt olarak yayımlar (Anhegger ve Günyol, 1988: 651; Şimşek, 2020: 200)

Osmanlı sınırları içinde Karamanlıca eserlerin (Yunan harfleriyle Türkçe) yayımlanmaya başlanma tarihi 1718'dir. Nafpaktos ve Arta Metropoliti Neofitos Mavromatis tarafından yayımlanan kitap dini içerikli olup kitabın yayımlanma amacının Hristiyanlığı unutmuş Osmanlı İmparatorluğu'nun doğusundaki Rumlara tekrar Ortodoks Hristiyan geleneğinin aşılması olduğu belirtilir. Yayımlanan Karamanlıca eserler içinde dini kitaplar 19. yüzyılın ortalarına kadar ağırlıktadır (Balta, 2018: 129-132). Evangelia Balta *Gerçi Rum İsek de Rumca Bilmez Türkçe Söyleriz-Karamanlılar ve Karamanlıca Edebiyat Üzerine Araştırmalar* (2018) adlı eserinde Karamanlıca eserleri şöyle tasnif eder: "Karamanlıca kitap dağarcığı dinsel içerikli kitaplar, ilmiyel, mezmurlar kitabı, azizlerin yaşamöyküleri ve benzeri yayınlarla Rum/Yunan nüfus için yazılmış bazı Yunanca kitapların tercümelerinden oluşuyordu." (s. 129)

Evangelia Balta'nın aktardığına göre 1751-1840 yılları arasında dini 102, din dışı 17 kitap olmak üzere toplam 119 Karamanlca kitap yayımlanır (s. 169). Bu dönemde dini konuları işleyen eserler haricinde yayımlanan kitaplardan ilki atasözleri ve deyimlerle ilgilidir. Abraham'ın Kurban Edilişi adlı diğer eser ise bir Girit dramının Yunan harfli Türkçe çevirisidir (s. 173). 19. yüzyılın ortalarına geldiğimizde din dışı Karamanlca kitapların sayısında büyük bir artış ile karşılaşılır. 1831-1935 yılları arasında toplam 480 Karamanlca kitap yayımlanır (s. 169). Bu kitaplardan dini olanların sayısı 227, din dışı olanların sayısı ise 253'tür (s. 169). Zaharios Agioritis tarafından kaleme alınan Türkçe-Yunanca sözlük, *Pandora*, *Armonia*, *Gitar*, *Yeni Aşk Şarkıları* isimli dört şiir antolojisi, kolera üzerine bir risale, Agaipos Papazoğlu tarafından yayımlanan *Pitiya*, *Ponsianos*, *Syllogi Diaforon Dialogon*, *Aleksandros Makedonyalı*, *Lisan Bahçesi*, *Kolera Risalesi* ve *İbadetname* din dışı kitaplardan bazılarıdır (s. 182). Ayrıca din dışı kitapların içerisinde Ahmet Mithat Efendi'nin de iki eseri yer almaktadır. Bunlar 1891 yılında Karamanlca olarak yayımlanan *Yeniçeriler* ve *Şeytan Kayası*'dir (s. 187). Karamanlca din dışı eserler külliyyatının tek tiyatro eseri ise 1910'da yayımlanan Ispartalı Teodor Akıllıoğlu'nun *Zavallı Delikanlı* adlı eseridir (s. 188).

Milliyetçi edebiyat tarihi anlayışının yok saydığı bir başka edebiyat geleneği de Kürtçe edebiyattır. Kürt edebiyatı belirli siyasal, sosyal kurumlara sahip olmamasından ve Kürt halkında tam olarak yazınsal bir dil ortaya çıkaracak milli bir bilincin henüz uyanmamasından ötürü dergiler ve gazeteler çevresinde gelişmiştir (Abbas Vali'den aktaran Yekdeş ve Erdem, 2020: 336-337). Haşim Ahmedzade Fars ve Kürt anlatısal söylemi üzerine gerçekleştirdiği incelemede bu durumu şöyle tarif eder:

Kürt gazeteciliği Kürt romanının doğuşunda gerekli olan bazı ön koşulları sağlamıştır. Öncelikle Kürt dilinin az çok kodlanmasına ve standartlara oturtulmasına katkıda bulunmuştur; ikinci olarak (...) kitap basımı için uygun teknik olanakların yokluğunda, Kürt gazeteciliği Kürt anlatısal yazınsal söyleminin [oluşmasında] [...] önemli bir araç olarak hizmet etmiştir. (akt. Yekdeş ve Erdem: 336)

İlk Kürtçe gazete olan *Kurdistan* gazetesi "(...) 22 Nisan 1898'de Kahire'de Mikdat Mithat Bedirhan tarafından yayımlanmaya başlar." (Yekdeş ve Erdem, 2020: 333) 14 Nisan 1902 tarihine kadar toplam 31 sayı yayımlanan gazetede Kürtçe ve Türkçe yazılara, Kürtçe şiirlere, beyitlere yer verilirken Kürtçe edebiyatın klasik eseri *Mem û Zin* de parça parça yayımlanır (s. 334). *Kürt Teavün ve Terakkî Gazetesi* ise 1908 yılında Seyyid Abdülkadir'in başkanlığını yaptığı Kürt Dayanışma ve Gelişme Derneği'nin resmi yayın organı olarak çıkmaya başlar. Gazetenin yayın dili Kürtçe ve Türkçe'dir. Gazetenin sorumlusu Pîremerd olarak da bilinen ünlü Kürt şair Süleymaniyeli Tefik'tir. Şair Süleyman Nazif de gazetenin yazarları arasındadır (s. 334). 1909 tarihinden itibaren Diyarbakır merkezli olarak Türkçe, Kürtçe, Arapça ve Süryanice dillerinde yayınlanan *Peyman* gazetesinin sorumlusu ise Türkçü ideolojinin kurucularından olan Ziya Gökalp'tir. Ziya Gökalp'in Kürtçe bir

yazısının da gazetenin 12. sayısında yer aldığı bilinmektedir (Temel, 2015: 323). İlk legal Kürt öğrenci derneği Kürt Talebe-Hêvî Cemiyeti'nin yayın organı olan *Rojî Kurd* (1913) dergisi ilk Kürtçe hikâye olan, Fuat Temo'nun "Çîrok" adlı eserine yer vermesi bakımından önemlidir (Yekdeş ve Erdem, 2020: 334-340). Ayrıca *Rojî Kurd*'un her sayısında iki Kürtçe şiir yer alır (s. 353). Kürtçe edebiyatın gelişmesine en büyük katkıyı sağlayan yayın organı ise şüphesiz *Jîn* dergisidir. Her sayısında Kürtçe şiirlere yer veren *Jîn* dergisinde şiirleri yayımlanan şairler arasında Qazi Letif, Zaxoyî, Fikri Necdet, Ebdurrehim Rehmi, Qazîzade Mistef Şewqî isimleri sayılabilir (s. 353). Ayrıca dergide Kemal Fevzî tarafından Kürt bölgelerinden derlenen *Altun Kakül-lü Çocuk* hikayesi de yer alır. Fevzi yazısında Diyarbakırlı olan Ziya Gökalp'i Kürt masallarını çalarak Dede Korkut hikayelerine eklediği için şöyle eleştirir:

Kürt masal ve efsanelerini bildiğim, toplayabildiğim kadar *Jîn*'in saygıdeğer sayfalarına ve mitoloji bilginlerinin gözleri önüne serip insaf ve incelemelerine sunacağım. İhtimal bu yazılarda, Diyarbakir'in güzel Kürt efsanelerini "Dede Korkut" masallarına uydurarak değiştiren nankör bir Diyarbakirli'nin de insafsızlığı meydana çıkacaktır. (Öz, 2011)

Bütün bu örnekler göstermektedir ki milliyetçi edebiyat tarihi yazımı öteki olarak gördüğü cemaatlerin edebi üretimlerini yok sayma, görmezden gelme eğilimindedir. Söz konusu tutum yalnızca Osmanlı dönemi eserleri ile sınırlı değildir. Garip hareketi dendiğinde herkesin aklına Orhan Veli Kanık, Melih Cevdet Anday ile Oktay Rifat Horozcu gelir fakat Garip hareketi etkisinde eser veren Türkiyeli Ermeni şairler Garbis Cancikyan ve Haygazun Kalustyan kimsenin ilgisini çekmez (Zariç, 2016). Eserlerini Farsça kaleme alan Celâleddîn-i Rûmî bizimdir fakat Batman doğumlu Kürt şair Cigerxwîn ötekidir. Şemsettin Sâmî'nin Arnavut olduğuna ve Arnavut literatüründe Sâmî Frashêri olarak bilindiğine değinilmez bile. O halde milli edebiyat tarihi yazımının milli ve dini kıstaslara dayanan seçmeci bir anlayışla hareket ettiğini söyleyebiliriz. Öyle ki milli bir edebiyat tarihi yazma işlemi aynı zamanda bir silme işlemidir.

Sonuç

"Milliyetçiliğin nihai misyonu özerk bir devletin kurulması ve pekiştirilmesidir. Ama devletin, kendisini bir arada tutacak, birbirleriyle bağlantılı bir değerler ve duygular ağına ihtiyacı vardır. Millet inşa etme, kolektif anlatılar uydurmayı, etnik farklılıkların homojenleştirilmesini ve muhayyel bir cemaatin ideolojisini yurttaşlara benimsetmeyi gerektirir." (Jusdanis, 1998: 53) diye yazar Jusdanis. Ortaya koymaya çalıştığım bu betimsel izlekte de görüldüğü gibi bir millet inşa etme, ortak bir değerler ve duygular ağı yaratma çabası etrafında şekillenen milliyetçi edebiyat tarihi yazımı çalışmalarında ulusal bir kimlik tahayyülü merkeze alınmakta bu merkezin dışında kalan her şeye karşı ilgisiz, sessiz kalınmaktadır. Milli edebiyat tarihi yazımının hem bir yazma hem de bir silme işlemi olduğunu söylemişim ancak Ece Ayhan'ın da dikkat çektiği gibi "silgiler, silerken, silinirler de." (Ayhan,

2001: 7) Zannediyorum ki imtiyazlı ulusun merkezlesleştirilmesi diğer bir anlamda edebî kanon açasından mülksüzleştirilmesi bizi yeni bir modele, çoğunluğa değil de çoğulluğa vurgu yapan, çokluğa dayanan bir ilişki biçimine götürecektir.

Kaynaklar

- Anhagger, Robert ve Günyol, Vedat. (1988). "Temaşa-i Dünya ve Cefakâr u Cefakeş Üzerine". *Seyreyle Dünyayı: Temaşa-i Dünya ve Cefakâr u Cefakeş*. İstanbul, Cem Yayınevi.
- Ayhan, Ece. (2001). *Sivil Denemeler Kara*. İstanbul, Yapı Kredi Yayınları
- Balta, Evangelia. (2018). *Gerçi Rum İsek de, Rumca Bilmez Türkçe Söyleriz-Karamanlılar ve Karamanlıca Edebiyat Üzerine Araştırmalar*. İstanbul, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Cankara, Murat. (2020). "Ermeni Harfleriyle İlk Türkçe Romanlar Üzerine". *Tanzimat ve Edebiyat: Osmanlı İstanbulu'nda Modern Edebi Kültür*. (Haz. Mehmet Fatih Uslu ve Fatih Altuğ). İstanbul, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Donado, Giovanni Battista. (1999). "Della Letteratura de' Turchi". *Osmanlı Divan Şiiri Üzerine Metinler*. (Haz. Mehmet Kalpaklı). İstanbul, Yapı Kredi Yayınları.
- Eagleton, Terry. (2018). *Edebiyat Kuramı*. (Çev. Tuncay Birkan). İstanbul, Ayrıntı Yayınları.
- Genç, Ernur. (2012). "Fuat Köprülü'nün Milliyetçilik Anlayışı ve Onun Türkçülük'e İlişkin Yaklaşımı". *Folklor/Edebiyat*, Sayı 71, s. 47-82.
- Gökalp, Ziya. (2018). *Türkleşmek, İslamlaşmak, Muasırlaşmak*. (Haz. Zeynep Aytop). İstanbul, Karbon Kitaplar.
- Jusdanis, Gregory. (1998). *Gecikmiş Modernlik ve Estetik Kültür: Milli Edebiyatın İcat Edilişi*. (Çev. Tuncay Birkan). İstanbul, Metis Yayınları.
- Köprülü, Mehmet Fuad. (2018). "Türk Edebiyatı Tarihinde Usûl". *Edebiyat Araştırmaları I*. İstanbul, Alfa Yayınları.
- Öncül, Kürşat ve Çaykırın, Güzin. (2019). "Ermenistan'da Nasreddin Hoca Algısı ve Açıklamalı Kaynakça". *AVRASYA Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, Sayı 16, s. 1169-1177.
- Öz, Asım. (2011, 19 Nisan). "Jin Dergisi: Yeni bir ulus tahayyülü". *Dünya Bülteni*. Erişim adresi: <https://www.dunyabulteni.net/kultur-sanat/jin-dergisi-yeni-bir-ulus-tahayyulu-h156168.html>
- Spivak, Gayatri Chakravorty. (2020). *Madun Konuşabilir mi?*. (Çev. Emre Koyuncu). Ankara, Dipnot Yayınları.
- Strauss, Johann. (2020). "Osmanlı İmparatorluğu'nda Kimler, Neleri Okurdu? (19.ve20. Yüzyıllar)". *Tanzimat ve Edebiyat: Osmanlı İstanbulu'nda Modern Edebi Kültür*. (Haz. Mehmet Fatih Uslu ve Fatih Altuğ). İstanbul, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Şimşek, Şehnaz Şişmanoğu. (2020). "Evangelinos Mısailidis'in Karamanlıca Başyapıtı Temaşa-i Dünya ve Cefakâr u Cefakeş ya da 'İki Kelise Arasında Bînamaz' Olmak". *Tanzimat ve Edebiyat: Osmanlı İstanbulu'nda Modern Edebi Kültür*. (Haz. Mehmet Fatih Uslu ve Fatih Altuğ). İstanbul, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Temel, Celal. (2015). *1984'ten Önceki 25 Yılda Kürtlerin Silahsız Mücadelesi*. İstanbul, İsmail Beşikçi Vakfı Yayınları.
- Yekdeş, Ömer Faruk ve Erdem, Servet. (2020). "Bölücü Bir Edebiyat mı Bölünmüş Bir Edebiyat mı?: Geç Osmanlı Dönemi Kürt Edebiyat(lar)ı". *Tanzimat ve Edebiyat: Osmanlı İstanbulu'nda Modern Edebi Kültür*. (Haz. Mehmet Fatih Uslu ve Fatih Altuğ). İstanbul, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Zariç, C. Hakkı. (2016, 24 Nisan). "Garip'te Ermeni Çıkmazı". *Evrensel*. Erişim adresi: <https://www.evrensel.net/haber/278325/garipte-ermeni-cikmazı>

KUTADGU BİLİG'DE KÖK DEĞERLER

Mesut ŞEN* - Asiye Figen KALKAN**

Özet

Özellikle son dönemlerde hem dünyada hem de ülkemizde bireyin oldukça ön planda olduğu, dolayısıyla toplumsal bazı niteliklerin arka planda kaldığı görülmektedir. Bireyin bu ön plana çıkışının bazı olumlu yönleri olduğu kadar olumsuz yönleri de oluşmaktadır. Mut-suzluk, doyumsuzluk, elindeki ile yetinememe, kendinden olmayana anlayış gösterememe, sabırsızlık, hızlı ve kolay tüketim gibi bazı olumsuzluklar bireyden topluma yansımaktadır. Bireyde başlayarak topluma sirayet eden bu olumsuz duygu ve düşüncelerin önüne geçebil-medeye en etkili aracın eğitim olduğu kesindir. Bu kapsamda birçok ülke, okullar kanalı ile bireylere sahip olageldikleri millî değerlerin yanında evrensel değerleri de kazandırma yolu-nu seçmektedir. Belirlenen "kök değerler" öğretim programlarına yerleştirilerek gerek kişi-sel gerekse toplumsal yönden sağlıklı yetişen bireylerin oluşması amaçlanmaktadır. Türk Millî Eğitim Bakanlığı da bu konudaki çalışmalarına hız vermiş ve son olarak 2018 yılında güncellediği öğretim programlarında ders ayrımı gözetmeksizin bu kök değerlerin öğrencile-re kazandırılmasının ana hedeflerden olduğunu belirtmiştir. Bu öğretim programlarında yer alan 10 kök değer şöyle sıralanmıştır: adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik. Türk kültürü bu değerleri öğrencilere ka-zandıracak geçmişten gelen büyük miraslara sahiptir ve elinde çok fazla birikmiş malzemesi vardır. Türk edebiyatının ve kültürünün birer taşıyıcı oluşturduğu bu miraslarımızın birçoğu, taşıdığı millî karakterinin yanında evrensel değerlere de kucak açması ile dikkat çekmekte-dir. Bu bağlamda sahip olduğumuz büyük ilk eserlerimizden olan *Kutadgu Bilig*, Türk Dili ve Edebiyatı dersleri içerisinde birçok yönden incelenmektedir. Metnin içeriğine baktığımızda hem yaşadığı dönemin hem de sonrasının bireyine ve toplumuna dönük birçok değeri üze-rinde taşıdığı görülmektedir. Yusuf Has Hâcib'in *Kutadgu Bilig*'i yazarken, okuduğunu ve belli oranda etkilenmiş olabileceğini düşündüğümüz *Devlet*'te de birtakım millî ve evrensel değer-ler bulunmaktadır. Bu kapsamda, ortaöğretim kurumlarında okutulan Türk dili ve edebiyatı dersi için 2017 yılında hazırlanan taslak öğretim programında yer alan 12 değer dışında kalan "dostluk, öz denetim, sorumluluk, vatanseverlik" değerleri çerçevesinde *Kutadgu Bilig* ile *Devlet*'in benzerliklerinin ve farklılıklarının örneklerle sunulması amaçlanmaktadır.

Anahtar Sözcükler: *Kutadgu Bilig*, *Devlet*, değerler eğitimi, kök değerler, kök bilgi

Kısaltmalar

ADS: *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü*

KB : *Kutadgu Bilig*

OED: *Online Etymology Dictionary*

TDEDÖP: *Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı*

TS: *Türkçe Sözlük*

Giriş

Gerek günlük gerek eğitim yaşantımızda adını fazlaca duyduğumuz *değerler eğitimi* kavramını oluşturan *değer* sözcüğü için Türk Dil Kurumu bir-den çok tanım yapmıştır. Bu tanımlar içerisinde konumuzla ilgili olanlar şöyledir: 1. *Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet.* 3. *Üstün nitelik, meziyet, kıymet.* 7. *Bir ulusun sahip olduğu*

* Prof. Dr., Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, mesut.sen@marmara.edu.tr.

** Arş. Gör., Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, akalkan@marmara.edu.tr.

sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü (TS). *Değer* sözcüğünün kökü *değ-* fiilinden gelmektedir. Söz konusu fiil Eski Türkçede *teg-* şeklinde idi. Eski Türkçede *teg-* fiili de bugünkü *değ-* fiilinde olduğu gibi 'değmek, dokunmak, ulaşmak, değerli olmak' anlamlarına gelmekteydi. *Değerli* sözcüğünün isim tabanı olan *değer*'in en eski hâline de Eski Türkçe döneminde *teğir* şeklinde rastlanmaktadır. *Değer* sözcüğü, *değ-* fiilinin *-er* sıfat-fiil ekinin kalıplaşmasıyla oluşturulan bir türevidir. Yine *değer* sözcüğünün Eski Türkçedeki değişkesi olan *teğir* sözcüğü de benzer şekilde oluşturulmuş bir türevidir. Türkçedeki *değer* kavramının İngilizcesi *value* sözcüğüdür. Bahse konu sözcük de İngilizceye Latince'den geçmiş olup 'güçlü olmak, iyi olmak; değerli olmak, -e değmek' anlamlarına gelen *valere* sözcüğünden gelmektedir (OED).

Değer kavramını Erol Güngör "*bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğu hakkındaki inanç*", Cavit Ünal "*insanın bir şeyi ötekine tercih edip etmeme durumu*" olarak tanımlamıştır (Güngör 1998: 27; Ünal 1981: 18). Bu tanımlara benzer ya da farklı yönde daha pek çok tanım bulmak mümkündür. Her ne kadar farklı tanımlar yapılsa da *değer* kavramının bireyin duygu ve düşüncelerini biçimlendiren, toplumsal yaşama göre karar almasını sağlayan ölçütler bütünü olduğunu söyleyebiliriz.

Kök değer kavramı ise ülkemizde Millî Eğitim Bakanlığının 2017 ve 2018 öğretim programlarında ilk kez karşımıza çıkmaktadır. Bu programlar göz önünde bulundurularak millî eğitimle ilgili hazırlanan çalışma ve yayınlarda *kök değer* kavramı bolca kullanılmaktadır. Ancak bu çalışma ve yayınlardan ulaşabildiklerimizi incelediğimizde *değerler eğitimi* kavramından vazgeçilerek *kök değer* kavramına niçin geçildiği hususunda herhangi bir bilgiye ulaşamadık (Akay 2018; Genç 2018; Kurtoğlu 2019; Mutlu ve Dinç 2019; Tabak ve Yaylak 2020; Topal 2019; Tozlu ve Yüce 2020; Çoban 2020; Çoban ve Turhan Tuna 2020). Yalnızca Sevil Büyükalın Filiz ile Arzu Kaya ortak yayımladıkları bir makalelerinde "Millî Eğitim Bakanlığının *kök değer* olarak ifade ettiği değerlerin her topluma hitap ettiği düşünülmektedir." ifadesini kullanmaktadırlar (Büyükalın Filiz ve Kaya 2020). Bu ifadede *kök değer*'in ulusaldan ziyade evrensel bir özellik taşıdığı belirtilmektedir. Biz de incelediğimiz çeşitli yabancı kaynaklardan edindiğimiz bilgiler çerçevesinde *kök değer* (*core value*) kavramı ile kastedilenin ulusaldan ziyade tüm dünyayı kapsayan evrensel değerler olduğu, bu *kök değerler* ile kendini gerçekleştirmiş birer "dünya vatandaşı" yaratmanın amaçlanmak istendiği sonuçlarına ulaştık. Nitekim Millî Eğitim Bakanlığınca 18 Temmuz 2017 tarihinde yapılan basın açıklamasında da Türk dili ve edebiyatı dersleri için hazırlanan 2017 ve 2018 öğretim programlarında *kök değer* kavramının evrensel düzeyde bir kavram olduğu vurgulanmaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığının 2017 yılından önce hazırladığı öğretim programlarında *değerler eğitimi* kavramı birlikteliği, düzeni, kolektif bilinci, yüksek ahlâkı öne çıkaran, kargaşaya yol açabilecek durumlarda sosyal refleks oluşturabilecek kabulleri esas alan birey ve toplum için gerekli ve önemli kavram olarak belirlenmişti (Akyol 2010: 4). Öyle ki değer çatışmalarının

yaşadığı toplumlarda dahi saygı, adalet, dürüstlük, nezaket gibi genel ahlaki ilkelerin bulunması, buralarda da değerler eğitiminin önemine işaret etmekteydi (Güven 2014: 28). Türk dili ve edebiyatı dersleri bu değerlerin aktarılmasında önemli bir rol üstlenmiştir. Bu rolü, dersin özel amaçlarında, “Derse giren öğrencilerin Türk edebiyatına ait eserler aracılığı ile millî, manevî, ahlaki, kültürel ve evrensel değerleri anlamaları” ifadesinde açıkça görmekteyiz (TDEDÖP 2017: 17; TDEDÖP 2018: 12).

Türk dili ve edebiyatı dersleri öğretim programlarında 2017 yılından önce çeşitli başlıkların içerisinde geçen *değerler eğitimi*, bu yıldan itibaren ayrı bir başlık altında tüm derslerin öğretim programlarında ortak olarak ele alınmıştır. 2018 yılındaki öğretim programında da aynı biçimde yer alan 10 kök değer şöyledir: *adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik* (TDEDÖP 2017: 14; TDEDÖP 2018: 6).

Kutadgu Bilig, Türk edebiyatının ilk siyasetnamesi, dolayısıyla ilk nahi-hatnamesi de olma özelliğine sahip bir başyapıttır (Şen 2016: 83). Yazılış amacı “Kitabın adını Kutadgu Bilig koydum; okuyana kutlu olsun ve ona yol göstereyim. Ben sözümü söyledim ve kitabı yazdım; bu kitap uzanıp her iki dünyayı tutan bir eldir.” beyitleri ile anlatılmıştır (KB 350, 351). Tamamı devlet yönetimi üzerinden alegorik kavramlarla, yani her bir kavramın ayrı ayrı kişileştirilmesiyle anlatılan eser, dönemine has özelliklerin yanında dile getirdiği evrensel değerler ile çağdaşlarına ve tüm insanlara seslenmiştir. Bugün dahi anlatılan insan tiplerinin hiç yabancı gelmemesi, aradan geçen bin yıllık zamanda insan doğasından ziyade yaşanan şartların değiştiğini göstermektedir. Bu nedenle *Kutadgu Bilig*, öğrencilere *değer* aktarımında kullanılması gereken en önemli edebî eserlerimizdendir. Yûsuf Hâs Hâcib’in İbni Sînâ’dan etkilendiğini ifade eden M. Fuad Köprülü’nün aksine Sadri Maksudi Arsal, bunun zamansal olarak mümkün olamayacağını ve onun Fârâbî’den ve Konfüçyüs’ten etkilenmiş olduğunu söylemiştir. *Kutadgu Bilig* ile Konfüçyüs’ün eserlerindeki ahlak, hukuk, devlet idaresine dair görüşler arasında büyük benzerlikler vardır. Eserini yazdığı 50 yaşlarında olduğunu belirten Yûsuf Hâs Hâcib’in tahsil yılları 1030-1040 arasına denk gelmeli, bu durumda 1037 yılında vefat eden İbni Sînâ’nın fikirlerinin bu dönemde Çinî Türkistan’da yayılmış olma olasılığı oldukça düşük gözükmektedir (Arsal 2014: 115; Köprülü 1980: 169). Arsal’ın bu görüşü doğru olabileceği gibi Yûsuf Hâs Hâcib’in İbni Sînâ’yı bizzat tanıyan birinden onun fikirlerini dinlemiş olabilme olasılığı da göz ardı edilmemelidir. “Medeni siyaset” geleneğinin başlangıcı olan Fârâbî’nin eski Yunan filozofu Eflâtun’dan etkilenmiş olması, Yûsuf Hâs Hâcib’in ister İbni Sînâ ister Fârâbî kanalıyla olsun dolaylı olarak Eflâtun’dan etkilenmiş olabileceğini göstermektedir (Fârâbî 2015: 28). *Kutadgu Bilig* ile Eflâtun’un *Devlet*’inde ulaşılmak istenen “ideal devlet” için gerekli olan “ideal insan” ve onun oluşturduğu “ideal toplum” düşüncesi, aralarında selef halef ilişkisi olduğunu düşündürmektedir.

2017 yılında II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu’nda sunduğumuz *Kutadgu Bilig’de Değerler Eğitimi Çerçevesinde*

İdeal İnsan başlıklı bildirimizde, henüz 2017 yılı taslak programı yayımlandığından, onda yer alan 12 değeri ele almıştık (Şen ve Kalkan 2017). Bu 12 değer *adalet, doğruluk ve dürüstlük, aile, yardımseverlik, inanç ve ibadet, sabır, sevgi, ahlak, alçak gönüllülük, iktisat, kanaat, şükür, saygı, hoşgörü* idi. Bu değerleri 2017 ve 2018 öğretim programındakiyle karşılaştırdığımızda 6 tanesinin ortak (adalet, dürüstlük, sabır, sevgi, saygı, yardımseverlik), 5 tanesinin diğerlerinin içine yedirilmiş (aile→sevgi, ahlak→dürüstlük, alçak gönüllülük→saygı, iktisat, şükür, kanaat→öz denetim, hoşgörü→saygı) olduğunu gördük. *Inanç ve ibadet* değeri, 2017 ve 2018 öğretim programlarında açıkça yer almamıştır. Taslakta olmayıp yalnızca 2017 ve 2018 öğretim programlarında yer bulan *değerler* ise *dostluk, öz denetim, sorumluluk, vatanseverlik*'tir. Taslakta *sevgi* değeri içerisine yedirilen *vatanseverlik*, 2017 ve 2018'de ayrı bir başlıkta yer almıştır. Biz de bu araştırmamızın, 2017 yılında sunduğumuz bildirimimizin devamı ve tamamlayıcısı olacağını düşündüğümüz için öğretim programlarına giren bu yeni 4 *kök değer*'i Eflâ-tun'un *Devlet*'i ile Yûsuf Hâs Hâcib'in *Kutadgu Bilig*'i bağlamında inceleyeceğiz.

1. Dostluk Değeri

"Bin dost az, bir düşman çok; dost edinmek" dostlukla ilgili Türkçede yer alan çok fazla deyim ve atasözünden sadece birkaç tanesidir (ADS). 11. yüzyılda kaleme alınan *Kutadgu Bilig*'de yer alan kahramanlarımız Kün Tugdî, Ay Toldî, Ögdülmiş ve Odgurmuş için de toplum içerisinde yer edinebilmenin yanında arkadaş ve dost edinebilmenin önemi de belirtilmiştir. Esasen eserde baştan sona kurgulanan konuşmalar, kişiler arasındaki dostluğa ve içtenliğe dayanılarak yapılan konuşmalardır. Eserde, vezir Ay Toldî'nin Küsemîş ile tanıştığının anlatıldığı bölümde dostluk kavramının önemini anlamaktayız. Ay Toldî karakteri üzerinden bir insanın yalnız başına yollara düşüp kalabalıklara karıştığında yaşayacağı zorluklar anlatılırken, bir topluma giren yabancılara iyi davranılmasının insanlık görevi olduğu vurgulanmıştır. Öyle ki Ay Toldî dostu Küsemîş sayesinde hükümdarın huzuruna çıkma, burada kendini anlatma ve vezir olma şansına erişmiştir. Bu dostlukla toplum içine giren insanın tıpkı Ay Toldî gibi rengi yerine gelmeye, yüzü gülmeye başlayacaktır çünkü arkadaş da mutluluk kaynağıdır (KB 491-518; 6281, 6282). Eserde *kut* yani *talih, mutluluk* kavramını temsil eden vezir Ay Toldî'nin insanlardan uzak kaldığında adına (*dolunay oldu*) ve bilgeliğine karşın renginin sararması, her insan için dost gerektiğini açıkça göstermektedir. Yine Ay Toldî'nin renginin sararması ile eserin tamamında sıkça vurgulanan *kut*'un (*talih, mutluluk*) dönemliğinin de gösterildiği düşünülebilir.

Hükümdar Kün Tugdî'nin Ay Toldî'ya iyi ile kötü insanın nasıl olduğunu anlattığı bölüm, "arkadaşını söyle, kim olduğunu söyleyeyim; kişi arkadaşından bellidir" atasözlerinin açıklaması gibidir (ADS). İyi ve kötü insan ya doğuştan ya da sonradan arkadaşları sayesinde/yüzünden iyi veya kötü

olmuştur. Bir ülkenin beyi ile devlet adamları arasındaki ilişki, iki arkadaşın birbirini etkilemesi gibi olup sonuçları tüm ülkenin kaderine tesir edecek boyuttadır. İyi bir beyin etrafında iyi devlet adamları toplanacak, kötüler iyi davranmak zorunda kalacak ve ülkede iyilik hâkim olacaktır (KB 872-895, Platon 2015: 258).

Kün Tugdî, insanlar arasındaki arkadaşlık, dostluk, akrabalık ilişkisinin önemini Ogdurmuş'a yazdığı mektupta dile getirmiştir (KB 3208-13). Dostluklar, güven temeli üzerine kuruludur. Ay Toldî oğlu Ögdülmiş'e "Her sözü dinle, fakat hemen inanma; gönül sırrını açma, onu sımsıkı sakla." diyerek dostunu seçerken dikkatli olmasını öğütler (KB 1301). Dost, acı da olsa gerçekleri söyleyerek sevdiği kişinin doğru yoldan gitmesini isteyendir. Kün Tugdî için Ögdülmiş kendini ayna gibi gösteren, hatalarını düzeltmesine yardım eden, sözüne her daim güvenebileceği bir dosttur (KB 5611-21). Ogdurmuş'a göre insan yapacağı işlerde gönlüne ve bilgili dostlarına danışmalı, gönlünden geçene göre davranmalıdır. Çünkü insana herkesten en yakın yine kendisidir (KB 3682-94, 5648-60).

Eserdeki "Zamanenin Bozukluğunu ve Dostların Cefasını Söyler" başlıklı bölümde Yûsuf Hâs Hâcib, dönemin bozukluğundan ve vefalı bir dost bulamadığından yakınır. Zamane insanları akrep gibi sokar, sinek gibi kan emer, köpek gibi havlar. Bu cevri cefadan kaçmak isteyen yazarın bulunduğu yol insanlardan uzakta, hatta hayvanlara yakın yaşamaktır (KB 6565-6604).

İnsan iyiliğe mislince iyilikle, bu iyiliği hiç unutmadan, hatta cefaya da vefa ile karşılık vermelidir. Ogdurmuş her ne kadar yararlı olacağını düşünmediği ve içine sinmediğinden Kün Tugdî'nin davetlerini kabul etmemiş ise de Ögdülmiş'e devlet işine vefa göstererek devam etmesi telkininde bulunur. Çünkü o, daha küçükken hükümdar tarafından yetiştirilmiş bir insandır; şimdi onun da hükümdara gece gündüz hizmet ederek vefa gösterme vaktidir (KB 3422-36, 5765-5813).

Müslümanlar her zaman birbirlerini iyi geçinecekleri ve ziyaretlerle iyi ilişkilerini geliştirecekleri birer dost olarak görmelidir (KB 4991, 5490). Eserdeki diğer kavramlarda olduğu gibi dostlukta da zıddı ile anlatma yolu da seçilmiştir. Ogdurmuş, gönlü kırılan dostun insana düşmanlık edebileceğinden ve düşmanın ihmal edilmemesinden bahsetmektedir (KB 3392-3402).

Devlet'te dostluk ile ilgili söylenenler *Kutadgu Bilig'e* benzer çizgidedir. Eflâtun da *dostluk'u* zıddı *düşmanlık* ile daha açık kılarak anlatmıştır. Ona göre dost, hem dost görünen hem de özünde gerçekten dostane olandır. Tanrıların dostu olan doğru insan, dostuna da düşmanına da iyilikle muamele edendir. Doğruluğun olduğu yerde *dostluk*, eğriliğin olduğu yerde *düşmanlık* doğar. Doğrularla dost olan doğrulukla, eğrilerle dost olan da eğrilikle davranır. Zorbalar ne dost edinebilir ne de birine dost olabilir (Platon 2015: 7, 8, 10-14, 35, 36, 304-306, 308-315). *Demokraside... bir devlet adamının nasıl yetişmesi, ne bilgiler edinmesi gerektiği düşünülmez. Kendimize halkın dostu dedirtmek yeter; bütün şerefler kazanılır bununla* (Platon 2015: 286). *Kutadgu Bilig'de* de beyin halkın yararına işler gözetmesi, ülke-

nin çıkarımı her şeyden üstün tutması ile demokrasideki bu anlayış birbirine benzerdir.

*Kutadgu Bilig'*de tüm Müslümanlar, *Devlet'*te ise tüm Yunanlar kardeş, dosttur (Platon 2015: 178-180). İki eserde toplumdaki beraberliğe bakış din ve soy birliği esaslarına bağlı olarak değişiklik göstermektedir. *Kutadgu Bilig'*in Türklerin İslamiyet'i benimsediği ilk dönemlerde yazılan bir eser olmasından kaynaklı bu vurgunun yapıldığı düşünülebilir. Ayrıca *Devlet'*te fikrî konuşmalar yapan bu topluluktaki hemen herkesin birbirlerine sıkça "dostum, dostlar" hitaplarında bulunması, aralarındaki ilişkiyi göstermesi yönünden dikkat çekicidir.

2. Öz Denetim Değeri

Fransızca bir psikolojisi terimi olan *otokontrol* sözcüğünün Türkçe karşılığı olarak türetilen *öz denetim*, "Daha önemli bir amaca ulaşabilmek için kişinin tepkilerini, davranışlarını veya başka amaca yönelme eğilimini denetleyip kısıtlaması" olarak tanımlanmaktadır (TS). Bu *değer'*in kazanılması ile eğitim sürecindeki bireylerin çeşitli çeldiricilerden uzaklaşarak Türk millî eğitiminin amaçlarına odaklanması sağlanabilecektir.

*Kutadgu Bilig'*de baştan sona insanın bedenini, aklını ve duygularını denetleyerek her iki dünyada da mutluluğa ulaşabileceği bilgisi vardır. Akı temsil eden Ögdülmiş, hükümdar Kün Tugdı'ya insanın hem bu dünyası hem de ahireti için iyiliği, hayâyı ve doğruluğu hedefleyerek çaba sarf etmesini söyler. Ona göre *bu üçü kimde bileşirse, o insan mutlu olur* (KB 1658-64).

Bilgi ve aklın meziyet ve faydalarının anlatıldığı bölümde insanın yumuşak huylu, tatlı dilli, akıllı ve bilgili davranması; öfkeden, inatçılıktan, kabalıktan, boşboğazlıktan, yalancılıktan, acelecilikten, içkiden ve dahi kötü huylardan uzak durması; akıl ve bilgi ile hareket etmesi öğütlenir (KB 287-349).

*Kutadgu Bilig'*e göre insanın bu ve öteki dünyada mutluluğa ulaşmasına engel olacak her şey onun için kötüdür. İnsan öz denetimi ile nefsinin bu kötülüklerden uzak tutulmalıdır. "İnsan için altın gümüş kıymetli bir şeydir; fakat kendisine hâkim olan kimse, gümüşten daha kıymetlidir" (KB 1725). Bu *değer'*e erişmek için insan zor olanı başarır, yani "bin arzusunu bulur ve ondan mertçe yüz çevirir, gelen dünya nimetlerine bel bağlamaz; elinden gidenlere de içi sızlayıp yüzü buruşmaz" (KB 3444-50). Ay Toldı vasiyetnamesinde oğlu Ögdülmiş'e yukarıdaki kötü huylardan, içkiden ve zinadan; hükümdar Kün Tugdı'ya yine bu kötülüklerden, vücudun zevklerinden ve dünya malından uzak durmasını öğütler (KB 1278-1495). Ögdülmiş de Kün Tugdı'ya şunlardan uzak durmasını söyler: söz, boğaz, göz ve şehvet ateşi; öfke, semiz vücut, giyim kuşam, sabırsızlık, kadere isyan (KB 6352-6450).

Ögdülmiş, akıbeti temsil eden ve münzevi bir hayat yaşayan arkadaşı Odgurmuş'a Kün Tugdı'nın devlet hizmetine davetini iletmeye gider. Bu ziyarette ona inzivadan çıkarak şehre gelmesini, insanlarla ilişki kurmasını, böylece onlara yardımının dokunmasını, kendisi ile istişare ederek devlet işlerinde görev almasının yararlı ve Müslüman kardeşlerine yardım etmesinin cennetle müjdelenmesine vesile olacağını söyler. "İnsanların iyisi gaflete

düşmez; nereye giderse, orada doğru yolu arar” (KB 3403-3511). Buna karşılık Odgurmuş, dünyanın kusurlarını ve ondan neden yüz çevirdiğini; insanın bu dünyadan, diğer insanlardan, nefis ve hevesinden tamamen uzaklaşmadıkça gerçek Tanrı sevgisine erişemeyeceğini ve ibadetlerini takva ile gerçekleştiremeyeceğini söyler (KB 3512-3644; 4680-4873). Çünkü “İstemele alınamayacak şeyi zorla isteme, aramakla bulunamayacak şeyi zorla arama. Yürümekle erişilemeyecek yere yaya gitme, eğer gidersen kendi kendine eziyet vermiş olursun” (KB 3830, 3831).

Yûsuf Hâs Hâcib’in eserde dil ile ilgili ifadeleri “Sözünü söylemezsen, o söz sana kul olur; eğer söylersen, o seni kendisine kul eder.” beyti eksenindedir (KB 3880). Onda “Kara başın kırmızı düşmanı” olarak tanımlanan dil, iki yüzyıl sonra Yûnus’ta “Söz ola kese savaşı/Söz ola kestire başı/Söz ola ağulu aşı/Bal ile yağ ede bir söz.” dizeleri ile ifade edilecektir. Dil ile ilgili müstakil bölümde şu ifadeler vardır: insan az konuşup çok dinlemeli, çağırın söze başlamalı, sorulduğu zaman bilgiliyse konuşmalı, bilgisiz ise ağzına kilit vurmali, bilgisini az sözle ifade etmeli, boşboğazlıktan kaçınmalı. Çünkü “Söylenmeyen söz som altın sayılır; ağızdan çıkınca, bakır olur” (KB 162-190; 955-1028; 1911-17; 3878-81).

Devlet, baştan sona *doğruluk* ve *eğrilik* kavramlarını açıklığa kavuşturmaya çalışan bir *eserdir*, tıpkı *Kutadgu Bilig*’deki *iyilik* ve *kötülük* gibi. Bu kavramlar, insanın iradesi yani *öz denetim*’i ile seçebileceği ve o yol üzere gideceği kişinin/yöneticinin yaşamının temelini oluşturan değerlerdir. Tasavvufta nefis terbiyesi diye adlandırılan *öz denetim*’i *Devlet*’te *ölçülülük* olarak görüyoruz. Eserde anlatılan devlet düzeninde gerekli iki değerden biri *doğruluk* diğeri ise *ölçü*’dür. Eflâtun *ölçü*’yü isteklere, tutkulara vurulan bir çeşit dizgin olarak tanımlayıp kendini tutma, kendine hâkim olma ile ifade eder. Ölçü, ideal devlette toplumun hepsine yayılır ve hiçbir statü farkı gözetmeden aralarında düzen kurar (Platon 2015: 128-130, 195). *Kutadgu Bilig*’de de buna benzer olarak insanın aklının ölçülü davranması için bir köstek olduğu, her işte ölçülü olmak gerektiği belirtilir (KB 1777, 1837, 2390-95, 2501, 2975, 3711, 4517, 4613-15, 4982-85).

3. Sorumluluk Değeri

“Kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesi” olarak tanımlanan *sorumluluk*, eserlerde kişinin kendisine, Tanrı’ya, yaşadığı ve yönettiği topluma karşı sorumlulukları çerçevesinde ele alınmıştır (TS). *Kutadgu Bilig*’de Odgurmuş, bilgisi olmadığından devlet hizmetinde bulunmasının halk için felaket, aksine Ögdülmiş’in görevine devam etmesinin en iyisi olacağını söylemiştir. Çünkü onun yerine kötüler gelirse hükümdarı da etkiler ve devlet kötüye gider, bunun *sorumluluk*’u iki dünyada da onda olur (KB 5721-61). Aynı bakış açısı *Devlet*’te de vardır. Öyle ki yönetici olacak kişi bu işin sorumluluğunun ne kadar ağır olduğunu bilir, bunu yapmak istemez ancak devlette kendisinden daha iyi bu işi yapacak birinin olduğunu göremezse bu sorumluluğu üstlenmek zorunda kalır (Platon 2015: 238-240). Yani yönetim, kişinin kendi-

ne, yaşadığı topluma ve Tanrı'ya olan sorumluluğunun hepsini taşımaktadır. Bu nedenle yönetici yaptığı her işte en başta doğruluğu/adaleti sağlamaya çalışmalıdır.

Kutadgu Bilig'de hem Ay Toldı'nın hem Ögdülmiş'in hem de Odgurmuş'un hükümdar Kün Tugdı'ya hitap ettiği bölümlerde genel olarak kişisel sorumluluklar ibadet etme, bu dünyaya kapılmama, iyi insan olma; yönetici sorumlulukları bilgi ile düzen kurma, halka iyilikle, adaletle, cömertlikle davranma, halkın hizmetinde çalışacakları akıllı, bilgili ve iyi insanların arasından seçme olarak ifade edilmiştir (KB 1365-79, 1450-64, 1751-87, 5132-5396, 5854-92). 5165. beyit "Memlekette bir kimse bir gece aç kalırsa; Tanrı onu sana soracaktır, gözünü aç.", aslında hükümdarın tüm sorumluluklarının özeti gibidir. Bey, hem bu dünyası hem ahireti için yöneticiliğinde her daim uyanık olmalı, kendini temsil eden çalışanları iyi seçerek devletin yönetimini huzurla yürütmelidir. Eserde birçok bölümde hükümdarın sorumlulukları dile getirilmektedir. Çünkü "Bu beyler baştır; baş nereye giderse onu takip eden bütün insanlar da ona uyarlar. Halk bozulursa, onu beyler düzene koyar; eğer beyler bozulursa, onları kim düzeltir? Sen kendi hareketini doğrult, tavrını düzelt; halkın hareketi kendiliğinden düzene girer" (KB 5202-04). Beyin yönetimi doğruluk, akıl ve bilgi ile yapması yanında zamanında devretme sorumluluğu da "Ey halkın ileri geleni olan bey, bu beyliği önceden bırak ve kendine bir yer hazırla." beyti ile ifade edilmiştir (KB 5298). Aynı düşünce *Devlet*'te de karşımıza çıkmaktadır (Platon 2015: 263-265).

Hükümdar Kün Tugdı, Odgurmuş'ı devlet yönetimine tekraren davet ettiği ikinci mektubunda, onun üzerinden iyi insanların topluma karşı bu iyiliklerini göstererek hizmet etmesinin sorumluluğundan bahsetmektedir. Çünkü "faydasız kimse diriler arasında bir ölüdür" (KB 3922-40). Yönetici gibi diğer meslekleri yapan kişiler de işlerini iyi ve adil olarak yapmakla topluma karşı *sorumluluk* taşımaktadır. *Kutadgu Bilig*'de efsunculardan çiftçilere, âlimlerden satıcılara halktaki farklı meslek gruplarından kişilerle ilişkilerin anlatıldığı bölümlerde onların *sorumlulukları*'ndan da bahsedilmektedir (KB 4336-4572). Özetle toplumun her tabakasından insanın iyi insan olarak çevresine iyi harekette bulunması ile yaşadığı topluma karşı *sorumlulukları*'nı gerçekleştirebileceği anlatılmaktadır. *Devlet*'te de karşılaştığımız bu bakış açısı ile Eflâtun'un ideal devletinde yönetici, bekçi dâhil herkesin sevdiği, yapabildiği işi en iyi şekilde yapmak için uğraşması gerektiği eserin genelinde anlatılır.

4. Vatanseverlik

"Vatanseverlik, doğduğu yeri, evini, köyünü, müstakil devlet sınırları içinde memleketini sevmektir." diye Orhan Seyfi Orhon'un tanımını yaptığı bu kavram, Fransız İhtilali sonrasında yaşamımıza girmiş modern bir kavramdır (TS). *Vatanseverlik kök değer*'ine bu açıdan baktığımızda incelediğimiz eserlerde bu kavramı ismen bulmamız mümkün değildir ancak algısal olarak bulmamız mümkündür. Bu bağlamda bahse konu eserlerimiz, yazar-

larımızın vatanlarına birer armağanıdır ve bu duygu ile kaleme alınmıştır. Bu nedenle her iki eserde de gerçek anlamda memleketini seven, onun en iyisi olması için çabalayan, bilgili, akıllı ve iyi huylu yöneticilerin yetişmesinde nelerin yapılması gerektiği anlatılmıştır.

*Kutadgu Bilig'*de ölümsüz bir bey olmak için lazım olan dört şey şöyle açıklanmıştır: 1. Doğru sözlü olmak 2. Kanunu devletle uygulamak 3. Cömert ve şefkatli olmak 4. Düşmana boyun eğdirerek devlet işlerinde azimli ve cesur olmak (KB 5903-05). Memleketin hep kut içinde yaşaması için şu üçü gereklidir: 1. Kılıcı ile memleketi faydalı olacak cesur, kahraman ve tunç yürekli yiğit insan 2. Memleket işini düzenleyecek hakîm ve âlim devlet adamı 3. Devletin gelir ve giderinin hesabını iyi tutacak zeki ve mahir kâtip. Böylece devletin bütün işleri düzene girer, ülke gündend güne genişler ve toprakları artar (KB 5910-20). Bey, savaşa girmesi gerektiğinde devletin askerî ve ilmî gücünü en iyi şekilde kullanarak savaşı fazla uzatmadan kazanmaya bakmalıdır (KB 2354-2416).

*Devlet'*te ise Yunanların kendi soydaşları ile aralarında olan ikiliğe çatışma adı verilip yağma, yıkma, ölüleri soyma, köle alma, silahları ele geçirme ve tapınak duvarlarına asma gibi geleneklerin yapılmaması; ara bozucu küçük azınlığa çatılarak suçsuzların öcünü aldığı zaman çatışmanın sona erdirilmesi anlatılmaktadır. “Yurttaşlar böyle davranmalı, birbirleriyle çatışınca; zamanımızda Yunanların birbirine ettiğini yalnız yabancılara karşı yapmalı” (Platon 2015: 61, 176-179). “Üstünde yaşadığımız bu toprak sizleri büyüten, emziren ananızdır. Ona saldıran olursa korumak boynunuzun borcudur. Yurttaşlarınız da aynı toprağın çocukları ve sizin kardeşlerinizdir” (Platon 2015: 110, 111). “Devlet, bütünlüğünü kaybetmediği ölçüde genişlesin; yeterince sınırlı bir bütün olarak kalacak” (Platon 2015: 120).

Sonuç

2017 ve 2018 Türk dili ve edebiyatı ders öğretim programlarında yer alan *dostluk*, *öz denetim*, *sorumluluk* ve *vatanseverlik kök değerler*'i *Kutadgu Bilig* ile Yûsuf Hâs Hâcib'in okuyup etkilendiğini düşündüğümüz Eflâtun'un *Devlet'*i bağlamında incelendiğinde şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Her iki eserin kurgusunda yer alan kişilerin arasındaki *dostluk* değerinin güven, vefa, doğruluk üzerine kurulacağı; beylerin de halkla dostane geçinmesi gerektiği vurgulanmıştır. *Kutadgu Bilig'*de Müslümanların, *Devlet'*te ise Yunanların birbiri ile dost olduğu özellikle öğütlenir.
2. En çok veri bulunan *öz denetim* değerine ilişkin iki eserde de insanın iki dünyadaki mutluluğa ulaşmak için *öz denetim*'i ile kötülükten/eğrilikten uzak kalarak iyiliğe/doğruluğa yönelmesi ve her şeyde ölçülü olması vurgulanır.
3. *Sorumluluk* değeri, devlet düzeni içinde yöneticiden sıradan insana herkes için aynıdır. Her iki eserde de yöneticiye düşen *sorumluluk*'un hem bu dünya hem ahiret için önemli olduğu, onun devletin yararına işler gözetmesi, halkın mutluluğunu sağlaması, akıl ve bilgi ile yönetimi sürdürerek zamanı geldiğinde görevini bırakması ifade edilir.

4. Her iki eserin en doğru yönetimi ve yöneticiyi hem dönemine hem de sonraki kuşaklara anlatmak üzere yazılması, yazarlarımızdaki bu memleketini sevme, onun iyi ve uzun ömürlü olmasını isteme duygusu tam da *vatanseverlik* değeri ile açıklanabilir. *Devlet*'te yine Yunanların kendi içinde savaştan kaçınması dile getirilirken *Kutadgu Bilig*'de bu konuya fazla girilmemiş, beyin gücü ve bilgisi ölçüsünde kısa süreli savaşlara girmesi öğütlenmiştir.

Kaynakça

- AKAY, İlkey (2018, Güz). Ahmet Yılmaz Boyunağa'nın Çocuk Romanlarında Yer Alan Kök Değerler. *Turkish Studies*, 13(28), 1-30.
- AKYOL, Şebnem (2010). İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Sevgi Temasının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Çanakkale: Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ARAT, Reşit Rahmeti (1974). *Yûsuf Hâs Hâcib Kutadgu Bilig II: Çeviri*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- ARAT, Reşit Rahmeti (1979). *Yûsuf Hâs Hâcib Kutadgu Bilig I: Metin*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- ARSAL, Sadri Maksudi (2014). *Türk Tarihi ve Hukuk*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- BÜYÜKALAN FİLİZ, Sevil ve KAYA, Arzu (2020). Yunus Emre Enstitüsü "Türkçe Öğreniyorum" İsimli Ders Kitaplarındaki Okuma Metinlerinin ve Görsellerinin Kök Değerler Açısından İncelenmesi. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 6(35), 1585-1593.
- ÇOBAN, Ali (2020, Temmuz). Değerler Eğitimi Bağlamında Türk Destan Örneklerinde Kök Değerler. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ÇOBAN, Ali ve TURHAN TUNA, Sibel (2020, Ekim). Dil Becerileri ve Kök Değerler Bağlamında Oğuz Kağan Destanı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(73), 671-678.
- Fârâbî (2015). *İdeal Devlet El-Medînetü'l- Fâzıla*. (A. Arslan, Çev.) İstanbul: Divan Kitap.
- GENÇ, Süreyya (2018, Bahar). Görsel Sanatlar Eğitiminde Kök Değerler. *Turkish Studies*, 13(11), 543-560.
- GÜNGÖR, Erol (1998). Değerler Psikolojisi Üzerine Araştırmalar (2. b.). İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- GÜVEN, Ahmet Zeki (2014). *Değerler Eğitimi ve Türkçe Derslerinde Değerlerin Kullanımı*. Konya: Palet Yayınları.
- KÖPRÜLÜ, M. Fuad (1980). *Türk Edebiyatı Tarihi*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- KURTOĞLU, Fatma Süreyya (2019, Bahar). Kök Değerler Açısından Hacı Bektaş Velî'nin Eserleri. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Velî Araştırma Dergisi*, 89, 55-70.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2017). Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2017). Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı Taslak.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı.

- MUTLU, Hasan Hüseyin ve DİNÇ, Sinem (2019). 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda Yer Alan Temalardaki Metinlerin Kök Değerlerle İlişkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1048-1062.
- Platon (2015). *Devlet*. (S. Eyüboğlu ve M. A. Cimcoz, Çev.) İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- ŞEN, Mesut (2016). Kutadgu Bilig bir siyasetname mi yoksa bir nasihatname midir? G. S. Yüksekaya (Dü.) içinde, *Yûsuf Hâs Hâcib ve ölümsüz eseri Kutadgu Bilig* (s. 83-88). Bişkek: Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi.
- ŞEN, Mesut ve KALKAN, Asiye Figen (2017). Kutadgu Bilig'de Değerler Eğitimi Çerçevesinde İdeal İnsan. İ. Çetin ve H. Çeltik (Dü) içinde, *II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri* (s. 401-420). Ankara: Gazi Üniversitesi Matbaası.
- TABAK, Sanem ve YAYLAK, Erhan (2020). The Place of Root Values in Social Studies Textbook. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 5(8), 1-51.
- TOPAL, Yakup (2019). Değerler Eğitimi ve On Kök Değer. *Mavi Atlas*, 7(1), 245-254.
- TOZLU, Necdet ve YÜCE, Buse Nur (2020, Aralık). Hamdi Ülker'in eserlerinin kök değerler açısından incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 21, 575-597.
- ÜNAL, Cavit (1981). *Genel Tutumların veya Değerlerinin Psikolojisi Üzerine Bir Araştırma*. Ankara: A.Ü. Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları.

FİNLANDIYA'DA TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK EĞİTİMİNDE AD DURUM EKLERİNİN ELE ALINIŞI

Özge ACIOĞLU* - Mesut ŞEN*

Özet

Dilbilgisinde ad durumunun ele alınışı Eski Yunan medeniyetinde İskenderiye Okulu'na, burada doğan dilbilgisi ekolüne kadar uzanmaktadır. Ad durumları ilk kez Stoacılar ve Peripatetik Ekol'ünde olan bazı filozoflar tarafından tanımlanmıştır.

İngilizcede *case* sözcüğü Latince düşme eylemi, olay, hal, vesile anlamına gelen *casus* sözcüğünden gelmektedir. Fransızca, Almanca, İtalyanca, İspanyolca gibi dillerde de *casus* sözcüğünden türemiştir. Fince ise bu sözcük yer, mekân, durum, konum anlamına gelen *sija* ile ifade edilmektedir.

Finceye yönelme, bulunma ve çıkma durumunun her biri iki farklı ekle yapılmaktadır. Bir de başka dillerde karşılığı olmayan partitif eki olarak adlandırılan ad durum eki de vardır. Bu ek Türkçede eyleme göre muadili belirtme durumu olsa da bazen tamamen yalın duruma karşılık gelmektedir. Finceye gelecek, geniş ve şimdi zaman eki aynı şekilde çekimlenmektedir. Gelgelelim ad durum ekinin partitif ekinin kullanımı cümlenin gelecek zaman mı yoksa şimdiki zamana mı ait olduğuna dair ipucu vermektedir. Türkçedeki ve Fincedeki ad durum eklerinden bazıları aynı şekilde adlandırılrsa da eklerin fonksiyonları farklılık ve çeşitlilik gösterebilmektedir. Bu durum Finlerin Türkçe öğrenmesinde bazı zorlukları da beraberinde getirmektedir.

Bu çalışmanın amacı Finceye ve Türkçede ad durum eklerini fonksiyonları açısından mukayeseli bir şekilde ele alıp Finlandiya'da Türkçenin yabancı dil olarak eğitiminde yaşanan sorunları belirlemek ve çözüm sunmaktır.

Anahtar Sözcükler: Finlandiya'da Türkçe Eğitimi, Ad Durum Ekleri, Fince, Türkçe

Giriş

Fince de Türkçe gibi sondan eklemeli bir dildir. Fakat söz dizimi farklıdır. Türkçede yüklem sondayken Finceye yüklem öznenin sonra gelmektedir. Türkçede söz dizimi oluşturulurken öncelik işin, oluşun, eylemin şartları, nedenleri, zamanı ve mekânıdır. Finceye ise söz dizimi İngilizcedeki gibi oluşturulurken İngilizcedeki edatlar Finceye Türkçedeki gibi eklerle yapılır. Yapım ve çekim ekleri yine Türkçedeki gibi oluşturulmaktadır. Ad durum ekleri de yine Türkçedeki gibi ismin sonuna eklenmektedir. Bu eklerin fonksiyonları bazen iki dilde de müşterekken bazen de farklılıklar gösterir. Yine tamlamalarda ve iyelik eklerinin eklenmesinde sıralama farklıdır. Bu benzerlikler ve farklılıklar Finlere Türkçe öğretirken daha da belirgin hale gelmekte ve Türkçe öğretirken ad durum ekiyle ilgili yanlışları ortaya çıkarmaktadır.

Türkçede isme önce çokluk eki sonra iyelik, ardından da ad durum ekleri gelmektedir;

Ev+im+den : ad+ iyelik eki+ uzaklaşma durum eki

Ev+ler+im+den: ad+ çokluk eki+ iyelik eki+ uzaklaşma durum eki

* Özge Acioğlu, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği (Doktora), Marmara Üniversitesi, ozgeacioglu@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8108-1401

* Prof. Dr. Mesut Şen, Marmara Üniversitesi, mesudsen@gmail.com

Fincede ise sırasıyla çokluk eki, ad durum eki ve sonra da iyelik eki gelmektedir:

Talostani: Talo+sta+ni: Ad+uzaklaşma durum eki+iyelik eki:

(Fincede sıralama Ev+den+im)

Taloistani: Talo+i+sta+ni: Ad+çokluk eki+uzaklaşma durum eki+iyelik eki: (Fincede sıralama ev+ler+den+im)

Çokluk ekinin eklenme sırası Türkçedeki gibiyken iyelik ve durum eki yer değiştirmektedir. Türkçede ad durum ekleri Muharrem Ergin'e ve Doğan Aksan'a göre 9'a, Lubimov'a göre 6'ya, Efrasiyap Gemalmaz'a göre 22'ye ayrılmaktadır. Fince de ise net bir şekilde 15 başlıkta sınıflandırılmıştır. Bu çalışmada Türkçedeki dokuz ad durum ekinden altısına ve Fincedeki on beş durum ekinden de onuna yer verilmektedir. Bu çalışmada Fincedeki altı ad durum eki Türkçedeki yönelme, bulunma, uzaklaşma durumları adı altında iki ayrı başlık açarak incelenmektedir. Fince ve Türkçede ad durumları tablodaki gibidir:

Durum ekleri	Tekil		Çoğul	
Yalın: <u>Nominatiivi</u>	Talo	Ev	<u>talot:</u>	Evler
İlgi: <u>Genetiivi</u>	<u>talon</u>	Evin	<u>talojen</u>	Evlerin
Partitif: <u>Partitiivi</u>	<u>taloa</u>	-	<u>taloja</u>	-
Belirtme: <u>Akkusatiivi</u>	talo; talon	Evi	<u>talot</u>	Evleri
İç Mekân Durum Ekleri				
Bulunma: <u>Inessiivi</u>	<u>talossa</u>	Evde	<u>taloissa</u>	Evlerde
Uzaklaşma: <u>Elatiivi</u>	<u>talosta</u>	Evden	<u>taloista</u>	Evlerden
Yönelme: <u>Illatiivi</u>	<u>taloon</u>	Eve	<u>taloihin</u>	Evlere
Dış Mekân Durum Ekleri				
Bulunma: <u>Adessiivi</u>	<u>talolla</u>	Evde	<u>taloilla</u>	Evlerde
Uzaklaşma: <u>Ablatiivi</u>	<u>talolta</u>	Evden	<u>taloilta</u>	Evlerden
Yönelme: <u>Allatiivi</u>	<u>talolle</u>	Eve	<u>taloille</u>	Evlere

Türkçe ve Fince Yalın (Nominatif) Durum

Muharrem Ergin (2013, s. 227), Yalın durumun "Adın karşıladığı nesne ve kendisine tabi olan ad dışında hiçbir münasebet ifade etmeyen hali olarak açıklayıp adların teklik, çokluk ve iyelik şekillerinin yalın durumda olduğunu ve daima eksiz bir durum" olduğunu söyler.

Türkçede yalın durum cümlede özne olur, ad tamlamasında tamlayan ve tamlanan olur, ek fiil olarak cümlenin yüklemi olur. Fince de yalın durum tamlayan, tamlanan ve özne olurken ek fiil olarak cümlenin yüklemi olamamaktadır.

Fincede Partitif Durumu

Partitif ad durum eki dünyada Baskça, Estonca, Fince hariç diğer dillerde bulunmamaktadır. Bu ek sözcük ünlüyle bitmişse +a/+ä ekini, iki ünlüyle ya da bir ünsüzle bitmişse +ta/+tä ekini, e ile bitmişse +tta/+tte ekini almaktadır. Bunun dışında istisnai ekler de bulunmaktadır. Partitif eki Fince de olumsuz cümlelerde, sayılan sayılmayan, somut, soyut ifadelerde,

miktar, sayı belirtildiğinde kullanılmaktadır. Fiile göre de ada gelen partitif ekleri değişmektedir. Ancak Türkçede partitifin karşılığı bazen yalın durumdayken bazen de belirtme durum ekiyle yapılmaktadır. Gelgelelim Türkçedeki karşılığı doğrudan doğruya her zaman belirtme durum eki değildir.

Fincede şimdiki, geniş ve gelecek zaman aynı şekilde yapılmakta zaman zarflarına göre cümlenin geniş mi gelecek mi yoksa şimdiki zaman mı olduğunu anlarız. Bir diğer anlama şekli de partitif ve belirtme durum ekidir. Her fiilde geçerli olmasa da cümle alınan eke göre gelecekte mi yoksa şimdi gerçekleşen bir durumdan mı bahsettiğini sezdirir.

Luen kirjaa (part.) : Kitap okuyorum.

Kitabın tamamını bir çırpıda okuma mümkün değildir. Kitap okunuyor ama henüz tamamlanmamıştır. Süreç şimdi devam ettiği için şimdiki zaman olduğunu sezdirmektedir.

Luen kirjan: Kitabı okurum/kitabı okuyacağım. Kitabın tamamı okunmakta ya da okunacak. Hemen şimdi okumak mümkün olmadığı için sayfa sayfa okumak zaman alacağı için cümle gelecek zamandan bahsettiğini belirtme durum ekiyle sezdirmektedir.

Olumsuz cümlelerde ise direkt partitif eki gelmektedir.

Minä en lue kirjaa (part): Kitap okumuyorum/kitabı okumuyorum/okumayacağım.

Türkçe ve Fince İlgisi (Genitif) Durumu

Türkçede ilgi durumu *-(n)in* ekiyle gösterilmektedir. Bu eki almış olan adlar ve ad unsurları, diğer durumlardaki adlardan farklı olarak, fiile değil bir başka ada bağlanarak bir sözcük öbeği oluşturur. Fincede de *+n* ekiyle yapılmaktadır.

Kenen kirja tämä on? Bu kimin kitabı?

Se on opettajan kirja. O öğretmenin kitabı.

Minkä maan pääministeri on Juha Sipilä? Juha Sipilä hangi ülkenin cumhurbaşkanıdır.

Hän on Suomen pääministeri. O Finlandiya'nın cumhurbaşkanıdır.

Minun täytyy mennä huomenna töihin. Ben yarın işe gitmeliyim.

Kissa on pöydän alla. Kedi masanın altında

Hem Fincede hem de Türkçede ilgi eki ada benzer görevlerde eklenirken isim tamlamasında tamlanan eki Fincede eklenmemektedir. Yalın halde kalmaktadır.

Evin kapısı: Talon ovi

Çiçeklerin kokusu: Kukkien tuoksu

Onun düşüncesi: Hänen ajatuksensa

Komşumuzun kızı: Naapurimme tytär

Türkçe ve Fince Belirtme (Akuzatif) Durumu

Türkçede belirtme durumu *+i, +i, +u, +u* ekleriyle yapılırken Fincede zaman zaman sadece Finceye has bir durum olan partitif ekiyle, bazen belirtme durum ekiyle *+n/+t*, bazen de yalın halde oluşturulmaktadır.

Türkçede belirtme durumunun fonksiyonları ve Fince karşılıkları:

Türkçede belirtme durum eki cümlenin nesnesi belirli, bilinen bir nesneyse alır:

Babam pencere yıkıyor. Isäni pesee ikkunaa.

Babam pencereyi yıkıyor. Isäni pesee ikkunaa.

Fincede her iki durumda da partitif eki kullanılmaktadır. Cümlenin nesnesi özel bir isim ise belirme durum eki alır: *Özge'yi bekliyor musun? (Odotatko Özge?)*. Yine özel isme Fincede partitif eki gelmiştir. Cümlenin nesnesi zamir ise alır: *Biz onları tanımıyoruz. (Emme tunne heitä)*. Cümlenin nesnesi iyelik eki veya tamlama eki almış ise: *Kitabını bana ver. (Anna kirjasi)*. Fincede *vermek* ve *ziyaret etmek* fiilleriyle oluşturulan cümlede isme ne partitif ne de belirtme durum eki gelmektedir. İsme sadece iyelik eki eklenmektedir.

Cümlenin nesnesi, “bu, şu, o, hangi, bütün, bazı” gibi sıfatları almış ise Türkçede belirtme durum eki alır. Fincede ise bazen partitif eki alır bazen de belirtme durum eki. Bu örnekte partitif eki almıştır: *Bütün arkadaşlarımı seviyorum. Rakastan kaikkia ystäviäni.*

Yukarıdaki örneklerden de anlaşıldığı gibi Türkçedeki belirtme durumu Fincede ya partitive ya da belirtme durumuna karşılık gelirken Fincedeki belirtme durum eki Türkçede yalın hale ya da genitif ekine karşılık gelmektedir.

Türkçe ve Fince Yönelme (Datif/Allatif) Durumu

Adı yönelme, yaklaşma işleviyle fiile bağlayan durumdur. Türkçede *+a/+e* ekleriyle yapılırken Fincede iç mekân ve dış mekân yönelme durumu olarak ikiye ayrılmaktadır.

1. Dış Mekân Yönelme Durumu

Fincede *+lle* ekiyle yapılmaktadır (Karlsson, 2008, s. 180)

Mihin? Nereye?

Lapset menevät pihalle: Çocuklar bahçeye gidiyor.

Laitan tämän pöydälle: Bunu masaya bıraktım

Fincede cevap vermek (*vastata*), göndermek (*lähettää*), vermek (*antaa*), anlatmak (*kertoa*), söylemek (*sanoa*), aramak (*söylemek*) gibi fiiller yüklem olduğunda cümledeki ad bu fiillere dış mekân yönelme durum ekiyle bağlanır.

- *Vastaan sinulle huomenna: Sana yarın cevap vereceğim.*
- *Lähetän tämän mummolle: Bunu nineye göndereceğim.*
- *Annan lahjan Maijalle: Hediye'yi Maija'ya vereceğim.*
- *Kerron tämän isalle: Bunu babama anlatacağım.*
- *Sanon tämän vain sinulle: Bunu sadece sana söylüyorum.*

- *Soitan poliisille: Polisi arıyorum.*
Fincede isim *aramak* fiiline dış mekân yönelme durum ekiyle bağlanırken Türkçede belirtme durum ekini almaktadır.
- *Vastaan opettajalle: Öğretmene cevap vereceğim.*

2. İç Mekân Yönelme Durumu

Fincede *-Vn/ -hVn/-seen* ekleriyle yapılmaktadır (Karlsson, 2008, s.171):

- A. Sözcüğün sonunda bir ünlü varsa *+Vn* eki eklenir: Koulu (okul) Kouluun (okula)
- B. Tek heceli olup iki ünlüyle bitiyorsa *+hVn*: maa (ülke) maahan (ülkeye)
- C. Uzun bir sözcük olup iki ünlüyle bitiyorsa *+seen* eki: vapaa(özgür) vapaaseen (özgürlüğe)

Minne menet?: Nereye gidiyorsun? Menen kouluun: Okula gidiyorum

Juoksen bussiin: Otobüse koşuyorum

Unohdin sen kotiin:

Fincede ad *unutmak* fiiline yönelme durum ekiyle bağlanırken, Türkçede bulunma durum ekiyle bağlanmaktadır. Fincede “Onu eve unuttum,” derken; Türkçede “Onu evde unuttum,” şeklinde ifade edilir.

Jätin lompakon autoon: Cüzdanı arabaya bıraktım. Cüzdanı arabada bıraktım.

Fincede ad *bırakmak* fiiline yönelme durum ekiyle bağlanırken Türkçede hem yönelme hem de bulunma durum ekiyle bağlanmaktadır.

Fince ad *alışmak, tanımak, sıkılmak, güvenmek* (tottaa, tutustua, kyllästyä, luottaa) gibi fiillere yönelme durum ekiyle bağlanırken Türkçede değişkenlik göstermektedir.

Olen tottunut pahaan hajuun: Bu kötü kokuya alıştım.

Olen kyllästynyt istumaan. Fincede “Oturmaya sıkıldım,” şeklindeyken Türkçede “Oturmaktan sıkıldım,” denir. Türkçede ad *sıkılmak, bıkmak* fiillerine uzaklaşma durum ekiyle bağlanır.

Türkçe ve Fince Bulunma (Lokatif) Durumu

Zeynep Korkmaz (2014, s. 303-309), bulunma durumu fonksiyonlarını: “Bulunma durum ekini alan ad veya ad grubu, cümlede yer tamlayıcısı görevindedir. Adı oluş ve kılışın zamanını bildirme ifadesiyle fiile bağlar; adı fiile içinde olma ve bulunma anlatımıyla bağlar; sayı adlarında yaş bildirir; eş veya zıt anlamlı zarf görevinde ikilemeler kurar vb.” diye belirtmektedir.

Fincede nesnelere ve öznelerin içeride ve dışarıda bulunup bulunmalarına göre bulunma durum eki değişkenlik göstermektedir. Bulunma durumu ünlü uyumuna göre *+ssa/+ssä/+lla/+llä* ekleriyle yapılmaktadır.

Kattokruunu on katossa: Avize tavandadır.

Kattokruunu on katolla: Avize çatıdadır.

1. Dış Mekân İçin Bulunma Durum Eki: *+lla/+llä*

Ada (saari), pazar (tori), dağ (vuori), teras (terassi) gibi açık mekânlara eklenmektedir.

Lapset ovat saarella: Çocuklar adada.

Toriilla on paljon asiakkaita: Pazarda çok müşteri var.

Türkiye Türkçesinde yazın, kışın, güzün, öğlen *+Xn* eki ile adlardan türetilen zarf yapan vasıta eki Fince'de *+lla/+llä* bulunma durum eki ile yapılmaktadır.

Yazın (kesällä), kışın (talvella)

Tulen Istanbuliin kesällä: Yazın İstanbul'a geleceğim.

Türkçe'de ile edatının vasıta eki fonksiyonu Fince'de bulunma durum eki ile yapılmaktadır.

Tulen kouluun bussilla: Okula otobüsle geldim.

Zaman zaman yüklem görevindeyken de *+lla/+llä* kullanılmaktadır.

Olen lomalla: Tatilde'yim.

Türkçe'de isimden isim yapan ekle yapılan sabahleyin (aamulla), akşamleyin (illalla), geceleyin (yöllä) gibi sözcükler Fince'de dış mekân bulunma durum ekiyle çekimlenmektedir.

2. İç Mekân İçin Bulunma Durum Eki: *+ssa/+ssä*

İç mekân bulunma durum eki, dış mekân bulunma durum ekinde olduğu gibi yer tamlayıcısı ve zarf tümleci fonksiyonlarında da kullanılmaktadır.

Asun Ankarassa: Ankara'da yaşıyorum

Olen lokakuussa Helsingissä: Ekimde Helsinki'deyim.

Gelgelelim iç mekân dış mekân olmaksızın tamamen fiile bağlı olarak yer yer nesneye *+ssa/+ssa* eki eklenirken zaman zaman da *+lla/+llä* eki eklenmektedir.

(A)Istumme pöydässä syömään: Yemek yemek için masaya oturdum

(B)Pöydällä on lasku. Masada fatura var.

A'da bulunan ifadede Fince'deki bulunma durum ekinin karşılığı Türkçe'de yönelme durum ekidir. B'de bulunan ifade ise Türkçe'dekiyle aynı işlevdedir. Bulunma durum eki masanın üstünde anlamını vermiştir.

Türkçe ve Fince Uzaklaşma (Ablatif) Durumu

Uzaklaşma durumundaki ad, yer adı ise cümlede yer tamlayıcısı olurken zaman adı ise yüklem durumundaki fiilin zarfı olur; iyelik ekiyle beraber sayı, ölçü, oran belirten ad tamlamasının tamlayanını oluşturur; nesnelere hangi maddeden yapıldığını belirtir; hakkında, konusunda anlamı verir. Bu fonksiyonlardan bazıları Finceyle müşterekken bazıları farklılık gösterir.

Fince'de nesnelere ve öznelerin içeride ve dışarıda bulunup bulunmalarına göre uzaklaşma durum eki değişkenlik göstermektedir. Uzaklaşma durumu ünlü uyumuna göre *+sta/+stä/+lta/+ltä* ekleriyle yapılmaktadır. Fince'de de Türkçe'deki gibi, yer tamlayıcısı, fiilin zarfı gibi fonksiyonlarıyla

birlikte hakkında, konusunda anlamını da vermektedir. Bütünün parçasını belirtme gibi durumlarda Fince partitif eki kullanılmaktadır.

Tulin Helsingistä Istanbuliin tammikuussa. Ocağ ayında Helsinki'den İstanbul'a geldim.

Tulin vuorilta keskustaan: Dağdan merkeze geldim.

1. Dış Mekân İçin Uzaklaşma Durum Eki

Ada (saari), pazar (tori), dağ (vuori), teras (terassi) gibi açık mekânlar da *+lta/+ltä* uzaklaşma durum eki kullanılmaktadır (Karlsson, 2008, s. 178). Türkçedeki gibi yer tamlayıcısı ya da zarf tümleci fonksiyonlarda kullanılmaktadır.

Tulin saarelta Kadıköyün. Adadan Kadıköy'e geldim.

Ota lasku pöydältä: Masadan faturayı al.

Kävelen torilta kotiin: Pazardan eve yürüyerek gidiyorum.

Milloin tulet kurssiin? Tulen kurssille seitsemältä.

Ne zaman? Kurssa saat 7'de geliyor.

Fince zamana eklenen durum eki uzaklaşma durum ekidir. Türkçede ise bulunma durum ekiyle çekim yapılmaktadır.

Duyusal fiiller (Aistiverbit) dış mekân uzaklaşma durum ekini alır. Tatmak, koklamak, duymka, görmek, hissetmek, etkilemek (Maistuu, haisee, tuoksuu, kuulostaa, näyttää, tuntuu, vaikuttaa).

- *Tämä maistuu hyvältä (hyvä): Bunun tadı iyi*
- *Tuo haisee pahalta (paha): Bu kötü kokuyor.*
- *Se kuulostaa ihanalta (ihana): Kulağa harika geliyor.*
- *Nämä näyttävät tutuilta (tuttu): Bunlar tanıdık geliyor.*

Türkçede duyusal fiillerle kurulan cümlelerde zarf tümleci uzaklaşma durum eki almamaktadır. Yalın durumdadır.

2. İç Mekân İçin Uzaklaşma Durum Eki

Ev (talo), kafe (kahvila), koulu (okul) gibi mekânların içinden dışarıya doğru bir durum olduğunda *+sta/+stä* ekleri kullanılmaktadır (Karlsson, 2008, s. 168).

Mistä tulet? Tulen kirjastosta

Nereden geliyorsun? Kütüphaneden geliyorum

Kenestä puhut? Kimden bahsediyorsun?

Puhun opettajasta. Öğretmenden bahsediyorum.

Puhun musiikista. Müzikten bahsediyorum.

Mistä pidä? Neyi seviyorsun?

Türkçede “sevmek” fiili belirtme eki almaktadır. Fince ise uzaklaşma durum eki almaktadır.

Mistä tykkäät? Neyden hoşlanıyorsun?

Hoşlanmak fiili hem Türkçede hem Fincede uzaklaşma durum eki almaktadır.

Mistä katsoit asian?(tietolähde) Konuya nereden baktın?

Katsoin internetistä, luin lehdestä. Internetten baktım, gazeteden okudum.

Mistä saakka? Ne zamandan beri?

Olen ollut täällä aamusta saakka. Sabahtan beri buradayım.

Kysyn Turkista sinulta. Türkiye hakkında senden soru soracağım.(Ek olarak çevirisi)/Sana Türkiye hakkında soru soracağım.

Soru sormak fiili bulunduğu cümledeki ögeye Türkçedeki yönelme durum ekini aldırırken Fincede uzaklaşma durum ekini aldirtmaktadır.

Buradaki örnekte hakkında sorulan konu iç mekân uzaklaşma durum eki alırken kime sorulduğu dış mekân uzaklaşma durum eki almaktadır.

Sonuç

J. R. Firth : “Yollar ve roller bizim için devamlı olarak mevcuttur ve özgür değildir. Bu çevrede ilişkiler ve dil şekilleri vardır. Sosyal yapı ile dil devamlı ilişkilidir,” der (Karakaya, 2007, s.41). Örneklerle açıklanacak olursa: Finlandiya’da *sauna* önemli bir yere sahiptir. Bazı önemli toplantılarda orada gerçekleştirilir. Nasıl ki *sauna*, *uğramak* fiiline Fincede bulunma durum eki ile bağlanıyorsa Türkçede yönelme durum ekiyle bağlanır. Finler uğrarken de bulunur Türkler ise saunaya sadece yönelir. Bir tarafta yaşama şekliyen diğer tarafta daha çok ihtiyaçtır. İsimlerin durum ekleriyle fiillere bağlanması salt kurallarla açıklanamaz. Sosyal yapıyla da ilişkisi olduğu unutulmamalıdır. Bu sosyal yapıyı anlamak içinde o kültürün dilini bilmek mühimdir.

Dianysius Thrax’ten Charles J. Fillmore’e, John M. Anderson’a kadar durum ekleriyle ilgili birçok makale yazılmış, araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalar elbette daha çok teoriler üzerinden şekillenmiştir. Yabancılara Türkçe öğretirken sadece Türkçedeki ad durum eklerinin işlevlerini bilmek, aktarmak yetmemektedir. Türkçeyi öğrenen kişinin ana diline hâkim olmak, dilin kültürünü, yapısını ve imgelerini bilmek de önemlidir. Türkçedeki ad durum eklerinin fonksiyonları ana dili farklı olanın dilindeki fonksiyonla aynı olmayabilir. Eğer aynı şekilde olduğu varsayılırsa yanlış aktarım meydana gelebilmekte ve dil öğretirken A1 ve A2 seviyesinde yanlış aktarım gerçekleştiği için diğer seviyelerde de öğrenci karışıklık yaşayabilmekte ve hatalar yapabilmektedir.

Bu nedenle adın fiile göre ad durum ekiyle çekimlenen dillerde fiil listeleri yapılmalı. Mesela Fincede *düşünmek, yardım etmek, aramak, kutlamak, izlemek, yasaklamak, dinlemek, kullanmak* gibi 120’den fazla fiil ismin partitif eki almasını gerekli kılmaktadır. Türkçe öğretirken de hangi durumlarda belirtme durumu olduğu hangi durumlarda yalın kaldığı verilirken bu listeler de göz ardı edilmemelidir. Bununla birlikte Fincede ismin çekim eki aldığı durumlarda Türkçede yapım eki alabilmektedir. Bu tip özel durum-

larda da Fince ve Türkçe karşılaştırmalı olarak verilerek bilgi basamağından uygulama basamağına daha sağlıklı bir biçimde geçilebilir.

Kısacası hangi kültürde hangi ülkede Türkçe öğretiliyorsa o kültürü o ülkeyi tanımak gerekli. Elbette öncelik Türkçeyi Türkçe olarak öğretmek olsa da farklı ülkelerde Türkçe öğretenlerin özellikle İngilizceye başvurduğu bilinmektedir. Gidilen her ülkede İngilizce üzerinden Türkçe öğretmek özellikle de Finlandiya gibi ülkelerde pozitif değil negatif sonuçlar doğurmaktadır. Zira Fincenin yapısı Türkçeye daha yakındır, İngilizce üzerinden öğretmek hatalı aktarımlara sebebiyet vermekte ve öğrencinin hevesini kırmaktadır. Wittgenstein: "Dilimin sınırları dünyanın sınırlarını belirler," der (Karlsson, 1977, s.3). Dilimizin sınırları elbette bilgiyle genişler ve bu bilgiler ancak başka diller öğrenerek zenginleşir.

Kaynaklar

- Ergin, M. (2013). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Frede, M.(1994). *The Stoic Notion of a Grammatical Case*. Bulletin of the Institute of Classical Studies.
- Karakaya, Ş. (2007). *Dil Gelişimi ve Dil Politikası*. Ankara: Akçağ
- Karlsson, F. (1977). *Johdatusta Yleiseen Kielitieteeseen*. Helsinki: Gummerus
- Karlsson, F. (2008). *Finnish: An Essential Grammar, Second edition*. London and New York: Routledge
- Korkmaz, Z. (2014). *Türkiye Türkçesi Grameri Şekil Bilgisi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları
- Siro, P. (1975). *Sijakielioppi*. Helsinki: Gummerus
- White, L.(2006). *Suomen kielioppia ulkomaalaisille*. Helsinki: Oy Finn Lecture

TÜRKÇE VE TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ÖĞRETMENLERİNİN HİKÂYE YAZMA İLE İLGİLİ DÜŞÜNCE VE UYGULAMALARI

Mehmet SOYUÇOK* - Musa ÇİFCİ**

Özet¹

Bu araştırmanın amacı, Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı (TDE) öğretmenlerinin hikâye yazma ile ilgili düşünce ve uygulamalarını ortaya koymak ve bu yolla yeni bakış açıları ve yaklaşımlar sağlamaktır. Araştırmanın sonunda Türkçe ve TDE öğretmenlerinin hikâye yazma ile ilgili düşünce ve uygulamaları derinlemesine öğrenilmeye çalışıldığından süreçte nitel araştırma yöntemi benimsenmiş ve süreç bu doğrultuda şekillendirilmiştir. Veriler toplanırken görüşme tekniği uygulanmıştır. Görüşmeler, internet ortamında yapılmış, on beş dakikayla sınırlanmıştır. Araştırmaya veri toplamak için araştırmacılar tarafından geliştirilen dokuz soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi tekniğine başvurulmuştur. Katılımcı cevaplarından hareketle tema ve alt temalara ulaşılmış ve yorumlamalar yapılmıştır. Veri toplama aracı geliştirilirken literatür taraması yapılmış ve iki alan uzmanından görüş alınmıştır. İki Türkçe öğretmeniyle yapılan pilot uygulamada görüşme formunun anlaşılabilir ve uygulanabilir olduğu görülmüştür. Araştırmanın katılımcılarını Uşak, Şanlıurfa, Balıkesir, Ağrı, Denizli ve Kastamonu illerinde görev yapan otuz Türkçe ve TDE öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılar gönüllülük esasına göre seçilmişlerdir. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği için bir dizi çalışma gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanmasında uzman görüşü alınmış, asıl katılımcılarla görüşülmeden önce pilot uygulama yapılmış, örneklem büyüklüğü güvenilirliği sağlayacak şekilde belirlenmiş ve bulgular, alıntılarla birlikte uzman görüşüne sunulduktan sonra keskinleştirilmiştir. Elde edilen verilerden hareketle Türkçe ve TDE öğretmenlerinin betimleyici yazmayı öğretmede zorlandıkları, kurgusal yapıyı kolayca kavrayabildikleri, öğretim sürecinde öğrenciyi aktif kılacak bir yaklaşımı benimsedikleri, hikâye yazdırırken sayfa, satır ve kelime sayısı sınırlaması koydukları, ders içinde ve ders dışında hikâye yazma etkinlikleri yaptıkları, öğrencilerin hikâyelerini genel izlenim yoluyla değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan sonuçlar doğrultusunda hikâye yazma becerisinin öğretimine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Türkçe eğitimi, Türk dili ve edebiyatı, hikâye, yaklaşım.

Giriş

Ana dili dersleri kapsamında öğretimi yapılan türlerden biri hikâyedir. Hikâye, yaşanmış ya da yaşanabilecek olay veya durumların serim, düğüm, çözüm bölümleri hâlinde olay/durum, kişi, zaman ve mekân unsurlarına yer verilerek anlatıldığı nispeten kısa metin türüdür (Gülsevin ve Boz, 2009, s. 244; Karatay, 1945, s. 1, Yakıcı vd., 2006, s. 340). Hikâyelerin sınıflandırılması konusunda farklı görüşler (Levend, 1967; Öztürk, 2016) bulunmakla birlikte hikâyeleri olay ve durum hikâyeleri olarak ikiye ayırmak mümkün-

* Doktora Öğrencisi, Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, mehmetsoyucok@gmail.com

** Prof. Dr., Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi, musacifci@gmail.com

¹ Bu çalışma, Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsünde Mehmet SOYUÇOK tarafından Prof. Dr. Musa ÇİFCİ danışmanlığında yürütülen "Görsel Destekli Etkinliklerin Hikâye Yazma Becerisi Üzerindeki Etkisi: Bir Eylem Araştırması" adlı doktora tez çalışması kapsamında üretilmiştir.

dür. Hikâyeler hem ana dili eğitiminde hem de yabancı dil öğretiminde kullanılacak ideal metin türlerinden biri olarak kabul edilebilir.

Öğrencilerin ana dili eğitimi derslerinde sık karşılaştıkları türlerden biri hikâyedir. Hikâye öğrenim hayatında önemli olmasının yanı sıra günlük hayatta da geniş kullanım alanına sahiptir. Tutanak tutmak, dilekçe yazmak vb. işlevsel yazmaların temelinde hikâye edici yazma vardır. Çünkü bu tür metinler hikâye unsurlarını doğru ve uygun biçimde kurgulamaya dayanır. Hikâye edici yazma becerisinden mahrum olan bir insan yer, zaman, kişi unsurlarını kullanmakta ve olayları bir düzen içinde aktarmakta zorlanabilir. Hem edebî hem de işlevsel yönü bulunan hikâye yazma becerisinin eğitimi formal eğitim kapsamında ilköğretimde Türkçe, orta öğretimde Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde gerçekleştirilmektedir. Ayrıca bu dersler kapsamında yer alan fakat her öğrencinin almadığı ve almak zorunda olmadığı seçmeli dersler de vardır. Hikâye yazma becerisi bu derslerin de bir konusudur.

Hikâye yazma öğretiminin bütün becerilerin öğretiminde olduğu gibi öğretim programlarına göre gerçekleştirilmesi beklenir. Ancak bu öğretimin bütün okullarda hatta aynı okulun bütün sınıflarında aynı biçimde gerçekleştirilmediği, gerçekleştirilemeyeceği de kabul edilmelidir. Çünkü öğrenme ortamı üzerinde sadece öğretim programının değil sosyal çevrenin, öğrenci yeterliliklerinin, okul ikliminin vb. birçok faktörün etkisi vardır. Bu faktörlerden biri de öğretmenlerin derslerdeki uygulama eğilimleri ve konunun öğretimi hakkındaki düşünceleridir. Bu doğrultuda öğretmenlerin hikâye yazma ile ilgili düşünce ve uygulamalarının belirlenmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, veri toplama aracı, veri toplama ve analizi süreci, katılımcılar, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları hakkında bilgi verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Çalışmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiş ve süreç bu doğrultuda şekillendirilmiştir. Nitel yöntemlerle katılımcıların ne düşündüğü, ne hissettiği derinlemesine öğrenilebilir ve konuyla ilgili zengin bilgilere ulaşılabilir (MacDonald ve Headlam, 2008, s.35). Nitel araştırmalarda gözlem, görüşme ve doküman incelemeleri en sık kullanılan tekniklerdir (Pathak, Jena ve Kalha, 2013, s.192; Patton, 2005, s.1633).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler toplanırken görüşme tekniği uygulanmıştır. Görüşme tekniği, incelenen olgu veya durumlar ilgili yorumlamaların, görüşlerin, duyguların görüşülen kişilerden toplanmasıdır (Hine, 1996, s.180). Görüşmeler, sanal ortamda yapılmış, on beş dakikayla sınırlandırılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde verilerin

temalandırılması ve yorumlanması söz konusudur (Forman ve Damschroder, 2007, 41).

Veri Toplama Aracı

Veri toplamak için araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Form dokuz sorudan oluşmaktadır. Veri toplama aracı geliştirilirken literatür taraması yapılmış ve iki alan uzmanından görüş alınmıştır. Yapılan pilot uygulamada görüşme formunun anlaşılabilir ve uygulanabilir olduğu görülmüştür. Form, MacDonald ve Headlam (2005, s.40) tarafından ortaya konan yarı yapılandırılmış görüşme formunun niteliklerine göre hazırlanmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını Uşak, şanlıurfa, Balıkesir, Ağrı, Denizli ve Kastamonu illerinde görev yapan otuz Türkçe ve TDE ğretmeni oluşturmaktadır. Katılım gönüllülük esaslıdır. Nitel araştırmalarda ideal örneklem büyüklüğü tartışmalı bir konu olsa da bireysel görüşmelerde 30 kişiden veri toplamanın güvenilir bulgular sağlayacağı söylenebilir (Başkale, 2016, 27). Katılımcılarla ilgili bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur:

Tablo 1. Katılımcı Bilgileri

		ğrenim Durumu			Kıdem		
		Toplam	Lisans	Lisansüstü	1-5 yıl	5-10 yıl	10 yıl zeri
Branş	Türkçe	15	9	6	7	5	3
	TDE	15	13	2	3	6	6

Geçerlik ve Güvenilirlik

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği için bir dizi çalışma gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanmasında uzman görüşü alınmış, pilot uygulama yapılmış, örneklem büyüklüğü güvenilirliği sağlayacak şekilde belirlenmiş ve bulgular uzman görüşüne sunulduktan sonra kesinleştirilmiştir.

Bulgular

1. Görüşme Formunun Birinci Sorusuna İlişkin Bulgular

Verilen cevaplara göre bütün öğretmenler betimleyici yazmayı öğretmede zorlanmaktadır. Yapılan analiz sonucunda ğrenci kaynaklı nedenler temasına ve farklı alt temalara ulaşılmıştır. Alt temalar ve frekansları Tablo 2’te gösterilmiştir.

Tablo 2. Birinci Soruya Verilen Cevapların Analizi

Alt Tema	f
Kelime servetinin zayıflığı	6
Gereken nemi vermeme	8
İlgisizlik	5
Sadece sınava odaklanma	11

Katılımcılar, öğretimdeki zorluğun temelinde derslere sadece sınav odaklı yaklaşılmasının olduğunu düşünmektedir. Verilen cevaplara göre diğer sebepler de derslere gereken önemi vermeme, kelime servetinin zayıflığı ve ilgisizliktir. Katılımcıların bu soruya verdikleri cevaplardan bazıları şu şekildedir:

Betimleyici yazdırmak zor oluyor. Hangi yöntemi uygularsam uygulayayım istediğim gibi bir yazı önüme gelmiyor. O, gözümüzde canlandırma olayı gerçekleşmiyor. Kuru ifadelerle karşılaşıyorum. Öğrenci yapmak için yapıyor. (Ö2, Lisans, 2, Türkçe)

Betimleyici yazmayı tarif ediyoruz, sezdiriyoruz fakat neticede yazarın üreticiliği burada asıl etken. Bunu sağlamak için de sık tekrar yapmak gerekiyor. Öğrencilerimizin bu konuda ilgisi olmadığından bu da mümkün olmuyor. Öğrenciler meslekî eğitim almaya geldikleri için edebiyat derslerine ilgisizler. Öğrenciler meslekî gelişime odaklanmış durumda. (Ö4, Yüksek Lisans, TDE)

Alıntılardan da görüldüğü üzere yaratıcı düşünülememesi, etkinliğin yasak savma kabilinden yapılması, derse önem verilmemesi önemli etkenlerdir. Bir meslekî lisede görev yapan Ö4'ün verdiği cevap özellikle dikkat çekicidir. İlgisizliğin öğrenme/öğretme sürecini sekteye uğrattığı söylenebilir.

2. Görüşme Formunun İkinci Sorusuna İlişkin Bulgular

Verilen cevaplara göre bütün öğretmenlerin kolayca verebildikleri alt beceri kurgusal yapıyı oluşturmaktır. Verilen cevapların analiz edilmesiyle becerinin özelliği temasına ve üç alt temaya ulaşılmıştır. Alt temalar ve frekansları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. İkinci Soruya Verilen Cevapların Analizi

Alt Tema	f
Türün temel özelliklerini yansıtması	1
Plânlama yapılabilmesi	5
Kurallar yoluyla öğretilmesi	24

Katılımcıların bu soruya verdikleri cevaplardan bazıları şu şekildedir:

Plânlama yapmayı öğrencilere kolayca kavratıyorum. Serim, düğüm, çözümlerini iyi biliyorlar. Belli başlı kuralları var, onları verdikten sonra gerisi geliyor. Ancak bölümleri iyi oluşturmaları iyi hikâye yazabilecekleri anlamına gelmiyor elbette. (Ö2, Lisans, 2, Türkçe)

Öğrencilere hikâyenin genel özelliklerini vermek kolay oluyor, zaten bizim çocuklar zeki. Ama hikâye yazmak gibi bir dertleri yok, varsa yoksa sınav. Öğrenmek, öğrendiğini uygulamak istemiyor. Ne desek bu sene veya seneye sınav var hocam gibi cevaplar alıyoruz. Yazma çok ihmal ediliyor. (Ö29, Lisans, 24, TDE)

Tablodan ve birinci alıntıdan anlaşılacağı üzere kurgusal yapının öğretimini kolaylaştıran temel durum, belirli kurallar yoluyla öğretilmesidir. Ancak bu, iyi hikâye yazmayı garanti etmemektedir. Ayrıca ikinci alıntıdan

anlaşıldığı gibi öğrencinin isteksizliği de iyi hikâye yazmanın önünde bir engeldir.

3. Görüşme Formunun Üçüncü Sorusuna İlişkin Bulgular

Verilen cevaplara göre öğretmenler çeşitli yaklaşımları tercih etmektedir, bu cevapların analiziyle ulaşılan tema ve alt temalar Tablo 4'te gösterilmiştir:

Tablo 4. Üçüncü Soruya Verilen Cevapların Analizi

Tema	Alt Tema	f
Doğrudan öğretim	Örnek üzerinden anlatma	2
	Teorik bilgileri not aldırma	4
Görsel destekler	Çizgi filmlerinden yararlanma	2
	Sinema filmlerinden yararlanma	1
	Karikatür, manzara gibi görsellerden yararlanma	8
İşitsel destekler	Sözlü müzik ürünlerini kullanma	2
	Sözsüz müzik ürünlerini kullanma	1
Uygulama temelli	Yarım bırakılmış hikâye tamamlama	8
	Uysurları verilmiş bir hikâye yazma	2

Katılımcıların bu soruya verdikleri cevaplardan bazıları şu şekildedir:

Sınıfın ön bilgileri zayıfsa veya öğrenciler konuları hemen kavrayamıyorlarsa sunuş yolunu kullanıyorum. Eğer seviye iyiyse sezdirme yöntemine başvuruyorum. Pek görsel kullanmıyorum, daha çok işitsel destekli etkinliklere yer veriyorum. Örneğin bir klasik müzikten, bir halk türküsünden yola çıkarak hikâye yazmalarını istiyorum. (Ö3, Yüksek Lisans, 11, Türkçe)

Öğrenciler hem yaşları hem de eğitim anlayışları sebebiyle görsel, işitsel vb. etkinliklerden hoşlanmıyorlar. Zaten böyle bir şey yapacak fizikî imkânımız da yok açıkçası. Teorik olarak vermekle yetiniyorum ama teorik olarak verdikten sonra uygulama çalışmasına da başvuruyorum. (Ö4, Yüksek Lisans, 17, TDE)

Tablo 4'teki verilerden ve yapılan alıntılardan anlaşılacağı üzere öğretmenler genellikle görsel destekli ($f=11$) ve uygulama temelli etkinliklere ($f=10$) başvurmaktadır. Burada da genellikle sınıf seviyesinin belirleyici olduğu görülmektedir. Seviyenin düşük olduğu sınıfta doğrudan anlatımı tercih edilirken seviyenin daha iyi olduğu sınıflarda sezdirme yöntemi kullanılmaktadır.

4. Görüşme Formunun Dördüncü Sorusuna İlişkin Bulgular

Verilen cevaplara göre hikâye yazma becerisinin öğretimini etkileyen öğrenci kaynaklı çeşitli unsurlar vardır, bu cevapların analiziyle ulaşılan tema ve alt temalar Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Dördüncü Soruya Verilen Cevapların Analizi

Tema	Alt Tema	f
Öğrencilerin Psikolojik Özellikleri	Özgüven	3
	Motivasyon	4
	Derse verilen önem	5
Öğrencilerin Akademik Durumları	Kelime serveti	6
	Sistemli düşünebilme	4
Çevresel Faktörler	Aile yapısı	3
	Sosyal çevre	3
	Arkadaş ortamı	2

Katılımcıların bu soruya verdikleri cevaplardan bazıları şu şekildedir:

Çocukların Türkçesi çok zayıf. Uyarın yok çevrelerinde, kendilerini geliştiremiyorlar. Sosyal çevre entelektüel açıdan sıfır. Kalabalık aile çocuğu hepsi. Çocuk kendini ifade etmeye imkân bulamamış. Bu kendini ifade edememe hikâyeye yazmada da ortaya çıkıyor. Kitap okumamaları da büyük etken. Anlayamayan anlatamıyor da. (Ö2, Lisans, 2, Türkçe)

Öğrenciler artık tamamen sınava odaklanmış durumda. Bu, beşinci sınıftan itibaren başlıyor. Yazmayı, okumayı adeta bir angarya olarak görüyorlar. Bu da yazmalarını doğrudan etkiliyor. (Ö11, Lisans, 10, Türkçe)

Tablo 5'te ve alıntılarda görüldüğü gibi hikâyeye yazma öğretimini etkileyen öğrenci kaynaklı birçok faktör vardır. Bu faktörlerin çoğunun psikolojik ve sosyolojik temelli olduğu görülmektedir. Kalabalık aile yapısının yaygın olduğu bir bölgede görev yapan Ö2'nin ifadeleri de bu düşünceyi desteklemektedir. Kendini ifade etmeye alışmamış öğrenci yazmada da başarısız olmaktadır.

5. Görüşme Formunun Beşinci Sorusuna İlişkin Bulgular

Verilen cevaplara göre katılımcıların biri hariç hepsi sınırlama koymaktadır. Sınırlama koyanların cevapları incelendiğinde öğrenci kaynaklı sebepler temasına ve farklı alt temalara ulaşılmıştır. Ulaşılan alt temalar ve frekansları Tablo 6'da gösterilmiştir:

Tablo 6. Beşinci Soruya Verilen Cevapların Analizi

Alt Temalar	f
Yaratıcı düşünmeye yönlendirme	2
Nicel ve nitel kalite kaygısı	21
İşlenen temadan ayrılmama	6

Katılımcıların bu soruya verdikleri cevaplardan bazıları şu şekildedir:

Konu, satır, sayfa veya başka bir sınırlama koymuyorum. Bunun öğrencinin yaratıcılığını sınırlandıracağını düşünüyorum. Çocuklara yazabildiğiniz kadar yazın, kaleminizin bittiği noktada da bırakın diyorum. (Ö2, Lisans, 2, Türkçe)

Satır sayısı sınırı koyuyorum. Satır sayısı sınırını da yaratıcılıklarını geliştirmek için koyuyorum. Yoksa kısa yazıyorlar. Satır sayısını verince mecbu-

ren çok yazıyor, kendini zorluyor, düşünmeye ve yaratmaya mecbur kalıyor. İsteddiği kadar uzun yazabilir. (Ö3, Yüksek Lisans, 11, Türkçe)

Bu verilere göre öğretmenlerin sınırlama koymasındaki en önemli amaç nicel ve nitel kaliteyi sağlamaktır. Öğrenciler kısa yazma eğilimindedir. Yazmada veya konuşmada ifade sınırı koymanın yaratıcılığı engellediği de bilindiği için bu, düzeltilmesi gereken bir durum olarak değerlendirilebilir. Bir öğretmen ise yaratıcılığı engelleyeceğini düşündüğü için herhangi bir sınırlama koymadığını belirtmiştir.

6. Görüşme Formunun Altıncı Sorusuna İlişkin Bulgular

Katılımcıların tamamı görüşme formundaki altıncı soruya evet cevabı vermiştir. Neden sorusuna verdikleri cevaplardan hareketle ulaşılan tema ve alt temalar Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Altıncı Soruya Verilen Cevapların Analizi

	Temalar	Alt Temalar	f
Ders içi çalışmalar kapsamında	Yazma süreci	Yeni edinilen becerilerin takibi	3
		Anında geri bildirim verme	1
	Öğrenci faktörü	Öğrencilerin ödev yapma alışkanlıkları	7
Ders dışı çalışmalar kapsamında	Yazma süreci	Öğrencilerin seviyesinin düşük olması	2
		Hikâye yazmanın zaman alması	6
	Müfredat	Altyapı eksiklikleri	1
		Kazanımları yetiştirememeye kaygısı	9
	Kitapta hikâyeye yazmaya az yer ayrılması	1	

Katılımcıların bu soruya verdikleri cevaplardan bazıları şu şekildedir:

Zaten ders kitaplarında bu konudaki etkinlikleri yaptırıyoruz. Ayrıca konuda ilerideyse veya herhangi bir sebeple o günün konusu işlenmeyecekse hikâye yazma çalışması yaptırıyorum. Çünkü önemli olduğunu düşünüyorum. Fırsat buldukça yaptırdığım için belli bir sıklıktan bahsedemeyeceğim. (Ö21, Lisans, 7, Türkçe)

Yazdırıyorum, iki haftada bir. Yazdıkları hikâyeleri değerlendirerek ders içi performans notları veriyorum. Bu yolla öğrencileri güdülemek istiyorum. Bu çalışmayı bazen okulda yaptırıyorum bazen ev ödevi veriyorum. Bu durum, sınıfın ödev yapma alışkanlıklarına göre değişiyor. (Ö4, Yüksek Lisans, 17, TDE)

Katılımcı cevaplarında görüldüğü gibi hikâye yazdırma çalışmasının okulda veya okul dışında yapılması öğrenci seviyesine göre değişmektedir. Ödev yapma alışkanlığı olan, kazanımları kolay kavrayabilen sınıflarda ev ödevleri verilirken başarısı düşük olan, ödev alışkanlığı olmayan sınıflarda hikâyeler okulda yazılmaktadır. Hiçbir öğretmen hikâye yazma konulu proje ödevi vermemektedir.

7. Görüşme Formunun Yedinci Sorusuna İlişkin Bulgular

Katılımcıların 29'u yazılı yoklamalarda hikâye yazmaya yer vermemektedir. Yer veren Ö3 dört yazılıdan birinde hikâyeye yer verdiğini belirtmiştir. Katılımcıların bu soruya verdikleri cevaplardan bazıları şu şekildedir:

Sınav zamanı sınırlı olduğu için öğrencileri zor durumda bırakmamak adına hikâyeye yazdırmıyorum. Bunun yerine daha kısa yazılar yazmalarını istiyorum. (Ö2, Lisans, 2, Türkçe)

Dört sınavdan birinde hikâyeye yazdırıyorum. Önemli bir konu ve bu konuda çok sayıda kazanım var. Ölçme değerlendirmede de yer almalı diye düşünüyorum. (Ö3, Yüksek Lisans, 11, Türkçe)

Veriler öğretmenlerin yazılı yoklamalarda hikâyeye yazdırmadıklarını göstermektedir. Sınav süresinin 30-40 dakika olduğu düşünüldüğünde diğer soruların yanı sıra tam bir hikâyeye yazmanın mümkün olmayacağı ortadadır. Yarım bırakılmış hikâyeyi tamamlama gibi sorulara yer vererek bu sınırlılığın üstesinden gelmek mümkündür.

8. Görüşme Formunun Sekizinci Sorusuna İlişkin Bulgular

Verilen cevaplara göre öğretmenler değerlendirme yaparken çeşitli yaklaşımları tercih etmektedirler. Katılımcıların verdikleri cevaplardan hareketle ulaşılan nicel veriler Tablo 8'de gösterilmiştir:

Tablo 8. Sekizinci Soruya Verilen Cevapların Analizi

Değerlendirme Uygulaması	f
Ayrıntılı rubrik	4
Kontrol Listesi	5
Öz değerlendirme	1
Genel değerlendirme	20

Katılımcıların bu soruya verdikleri cevaplardan bazıları şu şekildedir:

Rubrik kullanıyorum aksi takdirde haksızlıklar olabiliyor. (Ö3, Yüksek Lisans, 11, Türkçe)

Rubrik kullanmıyorum. Yazım, imlâ, kâğıt düzeni vb. de bakmıyorum. Olayı kurgulayabilmişse, metin bir bütünlük taşıyorsa yüksek puan veriyorum. Bazen öz değerlendirme de yaptırıyorum ancak objektif değerlendirmiyorlar. (Ö3, Yüksek Lisans, 17, TDE)

Katılımcıların verdikleri cevaplardan öğretmenlerin genellikle hikâyeleri genel izlenim yoluyla değerlendirdikleri anlaşılmaktadır. Bu değerlendirme biçimi, öğretmene emek ve zaman tasarrufu sağlasa da hassas ve güvenilir sonuçlar vermekten uzaktır. Bir öğretmen tarafından yapılan öz değerlendirme uygulamasının ise suistimal edildiği anlaşılmaktadır.

9. Görüşme Formunun Dokuzuncu Sorusuna İlişkin Bulgular

Katılımcıların görüşme formunun dokuzuncu sorusuna verdikleri cevaplar doğrultusunda elde edilen nicel veriler Tablo 9'da verilmiştir:

Tablo 9. Dokuzuncu Soruya Verilen Cevapların Analizi

Rubrik Kullanma Durumları	f
Kendi hazırladığı rubriği kullananlar	2
Başka kaynaklardan aldığı rubrikleri olduğu gibi kullananlar	1
Başka kaynaklardan aldığı rubrikleri düzenleyerek kullananlar	1

Katılımcıların bu soruya verdikleri cevaplardan bazıları şu şekildedir:

Rubrik kullanıyorum. Kendi hazırladığım maddeler var, başka kaynaklardaki rubriklerden aldığım maddeler var. Başka bir rubriği olduğu gibi alıp kullanmıyorum. Bu konuda öğrenci seviyesini göz önünde bulunduruyorum. (Ö2, Lisans, 2, Türkçe)

Aklımda bazı ölçütler var: yazı güzelliği, sayfa düzeni, tutarlı anlatım vb. Bu ölçütlere göre puan veriyorum ama yönerge kullanmıyorum. Özellikle beş ve altıncı sınıflarda motivasyon sağlama açısından yüksek tutuyorum puanları. Rubrik kullansam puanlar çok düşer. Karne notuna etki etmediği için bunu yapıyorum, morali yüksek tutmak, azim kazandırmak için. (Ö25, Yüksek Lisans, 7, Türkçe)

Verilerde görüldüğü gibi çok az sayıdaki öğretmen ($f= 4$) rubrik kullanmaktadır. Bu rubrikler ya internet ortamından alınmış ya da kendileri tarafından hazırlanmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmamıştır. Ö25'in ifadelerinden anlaşıldığı gibi öğretmenlerin rubrik kullanmamalarının temelinde yüksek not verme isteği yatmaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Araştırma verilerinden hareketle Türkçe ve TDE öğretmenlerinin be-timleyici yazmayı öğretmede zorlandıkları, kurgusal yapıyı kolayca öğre-ttikleri, öğretim sürecinde görsel destekli ve öğrenciyi aktif kılacak bir yakla-şımı benimsedikleri, hikâye yazdırırken sayfa, satır ve kelime sayısı sınırla-ması koydukları, ders içinde ve ders dışında hikâye yazma etkinlikleri yap-tırdıkları, öğrencilerin hikâyelerini genel izlenim yoluyla değerlendirdikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca hikâye yazma öğretimini etkileyen öğrenci kaynaklı faktörlerinin psikolojik, akademik ve çevresel boyutlarda olduğu da ortaya konmuştur.

Öğretmen görüşlerinde sınav odaklı sistem eleştirisi dikkat çekmekte-dir. Sadece sınava odaklanan öğrencilerin hikâye yazma gibi etkinlikleri gereksiz buldukları anlaşılmaktadır. Bu anlayışın devam etmesi, yazmanın da dinleme gibi "ihmal edilmiş beceri" kategorisine girmesine sebep olabilir. Bulgularda öğretmenlerin rubrik kullanmamaları da dikkat çekicidir. Gerek-li geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış, yansız puanlayıcılar tarafın-dan değerlendirilmiş rubriklerin mükemmel sonuçlar değilse bile adaletli sonuçlar vermesi beklenir. Bu noktada rubrik hazırlamanın zorluğu günde-me gelmektedir çünkü rubrik hazırlama uzmanlık, bilgi ve zaman isteyen bir iş-tir. Sorunun çözümü için Milli Eğitim Bakanlığınca hazırlanacak rubriklerin öğretmenlerin kullanımına sunulması sağlanabilir.

Araştırmanın sonuçlarının literatürdeki bazı çalışmalarla örtüştüğü bazı çalışmalarla örtüşmediği görülmektedir. Takımcıgil-Özcan (2014) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin hikâye yazma becerisi ile sosyo kültürel düzeyleri ve motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu çalışmada da sosyal çevrenin ve motivasyonun hikâye yazma becerisini etkileyen faktörler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eğilmez ve Berber (2017) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin içerik alanında başarısız, dil ve anlatım alanında başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmanın bulguları ise kurgusal yapıda başarılı fakat ifade noktasında zayıf olduklarını göstermektedir. Bu durum iki çalışmanın veri toplama kaynaklarındaki farklılıktan kaynaklı olabilir. Çünkü bu çalışmada veriler öğretmenlerden toplanırken bahsedilen çalışmada öğrencilerin yazdıkları hikâyeler değerlendirilmiştir. Önal ve Maden (2020) tarafından yapılan çalışmada ortaokul öğrencilerinin sınıf seviyesi arttıkça kurgusal unsurlar oluşturmada daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada da öğretmenlerin kurgusal yapıyı kolayca öğretebildikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Elde edilen veriler doğrultusunda Türkçe ve TDE öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araçlarıyla desteklenmesi, hikâye yazma becerisinin öğretimine daha geniş bir bakış açısıyla yaklaşılması ve öğrenilmesine yönelik motivasyon çalışmaları yapılması, yazmanın da üst öğrenim kurumlarına geçişte bir ölçüt olarak ele alınması önerilmektedir.

Kaynaklar

- Başkale, H. (2016). Determination of validity, reliability and sample size in qualitative studies. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Forman, J., & Damschroder, L. (2007). *Qualitative Content Analysis. Advances in Bioethics*, 39-62.
- Gülsevin, G. ve Boz, E. (2009). *Türk Dili ve Kompozisyon 1-2*. Konya: Tablet.
- Hine, J. (1996). Pedestrian travel experiences: Assessing the impact of traffic on behaviour and perceptions of safety using an in-depth interview technique. *Journal of Transport Geography*, 4(3), 179-199.
- Karatay, N. R. (1945). *Yazma Dersleri*. İstanbul: Maarif Matbaası.
- Levend, A. S. (1967). Divan Edebiyatında Hikâye. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 15, 71-117.
- MacDonald, S., & Headlam, N. (2008). *Research Methods Handbook: Introductory guide to research methods for social research*. Centre for Local Economic Strategies.
- Önal, A. ve Maden, S. (2020). Ortaokul öğrencilerinin hikâye edici metinlerinde temel yapı unsurları. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 44-55.
- Öztürk, H. (2016). Mettursun Süleyman'ın Çayit Samsaq'niñ "oğli boş" hikâyesi üzerine bir inceleme. *Uluslararası Uygur Araştırmaları Dergisi*, 1(8), 80-89.
- Pathak, V., Jena, B., & Kalra, S. (2013). Qualitative research. *Perspectives in clinical research*, 4(3), 192-193.

- Patton, M. Q. (2005). Qualitative research. *Encyclopedia of statistics in behavioral science*, (3), 1633-1634.
- Takımcıgil Özcan, S. (2014). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonları ile hikâye yazma becerilerinin değerlendirilmesi. *Unpublished master's thesis, Sakarya University Institute of Educational Sciences, Sakarya, Turkey.*
- Talim Terbiye Kurulu. 19/02/2018-56 sayılı karar. *Ortaöğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgesi*. [ort ogrtm hdc 2018.pdf \(meb.gov.tr\)](#). (Erişim tarihi: 28/04/2021)
- Talim Terbiye Kurulu, 12/09/2018-113 sayılı karar. *İlköğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgesi*. [02-İlköğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgesi.pdf](#). Erişim tarihi: 28/04/2021
- Yakıcı, A., Yücel, M., Doğan, M. & Yelok, S. (2006). *Üniversiteler için Türk Dili ve Kompozisyon Bilgileri (4. Baskı)*. Ankara: Gazi Kitabevi.

BAĞDAT ÜNİVERSİTESİ DİLLER FAKÜLTESİ TÜRK DİLİ BÖLÜMÜ'NDEKİ EDEBİYAT DERSLERİ MÜFREDATI

Necdet Yaşar BAYATLI*

Özet

Başkent Bağdat'ta 1958 yılında kurulan Bağdat Üniversitesi, Irak'ın en büyük ve köklü üniversitesi sayılır. Üniversite bünyesinde 1987 yılında Diller Fakültesi kurulduğunda Irak'ta ilk Türkoloji bölümü de kurulmuştur. Türkoloji Bölümü, 1987 yılından günümüze kadar akademik seviyede Türk Dili ve Edebiyatı eğitimini vermektedir. Anılan yıldan bu yana arada 34 yıl geçmiştir. Bu süre içerisinde binlerce öğrenci mezun olmuştur. Bu öğrencilerin büyük bir kısmı kendi alanı ile ilgili görev yapmasa da aldığı eğitim sonucunda Türk Dili ve Edebiyatı ile ilgili bilgi sahip olmuştur. Bölümde aralıklı olarak birkaç eğitim-öğretim yılında yüksek lisans programları açılmıştır. 2003 yılı öncesinde de iki üç öğrenci için iki yıl art arda doktora programı açılmıştır. Bölümde birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadarki ders ve ders müfredatları zaman zaman değiştirilirse de Türk Edebiyatına Giriş, Türk Edebiyatı 1 ve 2, Eski Türk Edebiyatı, Şiir, Nesir, Tiyatro, Hikaye ve Roman vb. gibi edebiyatla ilgili dersler hep okutulmuş; bazı çıkarmalar ve ilaveler yapılarak ders müfredatları hep güncelleştirilmeye çalışılmıştır. Bu çalışmada Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü'nde edebiyatla ilgili olan ders müfredatları ele alınmış, incelenmiş, öğrencilerin bu müfredattan yararlanıp yararlanmayacağı konusu değerlendirilmiş ve sonuç kısmında önerilerde bulunulmuştur.

Giriş

Irak, Osmanlı devletinden ayrı kaldıktan sonra 1920-1932 yılları arasında İngiliz mandası altına girmiş, 1932'da krallık 1958'de ise cumhuriyet olmuştur. Uzun yıllar boyunca Türk kültürü çatısı altında yaşayan, Türk diliyle güçlü bağı olan ve birçok ilinde Türkler/ Türkmenler yaşayan Irak'ın tarihinde akademik seviyede Türkçe öğreten ilk müstakil kurum Bağdat Üniversitesi olmuştur. 1972-1973 eğitim-öğretim yılında Edebiyat Fakültesi bünyesinde Doğu Diller Bölümü altında Türkçe eğitimi verilmeye başlanmıştır. Daha sonra 1987'de kurulan Diller Fakültesi bünyesinde bağımsız bir bölüm olarak öğrencilere Türk Dili eğitimi verilmeye başlanmış olup günümüze kadar binlerce öğrenci mezun edilmiştir. Bölümde Türk Dili ve Edebiyatı yanı sıra Osmanlı Türkçesi ile ilgili dersler verilmektedir. Bu çalışmada Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü'nde edebiyatla ilgili olan ders müfredatları ele alınmış, incelenmiş, öğrencilerin bu müfredattan yararlanıp yararlanmayacağı konusu değerlendirilmiş ve sonuç kısmında önerilerde bulunulmuştur.

İnceleme

Dil, edebiyatın ana malzemesidir. Bu malzemenin en küçük anlama birimleri ise sözcüklerdir. Ancak edebî eserlerde bu sözcükler, sözlükteki anlamları ile yer almayabilir. Çoğu zaman şair ve yazarlar, sözcüklere sözlük anlamlarının yanı sıra, yeni ve farklı anlamlar da yüklerler. Böylece bir dildeki kelimelerin anlama bakımından zenginleşmesini sağlarlar. Bir milletin dilini, o milletin şair ve yazarları âdeta bir kuyumcu titizliği ile işleyerek

güzelleştirirler. Edebî eserler, bir milletin dilinin en güzel şekilde temsil edildiği ve işlendiği ürünlerdir (Ünalın, 2002: 223-224).

Edebiyat ürünleri dil, içerik, biçim, anlam ve iletişim aracı olma gibi çeşitli özellikleri içeren dilsel yapılardır. Doğal olarak iletişim edebî eserlerin ayırt edici özelliklerinden biridir. Dolayısı ile dil ve iletişim birbirinden ayrılmaz parçalardır. Dilsel iletişim bağlamında yer alan edebî iletişimde “söylem”, görsel ve işitsel kanallar aracılığıyla dil sayesinde gerçekleşmektedir (Soyer 2016: 304).

Bu yüzden edebiyat ürünleri, dil öğretiminde oldukça önemli bir role sahip olduğu şüphe götürmez bir gerçektir. Dolayısıyla Bağdat Üniversitesi Diller Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölüm'ünde dört yıl boyunca eğitim gören öğrencilere ikinci sınıftan itibaren Türk edebiyatı ile ilgili derslerin okutulmasına özen gösterilmiştir.

Bölümde **birinci sınıf** öğrencilerine aşağıdaki dersler okutulmaktadır.

1	Dilbilgisi
2	Sözlü Anlatım
3	Kavrama
4	Sesbilimi
5	Okuma Anlama
6	Dikte/ İmla
7	İnsan Hakları ve Demokrasi
8	Bilgisayar
9	İngilizce

Görüldüğü üzere birinci sınıf ders programında edebiyatla ilgili herhangi bir ders yer almamaktadır. Öğrencilerin çoğu Türk dili ile yeni tanıştıkları için onlara edebiyatla ilgili derslere yer verilmemiştir. Önce Türk alfabesi öğrenip daha sonra Türkçe cümle yapısına vakıf olabilmeleri düşüncesinden hareketle bu aşamada dilbilgisi, sözlü anlatım, yazılı anlatım ve okuma anlama dersleri üzerine konsantre olunmuştur.

İkinci Sınıf

1	Dilbilgisi
2	Tercümeğe Giriş
3	Kavrama
4	Kompozisyon
5	Okuma Anlama
6	Sözlü Anlatım
7	Türk Edebiyatına Giriş
8	İngilizce
9	Arapça
10	Bilgisayar

Yukarıdaki ders programı tablosunda da görüldüğü üzere ikinci sınıfta öğrencilere Türk Edebiyatına Giriş dersine yer verilmiştir.

Türk Edebiyatına Giriş dersinin müfredatı basit ve öğrencilerin anlayabileceği sade bir dille yazılmıştır. Bununla birlikte müfredattaki bilgiler çok kısa ve özetli bir şekilde işlenmiştir. Derste işlenen müfredatlar aşağıya alınmıştır.

Edebiyat Tanımı

Edebiyatın Amacı

Edebiyat'ı Teşkil Eden Olaylar

Edebiyat Biliminin Çalışma Sınıfları

Edebiyat Biliminin Çalışma Sahası

Türk Edebiyatı Dönemleri

1. İSLAMİYET'TEN ÖNCE TÜRK EDEBİYATI

1.1. Sözlü Edebiyat Dönemi

Sözlü Edebiyat Dönemi Genel Özellikleri

Sözlü Edebiyat Dönemi Ürünleri

Destanın Özellikleri

Destanların Oluşumu

Destanların Oluşum Aşamaları

Destanların Oluşum Şartları

Oluşum itibarıyla Destanlar

Türk Destanları

1.2. Yazılı Edebiyat Dönemi

2. İSLAMİYET ETKİSİNDEKİ TÜRK EDEBİYATI

Dönemin Genel Özellikleri

Kutadgu Bilig

İslamiyet'in Etkisindeki Türk Edebiyatı'nın Kolları

2.1. Divan Edebiyatı

Divan Edebiyatının Genel Özellikleri

Fuzuli

2.2. Halk Edebiyatı

Halk Edebiyatının Genel Özellikler

2.2. 1. Tekke-Tasavvuf Edebiyatı

Tekke-Tasavvuf Edebiyatı Özellikleri

Yunus Emre

2.2. 2. Anonim Halk Edebiyatı

Anonim Halk Edebiyatı'nın Genel Özellikleri

2.2. 3. Âşık Edebiyatı

Âşık Edebiyatı Nazım Biçimleri

Âşık edebiyatı Nazım Türleri

Âşık Edebiyatının Genel Özellikleri

Âşık Edebiyatının Başlı Şairleri

5. Aşık Veysel

3.BATI EDEBİYATI ETKİSİNDEKİ TÜRK EDEBİYATI

Ders müfredatlarından da görüldüğü üzere daha önce Türk edebiyatı ile ilgili bilgisi olmayan Arap kökenli öğrencilerin bu edebiyatla tanışmalarını sağlamak amacıyla ders müfredatı bir ön bilgi verme niteliğini taşımaktadır. Müfredatta seçilen cümle ve kavramlar da öğrencilerin kavrayabileceği, kolayca anlayabileceği bir üslupla yazılmıştır.

Üçüncü Sınıf

1	Dilbilgisi
2	Dil Teorileri
3	Kavrama
4	Siyasi Tercüme
5	Bilimsel Tercüme
6	Şiir
7	Kompozisyon
8	Sözlü Anlatım
9	Arapça

Görüldüğü gibi üçüncü sınıfta da edebiyatla ilgili işlenen tek ders Şiir başlığını taşımaktadır. Yabancılara Türkçe öğretilmesinde şiirin ele alınması, gerçek yaşamın canlandırılabilmesi, hedef kültürün aktarımı açısından oldukça önemli sayılır. Şiirin uygun bir şekilde kullanılması, öncelikle doğru şiirin seçilmesiyle bağlantılıdır. Bunun için de ilk olarak öğrencilerin düzeylerini iyi tespit etmek gerekmektedir. Seçilen şiirler öğrencilerin seviyelerine ve yaşlarına uygun olmalıdır. Örneğin, başlangıç seviyesindeki öğrenciler için daha sade ya da somut anlatımlı şiirlerin seçilmesi gerekmektedir (Seçkin Özpolat- Dilidüzgün 2015: 821).

Türk kültürü ve dilinin yabancı öğrencilere aktarımı bağlamında şiir vazgeçilmez bir unsurdur. Şiiri öğrencilere öğretmek onlara Türk dilinin farklı boyutları ile tanışma imkanı sağlar. Nitekim öğrenciler şiir metinleri sayesinde Türk şiirinin içerdiği duygu, düşünce, toplumsal yaşamı, tarihi geçmişi vb. hakkında bilgi edinmiş olacaktır. Bu çerçevede yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde içinde anlaşılması zor kullanımlar, gizli anlamlar, göndermeler ve söz sanatları bulunan şiirin kültürel bağlamda oldukça önemli sayılır.

Dolayısıyla bölümde Türkçe eğitiminde farklı dönem ve şairlere ait şiirlerin öğrencilere öğretilmesi konusuna önem verilmiş ve bu dersin uzun yıllar boyunca devam ettirilmesine özen gösterilmiştir.

Aşağıda belirtilen ders müfredatında da görüleceği üzere metinler verilirken Orhun Abideleri'nin günümüz Türkçesine aktarılmış metinlerinden başlanmış, yeni Türk edebiyat şairlerine ait şiir metinlerine yer verilerek günümüze kadar getirilmiştir.

Orhun Abideleri
Kutadgu Bilig
Atabetü'l Hakayık
Divanü Lugati't Türk
Dede Korkut Kitabı
TEKKE VE TÜRK EDEBİYATINDAN ÖRNEKLER
Yunus Emre
İmadeddin Nesimî
Ali Şîr Nevâî
DİVAN EDEBİYATI ŞAİRLERİ
Ahmet Paşa
Fuzuli
Gazel
Baki
Nefi
Nabi
Nedim
HALK EDEBİYATI ÖRNEKLERİ
Kul Mehmet
Âşık Ömer
Karacaoğlan
Köroğlu
Dadaloğlu
Âşık Veysel
YENİ TÜRK EDEBİYATI
Şinasi
Namık Kemal
Ziya Paşa
Recaizade Mahmut Ekrem
Abdülhak Hamit Taran
Tevfik Fikret
Cenab Şahabettin
Süleyman Nazif
Ahmet Haşim
Fazıl Ahmet Aykaç
Mehmet Emin Yurdakul
Halide Edip Adivar
Mehmet Akif Ersoy
Ahmet Hamdi Tanpınar
Necip Fazıl Kısakürek
Cahit Sıtkı Tarancı
Nazım Hikmet
Yahya Kemal Bayatlı
Atilla İlhan
Sezai Karakoç

Dördüncü Sınıf

1	Dilbilgisi
2	Dilbilimi
3	Nesir
4	Makale ve Yazışmalar
5	Edebî Tercüme
6	Kanunî Tercüme
7	Osmanlı Türkçesi
8	Sözlü Anlatım

Dördüncü sınıfta edebî metinler bir yana sadece Nesir dersi edebiyatla ilgili bir ders olup işlenmektedir.

Eski, Halk ve Yeni Türk edebiyatına ait mensur ürünler, içerdikleri bilgi ve dil kullanımları açısından Türkçe öğretimi için çok nemli bir yere sahiptir. Örneğin roman, tarihi dönemlere ve edebî akımlara ait özellikler taşıyabilir. Tiyatro metinleri ise diyaloglar şeklinde oluşturulduğundan dramatize edilebilme özellikleri ile sınıfta canlandırabilir (Demir, 2002; 12).

Nesir dersinde işlenen müfredatlar şu şekildedir:

Türk Edebiyatı Kolları

Nesir Nedir

1. Divan Edebiyatında Nesir

Divan Nesri'nin Genel Özellikleri

Divan Nesri'nin Bölümleri

1. Sade Nesir

2. Orta Nesir

3. Süslü (Sanatlı) Nesir

Divan Edebiyatı Nesir Türleri

1. Tarih - Vakayiname

2. Tezkire

3. Seyahatname

4. Sefaretname

5. Siyasetname

6. Münşeat (Mektup)

7. Siyer

8. Surname

9. Şehrengiz

10. Gazavatname

11. Habname

Önemli Divan Nesri Sanatçıları

1. Sinan Paşa (15. Yüzyıl)

2. Âşık Paşazâde (15. Yüzyıl)

3. Sehi Bey (16. Yüzyıl)

4. Seydi Ali Reis (16. Yüzyıl)

5. Piri Reis (16. Yüzyıl)
6. Feridun Bey (16.yüzyıl)
7. Kâtip Çelebi (17. Yüzyıl)
8. Evliya Çelebi (17. Yüzyıl)
9. Nâima (1655-1716)
2. Halk Edebiyatında Nesir
Halk Edebiyatı Nesir Türleri
 1. Destan
 2. Kahramanlık öyküleri
 3. Masal
 4. Hikaye
 5. Evliya menkıbesi/ Halk öyküsü
 6. Fıkra
 7. Atasözü
 8. Deyimler
3. Yeni Türk Edebiyatında Nesir Türleri
Yeni Türk Edebiyatında Nesir Türleri
 1. Hikaye
 2. Roman
 3. Makale
 4. Deneme
 5. Fıkra
 6. Sohbet
 7. Eleştiri
 8. Günlük (günce)
 9. Hatıra (Anı)
 10. Biyografi
 11. Otobiyografi
 12. Mektup
 13. Gezi Yazısı
 14. Tiyatro
 - A-Trajedi
 - B-Komedi
 - C-Dram

Faklı Türk edebiyatı kollarına ait olan edebî metinler, öğrencilere dil öğretme açısından rahat bir şekilde kullanılabilir. Dil öğretiminde bir amaç değil, araç olarak kullanılan edebî metinler, öğrencilerin sözcük bilgisinin zenginleşmesine ve dilbilgisinin geliştirmesine katkı sağlar. Deste işlenen metinler öğrencinin ihtiyacına göre kısaltılabileceği gibi genişletilip değiştirilebilir. Edebî metinlerin yardımıyla öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi, kelime bilgisi, yazma becerisinin geliştiği söylenebilir. Bu yüzden dördüncü sınıfın nesir dersinde bu metinlerin işlenmesine özen gösterilmiştir.

Sonuç

Edebî metinler, öğrencilerin yabancı dil olarak öğrendikleri Türkçenin farklı yapılarıyla ve Türk kültür unsurları ile tanışmaları için oldukça önemli bir araç sayılır. Bu aracı daha güçlü, etkin ve aktif bir şekilde kullanmanın en önemli yolu öğrencilerin düzeyine göre uygun metinleri seçip okumalarını ve yazmalarını geliştirmektir. Hal böyle olunca öğrencilere edebiyatla bir bağ kurma imkanı sağlanmış olunur.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler için edebiyat yabancı bir kültüre bakışı ve o kültürü anlamayı sağlar. Edebî ürünleri meydana getirenler, dili en güzel ve estetik şekilde kullanırlar. Bu durum da öğrencilere yeni ve zengin sözcükler kazandıracığı gibi güçlü cümle kurma becerisini kazanmalarına yol açar. Bu da dil derslerindeki edebiyat ürünlerinin ne denli önemli olduğunu göstermektedir. Nitekim edebî metinler diğer alanlarla ilgili yazılan metinlere göre daha akıcı ve heyecan verici bir şekle sahiptir.

Bağdat Üniversitesi Diller Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü'nde işlenen dersler arasında edebiyatla ilgili olanların sayısının yeterli olduğu söylenemez. Birkaç yıl öncesine kadar üçüncü sınıfta Hikaye ve Roman, dördüncü sınıfta Tiyatro dersleri okutulurken farklı nedenlerden dolayı bu ders Nesir ile değiştirilmiştir. On yıl öncesine kadar üçüncü sınıfta Türk Edebiyatı 1 ve dördüncü sınıfta Türk Edebiyatı 2 dersleri okutulurken bu iki ders birleştirilmiş ve ikinci sınıfta Türk Edebiyatına Giriş dersine dönüştürülmüştür. Bununla birlikte eskiden hem üçüncü hem dördüncü sınıfta şiir dersi işlenirken bunu sadece üçüncü sınıfta işlenmeye karar verilmiştir.

Bölümde Türkçe eğitimi gören öğrenciler bu üç ders sayesinde Türk edebiyatı ve bu edebiyat metinleri ile ilgili yeterli olmasa da az çok bilgi edindikleri söylenebilir. Şunu da ifade etmekte yarar vardır; dilbilgisi, sözlü anlatım ve okuma anlama ders müfredatlarında kısa edebî metinler yer almaktadır. Ancak bağımsız ve tamamen hem Türk edebiyatı hem de bu edebiyatın farklı kol ve dönemlerine ait bilgi ve metinler sadece sözünü ettiğimiz ikinci sınıfta Türk Edebiyatına Giriş, üçüncü sınıfta Şiir ve dördüncü sınıfta Nesir derslerinde işlenmektedir.

Dolayısıyla bölümde işlenen edebiyat derslerinin artırılmasına, müfredatlarının geliştirilmesine, zenginleştirilmesine, etkileyici hale getirilmesine; sadece edebiyatla ilgili değil, diğer derslerde de modern yöntemler çerçevesinde hazırlanan yabancılara Türkçe öğretim çalışmalarından yararlanılmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Nitekim son zamanlarda dünya konjonktüründe yaşanan gelişmeler, Türkiye'yi ve Türkçeyi ön plana çıkarmıştır. Bu durumun doğal bir sonucu olarak Türkiye'ye komşu olan ve uzun yıllar boyunca fiziki olarak bu coğrafyada kurulan Türk devletlerinin önemli bir parçası sayılan Irak halkının Türkçeye ilgisi artmaya başlamıştır.

Kaynaklar

- Bayatlı, Necdet Yaşar (2016). *Irak Türkmen Halk Edebiyatı Üzerine İncelemeler*. İstanbul. Türkmen Kardeşlik Ocağı Yayınları.
- Demir, Yavuz (2002). *İlk Dönem Türk Hikâyelerinde Anlatıcılar Tipolojisi*. İstanbul. Dergâh Yayınları
- Ünalın, Şükrü (2002). *Dil ve Kültür*. Ankara. Gazi Üniversitesi Basımevi.
- Seçkin Polat Özge, Dilidüzgün Şükran. "Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde şiir", Etkinliklerinin kültürel işlevi" *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Bahar Sayı: 10/7 ; 816-836
- Senem Soyer (2016). "Yabancı Dil Öğretiminde Edebiyatın Yeri ve Dil Becerilerinin Gelişimine Katkısı", *Ekev Akademi Dergisi* Yıl: 20 Sayı: 67, , S. 303-3014

ORHUN ABİDELERİNDE AKRABALIK ANLAMINI İFADE EDEN KELİMELEER

Nərmin HÜSEYNOVA

Özet

“Orhun Abideleri” Göktürk döneminden kalma yazıtlardır. Türklerin bilinen en eski yazıtlarından biri olan bu abideler Türk kültürel tarihinden bilgi veren önemli kaynaktır. Çalışma konusu olarak belirlediğimiz akrabalık anlamını ifade eden kelimeler bu Yazıtlarda kullanılmıştır.

Aile evlilik ve kan bağına dayalı, eşlerin, çocukların ve kardeşlerin ilişkilerinin oluşturduğu toplumda en küçük birliktir. Arapça kökenli bir kelime olan "aile" Eski Türkçe'de tam anlamıyla değilse bile, onun yerine geçen diğer kelimeler ve aile kavramı böyle bir yapının varlığını kanıtlamak için yeterlidir. Anıtların hem metinsel içeriği, hem de kelimelerin varlığı bunu kanıtlıyor. Bu çalışma Orhun Yazıtları'nda akrabalık bildiren kelimeler üzerine çalışılmıştır. Orhun-Yenisey anıtlarında Eski Türkçede, modern Türk dillerinin çoğunda kelimelerin varlığına baktığımızda konuşulan Arapça kökenli "aile" kelimesinin yokluğu Türk milletinin zihninde "aile" kavramının olmaması anlamına gelmiyordu. Bunun yerine ev anlamında "eb", evlenmek anlamında "eble", kelimeleri ve aile kavramını ifade eden "adaş" eş, "egeç" abla, "kelin" gelin, "uya" akraba, "ög" anne, "eçi" amca gibi kelimelerin olması aile ve akrabalık ilişkilerinin var olduğunu belirtir. Genel olarak, Yazıtlarda aile, akraba anlamlarını ifade eden 45 sözcük kullanılmıştır.

Çalışmada Orhun Yazıtları, akrabalık anlamını ifade eden kelimeler incelenmiş ve günümüzdeki eşdeğerleriyle karşılaştırılmıştır. Ele alınan kelimelerin çeşitli sözlükler ile karşılaştırılarak anlamları incelenmiş, bazı kelimelerin de etimolojisine yer verilmiştir. Kelimeler günümüzde hala yaşamakta olan ve farklı Türk lehçelerinde kullanımı, ses ve anlam değişikliklerinin olması göz önünde bulundurularak araştırılmıştır. Konuyla ilgili Orhun Yazıtlarından günümüze olan kelime akışını 2 ana başlık altında toplamak mümkündür. Evlilik ve kan bağı yoluyla akrabalık olmakla 2 başlıkta verilmiştir. Son olarak metinden verilen örnek kelimeler alfabetik sıraya göre düzenlenmiş, konuya ait bir çok farklı çalışmalar karşılaştırılarak ele alınmıştır.

Yaptığımız araştırma sonucunda Orhun Abidelerinde ve günümüzde kullanılan bazı kelimelerin yerini koruduğu tespit edilmiştir.

Giriş

Aile evlilik ve kan bağı, karı-koca, çocuklar ve kardeşlerin ilişkilerinin oluşturduğu toplumdaki en küçük birliktir. Arapça kökenli olan "aile" kelimesi Eski Türkçede tam olarak anlaşılmasa da, onun yerine geçen ve aile kavramının, böyle bir yapının varlığını kanıtlayan diğer kelimeler vardır. Hem anıtların metinsel içeriği, hem de kelimelerin varlığı bize bunu söylemek için sebep veriyor.

Orhun-Yenisey anıtlarını yaratan Göktürk devletinin kuruluşunun temelinde Türk aile yapısı durdu. Türk ailesinin yapısı, hukuku, kuralları ve gelenekleri vardı. Bu "*Türk soyuna*" göre önce aile, sonra devlet yönetiliyordu. Göktürk ailesinde baba ailenin reisiydi. Ancak kadının üstünlüğü tartışılmazdı.(Groussert, 1993, 96, 87).

Siyasi evlilikler de vardı. Bunun bir örneği, Tarihi gerçeği Bombogor anıtında gösterebiliriz. Yani Ashina anıtı Hanedana mensup Göktürklerin Karlukları gelin olarak gönderdiği düşünülüyor. Bu anıtın tarihinde Karluk-

lar Göktürklerle savaşmış ve onlara itaat etmiştir. Onlarla siyasi bir evliliğe girdiğini doğrulamaktadır.

Bu çalışma Orhun Yazıtları'nda akrabalık bildiren kelimeler üzerine çalışılmıştır. Orhun-Yenisey anıtlarında Eski Türkçede, modern Türk dillerinin çoğunda kelimelerin varlığına baktığımızda konuşulan Arapça kökenli "aile" kelimesinin yokluğu Türk milletinin zihninde "aile" kavramının olmaması anlamına gelmiyordu. Bunun yerine ev anlamında "eb", evlenmek anlamında "eble", kelimeleri ve aile kavramını ifade eden "adaş" eş, "egeç" abla, "kelin" gelin, "uya" akraba, "ög" anne, "eçi" amca gibi kelimelerin olması aile ve akrabalık ilişkilerinin var olduğunu belirtir. Genel olarak, Yazıtlarda aile, akraba anlamlarını ifade eden kelimeler kullanılmıştır.

Çalışmada Orhun Yazıtları, akrabalık anlamını ifade eden kelimeler incelenmiş ve günümüzdeki eşdeğerleriyle karşılaştırılmıştır. Ele alınan kelimelerin çeşitli sözlükler ile karşılaştırılarak anlamları incelenmiş, bazı kelimelerin de etimolojisine yer verilmiştir. Kelimeler günümüzde hala yaşamakta olan ve farklı Türk lehçelerinde kullanımı, ses ve anlam değişikliklerinin olması göz önünde bulundurularak araştırılmıştır. Konuyla ilgili Orhun Yazıtlarından günümüze olan kelime akışını 2 ana başlık altında toplamak mümkündür. Evlilik ve kan bağı yoluyla akrabalık olmakla 2 başlıkta verilmiştir. Son olarak metinden verilen örnek kelimeler alfabetik sıraya göre düzenlenmiş, konuya ait bir çok farklı çalışmalar karşılaştırılarak ele alınmıştır.

Kan Bağı Yoluyla Akrabalık Bildiren Kelimeler

Ulusal kültüre dayalı Aile kavramı eski Türklerin kafasında zaten yerleşmiş bir kavramdı. M. Eroz'un dediği gibi "aile artık sadece bireysel bir birliğin ürünü değil, kan bağı'nın bir ürünü.

toplumsal yapı olma özelliğini kazanır. Bu nedenle aileye sosyal girişim denir" (M. Eroz, 1988, 2).

Aileyi oluşturan aile üyelerini ifade eden "adash" - bir refakatçi, *eve bakan* bir kadın, "Kunchuy" - hanın karısı, damat, "kızı", "oğul", "oğlan", "içki" - büyük bir akraba, amca, amca, "kız kardeş", "karı", "koca" -adam, "ağaç" - kardeş, teyze, "avcı" -eş, yaşlı kadın, akraba, "ini", "taygun", "kuduz", "kadash", "kız oğul", "kız kadaş", "eş", "kadın", "Gelin", "gündüz veya gece" - cariyeye, eş, "kız kardeş" - küçük kız kardeş, "dul" - dul, "Ög" -ana, "tüner", "uya" - akraba, erkek kardeş, "yegen" - erkek kardeş, yeğen, yorç // yurç - Kayınbiraderi, yotaz // yutuz- eş, eş vb. aile kavramı ve akrabalık gibi kelimeler bağlantıların ne ölçüde var olduğunu ortaya koymaktadır.

Javad Heyat, Moğollardan farklı olarak eski Türklerin bir ailesi olduğunu belirtiyor. Aile üyelerine ait sözcüklerin bolluğu Türklerde ailenin önemini göstermektedir (J. Heyat, 2009, 46).

Göktürklerde ailenin reisi babadır. Babanın görevi aileyi korumaktır, aileyi kendilerinin geçimini sağlamak ve olası zemin devletin orduya katılmasıydı. Tahtın yükselişinde belli bir sıra vardı. Hagan ölürse, onun kardeşi ve daha sonra oğulları, en büyüğünden en küçüğüne, tahta çıkma hakkına

sahipti. Ölen kardeşin dul eşi ile evlilik gerçekleri de vardı (R. Groussert, 1993, 99).

Apa / aba - Göktürk ailesinde aile reisi "apa" veya "echu apa" kelimesini kullanır. M. Kaşgarlı bu kelime Oğuz anne, aynı anlamda *apa* şeklinde Karlug Türkmen, Tibetli dilde baba anlamına geldiğini belirtmiştir (DLT, I, 1985, 1). Azerbaycan dilinden Ağızlarda "aba" şeklinde hem baba (Gedebay, Guba, Ordubad, Zengilan), ana anlamda da (Jabrayil, Gakh, Tebriz, Shamkir) (ADL, 2007, 11). Aba kelimesinin bir başka anlamı da "büyük", "ata" (praditel)'dir (DTS, 1969, 1).

Burada bize göre kelimenin anlamının farklılaşmadan kaynaklanmaktadır. Türk dillerinde daha çok ilgili kelimeler arasında yer almaktadır.

B. Maharramlı, "eski zamanlarda aynı köklere ve aynı anlama sahip farklı anlamları ifade eden kelimeler yavaş yavaş farklılaşır (B. Maharramlı, 2012, 28,29). Böylece apa // appa-Türkçe dillerindeki anlam farklılıkları kelimelerden biri olarak kabul edilir (B. Maharramlı, 2012, 80). İlginç olan şu ki Ş. Orujova Türk dillerindeki etnonimlerden bahsederken *aba* kelimesi de Türkçenin etnonimi olduğunu gösterir. "Aba, Sakay (Hakas) kabilesinden bir neslin adıdır."

(Türk dillerinin tarihsel-karşılaştırmalı sözlükbilimi konuları, 2012, 159).

Kaynaklara göre, kelime Abakan, şu ya da bu toponiminde korunmaktadır. daha doğrusu, diğer Türk boylarının kendilerinden daha fazla ait olduğu bir aşiret olarak başka bir deyişle, "ata", "büyük" imajıyla ilişkilidir.

Abavay amca anlamında Altay dillerinin güney lehçelerindeki fonetik varyantta kullanılmaktadır (I. Gurbanova, 2014, 132). E.Azizov, Gakh ve Oğuz ilçelerinin lehçelerinde

Güney Azerbaycan'da kullanılan "bibi" ve "bibi" kelimelerine "nene, anne" denir.

Bize göre hem anne hem de kelime ve baba anlamının kökeninde Türk dillerinde bir cinsiyet kategorisinin olmaması da durabilir. Tabii ki, bu bir olasılık olmaya devam ediyor. Bu başka bir özellik Türkçede kadın cinsiyetini ifade eden kelimenin kökleri hem dişil hem de Çuvaşçadır.

Eril cinsiyet: büyükanne - apa (Çuv.), ağabey - apa (eski Türk), ata-asa (Çuv.), abla-in-law (chuv.) vb. (I. Gurbanova, 2014, 133) Doğru, bu sözlük düzeyinde bazı kelimelerde kendini gösterse de Türkçede cinsiyet kategorisi yoktu.

Kelimenin eski versiyonunda apa ise modern lehçemizde aba varyantında p / b'dir.

Ebchi- Ebchi, eş, anne ve asıl kadın anlamında eve bakan bir kadındır. Ebchi kelimesinin morfolojik yapısı ve sözcük yapısı kadının daha çok evde olduğu ve ev işi yaptığı anlamına gelir

(N.Useev, 2012, 56): *Kendi yiyicimi bükmedim (eşimden kocama) Doymadım (Y, 100)* Azerbaycan dilinin ağız sözlüğünde kullanılan *ağçi* kelimesi *eskidir (epchi, abchi)* kelimenin fonetik olarak değiştirilmiş halidir. *b* kelimesinin ortasında, *p* sesi *f* sesidir

İni- Bu kelime anıtlarda akraba ve küçük kardeş anlamında kullanılmaktadır. Yakut dilinde "ağabey" anlamında kullanılmaktadır (Russko-Yakutsky словарь, 1968, 45] Bu, anıtların küçük kardeşinin: *Tagip inimə, Oğluma yetiştim (Kardeşine saldırdı) (O, 11); Küçük kardeşi ... chor tigin kalıbı (Kardeşi Çor Tigin geldi) (KÇ, 24)* Şeki yöresinde Azerbaycan dilinin bu kelimesi "Kayınbirader, kocanın erkek kardeşi" anlamında kullanılır:

Yotuz / yotaz - eş, eş (BX, 24, 38, s. 3, 4) Bu kelime anıtlarda 4 defa geçmektedir.

Bedenimi kırdım, oğluna, yatağına, atına baktım. Yemin ederim (Tangut halkına tecavüz ettim, oğullarını, gelinlerini, mallarını ve mallarını oraya götürdüm) (BX, 24); Yotaz'a yemin ederim ki (gelinini yakaladım) ((BX, sh, 38) (A.Rajabli, I, 2009)

Gün // gün - bir arkadaş (Y, 6, 44, 45, 47) *Günüm, arkadaşım, oğlum sana, yerim (bana uyan karım, senden, oğlum senden) (32, 138); Gri çocuğun kızının köle gücünü bulun (Oğulları ve kızları köleleştirin ve onları köleleştirin); Kuni kelimesi modern bir Azerice kelime olup k\g sesinin yer değiştirmesi sonucu oluşmuştur. Aynı kocası olan kadınların her biri için *günü* kelimesi kullanılır. (A. Ahundov, 2005, 121). Türkiye'de ikinci kadına "kuma" denir. (TS, 2009, 23). Bir erkeğin ailesinde birden fazla eşi olması İslamiyet sonrası döneme aittir. Kocası aynı olan her kadın. " Orhun-Yenisey anıtlarında "Gün" veya "gün" kelimesi anlamsal olarak kaldığını söyleyebiliriz.*

Kabus - bir akraba, " *Yatakta uyumaya çağrıldım" (akrabalarımın hatıra) Gittim (Berge, 7) Günümüz Türkçesinde *dünur-guda'nın* anlamı *dunurluk- evlilikten kaynaklanan yakınlık akrabalık* anlamına gelir (TS, 2009, 586).*

Üvey anne . Bu kelime, ana anlamda kullanılan eski bir Türkçe kelime-dir. Kelimenin tam anlamıyla C. Clauson da eski Türkçede olduğunu teyit etmektedir (C. Clauson, 1972, 99). C. Heyat, bu kelimenin IX. yüzyılda ana kelimesi dile girene kadar kullanıldığını söyledi. (C. Heyat, 2009, 46).

Eçi: Ağabey, amca anlamlarına gelen bu kelime, Kül Tigin Yazıtında on, Bilge Kağan Yazıtında sekiz defa geçmektedir. Kelimenin Anadolu ağızlarında "ede, ece, ecem, eci, ecim ve eçe, edi, efe, efi, edigey, egim, eğe" şeklinde ağabey anlamında kullanılmıştır

"Kaḡ" - baba: *Türk parası yok olmayacak, madeni para bol olacak İlteriş kaganıḡ ögim İlbilge katuniḡ tere (Babam İlteris Kağan, annem İlbilge, Türk milleti kaybolmasın ve millet olmasın diye. kadını tanrının tepesinde tutup yukarı kaldırarak) (KT, sh, 11).* Bu konuda tekrar Clauson, "Kaḡ eski Türkçe-dir ve baba anlamına gelir" der (C. Clauson, 1972, 630). Kaḡ kelimesiyle karşılaştırıldığında, "ög" 8. yüzyıldan beri kullanılmaktadır. Ög kelimesinin ikinci bir anlamı olduğunu, yani akıl anlamına geldiğini de ekleyelim.

Bilge Kağan ve Kül Tigin anıtındaki **"övgü"** kelimesinin kökünde Ev kelimesini de dile getirdi. Ayrıca anıtlar anasız veya öksüz Yetim kelimesi şu anlamda da kullanılır: *"Ben beş yaşındayken dokuz ya da yirmi yaşındaydım. Yaşıma göre yetim kaldım (Beş yaşında babasız, on dokuz yaşında annesiz kaldı) (Y, 45)*

Günümüz Türkçesinde yetim kelimesi "öksüz", Tatar Türkçesinde ise "yetim", Başkurt Türkçede "uhiz" şeklinde "yetim" anlamına gelir. Diğer Türk dillerinde ama ne bu kelimeye ne de ondan türeyen herhangi bir kelimeye rastlamadık.

Sişil: Hem Muharrem Ergin hem de Talat Tekin kelimeyi kız kardeş anlamıyla almıştır. Kelime Kül Tigin ve Bilge Kağan Yazıtları'nda birer defa geçmektedir.

Eke: Yazıtlarda abla anlamında kullanılan kelime Kül Tigin yazıtında bir defa geçmektedir: ög(ü)m k(a)tun: ul(a)yu: ögl(e)r(i)m: (e)k(e)l(e)r(i)m:

Etimolojik sözlüklerde kelime 'eçi' şeklinde de geçmektedir. Yukarıda belirttiğimiz anlamlar dışında 'yakın kadın akrabası, genç ve yaşlı teyze, kız kardeş' anlamını taşımakla beraber, kelimeye Kıpçak Türkçesinde 'baba, amca ve ağabey' şeklinde bir kullanıma da sahiptir (Clouston, 1972: 145).

İni: Erkek kardeş, küçük kardeş anlamlarına gelen sözcük Kül Tigin yazıtında on bir, Bilge Kağan yazıtında ise sekiz defa geçmiştir. Aynı zamanda her iki yazıtta 'iniygün' biçiminde geçen kelime, +y küçültme ve +gun çokluk-topluluk eklerini alarak 'erkek kardeşler topluluğu' manasında kullanılmıştır

Oğıl: Oğul, evlat. Kül Tigin ve Bilge Kağan yazıtında on beşer defa geçmiştir. Yazıtlarda kız oğlan, kişi oğlan ve urı (urıg) oğlan şeklinde de karşımıza çıkar.

Kadash - erkek kardeş: Ailenin güçlü kız ve erkek kardeşleri vardı. Sözcüğün eski Türk dilinde akrabalık anlamında kullanıldığı gerçeği hakkında daha fazla bilgi sonraki sözlükler de bunu doğrulamaktadır. *Urug kadash bir akrabadır* (DTS, 1969, 615).

Çinli araştırmacı Yong-Song Li kelimenin tam anlamıyla Türkçe bir kelime olduğuna şüphe yok.

Çince'de ev, aile ocağı, ev anlamına gelen "ka" kelimesine bir son ek getirilerek düzeldiğini vurgular. (Yong-Song Li, 1969 46). Bu kelime orijinal kök *kullanılan kardeşi* varyantları, olduğu türetilmiş kadash, ka ve akrabalığı ifade eden eski Türkçe kelimelerden biri olarak geniş bir anlam ifade etmektedir (T. Tekin, 2014, 83-88). Bu gerçeği doğrulayan diğer bilim adamlarından biri T. Tekin. O da "kardeş // kagataş" kökünden, "kardeş, akraba" + ka "aile" kelimesinden geliyor. türetilildiğini yazar (T. Tekin, 2014, 81).

Türk devletinin iki temel direği aile ve orduydü. Sosyal hayat aile, akrabalık, kan bağı üzerine kuruluydu. Aynı zamanda güçlü aile güçlü bir devlet olmanın temeliydi.

Kız: Kız, kız evladı manalarında kullanılan sözcük, Kül Tigin yazıtında iki, Bilge Kağan yazıtında üç defa geçmektedir. Kâşgarlı Mahmûd, Dîvânü Lügâti't Türk'te kız sözcüğünün anlamını 'pahalı, değerli şey' olarak belirtmiştir. "Bu at kız aldım.(Bu atı pahalı aldım.)"Bu anlamın yanında 'cariye, gelin, kadın, kız' anlamında da kullanılmıştır.

Atı: Yeğen anlamında kullanılan kelime, Kül Tigin yazıtında iki, Bilge kağan yazıtında ise bir defa geçmektedir. Clouston kelimenin yeğen anlamı-

la birlikte birinin erkek kardeşi ve erkek torun anlamına da sahip olduğunu söylemektedir (Clauson, 1972: 85).

Evlilik Bağı Yoluyla Akrabalık Bildiren Kelimeler

Keliñ: Gelin anlamında kullanılan bu kelime yalnızca Kül Tigin yazıtında bir defa 'keliñünüm'(gelinler) şeklinde geçmektedirI "ög(ü)m k(a)tun: ul(a)yu: ögl(e)r(i)m: (e)k(e)l(e)r(i)m: keliñünüm: kuunç(u)yl(a)r(i)m: bunça y(e)me: tir(i)gi: küñ bolt(a)çı (e)rti

Clauson kelimeyi 'aileye dâhil olan birisi, birinin erkek kardeşinin veya oğlunun eşi' anlamlarında kullanmakla birlikte sözcük sadece kocanın büyük erkek kardeşi veya babası tarafından kullanılır (Clauson, 1972: 719).

Yurç: Kayınbirader. Sadece Kül Tigin yazıtında bir defa geçmektedir: "oñ totok: yurçin: y(a)r(a)kl(i)g: (e)l(i)g(i)n: tutdı:" (KT, D32). En genel anlamıyla kayınbirader olarak kullanılan kelime, özellikle 'eşinin (erkek için) küçük erkek kardeşi' biçiminde kullanılır.

Yutuz: Eş, zevce, harem. Sözcük yalnızca Bilge Kağan yazıtında dört defa geçmektedir.

Sonuç

Türkçe zengin kelime hazinesine sahiptir ve her bir kelimenin ayrıca önemi vardır. Yaptığımız araştırma sonucunda Orhun Abidelerinde ve günümüzde kullanılan bazı kelimelerin yerini koruduğu tespit edilmiştir.

Kaynaklar

1. Agamusa A. Azerbaycan dilinin açıklayıcı sözlüğü, Bakü: Karaağaç, 2005, 451 s.
2. Azerbaycan dilinin diyalektolojik sözlüğü, Bakü: Doğu-Batı, 2007, 568 s.
3. Clauson, SG Onüçüncü Yüzyıl Öncesi Türkçenin Etimolojik Sözlüğü. Oxford: Oxford Üniversitesi -1972, 987 s.
4. Çetin. E., Altun Yaruk Yedinci kitap (Berlin Bilimler Akademisi'nden alıntılar, karşılaştırmalı metin, çeviri, açıklamalar, dizin), Adana: Karahan kitabı, 2012, 321 s.
5. Divanü – Sözlük-Türkçe. Çeviren Besim Atalay, Cilt I, Ankara: Türk Dil Kurumları Yayınları, 1985, 530 s.
6. Eröz M., G. Galip, Türk ailesi, Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı yayınları, 1988, 74
7. Azizov E. Azerbaycan dilinin diyalektolojisi, Bakü: Bakü Üniversitesi Yayınevi, 1999, 353 s.
8. Grousset R., Bozkır İmparatorluğu, (Çev. M. Reşat Uzman), İstanbul: Ötüken Yay., 1993, 632 s.
9. Personel C. Türklerin (İslam ve İslam öncesi) tarihine ve kültürüne bir bakış dönemi), başlangıcından XVI. yüzyıla kadar, Bakü: 2009,184 s.
10. Kurbanova I., Azerbaycan dilinin lehçe ve lehçelerinin etnolinguistik analizi, Bakü: Bilgi yayınevi, 2014, 239 s.
11. Maharramlı B., Türk dillerinde isim köklerinde sözcüksel-anlamsal gelişim, Bakü: "Bilim ve Eğitim ", 2012, 400 s.
12. Recebli A., Eski Türk Yazısı Anıtları, IV cilt, I cilt, Bakü: Nurlan 2009, 567 s.

13. Rajabli A., Eski Türk yazılarının anıtları, IV cilt, II cilt, Bakü: Nurlan 2009, 463 s.
14. Tekin T., Orhun Yazıtları, Ankara: Türk Dil Qurumu Yayınları, 5 baskı, 2014, 232 s.
15. Türk dillerinin tarihsel-karşılaştırmalı sözlükbilimi sorunları, III cilt. Kıpçak grubu Türk'tür. Dillerin kelime hazinesi, Bakü: "Nurlan" -2012, 468 s.
16. Türkçe sözlük (Hzl .: Şükrü Haluk Akalın ... (ve başk.) .- 10.bsk.-Ankara: Türk Dil Kurum, 2009, 2244 s.
17. Useev N., Köktürk Harfi ile Yenisey Yazıtlarında Kadını Belirten Kelimelerin Anlamı eski Türklerde kadın imajına göre, Dil Çalışmaları, sayı: 11, sonbahar-2012, 57-66 s.
18. Yong -Song Li, Türk dillerinde akrep isimleri, İstanbul: Simurg, 1999, 415 s.
19. Eski Türkçe Sözlük. L: "Bilim", 1969, 676 s.
20. Малов С. Е., Eski Türk Yazısının Anıtları, Moskova-Leningrad, SSCB Bilimler Akademisi, 1951, 451 s.

ORHUN YAZITLARI VE MANAS DESTANINDA İZLEKSEL PARALELLİKLER

Nurcamal ERMEKBAEVA*

Özet

Mitoloji ve eski yazıtlar aşında, insanlığın geçmişine ait büyük bir tecrübenin dışa aktarımıdır. İnsanlığın ve Türk dünyasının ortak bir kaynağı olan Orhun Yazıtları, Dede Korkut Anlatıları, Manas destanı vd., Türklere ait muazzam bir yaşam felsefesini ve psikolojisini dile getirir. Bu felsefe yaşamımıza ölçüt olacağı bilgelikleri; düşülen tuzakların, tekrarlanan hataların nasıl sonuçlar getireceğine dair uyarıları sembolik düzeyde ortaya koyar. Bunlardan hem Manas destanı, hem Orhun Yazıtları aynı değerler ve kavramların üzerini önemle vurgular.

Çalışmada Manas destanın Sayakbay Karalaev varyantı ve Orhun yazıtları arasındaki izleksel benzerlikler saptanmış ve yorumlanmıştır. Birinci bölümde bilincin uyuşması veya uyku izleği ve getirdiği sonuçlar ele alınmıştır. Türklerin rahatlık hali zebun olmalarına neden olmuştur. Türk kağanları gelecek kuşaklara edindiği tecrübeyi yazıyla iletmek istemeleri de bundandır. İkinci bölümde ise Türklerin başından geçirdiği tüm felaketten sonra yeniden doğumu işlenmiştir. Bu bölümde yeniden doğuş, mañkurtlaşma, Közkamanlar vb kavramlar analize edilmiştir. Çalışmada yorumlama tekniği kullanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Uyku/gaflet, yeniden doğuş, Manas destanı, Orhun Yazıtları.

Giriş

Birisi mitolojik ve diğeri tarihsel eser olan Manas destanı ve Orhun yazıtları izleksel açıdan benzerlikler içerirler. Bu yönden Orhun Yazıtları Manas destanından etkilendiği söz konusu da olabilir. Ancak mitoloji her zaman arketip duygularla beslenmiştir ve Türklerin bu duyguları birbirinden ödünçledikleri söz konusu olamaz. Her iki eserde de izleksel benzerlikler yalnızca Türklerin aynı arketipsel duygulara sahip olduğunu gösterirler. Bu ortak arketiplerden biri alp uykusudur. Türklerin güçlü ama rahat halleri kendilerini ölüme götüreceğini anlamalı ve böylesi karanlık yönüyle yüzleşmelidir. Zira uyanışı muazzam başarıları elde etmesiyle eşdeğerdir.

Uyku ve(Ya) Bilincin Uyuşması/Gaflet ve Sonuçları

Türk mitolojisinde o meşhur alp uykusu, Kırgızlarda Manas'ın uykusu olarak da geçer ve aslında bilincin uyuşması/gaflet/rahatlık durumunu simgeler. Zira Türkler, Orhun Yazıtlarında da denildiği gibi aşırı rahat halleriyle ön plana çıkarlar: *Türk milleti, tokluğun kıymetini bilmezsin. Açlık, tokluk düşünmezsin: Bir doysan açlığı düşünmezsin* (Ergin 2009:5). Buradaki, *açlık* ve *tokluk* sözcükleri yalnızca fiziksel anlamdaki karnın açlığı/tokluğunu değil, yaşamdaki başarı veya kaybı içeren değer kategorilerini içerir. Tokluğunda veya her şeyin yolunda gittiği sanıldığı zamanda Türkler, yaşamın ipini bırakarak bir an önce rahatlamaya geçerler. Sürekli endişe, sürekli geleceğe dair planlar üretmek ve gelişmek, sürekli geleceğe dair kaygı içinde olmak ve sürekli sorunun olmadığı yerde bile sorun bulmak

* Dr., Kırgızistan Uluslararası Üniversitesi, afasiab1987@gmail.com

yerine başarıya ulaştıktan sonra rahatça uyku çekerler, rahatlamaya geçerler. Manas destanında bu durum Kırgızların Çin'i kazandıktan sonra Talas'ta uyur gibi çok rahat uykuya geçmeleriyle ortaya çıkar. Manas'ın çorusu/yiğidi Acıbay nöbet sırasında uykuya dalar:

<i>Kırk çoronun içinen, Uşu künü keliptir Acıbayga kezegi. Zıñ-zıñ etip kenebey, Kan Manastın Acıbay Tıştan coo kelbeyt, – dep, Kapiletsiz boluptur, (...) Kartküröñ oozun buruptur, At üstünön ayzasın Kara cerge uruptur, Taş öböktü salıptır, Ayzasına cölönüp, Kartküröñdün üstünö Katu uktap kalıptır, Talasta catkan emedey Koñuruktu salıptır. (...) Kıbilanı bet alıp, Azan ayttı er Manas Keçildin kanı Koñurbay, (...) Şilige tartıp ciberdi. A! – degen Manas bük tüştü, (...) Uktap kalgan Acıbay Umaçtay közü açıldı (s. 805). (...) Kıraan Manas sultandın Baykabastan kırk çoro Kıtayga başın aldırğan” (s. 809).</i>	<i>Kırk yiğidin içinden, O gün gelmiş Sıra Acıbay'a Hiç endişe duymadan Han Manas'ın Acıbay'ı Dışardan düşman gelmez, diye Gaflete dalmış, Kartküröñ'ü durdurmuş, At üstünden mızrağını Kara yere sokmuş, Taşı yaslanıp Mızrağına dayanıp Kartküröñ'ün üstünde İyice uykuya dalmış, Talas'ta yatıyormuş gibi Horlamaya başlamış. Kıbleye dönüp, Ezan çağırdı er Manas Çin'in hanı Koñurbay, Omzuna vurdu. A, deyince Manas yere düştü Uyuyakalan Acıbay Fal taşı gibi gözü açıldı. Alıcı kuş gibi Manas sultanı Tedbirsizliğinden kırk yiğit Çin'e başını aldırıldı.</i>
--	---

Aslında burada önem gösterilmesi gereken, Acıbay'ın fiziksel anlamda savaş giysi ve aletlerini çıkarması değildir; üzerindeki giysi ve aletlerinin çıkarılmasıyla kastedilen tüm Türk aleminin rahatlık bir ruh halidir. Acıbay'ın nöbet sırasında bile zırhını, ayakkabısını çıkarıp, kuralını elinden düşürmesi, dikey boyutta toplumların dünyanın gidişatıyla yarışmak, okumak, anlamlandırmak; kendi kültürel ve dünyaya örnek model olacak güzel değer yargılarını tanıtmak, kendini dünyaya aktif bir şekilde yerleştirmek; sürekli gelişmek yerine, elindeki silahını/ araç gereci indirmiş, kaderini başkalarının eline vermiş ve dünyanın gelişimine teslim olmuş topluluğu simgeler. Talas'ta uyur gibi elde ettiği Çin topraklarında bile rahatça daldığı

çoronun uykusu, yaşamın akışını boş vermiş böylesi umursamaz bir ruh haline gönderme yapar. Böylesi uyuşukluk halinde olan toplumca, başına gelen felaketin aniden gerçekleştiği düşünülür. Yukarıdaki örnekte Acıbay da, dışardan düşmanın aniden saldırdığını düşünür. Zira dışardan herhangi bir düşman gelmeyeceğine kendini inandırmış ve gelecek tehlikeyi önleme pozisyonuna geçeceği yerde uykuya dalmıştır.

Kırgızca *kapiletsiz*, 1) *habersiz*; *hazırlıksız* 2) *aniden* (Abduldaev, İsaev 1969: 282) anlamlarına gelir. Bu bağlamda, *Kapiletsiz boluptur* ibaresi, Acıbay'ın *kapiletsiz/habersizce yatıp* aniden düşmanın saldırısına yakalanması manasını verir. Demek, Acıbay Koñurbay'ın saldırısına hazırlıksız yakalanır ve Manas'ın namaz kıldığı vakitte vurulan mızrak sayesinde acele acele uyanır. Bu olay aslında düşmanların asla toplumlar uyanırken saldıramayacağını, ancak uyur halinde iken saldırmak mümkün olduğunu ve dolayısıyla her zaman hazırlıklı durulması gerektiği mesajını verir. Oysa, yaşamın gidişatını kendi eline alan ve eylemlerinin sonuçlarını ölçen stratejik akıl için hiçbir şey beklenmedik anda gerçekleşmez. Yalnızca uyumakta olan toplumlara yaşamdaki olaylar anlıksal ve şok edici etki yapar. Böyle topluluklara Manas destanında *Caraksız catkan el caman/Hazırlıksız, faydasız yaşayan halk kötüdür* (Karalaev 2010: 671) der. Bu deyişe göre yaşama karşı kayıtsız ve hazırlıksız yaşayan, yaşama ve evreni faydası dokunmayan, yalnızca yaşamı izleyen ve olanlardan habersiz kalan toplumlar, diğer bir ifade ile uyumakta olan toplumlar dünyaya yüküdür; değerlerini koruyamaz hale gelip, aşağıdaki örnekte de görüleceği gibi *şakaklarına vurulup kan akarcasına* bedelini ağır bir şekilde ödeyerek uyanırlar.

Görüldüğü gibi, eserlerde uyuşukluk halini kazanılan başarı, veya karının tokluğu tetikler. Bu başarıdan sonra derin ve uzun bir uykuya dalınır. Osmanlı'nın da aslında yıkıma uğraması, birkaç asırlık başarıdan sonra rahatlaması ve problem yitimine uğraması neden olmuştur (Korkmaz 2009: 14-20)

İkinci olarak, eserlere göre düşmanca övünülen/şişirilen ego Türk milletinin uyumasına/zeburn olmasına neden olur. Bilge Kağan ve Kül Tegin yazıtında övgü veya tatlı söz ile Türkleri bilinçsizleştirir: *Bu yerde oturup Çin milleti ile (5) anlaştım. Altını, gümüşü, ipeği ipekliyi sıkıntısız öylece veriyor. Çin milletinin sözü tatlı, ipek kumaşı yumuşak imiş. Tatlı sözle, yumuşak ipek kumaşla aldatıp uzak milleti öylece yaklaştırmış. Yaklaştırdı, konduktan sonra, kötü şeyleri o zaman düşünürmüş* (Ergin 2009: 5). Manas destanında da yenilmekte olan Koñurbay, çoro Sırgak'ı överek kendine yaklaştı-
rır:

<i>“Kan dayranı tögülttün, Ötkörö erdik körsötüp, Köñüldü caman bölünttün. Az söz aytsam könsöñçü, Ceti kün bursat berseñçi? (s. 720). “Kalça mintip aykanda, Ceti kün bursat berdim,- dep,</i>	<i>Nice kan akıttın, İyici erlik gösterdin, Kendine hayran bıraktın. Az söz söyleyeceğim, onaylasana, Yedi gün izin versene? Kalça böyle deyince, Yedi gün izin verdim, diye</i>
---	--

*Celikmek boldu Sırgağın.
Elindey körüp Kalçanı,
Iktap ketti Sırgak can,
Cumulup közü çirm etip,
Uktap ketti Sırgak can.
Uykuga Sırgak ketkeni,
(...)*

*Altın saptuu aybalta
Ala koyup imerip,
Taamaylap turup Sırgaktı
Çekege çaap öttü emi.
(...)*

*Er Sırgaktın çekeden,
Kara koçkul kan ketti,
Esi oop alsırap
Er Sırgaktan al ketti.
(...)*

*Çenebegen er ele,
Er Sırgaktan al ketti” (s. 720)*

*Coşacak oldu er Sırgak.
Halkı gibi görüp Kalça’ya
Yakınlaştı Sırgak can,
Gözünü kapayıp
Uykuya geçti Sırgak can.
Uykudayken er Sırgak,*

*Altın saplı baltayı
Yukarı kaldırıp
Doğruca indirip
Şakağa vurdu Sırgak’ı*

*Er Sırgak’ın şakağından
Koyu kırmızı kan aktı,
Aklını kaybedip
Er Sırgak’tan güç gitti.*

*Ölçüsüz er idi,
Er Sırgak’tan güç gitti.*

Örneklerde görüldüğü gibi her iki eserde de egonun okşanması ve kahramanların coşmasına ve uyuşmasına neden olmaktadır. Orhun Yazıtlarında Türkler, Çinin tatlı sözüne ve ipek kumaşına kanarak Mukaddes Ötüken’i bırakıp Çin taraflara göç etmektedirler/yaklaşmaktadırlar: *Güneyde Çogay ormanına, Tögültün ovasına konayım dersin, Türk milleti, öleceksin! Orda kötü kişi şöyle öğretiyormuş: Uzak ise kötü mal verir, yakın ise iyi mal verir diyip öyle öğretiyormuş. Bilgi (5) bilmez kişi ise o sözü alıp, yakına varıp, çok insan öldün. (...) Ötüken yerinde oturup kervan, kabile gönderirsen hiçbir sıkıntın yoktur. Ötüken ormanında oturursan ebediyen il tutarak oturacaksın* (Ergin 2009: 5). Zira Türkler oturduğu ilin, kendisini hor gören bir aşağılık kompleksiyle ve yabancı hayranlığıyla değerini bilmemekte, Çinde cazip olan şeylere/tatlı söz ve ipek kumaşa doğru mukaddes topraklarını bırakıp gitmektedirler. Bilge Kağan bunun için: *Türk milleti tokluğun kıymetini bilmezsin. Açlık, tokluk düşünmezsin. Bir doysan açlığı düşünmezsin. Öyle olduğun için beslemiş olan kağanın sözünü almadan her yere gittin. Hep orda mahvoldun, yok edildin. Orda, geri kalanıyla her yere hep zayıflayarak, öterek yürüyordun* (Ergin, 2009: 5-7) diyerek yakınmaktadır. Orhun Yazıtlarının ortaya koyduğu, Çinin önce yaklaştırıp sonra saldırma taktiklerinin uzantıları bugün de gündemdedir. Çinin, “tatlı söz” ve “yumuşak ipeği” ile borçlandırarak/ “öylece ver”erek dünyayı uyguladığı zulme karşı susar hale getirmekte ve az faiz kredi ve ucuz malları ile dünya ekonomisini kendi eline almaktadır: *Altını, gümüşü, ipeği ipekliyi sıkıntısız öylece veriyor* (Ergin, 2009: 5).

Aslında Türklerin Çinlilerin tatlı sözüne ve ipek kumaşlarına kanarak Çinlilere yatay ve dikey boyutta yaklaşmalarında/yakın yerlere konmalarında sebep olan mülkiyet sevdası değildir elbette. Zira Bilge kağan aç, fakir

insanları toplayıp devlet kurduğundan ve beslemesinden bahseder (Ergin 2009:5). Türkler tokluğunda da Çinlilerin sıcak davranışına kanmışlardır. Türk törelerince övgü ve armağan çıkar amaçlı değil, daha yüksek değerler: dostluk, beraberlik vd. gibi değerleri üzerine harcanır. Bu tür sıcak ve samimi söz ve armağan ancak hak edilen kişiye harcanır ve hak edildiği zaman da övgü kabul edilir. Demek Türklerin, hile gizli Çinlilerin sıcak davranışlarına kanmalarının bir ucunda egosunun şişirilmesi söz konusu ise, diğer bir ucunda iyiliğe olan mutlak bir güveni yatar.

Manas destanında da Manas'ın Çin'e gitmesinin asıl amacı Çin'deki cazip gelen mal-mülk değil, getirmek istediği adil yaşam biçimidir. Zira, mitolojik boyutta Alp karakuşun yuvasına saldırmakta olan ejderhalar ve tarihsel boyutta insanları mankurda dönüştüren hükümdarlar, Közkamanlar, Calgız közler/Tepegöz gibi düşman çeşitleri bu coğrafyalardadır. Manas, bu tür düşman çeşitlerinden masum halkları kurtarmak ister. Ancak bu coğrafyaya gidenlere hayır gelmemiştir. Manas destanında kahraman Manas burada vurulur. Eşi Kanıkey, Manas'ın Çin'e gidince ölebileceğini söylediği gibi, Bilge Kağan da Türklerle: *O yere doğru gidersen Türk milleti, öleceksin!* (Ergin 2009: 5) der.

Manas destanında Çinin yumuşak sözüne/övgüsüne kanıp düşmanını kendi kardeşi gibi sayan yiğit Sırgak ise Koñurbay onun erliklerini sayarak değer verdikten sonra tıpkı Orhun Yazıtlarında Türkler gibi güdüsel seviyede kendini korumayı bırakır hemen uyumaya geçer ve saldırıyı/savaşmayı durdurur.

Böylece Çinliler güzel sözü ile güçlü kahramanları, liderleri kendine yakınlaştırmakta, güçsüz/uyuşuk hale sokmakta, etkisiz hale getirmektedir:

*Elindey körüp Kalçanı, Halkı gibi görüp Kalça'ya
İktap ketti Sırgak can, Yakınlaştı Sırgak can (M. D.)*

Tatlı sözle, yumuşak ipek kumaşla aldatıp uzak milleti öylece yaklaştırmış.(O.Y.)

Eserlerde görüldüğü gibi, düşmana dostu gibi yaklaşma ve onun sözüne uymanın sebebi kahramanların okşanmış egosudur. Nice kahraman bu şişirilmiş egonun kurbanı olmuştur. Ego şiştiği veya kahraman kibirlendiği zaman gözünü yağ basar, aklı bulanıklaşır. Böyle bir kişi durumu kontrol altına alamaz ve kendi mükemmeliyetini inanır olur. Ancak, derin düşman daima şişirilmiş egoyu patlatır. Tatlı söz ile şişirilen ego, bütün bir milletin tehlikeye atılmasıyla beraber ortadan kalkar. Mitoloji hep bir ağızdan düşmeden önce kibrin geldiğinden ve kibrin kahramanın en büyük düşmanı olduğundan bahseder: (Süleymanın Mersiyeleri 16:18) *Kırgından önce kibir/Ve düşmeden önce mağrur ruh gelir.*

Nice ölçsüz iyi kahramanlar düşmanların her çeşit hilesiyle ayağı kaydırılmıştır: *İyi bilgili insanı, iyi cesur insanı yürütmezmiş. Bir insan yanılma kabilesine, milletine, akrabasına kadar barındırmaz (4) imiş.* Esere göre, iyi ve cesur insan yürütülmezmiş düşmanca. Eserde kahramanın egosu okşanarak sonra da ani bir saldırı düzenleyerek böylesi insanın yolu boğulmaktadır. Aslında iyi insanı yürütmemenin bugün de çeşitli taktikleri söz konu-

sudur; bu insanı/lideri yanlış prizmadan gösterme, iyiyi doğru ve doğruyu yanlışlayarak hakikati gizleme milletin bilincini/ liderlerini/ kültürünü elinden alma vd.. İyi ve cesur Sırgak da, böyle bir hilenin kurbanı olur. Sırgak kendisi ölçüsüz er yiğit idi. Ama Koñurbay'ın ucuz övgülerine kanarak etkisiz hale gelir.

Er Sırgak, Manas'ın en iyi ve uykusuz olan kahramanıdır. Görüldüğü gibi, bu durumda düşmanın uzakta olduğunu ön görmek şöyle dursun, yanına gelip mızrakla vurduğunda/düşman kendisini iyice belli ettiğinde uyanarak ama egosu patlamış olarak ayağa kalkıyor. Destanda Sırgak için *Çıkanaktap kalbagan, Çırım etip uyku albagan // Dayanıp uyuyakalmayan,/ Gözünü kapayıp uyku almayan* denilir (s. 645). Ancak en uyanık Sırgak'ı bile böylesi sarhoşluk yanından geçmeyecek tam da kanından geçiyor olmaktadır.

Diğer yandan Sırgak karakteriyle destan aslında, genel olarak Türklerin rahatlatma durumunun kanında olduğundan bahseder. Aslında Sırgak'ın şakağına vurulması motifi, Türklerin çok derin bir uykuda olduğuna gönderme yapar. Düşmanın dibine gelene kadar hatta vurana kadar hissetmemesi/uyanmaması, övüldükten sonra derin bir uykuya/rahatlamaya geçip düşmanın yakınlaştığını hissetmeyen, anlamayan beyin dağınıklığını simgeler. Sırgak'ın şakağına vurulup, şakağından kan akması motifi bilincin uyuşması/dağılması sonucu toplumda bir yığın problemin ortaya gelmesine, aslında toplumun ölümüne gönderme yapar. Düşmanın güzel sözüne kanıp dost sanarak bihaber otururken yani metne göre uyurken düşman sinsice şakağa gelmiş bile ve hatta vuruyor olmaktadır. Destandaki şakaktan akılan kan motifi, kardeşlerin birbirine düşmesi, düşman olması ve liyakatsiz beylerin gelmesi, bunun sonucu kadınların yar, çocukların köle olması, oturduğu illerinden ayrılması ve Türklerin kendi kimliklerini unutmaları gibi olay zamanındaki ve bugünkü sorunlar ile özdeşleştirilebilir:

Ondan sonra küçük kardeşi büyük kardeşi gibi kılınmamış olacak, oğlu babası gibi kılınmamış olacak. Bilgisiz kağan oturmuştur. Buyruku da bilgisizmiş tabii, kötü imiş tabii. Beyleri, milleti büyük kardeşi birbirine düşürdüğü için, bey ve milleti (6) karşılıklı çekirttiği için, Türk milleti il yaptığı ilini elden çıkarmış, kağan yaptığı kağanını kaybedivermiş. Çin milletine beylik erkek evladını kul kıldı, hanımlık kız evladını cariye kıldı. Türk beyler Türk adını bıraktı. Çinli beyler Çin adını tutarak Çin kağanına itaat etmiş. Elli yıl (7) işi gücü vermiş. Doğuda gün doğusunda Bökli kağana kadar ordu sevk edi vermiş. Batıda Demir Kapıya ordu sevk edi vermiş. Çin kağanına ilini, töresini alı vermiş (Ergin 2009: 9-11)

Orhun Yazıtlarında *küçük kardeşi büyük kardeşi gibi kılınmamış olacak, oğlu babası gibi kılınmamış olacak* ifadesi aslında hayatın inişli-çıkışlı yönünü dile getirir. Hayattaki bu iniş-çıkışlar insanların ruhsal boyuttaki inişli ve çıkışlı yönlerine yakından bağlıdır. İnişli anların gelmesi, toplumun gaflete uğraması; eserce ise başa kötülerin gelmesiyle masum bir halkın başına gelenler ve çıkışlı anı da uyanışıyla iyi bir liderin başa gelip refakata kavuşmasıyla beraber gerçekleşir. Eğer herhangi bir inişinden sonra tekrar yenden doğma gayretinde olmasa toplumun yok olması söz konusudur. Manas

destanında da Kırgızların iniş anı tıpkı Orhun Yazıtlarında da olduğu gibi *milleti il yaptığı ilini elden çıkar(mış)na, kağan yaptığı kağanını kaybe(divermiş)mesine; (...) beylik erkek evladını kul kıl(dı)ınmasına, hanımlık kız evladını cariye kıl(dı)ınmasına* denk gelir. Kahraman Manas toplumun böylesi zor anında yeniden doğumunu sağlayarak ezmekte olan düşmanlara hesap sormak için kaçtığı yerden kendi topraklarına gidip yeniden bir devlet kurmayı hedefler. Ancak babası Cakıp kendi servetini korumak amaçlı düşmanlarla işbirliği yapmaya devam eder ve Manas'ı dinlemeye boyun eğmez. Mal-mülkü ve statüsünden ayrılmak istemeyen Cakıp, Manas'ın devlet kurma ideallerine yardımcı olmaz. Manas'ı Cakıp'a karşı savunan ihtiyar Akbaltay, mazideki yapılan hataları dile getirerek Cakıp'ı uyandırmak ister:

<i>Uşul uuluñ çoñoysa,</i>	<i>Bu oğlun büyürse,</i>
<i>Beecinge salar çok cañcal.</i>	<i>Pekin'e yapacak büyük sefer.</i>
<i>(...)</i>	<i>(...)</i>
<i>Argın, kırgız el kayda?</i>	<i>Argın, Kırgız el nerde?</i>
<i>Malıñ karaan bolobu?</i>	<i>Malın dayanak olur mu?</i>
<i>Mal tügöndü – dep keyip,</i>	<i>Mülkümüz bitti diye üzülen</i>
<i>Seni adam degen oñobu?</i>	<i>Sana adam diyen adam mı?</i>
<i>Keçee, atañ Karakan ölgöndö,</i>	<i>Geçen, baban Karakan ölünce,</i>
<i>Karakandın kazına</i>	<i>Karakan'ın hazinesini</i>
<i>Kara kalmak, mancuu curt</i>	<i>Kara Kalmuk, Mançular</i>
<i>(...)</i>	
<i>Karsılatıp tokmktop,</i>	<i>Paldır-küldür basınca,</i>
<i>Kılçaygandı kırganda,</i>	<i>Dik bakanı kırgın yapınca,</i>
<i>Ak saray üydü talkandap,</i>	<i>Ak saray evi dağıtınca</i>
<i>(...)</i>	<i>(...)</i>
<i>Kayaşayak bergendi</i>	<i>Karşı geleni</i>
<i>Karmap alıp talkalap,</i>	<i>Tutsaklayıp dövünce,</i>
<i>(...)</i>	<i>(...)</i>
<i>Mına oşondo ölgönbüz!</i>	<i>İşte o zaman ölmüştük!</i>
<i>(...)</i>	<i>(...)</i>
<i>Malıñ turmak,Cakıp bay,</i>	<i>Mülkünden değil, Cakıp bey,</i>
<i>Bir tuugandan ayrıldık,</i>	<i>Kardeşlerden ayrıldık,</i>
<i>Bizdin biröbüzdü aydadı</i>	<i>Birimizi kovaladı</i>
<i>Oylosoñ bolo, oy Cakıp,</i>	<i>Düşünsene, ey Cakıp,</i>
<i>Adam cetkis beline,</i>	<i>İnsan ulaşmaz yerine,</i>
<i>(...)</i>	<i>(...)</i>
<i>Bizdin urgaacı, kızdı olcolop,</i>	<i>Bizim karı, kızı alıp</i>
<i>Kül çılgargan küñ kıldı,</i>	<i>Kül çıkarana kul yaptı,</i>
<i>Caş çoñ erkek balanı</i>	<i>Genç çocuklarımızı</i>
<i>Uy kaytarar kul kıldı (s. 83-86).</i>	<i>İnek bakan çoban yaptı.</i>

Akbaltay'ın dediklerine Türk kağanın dedikleri benzer:

Türk, Oğuz beyleri, milleti, işitin: Üstte gök basmasa, altta yer delinmese, Türk milleti, ilini töreni kim boza bilecekti? Türk milleti, vaz geç, [23] pişman ol! Disiplinsizliğinden dolayı, beslemiş olan bilgili kağanınla, hür ve müstakil

iyi iline karşı kendin hata ettin, kötü hale soktun. Silahlı nereden gelip dağıtarak gönderdi? Mızraklı nereden gelerek sürüp gönderdi. Mukaddes Ötüken ormanının milleti, gittin. Doğuya giden, [24] gittin. Batıya giden, gittin. Gittiğin yerde hayrın şu olmalı: Kanın su gibi koştı, kemiğin dağ gibi yattı. Beylik erkek evladın kul oldu, hanımlık kız evladın cariye oldu (Ergin 2009:17).

Orhun Yazıtlarında da olduğu gibi, Çinlilerin sürekli baskılarından Kırgızlar dağılmışlar; birisi geri çıkmaz yerin dibine girmiş, birisi geri çıkmaz kuyuya düşmüş, akrabadan ve yaşadığı topraklardan ayrılmıştır. Evini ve malını basmış, güç uygulamış, silah kullanmıştır. Kızları evlatları yar ve köle olmuştur. Beyleri ise Çin'e hizmet etmiştir. Bu trajedinin nedeni, başa liyakatsiz başçıların gelmesi ve tüm milli değer yarguların aşağı indirgenmesidir. İşine laik olanların bulunması gerektiği yerde bulundurulmaması, sırf kendi çıkarlarını ve işlerini/servetlerini korumak isteyenlerin bu yerlere geçmesi, hakiki lider kişilerin kötülerce hapse kapatılması ve toplumun medya ve diğer yollar ile uyutulması /kandırılması/ susturulması vd. Manas destanındaki süjelerin güncel versiyonlarıdır. *Başkara albağan el buzat/Yönetemeyen halkı bozar* gibi Kırgız atasözünce, ve Orhun Yazıtlarında kelime anlamıyla Bilge kağana karşı *bilgisiz kağanın otur(muş)ması* örneğinde, akılsızın verdiği buyruklar da mitsel-kültürel değerlerin olabildiğince aşağılanmış boyutuyla verilir: *Buyruku da bilgisizmiş tabii, kötü imiş tabii*. Çünkü bu akılsız kahraman binlerce asırlık tecrübenin ve mitolojik değerlerin seviyesine ulaşmış değerlidir. Orhun Yazıtları halkını refakata kavuşturan lidere "Bilge" ve bunun karşıtı olarak halkı dağıtana "bilgisiz" sözcüklerini boşuna kullanmaz. Bilgisiz kağanın hareket ettiği nokta bu değerlerden değil, egosundan başlar. Bilge kağan daima moral değerler üzerinde yürür. Orhun Yazıtlarında bilge kağanın buyruğu da bilgilidir: *Ordu sevk ederek dört taraftaki milleti hep almış, hep tabi kılmış. Başlıya baş eğdirmiş, dizliye diz çöktürmüş. Doğuda Kadirkan ormanına kadar, batıda Demir Kapıya kadar kondurmuş. İki arasında [3] pek teşkilatsız Gök Türk öylece oturuyormuş. Bilgili kağan imiş, cesur kağan imiş. Buyruku yine bilgili imiş tabii, cesur imiş tabii. Beyleri de milleti de doğru imiş. Onun için ili öylece tutmuş tabii. İli tutup töreyi düzenlemiş* (Ergin, 2009: 9). Bilge kağan strateji sorunlarıyla uğraşarak bölgede huzur sağlamış ve töreyi geri getirmiştir.

Bilgisiz kağan halkını işte ego kaynaklı arzuları; maddi değerler ve statü endişesi nedeniyle bozar. Akbaltay geçmiş tecrübenin ve aklın belleği olarak geçmişteki çektiği zorlukları hatırlatır. Bu belleğe göre onurunu kaybeden ve maddi değerlerde yaşam arayan Cakıp figürüyle canlanan, halka ait olmayan, halkın çıkarlarına hizmet etmeyen, korkak ve yalakacı kişiler olunca, karı ve kız köle/yar olacak, oğullar ise çoban olacaktır. Ülkenin servetlerini kendi ihtiraslarına harcayarak topraklarını ve maddi kaynaklarını satmakla, diğer bir ifade ile başka "kağan" lara hizmet vermekle kendi karı ve çocuklarını adam gibi yetiştirmeye ekonomik imkan kalmayacaktır. Bunun için ülkelerde işsizlik, fakirlik, soysuzluk, hırsızlık (rüşvet) kök salmaktadır. Oğullar ve kızlar daha gelişmiş ülkelere gidip yaşamı ve sağlığı güvende olmayan işyerlerinde az maaşla çalışarak köle ve yar olmaktadır.

Bunun için ontolojik olarak uyanmaya çağırın yüce kişi Akbaltay ve Bilge Kağan geçmişteki hataları ve zorlukları hatırlatarak halk kişilerini yani insanı (kişileri, kızları, oğulları, kültürünü, örf-adetini, kutsal yerlerini, ser-
vetlerini) eğitmeye/korunak altına almaya çağırır. Çünkü, çocukların yaşa-
mını güvene almak yeni bir dünya kurmaya eşdeğerdir. Bu yüce kişiye göre,
toplumu geleceğe yatırılan mal-mülk ve kişinin üstüne aldığı sıfatları değil,
kişisel değerler ayakta tutacaktır. Ancak bu değerler üzerinde ülkeler ya-
şamda kalır ve yükselir. Bu öğüdüyle ve çabalarıyla ihtiyar Akbaltay, Ma-
nas'ın yaşamanı güvene alarak, sevgi ve güzel terbiye ile büyüterek ontolo-
jik anlamda yeni bir dünya kurmaya çalışmaktadır.

Cakıp Akbaltay'ın bilge sözlerine kulak vermez. Bu yönüyle Orhun Ya-
zıtlarındaki "bilgisiz kağan"larla eserdeki fonksiyonu aynıdır; *Çin* (Kalmuk)
kağanına itaat etmişlerdir. Türk beyler Türk adını bırak(tı)mıştır. Oturdukla-
rı yere laik olmadıkları için bilgisiz ve kötü buyrukları nedeniyle Akbaltay,
Cakıp ve bu "bilgisiz kağanlara": *Sana insan diyen insan mı?* sorusunu uzata-
rak yaptıklarının kendi halkının çıkarlarını savunmadan bir kukla gibi düş-
manlara itaat ve hizmet ettiklerini dile getirmektedir. Akbaltay'a göre insa-
nın onurunu malk mülk ve bulunduğu statü koruyamaz, zira o *basıp gelirse*
düşmana aittir.

Türk beyler Türk adını bıraktı motifiyle yalnızca Türk beylerine değil
bütün bir toplumun uyumasına gönderme yapan Manas destanındaki
mankurtlaşma/mankurtlaştırma motifi paralellik içerir. Türk beyleri sıcak
söze ve ipek kumaşa kanıp sonunda Çinlilere itaat edip hizmet etmişse, bu
durumda tüm bir toplumun mañkurtlaştırılması söz konusudur.
Mañkurtlaştırma yöntemleri toplumların değerlerini (kahramanlarını, efsa-
ne ve destanlarını, kültür insanlarını, gelenek ve göreneklerini vd.) ve kültü-
rünü elinden almak ve robot bir hale getirmekle mümkündür günümüzde.
Örnek olarak, Sovyetler döneminde enternasyonalizm ideolojisi ve günü-
müzde terör örgütleri, dini ekstrimizm ve fanatizm vd. sayabiliriz. C.
Aytmatov'un da Manas destanından esinlenerek daha da derinleştirdiği ve
güncel boyut kazandırarak evrenselleştirdiği mañkurt kavramı, Manas des-
tanı olay zamanında Közkaman figürüyle canlılık bulur. Közkaman, Cakıp'ın
kardeşi Üsön ve oğulları için denilen bir genelleştirici addır/kavramdır.
Kalmaklara sürgün edilen bu kardeşin oğulları psikolojik olarak kafalarına
şiri takılmıştır. Çinin sıcak sözlerine ve samimiyetine kanan Közkamanlar
devlete ihanet ederler. Zira Manas'ın devlet kurduğunu duyup, burada yer-
leşmeye gelen Közkamanlar Manas'tan gördüğü iyilikten sonra Manas'ı öl-
dürüp yerine geçmeye kalkarlar:

<i>"Bay Cakıp menen agininin balası</i>	<i>Bey Cakıp ile ağabeylerin oğlu</i>
<i>Üsön degen bar ele,</i>	<i>Üsön var idi,</i>
<i>Aydap ketip Üsöndü</i>	<i>Kovalayıp Üsön'ü</i>
<i>Kara kalmak aldı ele.</i>	<i>Kara Kalmuk almıştı.</i>
<i>(...)</i>	
<i>Koy artına saldı – deyt,</i>	<i>Koyun peşine koydu diyorlar,</i>
<i>Üsön atın coydu – deyt,</i>	<i>Üsön adını unuttu diyorlar,</i>

*Közkaman atka koydu – deyt,
Kalmakça dinge kirdi deyt,
Cük burcunda burkanın
“Kudayım” – dep cüröt deyt.
Tuura kalmak boldu – deyt,
Balaanı başka saldı – deyt,
Kalmaktan katın aldı – deyt.
Tuup berdi katını
Kapanın baarın coydu – deyt,
Kökçököz atka koydu – deyt.
(...)
Kırgızdın atın coydu – deyt,
(s. 164).*

*Közkaman adını aldı diyorlar,
Kalmuk dinine girdi diyorlar,
Cük köşesinde asılı resmi
Allahım, diye tanır diyorlar,
Tam Kalmuk oldu diyorlar,
Belayı başa koydu diyorlar,
Kalmuk kadın aldı diyorlar,
Karısı doğurup,
Kaygıyı unuttu diyorlar,
Adını Kökçököz verdi diyorlar,
Kırgızca adı unuttu diyorlar*

Közkamanlar düşmanla işbirliği yaparak Manas’a karşı çıkmış olmakla aslında kendi halkına ve değerlerine ihanet etmiş sayılırlar. Bu bağlamda Közkamanlar tıpkı Aytmotov’un eserlerindeki, başkalarına hizmet ve itaat ederek analarını, ana dilini ve kültürünü öldüren Sabitcan, Coloman gibi karakterlerle özdeşleşir. Manas destanında Üsön de onlar gibi mañkurda dönüştürülmüş ve koyun peşine koyulmuş kimliksiz yetişen kahramandır. Onun oğulları ise Manas’ın yerini, servetini Çinlilere kazandırmak ister. Manas, Coloman’ın annesi Nayman ana gibi büyük bir umutla ama bir o kadar da umutsuzca Közkamanlara sevgisini vermiş ve kendisiyle eşit kardeş olmalarını sağlamış, kimliğini hatırlatmaya, kendisi olmaya ve insan gibi yaşamalarına gayret etmişlerdir. Ancak Coloman annesine vurarak, Közkamanlar ise zehir vermiş olmakla Manas’a kıyarlar. Orhun yazıtlarında da, Türk beyleri Çine hizmet ederler: *Elli yıl (7) işi gücü vermiş. Doğuda gün doğusunda Bökli kağana kadar ordu sevk edi vermiş. Batıda Demir Kapıya ordu sevk edi vermiş. Çin kağanına ilini, töresini alı vermiş* (Ergin 2009: 9-11).

Kendine Dönme/Pişman Olma/Ökünme İzleği

Orhun Yazıtlarında büyük bir yıkımdan sonra derin bir uyanış söz konusudur:

Kendim düşünceye daldım.1 Görür gözüm görmez gibi, bilir aklım bilmez gibi oldu. Düşünceye daldım. Zamanı Tanrı yaşar. İnsanoğlu hep ölmek için türemiş. [11] Öyle düşünceye daldım. Gözden yaş gelse mani olarak, gönülden ağlamak gelse geri çevirerek düşünceye daldım. Müthiş düşünceye daldım. İki şadın ve küçük kardeş yeğenimin, oğlumun, beylerimin, milletimin gözü kaşı kötü olacak diyip düşünceye daldım (Ergin 2009: 27-29).

Bu örnekte Türk kağanın ontolojik olarak derin bir kaygı çekmekte olduğunu görürüz. Kaygı insanı biçimlendiren bir özelliktir. Gelecekte var olmak için aslında cevabı bulunması zor olan ve büyük bir içsel gelişim ve dönüşüm isteyen derin soruların verilmesi gerekir. Türk kağanı aslında insanoğlunun ölümlü olması ve ancak Tanrının zamanı yaşayacağı kanıtına ontolojik anlamda çektiği kaygıdan sonra varır. Kötülük kendiliğinden gelir, ama iyilik cehdedilmelidir. Yani insanın varoluşu rastlantısal değildir; sür-

dürdüğü yaşam ontolojik anlamda büyük bir mücadele ile elde edilmiştir. Eğer toplumlar mücadele vermezse, varoluşu da söz konusu değildir. Doğrusu insan harikulade varlığını korumak için mücadele vermezse, bütün kazanımları kendisi gibi de ölümlü olduğunu kavramalıdır; yalnızca Tanrı mücadele etmeden de vardır. Bunca asırlardır biriktirdiği kültürünü, değerlerini ve varlığını ancak emek sarf ederek yenilemek, güncellemek ve korumak mümkündür. Dolayısıyla kağanın sözlerinde ölüme teslim olma değil, ölüme meydan okuma yatar. Türk kağanı düşünsel anlamda büyük bir aydınlanma yaşayarak, *milletinin gözü kaşı kötü olmaması*, diğer bir örnekte *hanımlık kızları yar ve beylik oğulları köle olmaması* için toplumların dünyadaki varoluşunu mekânsal ve zamansal anlamda kavramaları gerektiğini anlar. Türk kağanları kendi topraklarının bilgisine sahip olmak için Ötüken'in terk etmemeleri gerektiğini ve zamanla insanın yarışamayacağını, çünkü ölümlü olduğunu belirtmek ister. İnsan ölümlüdür, ancak kuşaklarının gelecekte de varolması için zamanla/yaşamın hızlı gelişimiyle yarışmaya kısa bir zamanı vardır. Bu zamanı varoluşun lehine harcamalıdır. Zira topraklarının, kendisinin ve zamanın farkında olan toplum yaşamın öznesi olur. Bu bağlamda Orhun Yazıtlarına göre pişman olmak/ökünmek insanlığın farkındalığını sağlayan yeniden doğuşu için kaçınılmaz bir adımdır:

Türk, Oğuz beyleri, milleti, işitin: Üstte gök basmasa, altta yer delinmese, Türk milleti, ilini töreni kim boza bilecekti? Türk milleti, vaz geç, [23] pişman ol! Disiplinsizliğinden dolayı, beslemiş olan bilgili kağanınla, hür ve müstakil iyi iline karşı kendin hata ettin, kötü hale soktun. Silahlı nereden gelip dağıtarak gönderdi? Mızraklı nereden gelerek sürüp gönderdi. Mukaddes Ötüken ormanının milleti, gittin. Doğuya giden, [24] gittin. Batıya giden, gittin. Gittiğin yerde hayrın şu olmalı: Kanın su gibi koştı, kemiğin dağ gibi yattı. Beylik erkek evladın kul oldu, hanımlık kız evladın cariye oldu (Ergin 2009:17).

Üstte gök basmasa, altta yer delinmese, Türk milletinin ilini, töresini hiçbir düşman bozamaz. Yaşama olan güzel değer yargılarını ve bakış açısını hayatta sürdürebilmek ancak Türklerin kendi elindedir. Bunun için Türklerin gece uyumaması ve gündüz oturmaması gerekir:

Babamızın, amcamızın kazanmış olduğu milletin adı sanı yok olmasın [27] diye, Türk milleti için gece uyumadım, gündüz oturmam. Küçük kardeşim Kul Tigin ile, iki şad ile ole yite kazandım. Öyle kazanıp bütün milleti ateş, su kılmadım. Ben kendim kağan oturduğumda, her yere[28] gitmiş olan millet ole yite, yaya olarak çıplak olarak donup geldi. Milleti besleyeyim diye, kuzeyde Oğuz kavmine doğru, doğuda Kıtay, Tatabı kavmine doğru, güneyde Çine doğru on iki defa büyük ordu sevk ettim, ... savaştım. Ondan [29] sonra, Tanrı başıslasın, devletim var olduğu için, kısmetim var olduğu için, ölecek milleti diriltip besledim. Çıplak milleti elbiseli, fakir milleti zengin kıldım. Az milleti çok kıldım. Değerli illiden, değerli kağanlıdan daha iyi kıldım. Dört taraftaki [30] milleti hep tabi kıldım, düşmansız kıldım (Ergin 2009:19).

Oğuz boylarının başına bela oturdukları zaman gelir: *Oturma yani durma, eyleşme; tüm Oğuz için bir felaket anlamı taşımaktadır* (Korkmaz 2015: 27). Dede Korkut anlatılarında giderilmesi gereken Türk'ün uyku problemi

Orhun yazıtlarında Türk'ün *gece uyumadım, gündüz oturdum* demesiyle çözülebilir. Türk kağanları oturup ağlamak yerine, topraklarının öznesi olduğunu gösteren gayet kendilik değerine varılmış retorik soru sorar: *Niye kaçıyoruz? [4] Çok diye niye korkuyoruz? Az diye ne kendimizi hor görelim? Hücum edelim dedim* (Ergin, 2009: 77). Kendisini hor gören ve kendisi olmayan toplumlar yok olurlar. Bu soru varolmaya bir delalettir ve birleşmek, hücum etmek, disiplinli olmak daha yüksek yaşam biçimini sağlamanın başlangıcı olmuştur. Hücum etmenin ontolojik boyutu yaşama seyirci kalmayıp aktif bir şekilde katılmak ve varlığının farkındalığı ise, disiplinli olmak, insanın yapıp ettiklerine sorumlu olmasıdır. İnsan kurduğu ve yarattığı (kültürü, evlatları, değer yargıları, gelenek ve görenekleri) her şeye sorumluluk almadığı zaman, aslında kendisini yokluğa sürüklemiş olacaktır. Türkler, disiplinsizliği yüzünden Ötüken gibi hür ve mukaddes ilini bırakıp *Doğuya giden, git(tin)*miş, *Batıya giden, git(tin)*miştir. Oysa, insan ancak kendisi olabildiği, kendi gelenek ve göreneklerini yaşayabildiği yerde kök salır ve gelişir. Kendi topraklarını/değerlerini sorumsuzca bırakan enfantil toplum gittiği yerde gider/yok olur. Türklerin gittiği yerde *kanı su gibi koşmuş, kemiği dağ gibi yatmıştır; Beylik erkek evladı kul, hanımlık kız evladı cariye* olmuştur. Büyük sarsılmadan sonra Türk beyleri kendine dönmüş ve birleşmek kavramının derin boyutuna ulaşmıştır: *Şöyle arz ettim: Cin, Oğuz, Kitay bu üçü birleşirse [6] kala kalacağız. Kendi içi dıştan tutulmuş gibiyiz. Yufka olanın delinmesi kolay imiş, ince olanı kırmak kolay. Yufka kaim olsa delinmesi zor imiş. İnce [7] yoğun olsa kırmak zor imiş* (Ergin 2009: 69). *Kaim olmak, yoğun olmak* ifadeleri, aslında kaderlerinin ortak olduğunun farkına varmayı ve kaderleri üzerinde ortak işbirliği yapmayı simgeler.

Türk kağanlarının farkındalık düzeyinin zirve noktasına ulaştığını yaşadıkları tecrübeyi hararetle geleceğe aktarma isteğinden de anlaşılır. Kesinlikle, edinilen çıkarımların taşa vurma veya yazıya aktarma düşüncesi geleceğe dair ontolojik boyutta ulaşılan kaygının derin boyuta ulaşmasındadır. Gaflet veya dertsiz yaşam biçimi, ciddi kayıplar getirdiğine yakından şahit olan Türk kağanları şok olmuşlar, sarsılmışlar ve nihayet ökünmüşlerdir/pişman olmuşlardır. Orhun Yazıtları ökünmenin ürünüdür. Bu pişmanlığa göre uyumak/rahatlamak/gaflete dalmak en büyük hatalardan biridir; insan onurunu aşağılayıcı bir sonuçlar; kul olarak uyanma veya düşmanlara itaat etmeyi getirir: *Yanılıp öleceğini yine burda vurdum. Her ne sözüm varsa ebedi taşa vurdum. Ona bakarak bilin. Şimdiki Türk milleti, beyleri, bu zamanda itaat eden beyler olarak mı yanılacaksınız?* (Ergin 2009: 59). Gelecek kuşakların kaderi hakkında endişe eden Türk kağanları, önemli bir mesajın/tecrübenin taşa aktarılması gerektiğinin kararına varırlar. Zira taş ebediyetin simgesidir.

Manas destanında da, farkındalık düzeyi tecrübenin söze aktarılmasından belli olur. Orhun Yazıtları bir ebediyet simgeleri olan yazı ve taş üzerinde sözü geleceğe ulaşabiliyorsa, Manas destanında bu değerli söz Manasçılar sayesinde aktarılır. Manasçılar yeniden doğuşu getiren sözü, tıpkı yazı ve taş gibi veya daha etkili olarak gelecek kuşaklara aktarmaktalar. Bilge sözü

geçmişten bugüne asla ölmez yöntemlerle gönderen, ister metafizik ister fiziksel boyutta olsun, uyanış sonucu Türklerin harikulade coşkusuna hayran kalmamak mümkün değil.

Manas destanında uyanış Manas'ın dağılan milletleri toplayıp bir devlet kurmasından anlaşılır. Devlet aslında, uyanış, birleşme, disiplinli olma, sorumlulu olma vb. değer kategorilerinin sentezinden kurulur. Ancak devlet kurumu düzeyinde milletler kültürünü yaşatır, yaşamı güveni alınır ve geleceğe akar. Türk kağanları yalnızca güçlü olanları değil, dağılmış, saf ve fakir milleti kendi himayesine alır ve bu milletleri birleştirerek dış güçlere karşı eşit yapar:

*"Kulaalı bagıp kuş kılıp, Çaylağı besleyerek alıcı kuş yaptım,
Kurama çıyıp curt kılıp, Muhtelif kabileleri toplayıp millet yaptım,
Teli kuş bagıp kuş kılıp Hasta kuşu alıp sağalttım*

Tentigen eldi cıyıp curt kılıp (s. 167). Dağılan halkı toplayıp millet yaptım.

Varlıklı, zengin millet üzerine oturmadım. İşte aşız, dışta elbisesiz; düşün, perişan milletin üzerine oturdum (Ergin 2009:19).

Bugün de Türkler, dağılanların, zayıfların, fakirlerin ve açların, yani insanlığın ve hümanizmin sesi olarak kendilerini dünyaya tanıtmalıdır.

Demek Türk beylerinin aydınlanması ve kendine dönmesi devlet/il kurarak değerlerine sahip çıkmakla başlar. Orhun Yazıtlarında Ötüken devlet özelliği taşıyan bir merkez rolündedir. Türkler ancak bu topraklarda varolabilecekler: *Ötüken ormanından daha iyisi hiç yokmuş* (Ergin 2009: 5). Manas destanında ise Talas, aydınlanmanın merkezi olur. Darılan, küsen, kaçan, sefil olan, fakir olan herkes burada aradığını bulabilmektedir.

Aydın olmanın özelliklerinden biri *kendini tanıtmaktır* (Foucault 2000: 177). Destanda Manas: *Özümdü ölçöp bilemin// Kendimi ölçebiliyorum* (s. 370) der. Manas'ın kendi değerinin farkına varışı kendine *törö* olarak tanımasıyla ortaya çıkar. Törö, efendi, mirza, yönetici anlamlarına gelmektedir. Lider olacak kişi de kendini tanıyan ve kendiliğinin farkında olan kişidir. Başka kültürleri hayranlıkla kendine mal etmektense, kendini başkalarıyla eşit görerek kendi kültürünü yaşatmak kendini bilen toplumların elinden gelen iştir. Toplumlar da ancak kendini tanıdıkları ve kendi değerlerinin farkına vardıkları zaman geleceğe bilet alabilecekler.

Sonuç

Türk dünyasının ortak eserleri olan Manas destanı ve Orhun Yazıtları kendi olma değerlerimizdir. Uyku ve uyanma kavramları üzerinde, geçmiş tecrübeyi aktararak aslında yaşamımıza kılavuzluk ederler. Bu tecrübeye göre Türk'ün uykusu ağırdır ve bu problemin giderilmesi gerekir. Yoksa çocukları köle ve kızları yar olarak uyanacaklar. Türk beyleri Çin'in sıcak sözüne ve ipek kumaşına kanarak onlara hizmet etmiş, yaşadıkları ilini terk etmiş ve kendilerini unutmuşlardır. Ancak bu unutuşu ağır bir şekilde ödemişlerdir. Dolayısıyla uyanık olmaya, dünyayı okumaya ve zamanla yarış-

maya çağırın bu kaynaklar uyanışın ancak pişman olmak ve kendi değerlerine dönmekle mümkün olduğunu dile getirirler.

Kaynakça:

ABDULDAEV E, İSAEV D. (1969) *Kırgız Tilinin Tüshündürm6 S6zdüğü*, Frunze, Mektep Yayınları.

ERGİN, Muharrem (2009): *Orhun Abideleri*, İstanbul, Boğaziçi Yayınları.

FOUCAULT, Michel (2000). *Özne ve İktidar*. (Çev. I. Ergüden, ve O. Akınhay) İstanbul, Ayrıntı Yayınları

KARALAEV, Sayakbay (2010): *Manas Eposu*, Bişkek, Turar Yayınları.

KORKMAZ, Ramazan (2015): *Yazınsal Okumalar*, İstanbul, Kesit Yayınları.

KORKMAZ, Ramazan (2009): *Yeni Türk Edebiyatı*, Ankara, Grafiker Yayınları.

İBRAHİM NECMİ DİLMEN'İN TÂRİH-İ EDEBİYAT DERSLERİ'NDE EDEBİYAT ÖĞRETİMİNE DAİR YÖNTEMLER

Nurcan ŞEN*

Özet

İbrahim Necmi Dilmen Tarih-i Edebiyat Dersleri isimli kitabını edebiyat öğretmenlerinin faydalanması için hazırlar. İki ciltten oluşan eserin ilk cildi Klâsik edebiyat ikinci cildi ise Yeni edebiyat bölümüdür. *Tarih-i Edebiyat Dersleri*'nin ilk cildi olan Klâsik edebiyat bölümü ikinci cilt olan Yeni edebiyat bölümüne göre daha derli toplu bütünlüklü bir hâlde görünür. Bu ciltte edebiyatın varoluş şartlarından olan siyasî ve toplumsal olaylar bir devrin panoramasını ortaya koyacak şekilde net ve sınırları belirli olarak çizilir. Bu tarz bir anlatış, biyografiler, eserler, mektepler, edebî türlere ait bilgilerin aktarılışı için de geçerlidir. Bunun da nedeni birinci cilde konu olan Klâsik edebiyatın, yazara, üzerinde düşünmesi ve incelemesini yapabilmesi için zaman bakımından belirli nesnel ve düşünce uzaklığına sahip oluşudur. Böylelikle İbrahim Necmi Klâsik edebiyat üzerine hüküm verirken öz(n)el değerlendirmelerden kendini kurtarmaya çabalar.

Tarih-i Edebiyat Dersleri'nin ikinci cildi ise Yeni Türk edebiyatına ayrılmıştır. Bu bölüm kitabın yazıldığı zamana yakın olması dolayısıyla edebiyatı ortaya çıkaran siyasî ve toplumsal malumatlar daha detaylı fakat sınırları ve boyutları belirsizdir. Benzer durum biyografi ve eserlerin anlatımında da görülür. Bunun en önemli nedeni Yeni Edebiyat döneminin yazar ve şairinin birçoğunun kitabın kaleme alındığı zamanda yaşaması ve İbrahim Necmi'nin de bu yazar ve şairlere düşünce ve dünya görüşü olarak yakın oluşudur. Bu nedenle yazar, yenilik dönemi edebiyatını kaleme alırken öznellikten kendini kurtaramaz. İbrahim Necmi Dilmen *Tarih-i Edebiyat Dersleri* kitabında edebiyat tarihinin metodolojisi hakkında bilgi vererek iyi bir edebiyat tarihinin nasıl olması gerektiğini de anlatır. İbrahim Necmi'nin edebiyat muallimliği yaptığı dönemlerdeki tecrübelerinden oluşan eser günümüzde de Türk Dili ve Edebiyatı derslerinin öğretiminde kullanılabilecek önemli bir kültür mirası ve dil hazinesidir.

Metin

İbrahim Necmi 1887'de Selanik'te doğar. Babası, Selanik avukatlarından *Mehmet Tâhir Bey* aynı zamanda Selanik kitapçılarından. İbrahim Necmi'nin *Tarih-i Edebiyat Dersleri*'ni kaleme alırken babasının topladığı kaynaklardan yararlandığı düşünülebilir. İbrahim Necmi ilköğretimi ve idadi (lise) eğitiminin beş yılını Gümölcine'de aldıktan sonra Selanik'te iki yıl daha idadiye devam eder. İbrahim Necmi, 1909'da Dârü'lfünûn-ı Osmanî'nin İlm-i Hukukiye bölümünde okurken Fecr-i Âtî şair ve yazarlarının Hukuk mektebinin bahçesindeki çam altı edebî toplantılarına katılır. Daha sonra ise o, Fecr-i Âtî Encümeni şair ve yazarları arasında yerini alır.

1909'da Dârü'lfünûn-ı Osmanî'nin İlm-i Hukûkiye Bölümünden (İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi) birincilikle mezun olan *İbrahim Necmi*, "baba mesleği yerine, Selanik Hukuk Mektebi'ne hoca tayin" edilir ve "Selanik Hukuk Mektebinde Hukûk-ı Siyasiye-i Düvel (Milletlerarası Siyasî Hukuk) ve Kavânîn-i Maliye (Malî Kanunlar) derslerini" okutur (Yetiş 1989: 1). İbrahim Necmi, Balkan Harbi'nde Selânîk'in de kaybedilmesiyle muhacirler arasında

* Dokuz Eylül Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, nurcan.sen@deu.edu.tr

İstanbul'a gelir. O, İstanbul'a geldikten sonra kendisini edebiyat ve dil çalışmalarına verir. İbrahim Necmi, 1913-1916 yılları arasında Darüşşafaka, Vefa ve Davut Paşa liselerinde edebiyat öğretmenliği yapar. Birinci Dünya Harbi yıllarında Dârülfünûn'da yapılan ıslahat çerçevesinde İstanbul Dârülfünûn'da Edebiyat şubesi bünyesinde kurulan "Ural-Altay Lisanları Mukayeseli Sarfî Kürsüsü başkanlığında Almanya'dan getirilen Prof. Dr. Friedrich Giese'nin yardımcılığıyla görevlendirilir" (Yetiş 1989: 2). Savaşın nihayetinde Giese'nin 1917'de Almanya'ya dönmesiyle İbrahim Necmi'nin görev yeri değiştirilir. Artık o, Nazariyyât-ı Edebiyye kürsüsünde Ali Ekrem'in yardımcısıdır. *İbrahim Necmi*, 1918 yılında üniversitedeki görevinden ayrılır. Daha sonra Galatasaray Lisesi edebiyat tarihi muallimliğine tayin edilir. 1928 yılına kadar on yıl Galatasaray Sultanîsi ve İstanbul Erkek Muallim Mektebi'nde edebiyat ve edebiyat tarihi dersleri verir. İşte İbrahim Necmi'nin *Târih-i Edebiyat Dersleri*'nde kullandığı yöntem, nazariyat ve malumatlar tüm bu edebiyatla meşgul olduğu dönemlerdeki birikimleridir.

Târih-i Edebiyat Dersleri 1922 yılında yayımlanır. Aslında kitabın içindeki malumatlar yayımlanmadan önce, senelerce pek çok okulda okutulmuş, gözden geçirilerek genişletilmiş ve daha sonra edebiyat hocalarının faydalanması için de yayımlanmıştır:

"*Târih-i Edebiyat Dersleri*, her şeyden evvel bir ders kitabıdır; kitab şekline girmezden evvel kısmen şapirografla nüshaları teksîr edilmiş idi: Bu itibarla hâssaten münakkah ve hattâ muhtasardır. Tadrîsâtta bahislerin tevsî'i muhterem muallimlerin himmetlerine tevdi' edilmiştir" (*İbrahim Necmi* 1338: 4).

Öncelikle bir ders kitabı olan *Târih-i Edebiyat Dersleri*, yazarının kendi ifadesiyle Türk edebiyatının Türkiye'deki görünümünün incelenmesidir. Sadece Türk edebiyatının Türkiye'deki görünümünü ortaya koymakla kalmaz aynı zamanda başka coğrafî bölgelerdeki Türklere ait edebiyatlardan da fırsat buldukça bahseder. İki cilt olan kitabın ilk cildi Klâsik Türk Edebiyatı'na ikinci cildi ise Yeni Türk Edebiyatı'na ayrılmıştır.

İbrahim Necmi, *Târih-i Edebiyat Dersleri*'nin girişinde, hem kaleme aldığı edebiyat tarihinin metodolojisi hakkında bilgi verir hem de bir edebiyat tarihinin nasıl olması gerektiğini ortaya koymaya çalışır. Bir milletin belirli bir sahasına ait hadiselerini belirli bir metoda göre incelenmesi, bunu yaparken de nesnel olunması gerektiği üzerinde durur. Bu nesnellığın sağlanması için yazara göre edebiyat tarihinde kullanılacak tarihî, toplumsal ve siyasî hadiselerin aktarılmasında da kullanılan belgelerin tenkit ve kritiğinin yapılması gerekir. Bu noktada *İbrahim Necmi* her devrin edebiyatında o devrin toplumsal yapısının nedenlerinin etkin rol oynadığını düşünür ve herhangi bir edebiyat devresini ortaya koyarken bu edebî devreye geçmeden önce dönemin siyasî ve sosyal ortamını aktarır. Bu ortam sadece düşünce ve toplumsal hareketliliği ortaya çıkarmaz aynı zamanda şair ve yazarların eserlerinde aktardığı içsel ve fikir dünyasını da etkileyerek edebî şahsiyetini de vareder. İşte *İbrahim Necmi Târih-i Edebiyat Dersleri*'nde âdetâ kişinin toplumsal ve siyasî şartlara göre kurulduğu gerçeğini göz önüne

alarak devirle biyografiler arasındaki bağlara ve ilişkilere dikkat çeker. İbrahim Necmi yine de şair ve yazarı bütünüyle devrinin yarattığını düşünmez ve yazarın kendine ait hüviyetine de dikkat çeker.

Edebiyatı, söz vasıtasıyla ortaya çıkan her çeşit fikrî ve ruhî hadise olarak yorumlayan İbrahim Necmi özellikle söze/dile dikkat çeker. Bu nedenle *Târih-i Edebiyat Dersleri*'nde, yazar, biyografilerin ardından eserleri vermekle kalmaz eserler üzerinde dil göstergelerine incek kadar mikro düzeyde incelemeler de yapar. İbrahim Necmi için eserde işlenen mevzu kadar onun nasıl işlendiği de önemlidir. Bu noktada yazarın gerek mevzu gerekse mevzunun işlenişi noktasında göz önünde tuttuğu ölçüt "yenilik"tir. İbrahim Necmi'ye göre iyi bir edebiyat eseri yeni bir mevzuyu yeni yapı ve şekillerle işleyendir. Bu nedenle *Târih-i Edebiyat Dersleri*'nin yazarı, edebiyat tarihinde her ne kadar edebî mektep oluşumunu önemserse de bunun zamanla taklit şekline dönüşümünü eleştirir. İbrahim Necmi edebiyat tarihinde gerek nesir gerekse nazım türlerinin gelişimini ortaya koyarken ilişkilere veya etkenlere dayalı gruplama ve açıklamayı önemser.

İbrahim Necmi edebiyat tarihinde her ne kadar mikro düzeyde eserlerin yapı, tür ve şekillerine eğilirse de edebiyat tarihinin bir milletin fikir hayatının tarihi olduğunu gözden uzak tutmaz. Türk edebiyatı tarihinin Türkçe edebiyatı tarihi olduğunu düşündüğünden bir yazar ve şairin sadece Türkçe olan eserini edebiyat tarihinin konusu yapar. Bu noktada *Târih-i Edebiyat Dersleri*'nde fikir ve mevzu ile dil ve şekil birbirleri aleyhine görmezden gelinmez. Her iki unsur edebiyat tarihinde organik bir bütün hâlinde görünür. Bununla birlikte kitapta yer yer edebiyata ait tür ve şekil bilgileri de aktarılır.

İbrahim Necmi, *Târih-i Edebiyat Dersleri*'nin başına eklediği "İki Söz" başlıklı yazısında, bu kitabın senelerden beri çeşitli mekteplerde okuttuğu, genişletilmiş ve gözden geçirilmiş edebiyat tarihi ders notları olduğunu ifade eder. *Târih-i Edebiyat Dersleri*, yazarına göre her şeyden evvel bir ders kitabıdır, fakat kitap şekline girmeden önce kısmen nüsha nüsha çoğaltılmış, okutulmuş ve zaman içinde olgunlaşmıştır. İbrahim Necmi eserinin ikinci cildinin/Edebî Teceddüd Târihi'nin, birinci kısımdan/Klâsik Türk edebiyatından hacimce daha detaylı yazıldığını söyler. Bunun da birkaç sebebi vardır: Bunlardan ilki edebî yeniliğin, kitabın yazıldığı zamana yakın olması, ikincisi edebî yenilik dönemine ait eserlerini çok daha kıymetli bulması, üçüncüsü ise edebî yeniliği yazdığı sıralarda Dârülfünûn Edebiyat Fakültesi'nde görev yapmasından dolayı yenilik edebiyatının toplumsal yapı tarafından daha fazla dikkate alınmasıdır.

Yazarı, edebiyat tarihi hakkında her ne kadar bu şekilde düşünürse de *Târih-i Edebiyat Dersleri*'nin Klâsik edebiyata ait ilk cildi gerek bakış açısı, gerekse siyasî, toplumsal ve tarihî malumatla birlikte biyografiler ve eserler hakkındaki bilgileri aktarışı yönüyle daha derli topludur. Kitabın ikinci bölümü olan Yeni edebiyat kısmında ise edebî yenilik dönemin kitabın yazıldığı döneme yakın olması ve İbrahim Necmi'nin bizzat yenilikçiler içinde yer almasından dolayı siyasî, toplumsal ve tarihî bilgilerin sınırları belirsiz, bi-

yografilere ait bilgiler detaylı olmasına rağmen nesnel değildir. Ayrıca çalışmanın ikinci bölümünde eserlere ait değerlendirmeler ve yorumlarda ise dikkate alınan ilk ciltte olduğu gibi eserlerin yapısı değil daha çok içeriğidir. Bu bakımdan değerlendirme ve yorumlar öz(n)el olarak yenilik tarafgirliğine yaklaşmaktadır. Bunun en önemli nedeni de İbrahim Necmi'nin yenilikçilerin içinde yetişmesi ve ikinci cildine konu edindiği Yeni edebiyatın temsilcilerinin mevcut dönemde hâlâ hayatta olmasıdır.

*İbrahim Necmi "İki Söz"*den sonra Tarih-i Edebiyat Dersleri'nin önüne "*Medhâl*" başlıklı bir bölüm koyarak hem kaleme aldığı edebiyat tarihinin metodolojisini vermeye, hem de bir edebiyat tarihinin nasıl olması gerektiğini ortaya koymaya çalışır. Bu bölüm mevcut dönemde yeni filizlenen ve bu nedenle de üzerinde henüz fikir birliğine varılmamış edebiyat tarihi(çiliği)nin ne olması gerektiği noktasında önemli görüşler içerir. Tarih-i Edebiyat Dersleri'nin hangi metotlarla kaleme alındığına dair kitaba yerleştirilen "*Medhâl*" bölümünü de İbrahim Necmi kendi arasında; Edebiyat Tarihinin Mâhiyeti, Türk Lisân ve Edebiyatına Umûmî Bir Nazar, Osmanlı Türklerinde Edebiyat Tezâhürâtı, Osmanlı Edebiyatının Tarihî Devreleri, Osmanlı Hükûmeti'nin Zuhûrundan Evvel Anadolu'da Türk Edebiyatı gibi başlıklara ayırmıştır. Yazar daha sonra bu başlıkları da bölümlere ayırır. Örneğin Edebiyat Tarihinin Mâhiyeti bölümünde; Tarih Nev'leri ve Edebiyat Târîhi, Edebiyat Tarihinin Vesîkaları, Edebiyat Tarihinde Usûl, Edebiyat Tarihinin Muhîti, Edebiyatın Milliyeti, "Osmanlı Edebiyatı" Ne Demektir?, Edebiyat Tarihine Âid Müellifâta Bir Nazar başlıklı dört kısım vardır.

Bu bölümlerin ilki olan Edebiyat Tarihinin Mâhiyeti'nin ilk kısmı Tarih Nev'leri ve Edebiyat Târîhi üzerinedir. Bu bölümde tarihin, bir milletin belirli bir sahasına ait hadiselerini belirli bir metoda göre incelediği belirtilecek aslında geçmişte yaşanan hadiseler karşısında nesnel olunması gerektiği üzerinde durulur. Ayrıca tarihî hadiselerin aktarılmasında bir metodun olması gerektiğine dikkat çekilir. Bu noktada İbrahim Necmi tarihî olayların aktarılmasında nesnellığı, kaynaklık eden belgelerin karşılaştırılması yöntemiyle sağlamak ister.

İbrahim Necmi'ye göre edebiyat denildiği vakit "*söz vasıtasıyla tezâhür eden her nev' hâdisât-ı fikriyye ve rûhiyye ma'nâsı anlaşılabilir.*" Bu tanımlamada aslında Heideggerci varlığın dilde ifşa edildiği veya Lacancı bilinçdışının bir dil gibi yapılandırılmasının ilkelerini görmek mümkündür. Çünkü İbrahim Necmi dili hem fikrî hem de ruhî (psşik) yapının gösterenleri olarak kabul eder. Aynı zamanda bir metnin fikrî ve ruhî (psşik) alanda söyleyeceklerine onun dilini/ göstergelerini/gösterenlerini temel yapıp aşkın metafizik ve gizemli mistik yorumlamadan kurtulmayı amaçlayarak bize bir yöntem sunar. Edebiyatı toplumsal bir ürün olarak gören *İbrahim Necmi*, edebiyat tarihini incelerken "*her devrin edebiyatına ve o edebiyatın avâmil ve evsâfına bihakkın intikâl edilebilmek lüzûmu, onları vücûda getiren ictimâî sebepleri araştırmak mecburiyeti*" olduğunu düşünür (Şen-Şen 2020: 2). Bu nedenle İbrahim Necmi'nin ifade ettiği gibi bir devrin edebiyatına intikâl etmek için onları meydana getiren toplumsal sebepleri araştırmak gerekir. İbrahim

Necmi burada bir adım daha atarak edebiyat tarihinin “*bir milletin hayât-ı fikriyyesinin târihi demek*” olduğunu ileri sürerken bireyin duyum, algı ve fikir yapısının edebiyata yansıdığını ve bunun da çözümlenebileceğini düşünür.

İbrahim Necmi edebiyat tarihinin de diğer tarih çalışmalarındaki gibi belgelere dayandırılması taraftarıdır. Aynı hadise hakkında elde yeterince belge bulunması yeterli değildir. Bunların mevcut çeşitli vesikalarla karşılaştırılması gerekir; çünkü herhangi bir devre ait belgelere yansıyanların, incelenen hadise veya dönemle ilgili gerçekliğe mümkün merteye yakın bir fikir vermesi gerektiğine inanır. *İbrahim Necmi*'nin tarihî hadiseler karşısında nesnellik tavrının öne çıkarılması gerektiğine inandığı görülür. Bu nedenle edebiyat tarihi yazımında rehber olacak belgeler, doğrudan doğruya tarihî kaynaklardan alınacak bilgiler ile edebî metinlerden ibarettir. Bu vesikaların tenkidinde esas dikkat edilecek hususlar da, toplumun ve genel hayatın edebiyat üzerindeki etkilerine bağlı olarak edebî hadiselerin sebepleri hakkında elde edilecek bilgilerdir.

İbrahim Necmi'ye göre tarihî kaynaklardan alınacak bilgiler, edebiyat tarihçisine, inceleyeceği şair veya yazarın hayatı, içinde yaşadığı muhiti, zamanının ortaya çıkardıkları, şahsiyeti yahut incelediği edebî akımların meydana gelişi, meydana getirdiği başlıca eserleri, ortaya çıkardığı etkileri veyahut incelenen devrin çeşitli edebî hadiseleri, bunların nasıl ortaya çıktığı ve ne suretle ilerlediği hakkında apaçık fikirler verebilir. *İbrahim Necmi* edebî metinlerin incelenmesiyle elde edilen malumatların da tarihten alınan bilgileri tenkide ve tashihe tabi tutacağını ileri sürer. Bu nedenle edebiyat tarihinde metin incelemesinin büyük bir ehemmiyeti vardır. Bu noktada tarih kısımlarında geçmişe ait olaylar tarihçinin gözü önünde değildir; o vak'aları ancak hatıraları, emareleri, yadigârları vasıtasıyla inceler fakat edebiyat tarihçisi, asıl edebî vak'ayı metin şeklinde elinin altında bulundurur. Dolayısıyla da devirlere ait eserlerin incelemesi, o devir edebiyatı ve edibleri hakkında tarihlerin vermediği birçok malumatı tespit etmeye yarar.

Tarihî ve edebî belgelerden alınacak malumatın bir devir edebiyatının tahlili olduğuna inanan *İbrahim Necmi*, bu vesikaların incelenmesiyle belirlenen edebî unsurlar, tenkit vasıtasıyla tekrar birleştirilerek ilmî bir özellik alır. Bu yoldaki tenkit ise, her edebî hadiseyi sebepleri ve diğer hadiselerle olan ilişkileri itibarıyla düzenleyerek edebî akımları bir bütün ve bir silsile hâlinde bir araya getirmek demektir. Bu noktada elde edilen malzemenin eleştirel bir tarzda ayıklanması yazılacak edebiyat tarihlerini keyfî ve öznel hükümlerden uzaklaştırır. Bununla birlikte bir devredeki genel hayat, inançlar, âdetler ve ahlâk, o devir edebiyatı üzerinde etki eden önemli unsurlardır. Bu nedenle edebiyat tarihi kaleme alınırken yalnızca ediplerin hayatı, şahsiyeti ve eserlerinin mahiyetini tayin ile yetinmek yeterli olmaz. Ayrıca ediplerin mensup oldukları muhit ve zaman arasındaki ilişkiler de göz önünde tutulmalıdır.

İbrahim Necmi'ye göre edebiyat fikir ve hislerin dil aracılığıyla ortaya konulmasıdır. Dil ise milliyetin en mühim bir gösterenidir. Bu yüzden ede-

biyat her şeyden evvel tamamıyla millî bir hadisedir. Hiç kuşkusuz her dil göstergesi performatif olarak geçmişin değer ve anlamıyla geldiğinden dili kullanmak demek zaten geçmişi başlangıçta kabul ediyor demektir. Dilin etkinliğinden dolayı “*edebiyat tarihi, devlet fikri etrafında değil, millet fikri etrafında temerküz ettirmek lâzım gelir*” Bu noktada devlet tarihin belirli bir sürecinde yer alırken millet değerleriyle daha uzun bir süreçte varolur. Dil de millet gibi uzun sürecin ortaya çıkardığı bir yapıdır. İşte bu nedenlerle İbrahim Necmi bir kısım tarihçilerin “*müstakil bir Osmanlı Edebiyatı tasavvur etmeleri, üç lisandan mürekkep bir Osmanlı lisanı tevehhümü gibi, yalnız bir düşünce*”de olduğunu ileri sürer; çünkü Osmanlı gösterenine iki türlü anlam vermek mümkündür. İbrahim Necmi’ye göre eğer bu kelime devletin ilk kurulduğu devirlerinde olduğu gibi, Türk milletinin bilinen bir kısmına aitse genel Türk edebiyatı dâhilinde çok az da olsa bir “Osmanlı Edebiyatı” mevcuttur. Fakat “Osmanlı” kelimesiyle çeşitli milletlere kucak açan imparatorluk fikri kastediliyorsa, o hâlde bu imparatorluk dâhilindeki her milletin kendi dilleriyle kendi millî hislerini ifade eden ayrı ve müstakil birer edebiyatı vardır; yoksa genel bir “Osmanlı Edebiyatı” yoktur.

Târih-i Edebiyat Dersleri’nde meşgul olunan edebiyat tarihi birinci anlamda Osmanlı Türklerinin edebiyatının tarihidir. Dolayısıyla da bu edebiyat tarihinde genel Türk edebiyatı tarihinde, edebiyatın bir kısmı olmak itibarıyla ilk önce Türk edebiyatının ilerleyişine, kısa ve bütünlüklü bir bakışla bakılmaya çalışılır. Sonra da Osmanlı Türklerinde bu edebiyatın safhaları incelenmeye çalışılır. İbrahim Necmi’ye göre Türk edebiyatı tarihi mevcut döneme/kendi dönemine kadar gerçekten incelenmiş değildir. Geçmişe doğru uzandıkça da vesikalar ve eserler de gittikçe bilinmezliğe karıştığı için ciddi eserlerin mevcudiyetinin ortaya çıkarılması güçleşir. Mevcut döneme kadar kaleme alınan edebiyat tarihleri ise, eski ediblerden bazılarının bir devirde yetişmiş edibler ve şairlerin harf tasnifiyle hâllerinin tercümesine dair şüpheli ve belirsiz malumatı ihtiva eden “tezkire-i şuarâ”larla son asırda yayımlanan birkaç parça kitaptan ibarettir. Bahsi geçen bu edebiyat tarihi adındaki eserler de şuarâ tezkirelerinden yalnız şekil itibarıyla ayrılır, bakış açısıyla yine şuarâ tezkiresi mahiyetini muhafaza etmişlerdir. Bu noktada Abdülhalim Memduh’un “Târih-i Edebiyat-ı Osmaniyye”si eski ediblerden *Sinan Paşa, Fuzûlî, Nefî, Nedim, Nâbî, Koca Râgıb Paşa ve Şeyh Gâlib* gibi birkaç zat ile bazı yenilik taşıyan şair ve şairlerin özelliklerinin belirtilmesinden ibarettir. *Fâik Reşad*’ın ise yalnız *Nefî*’ye kadar olan kısmı yayımlanan “Târih-i Edebiyat”ı da hâl tercümeleri ve örneklerin yer aldığı tertip fikrinden uzak bir kitaptan ibarettir. *Şehâbeddin Süleyman*’ın “Târih-i Edebiyat-ı Osmaniyye”si inceleme ve muhteva ettikleriyle birçok yetersizlik barındırır. Bunlar içerisinde en az kusurlu olan *Köprülü-zâde Fuad ve Şehâbeddin Süleyman*’ın kaleme aldığı edebiyat tarihidir.

İbrahim Necmi, Târih-i Edebiyat Dersleri’ni kaleme almadan önce kendi dönemine kadar yazılan edebiyat tarihlerini yakından inceleme fırsatı bulmuştur. Kendine kadar edebiyat tarihinin yazılmayışını veya eksik yazılışını bütünüyle edebiyat tarihçilerinin üzerine yüklemes. İbrahim Necmi’ye göre

başlıca edebî şahsiyetler hakkında ciddi incelemelere dayalı monografiler ve muhtelif eski eserler hakkında da yeterli incelemeler yapılmadıkça genel ve bütünlüklü bir edebiyat tarihi oluşturulamaz.

İbrahim Necmi edebiyat tarihinin metodoojisi hakkında bazı bilgiler aktardıktan sonra Türk Lisân Ve Edebiyatına Umûmî Bir Nazar bölümünü; Lisânımızın Aksâmı ve Lisân Aileleri, Türkçenin Lisânî Mevkii ve Taksîmâtı, En Eski Türk Yâdigârları: Orhun Âbideleri, Kutadgu Bilig, Hibetü'l-Hakâik, Türk Edebiyatının Kadîm Tekâmülü, Türk Edebiyatında İslâmî ve Tasavvufî Te'sîrler gibi başlıklara ayırır. Daha sonra dil alanında çalışmalarıyla tanınacak olan İbrahim Necmi, bu bölümde edebiyattan önce dil üzerinde durarak dilleri “yek-hecâî” veya “mücerred”, “iltisâkî” ve “tasrîfî” olarak üçe ayırır. Bu dillerin yapısı hakkında kısa bilgiler sunduktan sonra bu dillere ait örnekler verir. “İltisâkî” diller içindeki Ural-Altay ailesinden olan Türkçe çok eski bir dil olduğundan tarihi eski ve yayılma alanları bir hayli geniştir. *İbrahim Necmi*, Türkçeyi Doğu Türkçesi ve Batı Türkçesi olmak üzere ikiye ayırır, sonra Türk dilinin en eski metinlerinden olan “Orhun Kitâbeleri” hakkında bilgi aktarır. Bunu *Yusuf Has Hâcib*'in *Kutadgu Biligi* izler. Ardından *Ahmed bin Mahmud Yûknekî* tarafından yazılan *Hibetü'l-Hakâik* hakkında bilgiler gelir.

İbrahim Necmi'ye göre Türk edebiyatı, Uygurların Doğu Türkistan'da meydana getirdikleri medeniyet zamanında büyük bir gelişme gösterdikten sonra İslâm âlemi ile temas ederek Arap ve hususiyile İran lisanı ve edebiyatlarının hâkimiyeti altına girmiştir. İslâmiyet'in şaşaalı asırlarında birçok Türk âlim eserlerini Arapça yazdıkları gibi, saraylarda ve yüksek tabakalarda yaşayan şairler de şiirlerinde Farsçayı kendi dillerine tercih etmişlerdir. Abbâsi saltanatının düşüşü ve Türklerin Batı'ya doğru göçüyle millî lisan ve edebiyat yeniden canlanmaya başlamıştır. Selçuklu ve Osmanlı hükûmetlerinin temsil ettiği en Batı'daki Türk milletleri işte bu düşüş devrindeki edebiyatta mühim bir vazife yerine getirmişlerdir. Horasan'da ve daha doğuda da Çağatay edebiyatı aynı sosyal hadisenin tesirini temsil etmiştir. İşte Osmanlı Türklerinin edebiyatı, eski ve genel Türk edebiyatının, Arap ve İran edebiyatlarıyla temasından sonra yeniden canlandığı devresine aittir.

Eski Türk edebiyatının İslâm dininin nüfuzu altında Arap kaideleriyle birçok İran düsturlarını kabul ettiğini *Târih-i Edebiyat Dersleri*'nde sık sık tekrarlanır. Bu noktada yeniden millî dil ve edebiyatı geliştirme arzusuna düşen Türk kavimleri batıya doğru yaklaştıkça muhitinin genel durumundan ve devrin kederli manzaraları karşısında ruhlarına tevekkül ve teselli bahşeden dervişane ve mutasavvıfane inançlardan ilham almışlardır. İlk uyanış devirlerine ait eserlerin daha çok tasavvufa ilişkin konularda tecellisi buradan ileri gelir. İbrahim Necmi bu görüşüyle bu dönemdeki Türk edebiyatının mistik ve aşkın alana yönelimini bireye ait içsel nedenlerden çok dışsal nedenlere bağlar.

İbrahim Necmi, Osmanlı Türklerinde Edebiyat Tezâhüratı bölümünü Türk Edebiyatında İslâm Nüfûzunun Te'sîrâtı, Abbâsi İnkırâzı Devrinde Millî

İntibah, Anadolu'da Bu İntibahın Akisleri, Osmanlı Türklerinde Edebî Varlığın Menşe'leri ve Netâyici başlıklarına ayırır. İbrahim Necmi'ye göre İslâmiyet'in kabulü ve hâkimiyeti Türk âleminde esaslı bir değişiklik yapar. Eskiden Çin, Hint ve İran felsefelerinin nüfuzu ve Mani mezhebinin tesiri altında millî bir şekilde gelişen toplumsal Türk varlığı, İslâm dininin Türkler tarafından kabulü üzerine Çin ve Hint etkisinden uzaklaşarak İran ve Arap manevî hâkimiyetine tabi olur. İslâmiyet'in millî iddialara engel teşkil eden siyaseti, dinî ve ilmî dili her millet nezdinde Arabî, edebî dilde İslâm İmparatorluğu'nun doğusunun yarısında ise Fârisî olmak üzere tayin eder.

Esrde, Osmanlı Edebiyatı'nın Tarihî Devirleri konusunu ise Edebiyat Târihimizde Tasnif Tecrübeleri, Edebiyat-ı Atîka ve Cedîde Devirleri, Muhtelif Tâlî Taksîmlerin Münâkaşası, Tasnîfe Mâni Olan Avâmil, Zamânî Silsilenin Esbâb-ı Rûchânı ve Sûret-i Teselsülü- Hicrî Karn ve Nısf-ı Karnların Edebî Kıymetleri Hakkında İbtidâî Bir Mütâlâa başlıklarını içerecek şekilde tartışır.

İbrahim Necmi kendisine gelene kadar Osmanlı-Türk edebiyatı hakkında birçok tasnif tecrübeleri icra edildiğini fakat bunların ekseriyetinin keyfî ve tesadüfî bölümlenmeler olduğunu belirtir. Bu taksimlerin "eski" ve diğeri "yeni" olmak üzere, esas ve usul itibarıyla iki devreye bölündüğüne dikkat çeker. Bu noktada Osmanlı Türklerinde edebiyat ilk kurulduğu günlerinden beri, Fars edebiyatının esaslarına tabi olmuş ve gelişimi İran edebiyatının gelişimine paralel olacak bir şekilde devam etmiştir. Kendilerinden bir önceki asra kadar devam eden bu temayül Osmanlı Türklerinin edebiyatında "Şark Mekteb-i Edebîsi", "Edebiyat-ı Kadîme -veya- Atîka" adları verilen bir devreyi teşkil eder. Doğu medeniyeti iflasa mahkûm olduğu zamanlarda; yeni bir medeniyet kaynağı bulamayan Osmanlı-Türk edebiyatı Batı medeniyetinden istifade yönelimlerinin etkisiyle yeni bir kaynak bulur. Esas ve usulünü Batı ve özellikle Fransız edebiyatından alan bu yeni edebî akım da "Garb Mekteb-i Edebîsi" veya "Edebiyat-ı Cedîde" adlarıyla Eski edebiyat dönemlerinden ayrılabilir. Bu noktada İbrahim Necmi edebiyattaki değişmeyi bir medeniyet krizine bağlar.

İbrahim Necmi'ye göre Türk-Osmanlı edebiyatının bu iki büyük devreye ayrılması henüz anlaşılammıştır. Bazı edebiyat tarihçileri başlıca bilinen şairlerin isimlerine göre bir tasnif yaparak edebî akımları şahsî bir keyfiyet gibi ele almışlardır, bazıları da çeşitli bölümlenmeleri birbirine geçirerek esas çizgisinden yoksun birtakım devirler meydana getirmişlerdir. Bu bölümlenmelerde nazım ve nesir için ayrı telâkkiler ve devreler ifade etmek gibi asrî edebiyat fikirleriyle taban tabana zıt yönelimler bile görülmüştür.

Kendisine gelene kadar edebiyat tarihlerinde Türk edebiyatına dair sınıflandırmaları hatalı gören İbrahim Necmi, bu hataları bütünüyle edebiyat tarihçilerine yüklemes. Ona göre kendisine kadar gelen edebiyat tarihindeki malzemenin tasniflerinin makul ve esaslı olmamaları Türk-Osmanlı edebiyat tarihinin henüz ciddi bir şekilde incelenmemiş olduğunu gösterir. Monografiler vasıtasıyla her asrın başlıca şahsiyetleri, çeşitli edebiyat anlayış-

ları ve her devrin kendine has edebiyat özellikleri, eserlerin tahlili suretiyle belirlenmedikçe Türk edebiyatında kesin bir tasnif yapmak imkânsızdır.

İbrahim Necmi, Târih-i Edebiyat Dersleri'nde iddialı bir tasnif yapmaktansa ortaya çıkması tesadüfe bağlı bir münasebet arz eden zamana dayalı/kronolojik bir silsile takip etmeyi tercih eder. Osmanlı Devleti'nin kuruluşu 699 (1299/1300) hicrî yedinci asrın son senesinde ortaya çıktığı tarihten itibaren sekizinci hicrî asırdan itibaren asır asır her devri incelemeyi ve bir asrın bütün incelemesini kuşatma mecburiyetine yer bırakmamak üzere lüzumuna göre yüzyılların yarı bölümlerini de dikkate almayı tercih eder. Yalnız devir ve devir yarılarının bölümlenmesinde gerek siyasî tarihin durak yerlerine gerekse edebî şahsiyetlerin ortaya çıkışlarına uygun olarak birkaç senelik zamanları bölümlenmeyi de göze alır.

İbrahim Necmi'ye göre Türk-Osmanlı edebiyatı her şeyden evvel kaynağı ve esasları itibarıyla iki büyük devreyi ihtiva etmektedir. Bunlardan Şark Mekteb-i Edebîsi veya Edebiyat-ı Kadîme (Atîka) adıyla yâd edilen ilk devre hususiyetle Osmanlı edebiyat âleminde pek büyük bir itibar kazanmış ve beş buçuk asır Osmanlı kibar âleminin/üst tabakasının edebî ihtiyaçlarını tatmin etmiştir. Bu edebiyat, gerek şekil ve gerek tahassüs, tahayyül ve tasvir tarzları itibarıyla tamamen İran edebiyatından faydalanmış olduğu için "Şark Mektebi" adıyla anılır. Tanzimat'tan sonra ise bu mektebin etkileri bütünüyle ortadan kalkmamıştır. Fakat bu mevcudiyet, artık hayatı kabiliyetten ve büyüme imkânından mahrum bir geçmişin uzamasından başka bir şey değildir. Hicrî 1255'te (1839/1840) medenî telâkkilerini Avrupa'ya çeviren Osmanlı yeniliğinin edebiyatı, medeniyet kaynağı olarak itibar ettiği Avrupa'dan ve bilhassa Fransa'dan etkilenmiştir ki bir asra yakın bir hayata malik olan bu yeni devreye de "Garb Mektebi" denir.

On ikinci asrın Ahmed-i Sâlis'den Osman-ı Sâlis'in tahta çıkışına kadar süren ilk bölümünde gösterilen yeniliğe meyille edebiyat bir kere daha parlaklar. Selâm-i Sâlis'in tahta çıkışının ardından devam eden bu devre ve hicrî on üçüncü devrenin öncesinin yarısında da -bir iki istisna ile- sükût ve çöküş hâlinindedir ki Sultan Abdülmecid'in tahta çıkışı ve Tanzîmât'ın ilanı ile başlayan Yeni edebiyat akımları bu çöküşün eksikliğini doldurur.

Kaynaklar

İbrahim Necmi (1338): *Târih-i Edebiyat Dersleri*, İstanbul, Matbaa-i Âmire.

ŞEN, Cafer - ŞEN, Nurcan (2020): *İbrahim Necmi Dilmen, Târih-i Edebiyat Dersleri*, Ankara, Kurgan Yayınları.

YETİŞ, Kâzım (1989), *İbrahim Necmi Dilmen*, Ankara, Kültür Bakanlığı Yayınları.

2020 YILI İTİBARIYLA KÖL TİGIN, BİLGE KAĞAN VE BİLGE TONYUKUK ANIT MEZAR KOMPLEKSLERİNİN DURUMU

Osman MERT*

Özet

II. Köktürk Kağanlığı Dönemi'ne ait Köl Tigin, Bilge Kağan ve Bilge Tonyukuk Yazıtlarına araştırmacılar tarafından "yazıtlara buldukları yerden hareketle ad verme geleneği" çerçevesinde "Orhun Yazıtları" denmiştir. Bunlardan Köl Tigin ve Bilge Kağan Yazıtları Arhangai Aımag'ın Höşöö Tsaidam bölgesinde Orhun Irmağı'nın kollarından birinin 1,30 km doğusunda bulunmaktadır. Bilge Tonyukuk Yazıtları ise her ne kadar bu bölgeye kuş uçuşu 349 km kuzeydoğu'da Töv Aımag'ın Nalaıh ilçesinde olsa da gerek aynı döneme ait olması gerekse içeriği itibarıyla aynı ve benzer konuları içermesi dolayısıyla Orhun Yazıtları içinde değerlendirilir.

Orhun Yazıtlarından Köl Tigin Anıt Mezar Kompleksi, Bilge Kağan Anıt Mezar Kompleksi'nin 750 m kuzeyinde bulunmaktadır. Mezar kompleksinde bulunan yazıt, kaplumbağa kaide, heykeller, 2002 yılında TİKA tarafından yürütülen Moğolistan'daki Türk Anıtları Projesi (MOTAP) kapsamında bölgede yapılan Müzeye taşınmıştır. Sunak taşının, barkın parçaları ve barka ait diğer taş bloklar Mezar Kompleksi'nde durmaktadır.

Bilge Kağan Yazıtı da 2000 yılına kadar anıt mezar kompleksi içinde üçü büyük olmak üzere beş parça hâlindeydi. Bu yazıt ve Anıt Mezar Kompleksi'nde bulunan heykeller de aynı proje kapsamında müzeye taşınmış, Müze'de yazıtın parçaları birleştirilmiş ve bir kaide üzerine dikilmiştir. Mezar Kompleksi'ne ait sunak taşı günümüzde orijinal yerinde durmaktadır.

Köl Tigin ve Bilge Kağan Anıt Mezar Komplekslerinin çevresi balbal sıraları dışarıda kalmak üzere bir duvarla çevrilmiştir.

Bilge Tonyukuk Yazıtları ise günümüzde orijinal yerindedir. Ancak Bilge Tonyukuk Anıt Mezar Kompleksindeki heykellerden ikisi Moğolistan Millî Tarih Müzesine taşınmış, üçü de bölgede TİKA tarafından yaptırılan kazı evinde bulunmaktadır. 1957'deki fotoğraflara göre Mezar Kompleksi'nde iki adet sunak masası vardır. Ancak günümüzde bunlara ait kenar taşlarından ikisi kayıptır. Bilge Tonyukuk Anıt Mezar Kompleksi'nin çevresi de balbal sırası dışarıda bırakılarak demir çitlerle çevrilmiş durumdadır. "Köl Tigin, Bilge Kağan ve Bilge Tonyukuk Anıt Mezar Komplekslerinin Durumu" başlıklı bu çalışmada konu, görüntülerle desteklenerek ilgililerin dikkatlerine sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Orhun Yazıtları, Köl Tigin Anıt Mezar Kompleksi, Bilge Kağan Anıt Mezar Kompleksi, Bilge Tonyukuk Anıt Mezar Kompleksi

The Condition of Köl Tigin, Bilge Kağan and Bilge Tonyukuk Mausoleum Complexes

Abstract

The Köl Tigin, Bilge Kağan and Bilge Tonyukuk Inscriptions belonging to the II. Köktürk Khanate Period were called "Orkhon Inscriptions" by the researchers within the framework of "the tradition of naming the inscriptions based on their location". Among them, the Köl Tigin and Bilge Kağan Inscriptions are located 1.30 km east of one of the branches of the Orkhon River in the Höşöö Tsaidam region of Arhangai Aimag. Bilge Tonyukuk Inscriptions, on the other hand, are considered within the Orkhon Inscriptions since they belong to the same period and contain the same and similar subjects in terms of content despite being in another region -in the Nalaıh District of Töv Aimag, 349 km northeast.

One of the Orhun Inscriptions, the Köl Tigin Mausoleum Complex is located 750 m north of the Bilge Kağan Mausoleum Complex. The inscription, turtle pedestal and sculptures

* Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, omert@atauni.edu.tr

found in the tomb complex were moved to the Museum built in the region within the scope of the Turkish Monuments Project in Mongolia (MOTAP) conducted by TİKA in 2002. Parts of the altar, bark and other stone blocks belonging to the bar are standing in the Tomb Complex.

The Bilge Kağan Inscription – five separate parts- was also located in the mausoleum complex until 2000. This inscription and the sculptures in the Memorial Tomb Complex were also moved to the museum within the scope of the same project, the parts of the inscription were combined and erected on a base in the Museum. The altar stone of the Tomb Complex stands in its original place today.

The surroundings of the Köl Tigin and Bilge Kağan Tomb Complexes were surrounded by a wall, keeping the balbal rows outside.

Bilge Tonyukuk Inscriptions are in their original place today. However, two of the sculptures in the Bilge Tonyukuk Mausoleum Complex were moved to the Mongolian National History Museum, and three are in the excavation house built by TİKA in the region. According to photographs from 1957, there are two altar tables in the Tomb Complex. However, two of the side stones belonging to these are missing today. The Bilge Tonyukuk Mausoleum Complex is surrounded by iron fences, excluding the balbal row. In this paper titled “The Condition of Köl Tigin, Bilge Kağan and Bilge Tonyukuk Mausoleum Complexes”, the subject will be brought to the attention of the relevant people by supporting them with images.

Keywords: Orkhon Inscriptions, Köl Tigin Mausoleum Complex, Bilge Kağan Mausoleum Complex, Bilge Tonyukuk Mausoleum Complex

Giriş: Eski Türklerde Anıt Mezar Geleneği

Eski Türklerde mezar geleneği; inanç sistemindeki öldükten sonra hayatın devam edeceği düşüncesi, ölen kişinin toplum içindeki rolü, halkın veya yöneticilerin ölen kişiyi algı biçimi, coğrafyanın mezar yapımı için sunduğu imkânlar... çerçevesinde şekillenmiş ve gelişmiştir (Mert, 2015: 97; Alyılmaz, 2011: 98; Mert, 2020: 522). Nejat Diyarbakırlı, konuyla ilgili olarak şunları kaydetmektedir:

“Sanat tarihimizin mezar mimarisi ile ilgili kısmı Türklerin ata kültürüne bağlılığı dolayısıyla zenginleşmiştir. Onun yapı strüktürünü oluşturan unsurların ana hatlarını Türk kültürünün temellerinde aramamızın gerektiği görüşü giderek ağırlık kazanmaktadır. Tarihin en erken devirlerinden itibaren Türk toplulukları arasında devlet için yararlı hizmetler yapmış, il tutmuş kağanlara, beylere, alperenlere, vatana hizmet etmiş bey ve kağan eşlerine, melikelere, devlet büyüklerine ata kültürüne gösterilen saygı, örf ve âdetlere bağlılık dolayısıyla abidevi mezarlar yapılmış, sanatın büyüğü dili ile milletimiz bu “alp soylu” kişilere şükran borcunu ifade etmeye çalışmıştır. Bu abideler Çin’in Kansu eyaletinden Macaristan ovalarına, Anadolu’ya kadar uzayan bozkır kuşağında serpiştirilmiş durumda bulunmaktadır. Tarihin akışı içinde yeryüzünde başka hiçbir millet bu kadar geniş bir alana abidelerini yayamamıştır” (Diyarbakırlı, 1991, ss. 53-62).

Cengiz Alyılmaz’a göre ise eski Türk boy ve topluluklarının (Saka, Hun, Avar, (Kök)türk, Uygur, Kırgız vd.) kurgan, mezar ve anıt mezar kompleksi yapma geleneğinin temelinde esas itibarıyla iki düşünce yer almaktadır:

Bunlardan birincisini “ölen (ancak öldükten belirli bir süre sonra dirileceğine inanılan) kişiye ev (eb, öy, üy) yapma, oba (yuba, yuva), yurt, ger, kerekü, çadır kurma” düşüncesi oluşturur. İkincisinin temelinde ise, ölen kişi-

nin hatırasını canlı tutma; onu, düşüncelerini ve misyonunu gelecek kuşaklara aktarma kaygısı yatar. Belirtilen düşünceler çerçevesinde eski Türk boy ve topluluklarında mezarlar üç şekilde yapılmıştır: Gerçek mezarlar, sahte mezarlar ve anıt mezarlar. Bu mezarlardan ilki, ölen kimsenin cesedinin ve eşyalarının da içinde yer aldığı; daha ziyade dağlarda, yüksek tepelerde, sarp kayalıklarda, ormanlık arazilerde, yönü değiştirilmiş nehir yataklarında... inşa edilmiş, kurgan ve saklı kabir / saklı ev şeklindeki gerçek mezarlardır. İkinci mezar türü, ölen kişinin gerçek mezarını saklamak / gizlemek amacıyla yapılan sahte mezarlardır. Eski Türk mezarlarının üçüncüsü ise, hem ölen kişinin adını yaşatmak, anısını canlı tutmak, ona saygı gösterip bağlılık bildirmek, hem de asıl mezarın yerini gizli tutmak amacıyla yapılan temsili mezarlardır. Bu komplekslerde temsili mezarı kuşatan / içinde barındıran (içi, dışı savaş ve av tasvirleriyle süslenmiş) odalar ("eb bark"lar), üzerleri süslemeli, işlemeli veya damgalı sunak taşları / sunak masaları, heykeller, balballar, yazıtlar, tören alanları, saygı yolları... bulunur" (Alyılmaz, 2011: 98).

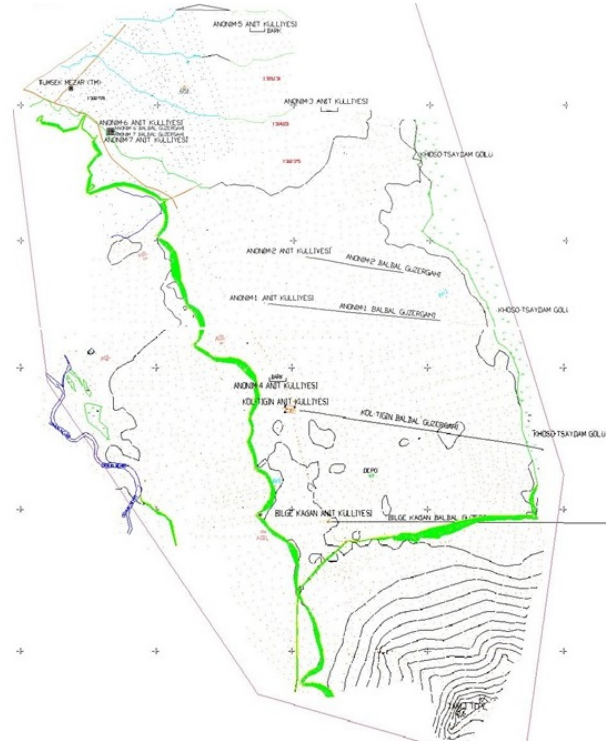
Temsili mezarları da içinde barındıran kompleksleri, bünyelerinde barındırdıkları mimari yapıları, heykelleri, balbalları, sunak masalarını / sunak taşlarını vd. dikkate alarak anıt mezar kompleksleri olarak da adlandırmak mümkündür.

(Kök)türk Dönemi'ne ait Öngöt, Köl Tigin, Bilge Kağan, Bilge Tonyukuk, Köli Çor, Ongi, Bugut, İh Hanuí Nur... Anıt Mezar Kompleksleri ile Uygur Dönemi'ne ait Moyun Çor Anıt Mezar Kompleksi bu tür mezarların karakteristik örneklerini teşkil eder. Söz konusu anıt mezar komplekslerinin büyük bölümü herkesin rahatlıkla görebileceği yerlerde özellikle de önemli yolların geçtiği ovalarda ve vadilerde inşa edilmişlerdir (Alyılmaz, 2011: 98; Mert, 2015, ss. 97-98; Mert, 2020: 523). Ancak bu eserlerin herkesin kolay ulaşabileceği yerlere inşa edilmelerinin avantajı olduğu kadar dezavantajı da olmuştur. Bu eserlerden kolay ulaşılabilir olanlar, tarihî süreçte insan kaynaklı müdahalelere diğer eserlere göre daha fazla maruz kalmışlardır. Zira bu durumun en tipik örneklerinden biri Hoíd Tamir Yazıtlarıdır. Hoíd Tamir Yazıtlarının üzerinde yer aldığı kaya kütlesi yerlilerce kutsal sayıldığından bölgeye çok fazla yerli ve yabancı turist gelmekte ve ziyaretçilerin bir kısmının son yirmi yılda yazıtların üzerine yağlı boya ile birtakım yazılar yazmasıyla yazıtların önemli bir bölümü tamamen yok olmuştur.

Çalışmamıza konu olan II. Köktürk Kağanlığı Dönemi'ne ait Köl Tigin, Bilge Kağan ve Bilge Tonyukuk Anıt Mezar Kompleksleri de yaklaşık 1300 yıldır açık alanda, korumasız vaziyette tabiatın bütün olumsuz koşullarına ve insan kaynaklı tehditlere direnerek günümüze ulaşabilmişlerdir.

Köl Tigin Anıt Mezar Kompleksi'nin Durumu

Köl Tigin Anıt Mezar Kompleksi (K 47 335051, D 102 495354 1378 m) Arhangai Aımag'ın Höşöö Tsaıdam bölgesinde Orhun Irmağı'nın kollarından birinin 1,139 km doğusunda, Harhorin'in 40,444 m kuzeyinde, Höşöö Tsaıdam Gölü'nün 1680 m güneybatısında, Ogi Gölü'nün de 21 km güneyinde bulunmaktadır.



Kök Tigin ve Bilge Kağan Anıt Mezar Komplekslerinin bulunduğu bölgenin haritası (Alyılmaz 2010: 11)



Kök Tigin Yazıtı'nın taşınmadan hemen önce çekilmiş bir fotoğrafı

Bilge Kağan Anıt Mezar Kompleksi'nin 750 m kuzeyinde yer alan anıt mezar kompleksinde 2002 yılına kadar Kök Tigin Anıt Mezar Kompleksi'nde bir yazıt, bir kaplumbağa kaide, bir sunak taşı, 5 insan heykeli, iki insan heykeli parçası, beş adet taşbaba; iki koç heykeli, sütun ve sütun altlıkları, kutsal ocağa ait taşlar; barka ait kiremit, tuğla ve künk kalıntıları; döşemede

kullanılan parke taşları ve balbal dizisi bulunmaktaydı. Anıt Mezar Kompleksi'nde bulunan yazıt, kaplumbağa kaide, insan heykelleri, koç heykelleri, taşbabalar 2002 yılında TİKA tarafından yürütülen Moğolistan'daki Türk Anıtları Projesi (MOTAP) kapsamında bölgede yapılan ve daha sonra da müzeye dönüştürülen binaya taşınmıştır.



TİKA tarafından yaptırılan Orhun Müzesi



Köl Tigin ve Bilge Kağan Yazıtlarının Müzenin içindeki görüntüsü

Sütun ve sütun altlıkları, kutsal ocağa ait taşlar; barka ait kiremit, tuğla ve künk kalıntıları; döşemede kullanılan parke taşlarının yerinde bırakıldığı Anıt Mezar Kompleksi'nin 2007-2008 yıllarında çevresi duvarlarla çevrilmiş; yazıtın yerine de betondan yapılmış bir kopyası dikilmiştir.



Kök Tigin Anıt Mezar Kompleksi'nin Yazıt'ın kopyası dikildikten sonra çekilmiş bir fotoğrafı



Kök Tigin Yazıtı'nın kopyasına ait görüntüler



Köl Tigin Anıt Mezar Kompleksi'nde bırakılan tuğla, kiremit, künk parçalarının, sütun altlıklarının ve sütunların görüntüsü (Foto: C. Alyılmaz)

Köl Tigin Anıt Mezar Kompleksi'nin doğuya doğru giden balbal dizisinin çoğu ya yatık durumdadır ya da toprağa gömülü vaziyette durmaktadır. Günümüzde bunlardan ancak 200 kadarı görünür durumdadır (Alyılmaz 2005: 96).

Bilge Kağan Anıt Mezar Kompleksi'nin Durumu

Bilge Kağan Anıt Mezar Kompleksi, Arhangai Aimag'ın Höşöö Tsaïdam bölgesinde, Orhun Irmağı'nın kollarından birinin 1,243 km doğusunda, Orhun Müzesinin 335 m güney batısında, Köl Tigin Anıt Mezar Kompleksi'nin de 750 m güneyinde (K46 332690 D102 501436 1377m) yer almaktadır.

Bilge Kağan Anıt Mezar Kompleksi'ndeki eserler de yaklaşık 1300 yıl tabiatın bütün olumsuz koşullarına ve insan kaynaklı müdahalelere maruz kalmış ve önemli ölçüde yıpranmışlardır. Bu tahribatta mevsimsel ısı farklarının fazlalığı, kum fırtınaları, aşırı yağışlar gibi doğa koşulları ve herhangi bir koruma ya da örtünün olmayışının rolü ne kadar büyükse, kompleksin yazıtın ve heykellerin bulunduğu bölümde 1891 yılında W. Radloff tarafından yapılan kazının rolü de o kadar büyüktür. Yazıtın yerinin 18 Temmuz 1889 tarihinde N. M. Yadrntsev tarafından keşfedilmesinden sonra bölgeye akın eden bilim heyetlerinin hem yazıtın batı yüzündeki boyamalardan hem de kazı alanının durumundan yaptıkları çalışmaların sonrasında yazıtlara ve anıtlara gerektiği gibi koruma uygulamadıkları anlaşılmaktadır (Alyılmaz 2005: 106).



Bilge Kağan Anıt Mezar Kompleksi'nin 2000 yılında çekilmiş bir fotoğrafı (Foto: C. Alyılmaz)

Bilge Kağan yazıtı, 2000 yılının Ağustos ayına kadar korumasız bir şekilde, 5 parça hâlinde gerek tabiat gerekse insan kaynaklı her türlü tahribata maruz kalmış buna bağlı olarak yazılı yüzeylerin büyük bölümü önemli ölçüde yıpranmış, tabakalar hâlinde dökülmüştür. Hem yazıtta ait söz konusu parçalar hem de komplekste bulunan diğer eserler, 2000 yılının Ağustos ayında, Moğolistan'daki Türk Anıtları Projesi kapsamında Türk-Moğol Bilim Heyeti tarafından Türk İşbirliği ve Kalkınma İdaresi Başkanlığının Höşöö Tsaidam bölgesinde yaptırdığı sonradan müzeye dönüştürülen binaya (K47 333913 D102 502676 1379m) taşınarak koruma altına alınmış; sonra da orada parçaları birleştirilmiş ve dikilmiştir (Alyılmaz 2005: 107).



Bilge Kağan Anıt Mezar Kompleksi'nin yazıt ve diğer eserler taşınmadan çekilmiş bir fotoğrafı (Foto: C. Alyılmaz)

Bilge Kağan Anıt Mezar Kompleksi'nde 2001 yılında TİKA tarafından desteklenen Moğolistan'daki Türk Anıtları Projesi kapsamında Türk-Moğol Bilim Heyeti tarafından bir kazı yapılmış ve kazıda sunak taşının kuzeyinde anonim bir mezar tespit edilmiştir. Bu kazı neticesinde sunak masasına ait işlemeli taşlar, altın, gümüş, bakır, demir ve değerli taşlardan oluşan süs ve kullanım eşyaları ortaya çıkarılmıştır. Söz konusu eserler günümüzde Moğolistan Millî Tarih Müzesindedir (Alyılmaz 2005: 107).



Bilge Kağan Anıt Mezar Kompleksi'ndeki kazı alanının görüntüsü
(Foto: C. Alyılmaz)

Bilge Kağan Anıt Mezar Kompleksi'nde önce W. Radloff; sonra da başkaları tarafından kazı yapılmıştır. Yapılan kazılar sonucunda koruma uygulanmadığı için komplekse ait pek çok eser önemli ölçüde tahrip olmuştur (Alyılmaz 2005: 108). 2001 yılındaki kazıdan sonra kompleksin çevresine duvar örülmüş ve yazıtın da betondan yapılmış bir kopyası dikilmiştir.



Bilge Kağan Anıt Mezar Kompleksi'nin yazıtın kopyası dikildikten sonraki görüntüsü



Bilge Kağan Yazıtı'nın kopyasına ait görüntüler

Bilge Kağan Anıt Mezar Kompleksi'nde yazıt dışında insan ve hayvan heykellerine, ihtiram yoluna, sunak taşına, balballara...yer verilmiştir. Ancak bu eserlerden yazıt, kaplumbağa kaide ve bazı heykeller 1970'li yıllarda demir çitle koruma altına alınmış; sunak taşı, insan heykellerinin bir kısmı ve balballar ise koruma alanı dışında bırakılmıştır. Mevsimsel ısı farklarının fazla olması, kuvvetli rüzgârlar, aşırı yağış, komplekste yapılan bilimsel ya da kaçak kazılar, yetersiz koruma... nedeniyle hem anıt mezar alanı hem de

bu alan içinde yer alan eserler önemli ölçüde tahrip olmuştur (Alyılmaz 2005: 149).

Bilge Kağan Anıt Mezar Kompleksi'nde bulunan beş insan heykelinden dördü kazı öncesi 2000 yılında kazıda çıkarılan başka bir insan heykelinin alt parçası da 2001 yılında sonradan müzeye çevrilen kazı evine taşınmıştır. Komplekste bir aslan heykeli (bölgede aslan yaşamadığı için büyük ihtimal ile Tibet Mastifi) ve kazı sırasında çıkarılan iki adet koç heykeli, sonradan müzeye çevrilen kazı evine taşınmıştır.

Bilge Kağan Anıt Mezar Kompleksi'ndeki sunak taşı yüzey kısmı hariç toprak altında olduğundan büyük oranda korunmuştur ve diğer eserlerle Müzeye taşınmadığından orijinal yerinde durmaktadır. Bilge Kağan Anıt Mezar Kompleksi'nde bulunan döşemeler, tuğlalar, kiremitler, künkler de geçen tarihî süreçte büyük oranda yıpranmıştır.

Bilge Kağan Anıt Mezar Kompleksi'nin 3-3,5 km devam eden balbal dizisini oluşturan taşların 150 kadarı yatık durumda da olsa toprak üstünde; önemli bir kısmı da toprak altındadır.

Bilge Tonyukuk Anıt Mezar Kompleksi'nin Durumu

Köktürk Dönemi'ne ait en önemli mezar komplekslerinden biri olan Bilge Tonyukuk mezar kompleksi Ulaanbaatar şehir merkezinin kuş uçuşu 46,5 km güney doğusunda, 47 4140.42K ve 107.28.3309D koordinatlarında ve 1533 m.lik rakımda inşa edilmiştir. Bizzat Bilge Tonyukuk'un kendisi tarafından yaptırılan anıt mezar kompleksinin 3 km güney doğusunda bölge sakinleri tarafından günümüzde de kutsal sayılan Bayan Tsokto Tepesi, 11 km kuzeyinde Ulaanbaatar – Baganuur karayolu, 20 km kuzeybatısında Nalafı bulunmaktadı. Tola Irmağı'nın 13 km güneyinde yer alan anıt mezar kompleksi, günümüzde Doğu - batı istikametinde 57 m, güney-kuzey istikametinde 44 m ölçülerinde demir çitlerle çevrili bir alanda, tabiatın bütün tehditlerine açık bir vaziyette varlığını sürdürmeye çalışmaktadır (Mert 2020: 2-3).



Bilge Tonyukuk Anıt Mezar Kompleksi'nin batıdan bir görüntüsü

Bilge Tonyukuk yazıtları dikildikleri 8. yüzyıldan bu yana yaklaşık 1300 yıldır açık alanda tabiatın olumsuz koşullarından ve insan kaynaklı müdahalelerden ciddi düzeyde etkilenmişlerdir. Her iki yazıt da bu süre içinde mevsimsel ısı farklarından, kuş dışkılarından, yağmur ve kar sularından, hayvanların sürünmelerinden, bazı araştırmacıların ve medya mensuplarının boyamalarından; bölgedeki insanların kutsal kabul ettikleri için yağ sürmelerinden, kuvvetli rüzgârlardan... ciddi düzeyde etkilenmiş; bütün bunların sonucunda yazıtlarda aşınmalar, yapraklaşmalar ve dökülmeler meydana gelmiştir (Alyılmaz, 2005: 188).

Bilge Tonyukuk Mezar Kompleksi'nde 2001 yılının Ağustos ayına kadar beş adet insan heykeli vardı. Bu heykeller 2001 yılında bölgede TİKA tarafından yaptırılan Depo-Müze Kazievi (DMK) binasına taşınmış; daha sonra da bunlardan ikisi Moğolistan Millî Tarih Müzesine götürülmüştür. DMK binasının camları insanlar tarafından kırıldığından bina içerisine kuşlar girmiş ve heykeller burada da korunamamıştır (Alyılmaz, 2005: 234). Kıyafetleriyle, oturuş şekilleriyle, duruşları itibarıyla döneme dair ciddi bilgiler ihtiva eden ve iri taneli granitten yapıldıklarından tarihî süreçte ciddi oranda yıpranmış olan bu heykellerin hepsinin kafası koparılmış durumdadır.



DSK Binası'ndaki Bilge Tonyukuk Anıt Mezar Kompleksi'ne ait heykellerin bir kısmının durumu

Bilge Tonyukuk Anıt Mezar Kompleksi'nin orijinalinde iki adet sunak masası bulunmaktadır. Ancak 1897, 1909, 1925 ve 1957 yıllarında yapılan legal, bunların dışında yapılan illegal kazıların neticesinde söz konusu sunak masalarından günümüze altı adet taş ulaşabilmiştir, yani sunak masalarına ait taşlardan ikisi kayıptır. Üzerlerinde Türk kültür coğrafyasının pek çok yerinde karşılaşılan dokumalarda, mezarlarda görülen çiçek motifleri bulunan taşlardan biri parçalanmış, diğerlerinin üzerindeki motifler de büyük oranda yıpranmıştır.



Bilge Tonyukuk Anıt Mezar Kompleksi'ndeki sunak masalarına ait işlemeli granit blokların durumu

Bilge Tonyukuk Anıt Mezar Kompleksi'nin orijinalinde zeminde kare şeklinde taşların yan yana dizilmesiyle oluşturulmuş bir zemin döşemesi bulunmaktadır. Ancak geçen süre içinde hem iklim koşullarına hem de yapılan kazılara bağlı olarak bunların da bir kısmı toprak altında kalmış, bir kısmı kaybolmuş ve zemin orijinal görüntüsünü büyük oranda kaybetmiştir (Mert 2020: 6).



Bilge Tonyukuk Anıt Mezar Kompleksi'ndeki döşemelere ait bir görüntü

Bilge Tonyukuk Anıt Mezar Kompleksi'nin balbal dizisi çitle çevrili alanın içinden başlamakta ve doğuya doğru 1300 m devam etmektedir. Orijinalinde sayıları en az 500 olan ve tarihî süreçte bir kısmı toprak altında kalan, bir kısmı da kaybolan balballardan günümüze 290 kadarı ulaşabilmiştir

(Alyılmaz, 2005: 248). Bölgenin son yıllarda tarıma açılmasıyla balbalların 375. m.sinden itibaren 345 m.lik kısmı bir tarım arazisiyle kesişmiştir. Günümüzde balbal sırasını Nalaıh'tan maden suyu tesisi tarafına giden toprak taşıt yolları ondan fazla noktadan kesmiştir kaybetmiştir (Mert 2020: 7).



Bilge Tonyukuk Anıt Mezar Kompleksi'ne ait balbal dizisinin batıdan bir görüntüsü



Bilge Tonyukuk Anıt Mezar Kompleksi'ne ait balbal dizisinin doğudan bir görüntüsü

Sonuç

II. Köktürk Kağanlığı Dönemi'ne ait Köl Tigin, Bilge Kağan ve Bilge Tonyukuk Yazıtlarına araştırmacılar tarafından "yazıtlara buldukları yerden hareketle ad verme geleneği" çerçevesinde "Orhun Yazıtları" denmiştir. Bunlardan Köl Tigin ve Bilge Kağan Yazıtları Arhangai Aimag'ın Höşöö Tsaıdam bölgesinde, Harhorin'den kuş uçuşu 40.400 km kuzeyde; Bilge Tonyukuk Yazıtları ise Töv Aimag'ın Nalaıh ilçesinde olsa da gerek aynı döneme ait olması gerekse içeriği itibarıyla aynı ve benzer konuları içermesi dolayısıyla Orhun Yazıtları içinde değerlendirilir.

Köl Tigin Anıt Mezar Kompleksi'nde bulunan yazıt, kaplumbağa kaide, heykeller, 2002 yılında TİKA tarafından yürütülen Moğolistan'daki Türk Anıtları Projesi kapsamında bölgede yapılan ve sonradan müzeye dönüştürülen kazı evine taşınmıştır. Sunak taşının, barkın parçaları ve barka ait diğer taş bloklar Mezar Kompleksi'nde durmaktadır.

Bilge Kağan Yazıtı da 2000 yılına kadar anıt mezar kompleksi içinde üçü büyük olmak üzere beş parça hâlindeydi. Bu yazıt ve Anıt Mezar Kompleksi'nde bulunan heykeller de aynı proje kapsamında müzeye taşınmış, müzede yazıtın parçaları birleştirilmiş ve bir kaide üzerine dikilmiştir. Mezar Kompleksi'ne ait sunak taşı günümüzde orijinal yerinde durmaktadır.

Köl Tigin ve Bilge Kağan Mezar Komplekslerinin çevresi 2007-2008 yıllarında balbal sıraları dışarıda kalmak üzere, duvar için açılan kanalların yerinde herhangi bir kurtarma kazısı yapılmadan bir duvarla çevrilmiştir.

Her tarihî eser, yerinde değerlidir. Kağan ve kumandanlara ait hiçbir anıt mezar kompleksinin yeri tesadüfen seçilmemiştir. Bu mekânların inanç sistemi ve kültür içinde önemli bilgi değerleri vardır. Dolayısıyla müzeye taşınırken hem bu eserler köklerinden koparılmış hem de bu eserlerin buldukları yerin bilgi değeri göz ardı edilmiştir.

Kültür tarihimiz açısından son derece değerli olan bu eserler mutlaka ve mutlaka yerinde korunmalıydı. Ama Köl Tigin Anıt Mezar Kompleksi'ndeki sunak taşı ve barka ait kiremitler, tuğlalar, sütun altlıkları, sütun parçaları hariç komplekste bulunan diğer eserler; Bilge Kağan Anıt Mezar Kompleksi'nde de aynı şekilde sunak taşı hariç komplekste bulunan eserler müzeye taşındı. Bu durumda da en azından bu eserler müzenin içinde birbirlerine orijinallerindeki gibi konumlanmalı, sergilenmeli ve anıt mezar kompleksindeki bütün eserlerin bire bir kopyaları yapıp yerlerine konmalıydı.

Bilge Tonyukuk Yazıtları ise günümüzde orijinal yerindedir. Ancak Bilge Tonyukuk Anıt Mezar Kompleksi'ndeki heykellerden ikisi Moğolistan Millî Tarih Müzesine, üçü de bölgede TİKA tarafından yaptırılan kazı evinde taşınmıştır. 1957'deki fotoğraflara göre Mezar Kompleksi'nde iki adet sunak masası vardır. Ancak günümüzde bunların da kenar taşlarından ikisi kayıptır. Bilge Tonyukuk Anıt Mezar Kompleksi'nin çevresi de balbal sırası dışarıda bırakılarak demir çitlerle çevrilmiş durumdadır.

Günümüzde Bilge Tonyukuk Anıt Mezar Kompleksi ve yakın çevresiyle ilgili doğa koşullarının dışında en ciddi tehditler kaçak kazılar ve bölge arazisinin 2000'li yıllardan sonra hızlı bir şekilde tarıma açılmasıdır. Bölgede son 15 yılda çoğu tarihî eserlerin bulunduğu alanlar üzerine büyüklükleri 36 ila 650 dönüm arasında değişen pek çok tarım arazisi oluşturulmuştur. Hatta 2015 yılında açılan, yaklaşık 36 dönümlük bir tarım arazisinin 342 metresi Bilge Tonyukuk Anıt Mezar Kompleksi'nin balbal dizisiyle kesişmiş; bu süreçte bölgedeki mezarların ve balbal dizilerinin bir kısmı yok edilmiştir (Mert 2020: 531).

Öneriler:

- Günümüzde Moğolistan coğrafyası, Türk halklarının ortak geçmişine ait şehir kalıntılarını, kurganları, mezarları, anıt mezar komplekslerini, yazıtları, heykelleri, süs ve kullanım eşyalarını, dikili taşları...üzerinde barındırmaktadır. Ancak bu kültür varlıkları, 2020 itibarıyla yeterince korunamamaktadır. Söz konusu eserlerin korunması için devlet düzeyinde Türkiye Cumhuriyeti, Türk Cumhuriyetleri ve Moğolistan; konuyla ilgili kurum / kuruluş düzeyinde ise Türk Keneşi, TÜRKSOY, Türk

Akademisi, TÜRKPA, Türk Kültür ve Miras Vakfı... daha fazla geç kalmadan üzerlerine düşeni yapmalıdır (Mert 2020: 532).

- Köl Tigin ve Bilge Kağan Anıt Mezar Komplekslerine ait eserler müze içinde birbirlerine orijinallerinde olduğu gibi konumlandırılarak sergilenmelidir.
- Köl Tigin ve Bilge Kağan Anıt Mezar Komplekslerindeki eserlerin bire bir kopyaları mutlaka yapılmalı ve orijinal yerlerine konmalıdır.
- Nalañ bölgesi başta olmak üzere binlerce mezar, mezar kompleksi... son otuz yılda gerek kaçak kazılar gerekse buldukları bölgelerin tarıma açılmasıyla yok olma tehlikesiyle karşı karşıyadır. Dolayısıyla bu eserlerden günümüze ulaşabilenlerin bir an önce koruma altına alınmaları, uygun olanların restorasyon ve konservasyonlarının yapılması gerekmektedir (Mert 2020: 533).
- Bilge Tonyukuk Anıt Mezar Kompleksi'ne ait Moğolistan Millî Tarih Müzesindeki ve kazı evindeki heykeller mutlaka kompleks içindeki orijinal yerlerine konmalıdır.
- Köl Tigin ve Bilge Kağan Anıt Mezar Komplekslerinde yapılan hatalar Bilge Tonyukuk Anıt Mezar Kompleksi'yle ilgili yapılmamalı; Bilge Tonyukuk Anıt Mezar Kompleksi'ne ait eserler uygun örtü ve iklimlendirme ile mutlaka orijinal yerlerinde korunmalıdır.
- Köl Tigin, Bilge Kağan ve Bilge Tonyukuk Anıt Mezar Komplekslerinin en az 4-5 km çevresinin bir an önce sit alanı ilan edilmesi sağlanmalı ve bölge koruma altına alınmalıdır.

Kaynaklar

- ALYILMAZ, C. (2001a): "Dünü ve Bugünü ile Moğolistan'daki Türk Anıtları Projesi I", *Orkun Dergisi*, Sayı 40: 40-43; II, 41, 31-35, III, 42, 39-44.
- ALYILMAZ, C. (2001a): "Dünü ve Bugünü ile Moğolistan'daki Türk Anıtları Projesi (I)", *Orkun Dergisi*, Sayı 40 s. 40-43.
- ALYILMAZ, C. (2001b): "Dünü ve Bugünü ile Moğolistan'daki Türk Anıtları Projesi (II)", *Orkun Dergisi*, Sayı 41, s. 31-35.
- ALYILMAZ, C. (2001c): "Dünü ve Bugünü ile Moğolistan'daki Türk Anıtları Projesi (III)", *Orkun Dergisi*, Sayı 42 s. 39-44.
- ALYILMAZ, C. (2001d): "Moğolistan'daki Türk Anıtları Projesi 2000 Yılı Çalışmaları Işığında Bazı Tespitler", *Göktürk Devleti'nin 1450. Kuruluş Yıldönümü Sempozyum Bildirileri* (Ed. Y. Hacaloğlu), Ankara, s. 67-75.
- ALYILMAZ, C. (2003a): "Epigrafik Belgelemeler ve Yüzey Araştırmaları / Epigraphic Documentation and Surface Researches". *Moğolistan'daki Türk Anıtları Projesi 2001 Yılı Çalışmaları / Work For The Project Turkish Monuments in Mongolia in Year 2001*, 329-379, TİKA Yayınları.
- ALYILMAZ, C. (2005): *Orhun Yazıtlarının Bugünkü Durumu*, Ankara, Karam.
- ALYILMAZ, C. (2007): *(Kök)türk Harfli Yazıtların İzinde*. Ankara, Karam.
- ALYILMAZ, C. (2008): "Asya'dan Avrupa'ya Ana Çizgileriyle Eski Türk Uygarlık Eserleri". *Tarihten Bir Kesit Etrüskler 2-4 Haziran 2007 Bodrum Sempozyum Bildirileri*, Ankara: Türk Tarih Kurumu, s. 187-198

- ALYILMAZ, C. (2010): "2010 Yılı İtibarıyla Höşöö Tsaidam Bölgesi ve Orhun Vadisi". *Dil Araştırmaları*, Sayı 7 s. 9-59.
- ALYILMAZ, C. (2011): "Eski Türk Mezar Geleneği ve Bursa'daki Türbeler". *Kaşgar'dan Endülüs'e Türk-İslam Şehirleri Sempozyumları 28-30 Nisan 2011 Bursa Şehrengizi Bir Cihan Devletinin Doğduğu Şehir*, Bursa, 1-41.
- DİYARBEKİRLİ, N. (1991): "Türklerde Mezar Yapısı ve Defin Merasimleri", *Türk Kültürü Araştırmaları Prof. Dr. Muharrem Ergin'e Armağan*, 28/1-2, s. 53-62.
- GUMİLYEV, L. N. (1999): *Eski Türkler*, (Ed. Çeviren: A. Batur), İstanbul, Birleşik.
- KARAMÜRSEL, A. (2002): "Türklerde Mezar Geleneği". *Türkler*, Sayı 3 s. 76-79,
- KOCASAVAŞ, Y.(2002): "Eski Türklerde Yas ve Ölü Gömme Adetleri", *Türkler*, Sayı 3, s. 67-75.
- MERT, O. (2008): "Öngöt Mezar Külliyesi ve Külliye de Bulunan Damgalar", *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, Sayı 36 s. 281-305.
- MERT, O. (2009): *Ötüken Uygur Dönemi Yazıtları'ndan Tes - Tariat - Şine Us*, Ankara: Belen.
- MERT, O. (2015): *Köli Çor Yazıtı ve Anıt Mezar Kompleksi*, Erzurum, Atatürk Üniversitesi.
- MERT, O. (2020): "Bilge Tonyukuk Anıt Mezar Kompleksi Çevresindeki Mezarlar ve Anıt Mezar Kompleksleri", *Bilge Tonyukuk Yazıtı'nın Dikilişinin 1300. Yılı UNESCO 2020 Bilge Tonyukuk Yılı Anısına Tonyukuk Kitabı*, (yay. haz. K. Yıldırım), s. 521-536.
- MERT, O. (2020): "Bilge Tonyukuk Anıt Mezar Kompleksinin ve Nalaıh'taki Mezarların, Mezar Komplekslerinin Fiziki Durumu", *Uluslararası Türk Dünyası Bilge Tonyukuk Sempozyumu*, Denizli, s. 1-16
- ÖGEL, B. (2003): *İslamiyetten Önce Türk Kültür Tarihi*, Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- RASONYI, L. (1993): *Tarihte Türklük*, Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü.
- SAĞOL-YÜKSEKKAYA, G. (2009): "Türkler'de Ölümün Algılanışı 'Ölmek Karşılığı Kullanılan Kelimelerden Hareketle". E. Gürsoy-Naskali, G. Sağol-Yüksekkaya (Eds.), *Uçmağa Varmak Kitabı*, İstanbul: Kitabevi, s. 3- 40.
- SINOR, D. (1998): "The Uighurs in Mongolia and the Kyrgyz". *History of Civilizations of Central Asia*, Sayı IV:191-200.
- TÖRBAT, Ts., CİSKAR, P. H. ve BATSÜH, D. (2005), "Mongol Altaıd Pazırıkıin Bulşııg Anh Maltan Sudalsan n", *Altaı Sudlal*, Ulaanbaatar, s. 52-62.

ÇEVİRİM İÇİ BECERİLERE DAYALI ÖĞRENME VE ÖĞRETME YÖNTEMİYLE EDEBİYAT ÖĞRETİMİ

Özlem ÖZDEMİR*

Özet

Tüm dünyayı etkisi altına alan virüs eğitim ve öğretim anlamında hızlı bir değişikliğe gidilmesine sebep olmuştur. Yıllardır söylenegelenlerin hazırlıksız bir şekilde uygulanmaya başlanması beraberinde bazı zorlukları da gündeme getirmiştir. Öğretmenlerin yaşanan salgından kaynaklı olarak uzaktan eğitim ve öğretime geçmesi halihazırda mevcut olan yöntem ve teknik ile ilgili bazı sorunlara teknolojiyi de eklemiş bulunmaktadır. Yeni dünya düzeninde çevrim içi eğitim artık gereklilik olacaktır. Bu anlamda çevrim içi becerilerle yeni dünyaya hazırlanacak olan gençlerin donanımlı olarak fakültelerden mezun olması önem arz etmektedir.

İnsanların en temel ihtiyacı iletişimdir ve iletişimin sağlıklı olabilmesi için okuma, yazma, dinleme, konuşma becerilerine sahip olması gerekmektedir. Bu becerilerinin gelişmesinde Türk Dili ve Edebiyatı derslerinin yeri yadsınamaz. Türk Dili ve Edebiyatı dersinin yöntem ve tekniği bu amaçları verebilecek nitelikte olmalıdır. Değişen yeni dünya düzeninde mevcut yöntem ve teknikleri çevrim içi becerilerle desteklemek büyük önem arz etmektedir.

Bu çalışmanın amacı; liselerde görev yapacak Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adaylarının edebiyat öğretimi kazanımlarını çevrim içi ortamlarda anlatırken uzaktan öğretim araçlarını nasıl kullanabileceklerini göstermektir.

Bu amaçtan hareketle Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde Socrative, Padlet, Google Formlar, Google Jamboard, Classkick, Thinglink, Baamboozle, Classtime, Mentimeter, Wordwall, Mindmeister, Spiral.ac, Nearpod, Pear Deck, Whiteboard.fi, Storyjumper, İnsert Learning, Flipgrid gibi ücretsiz araçları senkron ve asenkron şekilde kullanarak öğrencilerin okuma, yazma, dinleme, konuşma, edebî konuşma, eleştirel okuma/yazma ve metin tahlil edebilme gibi becerilerinin nasıl geliştirilebileceği örnek uygulamalar tasarlanarak gösterilecektir. Dijital araçlarla verilen senkron ve asenkron derslerde öğrenci daha aktif olmakta ve iş birlikçi öğrenme yöntemiyle kalıcı anlama sağlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Çevrim İçi, Türk Dili ve Edebiyatı, yöntem, teknik, dijital araçlar.

Giriş

2020'nin başında Çin'in Wuhan kentinde çıktığı düşünülen bir virüsün tehdidi tüm dünyayı etkilemiş ve insanlığın zor günler geçirmesine sebep olmuştur. Tüm dünyayı etkisi altına alan virüs eğitim ve öğretim anlamında hızlı bir değişikliğe gidilmesine sebep olmuştur. Salgının azaltılması için eğitim adına verilen karar: eğitime evden devam edilmesiydi. Birleşmiş Milletlerden edinilen bilgiye göre dünyada 770 milyon kişilik öğrenen kitle okul ve üniversitelerin kapanmasından etkilenmiştir. (Zhong, 2020)

Aslında dünyada uzaktan eğitim çalışmasının ilk uygulaması, 1728 yılında Boston gazetesinde yayımlanan "Steno Dersleri" ilanı ile başlamıştır. 19. Yüzyıla gelindiğinde İsveç Üniversitesi'nde kadınlara "Mektupla Kompozisyon Dersleri" verilmeye başlanmış, 1843 yılında mektupla öğretim için University Correspondence College kurulmuştur (Arat & Bakan, 2011). Türkiye'de ise Limasollu Naci markası ile 1953 yılında yabancı dil eğitimi

* Tarsus Amerikan Koleji, Uluslararası Bakalorya Programı Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni.

için mektupla öğrenme uygulaması başlamış (turkyaybir.org.tr, 2020), 60'lar ve 70'lerde kuramsal olarak tartışılan bu sistem 80'li yıllarda Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesinin açılması ile yaygınlaşmıştır (Arat & Bakan, 2011; Kırık, 2014). Geçen yıllar içerisinde uzaktan eğitim, internet teknolojilerinin de sağladığı avantajlar ile önce bilgisayar ortamında verilmeye başlanmış, daha sonra bağlantı hızlarının artması ve mobil cihazların gelişimi ile mobil eğitime doğru evrilmiştir.

Yillardır söylenegelenlerin hazırlıksız bir şekilde uygulanmaya başlanması beraberinde bazı zorlukları da gündeme getirmiştir. Öğretmenlerin yaşanan salgından kaynaklı olarak uzaktan eğitim ve öğretime geçmesi halihazırda mevcut olan yöntem ve teknik ile ilgili bazı sorunlara teknolojiyi de eklemiş bulunmaktadır. Yeni dünya düzeninde çevrim içi eğitim artık gereklilik olacaktır. Bu anlamda çevrim içi becerilerle yeni dünyaya hazırlanacak olan gençlerin donanımlı olarak fakültelerden mezun olması önem arz etmektedir.

İnsanların en temel ihtiyacı iletişimdir ve iletişimin sağlıklı olabilmesi için okuma, yazma, dinleme, konuşma becerilerine sahip olması gerekmektedir. Bu becerilerinin gelişmesinde Türk Dili ve Edebiyatı derslerinin yeri yadsınamaz. Türk Dili ve Edebiyatı dersinin yöntem ve tekniği bu amaçları verebilecek nitelikte olmalıdır. Değişen yeni dünya düzeninde mevcut yöntem ve teknikleri çevrim içi becerilerle desteklemek büyük önem arz etmektedir.

Bu çalışmanın amacı; liselerde görev yapacak Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adaylarının edebiyat öğretimi kazanımlarını çevrim içi ortamlarda anlatırken uzaktan öğretim araçlarını nasıl kullanabileceklerini göstermektir. Bu amaçtan hareketle Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde Socratic, Padlet, Google Formlar, Google Jamboard, Classkick, Thinglink, Baamboozle, Classtime, Mentimeter, Wordwall, Mindmeister, Spiral.ac, Nearpod, Pear Deck, Whiteboard.fi, Storyjumper, İsert Learning, Flipgrid gibi ücretsiz araçları senkron ve asenkron şekilde kullanarak öğrencilerin okuma, yazma, dinleme, konuşma, edebî konuşma, eleştirel okuma/yazma ve metin tahlil edebilme gibi becerilerinin nasıl geliştirilebileceği örnek uygulamalar tasarlanarak gösterilecektir. Dijital araçlarla verilen senkron ve asenkron derslerde öğrenci daha aktif olmakta ve iş birlikçi öğrenme yöntemiyle kalıcı anlama sağlanmaktadır.

Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı

2018 yılında düzenlenen öğretim programında: "Bilim ve teknolojiye yaşanan hızlı değişim, bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçları, öğrenme öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler bireylerden beklenen rolleri de doğrudan etkilemiştir. Bu değişim bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan vb. niteliklerdeki bir bireyi tanımlamaktadır. Bu nitelik dokusuna sahip bireylerin yetişmesine hizmet edecek öğretim programları

salt bilgi aktaran bir yapıdan ziyade bireysel farklılıkları dikkate alan, değer ve beceri kazandırma hedefli, sade ve anlaşılır bir yapıda hazırlanmıştır.” açıklamaları bulunmaktadır. Ancak tüm bunları uygulayacak olan öğretmen adayları üniversitelerde bilgiyi kullanabilen, eleştirel bakış açısına sahip, yazı yazabilen, hazırlıklı- hazırlıksız konuşabilen bireyler olarak yetişebiliyorlar mı? Bu sorunun cevabını çoklu çerçevede düşünmek ve bazı temelleri sarsmak gerekiyor. Klasik eğitim anlayışıyla eğitim gören bir nesilden geleceğin insanlarını yetiştirmesini beklemek ironik olmaktadır. Çağımızda bilgiye ulaşmak artık çok kolay. Her yerde ulaşılabilecek bilgiyi sınıfta öğrencilere aktaran olmak öğretmenin değerini azaltmaktadır. Öğretmen, salt bilgiyi aktaran değil, öğrenilenlerin hayatla ilgisini kurabilen, sorularla öğrenciyi yönlendiren, heyecanlandıran, teşvik eden, araştırmayı sevdiyen, okumaya yönelten, dil ve edebiyatta yaşam boyu sürecek ilgi ve zevk geliştirebilen bir rehber olmalıdır.

Yeni dünya insanların yerel, ulusal ve uluslararası sorunlara karşı duyarlı, çözüm üreten olarak yetişmeleri hususunda eser seçimlerine ayrı bir önem verilmelidir. Öğretim programı tıpkı Finlandiya'daki gibi esnek olmalıdır. Acioğlu'na göre Finlandiya'da öğretim programında yazarlar ve şairler belirtilmemiştir. Kitapla öğretim programı arasındaki ilişkiyi sağlayan öğretmendir. Ortak bir kanon mevcut değildir. Öğretim programının belli ve esnek bir çerçevesi vardır. Çerçeve öğretmene ve öğrenciye göre şekillenmektedir. Dolayısıyla da her öğretmen kendi kanonunu oluşturmakta ve ders kitabını seçmekte özgürdür (Acioğlu, 2017, s.97). Farklı kıtalarda aynı zamanlarda üretilmiş farklı türde eserler, aynı kıtada farklı zamanlarda üretilmiş farklı türde eserler, aynı kıtada aynı zamanlarda üretilen farklı türde eserlerde anlatılanları iyi irdelemek, kullanılan anlatım tekniklerinin anlama katkısını bulabilmek, yazarın kelime tercihlerini tespit edebilmek ve bunların anlama katkısını bulabilmek, bu eserlerdeki evrensel sorunları tespit edebilmek, farklı bakış açılarıyla yorumlayabilmek, tarih, coğrafya, sosyoloji, psikoloji bilimlerinden yararlanarak insan ve toplum sorunlarının farkına varabilmek, empati kurabilmek, düşüncelerini yazılı ve sözlü ifade edebilmek, başkalarının görüşlerine saygı duyabilmek, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin amaçları arasında olmalıdır.

Çevrim İçi Beceri

TDK Büyük Türkçe Sözlükte bilgisayar sisteminde sunucuya bağlı ve çalışır durumda olma, olarak tanımlanan çevrim içi sözcüğü, öğrenme etkinliklerinin bilgisayar ortamında öğrenenlere sunulması şeklinde ifade edilebilir. Çevrim içi sözcüğüne ek olarak beceri yani usta olmak ise teknolojiyi kullanarak öğrenme ve öğretme eylemini gerçekleştirmektir. Çevrim içi dersler senkron ve asenkron şekilde yürütülebilir. Senkron öğrenme, öğrenci ve öğretmenlerin çevrim içi olarak beraber oldukları eş zamanlı derslerdir. Asenkron öğrenme ise öğretmenin rehber olduğu öğrencinin bireysel veya grup içinde aktif olduğu bir modeldir. Zaman ve mekân bakımından öğrenciye özgürlük sunar. Her öğrenen kendi öğrenme hızında ve ilgi alanı

doğrultusunda çalışmaları tamamlayabilir. Son zamanlarda yapılan çalışmalarda asenkron öğrenmede öğrencinin kalıcı öğrenmeye daha çok ulaşabildiği de gözlemlenmiştir. Aşağıda bazı örnek senkron ve asenkron araçlar ile bu araçların kullanım alanları anlatılmıştır.

Çevrim İçi Bazı Araçlar

Çevrimiçi dersler Zoom, Microsoft Teams, Connected gibi araçlarla sağlanmaktadır. Bu araçlar sayesinde mekân sınırları ortadan kalkıp öğrenci istediği yerden derslerini takip edebilmektedir.

Senkron ve asenkron olarak kullanılacak araçlardan bazıları şu şekildedir:

Padlet: Dijital bir panodur. Kullanıcılara görsel olarak çok fazla imkân sunmaktadır. Bu panoya yorumlarla birlikte video, ses veya görseller eklenebilir. Tartışma, beyin fırtınası, görsel yorumlama, video izleyip yorum yapma, öğrencilerin birbirlerinin yorumlarına yorum yapabilmesi gibi çok fazla imkân sunmaktadır.

Canva: Poster hazırlama sitesidir. Öğrencilere kitap kapağı tasarımı yaptırılabilir. Öğrendikleri konu ile ilgili afiş yaptırılabilir. Bireysel ve grup çalışmalarına uygundur.

Wooclap: Öğrencilere ders esnasında veya sonrasında açık uçlu, anket, doğru yanlış tarzda sorular hazırlayarak senkron ve asenkron derslerde kullanılabilir. KWL etkinliği yani Ne biliyorum? Neyi merak ediyorum? Ne öğrendim? Sorularına cevap isteyerek süreç değerlendirme yapılabilir.

Baamboozle: Bilgi yarışması formatında kullanılabilen bir araçtır. Okuduğunu anlama, dil bilgisi, kelime bilgisi ile ilgili konularda kullanılabilir.

Thinglink: Etkileşimli materyaller hazırlanabilir. Yüklenen fotoğraf veya resim üzerine görsel, link, yazı eklenebilir. İnteraktif bir çalışma için çok uygundur. Hazırlıksız konuşma veya yazma çalışmalarında kullanılabilir.

Classkick: Senkron ve asenkron şekilde öğrencilere ödev gönderilebilir ve dönüt verilebilir. Boşluk doldurma, çoktan seçmeli, doğru yanlış gibi çok çeşitli tarzlarda sorular hazırlanabilir. Yazım ve noktalama kuralları ile ilgili çalışmalar yapılabilir.

Socrative: Süreç değerlendirme aracıdır. Zaman ayarlaması da bulunduğu için her öğrenci kendi hızında ilerleyebilir. Aynı zamanda görsel verilip öğrencinin hazırlıksız yazı yazması sağlanabilir. Karışık bir şekilde şiir parçaları verilip anlamlı şiir oluşturma çalışması yapılabilir.

Mindmeister: Kavram ve zihin haritaları oluşturulabilir. İş birliğine uygun etkinliklerde verimli bir şekilde kullanılabilir. Öğrencilerin bir kitap-taki evrensel soruna yönelik beyin fırtınası yapmaları istendiğinde rahatlıkla kullanılabilir.

Spiral.ac: Sınıf tartışmaları oluşturarak öğrencilerin görüşlerini birbirleriyle paylaşmalarına olanak sağlayan bir araçtır.

Nearpoood: Birçok aracı bünyesinde barındıran kapsamlı bir sitedir. Etkileşimli sunumlar yapabilir, sunum esnasında anket, test veya farklı bir uygulama yapabilir, açık uçlu sorularla tartışma ortamı yaratabilir, öğrenci cevaplarını raporlayabilir böylece öğrenci katılımının ve etkileşiminin en üst seviyede tutabileceği bir araçtır.

Pear Deck: Etkileşimli sunumlar, giriş ve çıkış biletleri için uygun bir araçtır.

Whiteboard.fi: Beyaz tahtadır. Buraya yazılanları öğrencilere gönderebilir veya link paylaşımı ile öğrencilerin tahtaya ulaşmaları sağlanabilir. Tüm sınıfın katılabileceği herkesin 3 cümle eklemesiyle devam eden yaratıcı bir öykü, şiir ortaya konulabilir.

Wordwall: Oyunlaştırma temelli içerisinde birçok farklı aktivitenin uygulanabileceği bir araçtır. Kelime, cümle bilgisi, yazım ve noktalama kuralları, dil bilgisi için oldukça farklı seçenekler mevcuttur.

Mentimeter: Sunum, anket, yarışma, form, küçük sınavlar için uygun bir araçtır.

Classtime: Ders esnasında öğrencilere soru sorulup anında onların cevaplarına ulaşılabilir. Etkileşimli dersler oluşturabilir böylece öğrencinin derse katılımı en yüksek seviyede tutabilir.

Storyjumper: Öğrenciler dijital hikayeler oluşturabilir. Görsel seçenekleri kullanarak ortam, karakter, nesne, fotoğraf, resim ve ses eklenerek öğrencilerin hem öykü tasarımcısı hem de yazarı olmalarına olanak sağlar.

Flipgrid: “Ne biliyorum ve ne öğrendim?” etkinlikleri için oldukça uygun bir araçtır. Öğrencilerin ne biliyorum veya ne öğrendim etkinlikleri için video çekmelerini arkadaşlarıyla paylaşabilmelerini ve etkileşimli olarak akran öğrenmelerini sağlayan bir araçtır.

Insert Learning: Öğrencilerin okuma becerisini geliştiren, öğrencilerle makale paylaşım üzerine sorular eklenebilen ve öğrencilerin cevap vermesini isteyen bir araçtır.

Play Posit: Etkileşimli video izleme sitesidir. Play Posit sitesine youtube, TED X veya kendi çektiğiniz videoyu yükleyip videonun belli yerlerine istediğiniz tarzda (açık uçlu, anket, doğru yanlış...) sorular ekleyerek öğrencilerin videoyu etkili bir şekilde izlemesini sağlayabilir bunun yanında öğrencilerin birbirlerinin cevaplarını okuyarak etkileşimli video izlemeleri ve aynı ortamda beyin fırtınası yapmaları sağlanabilir.

Perusall: Etkileşimli kitap, makale okumak için çok uygundur. İstedikleriniz makalenin veya kitapların bir bölümünün siteye eklenip üzerine sorular yazılabilen sınıf tartışmaları yapılabilen etkileşimli okuma sitesidir.

Many books, Commonlit, Epic, Tumblebooks, JStor: Online kitap okuma siteleridir. Öğrenciler kitapları dinleyebilir ve okuyabilir. Zaman ve mekândan bağımsız her daim ulaşabilecekleri bu siteler sayesinde çok sayıda kitap okunabilmekte.

Çevrim İçi Becerilerle Desteklenmiş Örnek Türk Dili ve Edebiyatı Dersi

Örnek Haftalık Ders Planı: 11. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Dersi

Öğrencilerle Blackboard sisteminde hafta başlamadan haftalık plan paylaşılır. Öğrenci neler işleneceğinden haberdar edilir.

Dersin Konusu	Şiir bilgisi
Dersin Kazanımı	Şiir oluşturma yollarını kavrar. Yazar tercihlerini fark eder.
Dersin Süresi	5 saat
Senkron Uygulama	KWL etkinliği,- Wooclap, Socrative, Padlet, Power Point sunusu, Zoom
Asenkron Uygulama	Playposit
Yöntem- Teknik	İş birlikçi öğrenme, düşün-eşleş-paylaş, beyin fırtınası
1. Ders:	Öncelikle bu hafta işlenecek konu ile ilgili KWL etkinliğinin ilk 2 sorusu Wooclap üzerinden ders esnasında paylaşılır. Ne biliyorum? Ne merak ediyorum? Sonuçlar hemen orada öğretmen tarafından okunabilir. Öğrencilere okumayı öğrenmek nedir? Sorusu yöneltilir. Beyin fırtınası ile fikirleri alınır. Slayttan, okumayı öğrenmek nedir okunur. Öğrencilere slaytta bazı nitelikler gösterilir ve bunlardan hangilerinin iyi okur özelliği olduğunu Düşün-Eşleş-Paylaş yöntemiyle bulmaları istenir. Zoom da ikiye bölünerek odalara ayrılırlar. Birbirleriyle konuşarak ortak bir cevaba ulaşırlar ve ardından sınıfa gelip büyük grupla görüşlerini paylaşırlar. İyi okur, ideal okur üzerine görüşler paylaşılarak ders bitirilir.
2. Ders:	Derse gelmeden öğrencilerle playposit sitesi üzerinden derin anlamlara ulaşmak ile ilgili videoyu izlemelerini ve oradaki sorulara cevap vermelerini, tartışmaya katılmalarını söyleriz. Edebiyat, bir oğlanın kurt diye bağırdığı ve ardından hiçbir kurdun gelmediği gün doğdu. Edebiyat icattır. «İnsan iyi okumak için mucit olmalıdır.» Ralph Waldo Emerson sözüyle derse giriş yapılır. Ne anladıkları sorularak edebiyatın doğasıyla ilgili düşünceleri istenir. Daha sonra okur-metin ilişkisi üzerine konuşulur. Metinde anlamın oluşturulması, metni anlama-yorumlama ile ilgili bilgiler aktarılır ve görüşler paylaşılır.
3. Ders:	Şiirin anlam ve yapı ekseninde çözümlenebilmesi için neler bilmeleri gerektiği anlatılır. Ardından sınıfla aşağıdaki yönerge paylaşılır: Sınıfı zoom da beş gruba ayıracağım. Socrative sitesine girip istenen kod yerine TDE yazmalısınız. Verilen sözcükleri kullanarak yapısı size ait olan yeni bir şiir yaratmanız gerekmektedir. Süreniz 20 dakikadır. Süreniz bittiğinde oluşturduğunuz şiiri Padlet 'e eklemelisiniz.

4. Ders:	<p>Şiirin özgün hali ile grupların yaptığı şiirler karşılaştırılır. Padlet'teki sorulara cevap vermeleri istenir. Öğrenciler birbirlerinin cevaplarını görebilir, beğenebilir ve yorum yapabilir.</p> <p>Sorular şu şekildedir:</p> <p>Sizin şiiriniz ile şiirin özgün hali arasında ne gibi farklar tespit ettiniz?</p> <p>Şiirinizi neden böyle oluşturmayı tercih ettiniz?</p> <p>Bir metnin edebi yapısı veya tarzı anlamı nasıl etkiler?</p>
5. Ders:	<p>Her gruptan kendi oluşturdukları şiir ile ilgili sorular oluşturmalarını ve seçtikleri bir soru doğrultusunda 1200-1500 kelimelik edebi eleştiri yazısı yazmaları istenir.</p> <p>Sorular şu şekilde:</p> <p>Yinelenen sözcüklerin anlama katkısı ne yönde olmuştur?</p> <p>Şiirin biçimi ile anlamı arasında nasıl bir bağ kurulabilir?</p> <p>Şair imgeyi nasıl kullanmış ve bu okuyucuda hangi etkileri yaratmıştır?</p> <p>Şiirin temasını okuyucuya iletmek için şairin kelime tercihleri ne yönde olmuştur?</p>
Dersin Değerlendirilmesi	<p>Bu etkinlik ile öğrenciler düşünme, sosyal, iletişim, öz yönetim becerileri kazandı.</p> <p>Arka plan bilgisini harekete geçirme ve uygulama yöntemiyle yeni öğrenmenin kazanılması gerçekleşti.</p> <p>Kimlik, yaratıcılık, iletişim, bakış açısı, dönüşüm, temsil kavramlarını fark ettiler.</p>

Sonuç ve Öneriler

Yeni dünya düzeninde çevrim içi eğitim bir gereklilik olacaktır. Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adaylarının üniversiteden teknolojiyi derslerinde aktif kullanabilecek bir seviyede mezun olmaları şarttır. Bu anlamda teknoloji derslerinin alana özgü şekilde verilmesi daha işlevsel olacaktır.

Eleştirel düşünebilen, empati kurabilen, dünya sorunlarına duyarlı, çözümün bir parçası olabilecek, farklılıklara saygılı, dil ve estetik zevki gelişmiş bireyleri yetiştirecek olan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adaylarının da aynı amaçlar doğrultusunda yetişmeleri oldukça önem arz etmektedir. Salt bilgi aktaran bir eğitimcinin yetiştirdiği hiçbir öğrenci bu özelliklere kavuşamaz. Öğretmenlerin salt bilgi aktaran olmaması da Milli Eğitim Bakanlığı, Yüksek Öğretim Kurumu, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezinin aynı hedeflerle hareket etmesiyle yakından ilgilidir. Ezberci bir anlayıştan uzak ideal bir lise eğitimi alan bireyi ezbere dayalı bir seçme sınavıyla üniversiteye yerleştirmek maalesef gençlerin okuma, yazma, eleştirel düşünme, konuşma gibi becerilerini köreltmektedir. Yerel ve ulusal kültüre saygılı bir dünya vatandaşı olmanın en önemli yolu ezberci eğitim sisteminden, bu sistemin seçtiği öğrencilerden, bu sistemle girdiği üniversiteden yine aynı sistemle mezun olan öğretmen adaylarıyla mümkün olmayacağını fark edip sistemi lise eğitimi, üniversite sınavı ve üniversite eğitimi aşamalarında köklü olarak değiştirmek gerekmektedir. Çözümün parçası olmak isteyen,

her tür siyasi fikre aynı mesafede olan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerini yetiştiren kıymetli hocaların, okullarda çalışan deneyimli öğretmenlerin, Milli Eğitim Bakanlığının, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezinin, Yüksek Öğretim Kurumunun bir araya gelmesi ve bu soruna çözüm getirmesi en büyük temennimizdir.

Kaynaklar

- Arat, T., & Bakan, Ö. (2011). *Uzaktan Eğitim ve Uygulamaları. Büyük Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kırık, A. M. (2014). Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi ve Türkiye'deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi / Marmara University Journal of Communication*, 73-94, 21.
- Acioğlu, Ö (2017). *Finlandiya ve Türkiye Ortaöğretim Dil ve Edebiyat Programlarının Karşılaştırmalı Analizi*. (Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul) Erişim adresi <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> (Tez no: 469617)
- Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı*. 2018. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksek Okulu Dergisi*, 365, 14(1-2).
- Yamamoto, Gonca Telli, Altun, Deniz. *Coronavirüs ve Çevrimiçi (Online) Eğitimin Önlenemeyen Yükselişi*. Üniversite Araştırmaları Dergisi, Nisan 2020, Cilt 3, Sayı 1, Sayfa 25-34.
- Zhong, R. (2020, 03 18). *The Coronavirus Exposes Education's Digital Divide*. nytimes.com: <https://www.nytimes.com/2020/03/17/technology/china-schools-coronavirus>.

TÜRK DEVLETLERİNİN ORTAOKUL VE LİSELERİNDE ÖĞRETİLEN EDEBİYAT DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ ANALİZİ

Pirahı ALİYEV*

Özet

Bu çalışmanın amacı, Türk devletlerinin ortaokul ve liseleri (Türkiye, Azerbaycan, Özbekistan, Kazakistan, Kırgızistan, Türkmenistan) için mevcut edebiyat dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı analizini yapmak ve ortak program oluşturmanın yollarını belirlemektir. Edebiyat öğretim programlarının konunun içeriği ulusal kimliğimizi gösterecek ve kanıtlayacak şekilde kişisel, yetkin ve değer yönlü olmalıdır. Türk devletlerinin eğitim sistemi birbirinden farklı gelişmesine rağmen ortaokul ve liseler için bir edebiyat kursu bulunmaktadır. SSCB'nin çöküşünden sonra bağımsızlık kazanan Türk devletlerinin ortaokul ve liseleri için edebiyat programlarının analizi, ortak sanatsal örneklere çok az yer verildiğini göstermiştir.

Edebiyat dersi programı her bir öğrencinin genel gelişimi, ilgi alanları değerlendirilmekle onun terbiyesi ve gelişimi için en uygun ortamın oluşturulmasını kapsamaktadır. Edebiyat programının talebine göre eğitim sürecinin sonunda öğrenci; edebiyata dair kavramları kullanabilmeli, edebiyatı sanatın sözle ifade olunan örneği olarak anlatabilmeli, söylevin gelişmesinde tasvir ve ifade vasıtalarının rolünü değerlendirmeli, edebiyat teorisine ait belirli anlayışları metne uygulamalı, edebi sürecin gelişimini, eğilimlerini değerlendirebilmelidir.

Edebiyat programı Türkçülük, İslamcılık ve Çağdaşlık oluşan gelişim istikametlerini Azerbaycan ulusunun ideolojisine çevirmekle, şair ve yazarlarının eserlerinden örnekler vermekle Türk Dünyasının bütünleşmesine hizmet göstermektedir. Edebiyat değerlerini oluşturan, manevi-ahlaki, milli özdeşleşme ve estetik işlevler önemli derecede güçlendirilmesi, öğretilen edebi eserlerin listesinin (Türk Dünyasının edebi örnekleri) büyük ölçüde güncellenmesi gerekmektedir. Türk devletlerinin ortaokulları ve liseleri için olan edebiyat programı, Türk-İslami değerleri yansıtan çok çeşitli klasik eserleri içermelidir. Üzerinde anlaşmaya varılacak sanatsal çalışmalar bile önerilecektir.

Anahtar kelimeler: edebiyat dersi, okul, Türkçülük, İslamcılık, Çağdaşlık, değerler, dinleme ve konuşma

Giriş

Dünyadaki hızlı değişimler yetişmekte olan genç neslin eğitimine farklı açılardan yaklaşmamızı gerektirmektedir. Küreselleşme sürecinin avantajlarının yanı sıra, teknolojik ve ekonomik gelişmeler aracılığıyla milli ve manevi değerlerin yok olması, halkların anadillerinin asimilasyonu, kurumsal multidisipliner ve kurumlar arası bir yaklaşım ortaya çıkarmaktadır. Son zamanlarda: eğitici ve öğretici çalışmaların eksikliği; gençlerde milli, manevi, ahlaki, vatandaş ve vatansever dünya görüşünün oluşum sisteminde amaca yönelik olunmaması; tüm yaş gruplarından olan çocuklarla toplumun temel taşı olan aileler arasında yürütülen eğitici sınıf çalışmalarının, zayıf koordinasyonu nedeniyle devlet tarafından manevi, ahlaki, vatandaşlık ve vatansever eğitim sisteminin geliştirilmesi amacıyla yapılan etkinliklerin olumsuz sonuçları; ulusal çıkarlara hizmet eden kurumsal multidisipliner ve kurumlar arası bir yaklaşımın olmaması, yabancı enstitü modellerinin uygu-

* Prof. Dr., Azerbaycan Cumhuriyeti Eğitim Enstitüsü/Bakü, piralibexbud56@mail.ru

lanması için koşulların oluşmasına neden olmaktadır. Bu bakımdan, kurumsal yaklaşım şunlara dayanmaktadır: sağlam, sürdürülebilir, ilerici ve rekabetçi bir sisteme; sonuçların ölçülmesine, çeşitli yapıların sistematik kullanımına; uluslararası düzeyde entelektüel rekabet yürütebilmeye, sistemin geliştirilmesi ve uluslararası düzeyde korunmasına; eğitim, kültür, spor, bilim, din ve diğer alanlarda tek bir Türkcülük, İslamcılık ve Çağdaşlık fikrinin gerçekleşmesine hizmet eden yeni bir eğitim yaklaşımının uygulanmasına büyük ihtiyaç vardır. Bunları temel alarak çocukların ve gençlerin tüm alanlarda ulusal eğitiminin tek, sistematik, kapsamlı bir şekilde geliştirilmesi meselesi ülke stratejisinin siyasi gidişatının tamamlayıcı bir bileşeni olarak incelenmelidir. Bu çalışmanın temel amacı, genç nesli, halkın ve devletin değerli ve sadık vatandaşları olarak yetiştirmektir. Toplumun ihtiyaçları ve gereksinimleri göz önünde bulundurularak, vatanının, devletinin gelişmesi için her türlü fedakarlığı yapmaya hazır bir nesil yetiştirilmelidir. Değişen toplumun taleplerine uygun büyümekte olan genç neslin ulusal ve evrensel değerler temel alınarak yetiştirilmesinde Edebiyat dersi önemli bir yere sahiptir.

Edebiyat Programlarının İmkanları

Edebiyat Programları temel olarak Ortaöğretim okullarında ve liselerde öğretilen Edebiyat dersi çocuk ve gençlerin düşünce ve duygularını etkilemekte, estetik dünyayı, güzellik kavramını önlerine sermekte, kültürünü yükseltmekte, ulusal ve evrensel değerleri onaylamaktadır. Edebi bir eserin kavranması, öğrencinin öznel deneyimine dayanan çok zor ve bireysel süreç olduğundan Edebiyat öğretimi her bir öğrencinin kişisel deneyiminin geliştirilmesine, onun kişisel deneyiminin maksimum ortaya çıkarılmasına, bireyin kendini anlamasına ve kendini kanıtlanmasına yardımcı olur. Edebiyat, öğrencilerin dünya görüşünü genişletme ve geliştirmenin yanı sıra konuşma sanatına, Vatana, geleneklere ve zengin maneviyata sevgi duyarak eğitilmesinde etkin olan ana derslerden biridir.

Edebiyat Programının Amacı: Türk Dünyası Edebiyatının ender örneklerini öğretmek öğrencilerin manevi ve ahlaki bakış açılarının edebi, estetik zevklerinin oluşturulmasının yanı sıra, özgür düşünceye sahip mükemmel bir birey olarak eğitilmesi, görsel-figüratif düşünce ile ilgili bilgi, beceri ve alışkanlıkların oluşturulması ve geliştirilmesidir. Öğrenciler milli ve dünya edebiyatını okuyarak iyiyi-kötüden ayırmayı öğrenir, böylece, onlarda manevi ve ahlaki nitelikler oluşur ve gelişir.

Ortaöğretim okullarında ve liselerde öğretilen Edebiyat dersi öğrencilerin estetik ve manevi eğitiminde genel olarak, onların öz bilinçlerinin, zekâ ve becerilerinin, ilgi ve isteklerinin uyanmasında ve gelişmesinde temel bir ders olarak görülmektedir. Ortak değerlerimizin öğretilmesi konusunda mevcut durumu belirlemek amacıyla Türk Dünyasının ortaokul ve liselerine yönelik Edebiyat ders programlarını karşılaştırarak inceledik

Azerbaycan

XX. yüzyılın başından XXI. yüzyılın 2021 yılına kadar Azerbaycan orta-öğretim okullarının 5, 6, 7, 8, 9, 10 ve 11. sınıflar için Edebiyat ders programlarının analizi şu sonuca varmamızı sağladı:

1) 1918-1920 yıllarda Türk Dünyası Edebiyat örneklerinin kullanım yöntemleri araştırılmış, ama bu iş yarım kalmıştır. 2) 1923-1929 yılları arasında yayımlanan programların içeriğinde Türk Dünyası Edebiyat örnekleri önemli yer tutmaktadır. 3) 1930-1990 yıllarında "SSCB Halkları Edebiyatı" bölümü altında Özbek, Tatar, Kazak vb. edebiyat örnekleri öğretilmekteydi (Ama bu dönem programlarının amacı Türk Dünyası Edebiyatının öğretilmesi olmamıştır. Mesela, 5, 6 ve 7. sınıflarda edebiyat programının amacı (AEB 1942: 25) öğrencilerde: güzel okuma, doğru analiz etme ve farklı parçaları birleştirerek anlatmak, eserdeki olayların zaman ve mekanı anlamak, kahramanların karakter özelliklerini değerlendirebilmek, onları karakterize edebilmek, ana karakter ile diğer karakterler arasında ilişkiyi belirleyebilmek, gerekli alıntılar seçebilmek, önemli parçaları ezberlemek vb. beceri ve bilgileri önermektedir. 8, 9 ve 10. sınıf programının (AEB 1942: 30) amacı, Azerbaycan edebiyatının rus ve Batı Avrupa edebiyatıyla ilişkisini göstermeli, böylece edebiyatımızın uluslararası kültürel ve sanatsal önemi açıklanmalıdır. (Örneğin Nizami – Rustaveli, Moliere- M. F. Akhundov, Gogol-Molla Nasreddin, Schiller- C.Cabbarlı, vb.). 10. sınıfta Sovyet edebiyatını öğretirken, Sovyet edebiyatının ideoloji açısından en gelişmiş edebiyat olduğu gösterilmelidir). 4) 1991-1998 yıllarında Türk Dünyası Edebiyatına çok az yer verilmiştir. 5) 1999-2011 yıllarında Türk Dünyası Edebiyat örneklerinin öğretilmesine daha çok yer verilmiştir. Böylece Edebiyat Programının amacı olarak (AEB, 2003: 3) Bağımsız Azerbaycan Cumhuriyetinin okulunda edebiyat dersinin amaç ve vazifeleri belirlenirken milli edebiyatımızın, maneviyatımızın, geleneklerimizin temel alınması gerektiği gösterilmekteydi. Edebiyat öğretiminin temel amacı, ideolojik ve sanatsal değeri yüksek olan eserlerin öğretilmesiyle öğrencilerin dünya görüşünü geliştirmek, ulusal ve evrensel manevi değerleri benimsetmek ve sonuç itibarıyla onların vatansever ruhta yetişmesine katkı sağlamaktır. Program temel öğretim dersi olarak Azerbaycan ve dünya edebiyatından seçilmiş metinlerin sistematik olarak 5, 6, 7, 8, 9, 10 ve 11. sınıflarda öğretilmesi hedeflenmektedir. 6) 2012 yılından günümüze kadar uygulanan yeni programda Edebiyat ders kitapları derlenmektedir. Yeni ders programında Türk Dünyası Edebiyat örneklerinin öğretilmesine gerek duyulmamıştır. Ancak ders kitabı yazarları konular arasında Türk Dünyası Edebiyatı'nın dünyanın en kudretli ve zengin kelime dağarcığına sahip olduğunu göstermekle birlikte direkt olarak eğitim programlarına yerleştirmeseler de, çeşitli edebi örnekleri seçerek ders kitaplarında sunmaktadırlar.

1942 tarihli Edebiyat programında (AEB 1942) Alishir Nevai'nin Hayatı ve Edebi Kişiliği (8. sınıf); 1951, 1952 yıllarının Edebiyat programında (AEB 1951, 1952) Cambul Cabayev'in (6. sınıf)... Türküleri... Kazak Sözlü Edebiyatı'nın parlak bir örneği olarak; on yıl Edebiyat Programları (AEB 1960,

1962, 1963, 1964, 1965, 1967, 1970) Tatar şairi Musa Celil'in Hayatı ve Edebi Kişiliği ve Moabit Defteri adlı şiir kitabının (9.sınıf) öğretilmesini önermektedir.

1999 yılı Edebiyat programında (AEB 1999) Türk Dünyası Edebiyatına geniş yer verilmektedir. "Oğuz Han" destanı (5. sınıf); Yunus Emre'nin Hayatı ve Edebi Kişiliği, "Taştın yine, deli gönül" şiiri (7. sınıf); Alishir Nevai'nin Hayatı ve Edebi Kişiliği ve "Yedi Seyyare" eseri (7. sınıf) Mehmet Akif'in "İstiklal" şiiri (7. sınıf); Ç. Aytmatov'un "Deniz Kıyısında Koşan Ala Köpek" eseri (7.sınıf); Azerbaycan Edebiyatı'nın ortak kaynakları (9.sınıf) – Eski Türk Destanları ve Yazılı Edebiyat: 1. "Yaratılış", "Alp Er Tunga", "Şu", "Oğuz Kağan", "Göktürk", "Ergenekon" ve "Göç" destanları 2. Orhan-Yenisey, "Kül Tigin" ve "Bilge Kağan Abidesi"; X-XI yüzyıl Türk Edebiyatı: Yusuf Has Hacib'in "Kutadgu Bilik" eseri; Alishir Nevai'nin Hayatı ve Edebi Kişiliği ve "Ferhat ve Şirin" destanı; Namık Kemal'in Hayatı ve Edebi Kişiliği ve "Vatan Yahut Silistre" dramı; Cengiz Aytmatov'un (11. sınıf) Hayatı ve Edebi Kişiliği ve "Gün Olur Asra Bedel" romanının öğretilmesi önerilmiştir.

2003 yılında Edebiyat programı (AEB 2003) "Ebedi Nedir?" (Türk masalı) (5. sınıf); "Ahmet ve Şah" (Özbek masalı); "Dombra ne dedi" (kazak masalı); Yunus Emre'nin "Gök" şiiri; Cengiz Aytmatov'un "Mankurt" (Gün Olur Asra Bedel romanından bir bölüm) eseri (6. sınıf); Kerkük Türklerinin atasözleri (7. sınıf); Yunus Emre'nin "Ben bir acep ile geldim" şiiri; Mehmet Akif Ersoy'un Hayatı ve Edebi Kişiliği ve "İstiklal Marşı" şiiri (8. sınıf); Orhan Şaik Gökyay'ın Hayatı ve Edebi Kişiliği ve "Bu Vatan Kimin" şiiri (9. sınıf) Cengiz Aytmatov'un Hayatı ve Edebi Kişiliği ve "Deniz Kıyısıyla Koşan Ala Köpek" eseri (9. sınıf); Alishir Nevai'nin Hayatı ve Edebi Kişiliği ve "Korsan Cabir" ("Yedi Seyyare") eseri (10. sınıf); Nazım Hikmet'in Hayatı ve Edebi Kişiliği, "Kerem gibi" "Ceviz Ağacı", "Hazar Denizi" şiirlerinin (11.sınıf) öğretimlerinin gerekliliği bildirilmiştir.

2012 yılında kabul edilen ve şimdiye kadar kullanılan Edebiyat ders programı, öğretim sonuçları, temel standartlar ve alt standartlar olarak onaylandığından dolayı programda edebi eser adı geçmiyor. Bunu göz önünde bulundurarak Türk Dünyası Edebiyatı örneklerinin Ortaöğretim ders kitaplarında yer verilmesi durumunu inceledik.

Ders Kitapları

Mehmet Akif Ersoy'un "İstiklal Marşı" şiiri (8. sınıf) (AEB 2015); "Üç Kardeş" masalı (Özbek masalı) (5. sınıf) (AEB 2016); Yusuf Balasagunlu'nun "Kutadgu Bilik" mesnevisi; Cengiz Aytmatov'un "Deniz Kıyısında Koşan Ala Köpek" eseri (6. sınıf) (AEB 2016); Cengiz Aytmatov'un "Mangurt" ("Gün Olur Asra Bedel" eserinden bir bölüm) (7. sınıf) (AEB 2017); Halk Edebiyatı bölümünde Eski Türk Ortak Edebiyatı anlatılmıştır (10. sınıf) (AEB 2017); Cengiz Aytmatov'un Hayatı, Edebi Kişiliği ve "Gün Olur Asra Bedel" eserinin (11. sınıf) (AEB 2018) konusu, özeti, okunması, incelenmesi amaçlı çeşitli ödevler verilmiştir.

Azerbaycan Cumhuriyeti genel eğitim okulları için edebiyat ders programları (AEB 2012) ulusal ve evrensel değerler, öğrencilerin bireysel özellikleri dikkate alınarak uygun öğrenme koşullarının oluşturulması, talep odaklılık, sonuç odaklılık, öğrenci odaklılık, bütünleştirme gibi genel ilkeler referans alınarak hazırlanmıştır.

Edebiyat ders programı milli ve dünya edebiyatından seçilmiş mükemmel sanat örnekleri aracılığıyla öğrencilerde söze, söz sanatına duyarlı, sanatsal bir tutum geliştirildiğini, inceleme, değerlendirme, düşüncelerini sözlü ve yazılı olarak ifade etme becerisinin geliştirildiğini gösteriyor (AEB 2012: 9).

Görüldüğü üzere “Dünya Edebiyatı” bölümünde Türk Dünyası Edebiyat örneklerinin de öğretilmesi amaçlanmıştır.

Önceki yıllarla kıyasladığımızda Türk Dünyası Edebiyat örneklerine son yılların program ve ders kitaplarında daha az yer verilmiştir.

Türkiye Cumhuriyeti Örnekleri

Türkiye Cumhuriyeti'nin ortaöğretiminde Türk Dili ve Edebiyatı 5, 6, 7, 8. sınıflarda bütünleştirici bir ders olarak görülmektedir (MEB 2018). 9, 10, 11 ve 12. sınıflarda ise edebiyat bağımsız bir ders olarak öğretilmektedir.

Öğretim Programıyla:

-Milli, manevi ve kültürel değerleri özümsemiş, evrensel, değerlere duyarlı, sosyal ve kültürel çeşitliliği takdir eden ve saygı duyan;

-Öğrenmeye ve yeniliklere açık, öz güvenli, saygılı, dürüst, sorumluluklarını bilen ve yerine getiren bireyler yetiştirilmesi amaçlanmıştır (MEB 2018:4).

“Temel felsefe ve genel amaçlar” da bu programla öğrencilerin:

-Türk Edebiyatı'na ait eserler aracılığıyla milli, manevi, ahlaki, kültürel ve evrensel değerleri anlamaları, ...amaçlar için analiz etmeleri ve değerlendirmeleri amaçlanmaktadır (MEB 2018:17).

“Ders kitaplarına alınacak metinlerin nitelikleri”nde belirtiliyor:

Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarına alınacak metinlerin aşağıdaki nitelikleri taşıması gerekmektedir: Dünya Edebiyatından seçilen metinler nitelikli çevrelerden alınmalıdır (MEB 2018:21); Öğrencilerin Türkçe'nin tarihi değişim ve gelişimini daha iyi anlamalarını sağlamak amacıyla İslamiyet öncesi Türk Edebiyatı'ndan seçilen metinlerin bir kısmı hem asıllarına uygun dil ve söyleyişle, hem de günümüz Türkçesiyle verilmelidir (MEB 2018:21).

9. Sınıf. Yazma. “Gün Olur Asra Bedel” uluslararası destan türünden etkilenerik yazıldığı bilgisinden... bir yazı yazdırılır.

5. Ünite: roman. Okuma. Dünya edebiyatından bir roman (En güzeli bu kısımda Türk Dünyası Edebiyatı'ndan bir örneğin seçilmesi olurdu).

11. Sınıf. Edebiyat Tarihi ve Din ile İlişkisi. Tarihi gerçekliğin edebi metinlerde yeniden yorumlandığı, tarihin edebiyattan yararlanabileceği üzerinde durulur. Dini hayatın edebi dönemleri belirleyen etkenlerden biri

olduğundan bahsedilir. Edebiyatın dini hayata, dini hayatın da edebiyata ve dile etkide bulunduğuna dikkat çekilir.

1. Türk Edebiyatı'nın Tarihi Dönemleri. Türk Edebiyatı'nın ana dönemleri (İslamiyet'in kabulünden önceki dönem, İslamiyet dönemi, Batı etkisinde gelişen dönem) üzerinde durulur. Bu dönemlere ilişkin bilgilendirme örnek metinler üzerinde yapılır.

2. Şiir. 1.İslamiyetin kabulünden önceki Türk şiirinden bir koşuk, bir sagu. 2.Geçiş dönemi (11-12.yuzil) Türk Edebiyatı'ndan kısa metin örnekleri. 3.Divan şiirinden bir parça.

3. Ünite şiir. Türk Dünyası Edebiyatı'ndan alınacak iki şiir, **Bahtiyar Vahapzade ve Şehriyar.**

12. Sınıf. Okuma. Sözlü iletişimde gösterilir: Öğrencilerden Cumhuriyet Dönemi Türk şiirinden ve Türk Dünyasına ait şiirlerden oluşan bir şiir dinletisi hazırlamaları ve sunmaları istenir.

Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi (9, 10, 11 ve 12.sınıflar) Öğretim programını (MEB 2018) inceledikten sonra Türk Dünyası Edebiyatından çok az örnek verildiği kanısına vardık.

Bu problemi araştıran Çetin (2019: 20), Türk Dili ve Edebiyatı öğretiminin tarihi gelişimi hakkında şunları yazıyor: "1976 müfredatında "Dış Türklerin Edebiyatları" bölümünde, Balkan Türkleri, Sovyetler Birliği ve diğer Asya ülkelerinde yaşayan Türkler ve Arap ülkelerinde yaşayan Türkler"...verilmiştir.

1992 yılı müfredatının düzenlenmesi ise Sovyetler Birliği'nin dağılması ve bağımsızlığını kazanan Türk devletlerinin Türkiye'ye taşıdıkları heyecan ve sevinç olarak sayılabilir. Bu heyecan, yönetimin üst kesiminde de hissedilip bununla ilgili üretilen politikaların içine alınması da başka bir sebeptir. 1992 yılında köklü bir değişime uğrayan Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Müfredatı, 2005 yılından itibaren yeniden düzenlenmiştir.

Türk Dünyası Edebiyatının öğretimi konusunda istekte bulunulmamıştır.

Kazakistan

Kazakistan Cumhuriyeti'nin Ortaöğretim okulları için düzenlenmiş takvim-tematik planlamada Türk Dünyası Edebiyatı'ndan Musa Celil'in "Kuşcağız"; Cengiz Aytmatov'un "Yaramaz" eserinin öğretimi (10. sınıf) önerilmektedir (KEB: 2018-2019). Kazakistan Cumhuriyeti'nde ortaöğretim düzeyinde sayısal ağırlıklı 10 ve 11.sınıflarda Özbek Edebiyatı öğretilir. Programın amacı Özbek Edebiyatını öğrencilere sistematik olarak öğretmektir. Bu nedenle Programın içeriği: 1) Sözlü Halk edebiyatı; 2) İslam öncesi dönemde Türk Edebiyatı; 3) İslam etkisinde gelişen Türk Edebiyatı (VIII - XIV yüzyıllarda Türk halklarının genel faaliyeti. Yusuf Has Hacıp'in "Kutadgu Bilik" eseri, Yüknikli'nin "Atabetü'l-Hakayik" eseri, Ahmet Yesevi'nin "Divan-ı Hikmet" eseri); 4) Özbek Edebiyatı Uyanış Dönemi (Alishir Nevai'nin "Hamse"si); 5) Türk Edebiyatı üyesi (Babur); 6) Hanlıklar Dönemi Türk Edebiyatı; 7) Kazak Edebiyatı (Abay'ın Hayatı ve Edebi Kişili-

ği); 8) Dünya Edebiyatı'ndan M. Fuzuli'nin Hayatı ve Edebi Kişiliği, şiirleri ve "Leyli ve Mecnun" mesnevisi verilmiştir.

Özbekistan

Özbekistan Cumhuriyeti'nin Ortaöğretim okullarında 5, 6, 7, 8, 9, 10 ve 11. sınıflar Edebiyat Programında, 10. sınıf "*Eski Türk Edebiyatı*" bölümünde "Orhun – Yenisey yazıtları", Tonyukuk hakkında, "*Klasik Edebiyat*" bölümünde Ahmet Yesevi'nin Hayatı ve Edebi Kişiliği, "Divan-ı Hikmet" eseri; 11.sınıf programında "*Eski Türk Edebiyatı*" bölümünde Mahmut Kaşgari'nin Hayatı ve Edebi Kişiliği, "Divan-ü Lügat-it-Türk" eseri; Yusuf Has Hacip'in Hayatı ve Edebi Kişiliği ve "Kutadgu Bilik" eseri; Alishir Nevai'nin "İskender Seddi" eseri; Reşat Nuri Güntekin'in "Çalkuşu" romanının öğretimine yer verilmiştir (ÖEB: 2018).

Kırgızistan

Kırgızistan Cumhuriyeti'nin Ortaöğretim okullarının 5, 6, 7, 8 ve 9. sınıfları için düzenlenmiş edebiyat programında, klasik edebiyatın öğretimi araştırılırken "Manas" destanı (Manas'ın çocukluk dönemi) (5. sınıf); Orhun Yenisey ve Gül Tigin yazıtlarının içeriği, "Manas" destanından bölümler, "Semetey", "Kurban bek" destanı (8. sınıf), Yusuf Balasagunlu'nun "Kutadgu Bilik" (Saadet Getiren İlim), Mahmut Kaşgarlı'nın "Divan-ü Lügat-it-Türk" (9. sınıf), "Manas" destanın (10 ve 11. sınıf) öğretimine kapsamlı şekilde yer verildiği görüldü (KEB, 2018).

Sonuç

En eski ve zengin edebiyatlardan biri olan Türk Dünyası Edebiyatı'nın 5000 yıldan fazla tarihi vardır. Ceferov (2006: 20) Eski Türk Edebiyatı'nın Türk halklarının ortak, milli, manevi, kültürel serveti olduğunu düşünüyor. Türk Dünyası Edebiyatı, eski çağlardan beri kendine has sanatsal niteliklere sahip olmuş, kendi dili, şiirsel imgesi, üslubu ve ölçüleri ile öne çıkmıştır. Türk Dünyası Edebiyatı temel olarak ana dilde oluşturulmuştur. Ancak tarihi zorunluluktan dolayı bazı şairler Farsça ve Arapça güzel eserler meydana getirmişlerdir. Yine de Türk düşüncesinin ve sanat zevkinin meyvesi olan bu ebedî anıtlar, milli imajları ve ruhları ile öne çıkmaktadırlar.

Guliyev (2011) Türk Halkları Edebiyatı'nı tarihi gelişimi göz önünde bulundurarak 3 döneme ayırır: 1)Türk Destanının Oluşumu 2)Türk Halkları Yazılı Edebiyatı 3)Türk Dünyası Edebiyatı (Türkiye Türk Edebiyatı, Özbek Edebiyatı, Türkmen Edebiyatı, Kazak Edebiyatı, Tatar Edebiyatı, Kırgız Edebiyatı)

Safarlı, Yusifov (2011: 225) Ortaokul 10. sınıf edebiyatı ders kitabında Türk Dünyası edebiyatı 3 döneme ayrılmıştır: 1) Eskiçağ edebiyatı; 2) Ortaçağ edebiyatı; 3) Yeni Edebiyat.

Ceferov (2006:3) ikinci bin yıllığın başından itibaren etnik-coğrafi farklılaşmanın derinleştiğini ve bunların başlıca üç geniş coğrafyaya ayrıldığını yazıyor: 1. Doğu (Karluk Türkleri); 2. Kuzey-Batı (Kıpçak Türkleri); 3. Gü-

ney-Batı (Oğuz Türkleri). Ortaçağ'ın sonlarına kadar devam eden o dönem edebiyatı (Ortaçağ Türk Edebiyatı), eski ortak Türk edebiyatının ortak özelliklerini korumakla birlikte, aynı zamanda bölündüğü coğrafyalarda da bazı ayırt edici özellikler kazanır.

Orta Çağ'ın sonlarında ve yeni dönemin başlangıcında (XVI-XVII yüzyıllar) başlayan Türklerin yeniden farklılaşması, modern Türk halklarının ortaya çıkmasıyla sonuçlanır. Türk (Osmanlı Türkleri), Azerbaycan, Özbek, Uygur, Kazak, Tatar, Başkurt, Türkmen, Kırgız, Altay halkları sadece farklı sosyal-politik ve kültürel özelliklerini göstermeye çalışmakla kalmaz, aynı zamanda içsel iddialarla ortak zenginlikleri paylaşmaya çalışırlar...

Eski Türk Edebiyatı tamamen doğal olarak halkın ortak yaratıcılık ürünü olan destanla başlıyor. Eski Türk destanının ideolojik estetik, şiirsel teknolojik farklılaşma sonucunda Eski Türk şiiri, devamında (ilk binyılın ortalarından) ise Eski Türk düzyazısı oluşur (Ceferov, 2006: 9).

Türk Dünyası sözlü ve yazılı edebiyatı, tarihsel gelişime bağlı olarak yüzyıllardır ortak özelliklere sahip olmuştur. Türklerin yazılı edebiyatları milli alfabeleriyle birlikte ortaya çıkmıştır. Türkler İslam'dan önce Göktürk, daha sonra ise Uygur alfabesi ve lehçesi ile yazmaya başlamışlar. Türk Halklarının ilk yazılı eseri de VII yüzyıla ait olan Orhon Yenisey yazıtlarıdır. Bu yazıtlar Türk halklarının ortak edebi tarihi eserleridir.

Türk dünyası edebiyatı 2 yönde gelişmiştir. 1. Sözlü Halk Edebiyatı 2. Yazılı Edebiyat.

Dünya Edebiyatında olduğu gibi Türklerde de yazıdan önce var olan edebiyat sözlü olarak oluşup gelişmiştir. Bu gelenek Türkler yazıyı kabul ettikten sonra da devam etmiştir ve bu gün de devam etmektedir. En eski dönemlerin edebi örneklerinden oluşan bu edebiyat tüm Türklerin ortak edebiyatıdır. Yazarı bilinen edebiyat örnekleri 2-e ayrılır: 1. Aşık Edebiyatı; 2. Tasavvuf Edebiyatı

Aşık Edebiyatı saz şairleri tarafından yaranan ve söylenen bir edebiyattır. Tasavvuf Edebiyatında ise ilahi aşk ve güzelliğin vasfı ana tema olarak kabul ediliyordu. Bu edebiyat tekke, zaviye ve hanegahlarda ortaya çıkmakta, ilahi, nefes, menkıbe şathiye vb. şiir türlerinde yazılmaktaydı. Saz şairleri ve aşıklar bu şiirleri saz havasına uygun olarak okuyup söylerdi.

Divan edebiyatı İslamiyet'ten sonra Türklerin ortaya çıkardığı bir edebiyattır. Divan Edebiyatı'nın dili ağırdır, bu edebiyatın örneklerinde eski Türk sözlerinin yerini Arapça ve Farsça sözler tutmuştur. Şiir birimi beyittir. Gazel, kaside, mesnevi, rubai, muhammes, kıta vb. nazım şekillerinden oluşmaktadır. Halk Edebiyatı'nda kullanılan hece vezni yerine burada aruz vezni kullanılmaktaydı.

Divan Edebiyatı'nda nesir ile tezkire, seyahatname, münşeât, ilmi, felsefi konularda eserler yazmak da gündemdeydi. Kafiyeyle nesir ile yazılan bu eserler dil ve üslup bakımından tatmin edici özelliklere sahipti.

Türk Divan Edebiyatı'nın Doğuda ilk temsilcileri XI yüzyılda yaşamış Balasagunlu Yusuf ve M. Kaşgari olmuştur. B. Yusuf'un 1069 yılında kaleme aldığı "Kutadgu Bilik" (Mutluluk Getiren Kitap) ve M. Kaşgari'nin 1072 yı-

ında yazdığı “Divanü’l-Lügatüt-Türk (Türk Dillerinin Divanı) eserleri Türk edebi söz tarihinde yeni bir gelişmeydi.

Ahmet Yesevi’nin şiirleri Türkçe Divan Edebiyatı’nın en güzel örneklerindendir.

XIII. yüzyılda Azerbaycan’da Oğuz Türkçesiyle ilk eserler ortaya çıkmıştır. Bu dönemde yaşayan İ. Hasanoğlu ve Nasir Baki’nin bazı eserlerinden örnekler günümüze kadar ulaşmıştır.

XIV. yüzyılda Oğuz Türkçesiyle Kadı Burhaneddin divan yazmıştır. Sonraki yüzyıllarda İ. Nesimi, Hatayi, Fuzuli ve başka şairler Azerbaycan Divan Edebiyatı’nın en önemli temsilcileri sayılmıştır. Divan Edebiyatı gelenekleri günümüzde de şiirlerde yaşamaktadır...

Bu ortak kültürel zenginliği Ortaöğretim okullarına nasıl getirmeli? Ortaöğretim okulları için ortak Edebiyat programının hazırlanmasında ve uygulanmasında ne gibi zorluklar var?

Düşünüyoruz ki, ilk olarak Türk devletlerinin eğitim sisteminde ve Ortaöğretim Edebiyat programlarının içeriğinde farklılıklar var. Bu farklılıkları ortadan kaldırmanın birkaç yolu var. 1) Türk devletlerinin Ortaöğretim okullarının V-IX ve X-XI (XII) sınıflarında yeni bir dersin- “Türk Dünyası Edebiyatı”- öğretimine başlanılmasının uygun olduğunu düşünüyoruz. Amacımız Türk Devletlerinin Ortaöğretim okullarında ortak edebiyat örneklerinin öğretilmesini başarmaktır.

2) Türk Devletlerinin Ortaöğretim sisteminde **Edebiyat** dersinin adında ve içeriğinde olan genel farklılıkları (Örneğin, Türkiye Cumhuriyetinde 5, 6, 7, 8 ve 9. Sınıflarda 2 ders entegre biçiminde “Türk Dili ve Edebiyatı”, 9, 10, 11 ve 12. Sınıflarda ise “Edebiyat” adı ile işlenmektedir. Azerbaycan, Kazakistan, Özbekistan, Kırgızistan ve Türkmenistan Cumhuriyetleri’nin V-XI sınıflarında Edebiyat dersi bağımsız bir ders olarak işlenmektedir.) göz önünde bulundurarak ders programlarında entegre edilmiş edebiyat örneklerinin verilmesinin daha faydalı olacağını düşünüyoruz. Bu durumda Türkçülük, İslamcılık ve Çağdaşlık değerlerini yansıtan örnekler seçilerek öğretimde kullanılmalıdır.

Yukarıda gösterilen içeriği temel alarak sözlü halk edebiyatı, yazılı edebiyat: İslamiyet’ten önceki, İslamiyet’in etkisi ile gelişen edebiyat ve yeni edebiyatın en ünlü şair ve yazarlarının Türklük, İslamiyet ve evrenselliği anlatan eserlerden örnekler verilebilir. Orhun Yenisey yazıtları, Divan Edebiyatı’ndan örnekler, özellikle, Divan Edebiyatı’nda tevhit, münacat, naat, methiye, fahriye, ağıt, tasavvuf, hikmet vb. türlerde olan şiirler, Y. Balasagunlu’nun “Kutadgu Bilik”, M. Kaşgari’nin “Divan-ü Lügat-it-Türk”, Nizami Gencevi’nin “Hamse”si, Ahmet Yesevi’nin Türkçe Divanı, Kadı Burhaneddin, İ. Nesimi, Ş. İ. Hatayi, M. Fuzuli, Özbek Edebiyatı’ndan Alişir Nevai’nin hayatı, edebi kişiliği ve eserlerinden örneklerin öğretime önerilmesi Türk Dünyasının kültürel bütünleşmesine hizmet etmektedir.

Kaynaklar

- CEFEROV, Nizami (2006): Türk Halkları Edebiyatı, Eski Dönem. Bakü: Çaşıoğlu Yayınevi.
- İSMET, Cetin (2019): Dil ve Edebiyat Öğretim Yöntemleri. Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık TİC. LTD. ŞTİ.
- KULİYEV, Elman (2011): Türk Halkları Edebiyatı. Bakü: "Conatant Empary" Yayınevi.
- SEFERLİ, Elyar, HALİLOV, Yusif (2011): Ortaöğretim Okullarının X. Sınıfları için ders kitabı. Bakü: Tehsil Yayınevi
- AEB (1938): Azerbaycan Orta Okul Programı: Azerbaycan Dili. Bakü: Azernesr Yayınevi.
- AEB (2012): Azerbaycan Respublikası Ortaöğretim Okulları için Edebiyat Ders Programları (kurikulumu). Bakü: ARTPI Matbaacılık.
- AEB (1942): Ortaokul Programları: Azerbaycan Dili ve Edebiyat. Bakü: Azernesr Yayınevi.
- AEB (1951,1952): Ortaokul Programları: Azerbaycan Dili ve Edebi Kiraat. V-VII Sınıflar için. Bakü: Azernesr Yayınevi.
- AEB (1963): İstihalat Talimi Veren Ortaokul Programı. Edebiyat (IX-XI sınıflar için). Bakü: Azernesr Yayınevi.
- AEB (1952): Ortaokul Programları: Azerbaycan Dili ve Edebi Kiraat. V-VII sınıflar için. Bakü: Azernesr Yayınevi.
- AEB (1954): Ortaokul Programları: Azerbaycan Dili ve Edebi Kiraat. V-VII sınıflar için. Bakü: Azernesr Yayınevi.
- AEB (1963): İstihalat Talimi Veren Orta Mekteb Programları. Edebiyat (IX-XI sınıflar için). Bakü: Azernesr Yayınevi.
- AEB (1970): Sekiz Yıllık Okul Programları. Azerbaycan Dili ve Edebiyatı. V-VIII sınıflar için. Bakü: Azerbaycan SSCB Eğitim Bakanlığı matbaası.
- AEB (1967): Sekiz Yıllık Okul Programları. Azerbaycan Dili ve Edebiyatı. V-VIII sınıflar için. Bakü: Maarif Yayınevi.
- AEB (1966): Sekiz Yıllık Okul Programları. Azerbaycan Dili ve Edebiyatı. V-VIII sınıflar için. Bakü: Maarif Yayınevi.
- AEB (1960, 1962, 1963, 1964, 1965): Sekiz Yıllık Okul Programları. Azerbaycan Dili ve Edebiyatı. V-VIII sınıflar için. Bakü: Maarif Yayınevi.
- AEB (1999): Ortaöğretim Okullarının V-XI sınıfları için Edebiyat Programı. Bakü: "Tehsil" Yayınevi.
- AEB (2003): Ortaöğretim Okullarının V.-XI. sınıfları için Edebiyat Programı. Bakü: Nigar-"Ə" KM Yayınevi.
- AEB (2016): Ortaöğretim Okullarının 5. sınıfı için "Edebiyat" dersi üzere ders kitabı. Bakü: Bakü Yayınevi.
- AEB (2016): Ortaöğretim Okullarının 6-cı sınıf için "Edebiyat" fenni üzere derslik. Bakü: Tehsil Yayınevi.
- AEB (2017): Ortaöğretim Okullarının 7. sınıfı için "Edebiyat" fenni üzere derslik. Bakü: Bakü Yayınevi.
- AEB (2015): Ortaöğretim Okullarının 8. sınıfı için "Edebiyat" fenni üzere derslik. Bakü: Bakü Yayınevi.
- AEB (2017): Ortaöğretim Okullarının 10. sınıfı için "Edebiyat" fenni üzere derslik. Bakü: Bakü Yayınevi.
- AEB (2018): Ortaöğretim Okullarının 11. sınıfı için "Edebiyat" fenni üzere derslik. Bakü: Bakü Yayınevi.

- MEB (2019): Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı. 9.Sınıf. Ders kitabı. Mustafa Sıddık Özcan. Ankara: Özyurt. Matbaacılık.
- MEB (2019): Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı. 10.Sınıf. Ders kitabı. Devlet kitapları, İkinci baskı, Ankara: Türkiye İş Bankası Yayınları, Özyurt. Matbaacılık.
- MEB (2018): Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı. 11.Sınıf. Ders kitabı. Devlet kitapları. Birinci baskı, Ankara.
- MEB (2019): Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı. 12.Sınıf. Ders kitabı. Ankara: İlke Basım Yayım Turizm Sanayi ve Ticaret limitet Şirketi,
- MEB (2018): T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. Ortaöğretim. Türk Dili ve Edebiyatı Dersi. Ortaöğretim Programı.
- KEB (2018-2019): Ortaöğretim Okullarının Takvim-Tematik Planlama. 7. sınıf (Kazak dilinde talim) Astana: Nursultan Yayınevi.
- ÖEB (2019): Ortaöğretim Okullarının 10-11. sınıfların Özbek Edebiyatı Tedris Programı için 10-11 sınıf Tabiat-Riyaziyyat İstikametleri. Astana: Nursultan Yayınevi.
- KEB (2018): Kırgızistan Cumhuriyeti İlim ve Eğitim Bakanlığı, Kırgızistan İlimler Akademi ve Teknoloji, Medeniyet Meseleleri Laboratuvarı Kırgız Edebiyatı Programı. Kırgız Dilinde Talim Alan Okulların V-IX sınıfları için. Bişkek

AZERBAIJAN EDEBİYATINDA KLASİK YAZAR OBRAZLARI

Püste AHMEDOVA*

Özet

14. yüzyıl Azerbaycan edebiyatının büyük düşünürü İmadeddin Nesimi'nin mirasına gösterilen ilgi sonucunda Azerbaycan edebiyatında Nesimi'nin hayatını ve etüm yaratıcılığını kapsayan çeşitli türlerde çok sayıda eser kaleme alınmıştır. İmadeddin Nesimi'ye adanan lirik, epik ve dramatik eserlerin her biri, Nesimi'nin yaratıcılığını ve kaderini vurgular. Nesimi'nin sanat ve felsefe dünyasını yansıtan bu eserlerin her birinde, Nesimi'nin sadece zamanının değil, bütünlükle tüm yüzyıllarda Azerbaycan-Türk edebiyatının en büyük simalarından biri olduğunu görüyoruz.

Eserlerinde Nesimi'nin zorlu hayatını aydınlatan İslam Seferli, Resul Rza, Aliğa Kürçaylı, Nabi Hazri, Bahtiyar Vahabzade, İsa Hüseyinov, Mahmud İsmail, Ali Tude, Söhrab Tahir, Cabir Novruz, Gabil, Halil Rza Uluturk, Fikret Sadık, Kelenter Kelenterli, İsa İsmayilzade, Memmed İsmayil, Musa Yakub ve Elakbar Salahzade gibi diğer yazarlar Nesimi hakkında bir eser yazarken öncelikle sanatçının yaratıcılığında kaynaklanmış sanatçının yaşadığı döneminin manzarasını aydınlatmış, sonuç olarak şairin yaratıcılığı, biyografisini tamamen aydınlatan edebi eserler ortaya çıkarmışlar.

Tarih ilkesine dayanan ve Nesimi'ye ithaf edilen bu eserlerin her birinde Nesimi'nin tüm yaratıcılığı tahlil olunmuş ve Nesimi'nin yaratıcılığına yazıldığı dönemin bağlamında yaklaşmıştır. Nesiminin, aynı zamanda birçok Azerbaycan aydınlarının yaratıcılığına hesr olunmuş bu eserlerin her biri bir bütün olarak şairin hayatı ve kariyeri hakkında tam bir resim veren edebi örneklerdir.

Anahtar kelimeler: Azerbaycan, klasik, Nesimi, felsefe, lirik, epik, dramatik.

Classical Writing Images in Azerbaijani Literature

Abstract

As a result of attention and interest to the heritage of Imadaddin Nasimi, the great thinker of the 14th century, numerous works of various genres have been written about the life and creativity of Nasimi. Each of the lyrical, epic and dramatic works dedicated to Imadaddin Nasimi are referred to his creativity and destiny. Reflecting the artistic and philosophical world of Nasimi, it becomes clear from each of these works that Nasimi is one of the greatest literary figures not only of his time, but of Azerbaijani literature as a whole. Other authors such as Islam Safarli, Rasul Rza, Aliagha Kurchayli, Nabi Khazri, Bakhtiyar Vahabzade, Isa Huseynov, Mahmud Ismayil, Ali Tuda, Sohrab Tahir, Jabir Novruz, Qabil, Khalil Rza Uluturk, Fikret Sadig, Kalantar Kalantarli, Isa Ismayilzadeh, Mammad Ismayil, Musa Yagub, Alakbar Salahzadeh who covered the poet's difficult life path, wrote about Nasimi and his time, they turned to the artist's creativity as a primary source, as a result, presented literary works that fully cover the poet's creativity and biography.

These works based on the historical principles and dedicated to Nasimi, Nasimi's poetry was analyzed and approached in the context of the period in which it was written. Each of these works is a literary example that gives a full idea of the poet's life and art.

Key words: Azerbaijan, classical, Nasimi, philosophy, lyric, epic, dramatic.

Metin

Edebiyat tarihimize çeşitli dahi yazar ve sanatçıların kaderine ve dönemine adanmış sayısız eser yazılmıştır. Bu eserler ya önde gelen yazarların

* Arş.Gör., Nahçıvan Devlet Üniversitesi

kapsamlı, mükemmel görüntülerini oluşturur ve yaşamları, sanatı, mirası vb. hakkında ayrıntılı bilgi verir. Ya da bazı eserlerde belli bir dönem yazılırken tarihi bir olay, o dönemin edebi ve kültürel durumu ve önde gelen şahsiyetleri sanatsal yansıma düzeyine getirilmiş ve çeşitli sanatçıların imgeleri oluşturulmuştur. Bu bakımdan özellikle tarihî temalar üzerine edebî eserlerde bu tür yansımaların daha zengin olduğunu belirtmek gerekir. Bu sanatçılar arasında büyük Azerbaycan şairleri Nizami Gencevi ve İmadeddin Nesimi'nin imgeleri daha görkemli bir yere sahiptir.

Şiir ve drama örnekleri arasında söz konusu motifte edebî eserler çoğunluktadır. Büyük tarihi romanların yazarı olan Memmed Said Ordubadi'nin ünlü "Kılıç Kalem" adlı eserinde XII. yüzyılın önde gelen meselelerinden, Azerbaycan Atabeyleri döneminden ve tabii ki edebi dönemin önemli sorunlarından bahsedilmiştir. Genel olarak M.S. Ordubadi'nin bahsi geçen edebî yön ve konudaki hizmetleri kıyaslanamaz.

Azerbaycan edebiyatı tarihinde tarihi roman türünün kurucusu olan eski nesir yazarımız, muhteşem eserinde, toplumun kaderini ve ulusal yaşamını belirlemede ve gelişmesinde kılıçla - fiziksel gücü ve kalemi ile bilim ve kültürü simgelemiştir. Bu bağlamda yazar, bu eserinde Nizami Gencevi, Memar Ecemi, Mehseti gibi büyük yazarların imajlarının arka planına karşı görüşlerini özetleyerek okucuya edebi yönde sunmuştur. Nizami Gencevi'nin obrazını yaradan bu eser hakkında İsa Habibbayli düşüncelerini bu şekilde açıklamıştır: "Kılıç ve Kalem", Nizami Gencevi ve çağdaşlarının romanı, Nizami dönemi edebiyatı tarzında yayılmış bir tarihtir."

Bu açıdan bakıldığında, yazarın "Kılıç ve Kalem" adlı eseri aslında Nizami Gencevi'nin çevresi ve çağdaşları hakkında bir eser olmasına rağmen, Azerbaycan milli devletinin başarıları dile getirilmiştir. Azerbaycan'da yazan ve yaratan 12. yüzyılda dünya edebiyatının büyük ustadlarından biri Nizami Gencevi'nin tasviri tutarlı bir tavrı ifade ediyordu".

Büyük Azerbaycan şairi Nizami Gencevi'nin parlak bir imajını oluşturan eserler arasında Ogtay Efendiyev'in "Asırların Sırrı" ve Nahçıvan edebiyat ortamının yetenekli temsilcisi Halk Yazarı Hüseyin İbrahimov'un "Asrın onda biri" adlı eseri de büyük yer tutmaktadır. Tarihçi Ogtay Efendiyev de Nizami döneminin derinliklerine inerek Nizami Gencevi'nin parlak imajını oluşturmuş, büyük şairin eserlerindeki bir takım sosyal, ideolojik ve estetik problemler ile sanatçının dönemi arasında bağlantılar kurmuş ve çok zengin ve mükemmel bir karakter olarak Nizami Gencevi imajını ortaya koymuştur. Nizami imajına Rönesans açısından yaklaşan yazar, çevresindeki önemli kişilerle iletişim konusuna da dikkat etmiş ve büyük mimar Ecemi Nahçıvani ile olan ilişkilerine bakmayı kendine görev edinmiştir. Halk yazarı Hüseyin İbrahimov da yüzyılın genel manzarasına ve sorunlarına yüzyılın iki büyük dehasının - Mimar Ecemi Nahçıvani ve güçlü şair Nizami Gencevi'nin imajları ve kişilikleri ışığında yaklaşmıştır. Yazarın bu eserinde mimar Ecemi ve Nizami Gencevi'nin obrazları, yüzyılın dev rönesans ölçeklerinde iki adalet gözü izlenimi veriyor gibi görünüyor.

Sözü edilen eserler arasında Ferman Kerimzade'nin "Hudaferin köprüsü", "Çaldıran Döyüşü" dilojisinin özel bir yeri vardır. Bu eserler Azerbaycan edebiyatında tarihi roman türünün en saygın örneklerindedir. Azerbaycan'ın tarihi ve kültürel çağının özel ve önemli bir dönemi olan Safevi döneminden, onun lideri ve kurucusu, önde gelen Azerbaycan devlet adamı, usta Şah İsmail Hatayı ve Gurbani, Habibi, Sururi ve onunla edebi sahnede sahne alan diğer büyük sanatçılardan bahsetmiştir. Azerbaycan yazarları Aziza Caferzadeh'in "Bakü 1501", "Dünyada bir sesim var", Ogtay Efendiyev'in "Yüzyılların Sırrı" ve diğer eserleri tarihi konuları ve önemli edebi şahsiyetlerden bahsetmeleri ile dikkat çekmektedir.

İmgeleri yaratılan Azerbaycan klasikleri arasında ana dilli şiirimizin büyük ustası İmadeddin Nesimi'nin ayrı bir yeri vardır. Böylece Azerbaycan edebiyatının birçok örneğinde İmadeddin Nesimi'nin kaderi, sanatı, mirası, hayatı ve faaliyeti hakkında olağanüstü bir imajı yaratıldı. Bu konuda araştırmacı Aygün Bağırılı şöyle yazıyor: "Nesimi'nin Doğu şiirinde, felsefi düşünce tarihinde, edebi ve sanatsal hafızada olduğu kadar Azerbaycan edebiyatında da bir imajı var... Şah İsmail Hatayı, Sarı Aşık, Gul Nesimi, Mehmed Subhi eserlerinde şairin adını saygıyla anarlar. Ünlü Türkmen şairi Makhtumkulu ve çağdaşı Hivali Durdu Şeyh, konuşmalarında defalarca Nesimi'den bahsetmiştir".

Bu tür eserler arasında Azerbaycan'ın büyük şairi Samed Vurgun'un "Özgür ilham", Resul Rza'nın "Son gece", "Nesimi'ye", "Nesimi'ye, Füzuli'ye, Sabir'e Açık Mektup", Gabil'in "Nasimi", İslam Seferli'nin "Nasimi", Halil Rza'nın "Nasimi gibi" Cabir Novruz'un "Nesimi", Nebi Hazri'nin "Benim babam bakan dağlar", Ali Kerim'in "Şehitlik Zirvesi", Ali Tude'nin "Nesimi", Sohrab Tahir'in "Kervan Gidiyor", Fikret Sadık'ın "Büyük Nesimiye", İsa İsmayilzade'nin "Heykel Nesiminin Monologları", Musa Yakub'un "Şirvan tüccarı ve Nesimi", Memmed İsmail'in "Nesimi", Kalantar Kalantarlı'nın "Pencerem açıldı", Gasham Necefzadenin ve diğerlerinin "Nesiminin Heykeli"ne ve diğer şiir örneklerinde, Bahtiyar Vahabzade'nin "Feryad"(Çılgılık) adlı pyesinde, Azerbaycan nesirinin unutulmaz isimlerinden olan İsa Hüseyinov-Muganna'nın "Mehşer" ve Mahmud İsmail'in "İki Od Arasında" romanları ayrı bir önem taşımaktadır. Elbette başka birçok yazarın eserlerinde de büyük Azerbaycan şairi İmadeddin Nesimi'nin imajı ya doğrudan ya da dolaylı olarak yaratılmış ya da onun hakkında konuşulmuştur. Ancak şunu belirtmek gerekir ki, "Azerbaycan'da ilk kez Halk Şairi Kabil Nesimi'ye bir şiir adadı ve şairin mükemmel bir imajını yarattı".

Bu eserler, Orta Çağ Azerbaycan rönesans düşüncesinin güçlü bir temsilcisi ve yüzü olarak İmadeddin Nesimi'nin görüşlerine atıfta bulunarak, onun düşünceleri, gücü ve iradesi sohbetlere konu olmuş, hayatı ve kaderi, bilhassa haytla savaşıma azmi ön plana çıkarılarak örnek teşkil etmiştir. Her durumda, derisinin soyulmasına rağmen, eserlerin ana güdüsü, özgür düşünce ve insan ideallerinden vazgeçmemesiydi. Bu eserlerin her birinde onun kamil insan hakkındaki mükemmel düşünceleri, arzuları ve idealleri, edebi dönemdeki rolü, kamusal düşüncenin gelişmesine ve özgür düşünce-

nin güçlendirilmesine hizmetleri vb. önde gelen sorunlar listesine dahil edilmiştir.

Nesimi'ye adanan sayısız eserin her birinde onun rönesansı, özgür ve mükemmel bir insan fikrini genelleştirme fikirleri ve dahası, kendi fikirleri için amansızca savaşan bir kahramanın ve ölümüne savaşan sarsılmaz bir sevgilinin imajı özel bir yer almaktadır.

Halk şairi Gabil'in "Nesimi" adlı büyük ölçekli poemasında belirtildiği gibi, Vatan demeden eserlerinde vatanını temsil eden büyük filozof ve şair Nesimi'nin muhteşem bir imajını yaratmış Azerbaycan-Türk edebiyatının bu seçkin sanatçısının muhteşem bir obrazını yaratmıştır. Bu güçlü sanatçının sarsılmazlığında, genel olarak Azerbaycan halkının mücadele ezmi ve kararlılığını özetleyen şair Gabil onun rönesans düşüncesinde tüm insanlığın özgürlük mücadelesini çok güzel bir şekilde ifade etmiştir.

Azerbaycan edebiyatında Nesimiye adanmış edebi eserlerin çoğunda, büyük rönesans sanatçının "Zahidin bir barmağın kessen, dönüb haktan kaçar, Gör bu gerçek aşığı, serpa soyarlar, ağrılmaz" mısralarında hak ve insanlık için ölümüne mücadele eden ve savaşan bir insanın obrazının çok mükemmel ifadesini görüyoruz.

Böylece Azerbaycan edebiyat tarihinde, Azerbaycan edebiyatının ve kültürünün önde gelen şahsiyetlerinin imajlarının yaratıldığı birçok sanat eseri bulunmaktadır. Bu sanatçılar arasında büyük Azerbaycan şairleri Hagani, Mehseti, Nizami, Nesimi, Şah İsmail Hatayi, Vagif, Çelil Memmedguluzade, Hüseyin Cavid, Mirze Elekber Sabir, Aliğa Vahid ve diğerleri vardır. Görüldüğü gibi, Azerbaycan edebiyatında sayısız sanat eserlerinde Azerbaycan'ın söz ve sanat ustalarının obrazları oluşturulmuştur. Bu eserlerin her birinde aşağı yukarı bir dönem ve ortam, kişilik ve zaman, fikir ve idealler vb. bu gibi hayati konular özetlenerek, onların yaşamı, görüşleri ve kişilikleri prizması aracılığıyla edebiyatta bir çok düşünceler ifade edilmiştir.

Kaynaklar

- Ahmedova P. (2021). Azerbaycan edebiyatında klasik yazarların obrazı. [/https://naxcivanxeberleri.com/xronika/60670-azrbaycan-dbiyyatinda-klassik-yazarlarin-obrazlari.html](https://naxcivanxeberleri.com/xronika/60670-azrbaycan-dbiyyatinda-klassik-yazarlarin-obrazlari.html)
- Bağrı A. (2019). Dünya benim sedefimdir, men dünyanın govheriyem. <http://www.azerbaijan-news.az/posts/detail/dunya-menim-sedefimdir-men-dunyanin-govheriyem-179089>
- Hebibbeyli İ. (2018) Büyük edebiyat nehengi. Bakü: "Elm ve Tehsil"
- Gasimov R. (2019). Nahçıvan edebi mühiti: problemlər, perspektivlər. Bakü: "Elm ve Tehsil".
- Paşayev G. (2019) Nesimi obrazı musiqi, incesenet ve bedii edebiyatta. [/https://artkaspi.az/az/nesimi-obrazi-musiqi-incesenet-ve-bedii-edebiyatda-qezenfer-pasayev-yazir](https://artkaspi.az/az/nesimi-obrazi-musiqi-incesenet-ve-bedii-edebiyatda-qezenfer-pasayev-yazir)

LİSELERDE EDEBİYAT ÖĞRETİMİ VE EDEBİYAT ÖĞRETMENİ YETİŞTİRME

Rasim ÖZYÜREK*

Özet

Liselerimizde edebiyat öğretimi kaliteli programlarla, kaliteli eğitimle, kaliteli öğretmenlerle ancak mümkündür. Liselerimizde edebiyat öğretiminde belirlenen hedeflere bir an önce kavuşabilmesi için durağanlıktan kurtulup yeniliklere ve değişikliklere cevap verebilecek reformlara ve en başta edebiyat eğitimi ve öğretimi alanında yapılacak yeni yapılanmalarına ihtiyacı vardır. Türk toplumunun hedef ve ihtiyaçları gün geçtikçe değişmektedir. Ülkenin geleceği için edebiyat öğretmeni yetiştirmek çok önemlidir. Edebiyat eğitimi ve öğretiminin kalitesi konusunda işi değil beyinleri değiştirmelidir. Kötüler eleştirilerek iyiye sahip çıkılmalı. Bilimsel öğretim metot ve teknikleri ile genç psikolojisini bilen nitelikli edebiyat öğretmenleri çağdaş ve ve sistemli bir eğitim formasyonu ile yetiştirilmelidir. Türkiye’de öğretmenlik mesleğini benimseyen meslek aşkı olan eğitimin üretken gücüne inanan çağdaş eğitim anlayışları izleyen kaliteli edebiyat öğretmeni yetiştirmek istiyorsak Milli Eğitim Bakanlığı’nca değişen Türk toplumunun hedef ve ihtiyaçlarına cevap verebilecek bir concept hazırlanmalıdır. Benim liselerde Türk Dili ve Edebiyatı derslerini lise öğrencilerine öğretmem isteniyorsa yapacağım ilk iş dün liselerde edebiyat eğitimi ve öğretimi dersleri öğretiminin nasıl yapıldığını araştırmam gerekecek. Bugün liselerimizde edebiyat eğitimi ve öğretimi nasıl yapılıyor. Bunu araştırmam gerekiyor. Bilim insanları bu konuda şimdiye kadar neler yapmışlar? Edebiyatı öğretiminin dilbilimindeki gelişmelerini, eğitim bilimcilerle görüşerek bu konuda neler söylediklerini tespit edeceğim. Filoloji alanındaki bilim insanları ile eğitim bilimciler arasında çatışmalar oluyor mu? Aralarında kavramlar ve farklı terimler yüzünden birbirleriyle anlaşamadıklarını gördüm mü? Bütün bunlar tüm bilim insanları, edebiyat öğretmenleri, Talim ve Terbiye Dairesi Başkanlığı üyeleri, yazarlar, çizerler psikologlar, sosyologlar bu yeni bilgileri tartışarak ortak kararlara varmalıydılar. Eğer varamıyorsa orada bir adım ileri gitmek mümkün değildir. Bize düşen yaptığımız her işte bu bilgileri bir inanç çerçevesinde toplayıp ondan sonra araştırmak herkese bir yöntem olarak yaymaktır. Bunlar yapılırsa eğitim fakülteleri Edebiyat öğretmenliği bölümünde öğrenciler iyi yetiştirilirse iyi edebiyat öğretmenleri bu alanda yetiştirilebilirler.

Metin

Bilindiği gibi günümüzde toplumlar kendi yaşam felsefeleri ve çağdaş hedefler doğrultusunda bilimsel düşünme gücüne sahip liselerimizde öğrenimlerini sürdüren sorumlu kuşaklar yetiştirme görevini üniversitelerimizin eğitim fakültelerinde okumuş, mezun olmuş her kademedeki okullarımıza öğretmen olarak atanmış öğretmenlerimize vermiştir. Bu yüzden üniversitelerimizin eğitim fakültelerinin görevleri hem değişmiş hem artmış ve hem de zorlaşmıştır (Özyürek s.2,3).

Bu bağlamda eğitim fakültelerimiz aklın ve bilimin önderliğinde pozitif düşünebilen, yeni fikirlere açık, milli kültürü özümsemiş, çağdaş uygarlığa katkıda bulunacak, yüksek nitelikli bilgi çağı insanını yetiştirerek milli ve çağdaş uygarlık düzeyinin üzerine taşımayı hedef edinmelidir. Bilgi toplu-

* Prof.Dr., İhsan Doğramacı Mütvevelli Heyeti Başkanlığı Erbil Vakfı Eğitim Programları Koordinatörü, Ankara

munda yaşamın her sahasında ışık saçan edebiyat öğretmenleri toplumumuzun ışık kaynağı olmalılar (Özyürek, S.73-75).

Ülkemizde insana yapılan yatırım, dolayısı ile eğitime yatırım öncelikle amaç olmalıdır. Dünyada kaliteli edebiyat öğretmeni yetiştirme her ülkenin eğitim bakanlıklarının gündemindedir. Ülkemizde 21. Yüzyılda edebiyat öğretmeni olmak başlı başına incelemeye değer çok önemli bir konudur. Ülkemiz içinde bulunduğumuz bu yıllarda her alanda olduğu gibi liselerimiz edebiyat öğretmeni yetiştirme ve edebiyat öğretimi konusunda bir yenilenme döneminden geçiyor.

Liselerimizde görevlendirilecek Edebiyat öğretmenlerimiz Atatürk ilkeleri doğrultusunda, demokratik, lâik, çağdaş, meslek insanı, toplum lideri olarak yetiştirmek üniversitelerimizin eğitim fakülteleri ve eğitim bilimleri enstitülerinin görevleri arasında arasındadır. Türk Toplumunun hedef ve ihtiyaçlarına göre çağın değişen koşullarına ayak uyduracak liselerimize edebiyat öğretmenleri yetiştirmek YÖK, Üniversitelerimizin ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın görevleri arasında ön sıralarda yerini almalıdır

Çalışmamızda ülkemiz eğitim fakültelerinde yirmi birinci yüzyılda edebiyat öğretmeni yetiştirmek için nelerin yapılması gerektiği araştırılmış. Üniversitelerimiz eğitim fakültelerinin Türk toplumunun hedef ve ihtiyaçlarına cevap verebilecek liselerimizde edebiyat öğretiminde yeni programlar yaparak edebiyat öğretmeni yetiştirme modeline yeni katkılarda bulunmak amaç edinilmelidir. Liselerimizde edebiyat öğretimi kaliteli programlarla, kaliteli eğitimle, kaliteli edebiyat öğretmenlerle ancak ve ancak mümkündür.

Söz konusu liselerimizde edebiyat öğretiminde belirlenen hedeflere bir an önce kavuşabilmesi için durağanlıktan kurtulup yeniliklere ve değişikliklere cevap verebilecek reformlara ve en başta edebiyat eğitimi ve öğretimi alanında yapılacak yeni yapılanmalarına ihtiyacı vardır.

Türk toplumunun hedef ve ihtiyaçları gün geçtikçe değişmektedir. Ülkenin geleceği için edebiyat öğretmeni yetiştirmek çok önemlidir.

Edebiyat eğitimi ve öğretiminin kalitesi konusunda işi değil beyinleri değiştirmelidir. Kötüler eleştirilerek iyiye sahip çıkılmalı. Bilimsel öğretim metot ve teknikleri ile genç psikolojisini, fizyolojisini bilen nitelikli edebiyat öğretmenleri çağdaş ve ve sistemli bir eğitim formasyonu ile yetiştirilmelidir.

Bildiğimiz gibi edebiyat öğretmeni olacak adayların niteliği onları yetiştiren öğretmenlerin niteliğine de bağlı olduğu asla unutulmamalıdır. Bugün Türk Eğitim Tarihi, yeni yetişen öğretmen adaylarımıza iyi anlatılmalı ve bundan ders alınması gerekiyor. Şunu aklımızdan çıkarmayalım. Geçmişin olumlu, olumsuz birikimini yok sayarsak toplumumuzu felâkete sürükleriz.

Atatürk, ülkemize genç nesillerin yetiştirmelerini ve nitelikli öğretmen yetiştirilmesini hep istiyordu. İrfanı hür, vicdanı hür, fikri hür öğrencilerin yetiştirilmelerini her kademedeki görev yapan öğretmenlerden istiyordu.

Türkiye’de öğretmenlik mesleğini benimseyen meslek aşkı olan eğitimin üretken gücüne inanan çağdaş eğitim anlayışları izleyen kaliteli edebiyat öğretmeni yetiştirmek istiyorsak Milli Eğitim Bakanlığı’nca değişen Türk toplumunun hedef ve ihtiyaçlarına cevap verebilecek yeni bir concept hazırlanmalıdır. Benim liselerde Türk Dili ve Edebiyatı derslerini lise öğrencilerine öğretmem isteniyorsa yapacağım ilk iş dün liselerde edebiyat eğitimi ve öğretimi dersleri öğretiminin nasıl yapıldığını araştırmam gerekecek. Bugün liselerimizde edebiyat eğitimi ve öğretimi nasıl yapılıyor. Bunu araştırmam gerekiyor. Bilim insanları bu konuda şimdiye kadar neler yapmışlar? Edebiyat öğretiminin dilbilimindeki gelişmelerini, eğitim bilimcilerle görüşerek bu konuda neler söylediklerini tespit etmem gerekecektir.

Filoloji alanındaki bilim insanları ile eğitim bilimciler arasında çatışmalar oluyor mu? Aralarında kavramlar ve farklı terimler yüzünden birbirleriyle anlaşamadıklarını gördük mü? Bütün bunlar tüm bilim insanları, edebiyat öğretmenleri, Talim ve Terbiye Dairesi Başkanlığı üyeleri, yazarlar, çizerler psikologlar, sosyologlar ve veliler bu yeni bilgileri tartışarak ortak kararlara varmalı. Eğer varamıyorlarsa orada bir adım ileri gitmek mümkün değildir. Bize düşen yaptığımız her işte bu bilgileri bir inanç çerçevesinde toplayıp ondan sonra araştırmak herkese bir yöntem olarak yaymaktır. Bunlar yapılırsa eğitim fakülteleri Edebiyat öğretmenliği bölümlerinde öğrenciler iyi yetiştirilirse iyi edebiyat öğretmenleri bu alanda yetiştirilebilirler.

Üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına bilgisayar kullanma becerileri geçmişte iyi kazandırılmadı. Üniversitelerde kullanılan Farklı araç ve gereçler kullanılıyordu. Liselerimizde edebiyat derslerinde kullanılan araç ve gereçleri üniversitelerde kullanılan araç ve gereçleri çok farklı olmasından dolayı, liselerimizde edebiyat derslerinde araç ve gereçler aday öğretmenlere üniversitemiz eğitim fakültelerinde öğretim elemanlarınca yeterince öğretilmelidir. Öğretmen adaylarına bilgisayar kullanma becerileri istenilen düzeyde kazandırılmadı. Kısaca teknolojiyi kullanabilecek edebiyat öğretmeni olacak adaylar üniversitemiz eğitim fakültelerince istenilen düzeyde yetiştirilemedi.

Etkili bir şekilde teknoloji liselerimiz edebiyat öğretmeni olacak adaylara kullanırlırsa, adaylar gitmek istediği hedefe rahatlıkla ulaşabileceklerdi.

Üniversitemiz eğitim fakülteleri edebiyat öğretmeni olacak öğretmen adaylarına öğretim elemanlarınca derslerde anlatılacak konular öğrencilerin farklı öğreneceklerini, öğrenmede bireysel farklılıkların olacağını düşünerek öğrencilerin seviyelerine ve dil gelişimleri düşünülerek ders konuları anlatılmalıdır. Herkes parmak ucu kadar zekidir. Bir konuyu herkes öğrenir. Bir öğrenci bir konuyu beş dakikada, diğer bir öğrenci yirmi dakikada diğer bir öğrenci de kırk dakikada öğrenir. Edebiyat öğretmeni adayları arasında derslerde konuları kavramada, öğrenmede öğrenciler arasında bireysel farklılıkların olacağı öğretmen adaylarının uslarına bu fikir iyice öğretim elemanlarınca monte edilmelidir.

Liselerimizde edebiyat öğretiminde, edebiyat öğretmenleri öğrencileri ile iyi bir iletişim içinde olmalı. Görgü kuralları uygulanmalı, dilde iletişimi başarı ile sağlamalı. Edebiyat öğretmenleri öğrencilerine ders anlatırken vücut dilini iyi kullanarak, vurgu ve duyguyu da katarlarsa öğrencileri ile iyi bir iletişim içinde olurlar. Edebiyat öğretmenleri başarılı öğrencilerini ödüllendirmeliler. Sınıf içinde konular işlenirken öğrencilerin yorumlarına, görüşlerine saygı duyulmalı. Öğrencilerinin fikirlerini sergileyecek bir ortam yaratmalı. Edebiyat öğretmenleri sınıfta bir aile ortamı oluşturmaları. Onlara hoş görü ile bakmalı. Edebiyat öğretmenleri ödev vermede titiz olmalı

Geçmişte edebiyat öğretmenliği mesleği 1978 yılında değer kaybediyordu. Öğretmen ihtiyacının karşılanması için eğitim enstitülerine üç ayda soğan yetişmezken üç ayda öğretmen yetiştirildi. Mektupla öğretimle öğretmen yetiştirilmeye başlandı. Birçok aksamalar oldu. Liselerimize nitelikli edebiyat öğretmenleri istenilen düzeyde yetiştirilemedi. Programlarda nitelik iyice düştü. Enstitülerde ve üniversitelerin eğitim fakülteleri edebiyat öğretmenliği programları değiştirildi. Eğitim fakültelerinde Türk Eğitim Tarihi adlı ders YÖK tarafından ders olmaktan çıkarıldı. Hâlbuki ABD, Almanya, İngiltere, Fransa, Hollanda, Belçika'da bu dersler bu ülkelerinin öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinde okutulmaktadır (1978 Yılı MEB Talim ve Terbiye Kurulu).

Üniversitelerimizin eğitim fakülteleri ve eğitim bilimleri enstitüleri nitelikli edebiyat öğretmeni yetiştirmek için kollarını yeniden sıvamalı. Liselerimize her kademedede edebiyat öğretmeni yetiştirmek eğitim sorunlarımızın başında geldiği de unutulmamalıdır.

Bütün bu sorunları yok etmek için ana dilimiz güzel Türkçemiz önce ilköğretim okullarında, ortaokullarda sonra, Liselerde ve üniversitelerimizde iyi öğretilmelidir. İnsana yatırım dolayısı ile eğitime yatırım öncelikle amaç olmalıdır

1. Ülkemizde liselerimizde teknolojiden anlayan, kullanabilen edebiyat öğretmenlerine bugün çok ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretmen adaylarımızın çoğu atandıkları liselerde kullanmaları gereken araç ve gereçleri bulamayacaklar, üniversitede öğrenci iken teknik öğretim atölyelerinde, kullandıkları makineleri de bulamayacaklar. Böylece büyük bir güçlükle liselerinde bu problemlerle karşı karşıya kalacaklardır. Ülkemizde yirmi birinci yüzyılda liselerimizde teknolojiden anlayan, kullanabilen edebiyat öğretmenlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Üniversitelerimiz eğitim fakülteleri Türk Dili ve edebiyatı Eğitimi bölümlerinde kullanılan araç ve gereçler, liselerimizde edebiyat öğretiminde kullanılan araçlarla örtüşmelidir. Gerek eğitim fakülteleri Türk Dili ve eğitimi bölümlerinde ve liselerimizde edebiyat öğretiminde demode olmuş araç ve gereçler asla kullanılmamalıdır. Liselerimizde edebiyat öğretmeni olacak eğitim fakülteleri Türk Dili ve Edebiyatı bölümleri öğretmen adaylarımızın bu konuda yetiştirilmesine daha çok özen gösterilmelidir.

2. Eğitim fakülteleri Türk Dili ve Eğitimi bölümlerini bitiren edebiyat öğretmeni olacak adaylara kaliteli bir eğitim, kaliteli programlarla yapılmalıdır. Türk toplumunun hedef ihtiyaçlarına yönelik programlar günün şartlarına göre değişiklikler yapılmalıdır. Bu değişiklikler pilot bölgelerin liselerinde yapılmalıdır. Daha sonra bu veriler edebiyat öğretmenlerince tartışılarak veriler doğrultusunda tüm liselerimiz uygulamaya konulmalıdır.

Bugün eğitim fakültelerinin ve eğitim bilimleri enstitüleri edebiyat öğretmeni yetiştirme programlarının niteliği yeniden gözden geçirilerek yenilenmelidir. Edebiyat öğretmeni adaylarını yetiştirmek başta Milli Eğitim Bakanlığı ve üniversitelerin eğitim fakülteleri Türk Dili ve edebiyatı bölümleri, eğitim bilimleri enstitüleri görevleri arasında olmalıdır. Toplumumuzun hedef ve ihtiyaçları gün geçtikçe değişmektedir. Buna göre liselerimize edebiyat öğretmeni yetiştirme ülkemizin geleceği için çok ama çok önemlidir. Eğitimin kalitesi konusunda işi değil, beyinleri değiştirmek gerekir. Kötüler eleştirilerek, iyiye sahip çıkılmalı. Bilimsel öğretim metot ve teknikleriyle çocuk ve genç psikolojisini bilen nitelikli öğretmenleri, çağdaş ve sistemli bir eğitim formasyonu ile yetiştirilmelidir. Çağdaş eğitim anlayışlarını izleyen kaliteli edebiyat öğretmeni yetiştirmek istiyorsak, Türk toplumunun hedef ve ihtiyaçlarına cevap verebilecek yeni bir edebiyat eğitimi ve öğretimi programı hazırlanmalıdır. Hazırlanan bu programlar toplumun her kesiminde tartışılmalı, liselerimize edebiyat öğretmeni yetiştirmede yeni kararlar alınmalıdır.

Her kademedeki liselerimizde çalışan edebiyat öğretmenleri her sınıfta okuyan öğrencilerin bireysel farklılıklarını çok iyi bilmeliler. Bu farklılıkları göz önünde bulundurarak liselerde edebiyat eğitimi ve öğretimi derslerini yapmalılar. Herkes parmak ucu kadar zekidir. Genelde herkes bir konuyu öğrenir. Bireylerin bir konuyu öğrenmelerinde farklılıklar olur. Bu farklılıkları edebiyat öğretmenlerinin çok iyi bilmeleri gerekmektedir. Öğrencilerinin dil gelişimlerini, psikolojik, sosyolojik ve fizyolojik gelişimlerini her edebiyat öğretmeni iyi bilmelidir.

3. Eğitim fakülteleri Türk Dili ve edebiyatı bölümleri Türk toplumunun hedef ve ihtiyaçlarına yönelik liselerimize edebiyat öğretmeni yetiştirmede çok titiz olmalılar. Kaliteli bir edebiyat eğitimi ve öğretimi kaliteli programlarla yapılmalıdır. Kaliteli öğretim elemanlarınca Edebiyat öğretmenleri kendilerini her zaman yenilemeliler. Çağdaş edebiyat eğitimi ve öğretimi özelliklerine göre edebiyat derslerini işlemeliler. Yeni teknolojilerden, gelişmelerden haberdar olmalılar. Edebiyat eğitimi ve öğretimi ile ilgili gelişmeleri çok iyi takip etmeliler. Edebiyat öğretimi ve eğitimi konusunda her edebiyat öğretmeni alanı ile çıkan yazılardan haberdar olmalılar, okumalılar.

4. Öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerine alınacak lisans öğrencileri iki aşamada seçilmeli. Bunlardan ilki taban puanının çok yüksek tutulması, ikincisi sözlü olarak yüzyüze görüşerek öğrenci seçimleri yapılmalıdır.

5. Öğretmenler liselerde edebiyat öğretimi ve eğitimi alanında hangi sınıflarda ders vereceklerse o alanın temel ilke kavram ve yasa kuramlara

ilişkin ayrıntılı bilgi sahibi olması, her yıl hangi sınıfta ders vereceklerse o sınıfın edebiyat öğretimi eğitimlerini alan bilgilerini daima geliştirmeliler. Liselerimizde edebiyat alanlarında görevli edebiyat öğretmenleri alan bilgilerini öğrencilerinin seviyelerine indirerek vermeliler. Bunun için tüm edebiyat öğretmenleri edebiyat derslerinde uygun bir plan yapmada usta olmalı. Öğrenme, öğretme etkinliklerini iyi düzenlemeliler. Sınıfta derslerde verdikleri konuları yaşamla ilişkilendirebilmeliler. Öğretim yöntem ve tekniklerini çok iyi kullanabilmeliler. Eğitim fakülteleri Türk Dili ve edebiyatı bölümü aday öğretmenler okul deneyimi dersleri uygulamalı olarak ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfta yapılmalıdır. Üçüncü sınıftan itibaren de öğretmenlik uygulamaları başlatılmalıdır. Özel liseler, resmi liseler, Anadolu liseleri, mesleki ve teknik alanında endüstri meslek liseleri, teknik ve çok programlı liselerde ayrı ayrı stajlar yapılmalıdır. Öğretmenlik uygulamalarının yeniden görüşülerek gözden geçirilmesinde yarar vardır. Eğitim fakültelerine bağlı "Uygulama liseleri" köy, belde, ilçe ve il bazında olmalıdır, ayrıca özellikle eğitim fakültelerinin edebiyat öğretmenliği ve eğitim bilimleri enstitülerinde okuyan bu adayların, en az 4 hafta okullarda uygulama yapmaları.

6. Liselerimizde çalışan tüm edebiyat öğretmenlerinin sınıflarına bir düzen getirmeliler. Güçlükleri tespit edebilmeliler. Derslerini iyi düzenleyip planlamalı. Derslerde öğrencilerle iyi bir iletişim içinde olmalı. Seslerini ve sözel dili öğrencilerin anlayabilecekleri bir biçimde kullanmaları gerekmektedir. Dersleri ilgi çekici hale getirebilmeli. Çeşitli öğretim metot ve tekniklerini uygun biçimde kullanabilmelidir. Derslerde zamanı verimli bir şekilde kullanabilmeliler. Öğretmenler derslerinde konularını anlatırlarken derste işleyecekleri konuya ders başında derse ilgi ve dikkati çekebilmeliler. Ders süresince demokratik bir öğrenme ortamı sağlayabilmeliler. Ders sonunda konuyu toparlayabilmeliler. Gelecek derste işleyeceği konu ile ilgili bilgi ve ödev verebilmeliler.

7. Ülkemizde iyi edebiyat öğretmeni yetiştirebilmek için üniversitemizin eğitim fakültelerinde ve eğitim bilimleri enstitülerinde kaliteli bir eğitimin yapılması kaçınılmazdır. Liselerimizde edebiyat derslerinde öğrenci merkezli eğitimi yapacak öğretmenler eğitim fakülteleri ve eğitim bilimleri enstitülerince yetiştirilmelidir. Eleştiren, irdeleyen, sorgulayan öğrenci yetiştirmek gerekiyor. Bunun yapılması için çalışılmalıdır. Liselerimizde edebiyat öğretmeni olacak öğretmen adaylarına öğrenci odaklı eğitim verilmelidir. Öğretmen odaklı eğitim verilmemelidir.

Üniversitemizde edebiyat öğretmeni olacak öğretmen adaylarımıza eğitim fakülteleri ve eğitim bilimleri enstitülerinde öğretmen odaklı eğitim yerine, öğrenci odaklı eğitim vermeye gidilmelidir

8. Üniversitemizin eğitim fakülteleri, MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı, öğretmen eğitim genel müdürlüğü ile sıkı bir işbirliğine gitmeliler.

Liselerimize edebiyat öğretmeni yetiştirme ile ilgili edebiyat öğretmeni ihtiyaçları, gerçekçi bir şekilde ele alınmalı ve planlanmalıdır. Bu konuda MEB ve YÖK arası sıkı bir işbirliği yapılması kaçınılmazdır.

9. Üniversitelerimizin eğitim Fakültelerinde edebiyat eğitimi ve öğretimi alanında okuyan edebiyat öğretmeni olacak öğretmen adayları eğitim elemanlarınca ön yargıdan uzak, eleştiriye açık, paylaşımcı, insanlığı seven ve sevginin, insan olmanın vazgeçilmez şartı olduğuna inanan ve bunları bilen insanlar olarak yetiştirilmelerine dün olduğu gibi bugün de daha çok özen göstermeliler.

Eğitim fakültelerinde Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi bölümlerinde edebiyat öğretmeni adayları eleştiriye açık, paylaşımcı olmalılar. Edebiyat öğretmenleri açık görüşlü ve öğrenci değerlendirmelerinde tarafsız, açık ve objektif olmalılar. Öğrenciler arasında ayırım yapmamalılar. Demokratik bir tutum içinde olmalılar Liselerimizde çalışan edebiyat öğretmenleri, öğrencilerinin eğitim ve öğretimle ilgili problemlerini saptamalı bu problemlere çözüm önerileri bulmalılar.

10. Fakültelerimiz Türk Dili ve Edebiyatında okuyan öğretmen adayları potansiyelleri oranında başarılı olabilecekleri unutulmamalıdır. Her öğrenciden aynı başarı beklenmemelidir. Bunu anlayacak yirmi birinci yüzyıl liselerimize edebiyat öğretmenlerinin yetiştirilmesi önem arz eden ve çok önemli bir konudur. İlim tekdir herkes bir konuyu öğrenebilir sloganından hareket ederek ilim çoktur, herkes bunun bir küçük kısmını ve de kendine yarayacak olanı küçük bir kısmını öğrenebilir sloganına geçilmelidir. Her öğrenci potansiyeli oranında başarılı olabilir. Her öğrenciden aynı başarı beklenmemelidir. İşte öğrencileri anlayan onların, fizyolojik, psikolojik, sosyolojik, ruhsal ve dil gelişimlerini anlayan edebiyat öğretmenleri yetiştirmek üniversitelerimizin eğitim fakültelerinin ve eğitim bilimleri enstitülerinin görevleri arasında olduğu uslarımızdan asla çıkarılmaması gerektiğini burada bir kez daha vurguluyoruz.

11. MEB hızlı, ucuz ve güvenli internet alt yapısının liselerimizde geliştirilmesine çaba göstermelidir. Bilindiği gibi internet Türk toplumunu bilgi toplumu biçimine bir katalizördür. Yani bir taşıyıcıdır. Liselerimizde bu konuları anlatacak yetişmiş insanlara ihtiyacımız vardır. Bu asla göz ardı edilmemelidir.

12. Üniversitelerimizde eğitim fakültelerinin ve eğitim bilimleri enstitülerinin bütün programları günün şartlarına ve Türk toplumunun hedef ve ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikte olmalıdır. Uygulanan programlar yeniden masaya yatırılmalı, tartışılmalı pilot bölgelerde uygulamaya konulmalı. Tartışılmalıdır. Değişiklikler günün şartları göz önünde bulundurularak yapılmalıdır

Bakanlığımız liselerimize kaliteli edebiyat öğretmeni yetiştirmek için, Türk Dili ve edebiyatı öğretmeni yetiştirme programlarını yeniden gözden geçirmeli. Yükseköğretim Kurumuyla MEB arasında problemler yaşanıyor. Bunlar göz ardı edilmemelidir. İşbirliği yaparak, Türk toplumunun hedef ve ihtiyaçlarına cevap verebilecek kaliteli, çağdaş düşünceye sahip ede-

biyat öğretmenleri eğitim fakültelerinde, eğitim bilimleri enstitülerinde yetiştirilmelidir. Edebiyat öğretmenliği uygulaması dersinde fakülte ve liseler arasında iyi bir diyalogla yeterli planlama yapılmamasından ileri geliyor.

Eğitim fakültelerine ve enstitülere alınacak lisans öğrencilerden öğretmenlik mesleğine engel olmayacak sağlık koşulu aranmalı bu her yıl fakülteyi kazanan öğrencilerden alınmalıdır

Eğitim fakülteleri ile Milli Eğitim Bakanlığı arasında sıkı bir işbirliği yapılmalı. Ülkemizin gelecek yıllar ve de alanlar itibariyle öğretmen ihtiyacı gerçekçi bir şekilde planlanmalıdır. Öğretmen yetiştiren kurumlar dışındaki fakülte ve yüksekokullardan öğretmen ihtiyacı karşılanmamalıdır. Eğitim alanındaki sorunlara çözümler üretilmelidir. İleriye yönelik hedeflerin vakit kaybedilmeden belirlenmesi sadece devletin değil, özel kurum ve kuruluşların ve de tek tek bireylerin, aktif çabalarıyla mümkün olacağını da burada vurguluyoruz.

Kaynaklar

- Büyük Kantarcıoğlu, Nalan, "Bilgi Toplumu Oluşturma Bağlamında Türk Edebiyatı Dersleri Üzerine Düşünceler" Milli Eğitim Dergisi Edebiyat Eğitimi ve Öğretimi Özel Sayısı, Ankara 2006
- Cemiloglu, Mustafa(2001), Türkçe Öğretimi, Alfa Yay., İstanbul, Pegem Yayıncılık İstanbul, 3.Baskı
- Çifçi, MUSA (2006) Türkçe Öğretiminin Sorunları, Türkçenin Çağdaş Sorunları, Ed. Güner Gülsevin, Erdoğan Boz, Gazi Kitabevi, Ankara, 2. Baskı
- Doğan, Aksan, Türkçenin Gücü Türkiye İş Bankası Yayınları 1971.
- İnci ENGİNÜN, Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı, dördüncü baskı, İstanbul 2003
- İpek, İsmail (2003) Bilgisayarlar, görsel tasarım ve görsel öğrenme stratejileri, The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET), Vol.2(3)
- KAVCAR, Cahit Batılılaşma açısından Servet-i Fünun Romanı, Ankara 1995
- MEB Talim ve Terbiye Kurulu Kararları 2011-2021 Arşiv Taraması, Ankara
- Özyürek, Rasim (2008) Liselerde Türk Edebiyatı Dilve Anlatım Ders Öğretimi, Ankara
- Özyürek, Rasim Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi Özün Matbaası, Ankara 2001
- Özyürek, Rasim Yirmi Birinci Yüzyılda Türkiye Üniversitelerinde Okuyan Gençlerin Dil Sorunları, II. Uluslararası Büyük Türk Dili Kurultayı (İhsan Doğramacı'ya Armağan) Bildirileri Kitabı Sayfa 51-55 Bışkek 2007
- Özdemir, Emin, Türk Dünyası Edebiyatı Ankarz,1994
- Yıldırım, Ramazan, Öğrenmeyi Öğrenmek, Sistem Yayıncılık, İstanbul, 1999.
- Zülfikar, Hamza,(1991), Terim sorunları ve Terim Yapma Yolları, Ankara: TDK Yayınları: 569

YARATICI YAZARLIK DERSLERİ: TÜRKİYE'DEKİ ÜNİVERSİTELER ÜZERİNE GENEL BİR DEĞERLENDİRME

S. Dilek YALÇIN ÇELİK*

Özet

Türkiye'de "Yaratıcı Yazarlık" dersleri çoğunlukla ana dili eğitimi verilen bölümlerde (Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü) okutulmaktadır. Ders az sayıda ikinci sınıf ağırlıklı olarak üçüncü ya da dördüncü sınıf ders programlarında seçmeli statüde yer almaktadır.

Yaratıcı yazarlık, yazma biçimlerinin öğretildiği bir derstir. Kompozisyon, yazma eğitimi ve öğretimi ya da yazılı anlatım dersi değildir. Temel okuma ve yazma düzeyini tamamla-
mış ileri düzey öğrencilerinin almaları için plânlanmış bir ders olma özelliği taşımaktadır. Edebiyatın teknik özellikleri, çoğunlukla kurmaca, kısmen de kurmaca olmayan türler hakkında atölye tarzında eğitimlerin verildiği bir içerik içerisinde programlanır. Yaratıcı Yazarlık dersinde, bu dersi veren öğretim üyelerinin de dersi alan öğrencilerin de profesyonel ve akademik bir bakış açısına sahip olmaları beklenmektedir.

Bu programlarda ders anlatılırken yazma eğitimi üzerine modern eğitim sistemlerindeki yöntemler kullanılmalıdır. Edebiyat eğitim ve öğretim yapılan bir alan olmakla birlikte aslında bir güzel sanattır. Yaratıcı Yazarlık çalışmaları da bu durumda bir sanat eğitimidir. Derslerde tıpkı resim, heykel, bale, müzik gibi.... yazma sanatı üzerine de bilgiler verilebilir (Gülsoy 2004: 17).

Hacettepe Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü'nde, "Yaratıcı Yazarlık" adı altında, 1993 yılından beri yazı yazma eğitimini esas alan seçmeli bir ders verilmektedir. Ders programı, ilk yıllarda Prof. Dr. Umay Günay gözetiminde yabancı yayınlar takip edilerek oluşturulmuş ve öğrenciler arasında başarı grafiği gittikçe yükselen bir uygulama alanı bulmuştur. Sonraki yıllarda özellikle Bolonya süreci (2001 ve sonrası dönem) ile yükseköğretim kurumlarında program değişiklikleri (Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinde zorunlu ders sayılarını azaltılırken seçmeli statüdeki dersleri programa alma) yaşanmaya başlamıştır. Bu süreç sonunda gerçekleşen ders programlarında yaşanan değişimlerin ardından Türkiye'deki diğer kimi üniversitelerde de Yaratıcı Yazarlık seçmeli statüde ders olarak programlarda yerini almıştır.

Günümüzde Türkiye'de birçok üniversitede seçmeli statüde Yaratıcı Yazarlık dersi verilmektedir. Sayı tatminkâr olmakla birlikte üniversitelerde Yaratıcı Yazarlık dersleri beklenen ve istenilen düzeye ulaşamamıştır. Oysa başta Amerika üzere İngilizce konuşulan ülkelerde (İngiltere ve Avustralya gibi) Yaratıcı Yazarlık dersleri üniversitelerde bir ders olmaktan öte sınırlarını gittikçe genişletmiş, bağımsız birer bölüm olmaya başlamış, mezunları arasından ünlü yazarlar yetişmiştir.

Metin

Yaratıcı Yazarlık dersleri, Türkiye'deki üniversitelerde 1993 yılından beri okutulmaktadır. O tarihten günümüze ders, genellikle ana dili eğitimi yapılan bölümlerde (Türk Dili ve Edebiyatı bölümleri) seçmeli statüde verilmektedir. Süreç içerisinde Eğitim Fakültelerinin kimi bölümleri¹, Güzel

* Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Beytepe, Ankara, Türkiye. sdilek@hacettepe.edu.tr

¹ Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünde Yaratıcı Yazarlık dersi vardır. Pamukkale Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünde dördüncü sınıfta "Yaratıcı Yazma" dersi vardır. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programında üçüncü sınıfta "Yaratıcı Yazma" dersleri bulunmaktadır.

Sanatlar Fakültelerinin Tiyatro bölümleri², Edebiyat Fakültelerinin Yabancı Diller bölümlerinde³ ve İletişim Fakültelerinde⁴ de Yaratıcı Yazarlık dersinin (kimi zaman farklı isimlerle) verildiğini görmekteyiz.

Yaratıcı Yazarlık ile ilişkili bir araştırma alanı olan Dramatik Yazarlık⁵ eğitimi ülkemizde özellikle Güzel Sanatlar Fakültelerinde “Dramatik Ana Sanat Dalı” adıyla bir programa dönüşmüştür. Bunlar içerisinde bir tek Ankara Üniversitesi Dil Tarih ve Coğrafya Fakültesinde Tiyatro Bölümünde Dramatik Yazarlık bir bilim dalıdır.

Yaratıcı Yazarlık dersleri, Batı üniversitelerinde başlangıçta ana dili eğitimi verilen bölümlerde (genellikle İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümleri) bir seminer ya da seçmeli bir ders iken sonra bir disiplin halini alarak programa (Yaratıcı Yazarlık lisans/lisansüstü programı) dönüşmüştür. Dolayısıyla Yaratıcı Yazarlık dersi, ana dili eğitimi veren bölümlerde başlamış olsa da zaman içerisinde evrimleşerek bağımsız birer bölüm haline gelmiştir. Tıpkı bizde Dramatik Yazarlık Eğitiminin bir programa dönüşmesi gibi.

Türkiye’de beklenen, tüm ülke çapında Yaratıcı Yazarlık dersinin seçmeli statüden çıkartılması ve disiplinlerarası bir çalışma alanı olarak öncelikli bir lisans programına dönüşmesidir. Tıpkı Batı ülkelerinde ve Dramatik Yazarlık Eğitimi Ana Sanat Dallarında olduğu gibi. Yaratıcı Yazarlık, ayrı özel yetenek sınavları ile öğrencilerin alındığı, belirli derslerin ve kredilerin tamamlanması ile donanımın sağlandığı, kuramsal ve uygulamalı derslerin bir arada verildiği özel bir bölüm olmalıdır. Bu bölümlerde hem yaratıcılığın hem de bilginin iç içe geçtiği, ileri düzey edebiyat okumalarının yapıldığı, kurgunun niteliklerinin tartışıldığı, standart eğitim dışında bir programın olduğu bir yapı oluşturulmalıdır. Öte yandan yazma ve okuma kültürünün akademik düzeyden gündelik yaşama aktarımı / taşınması ile akademik yazı becerileri ile genel okur profilinin bulunduğu bir alan oluşturulmalıdır. Oysa ülkemizde 1993 yılından itibaren yaklaşık otuz yıldır Yaratıcı Yazarlık seçmeli statüde bir ders olmaktan öteye gidememiş, üstelik dersin sınırları ve içeriği tam olarak netleşmemiştir.

Bir başka örnek olarak Türkçe Öğretmenliği Lisans programlarında “Yazma Eğitimi” adıyla açılmış dersler verilmektedir. Son olarak Özel Eğitim Öğretmenliği Lisans programlarında “Yaratıcı Düşünme Eğitimi” ile “Özel Eğitimde Okuma Yazma Öğretimi” derslerinin bulunduğu burada dile getirilebilir. Ancak Eğitim fakültelerindeki derslerin çoğu yazma eğitimi ve öğretimi meselesi üzerine yoğunlaşmaktadır.

² Ankara Üniversitesi Dil Tarih ve Coğrafya Fakültesi Tiyatro Bölümü ile Dokuz Eylül Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Kocaeli Üniversitesi, Uludağ Üniversitesinin Güzel Sanatlar Fakültelerinde “Dramatik Yazarlık Eğitimi” dersleri verilmektedir.

³ Yeditepe Üniversitesi İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü dördüncü sınıf programında “Yaratıcı Yazma” adıyla bir ders bulunmaktadır. Örnekler çoğaltılabilir.

⁴ Örneğin Koç Üniversitesinde “Reklamcılık ve Yaratıcı Yazarlık”, “Medya Yazarlığı” ve “Senaryo Yazarlığı” gibi dersler bulunmaktadır. İzmir Ekonomi Üniversitesi, Sinema ve Dijital Medya bilim dalında “Yaratıcı Yazarlık” dersi İngilizce olarak verilmiştir. Örnekler çoğaltılabilir.

⁵ Bakılabilir: Belkis, Gümüş, Şaşmaz ve Alpan 2019: 1871-1889.

Yaratıcı Yazarlık dersi açısından alanı daraltıp Türk Dili ve Edebiyatı Bölümlerini merkeze alacak olursak, şu ana kadar tespit edebildiğimiz kadarıyla dersin verildiği üniversiteler şöyle listelenebilir:

(Liste alfabetik olarak verilmiştir)

<i>İkinci Sınıfta Seçmeli Ders Olarak Yaratıcı Yazarlık Dersi Okutulan Üniversiteler</i>	
Adıyaman Üniversitesi	
Eskişehir Teknik Üniversitesi	
İzmir Ekonomi Üniversitesi.	
Siirt Üniversitesi	
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi	

İkinci sınıflarda, 5 üniversitede Yaratıcı Yazarlık dersi bulunmaktadır.

<i>Üçüncü Sınıfta Seçmeli Ders Olarak Yaratıcı Yazarlık Dersi Okutulan Üniversiteler</i>	
Çankırı Karatekin Üniversitesi	
Gaziantep Üniversitesi	(Metin Yazarlığı adıyla)
İstanbul Üniversitesi	(Yaratıcı Yazarlık ve Yazma Becerileri adıyla)
Karadeniz Teknik Üniversitesi	
Kastamonu Üniversitesi	(Metin Yazarlığı adıyla)
Kilis 7 Aralık Üniversitesi	(Metin Yazarlığı adıyla)
Konya Selçuk Üniversitesi	
Malatya İnönü Üniversitesi	(Hikâye ve Roman Yazarlığı adıyla)
Marmara Üniversitesi	
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	
Pamukkale Üniversitesi	(Metin Yazarlığı adıyla)
Sakarya Üniversitesi	(Yaratıcı Metin Yazarlığı adıyla)

Üçüncü sınıflarda 12 üniversitede Yaratıcı Yazarlık dersi bulunmaktadır. Kimi üniversitelerde adı Yaratıcı Yazarlık olmasa da bu çalışma alanının kapsamına girecek dersler bulunmaktadır. O nedenle bu listeye o üniversiteler de dâhil edilmiştir.

<i>Dördüncü Sınıfta Seçmeli Ders Olarak Yaratıcı Yazarlık Dersi Okutulan Üniversiteler</i>	
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	(Yaratıcı Yazma adıyla)
Bartın Üniversitesi	
Başkent Üniversitesi	(Yaratıcı Yazma adıyla)
Boğaziçi Üniversitesi	
Hacettepe Üniversitesi	
Hitit Üniversitesi	(Metin Yazarlığı adıyla)
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi	(Yazma ve Yazarlık Teknikleri adıyla)
Kapadokya Üniversitesi	(Senaryo Yazma Teknikleri adıyla)
Muş Alpaslan Üniversitesi	(Metin Yazarlığı adıyla)
Samsun 19 Mayıs Üniversitesi	
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	(Yaratıcı Yazma adıyla)

Dördüncü sınıflarda 11 üniversitede Yaratıcı Yazarlık adıyla ya da bu alanın içerisine dâhil edilebilecek dersler verilmektedir.

Sonuç olarak tespit edebildiğimiz kadarıyla 2020- 2021 eğitim öğretim yılında, Türkiye’de toplam 28 üniversitenin Türk Dili ve Edebiyatı Bölümlerinde Yaratıcı Yazarlık dersleri vardır. Derslerin hepsi seçmeli statüdedir. İkinci, üçüncü ve dördüncü sınıflar olmak üzere üç sınıf düzeyinde verilen derslerin bir yıl ve iki dönem içerisinde verilmesi plânlanmıştır. Derslerin kredileri üniversitelere göre değişiklik göstermektedir. Genellikle iki ya da üç saatlik programlamalar yapılmıştır.

Türkiye’deki üniversitelerde Yaratıcı Yazarlık, dersleri farklı isimlerde verilmektedir. Örneğin bu ders, «Yaratıcı Yazma», «Yazma ve Yazarlık Teknikleri», «Yaratıcı Yazarlık ve Yazma Becerileri», «Yaratıcı Metin Yazarlığı», «Metin Yazarlığı», «Roman ve Hikâye Yazma» ve «Senaryo Yazma Teknikleri»⁶ adı altında da verilmektedir. Bu isimle verilen tüm dersler aslında Yaratıcı Yazarlık çalışma alanı ve disiplinin kapsadığı konulardır.

Yaratıcı Yazarlık, yazma biçimlerinin ve kurmaca kapsamındaki yazı yazmanın öğretildiği bir derstir. Yaratıcı yazma yaklaşımlarının yazılı anlatım becerilerinin gelişimine katkısı üzerinde durulur. Kompozisyon, yazma eğitimi ve öğretimi ya da yazılı anlatım dersi değildir. Bu ders kapsamında yazma becerileri öğretilmez. Dil becerileri ve metin içerisinde dil kullanımı üzerinde durulmaz. Öğrencilerden dil becerilerini kazanmış olmaları ve temel türlerin eğitimini almış olmaları beklenilir. O nedenle Yaratıcı Yazarlık, temel okuma ve yazma düzeyini tamamlamış ileri düzey öğrenciler için plânlanmış bir ders olma özelliği taşımaktadır.

Üniversitelerimizde ikinci veya üçüncü sınıf öğrencilerine bu dersin seçmeli statüde ve bir dönem ya da iki dönem içerisinde verilmesi temel eğitim düzeyi tamamlanmadığı için kimi sakıncalar taşımaktadır. O nedenle sağlıklı bir eğitim programında ders öğretimi, dördüncü sınıf için en uygun seviyeyi oluşturmaktadır. Çünkü ders, alışılmış, standart yapıların dışında bir özellik içermektedir. Normal bir öğrenciye değil, yazar olmak isteyenlere / yazı ile amatör fakat özellikle profesyonel olarak uğraşmayı hedefleyenlere hitap etmektedir. O nedenle dersin içeriğinin ve yapısının yazar olma ve yaratıcılığı geliştirme amacını güden bir nitelik taşıması, bu tarz bir birikimle harmanlanması gerekmektedir. Her ne kadar Yaratıcı Yazarlık dersi için kimi kuramsal anlamlar ve bilgilerden söz edecek olsak da bu derste yazarlığın incelikleri üzerinde de durulmaktadır. Dolayısıyla dersi alan kişilerin, duygusal gelişimlerinin ve estetik beğenilerinin en temel düzeyde tamamlanmış olması gerekmektedir.

Yaratıcı Yazarlık bir yazma biçimidir. Edebiyatın teknik özelliklerini, profesyonel ve akademik yazma biçimlerini kapsar. Yazma stratejileri ve ileri düzey kurgunun özelliklerinin öğretimi dersin ana hedefleri arasında-

⁶ Senaryo yazma teknikleri tartışmalı bir konudur. Aslında bu başka bir alan olmakla birlikte bu isim ile ders Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünde verildiği için listeye alınmıştır.

dır. Ders çoğunlukla kurmaca ağırlıklıdır. Kurmaca metin yazımını esas almaktadır. Şiir, kısa hikâye, roman, tiyatro oyunu, çizgi roman, mizah edebiyatı öğretimi dersin kapsamı içerisine girmektedir. Hatta biraz zorlayacak olursak gazete yazıları da dersin sınırları içerisine girebilir.

Bununla birlikte her ne kadar kurgusal nitelik taşıyor olsalar da TV, senaryo ve dram yazarlığı farklı bir alandır. Reklam yazarlığı ve medya okuryazarlığı farklıdır. Kompozisyon ve yazma eğitimi farklıdır. Yazma öğretimi farklıdır. Yazılı anlatım farklı şeylerdir. Bu kadar ayrı ve birbirinden bağımsız yazı alanlarının bir arada bulunması yeni bir tasnif ve tanımlama gerektirmektedir. Ülkemizde bu alanda bir terminoloji sorunu yaşanmakta, dersin içerik ve kapsamı çoğunlukla anlaşılammamaktadır.

Yaratıcılık kavramı güncel, moda ve yeni çalışma alanlarının kesişim noktasında yer almakta, Türkçede hangi kavramın ya da kelimenin önüne getirilirse çağdaş ve modern bir algı yaratmaktadır. “Yaratıcı” kelimesi ile tamlama yapılmış, “yaratıcı yazarlık”, “yaratıcı yazma”, “yaratıcı drama”, “yaratıcı ve eleştirel düşünce” gibi kavramlar, isim ve algı olarak modern ve yeni değerlere kaynak oluştursalar bile çoğunlukla bu isimlerin içi modern bilgi ve kuramlarla doldurulammamaktadır. Hatta denilebilir ki üniversitemizde “Yaratıcı Yazarlık” adıyla verilen derslerin ve hatta kursların büyük bir çoğunluğunun içeriği incelendiğinde görülür ki, bu dersler aslında temel düzeyde “yazma eğitimi”nin verildiği derslerdir.

Öte yandan, Yaratıcı Yazarlık dersleri, edebiyatın teknik özellikleri, çoğunlukla kurmaca, kısmen de kurmaca olmayan türler hakkında atölye tarzında eğitimlerin verildiği bir içerik içerisinde programlanır. Amaç kurmaca türde eserleri kavratmak olduğunda sadece ders anlatımı söz konusu değildir. Tartışmalar ve yönlendirmeler dersin işlenişinde bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Öte yandan dersin yazma ve edebiyatı bilme noktaları dışında bir de yaratıcılık yönü de bulunmaktadır. Yeni düşünme biçimlerinin öğretilmesi, farklı bakış açılarının kazandırılması ve bu bakış açılarının zenginleştirilmesi ile estetik yanın geliştirilmesi dersin bir başka boyutunu oluşturmaktadır. Özetle ders, yazı teknolojilerini, estetik değerleri ve edebiyat kuram ve teorilerini içerisinde barındırmaktadır. Kurgusal metnin doğası ile yazma stratejileri iç içe geçmelidir.

Yaratıcı yazarlık dersinde, bu dersi veren öğretim üyelerinin de dersi alan öğrencilerin de profesyonel ve akademik bir bakış açısına sahip olmaları beklenmektedir. Bu programlarda ders anlatılırken yazma eğitimi üzerine modern eğitim sistemlerindeki yöntemler kullanılmalıdır.

Edebiyat eğitim ve öğretim yapılan bir alan olmakla birlikte aslında bir güzel sanattır. Yaratıcı Yazarlık çalışmaları da bu durumda bir sanat eğitimidir. Ve edebiyatın temel meselelerini ele almakla birlikte başta sanat dalları olmak üzere diğer disiplinlerarası alanları da içermek durumundadır. Derslerde tıpkı resim, heykel, bale, müzik gibi ... yazma sanatı üzerine de bilgiler verilmeli, uygulamalar yapılmalıdır. Özgürlükçü bir düşünce ortamı yaratılmalı, proje ve dosyalar oluşturulmalıdır. Bu bilgilerin aktarımı sadece

seçmeli ders sınırlarında kalmamalı, seviye seviye plânlamalar yapılarak aşama aşama öğretime geçilmelidir.

Hacettepe Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünde, “Yaratıcı Yazarlık” adı altında, 1993 yılından beri seçmeli bir ders verilmektedir. Ders programı, ilk yıllarda Prof. Dr. Umay Günay yönetiminde yabancı yayımlar takip edilerek oluşturulmuş ve öğrenciler arasında başarı grafiği gittikçe yükselen yazma eğitimi bir uygulama alanı bulmuştur. Prof. Dr. Umay Günay’dan (1993-1996, 1997-1999) sonra ders, Prof. Dr. S. Dilek Yalçın Çelik (1996-1997, 1999-2001) ve ardından da Prof. Dr. Gonca Gökalp Alpaslan (2001-2021) tarafından verilmiştir.

Türk üniversitelerindeki bu ilk örnekten sonra 2001 ve sonrası dönemde özellikle Bolonya süreci ile yükseköğretim kurumlarında program değişiklikleri (Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinde zorunlu ders sayılarını azaltılırken seçmeli statüdeki dersleri programa alma) yaşanmaya başlamıştır. Bu süreç sonunda gerçekleşen ders programlarında yaşanan değişmelerin ardından Türkiye’deki diğer kimi üniversitelerde de Yaratıcı Yazarlık seçmeli statüde ders olarak programlarda yerini almıştır.

Sayı tatminkâr olmakla birlikte üniversitelerde yaratıcı yazarlık dersleri beklenen ve istenilen düzeye ulaşamamıştır. Burada iki temel noktaya dikkat çekilmelidir. Dersi veren öğretim üyeleri ve dersi alan öğrencilerin tutumu.

Birincisi dersi veren öğretim üyelerinden kaynaklanmaktadır. Onların çoğu bu dersi alan dışı (kendi çalışma konularının dışında verilmesi gereken bir ders konumunda) veya kompozisyon dersinin bir devamı olarak görmektedirler. Çoğu zaman yazma eğitimi ve kompozisyon bilgileri ile Yaratıcı Yazarlık kavramını bir tutmaktadırlar. Bir başka temel mesele ise şudur: Çoğu öğretim üyesi Yaratıcı Yazarlık’ı seçmeli statüde, tek bir ders olarak algılamaktadırlar. Alanın geniş ve gelişmeye açık olduğunun bilincinde olan kimi öğretim üyeleri de bu kez bu konuları işleyecek, derinliklerini yansıtacak bir programı ders saati (haftada iki ya da üç saat) içerisine sığdıramamaktadırlar.

Öğretim üyesi için bir başka problem, dersi alan öğrenci profilidir. Ve öğretim üyeleri ülkemizde bu ders için diğer derslerde olduğu gibi öğrenci seçimi yapamamaktadır. Oysa bu ders, öğrenci değil bir öğretim üyesinin seçimi ile belirginleştirilmelidir. Seçim ya öğrencilerin özel yetenekleri doğrultusunda gerçekleşmeli (yazılarını içeren dosyalara bakılarak bir seçim yapılmalı) ya da onlardan yazma ve kurgu üzerine temel dersleri (dil, edebiyat, türler ve kurgu üzerine temel eğitimini alanlar) tamamlamış olmaları istenmelidir. Tesadüfi ders seçimleri bu alan için ciddi bir handikaptır.

İkinci olarak öğrencilere baktığımızda, çoğunun dersin anlamı ve değerini kavrayamadıklarını görmekteyiz. Birçok öğrenci dersi yeni, çağdaş, ilginç, deneysel bulmakla birlikte aslında kredi doldurma peşindedirler. Dersi alan ve yazar olmak isteyen öğrenci temel okuma ve yazma kültürünü almış bilinçli kişiler olmalıdır. Oysa günümüz şartlarında iyi bir okur ve istekli, aynı zamanda da donanımı tam öğrenciyi bulmak gerçekten zordur.

Ülkemizdeki üniversitelerde yaklaşık otuz yıla yakın zamandır Yaratıcı Yazarlık dersleri verilmekte ise de ne yazık ki istenilen düzeye ulaşılamamış, dersin amacı ve gerekleri pratik yaşam içerisine dâhil edilememiştir.

Bu ve buna benzer birçok neden sonucunda Türkiye’de yaratıcı yazma eğitimi odaklı açık noktalar, Yaratıcı Yazarlık kursları ile kapatılmaktadır. Bu kurslar son yıllarda önemli bir ivme kazanmıştır. Yaratıcı Yazarlık kursları, üniversitelerin bölümler dışında verdikleri sertifika programlarında, üniversitelerin öğrenci toplulukları ya da merkezlerinde (Boğaziçi Üniversitesi Nazım Hikmet Merkezi Yaratıcı Yazarlık Atölyesi gibi), Belediyelerde (örneğin İsmek gibi), Sanat Merkezlerinde (Müjdat Gezen Sanat Merkezi, Sadri Alışık Kültür Merkezi gibi), Vakıflarda (Uğur Mumcu Araştırmacı Gazetecilik Vakfı gibi), Dernekler (Avrasya Yazarlar Birliği gibi), Ajanslarda verilmektedir. Liste detaylandırılıp uzatılabilir.

Günümüzde yukarıda seçme yapılarak örneklendirilen kurslar dışında burada sıralayamadığımız kimi birkaç iyi kurs dışarıda tutulacak olursa Yaratıcı Yazarlık amacından uzak bir noktaya doğru çekilmektedir. Genele teşbih edildiğinde çoğunlukla Yaratıcı Yazarlık kurslarının da denetimleri tam olarak yapılamamakta, verilen eğitim çoğu zaman tesadüfi bilgiler içermekte, kimi zaman dersi veren kişilerin deneyimlerin aktarılması yoluna gidilmektedir. Sistem tıpkı üniversitelerde olduğu gibi bu alanda hizmet veren kurslarda da tam olarak kurulamamaktadır. Birbirinden ayrı, birbirinden başka Yaratıcı Yazarlık dersleri / kursları ile bu alan, bir kaosun içerisindeki derinliklere sürüklenmektedir.

Günümüz koşullarında Yaratıcı Yazarlık dersi bir ihtiyaçtır. Üniversitelerde amaca uygun eğitimin verilmemesi, sistemin kurulamaması, alanın yapılandırmasının oluşturulamaması sonucu ortaya çıkan açık ve ihtiyaç dışarıdan hemen kapatılmaktadır. Ama çoğu zaman ortaya çıkan şey Yaratıcı Yazarlık olamamaktadır.

Oysa başta Amerika olmak üzere İngilizce konuşulan ülkelerde (İngiltere ve Avusturalya gibi) Yaratıcı Yazarlık üniversitelerde bir ders olmaktan öte bağımsız birer bölüm olmuş, programları kurulmuş, bilgiler sistematize edilmiş ve hatta mezunları arasından dünyaca ünlü yazarlar yetişmiştir.

Oysa Yaratıcı Yazarlık konusunda Dünyadaki gelişmelere, Türkiye’de yapılan bilimsel çalışmalara⁷ ve kimi az sayıdaki iyi / doğru ve güzel uygulamalara karşın günümüzde hâlâ şu temel konu tartışılmaktadır: Yaratıcı Yazarlık öğretilir mi? Yazı öğretilir mi, yaratıcı yazarlık nedir ve dersi olur mu, yazma Allah vergisi bir yetenektir öyleyse bu yetenek, kul tarafından nasıl işlenebilir gibi soruların artık modası geçmiştir. Yazı bir teknolojidir ve çağın şartları gereği bu teknoloji artık bir endüstriye dönüşmüştür. Öyleyse bu endüstrinin alt yapısı modern eğitim koşulları altında temellenmelidir.

7 Yazma eğitiminden farklı olarak Yaratıcı Yazarlık üzerine yazılmış ülkemizdeki ilk bilimsel çalışmalar arasında Günay (1998) ve Yalçın’ın (1998) makaleleri sayılabilir.

İnsan değiştikçe ve geliştikçe, edebiyat da -insanı temel aldığına göre değişip gelişecektir. İleri düzey eğitim ve öğretim programları sonucu meraklıları için yazı teknolojisi ve endüstrisinin gereklerini öğretilmeli, kuramsal bilgiler ve yaratıcılık yazı teknolojisi ile birleştirilmeli bu özel alan ile gençlere yeni iş alanları açma şansı verilmelidir.

Kaynaklar

- BARTHES, Roland (1987): *Yazı Nedir?* (Çev. Enis Batur), İstanbul, Hil Yayınları.
- BARTHES, Roland (1989): *Yazının Sıfır Derecesi*. İstanbul, Metis Yayınları.
- BARTHES, Roland (1995): *Yazarlar ve Yazanlar*. (Çev. Erol Kaya), Ankara, Ekin Yayınları.
- BELKIS, Ö., GÜMÜŞ, Y. E., ŞAŞMAZ ve E. D. ALPAN (2019): "Türkiye ve Amerika'da Dramatik Yazarlık Eğitim Programlarının Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi", *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18/72, sf: 1871-1889.
- BOLAT, Salih (2003): *Öykü Yazma Teknikleri: Yaratıcı Yazma Teknikleri*. İstanbul, Papirüs Yayınları.
- BOURDIEU, Pierre (1999): *Sanatın Kuralları: Yazınsal Alanın Oluşumu ve Yapısı*. (Çev. Necmettin Kâmil Sevin), İstanbul, YKY Yayınları.
- ÇOLAK, Veysel (2004): *Şiir Nedir ve Nasıl Yazılır: Yaratıcı Yazma Dersleri*. İstanbul, Papirüs Yayınları.
- DURAS, Marguerite (1997): *Yazmak*. (Çev. Aykut Derman), İstanbul, Can Yayınları.
- GÜLSOY, Murat (2004): *Büyübozumu: Yaratıcı Yazarlık (Kurmacanın Bilinen Sırları ve İhlal Edilebilir Kuralları)*. İstanbul, Can Yayınları.
- GÜNAY, Umay (1998): "Artık Yazı Yazmak Profesyonel Bir İştir." *Evenselliğe Yolculuk: Emel Doğramacı'ya Armağan*. Ankara, ?, 1- 3.
- İPŐİROđLU, Zehra (2006): *Yaratıcı Yazma*. Ankara, Mor-pa Yayınları.
- ONG, J. Walter (1995): *Sözlü ve Yazılı Kültür*. (Çev. Sema Postacıoğlu Banon) İstanbul, Metis Yayınları.
- ÖZDEMİR, Emin ve Adnan BİNYAZAR (1983): *Yazma Sanatı*. İstanbul, Varlık Yayınları.
- YALÇIN, S. Dilek (1998): "Yazma Eğitiminde Yeni Bir Araştırma Alanı: Yaratıcı Yazarlık", *Türkçenin Öğretimi ve Eğitimi Sempozyumu Bildirileri*, (5-6 Haziran 1998), Ankara, Ankara Üniversitesi TÖMER Gaziantep Şubesi, sf: 145-152.

KUZEY MAKEDONYA-İŞTİP GOTSE DELÇEV ÜNİVERSİTESİ'NDE TÜRKOLOJİ EĞİTİMİ

Satı KUMARTAŞLIOĞLU*

Özet

Bugün Türkiye ve diğer Türk ülkeleri dışında başka ülkelerin üniversitelerinde eğitim-öğretim faaliyetlerinde bulunan Türkoloji bölümleri de vardır. Bu bölümlerin varlığının Türk dili ve kültürünün dünyaya tanıtılmasının yanı sıra, ülkeler arasında siyasal, sosyal, ekonomik ve kültürel ilişkiler kurulması açısından ne kadar önemli olduğu açıktır. Türkoloji bölümlerinin bir kısmı Balkan coğrafyasındadır. Balkan coğrafyası günümüzde Türkiye dışında Türk dilinin, edebiyatının ve kültürünün canlı bir şekilde yaşadığı coğrafyalardan biridir, bu açıdan bu coğrafyadaki Türkoloji bölümlerinin varlığı daha da kıymetli hale gelmektedir. Balkan ülkelerinden Makedonya'da iki üniversitede "Türkoloji Bölümü" mevcuttur. Bu üniversitelerden ilki Üsküp'te bulunan Kiril ve Metody Üniversitesi, diğeri ise İştıp'te bulunan Gotse Delçev Üniversitesi'dir. Makedonya'daki bu Türkoloji bölümlerinin dışında Tetova (Kalkandelen) Üniversitesi Felsefe Fakültesi Şarkiyat bölümünde Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı mevcuttur. Kiril ve Metody Üniversitesi'nin Pedagoji Fakültesi ile Dram Sanatları Fakültesi'nde de Türkçe dersler verilmektedir. Ayrıca Üsküp'te bulunan Balkan Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde Türkçe Öğretmenliği Bölümü mevcuttur. Bunun yanı sıra Kalkandelen'de bulunan Vizyon Üniversitesi'nde Türkçe eğitim verilmektedir (Çelik-Gürel 2017: 666-667). Bu bildiride İştıp-Gotse Delçev Üniversitesi Filoloji Fakültesi bünyesindeki "Türkoloji Bölümü" değişik açılardan tanıtılacak, bu bölümdeki eğitim-öğretim faaliyetleri ile kültürel ve sanatsal etkinliklerin Türkoloji içindeki yeri ve önemi üzerinde durulacaktır.

Giriş

Balkanlar eski tarihlerden bu yana çok etnik yapılı, çok kültürlü ve çok dilli bir coğrafya olarak bilinmektedir. Bu Balkan mozağının önemli bir parçasını da Türkler oluşturmaktadır. Türklerin Balkan coğrafyasına yerleşmesinin tarihi çok eskilere dayanmaktadır. Osmanlı'dan önce bu coğrafyaya IV. yüzyıldan VIII. yüzyıla kadar uzanan bir zaman dilimi içerisinde Hunlar, Avarlar, Peçenekler ve Kumanlar yerleşmişlerdir. Makedonya coğrafyası İstanbul'un fethinden çok daha önce 1389 Kosova Savaşı ile Osmanlı hâkimiyetine geçmiştir. Bu tarihten itibaren Balkan coğrafyası Türkçenin konuşulduğu ve Türkçe eğitimin yapıldığı bir Türk yurdu haline gelmiştir. Ancak Balkan savaşlarından sonra (1912) bölgedeki Osmanlı hâkimiyetinin son bulması, göçler nedeniyle buradaki Türklerin azınlık konumuna geçmiş olması, Türkçe eğitimin yasaklanmasını da beraberinde getirmiştir. Sırp-Hırvat-Sloven Krallığı dönemindeki Türk okullarının kapatılması ve Türkçe eğitimin yasaklanması II. Dünya Savaşı sonuna kadar devam etmiştir. Bu dönem içerisinde Türkçe, evlerin dışında kullanılamaz olmuştur. Makedonya, Federal Yugoslavya'ya bağlı ayrı bir cumhuriyet haline geldikten sonra (1944) azınlıklara verilen bazı haklar dolayısıyla Makedonya'daki Türkler Türkçe eğitim konusunda haklarını elde etmişlerdir (Akalin 2002: 9). O dönemde Makedonya'da yaşayan yaklaşık 400.000 Türk'e anadilinde eğitim

* Doç. Dr., Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, satileri@hotmail.com.

hakkı sağlanmıştır (Emin 2019: 36). Bugün Makedonya’da yaşayan Türkler 21 Aralık 1944’de elde ettikleri Türkçe eğitim hakkı dolayısıyla 21 Aralık’ı Türkçe Bayramı olarak kutlamaktadırlar. Anadilde eğitim hakkının yanı sıra Tefeyyüz Okulu ve İrfan okullarının yeniden açılması, bunun haricinde Türklerin yaşadıkları bölgelerde ilkökul seviyesinde yeni okulların açılması bu konudaki ilk adımlar olmuştur (Abbas 1999: 291-292).

1960’lı yıllardan sonra Makedonya’da Türk dili konusunda daha olumlu gelişmeler yaşanmış, yükseköğretim kurumlarında Türkoloji bölümleri için adımlar atılmaya başlanmıştır. Bunlardan ilki 1964 yılında Üsküp’te “Kliment Ohridski” Pedagoji Akademisi’nde Türkçe dersler vermeye başlanmasıdır (Emin 2019: 36). Ancak Makedonya’da kurumsal olarak Türkoloji eğitimi, Üsküp Aziz Kiril ve Metody Üniversitesi Filoloji Fakültesi bünyesinde 1976/77 öğretim yılında Türk Dili ve edebiyatı Bölümü’nün açılmasıyla başlar. Makedonya Cumhuriyeti İcra Kurulu kararıyla kurulan bölüm, Makedonya’da Türk dili ve edebiyatı kadrosu yetiştirmek ve Türkçe eğitim veren okullara öğretmen yetiştirmeyi amaçlamıştır. Kurucu kurul ve komisyon heyeti Prof. Dr. Oliver Yaşar-Nasteva, Prof. Dr. Metodiya Sokolovski, Prof. Dr. Arif Ago’dur. Daha sonra bu kadroya Hamdi Hasan da katılmıştır (Aruç 2011: 72, Leontik 2020: 376). Bugün Üsküp Aziz Kiril ve Metody Üniversitesi Filoloji Fakültesi bünyesindeki Türkoloji bölümü daha geniş kadrosu ve Türkiye’den gönderilen akademisyenlerin destekleri ile Makedonya’daki Türkoloji faaliyetlerinin merkezini oluşturmaktadır. Zira hem kendi bünyesindeki öğretim üyelerinin büyük bir kısmı hem de İştip’teki Türkoloji bölümünde çalışan öğretim üyelerinin hem lisans hem de lisansüstü eğitimleri bu bölüm bünyesinde gerçekleşmiştir (Bk. Leontik 2020).

Makedonya’da Üsküp Aziz Kiril ve Metody Üniversitesi’nden sonra ikinci Türk dili ve edebiyatı bölümü İştip Gotse Delçev Üniversitesi Filoloji Fakültesi’nde yer almaktadır.

2007 yılında kurulan İştip Gotse Delçev Üniversitesi bünyesindeki Türkoloji Bölümü, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında açılmıştır. Bölümün açılmasında büyük emekleri olan Filoloji Fakültesi Dekanı Violeta Dimova, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü’nün açılmasında eğitim, edebiyat, dil ve kültür alanında, Türkiye Cumhuriyeti ile Makedonya Cumhuriyeti arasında bir dostluk köprüsü oluşturmak maksadının etkili olduğunu belirtmiştir (Leontik 2020: 380).

Eğitim-Öğretim Faaliyetleri

Bugün 4. Kampüs binası içinde eğitim-öğretim faaliyetlerini yürüten Türkoloji Bölümü’nde ilk önce lisans dersleri vermeye başlanmıştır. Bölümün ilk öğretim üyeleri Prof. Dr. Dragi Gorgiev, Doç. Dr. Mariya Leontik ve Doç. Dr. Mahmut Çelik olmuştur. 2012-2013 yılından itibaren yüksek lisans dersleri vermeye başlanmıştır (Çelik-Gürel 2016: 21).

Gotse Delçev Üniversitesi “Bolonya-Avrupa Kredi Transfer Sistemini” (EKTC) uygulamaktadır. Ayrıca Türkoloji Bölümü, 2010 yılından itibaren Türkiye’de YÖK tarafından denkliği kabul edilmiştir. Bu nedenle Türkiye

vatandaşı öğrencilerden de bölüme kayıt yaptıranlar olmuştur (Çelik-Gürel 2016: 21).

2009-2010 eğitim-öğretim yılından itibaren bölüme her yıl 14 ila 34 arasında öğrenci kayıt yaptırmıştır (Çelik-Gürel 2016: 39). Bunun yanı sıra Filoloji Fakültesi'nin diğer bölümlerinden Türkçeyi seçmeli ders olarak alan öğrenciler de bulunmaktadır (Leontiç 2011: 98).

Bölüm Programının Amacı: İştup Gotse Delçev Üniversitesi Türkoloji Bölümünün amacı bölüm için hazırlanan monografide şu şekilde geçmektedir: *“Türk dili ve edebiyatı metinlerini başlangıçtan günümüze kadar edebi ve filolojik bağlamda değerlendirip öğrenciye kazandırmak, onlara bu ürünlerin Türk kültürünün oluşum ve gelişimindeki vazgeçilmezliklerini akademik düzeyde öğretmek; Türk dili ve edebiyatı alanında özellikle Doğu Makedonya'daki ihtiyaç duyulan bilim adamlarını, uzmanları ve öğretmenleri yetiştirmektir”* (Çelik-Gürel 2016: 23).

Gotse Delçev Üniversitesi Filoloji Fakültesi bünyesindeki Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü'nde lisans düzeyinde iki anabilim dalı bulunmaktadır: Öğretmenlik ve Tercümanlık. Bu dalların lisans müfredatını Doç. Dr. Sevin Alil ve Dr. Mariya Leontiç hazırlamışlardır. Müfredatların hazırlanmasında Türkiye'deki Türk Dili ve Edebiyatı Bölümlerinden bazılarının müfredatları yol gösterici olmuştur. Müfredat hazırlanırken Makedonya'nın şartları ve ihtiyaçları da göz önünde bulundurulmuştur. 2012-2013 eğitim-öğretim yılında üniversite müfredatı yenilenmiştir. Bölümün öğretim üyeleri Mahmut Çelik ve Mariya Leontiç, müfredatı yenilerken Yunus Emre Enstitüsü tarafından görevlendirilen Cemal Aksu ve Halil Açıkgöz'ün yardımlarını almışlardır (Çelik-Gürel 2016: 33, Leontiç 2013: 77).

Yeni müfredata göre ilk iki yılda öğrenciler birlikte okumakta, üçüncü yılda ise “öğretmenlik” ve “çevirmenlik” grubuna ayrılmaktadır (Çelik-Gürel 2016: 33, Leontiç 2011, 98, Leontiç 2013: 77).

Bölüme lise ve tüm meslek okullarından öğrenci kayıt yaptırabilmektedir. Kayıtlı öğrenciler “devamlı” ve “devamsız” statüsünde öğrenci olabilmektedirler. Eğer öğrenci devlet memuru ise ya da özel bir şirkette çalışıyorsa ya da hastalığı varsa durumunu ortaya koyan bir belge sunarak devamsız statüde öğrenci olabilmektedir. Bölüm yurtdışından da öğrenci kabul etmektedir. Yurtdışından kayıt yaptıran öğrenciler altı aylık bir dil hazırlık kursu görmektedirler. Ayrıca üniversite için giriş sınavı şartı yoktur (Çelik-Gürel 2016: 38-39).

Öğretmenlik Anabilim Dalı Lisans Dersleri

I. Yıl- I. Dönem

Çağdaş Türk Dili I (8 kredi)

Çağdaş Türk Dilinin Fonetik ve Fonolojisi 1 (8 kredi)

Çağdaş Makedon Dili (Seçmeli) (4 kredi)

Yabancı Dil (Seçmeli) (4 kredi)

Genel Lengüistik (Seçmeli) (4 kredi)

Türk Kültürü ve Medeniyeti (Seçmeli) (4 kredi)

I. Yıl- II. Dönem

Çağdaş Türk Dili 2 (8 kredi)
Çağdaş Türk Dilinin Fonetik ve Fonolojisi 2 (6 kredi)
Türk Halk Edebiyatı 1 (İslamiyetten Önce) (6 kredi)
Çağdaş Makedon Dili 2 (Seçmeli) (4 kredi)
Yabancı Dil 2 (Seçmeli) (4 kredi)
Osmanlıca 1 (Seçmeli) (4 kredi)

II. Yıl- I. Dönem

Çağdaş Türk Dili 3 (8 kredi)
Çağdaş Türk Dilinin Morfolojisi 1(8 kredi)
Türk Halk Edebiyatı 2 (İslami Dönem)(6 kredi)
Çağdaş Makedon Dili 3 (Seçmeli) (4 kredi)
Yabancı Dil 3 (Seçmeli) (4 kredi)
Osmanlıca 2 (Seçmeli) (4 kredi)
Avrupa Medeniyeti(Seçmeli) (4 kredi)

II. Yıl- II. Dönem

Çağdaş Türk Dili 4 (8 kredi)
Çağdaş Türk Dilinin Morfolojisi 2 (6 kredi)
Eski Türk Edebiyatı 1 (11.-15. Yüzyıl) (6 kredi)
Çağdaş Makedon Dili 4 (Seçmeli) (4 kredi)
Yabancı Dil 4 (Seçmeli) (4 kredi)
Osmanlıca 3 (Seçmeli) (4 kredi)
Genel Dilbilim (Seçmeli) (4 kredi)

III. Yıl- I. Dönem

Çağdaş Türk Dili 5 (8 kredi)
Çağdaş Türk Dilinin Söz Dizimi 1 (8 kredi)
Eski Türk Edebiyatı 2 (16. 18. Yüzyıl) (6 kredi)
Edebiyat Teorisi (Seçmeli) (4 kredi)
Osmanlıca 4 (Seçmeli) (4 kredi)
Türkçenin ve Makedoncanın Karşılaştırmalı Analizi (Seçmeli) (4 kredi)
Psikoloji (Seçmeli) (4 kredi)

III. Yıl- II. Dönem

Çağdaş Türk Dili 6 (8 kredi)
Çağdaş Türk Dilinin Söz Dizimi 2 (6 kredi)
Yeni Türk Edebiyatı 1 (Tanzimat Dönemi) (6 kredi)
Çağdaş Türk Dilinin Yazılı ve Sözlü Anlatımı (Seçmeli) (4 kredi)
Osmanlıca 5 (Seçmeli) (4 kredi)
Pedagoji (Seçmeli) (4 kredi)

IV. Yıl- I. Dönem

Çağdaş Türk Dilinin ve Edebiyatının Öğretim Yöntem ve Teknikleri 1 (8kredi)
Yeni Türk Edebiyatı 2 (Milli Edebiyat) (8 kredi)
Türk Çocuk Edebiyatı 1 (6 kredi)
Çağdaş Türk Dilinin Leksikolojisi (Seçmeli) (4 kredi)
Türk Dil Tarihi ve Diyalektolojisi (Seçmeli) (4 kredi)

Çağdaş Türk Dilinin Frazeeolojisi (Seçmeli) (4 kredi)

Balkanlarda Slav Edebiyatı (Seçmeli) (4 kredi)

Osmanlıca 6 (Seçmeli) (4 kredi)

IV. Yıl- II. Dönem

Bitirme Tezi (8 kredi)

Çağdaş Türk Dilinin Öğretim Yöntem ve Teknikleri 2 (6 kredi)

Türk Çocuk Edebiyatı 2 (6 kredi)

Türk Dili Düzeltmenliğe Giriş (Seçmeli) (4 kredi)

Pedagoji İletişim (Seçmeli) (4 kredi)

Osmanlıca 6 (Seçmeli) (4 kredi)

Türk Dilinin Redaksiyon Temelleri (Seçmeli) (4 kredi)

Çağdaş Türk Dilinde Yaratıcı Yazma Teknikleri (Seçmeli) (4 kredi) (Çelik-Gürel 2016: 24-28).

Tercümanlık Anabilim Dalı Lisans Dersleri

Tercümanlık Anabilim Dalında alınan derslerin ilk iki yılı Öğretmenlik Anabilim Dalı ile aynıdır. O yüzden burada Tercümanlık Anabilim Dalının sadece son iki yılına ait dersler verilmiştir:

III. Yıl- I. Dönem

Çağdaş Türk Dili 5 ((kredi)

Çağdaş Türk Dilinin Söz Dizimi 1 (8 kredi)

Eski Türk Edebiyatı 2 (16.-18. Yüzyıl)

Edebiyat Teorisi (Seçmeli) (4 kredi)

Osmanlıca 4 (Seçmeli) (4 kredi)

Türkçenin ve Makedoncanın Karşılaştırmalı Analizi (Seçmeli) (4 kredi)

Mütercimlik-Tercümanlık Teorisi (Seçmeli) (4 kredi)

III. Yıl- II. Dönem

Çağdaş Türk Dili 6 (8 kredi)

Çağdaş Türk Dilinin Söz Dizimi 2 (6 kredi)

Yeni Türk Edebiyatı 1 (Tanzimat Dönemi) (6 kredi)

Osmanlıca Metinlerin Çevirisi (15.19. Yüzyıl) (Seçmeli) (4 kredi)

Çağdaş Türk Dilinin Yazılı ve Sözlü Anlatımı (Seçmeli) (4 kredi)

IV. Yıl- I. Dönem

Türkçeden Makedoncaya Çeviri (8 kredi)

Yeni Türk Edebiyatı 2 (Milli Edebiyat) (8 kredi)

Çeviri Teknikleri (6 kredi)

Balkanlarda Slav Edebiyatı (Seçmeli) (4 kredi)

Türk Dil Tarihi ve Diyalektolojisi (Seçmeli) (4 kredi)

Çağdaş Türk Dilinin Leksikolojisi (Seçmeli) (4 kredi)

Türk Çocuk Edebiyatı 1 (Seçmeli) (4 kredi)

IV. Yıl- II. Dönem

Bitirme Tezi (8 kredi)

Makedoncadan Türkçeye Çeviri (6 kredi)

Çeviri Teknikleri (6 kredi)

Türk Dili Düzeltmenliğine Giriş (Seçmeli) (4 kredi)

Türk Çocuk Edebiyatı 2 (Seçmeli) (4 kredi)

Bilimsel Çalışmaların Metodolojisi (Seçmeli) (4 kredi)

Lisans programı, Makedonya'daki diğer Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinde olduğu gibi Metodik (Türkçe öğretimi) dersleri, Osmanlıca dersleri, Halk Edebiyatı, Çocuk Edebiyatı, Eski Türk Edebiyatı, Yeni Türk Edebiyatı derslerine dayanmaktadır. Dille ilgili dersler arasında, klasik filolojiye özgü olanların yanı sıra, modern dilbilim yöntemleriyle oluşturulanlar da yer almaktadır. Bu dersler arasında Türk Dili Tarihi, Türk Diyalektolojisi, Türkçenin Grameri (Fonetik, Morfoloji, Sentaks) dersleri yer almaktadır (Çelik 2013: 89).

Lisans programlarındaki teorik ve uygulamalı dersler, bölüm içi etkinlikler, konferanslar vb. ile desteklenmektedir (Çelik 2013: 92). Bölümde ayrıca Üsküp'te bulunan "Yunus Emre Türk Kültür Merkezi" (YTKM) ile ortaklaşa yapılan çalışmalar, öğrencilerin Türk kültürünü tanımalarına yardımcı olmaktadır.

Mezun Olan Öğrencilerin İş Alanları: Bölüm ilk mezunlarını 2012-2013 yılında vermiştir. Bölümden mezun olanlar, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaöğretim ve liselerde, özel okul ve dershanelerde öğretmenlik yapabilecek ya da üniversitelerde öğretim üyesi veya Türk dili okutmanı olarak çalışabileceklerdir. Bunun yanı sıra çeşitli kurumlarda tercümanlık görevleri alabileceklerdir (Çelik-Gürel 2016: 23).

Yüksek Lisans Programı

Bölüm 2012-2013 eğitim-öğretim yılından itibaren yüksek lisans programı da açmıştır. Yüksek lisans programı "Türk Dili" ve "Türk Edebiyatı" olarak iki farklı alanda yürütülmektedir. Derslerin müfredatlarını Mariya Leontiç ve Mahmut Çelik, Halil Açıkgöz ve Cemal Aksu ile birlikte hazırlamışlardır (Leontiç 2013: 78).

"Türk Dili" Alanında Verilen Yüksek Lisans Dersleri

Çağdaş Türk Dilinin Dilbilgisi (Grameri) (6 kredi)

Osmanlı Türkçesinin Dilbilgisi (Grameri) (6 kredi)

Karşılaştırmalı Dilbilgisi (6 kredi)

Bilimsel Araştırma Yöntemleri (6 kredi)

Dilbilimi Teori ve Yöntemleri (Seçmeli) (4 kredi)

Çağdaş Çeviri Kuramları ve Yöntemleri (Seçmeli) (4 kredi)

Edebiyat Metinlerinin Çevirisi (Seçmeli) (4 kredi)

Osmanlı Türkçesinden Makedoncaya Çeviri Yöntemleri (Seçmeli) (4 kredi)

Eski Türk Dili (8.14. Yüzyıl) (Seçmeli) (4 kredi)

Ağız Bilimi (Diyalektoloji) Araştırma Yöntemleri (Seçmeli) (4 kredi) (Çelik-Gürel 2016: 34).

"Türk Edebiyatı" Alanında Verilen Yüksek Lisans Dersleri

Türk Dili Tarihi (6 kredi)

Osmanlı Türkçesinin Dilbilgisi (Grameri) (6 kredi)

Türk Edebiyatının Kuram ve Edebi Türleri (6 kredi)

Bilimsel Araştırma Teknikleri (6 kredi)

Türk Edebiyatında Akımlar (Seçmeli) (4 kredi)

Türk Mitolojisi ve Folkloru (Seçmeli) (4 kredi)
Türk Tasavvuf Metinleri (Seçmeli) (4 kredi)
Osmanlı Türkçesi Şiir ve Nesir (Seçmeli) (4 kredi)
Çağdaş Türk Edebiyatında Şiir ve Nesir (Seçmeli) (4 kredi)
Karşılaştırmalı Edebiyat (Seçmeli) (4 kredi) (Çelik-Gürel 2016: 36).

Yüksek lisans programındaki dersleri Prof. Dr. Dragi Gorgiev, Prof. Dr. Oktay Ahmed, Prof. Dr. Mahmut Çelik, Prof. Dr. Mariya Leontik, Doç. Dr. Ramadan Doğan, Prof. Dr. Fadıl Hoca, Dr. Öğretim Üyesi Zeki Gürel yürütmüştür.

Bugün Gotse Delçev Üniversitesi Türkoloji Bölümü'nde toplam dört yüksek lisans tezi savunulmuştur.

Bölümde Görev Yapan Öğretim Elemanları

Bölümün bugünkü kadrolu öğretim üyeleri Prof. Dr. Mariya Leontik ve Prof. Dr. Mahmut Çelik'tir. Öğretim üyesi ihtiyacından dolayı ilk başta TİKA (Türk İş Birliği ve Kalkınma Ajansı), daha sonra TC Yunus Emre Enstitüsü Türkoloji Projesi çerçevesinde bölüme öğretim elamanı görevlendirmiştir. Bunun yanı sıra zaman zaman Kiril Metody Üniversitesi ve Tarih Enstitüsü'nden öğretim elemanları görevlendirilmektedir.

TİKA ve Yunus Emre Enstitüsü Türkoloji Projesi Kapsamında Görevlendirilen Akademisyenler

Dr. Sevim Hilmioğlu (2010-2011), Yrd. Doç. Dr. Cemal Aksu (2011-2012), Yrd. Doç. Dr. Ramadan Doğan (2012-2013), Dr. Fikret Yıkılmaz (2013-2014), Yrd. Doç. Dr. Haluk Aydın (2013-2014), Dr. Satı Kumartaşlıoğlu (2014-2015), Yrd. Doç. Dr. Nazlı Rânâ Gürel (2015-2017), Yrd. Doç. Dr. Zeki Gürel (2015-2017)

Makedonya'daki Üniversite ve Kurumlardan Gelen Akademisyenler

Prof. Dr. Dragi Gorgiev (2014-2016), Prof. Dr. Oktay Ahmed (20016), Prof. Dr. Sevin Alil (2009-2013), Prof. Dr. Fadıl Hoca (2012-2015)

Özel Anlaşmayla Yurtdışından Gelen Akademisyenler

Yrd. Doç. Dr. Hüseyin Özbay (2014-2016) (Çelik-Gürel 2016: 47, Leontiç 2011: 99)

Bölümde açıldığı yıldan itibaren bağış yoluyla oluşturulan bir kütüphane mevcuttur. Yaklaşık 5500 kitaptan oluşan bölüm kütüphanesi, Filoloji Fakültesi binası içindeki kütüphanede özel bir bölüm olarak hizmet vermektedir (Leontiç 2020: 383). Ancak bölüm kütüphanesi hem öğretim üyeleri hem de öğrenciler için yetersiz bir durumda olup zenginleştirilmeye ihtiyacı vardır.

Filoloji Fakültesi bünyesinde 2016 yılından itibaren yılda iki defa (Mayıs ve Aralık ayları) çıkan Palimpsest dergisi mevcuttur. Dergide, Makedonca, İngilizce, Rusça, Almanca, İtalyanca, Fransızca yazıların yanı sıra Türkçe makaleler de yer almaktadır. Dergi, dil, edebiyat, eğitim ve kültür konularında yazılar kabul etmektedir. Derginin Türk dili ve edebiyatı konusundaki yayın faaliyetleri, Türkoloji bölümü açısından önem arz etmektedir.

Makedonya çok kültürlü ve çok dilli bir ülkedir. İştup, Doğu Makedonya bölgesinde şehir olduğundan, bölüme o civarda yaşayan Türklerden de çok ilgi olmaktadır. Bunun yanı sıra Makedon, Arnavut ve Roman öğrencilerin talebi de yoğundur. Başka bir ifade ile bölümde hem anadili Türkçe olanlar hem de ana dili başka bir dil olanlar eğitim-öğretim görmektedir. Ancak bu durum bölümdeki eğitime dair bazı sıkıntılar yaratmaktadır. Bu sıkıntıların temelinde, Makedonya'da sınavsız üniversiteye giriş sisteminin uygulanması ve hiç Türkçe bilmeyen öğrencilerin herhangi bir hazırlık programı uygulamaksızın doğrudan eğitime alınmaları bulunmaktadır. Ana dili Türkçe olanlar ile ana dili Türkçe olmayan ve belli bir süre dil eğitimine tabi tutulmadan doğrudan eğitime başlayanlar aynı sınıf içerisinde derslere tabi tutulduğundan, bazı dersler Makedonca anlatılabilmektedir. Seviye farklılığından dolayı da bazı dersler yalnızca bir dil öğretimi şeklinde işlenmektedir. Bu nedenle Türkoloji bölümünden mezun olup Türkçe eğitim veren okullarda Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni olmak için aday olan mezunlar, maalesef bu gibi nedenlerden dolayı yetersiz olmaktadır. Ancak zamanla yapılabilecek çeşitli düzenlemeler ile bu sıkıntıların ortadan kalkması elbette mümkündür.

Sonuç

Makedonya'da Türkçe ve dolayısıyla Türk kültürünün öğretilmesi, Türkoloji alanında faaliyetler yapılması, uzun yüzyıllar Osmanlı bünyesinde yaşayan ve günümüzde de önemli derecede Türk nüfus barındıran, tarihiyle, mimarisiyle, yaşam tarzıyla Türk kültüründen pek çok iz taşıyan bu coğrafyada önem arz etmektedir. Bu açıdan Türkçe eğitim veren diğer okullarda olduğu gibi Makedonya'daki üniversitelerde bulunan Türkoloji bölümlerinin varlığı Türk kültürünün bu coğrafyadaki kalıcı devamlılığı için çok kıymetlidir. Özellikle İştup Gotse Delçev Üniversitesi Filoloji Fakültesi bünyesindeki Türkoloji bölümü, Türklerin yoğun yaşadığı Doğru Makedonya bölgesinde bulunması nedeniyle burada yaşayan Türkler tarafından çok tercih edilmektedir. Ayrıca Makedon, Arnavut, Boşnak, Roman gibi diğer toplulukların Türkoloji bölümünde eğitim alıyor olmaları, Türkçeye ve dolayısı ile Türkiye'ye sempati ile yaklaşmaları, bölümün Türkiye ile Makedonya arasındaki kültürel, sosyal, siyasi ve ekonomik açıdan köprülerin devamı açısından kıymetli görünmektedir. Ayrıca şunu da belirtmek gerekir ki, Balkan coğrafyasındaki Türkoloji bölümlerinin gerek akademik kadrosu gerekse öğrenci açısından önemli bir kısmı Türklerden oluşmaktadır. Dolayısıyla buradaki Türk nüfusunun varlığı ve çeşitli açılardan etkinliği de Türkoloji bölümleri üzerinde etkilidir. Geçmişte Türkiye'ye yaşanan Türk göçünün, işsizlik gibi nedenlerden dolayı bugün çeşitli Avrupa ülkelerine gerçekleşiyor olmasının Balkanlardaki Türk varlığının yanı sıra Türkoloji bölümlerinin de geleceğini olumsuz etkileyeceği aşikârdır.

Kaynaklar

- Abbas, Zerrin Bedri (1999): "Makedonya'da Türklerin Eğitimi", *Balkan Ülkelerinde Türkçe Eğitim ve Yayın Hayatı Bilgi Şöleni*, Ankara, TDK Yayınları, s. 291-292.
- Akalın, Şükrü Haluk (2002): "Makedonya'da Eğitim Dili Olarak Türkçe", *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi*, Sayı 13, s. 7-13.
- Aruç, Numan (2011): "Makedonya'da Türkiyat Araştırmaları Tarihi", Orhon Yazıtlarının Bulunuşundan 120 Yıl Sonra Türklük Bilimi ve 21. Yüzyıl Konulu Uluslararası Türkiyat Araştırmaları Sempozyumu 26-29 Mayıs 2010 Bildiriler Kitabı, Editör: Ülkü Çelik Şavk, Ankara, Cilt 1, s. 71-75.
- Çelik, Mahmut (2013): "Makedonya-İştîp Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Tarihçesi", *Hikmet*, Sayı 22, s. 87-95.
- Çelik, Mahmut-Gürel, Zeki (2016): *Makedonya İştîp "Gotse Delçev" Üniversitesi Filoloji Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Monografisi*, İştîp, Makedonya İştîp "Gotse Delçev" Üniversitesi Filoloji Fakültesi Yayını.
- Çelik, Mahmut-Gürel, Zeki (2017): "Makedonya'da Türkoloji Bölümünün Kırkıncı Yıl Dönümü", *1. Uluslararası Türklerin Dünyası Sosyal Bilimler Sempozyumu Antalya 11-14 Mayıs 2017 Sempozyum Bildiri Kitabı*, s. 659-668.
- Emin, Osman (2019): "Makedonya'da Türkçe Eğitimin Günümüze Kadar Gelişimi", *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresi 2019 Tiflis- 18-20 Nisan 2019, Tiflis/Gürcistan, Bildiriler Kitabı*, s. 33-45.
- Leontiç, Mariya (2011): "İştîp 'Gotse Delçev' Üniversitesi Filoloji Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünün Tarihçesi", *Sessiz Gemi Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, Sayı 2, s. 98-101.
- Leontiç, Mariya (2013): "İştîp 'Gotse Delçev' Üniversitesi Filoloji Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümüne Sayın Halil Açıköz'ün Katkısı", *Türk Dünyasından Halil Açıköz'e Armağan*, Hazırlayan: Hayri Ataş, İstanbul: Doğu Kitabevi, s. 77-81.
- Leontik, Mariya (2016): "İştîp Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünde Çağdaş Türk Dili ve Çağdaş Türk Dilinin Fonetik ve Fonolojisi Derslerinde Uygulanan Türkçe-Makedonca Materyaller", *Türk Dili ve Edebiyatı Monografisi*, İştîp, Goce Delcev University, s. 180-184.
- Leontik, Mariya (2020): "Kuzey Makedonya'da Türkoloji". *Avrupa'da Türkoloji*, Editör: Öztürk Emiroğlu, Ankara: Akçağ Yayınları, s. 375-392.

ZİNCİRLEMELİ MASALLARIN TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI EĞİTİMİNDEKİ YERİ

Satı KUMARTAŞLIOĞLU*

Özet

A. Aarne ve S. Thompson'un Masal Tipleri Kataloğu (The Types of the Folktale)'nda masallar beş başlıkta sınıflandırılmıştır: 1. Hayvan masalları, 2. Asıl halk masalları, 3. Güldürücü hikâyeler, 4. Zincirlemeli masallar, 5. Sınıflamaya girmeyen masallar. Masallar hakkında yapılan bilimsel çalışmalarda bazı özellikleri ile ön plana çıktıkları ya da masal tipi açısından nicelik olarak daha fazla örnekleri olduğu için genellikle asıl halk masalları ve hayvan masalları üzerinde durulmuştur. Bunun yanı sıra masal kitapları ya da ders kitaplarına koyulan masal metinleri de genellikle asıl halk masalları ile hayvan masalları olmuştur. Bu nedenle zincirlemeli masalların gerek bilimsel çalışmalar içerisinde gerekse Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarında ihmal edildiği söylenebilir. Oysa zincirlemeli masalların bazı özellikleri itibariyle Türk dili ve edebiyatı eğitiminde kullanılabilmesi görülmektedir. Zincirlemeli masallar nitelik olarak tekerlemelere benzer bir yapıya sahiptir. Bu masalarda küçük bazı olaylar mantık kuralları çerçevesinde genellikle karşılıklı konuşmalarla ve birbirine bağlanan eylemlerle arka arkaya sıralanır. Birbiri ardınca sıralanan olay silsilesi belli başlı kalıplarla ve tekrarlarla ifade edilir. Bu açıdan bu tarz masallar çocukların zekâ ve hafızalarının güçlenmesinde, dil ve ifade yetilerinin gelişiminde kullanılacak tarzda anlatılardır. Bildiride zincirlemeli masallar yapı, içerik ve işlev açısından çeşitli örneklerle incelenmiş, bu masalların Türk dili ve edebiyatı eğitimi içerisinde daha yaygın ve etkili kullanılması gerektiği vurgulanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Masal, zincirlemeli masal, Türk dili ve edebiyatı eğitimi.

Giriş

Masallar, sözlü geleneğin zayıflaması nedeniyle her ne kadar geçmişteki gibi olmasa da günümüzde geleneksel ortamlarda anlatılmaya devam etmekte, bunun yanı sıra son zamanlarda masal ve masal anlatımına olan ilgiden dolayı bir sahne performansı şeklinde icra edilen bir tür olarak canlılığını korumakta, anlatıcısı ve anlatım ortamı itibariyle güncellenmektedir. Bu nedenle masal türü, her zaman araştırmacılar için önemli bir malzeme teşkil etmiş, değişik yönleriyle araştırmacıların ilgisini çekmiştir. Masallar, halkbilimcilerin de ilk ilgilendiklerin türlerin başında gelmiştir. Bilindiği gibi Grimm Kardeşlerin yapmış oldukları masal çalışmaları bu alanda önemli bir yer teşkil etmiş ve kendinden sonra yapılan masal çalışmalarına katkı sağlamıştır (Azadovski 1992: 8-9). Avrupa'da 19. yüzyılın başında hız kazanan masal derleme ve yazıya geçirme çalışmaları belli bir dönem sonra önemli bir malzeme oluşturmuş, derlenen bu masalların sınıflandırılması ihtiyacı doğmuştur.

Masalları sınıflandırma konusunda Tarihi-Coğrafi Fin Kuramı'nın kurucusu Kaarle Krohn bir ihtiyaç hissederek, öğrencisi Antti Aarne'den bir masal tasnifi yapmasını ister. Finlandiyalı araştırmacı Antti Aarne 1910

* Doç. Dr. Satı Kumartaşlıoğlu, Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi, satileri@hotmail.com.

yılında “Verzeichnis der Marchentypen” (Masalların Tip Kataloğu) adlı eserini yayımlar. Aarne’nın sadece Kuzey Avrupa ülkelerinin masallarını içine alan sınıflandırması Şu Şekildedir:

1. Hayvan Masalları (1-299)
2. Asıl Masallar (300-1199)
3. Fıkralar (1200-1999) (Sakaoğlu 1999: 11-12).

Aarne’in bu çalışması, 1928 yılında Amerikalı folklorcu Stith Thompson tarafından “The Types of The Folktale: A Classification and Bibliography” adıyla genişletilir. Thompson, kataloğu 1961’de genişleterek yeniden basar (Sakaoğlu 1999 78, Kholmuradova 2018). Thompson’un bu katalogunda masallar beş grupta sınıflandırılmıştır:

1. Hayvan Masalları (1-299)
2. Asıl Halk Masalları (200-1199)
3. Güldürücü Hikâyeler, Nükteli Fıkralar (1200-1999)
4. Zincirlemeli Masallar (2000-2399)
5. Sınıflamaya Girmeyen Masallar (2400-2499) (Sakaoğlu 1999: 13).

Görüldüğü üzere, Aarne’in yapmış olduğu ilk masal tasnifinde zincirlemeli masallar yoktur. Thompson’un genişlettiği masal tasnifinde zincirlemeli masallara 2000-2399 numaralar arasında yer ayrılmıştır. Masal tasnifinin diğer gruplarında yer alan masallar hakkında Türkiye’de pek çok çalışma yapılmasına rağmen, tasnife sonradan eklenen zincirlemeli masallar hakkında yok denecek kadar az çalışma yapılmıřtır¹. Zincirlemeli masallar konusundaki kısıtlı çalışmaların elbette bazı nedenleri vardır. Masal tasnifinde de görüldüğü üzere bu masalların diğer masallara nazaran daha az örneğinin oluşu, dolayısıyla geleneksel masal anlatımı içerisinde bu tarz masallara daha az yer verilifi bu nedenlerin başında bulunmaktadır. Ayrıca kendi içerisinde belli bir form oluşturmuş bu masalların çok farklı biçim ve içerikte olmayışı da zincirlemeli masallara yönelik çalışmaların azlığını kendince açıklamaktadır. Zincirlemeli masallar konusunda az çalışma yapılmasını açıklayan aynı nedenler, zincirlemeli masalların Türk dili ve edebiyatı ders müfredatlarında ve kitaplarında kullanılmamasını da benzer Şekilde açıklamaktadır.

Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı’nda (2018) 4. ünite “Masal/Fabl” konusuna ayrılmıştır. Programda masal türünün asıl halk masalları ve hayvan masallarından örneklerle işlendiği görüldü. Ders kitaplarında da yine masal türü için asıl halk masalları veya hayvan masallarından metinler bulunmaktadır. Dolayısıyla Türk dili ve edebiyatı eğitimi içerisinde zincirlemeli masallara yer verilmediği tespit edilmiştir. Oysaki zincirlemeli masalların diğer masallarda oldu-

¹ Pertev Naili Boratav, masal ve tekerleme konusundaki çalışmalarında (Boratav 1995: 95; 2000; 2011: 19-24, 43-45) zincirlemeli masal örneklerinin yanı sıra bu tarz masallar hakkında genel bilgiler de vermiştir. Bunun yanı sıra Ali Berat Alptekin’in “Bitle Pire” masalı örneğinden yola çıkarak zincirlemeli masalları kısaca değerlendirdiği “Taşeli Masalları” kitabı (2002: 38, 111) ile Nilay Özer’in “Zincirlemeli Masallarda Yapı ve İşlev” (Özer 2004) başlıklı yazısı, bu konuda anılması gereken çalışmalardır.

ğu gibi Milli Eğitim'in amaçladığı pek çok yetkinlikte (Bk. Orta Öğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı), öğretim programının özel amaçları ve alana özgü becerileri kazanma konusunda malzeme olarak kullanılabileceği öngörülmektedir. Bunda elbette zincirlemeli masalların kendi türüne ait hususiyetleri etkili olacaktır.

Zincirlemeli Masalların Özellikleri

Stith Thompson, "The Folktale" adlı eserinde zincirlemeli masallar için özel bir yer ayırmış ve bu masallar hakkında ayrıntılı bilgilere yer vermiştir. "Formül masalları" olarak adlandırılan bu tarz masalarda anlatılan olaydan ziyade olayın anlatım biçimi dikkati çekmektedir. Zincirlemeli masalarda net bir anlatı çekirdeği mevcut olup, olayların kademeli olarak arttığı ve birbirine ulandığı görülür. Bu anlatım, masalın sonuna kadar devam eder. Bu yüzden masalı inceleyen bir kişi, masalın tamamı hakkında öğrenilmesi gereken her şeyi masalın sonundaki formülde bulur. Bu tarz birikimli masalarda yapı oldukça basittir. Birbirine bağlı bir dizi olay olur, bu olaylara bağlı olarak da artan sayıda ayrıntı içeren bir konuşma gerçekleşir. Bazı zincirlemeli masalarda yalnızca her bölümde bir ekleme olmaz; bir önceki olay, bir sonraki bölümde gerçekleşecek olaya bağlıdır. Thompson bu masallar için "Yaşlı Kadın ve Domuzu" masalı örneğini vermiştir. Masala göre yaşlı kadının eve gidebilmesi için domuzun çitten atlaması gerekir. Kadın domuzun çitten atlaması için başka varlık ve nesnelere boşuna başvurur, çünkü yardım ancak başka birinden yardım almasına bağlıdır (Thompson 1946: 230-232).

Anlatım biçimi açısından ilginç bir yapı sergileyen zincirlemeli masallar her zaman eğlencelidir. Özellikle çocukları ve büyümeyen yetişkinleri eğlendirme özelliğine sahiptir. Çünkü birbirine bağlanan olay zincirinde "genellikle devam eden eklemelerle tekrarlama" esastır (Thompson 1946: 229-234). Bu tekrar unsuru yalnızca zincirlemeli masalarda değil, çocuk şarkılarında, oyunlarında ve yetişkin şakalarında bulunan bir stildir; hem anlatıcı hem de dinleyici için eğlencelidir ve ezberleme becerisi gerektirir (Joyce 1989: 173).

Zincirlemeli Masal Örnekleri

Öküzün Gövdesi Masalı: Trabzon'dan derlenen "Öküzün Gövdesi" masalı (Akgün 2000: 232-233), kocası tarafından kendisine emanet edilen öküzün gövdesini doğana kaptıran ihtiyar kadının, kocasından korktuğundan öküzün gövdesini tekrar almak için girdiği bir diyalog silsilesinden oluşmaktadır. Doğanla başlayan bu diyalog, kadının her defasında başka bir varlıkla diyaloga girmesine sebep olur. Her diyalog onu öküzün gövdesi için başka bir nesneye götürür. Bu nesnelere peşinden giden kadın en son nesneyi bulup kendisinden isteyene verdiğinde diğer nesnelere de dolaylı olarak tedarik edilmiş olur.

“Öküzün Gövdesi” masalı, geleneğin belirlediği bir formüle sahiptir. Aynı formül başka zincirlemeli masalarda da görülmektedir². Formülde en dikkat çeken unsur, olay silsilesinin her halkasında diyaloga eklenen sözdür. Masalda kadın doğana, “*Doğan sen bana gövde, ben ihtiyara gövde, ihtiyar beni öldürür*” deyince doğan, “*Sen bana civciv verdin mi?*” der. Kadın bunun üzerine tavuğa gider, “*Tavuk sen bana civciv, ben doğana civciv, doğan bana gövde, ihtiyar beni öldürür.*” der. Tavuk, ondan yem ister. Kadın kendinden istenenele bağılı olarak sırasıyla harman, meşe, demirci, sığır, çayır ve suya giderek benzer şekilde onlarla diyalog kurar. Masalda her diyalogda bir önceki varlığın isteğine göre bir ekleme olur. Masalda kadının su ile girdiği son diyalog şu şekildedir:

“Su su sen bana su, ben çayıra su, çayır bana ot, ben sığıra ot, sığır bana yoğurt, ben demirciye yoğurt, demirci bana tara, ben meşeye tara, meşe bana süpürge, ben harmana süpürge, harman bana buğday, ben tavuğa buğday, tavuk bana civciv, ben doğana civciv, doğan bana gövde, ben ihtiyara gövde, ihtiyar beni öldürür öldürür”.

Bu son diyalogdan sonra masalda olaylar tekrar başladığı yere geri döner. Bu başa dönüş, masalın sonunda anlatıcı tarafından formülize edilerek aktarılır. Bu formülde masalın başından sonuna diyaloglarla da aktarılan olay zinciri bu sefer sondan başa doğru anlatıcının aktarımı ile söylenir. “Öküzün Gövdesi” masalının son formülü şöyledir:

“Kocakarı kazmayla çayıra su bağlamış. Çayırdan ot almış, sığıra vermiş. Sığırdan yoğurt almış, demirciye vermiş. Demirciden tara almış, meşeye vermiş. Meşeden süpürge almış, harmana vermiş. Harmandan buğday almış, tavuğa vermiş. Tavuktan civciv almış, doğana vermiş. Doğandan gövde almış, ihtiyara vermiş de kurtulmuş” (Akgün 2000: 232-233).

“Öküzün Gövdesi” masalında dikkati çeken, masalın yapısını oluşturan ve birbirine zincirleme şekilde eklenen anlatı öğelerinin kademeli olarak birikimidir. Bu nedenle bu tarz masalarda önemli olan şey, daha önce olan her olayı doğru bir biçimde tekrarlamaktır; bu da bir çeşit hafıza oyunu demektir (Kujundzic 2012: 188). Dolayısıyla bu tarz zincirlemeli masalların başarılı bir şekilde aktarımı, masal anlatıcısının geleneği bilmesine, güçlü bir hafızaya sahip olmasına ve dili kullanmadaki becerisine bağılıdır. Bu tarz masalarda birbirine bağılı olan olayların diyaloglarla aktarımı, zincirleme diyaloglarla kurulan sayışmaca tarzı tekerlemelere benzemektedir. Ayrıca bu diyaloglardaki ifadelerin olay ve kişilere bağılı olarak artışı ve birbirine eklenerek tekrarı, yanılmacalardaki ses ve söz tekrarlarını anımsatmaktadır. Yanılmacalarda dil dolanmadan ve yanılmadan söyleme gereği, zincirlemeli masallar için de geçerli bir durumdur.

² “Koca Nine İle Tilki Masalı” (Boratav 2011: 31) bu tarz masalara örnek verilebilir.

Kuyruğu Zilli Tilki Masalı³: Masala göre kuyruğunda zili olan bir tilki, zilini, döndüğünde geri almak üzere çam fidanına asar. Ancak geri geldiğinde çam fidanının koca bir ağaç olduğunu gören tilki, ziline ulaşamaz. Masalın bundan sonraki kısmı diyaloglarla kurulmuştur. Tilki, çamdan zilini ister. Çam, “*Vermem*” deyince tilki, “*Seni baltaya söyleyeyim de kessin*” der. Baltaya gidip söyleyince balta, “*Neme lazım elin çamı, ben burada rahatıma bakıyorum*” der. Baltaya “*Seni ateşe söyleyeyim de yaksın*” der ve ateşe söyler. Ateş, “*Neme lazım, ben burada rahatça duruyorum*” der. Tilki ateşe, “*Seni suya söyleyeyim de söndürsün*” der. Suya söyler, su da “*Neme lazım, ben burada rahatça duruyorum*” der. Böylelikle her diyalog başka bir varlıkla diyalogu doğurur ve bu diyalog silsilesi tilkinin isteğine ulaşmasına kadar devam eder. En son kedi ile kurduğu diyalogda kedi de onun isteğini yapmayınca bir kocakarıya giderek kediyi dövmesini ister. Masalın bu kısmından sonra kocakarı, kediyi döver. Kedi fareye atlar, fare çobanın çarıklarına atlar, çoban köpeklere, köpekler canavara, canavar öküze, öküz suya, su ateşe, ateş baltaya, balta çama atlar ve çamdaki zili alır (Boratav 2011: 43-45). Masalın işte bu son kısmı, diyaloglardan sonra olayın tersten başa doğru bir tekrarı olup, olayları ve dolayısıyla dinleyiciyi masalın en başına tekrar götürmektedir. Bu son tekrar, aynı zamanda masalda diyaloglarla gelişen olayın çözüldüğü kısım olup masalın sonunda anlatıcı tarafından formülize edilmiştir.

“Öküzün Gövdesi” masalı ve “Kuyruğu Zilli Tilki” masalları örneğinde olduğu gibi zincirlemeli masalların kendine has bir yapı ve kurgusu vardır. Bu yapı, aynı zamanda masalın formülüdür. O yüzden masalın genel iskeletini oluşturan yapı ve kurgusunu anlamak için masalın diyaloglarla oluşan kısmı değil de masalın sonunda anlatıcı tarafından tekrar edilen kısmı bilmek çoğu zaman yeterli olacaktır. Çünkü bu formül, masalın başından o ana kadarki olayların bir tekrarı şeklindedir. Dolayısıyla masalın sonundaki bu formüle hâkim olmak, masalın tamamına hâkim olmak demektir. Hem diyalog kısmı hem de zincirleme olayların anlatıcı tarafından formüle bağlandığı bu kısımlar, daha önce de belirtildiği gibi hafıza gücü ve söz söyleme becerisinin önemli olduğu tekerlemelere de yapısal açıdan benzemektedir.

Zincirlemeli masalarda diyaloglarla kurulan olay örgüsü birbirine mantıklı sebeplerle ulanır. Bazı masalarda diyalogların artarak (Öküzün Gövdesi masalı) veya azalarak (Saylaştırma masalı) örüldüğü görülür. Bazı masalarda ise (Kuyruğu Zilli Tilki masalı) her diyalog, bağlı olduğu olayla ilgili olduğu kadarıyla kurulur, bir tekrar söz konusu değildir, ama masalın başından sonuna diyalogun mantığı aynıdır.

³ “Kuyruğu Zilli Tilki” masalının başka bir varyantı “Zilli Tilki” şekliyle Ali Berat Alptekin tarafından derlenmiştir (Alptekin 2002: 111-112). Ayrıca “İbili İle Kesme Çıdırı” (Dağı 2016: 298-299), “Çoban” (Kumartaşhoğlu 2006: 463-465), “Çiftçi İle Söğüt Ağacı” (Şimşek 1990: 848-850), “Serçe” (Göde 2012: 201) aynı yapıdaki masallara örnek verilebilir.

Saylaştırma Masalı: “Saylaştırma” masalı zincirlemeli masalların yapısını ortaya koyabilecek güzel bir örnektir. Masalın içeriği sadece “yeme” üzerine kurulmuştur. Masalı ilginç kılan, yeme eylemi etrafında bir grup hayvanın kurmuş oldukları “diyalog” ve bu diyalogun belli bir düzende eksiltiletekrarından oluşan masal formülüdür. Masala göre tilkinin de içinde bulunduğu bir arkadaş grubu yola çıkarlar. Acıkınca bir sayışmaca yaparlar. Sayışmacada kimin ismi en sona gelirse onu yerler. Sayışmaca başında söylenen sayışmaca şöyledir: *“Dilki dilki dibo guyruca sibo aslan alibee gaplan garlıdağ tusba tuluk hellengeç inek yılan gamçı köstü mezerci.”* Sayışmacadaki her söz, yola çıkan arkadaşlardan birine karşılık gelir. Dolayısıyla yol boyunca her acıktıklarında sayışmacada bulunan söz gruplarından en sonuncusunu eksilterek söylerler. Sayışmacada söylenen son söz yenecek kişiyi gösterir. Sayışmaca bu şekilde masalın başından sonuna kadar defalarca eksilerek söylenir. Sonunda iki arkadaş, “tilki” ve “dibo” kalır; tilki *“Dilki dilki dibo”* ve ardından *“Ne gerek var bu diboya”* diyerek diboyu yer. Sonunda tilki tek başına kalır (Dağı 2016: 140-141).

“Saylaşmaca” masalı adından da anlaşıldığı gibi sayışmaca tarzı bir tekerlemeyi andırmaktadır. Bu masal, masal anlatıcısının dolaylı anlatım ifadeleri çıkarılıp yalnızca diyaloglar bırakıldığında bir çocuk sayışmacası olarak da icra edilebilme özelliğine sahiptir. Masaldaki diyaloglar, sanki bir çocuk sayışmacasının bağlamından alınarak bir masal anlatıcısının dili ile farklı bir ifade ve icra ortamı bulmuştur. Bu nedenle nasıl bir tekerleme söz söyleme becerisi sağlama, dili kullanma ve ifade yeteneği sağlama, hafızayı güçlendirme açısından bir işleve sahipse, aynı şekilde “Saylaşmaca” masalının da benzer işlevleri gördüğü aşikârdır.

Zincirlemeli Masalların İşlevleri ve Türk Dili ve Edebiyatı Derslerinde Kullanılabilirliği

Bilindiği üzere Bascom’un belirlediği folklorla ait dört işlev vardır: “Hoş vakit geçirme, eğlenme ve eğlendirme işlevi”, “değerlere, toplum kurallarına ve törelere destek verme işlevi”, “eğitim ve kültürün gelecek kuşaklara aktararak gelecek kuşakların eğitilmesi işlevi”, “toplumsal ve kişisel baskılardan kaçıp kurtulma mekanizması” (Bascom 2010: 71-83). Bu işlevler genelde masal türü ve özeld zincirlemeli masallar açısından değerlendirildiğinde Bascom’un dört maddede açıkladığı bütün işlevlerin doğrudan veya dolaylı olarak karşılandığı görülür. Ancak zincirlemeli masalların görünürdeki temel işlevi, “hoş vakit geçirme, eğlenme, eğlendirme” işlevidir. Genel olarak masal türünde hikâye edilen olay, dinleyici kitlesinin zihninde bir duygu, düşünce ve fikir oluşturur; dinleyici masalın sonunda kendine göre bir ders çıkarır. Zira bu masalarda iyilerin ödüllendirildiği, kötülerin ise cezalandırıldığı görülür. Dinleyici kendini iyinin yanında hissederek iyi, doğru, güzel, ahlaklı vb. olma yolunda masalda alması gereken iletiyi veya mesajı alır. Oysa zincirlemeli masalarda da bir olay hikâye edilmekle birlikte, bu olay çok basit ve düz bir olay çekirdeği halindedir. Yani diğer masalarda olduğu gibi çeşitlilik arz etmez. İçerik çok basit bir şekilde şöyle tarif edilebilir: Ma-

salın başında kahraman basit bir şeyi gerçekleştirmek için kendine hedef belirler. Hedefine ulaşmak için ise karşısına çıkan kişi veya varlıklarla diyaloga girer. Kurulan son diyalog hedefe ulaşılmış olduğunu da gösterir. Bazı zincirlemeli masallarda ise belirgin bir hedef yoktur; yalnızca belli bir olay üzerine sıralanan diyaloglar mevcuttur. Zincirlemeli masalların dinleyici kitlesine herhangi bir mesaj verme amacı yoktur. Çünkü zincirlemeli masallarda masalın ne anlattığı değil nasıl anlattığı önemlidir. O yüzden bu tarz masallar öğretici anlatı olmaktan ziyade eğlendirici yönleriyle dikkati çekmektedir.

İçerik açısından öğretici olmasalar da zincirlemeli masallarda dikkati çeken bir özellik, bir yandan hoşça vakit geçirip eğlendirirken bir yandan da hafıza güçlendirme, ezber yeteneği kazandırma ve söz söyleme becerisi edindirme anlamında eğitim malzemesi olabileceğidir. Zincirlemeli masalların diyaloglarla kurulan ve mantık çerçevesi içerisinde birbirine bağlanan zincirlemeli olaylardan oluşan yapısı ile masalın başından sonuna diyaloglara bağlı olarak artan veya azalan şekilde gerçekleşen “tekrar” unsuru, metni kolayca hafızaya alma ve ezberleme için anahtar rol görmektedir. Zincirlemeli masalların bu yönü, masal anlatma geleneğinde birtakım hafıza teknikleriyle anlatıya hâkim olmanın yanı sıra söz söyleme becerisini de gerekli kılmaktadır. Çünkü zincirlemeli masallar bir çeşit hafıza oyunudur. Bu masalların anlatımında veya icrasında, şaşırıp yanılmadan her şeyi doğru bir şekilde tekrarlamak önemlidir.

Hafızada tutma tekniklerinden birisi “kodlama”dır. Bir metnin veya anlatının tamamını ezberlemek yerine metne ait bazı unsurları hafızada kodlamak, metni ezberleme, öğrenme ve anlatma açısından kolaylaştırıcı bir unsurdur. Zaten sözlü gelenek içerisinde geleneğin temsilcileri ve aktarıcıları tarafından “kodlama” yönteminin kullanıldığı bilinmektedir. Zincirlemeli masallar da yapısal özellikleri itibari ile kodlamaya müsait anlatılardır. Bu açıdan zincirlemeli masalların Türk dili ve edebiyatı eğitiminde kullanılmaları, öğrencilerin hafıza tekniklerini kullanarak metne hâkim olmalarını, hafızalarında kodlayarak sakladıkları metni dil ile ifade etmelerini, gerektiğinde doğaçlamaya başvurmalarını sağlayacaktır. Bu vesileyle öğrencilerin ifade gücü ve söz söyleme becerileri geliştirilebilir.

Sonuç

Masal, Türkiye’de gerek derleme gerekse akademik çalışmalar açısından belki de en çok çalışılan halk edebiyatı türlerinden birisidir. Halkbilimi çalışmalarının kurumsal olarak başladığı Cumhuriyet döneminden (bu dönemden daha önce de masal konusunda az da olsa derleme ve yayın faaliyetleri vardır) günümüze kadar, pek çok masal derlenerek yazıya aktarılmıştır. Bu masallar akademik anlamda çeşitli kuramlar çerçevesinde farklı bakış açıları ile de incelenerek gerek lisansüstü tezler gerekse çeşitli kitap ve makaleler çerçevesinde inceleme ve değerlendirmelere tabi tutulmuştur. Dünyadaki masal derleme faaliyetleri sonucunda elde edilen masal külliyatı masalların niteliklerine göre sınıflandırıldığında Thompson’ın meşhur tas-

nifi ortaya çıkmıştır: Hayvan masalları, asıl halk masalları, güldürücü masallar, zincirlemeli masallar ve diğer masallar. Türkiye'deki masal çalışmalarında da kabul görüp kullanılan bu masal tasnifinde belki de sayıca örneği diğerlerinden daha az olan zincirlemeli masallar, masal çalışmaları içerisinde üzerinde en az durulan ve değerlendirmeye alınan masal örnekleridir. Hâlbuki zincirlemeli masalları diğer masal türlerinden ayıran özellikleri ve fonksiyonları, bu masalların günümüz eğitim hayatında çeşitli biçimlerde kullanılabilmesini göstermektedir. Masal anlatma geleneği her ne kadar zayıflamış olsa da zincirlemeli masallar yazıya aktarıldıkları kitaplardan çıkarılarak, gelenekteki asıl bağlamında olduğu gibi çeşitli ortamlarda eğitim için kullanılacak hususiyetlere sahip olduklarından gerek ilköğretim gerekse ortaöğretim kurumlarının Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı dersleri içerisinde kullanılabilirler. Çocukların dil ve ifade gücünü geliştirme, zihin faaliyetlerini artırma, çeşitli "kodlama" yöntemleriyle "öğrenmeyi öğretme" anlamında fonksiyonel olduğu belirlenen zincirlemeli masallar, okullarda hem anlatım aracı hem de gösterim aracı olarak kullanılabilirler. Yani derslerde uygulamalı olarak gerek bir öğrenci gerekse masalın kadrosuna uygun olarak birden fazla öğrencinin katılımı ile dramatize edilerek canlandırma yoluna gidilebilir. Bu açıdan zincirlemeli masallar çocuklara yalnızca zihin ve dil gelişimi açısından katkı sunmaz, bununla birlikte sosyalleşme, grup çalışmalarına dâhil olma, paylaşım içine girme, özgüven geliştirme vb. açılardan yan kazanım kazanım sağlayabilir.

Kaynaklar

- Akgün, Yılmaz (2000): *Trabzon Masalları Üzerine Bir Araştırma*, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Van.
- Alptekin, Ali Berat (2002): *Taşeli Masalları*, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Azadovski, Mark (1992): *Sibirya'dan Bir Masal Anası*, (Girişi Yazan ve İngilizce'den Çeviren: İlhan Başgöz), Ankara: Kültür Bakanlığı HAGEM Yayınları.
- Bascom, W. R. (2010): "Folklorun Dört İşlevi", (Çeviren: Ferya Çalış), *Halkbiliminde Kuramlar ve Yaklaşımlar 2*, (Editör: M. Öcal Oğuz ve Selcan Gürçayır), Ankara: Geleneksel Yayınları.
- Boratav, Pertev Naili (1995): *Türk Halk Bilimi I 100 Soruda Türk Halk Edebiyatı*, İstanbul: Gerçek Yayınevi.
- Boratav, Pertev Naili (2000): *Tekerleme - Türk Halk Masalının Tipolojik ve Stilistik İncelemesine Katkı*, İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Boratav, Pertev Naili (2011): *Az Gittik Uz Gittik*, Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Dağı, Fahri (2016): *Gâvur Dağı (Cebel-i Bereket) Türkmen Masalları*, Konya: Kömen Yayınları.
- Göde, Halil Altay (2010): *Yalvaç Masalları*, Isparta: Fakülte Kitabevi.
- Kholmurodova, A. Olima (2018). "Cumulative Fairy Tales Classification and Classifying Practice at English-Uzbek Fairy Tale Field", *Eastern European Scientific Journal*, Nr. 6.
- Kujundzic, Nada (2012): "Didactic Tales, Formula Tales, and Tall Tales in Grimm's Kinder- und Hausmarchen", *Libri&Liberi*, 1 (2): 179-196.
- Kumartaşlıoğlu, Satı (2006): *Balıkesir Masallarında Motif ve Tip Araştırması*, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı (2018).*
- Özer, Nilay (2004): "Zincirleme Masalarda Yapı ve İşlev", *Milli Folklor*, Yıl: 16, Sayı: 63, ss. 5-10.
- Sakaoğlu, Saim (1999): *Masal Araştırmaları*, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Şimşek, Esmâ (1990): *Yukarıçukurova Masallarında Motif ve Tip Araştırması*, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Elazığ.
- Thompson, Stith (1946): *The Folktale*, New York: The Dryden Press.

AFGANİSTANDA TÜRKÇENİN EĞİTİMİ-ÖĞRETİMİ VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Savaş ŞAHİN*

Özet

Afganistan Akhunlar'ın akınlarıyla başlayıp Gazneliler, Selçuklular gibi Türk devletlerinin kurulduğu, günümüzde de milyonlarca Türk boyunun yaşadığı, Türkiye'nin de tarih boyunca ülkenin ekonomik ve sosyo-kültürel alanda gelişmesi adına her alanda desteklediği bir gönül coğrafyasıdır. Öyle ki ülkede modern anlamda eğitimin yaygınlaştırılması amacıyla ülkeye Atatürk döneminden başlamak üzere destek verilmeye başlanmış, modern anlamda ilk tıp okulu Atatürk'ün verdiği destekle açılmıştır. Afganistan'da Türkçeye olan ilgi günümüzde oldukça fazla olup Türkiye her alanda Afganistan tarafından örnek alınan bir ülkedir. Afganistan'da Kabil, Cevizcan, Şehit Rabbani ve Belh Üniversitelerinde Türk dili ve edebiyatı bölümlerinde Türkçe eğitimi yapılmaktadır. Bunlara ek olarak Afganistan'ın kuzeyinde Özbek ve Türkmençe bölümleri de Türkoloji alanında uzman yetiştirmeye çalışmaktadır. Türkmençe ve Özbekçe bölümlerinde ikinci ve üçüncü sınıflarda seçmeli Türkiye Türkçesi dersleri verilmektedir. Özbekçe ve Türkmençe bölümleriyle Türkiye'deki resmi kurumlar arasında protokol olmadığı için bu bölümler desteklenmemektedir. Türkiye protokol yaptığı Türkoloji bölümlerine eğitim ve öğretim materyalleri sağlamak, bina yapmak, uzman eğitimci göndermek suretiyle vasıtasıyla Afganistan'daki Türkoloji bölümlerini desteklemektedir. Özbekçe ve Türkmençe bölümlerinde de Türkiye'de eğitim gören uzmanlar tarafından Türkçe dersleri verilmektedir. Bu bildiride Afganistan'daki eğitim ve öğretim sisteminden, Türkoloji bölümlerinden, Türkoloji bölümlerinin ders içeriklerden, programlarından, öğrenci profillerinden, öğrencilerin beklentilerinden, ülkedeki Türkçe öğretiminden bahsedilerek Türkçe eğitim ve öğretim faaliyetlerinin daha verimli olması adına bazı çözüm önerileri sunulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: 1. Türkçenin Öğretimi 2. Afganistan 3. Afganistan'da Türkçe öğretimi 4. Türk Dili ve Edebiyatı

Education Of Turkish in Afghanistan and Solution Suggestions

Abstract

Afghanistan is a heartland where Turkish states such as Ghazna and Seljuks were founded, starting with the raids of the Akhuns, where millions of Turkish tribes live today, and which Turkey has supported in every field for the economic and socio-cultural development of the country throughout history. So much so that, in order to expand education in the modern sense, support was given to the country starting from the Atatürk period, and the first medical school in the modern sense was opened with the support of Atatürk. The interest in Turkish in Afghanistan is quite high today and Turkey is a country that is taken as an example by Afghanistan in every field. In Afghanistan, Turkish education is given in the departments of Turkish language and literature in Kabul, Cevizcan, Martyr Rabbani and Belh Universities. In addition to these, Uzbek and Turkmen departments in the north of Afghanistan are also trying to train experts in the field of Turcology. In the Turkmen and Uzbek departments, elective Turkey Turkish lessons are given in the second and third grades. Since there is no protocol between Uzbek and Turkmen departments and official institutions in Turkey, these departments are not supported. Turkey supports the Turcology departments in Afghanistan by providing education and training materials, constructing buildings and sending expert trainers to the Turcology departments it has signed a protocol

* Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Öğretim Üyesi, savass154@gmail.com

with. Turkish lessons are given by experts trained in Turkey in the Uzbek and Turkmen departments. In this paper, the education and training system in Afghanistan, the Turcology departments, the course contents, programs, student profiles of the Turcology departments, the expectations of the students, the Turkish teaching in the country will be mentioned and some solution suggestions will be presented in order to make Turkish education and training activities more efficient.

Key words: 1. Turkish Education 2. Afghanistan 3. Turkish Education in Afghanistan 4. Turkish Dialect and Literature

Giriş

Afganistan, jeostratejik bakımdan Asya'nın kilidi konumunda olduğundan yaygın görüşe göre bu kilidi açan Asya'ya, özellikle Orta Asya'ya hakim olur gibi bir tez vardır. Bu gerçeğe Afganistan, tarihi boyunca çok farklı egemenlik çatışmalarına sahne olmuştur. Afganistan göç yolları üzerinde bulunması, jeopolitik konumu, stratejik önemi, coğrafi yapısı nedeniyle ülke özellikle Hint, Çin, İran-İslam, Türk medeniyetlerinin tesiri altında kalmıştır. Hint-Aryanlar, Türkler (Hun, Gazneli, Harzemşah, Timur, Babür, Özbek ve Türkmen) ile Moğollar olmak üzere, Orta Asya'nın pek çok göçebe halkların geçici ya da kalıcı yerleşimine açık olmuştur. Türk kültür hinterlandı içinde kalan bu coğrafyada Türk dilinin derin bir tarihi mirası yaşamaktadır.

Afganistan tarih boyunca bir İslam ülkesi olarak Türkiye rol model olarak görülmüştür. Kültür, dil, din vb. bakımlardan ortak özellikleri olan iki ülke birbirine hep muhabbet beslemiştir. Türkiye Afganistan'ın birlik ve bütünlüğünün korunması için çalışmış, güvenlik ve istikrarının sağlanması, ülkede halk desteğini ve katılımı ön planda tutan geniş tabanlı bir siyasi yapının kurulması ve Afganistan'ın terörden ve aşırı akımlardan arındırılarak, halkın huzur ve refaha kavuşturulmasını hedeflemiştir. Türkiye Afganistan'ın modernleşme çabalarını desteklemiş ve bu ülkedeki idari, askeri, kültür, eğitim ve sağlık gibi temel devlet faaliyetlerinin gelişmesinde ve sürdürülmesinde önemli rol oynamıştır.

Kendisine yakın gördükleri Türkiye tarafından karşılıksız ve çıkarsız destek gören Afganistan halkı Türkçeyi bir dünya dili olarak görmekte, Türkçe öğrenen gençler gerek Türkiye'de gerekse Afganistan'da bulunan Türk kurumlarında veya işyerlerinde istihdam edilmeyi hedeflemektedir.

Bu çalışmada Afganistan'daki Türkçe eğitim ve öğretiminin geçmişten günümüze durumu, Afganistan'da Türkçe öğrenenlerin beklentileri, Türkçe eğitimi ve öğretimiyle ilgili sorunlar, Afganistan'daki üniversitelerdeki Türkoloji bölümlerinin durumu, ders programları ve ders programlarıyla ilgili öneriler ele alınacaktır.

1. Afganistan'da Türkoloji Faaliyetleri

Afganistan'da Taliban rejiminin hüküm sürdüğü 2001 yılına kadar medrese eğitimi yaygındı. Taliban rejiminin baskılarının sona ermesiyle birlikte devlet okullarına olan ilgi arttı ve Afganistan halkı Taliban rejiminin sona ermesiyle birlikte çocuklarını devlet ve özel okullara göndermeye başladı. Afganistan halkı çocuklarını bir yandan devlet okullarına göndermekle

birlikte bunun yanında medreselerde de çocuklarına dini eğitim aldirdilar. Okul olmayan bazı köylerde, çocuklara köyün mollası tarafından dinî eğitim verilmektedir. Afganistan'ın bugün birçok köyünde okul yoktur. Öğretmen, teçhizat eksikliği, terör baskısı, bazı ailelerin çocuklarını okutmaya sıcak bakmaması vb. nedenlerden dolayı gençler ve çocuklar sağlıklı bir eğitim alamamaktadır. Ülkede eğitim dili ağırlı olarak Farsça ve Peştuncadır. Özellikle Darice ülkenin hemen her yerinde konuşulan dillerden biridir. Öte yandan ülkede Özbekçe, Türkmençe, Tatarca, Kırgızca, Paşayice, Nuristanice, Beluçça, Pamirice, Urduca, Arapça gibi birçok dil de konuşulmaktadır. Afganistan'da 30 civarında dil konuşulmaktadır. Ülkenin iki resmî dili Darice ve Peştucayı öğretmek için de Arap alfabesi kullanılmaktadır. Ülkedeki azınlıklar ülkenin çeşitli yerlerinde açtıkları özel okullar vasıtasıyla ana dillerini de bu okullarda zorunlu ders olarak okutmaktadır.

4 Ocak 2006 tarihinde kabul edilen yeni anayasanın 16. maddesinde dil konusu: "Afganistan'da konuşulan diller Peştuca, Darice, Özbekçe, Türkmençe, Bellucca, Paşseice, Nurustanca, Pamirce"dir şeklinde belirtilmiştir. Bunlardan Peştuca ve Darice resmi dilleridir. Bölgelerinde çoğunluğu teşkil eden Özbek, Türkmen, Bellucca vb. üçüncü resmi dil olarak kabul edilmiştir.

Afganistan'da 1963'te Özbek ve Türkmen milletvekillerinin cesaretli teşebbüsüyle Türklere bir saatlik Özbek Türkçesi ve Türkmen Türkçesi ile radyo yayını yapmalarına izin verildi. 1978 yılından sonra Türklerin Özbekçe ve Türkmençe ilkokul kitapları hazırlamalarına izin verildi. Afganistan İlimler Akademisinde Özbekçe Bölümü açıldı. Özbekçe "Yulduz" ve Türkmençe "Göreş" adlı gazeteler yayınlanmaya başladı (Barlas1998:202). Bu dil ve kültür faaliyetleriyle birlikte Özbek ve Türkmen yazar ve şairleri edebî alanda kıymetli eserler vermeye başladı. 1985 yılında da Kabil Üniversitesi Dil ve Edebiyat Fakültesi'nde açılan Özbek Dili ve Edebiyatı Bölümünün açılması Türkoloji sahasında eğitim almak isteyen öğrenciler için önemli bir fırsat olmuştur (Fevzi vd. 2013:498)

Taliban rejiminin devrilmesinden sonra Türkçe eğitimi ISAF Komutanlığı, Afganistan Hava Harp Okulu'nda bir Türkçe dershanesi açılmış ve 3 Mayıs 2003 tarihinde Türkçe eğitimine başlamıştır. Burada Türkçe öğrenen Afgan subaylar ve öğrenciler Türkiye'deki çeşitli askeri okullara ve kurslara gönderilmiştir. Nato bünyesinde görev yapan Türk Silahlı Kuvvetleri'nin proje ve finansman desteğiyle 2014 yılına kadar Mareşal Fehim Mili Savunma Üniversitesi Lisans Okulu, Mareşal Fehim Mili Savunma Üniversitesi Kara Harp Okulu, Kabil Askeri Lisesi gibi kurumlarda Türkçe eğitimi verilmiştir (Nazary, 2018:123) Zaman zaman Afgan askeri personele Türkiye'de lisansüstü eğitim görmüş öğrencileri istihdam ederek Türkçe eğitimine destek verilmiştir.

Daha sonra 1994 yılında Belh Üniversitesinde "Türk Özbek Dili ve Edebiyatı" bölümü açılmış 6 derslikte Türkçe eğitimine başlanmıştır. Özbekçe bölümleri daha sonraki yıllarda Cevizcan, Seripul, Tahar, Bağlan, Badahşan ve Faryap şehirlerinde açılmıştır. Üstat Rabbani Üniversitesi Türk Dili ve

Edebiyatı Öğretmenliği Bölümü ise 2014 yılında kurulmuş ve üç derslikte eğitim-öğretim yapılmaya devam etmektedir.

Belh Üniversitesi Türkoloji Bölümünün adı daha sonra Türk-Özbek Dili Edebiyatı Bölümü olarak değiştirilmiştir. Yani bu bölüm tek çatı altında Türk Dili Edebiyatı ile Özbek Dili Edebiyatı olarak iki bölümden oluşmaktadır. Belh Üniversitesi'nde bu bölüme ait bir bölüm odası, bir kütüphane ve altı derslik tahsis edilmiştir. Kütüphane ve bölüm odasının kullanımı bölümün tasarrufunda, diğerleri ise ortak kullanımdadır.

Türkmençe bölümü ise önce Türkmenlerin yoğun olarak yaşadığı Şibirgan ilindeki Cevizcan Üniveristesinde; 2021 yılında ise Belh Üniveristesinde açılmıştır. Belh Üniveristesinde ikisi erkek ve üç bayan olmak üzere beş öğretim görevlisi eğitim vermektedir. Bölüm hocalarının hepsi Özbek Dili ve Edebiyatı Bölümü mezunudur. Cevizcan Üniveristesindeki Türkmen Dili ve Edebiyatı bölümünde 78 öğrenci eğitim görmektedir. Bunların 67'si erkek; 31'i erkek öğrencidir. 3 öğrenci Özbek; 1 öğrenci ise Tacik kökenlidir. Bölümde erkek öğrenci sayısının fazla olmasının sebebi ise Türkmen ailelerin kız çocuklarını okutmaya soğuk bakması olarak düşünülebilir. Bölümde toplam 3 öğretim görevlisi çalışmaktadır.

2003 yılında Kabil Üniversitesi'nde Türk Dili ve Edebiyatı bölümü açılmış olup 32 öğrenci ile eğitim-öğretim hayatına başlamıştır. 2012 yılında TİKA Tarafından Kabil Üniversitesi'ne teslim edilen Türkoloji binasında eğitim yapılmaya devam edilmektedir. İki katlı olan bu binanın ikinci katında Yunus Emre Enstitüsü ofisi ve derslikleri bulunmaktadır (Başar 2018:6). Enstitünün idari odalar dışında aktif olarak kullandığı üç derslik vardır. Türkoloji bölümünde de üç adet derslik vardır. Bunun dışında binada bir adet konferans salonu, bir bilgisayar sınıfı, bir toplantı salonu ve bir kütüphane odası mevcuttur. Bölümde toplamda 160-200 arasında öğrenci Türkoloji eğitimi almaktadır. Birinci sınıf iki şubeden oluşmaktadır. İkinci, üçüncü ve dördüncü sınıflar ise derslik ve hoca yetersizliğinden dolayı tek şubeden oluşmaktadır. Kabil Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı öğrencilerinin dörtte üçü kız öğrencilerden oluşmaktadır. Bölümde Tacik, Peştu, Hazara, Türkmen, Özbek gibi milletlerden öğrenciler Türkoloji eğitimi almaktadır.

Afganistan'ın kuzeyinde bulunan ve Özbek ve Türkmenlerin yoğun olarak yaşadığı Şibirgan şehrindeki Cevizcan Üniversitesindeki Türkoloji Bölümü Tika tarafından yapılan Türkoloji Fakültesi binasında hizmet vermektedir. 5 derslik, 1 bilgisayar odası, 1 öğretmenler odası, 1 kütüphaneden oluşan tek katlı yapıda Türk Dili ve Edebiyatı Bölümüne yalnızca 2 derslik tahsis edilmiştir. Diğer 3 derslik Özbekçe Bölümüne tahsis edilmiştir. Türkoloji Fakültesi içerisindeki kütüphanesinde de yaklaşık 2000 cilt kitap mevcuttur. Bölümde görevli 3 öğretim görevlisi bulunmaktadır. Bunlardan ikisi Özbek Dili ve Edebiyatı diğeri ise Türk Dili ve Edebiyatı mezunudur. Tüm hocalar yüksek lisansını Türkiye'de yapmıştır. Bölümün öğrenci sayısı ise 129'dur. Bunların 65'i kız; 64'ü erkektir. Öğrencilerin etnik durumu ise şöyledir: 82 Özbek, 28 Türkmen, 11 Tacik, 4 Peştun, 4 Arap. Bölüm öğrencilerinin çoğunluğu Afganistan'ın kuzey vilayetlerinden gelmektedir.

Mezar-ı Şerif ve Kabil'de Türkiye'de farklı alanlarda eğitim görüp ülkesine dönen Türkmen ya da Özbekler her yıl çeşitli üniversiteler tarafından Afganistan'da düzenli olarak yapılan YÖS sınavına hazırlanmaktadır. Kurslarda hazırlanan bir programla sınavlara hazırlanan adaylara Türkçe eğitimi verilmektedir. Şibirgan'a bağlı Akça kasabasında bulunan ve Maarif Vakfı bünyesinde faaliyet gösteren Habibe Kadiri Kız Lisesi'nde yaklaşık 600 kız öğrenci Türkçe eğitimi almaktadır. Yine Mezar-ı Şerif'te faaliyet gösteren Muhtar Okulları adındaki özel okulda Türk idareciler tarafından Türkçe zorunlu dil olarak okutulmaktadır. Gazi Üniversitesi ile Afganistan'da faaliyet gösteren Muhtar Okulları arasında yapılan protokolle Gazi Üniversitesi Tömer desteğiyle Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi açıldı. 12.11.2019 tarihinde ise başkent Kabil'de Tömer'in ikinci merkezi açıldı. Mezar-ı Şerif'te Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı'na bağlı olarak faaliyet gösteren Reşat Anadolu Lisesi'nde Türkçe zorunlu olarak öğretilmektedir. Bu lisede 400'e yakın öğrenci Türkçe eğitimi almaktadır. Afganistan ve Türkiye arasında 206 Şubat 2018 tarihinde imzalanan mutakabat zaptı ile Afganistan Eğitim Bakanlığı'na bağlı 12 okul Türkiye Maarif Vakfı'na devredilmiştir. Afgan Türk Maarif okullarını Afganistan'da 20'den fazla eğitim kurumu bulunmaktadır. Bu okullarda da zorunlu Türkçe dersleri verilmektedir.

Yunus Emre Enstitüsü ile Kabil Üniversitesi arasında yapılan protokolle YEE'ye Türkoloji binası içerisinde TİKA tarafından yapılan Kabil Üniversitesi kampüsündeki binada yedi derslikte faaliyet gösterilmesine izin verilmiştir. YEE A1-C2 seviyeleri arasında Türkçe kursları düzenlemektedir. Kurslara dışarıdan gelen öğrencilere güvenlik nedeniyle üniversite içerisine girmelerine müsaade edilmemesi nedeniyle kurslara katılım düşük seviyelerde kalmaktadır. YEE yaptığı bazı projeler ile üniversite dışında bazı kamu kurum ve kuruluşlarında kurslar düzenlemekte ya da bu kurslara kitap ya da eğitimci desteği sağlamaktadır. Tika Koordinatörleri ise geçmişte hastane personeli, doktorlar, askeri personel vb. kurum ve kuruluş personeline Türkçe kursları düzenlemiştir.

Türkiye Diyanet Vakfının himayesindeki Hikmet Derneğinin yönetiminde olan bir erkek öğrenci yurdunda Türkçe kurs açılmıştır. Mezar-ı Şerif'te TİKA'nın onarım ve tadilatını yaptığı üç lisede (İstiklal Lisesi, Bahter Lisesi ve Fatma Belh Lisesi) Türkçe kursları verilmektedir.

2. Afganistan'daki Üniversitelerde Eğitim Öğretim Dönemi

Afganistan'da eğitim-öğretim, güz ve bahar dönemi olmak üzere iki dönem halinde yürütülmektedir. Üniversitelerin açılma tarihleri Yüksek Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmekte, akademik takvim ise her yıl değişmektedir. Akademik takvim hava şartlarına, mevsimlere, üniversiteye giriş sınavı olan üniversiteye giriş sınavı sonuçlarına, dinî bayram tatillerine ya da Nevruz Bayramı'na göre düzenlenmektedir. Eğitim ülkesindeki kış şartlarının ağır geçmesinden dolayı ağırlıklı olarak yazın yapılmaktadır. Genel olarak güz eğitim-öğretim dönemi ağustos ayı başlarında başlayıp, aralık

ayının sonunda biter. Bahar dönemi ise mart ayının ikinci haftası başlayıp temmuz ayının sonunda biter. Belh Üniversitesi'nde üniversite binasının fiziki yetersizliklerinden eğitim-öğretim üç grupta yapılmaktadır. Birinci grup 07:30 ve 10:30 saatleri; ikinci grup 10:30 ve 13:30 saatleri; üçüncü grup ise 13:30 ve 17:30 saatleri arasında eğitim görmektedir. Cevizcan Üniversitesi'nde ise ikili eğitim yapılmaktadır. Birinci grup sabah 08:00-12.00; ikinci grup ise 12.00-15.30 saatleri arasında eğitim görmektedir.

3. Afganistan'daki Türk Dili ve Edebiyatı Bölümlerinin Ders Programları

Kabil Üniversitesi Dil ve Edebiyat Fakültesi Türk Dili Bölümünün ilk akademik seviyede yani dünya standartlarına uygun ders planı Doç. Dr. Murat Özbay ve Yrd. Doç. Dr. Fahri Temizyürek tarafından hazırlanmıştır (Hayri 2006:109). Afganistan'daki Türkoloji bölümlerinin müfredatlarında bir birlik olmadığı öğrencilerin sevdikleri veya ilgi duydukları alana göre seçmeli derslerin konulmadığı, müfredatlardaki derslerin Türkiyedeki Türkoloji bölümlerindeki müfredatlardan farklı olduğu dikkat çekicidir. Örneğin Cevizcan Üniversitesi'nde aynı anda hem Özbekçe hem de Çağdaş Türk Lehçeleri dersi okutulmaktadır. Çağatay Edebiyatı tarihi ve Türk Dili Tarihi dersi ayrı birer ders olarak öğretilmektedir. Bölümlerde İngilizce, Farsça, Peştuca, Psikoloji gibi bölümle ilgisi olmayan derslerin müfredatta olması da ayrıca dikkat çekicidir. Tüm bölümlerde din dersi birinci sınıftan son sınıfa kadar okutulmaktadır. Türkolojinin farklı bilim dallarının dağınık bir şekilde spesifik başlıklar altında işlendiği görülecektir. Belh Üniversitesi Türk-Özbek Dili ve Edebiyatı Bölümü'nde ağırlıklı olarak ne Türkiye Türkçesi ne de Özbek Türkçesi öğretilmektedir. Bu bölümdeki müfredatın yetersizliği ve dağınıklığı daha belirgindir. Tüm Türkoloji bölüm hocalarının bir araya gelerek günümüz Türkiye Türkolojisine uygun bir müfredat hazırlamaları elzemdir. Aşağıda üç Türkoloji Bölümü'nün ders müfredatları verilmiştir:

3.1. Cevizcan Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Ders Müfredatı

I. ve II. Dönem: Dilbilgisi (3), Konuşma (3), Okuma (3), Yazım kuralları (2), Metin anlama (2), İngilizce (2), Sakafat (1), Yeniçağ Tarihi (2), Darice (2), Bilgisayar (2)

III. ve IV. Dönem: Dil Bilgisi (3), Konuşma (3), Okuma (3), Yazım kuralları (2), Halk Edebiyatı (2), Özbekçe Grameri (2), Sakafat (1), Psikoloji (2)

V. ve VI. Dönem: Okuma (2), Edebi Sanatlar (2), Türk Dili Tarihi (2), Eski Türk Edebiyatı (2), Halk Edebiyatı (2), Osmanlıca (2), Dil Bilgisi (2), Özbek Edebiyatı Tarihi (2)

VII. ve VIII. Dönem: Yeni Türk Edebiyatı (2), Türk Dili Tarihi (2), Çağatay Edebiyatı Tarihi (2), Eski Türk Edebiyatı (2), Tercüme (2), Çağdaş Türk Lehçeleri (2), Kompozisyon (2), Sakafat (1)

3.2. Belh Üniversitesi Türk-Özbek Dili ve Edebiyatı Bölümü Ders Müfredatı

I. Dönem: Yazım Kuralları (2), Türkçe (2), Dil Bilimi Prensipleri (2), Nazım Metinleri (2), Türkçe Dil Bilgisi (2), İngilizce (2), Türkçe Okuma-Yazma (2), Darice (2), Sakafat (1)

II Dönem: Edebi Meseleler (3), Nesir Metinleri (3), Türkçe (3), İslam Uygarlık Tarihi (2), Türkçe Dil Bilgisi (2), İngilizce (2), Peştuca (1), Sakafat (1), Afganistan Yeniçağ Tarihi (2)

III. Dönem: Özbek Kültürü (2), Fonoloji (2), Türkçe (3), Nazım Metinleri (2), Türk-Özbek edebiyat Tarihi (2), Türkçe Dil Bilgisi (2), İngilizce (2), Sakafat (1)

IV. Dönem: Türkçe (3), Nesir Metinleri (2), Çağatay Edebiyatı Tarihi (2), Türk-Özbek Edebiyat Tarihi (2), Dil Bilimi Tarihi (2), İngilizce (2), Psikoloji (2), Sakafat (1)

V. Dönem: Türkçe (3), Nazım Metinleri (2), Türk-Özbek Edebiyat Tarihi (2), Dil Değişimi Tarihi (2), Pedagoji (2), Sakafat (1)

VI. Dönem: Türkçe (3), Nazım Metinleri (2), Türk-Özbek Edebiyat Tarihi (2), Dünya Edebiyatı (2), Türkçe Konuşma (2), Sakafat (1)

VII. Dönem: Türk-Özbek Edebiyat Tarihi (2), Nevayi Tanıma (2), Türkçe (3), İrfan Edebiyatı (2) Edebi Görüşler (2) Özel Kurs (2), Araştırma Yöntemleri (2) Sakafat (1)

3.3. Kabil Üniversitesi Yabancı Dil ve Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Ders Müfredatı

I. ve II. Dönem: Gramer, Okuma, Yazma, Konuşma, Dinleme, İslam Kültürü, İslam Medeniyeti Tarihi, Farsça

III. ve IV. Dönem: Gramer, Okuma, Yazma, Konuşma, Dinleme, İslam Kültürü, Peştunca, Psikoloji

V. ve VI. Dönem: Yazılı Anlatım, Dünya Edebiyatı, Edebiyat Tarihi, Türk Dili Tarihi, Çağdaş Türk Lehçeleri, Sözlü Edebiyat, Çağatayca, Türkçe Gramer, İslam Kültürü

VII. ve VIII. Dönem: Genel Dil Bilimi, Çeviri Yöntemi, Eğitim Yönetimi, Türk Dili Tarihi, Eski Türk Edebiyatı, Bitirme Tezi, Modern Türk Edebiyatı, Çağatay Edebiyatı, İslam Kültürü

Sonuç

Türkiye'nin ve Türklerin Afganistan'da geçmişten beri sevilmesi, Türkiye'de iş imkânı bulma, yaşama amacıyla Afganistan'daki Türkoloji bölümlerine ve Türkçe öğrenmeye olan ilgi gün geçtikçe artmaktadır. Türkoloji bölümlerinden mezun olanlar tercüman olarak ya da özel kurumlarda Türkçe öğretmeni olarak çalışmaktadır. Türkoloji bölümlerinden mezun olan öğrencilerin bir kısmı Maarif Vakfı okullarında ya da özel okullarda veya kurslarda Türkçe dersi vermektedir.

Afganistan'daki Türkoloji bölümlerinde ciddi manada öğretim elemanı eksikliği vardır. Afganistan'daki Türkoloji Bölümlerinin öğrencileri ve hoca-

larının Türkiye bursları kontenjanının dışında tutulması gerekmektedir. Türkoloji fakültelerinde görev yapan tüm öğretim görevlileri sırasıyla Türkiye’de yüksek lisans ve doktora eğitimi yapmalı, yabancılara Türkçe öğretimi dersleri almalıdır.

Afganistan genelinde uluslararası kriterlere sahip Türkoloji dergisi basılmalıdır. Türkiye Diyanet Vakfı’nın katkılarıyla Mezar-ı Şerif’te “Hikmet” adında bir sosyal bilimler dergisi çıkarılmaktadır. Burada Türkoloji alanında makalelere de yer verilmektedir. Bu alandaki boşluğun doldurulması konusunda da Yunus Emre Enstitüsünün bir proje geliştirmesi yararlı olacaktır.

Türkiye Türkçesinin okullarda seçmeli dil olarak okutulması, özel okullarda ve üniversitelerde Türkoloji bölümlerinin kurulması teşvik edilmeli, gerekirse bu okullara Türkiye tarafından yayın, teçhizat, hoca vb. destekler verilmelidir. Afganistan’ın kuzeyinde özellikle Türklerin yoğun olarak yaşadığı Şibirgan’ın merkezindeki bazı özel okullarda seçmeli veya zorunlu Türkiye Türkçesi dersleri verilmektedir. Bu okullarda Cevizcan Türkoloji Bölümü mezunları düşük ücretlerle istihdam edilmektedir. Bu özel okullara maddi destek verilmeli, hocaların maaşları Türkiye tarafından karşılanmalıdır. Afganistan’daki Türkoloji bölümlerinde görevlendirilen öğretim görevlileri genellikle Özbekçe bölümünden seçilmektedir. Türkçe bölümlerinden de hoca seçilmesi teşvik edilmeli, bu bölümden mezun öğrencilere burs verilmeli Türkiye’de lisansüstü eğitim verilmelidir. Eğiticilerin eğitimine önem verilmeli, Tika vb. kurumların yapacakları projelerle sürekli olarak Afganistan’da Türkçe öğreten tüm okutman veya öğretmenlere Türkçenin öğretimi kursu verilmelidir. Afganistan’da Türkoloji eğitimi veren bazı üniversitelerdeki fiziki imkânların yetersizliği, dersliklerin azlığı, sınıflarda tahta, masa, sıra, kitap vb. materyallerin bulunmadığı görülmektedir. Tika tarafından yapılacak olan destek projeleri yoluyla Türkoloji bölümlerinin fiziki şartları iyileştirilebilir.

Afgan öğrenciler genel olarak Yedi İklim, Hitit, İstanbul gibi Türkçe eğitim-öğretim setleriyle Türkçe eğitimi almaktadır. Bu kitaplar ilköğretim ve liselerde de Türkçe eğitim alan öğrencilere ağır gelmektedir. İlköğretim ve liselerde Türkçe eğitimi alan öğrenciler için içeriği basitleştirilmiş, ülke insanının gelenek ve görenekleri, hassasiyetleri, kültürü göz önünde bulundurularak bu kitapların içerikleri zenginleştirilmelidir. Yıllarca savaş ortamında yaşayan Afgan öğrenciler tarihi kahramanların hayatlarına, tarihi olaylara, dini hikâyelere, barış, dostluk mesajları verilen metinlere daha çok ilgi göstermektedir.

Afganistan’da köylerde radyo çok dinlenmektedir. Büyük şehirlerde çok sayıda farklı lehçelerde ve dillerde yayın yapan radyo ve televizyon kanalları bulunmaktadır. Özel radyolar desteklenerek radyo yayınları vasıtasıyla çok rahat Türkçe yayınlar yapılabilir. Üniversitelerdeki Türkoloji bölümlerinde öğrencilerin gazete ve dergi çıkarması teşvik edilmeli ve bu dergilerde kendi lehçeleriyle birlikte Türkiye Türkçesi metinleri yayınlamaları özendirilmeli ve bu faaliyetler maddi olarak desteklenmelidir. Devlet kurumlarındaki gerek üst düzey gerekse alt kademedeki memurlara düzenli

olarak Türkçe kursları verilmeli bu yolla Türk kültürü tanıtılmalıdır. Türkçenin eğitimi ve öğretiminin koordinasyonu tek bir merkezden yönetilmeli, Türkoloji bölümleri arasında koordinasyon sağlanmalıdır. Herat ve Mezar-ı Şerif gibi stratejik bakımdan önemli olan ve Türk nüfusunun yoğun olarak yaşadığı bu iki büyük şehirde Yunus Emre Enstitüsü tarafından bir Türk Kültür Merkezi açılmalıdır.

Kaynaklar

- BARLAS, Kıyameddin (1998): "Afganistan Türkleri Edebiyatı, Türk Dünyası El Kitabı", 4.c., s. 199-212, Ankara, Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü.
- BAŞAR, Umut (2018): "Afganistan'da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Üzerine Güncel Bir Değerlendirme", *Aydın Tömer Dil Dergisi*, Sayı 1, s. 1-20.
- FEVZİ, F.ve CANKURT, H. (2013): "Afganistan'da Türkoloji ve Türkçe Çalışmaları Hakkında Bir Araştırma", *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 2, s. 493-503.
- HAYRİ, AYSULTAN (2016): "Afganistan'da Türkçe Eğitiminin Tarihi", *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tez.*, Ankara, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- NAZARY Khudarberdy (2018): "Afganistan'da Türkçe Eğitim", *International Journal of Teaching Turkish as a Foreign Language*, Sayı 1, s.17-32.

“SU UYUR, DÜŞMAN UYUMAZ” MI? “SÜ UYUR, DÜŞMAN UYUMAZ” MI?

Sedat BALYEMEZ*

Özet

Teknolojideki gelişmeler, internet ve akıllı telefon kullanımının yaygınlaşması, bilgiye ulaşmayı da kolaylaştırmıştır. Bu durum, insanlar arasındaki mesafeyi ve farklılığı da azaltmıştır. Normal şartlarda siyaset, edebiyat, spor, sanat vb. alanlarla doğrudan ilişkisi olmayan birçok kişi, sosyal medyadaki gündem durumuna göre bütün bu alanlarla ilgili gelişmeleri de takip eder duruma gelmiştir. Sosyal medyada ilginç şeyler paylaşma, beğeni alma ve popüler olma ihtiyacı, kişileri “enformasyon obezitesi” adı verilen bir durumun içine sokmuştur. Kulağa hoş gelen, ilginç olan her bilginin doğruluğu sorgulanmadan hemen dolaşıma sokulması, değişik konularda bilgi kirliliklerinin oluşmasına ve yerleşmesine neden olmuştur. Hem toplumun ortak ürünü olması hem de veciz bir nitelik taşımaları nedeniyle atasözleri, toplum tarafından çokça kullanılan ve benimsenen ürünlerdir. Böyle olunca sosyal medyada da atasözleri ile ilgili dikkat çekici paylaşımlar ortaya çıkmıştır. Bunların en yaygın olanlarından biri de bugün kullanılan atasözlerinden bazılarının aslında yanlış olduğu, bu sözlerin asıllarının farklı olduğu yönündeki paylaşımlardır. “Su uyur, düşman uyumaz.” atasözü ile ilgili olarak da bu yönde bir iddia bulunmaktadır. Çeşitli internet sayfalarında ve sosyal medya paylaşımlarında söz konusu atasözünde geçen kelimenin “su” değil “sü” (asker) olduğu aktarılmaktadır. Eldeki bu bildiride söz konusu atasözünün aslı şeklinin sosyal medyadaki birçok paylaşımda iddia edildiği üzere “Sü (asker) uyur, düşman uyumaz” olup olamayacağı tartışılacaktır. Atasözü mecmualarında bu atasözünün izi sürülecek, eski metinlerdeki imlâ ve anlamlardan yola çıkılarak ilgili sözcüğün eski dönemlerden itibaren “su” olduğu ortaya konulacak, bu biçimin anlam olarak da uyumlu olduğu açıklanacaktır.

Giriş

Teknolojideki gelişmelere bağlı olarak artan internet ve akıllı telefon kullanımı, insan hayatının neredeyse her alanını etkiler duruma gelmiştir. Bu durum, insanlar arasındaki mesafeyi ve farklılığı da azaltmıştır. Normal şartlarda siyaset, edebiyat, spor, sanat vb. alanlarla doğrudan ilişkisi olmayan birçok kişi, sosyal medyadaki gündem durumuna göre bütün bu alanlarla ilgili gelişmeleri de takip eder duruma gelmiştir. İletişim kurma, beğenilme, ilgi çekme vb. sosyal ihtiyaçlarını daha önce toplum içinde gideren bireyler, internet kullanmaya başlayıp “dijital vatandaş” (Abdüsselam ve Tatlı 2020: 41) olmayla birlikte bu ihtiyaçlarını sosyal medyada giderme yoluna girmiştir. İnternet ve sosyal medyanın ifade özgürlüğünü geliştirdiği ve bu yönüyle demokrasiye katkıda bulunduğu genel bir kanıdır ancak problemlerli internet kullanımının “enformasyon obezitesi” adı verilen olumsuz bir duruma yol açtığı da gerçektir (Eşitti 2015). Günün büyük bir çoğunluğunu internette geçiren bireyler, sürekli olarak bir bilgi akışına maruz kalmaktadır. Bu durum ilk bakışta olumlu gibi görünse de dolaşıma çıkarılan bilgilerin yanlış veya yetersiz olması, birçok konuda bilgi kirliliğine neden olmaktadır. Bugün neredeyse hemen her konuda bir “şehir efsanesi” oluşmuş

* Doç. Dr., Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi, sedatbalyemez@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-5908-9690>

durumadır. Sosyal medyada ilginç şeyler paylaşma, beğeni alma ve popüler olma ihtiyacı bu efsanelerin daha da artmasına ve yayılmasına neden olmaktadır. Nitekim Bilgi İletişim Kurumu da internetin zararları ve riskleri arasına “yanlış bilgiye erişim”i eklemiştir. Aslında bir bilgiyi internette ilk olarak erişime açan veya o bilgiyi paylaşan kişi “dijital etik” gereği bu bilgileri kontrol etmelidir (Abdüsselam ve Tatlı 2020: 41) ancak bu konuda birçok kullanıcının yeterince hassas olmadığı bilinmektedir.

Hem toplumun ortak ürünü olması hem de veciz bir nitelik taşımaları nedeniyle atasözleri, toplum tarafından çokça kullanılan ve benimsenen ürünlerdir. Böyle olunca sosyal medyada da atasözleri ile ilgili dikkat çekici paylaşımlar ortaya çıkmıştır. Bunların en yaygın olanlarından biri de bugün kullanılan atasözlerinden bazılarının aslında yanlış olduğu, bu sözlerin asıllarının farklı olduğu yönündeki paylaşımlardır. Gerek çeşitli internet sayfalarında gerek de sosyal medyada “yanlış bildiğimiz atasözleri, yanlış kullandığımız atasözleri” gibi başlıklarla birçok liste yayımlanmakta ve bu listelerde genel olarak “Güzele bakmak sevaptır.” “Baldız baldan tatlıdır.” “Su uyur, düşman uyumaz.” gibi birçok atasözünün doğrusunun aslında “Güzel bakmak sevaptır.” “Daldız baldan tatlıdır.” “Sü uyur, düşman uyumaz.” olduğu iddia edilmektedir. Bu iddiaların herhangi bir tarihsel metinle de desteklenmediği görülmektedir.

Bu bildiriye konu olan “Su uyur, düşman uyumaz.” atasözü hakkındaki iddia da bir çeşit şehir efsanesi olmuştur ve yayılmıştır. Çeşitli internet sayfalarında ve sosyal medya paylaşımlarında söz konusu atasözünde geçen kelimenin “su” değil “sü” (asker) aktarılmaktadır. Bununla ilgili çok sayıda paylaşımdan birkaçının bağlantısı aşağıda verilmiştir:

<https://tanatarken.wordpress.com/2016/01/27/bazi-atasozlerinin-dogrulugu-ve-yanlisligi-uzerine/>

<http://kpssdelisi.com/question/su-uyur-dusman-uyumaz-atasozunun-dogru-yazilisi-nedir/>

<https://twitter.com/tariharsivi/status/1267409428959109125>

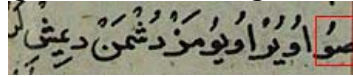
<https://twitter.com/etimoloji/status/1140689025784832000>

<https://twitter.com/onderseren/status/1213518029780328448>

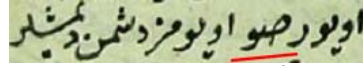
Türkoloji öğrencileri tarafından hazırlanan bazı bildirimlerde de (Adilov 2017, Halıcı 2018) aynı iddianın tekrar edildiği görülmektedir ki bu durum muhtemelen söz konusu görüşün sosyal medyada çokça yayılmasından kaynaklanmaktadır. Eldeki bu bildiriye ilgili atasözünün aslı şeklinin sosyal medyadaki birçok paylaşımda iddia edildiği üzere “Sü (asker) uyur, düşman uyumaz” olup olamayacağı tartışılacaktır. Atasözü mecmualarında bu atasözünün izi sürülecek, eski metinlerdeki imlâ ve anlamlardan yola çıkılarak ilgili sözcüğün eski dönemlerden itibaren “su” olduğu ortaya konulacak, bu biçimin anlam olarak da uyumlu olduğu açıklanacaktır.

1. İmla Bakımından “Su Uyur, Düşman Uyumaz”

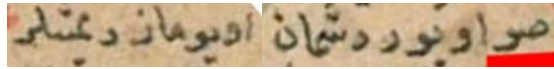
Bu bölümde atasözleri mecmualarında ilgili atasözünün tanıklanma durumu üzerinde durulacaktır¹. Eski Türkçe dönemi eserleri içinde bu atasözü “su” veya “sü” şekliyle tanıklanmamıştır. Anadolu sahası atasözü derleme mecmularına 15. ve 16. yüzyıldan itibaren rastlanmaktadır. Tespit edilebildiği kadarıyla bu sözün geçtiği en eski eserlerden biri *Pend-nâme*'dir. 1526'da Güvâhî tarafından yazılan *Pend-nâme* aslında manzum bir öğüt kitabıdır. Güvâhî, bu manzum eserinde birçok beyitte atasözleri aracılığıyla öğüt vermiştir. *Pend-nâme*'deki atasözü sayısının 450 kadar olduğu düşünülmektedir (Hengirmen 1983: 12-17). İstinsahı 1555'te yapılan bir *Pend-nâme* nüshasında ilgili atasözü aşağıdaki şekilde geçmektedir. Bu dize hem Hengirmen (1983) hem de Erenoğlu (2007) tarafından “Şu uyur uyumaz düşman demişler” şeklinde transkribe edilmiştir. Yani *sad* ve *vav*'la yazılan sözcük, bu araştırmacılara göre “sü” olarak değil “su” olarak okunmalıdır:



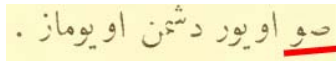
Cemâlî'nin *Risâle-i Durûb- ı Emsâl'i*, 16. yüzyılın ikinci yarısında yazıldığı tahmin edilen ve Güvâhî'nin etkisi açıkça görülen bir atasözleri mecmuasıdır (Ceyhan ve Koşik 2016). Bu mecmuanın 1778'de istinsah edilen nüshasında ilgili atasözü aşağıdaki şekilde yer almıştır. Bu dize Ceyhan ve Koşik (2016) tarafından yeni yazıya “Uyur **su** uyumaz düşman demişler” şeklinde aktarılmıştır. Yani *sad* ve *vav*'la yazılan sözcük, bu araştırmacılara göre de “sü” olarak değil “su” olarak okunmalıdır:



1642 yılında Ahmed bin Musa tarafından İstanbul'da derlenen ve 338 atasözünü içeren (Çiçekler ve Çiçekler 2018) bir mecmuada da bu atasözüne rastlanmaktadır. Bu mecmuada ilgili atasözü aşağıdaki şekilde geçmektedir. Bu söz, Çiçekler ve Çiçekler (2018) tarafından yeni yazıya “Şu uyur düşman uyumaz demişler” şeklinde aktarılmıştır. Yani bu araştırmacılar da *sad* ve *vav*'la yazılan sözcüğün “sü” değil “su” okunması gerektiğini düşünmüşlerdir:



Şinâsî'nin *Durûb-ı Emsâl-i Osmaniye* adlı atasözleri sözlüğünün Ebuzziya'nın katkısı ile 1885'te yapılan 3. baskısında bu söz aşağıdaki şekilde geçmektedir ve Süreyya Beyzadeoğlu (2003: 210) *sad* ve *vav*'la yazılan sözcüğü yeni yazıya “sü” değil “su” olarak aktarmıştır:



¹ Atasözünün Latin harfli taraması için yararlanılan kaynaklar ilgili yerlerde verilmiştir. Arap harfli metinler ise bu bildirinin araştırmacısı tarafından yazma eser kütüphanelerinden temin edilen yazmalardan aktarılmıştır.

Dikkat edilirse yukarıdaki verilen tamamında bu bildiriye konu olan sözcük *sad* ve *vav*'la yazılmıştır. Osmanlı Türkçesinin genel imlâsı doğrultusunda burada “İlgili atasözündeki sözcük ‘sü’ olsaydı, *sad* ve *vav*'la değil *sin* ve *vav*'la yazılırdı. *Sad*'la yazıldığına göre kalın olarak ‘su’ okunmalı.” şeklinde bir değerlendirme yapılabilir. Nitekim 18-19. yüzyıla ait olduğu tahmin edilen (Ceyahn 2011) *Risâle-i Durûb- ı Emsâl* adlı bir atasözü mecmuasındaki imla da bu noktada bir fikir vermektedir:

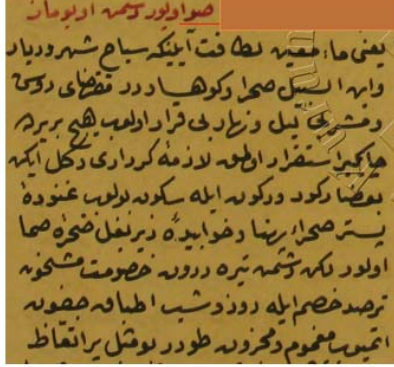
صوابیور دشمن او یوز
خرسزك یشامسی سوابشك اهما لندند

Yukarıda *Risâle-i Durûb-ı Emsâl*'den (18-19. yüzyıl) iki atasözü yer almaktadır. İmlaları dikkate alındığında ilk atasözü “Şu uyur düşman uyumaz” olarak ikinci atasözü ise “Hırsızın yaşaması sübaşının ihmâlidir” olarak okunabilir. Aynı eserdeki bu *sad* ve *sin* tercihi, önemli bir durumdur. Yani tartışılan atasözündeki sözcük “sü” olsaydı “sübaşı > subaşı” sözcüğünde olduğu gibi *sin*'le yazılması beklenirdi. Burada akıllara hemen bütün bu eserlerde müelliflerin ya da müstensihlerin bir imlâ hatası yapmış olabileceği, *sin* ve *vav*'la yazılıp “sü” okunması gereken kelimeyi yanlışlıkla *sad* ve *vav*'la yazdıkları ve “su” okunmasına neden oldukları düşüncesi gelebilir. Ancak metinlerde genel olarak ince ünlülerde *sin* kalın ünlülürde *sad* kullanılması, herhangi bir imla kusuru ihtimalini zayıflatmaktadır kaldı ki bütün eserlerde aynı imla hatasının yapılmış olması da düşük bir ihtimaldir. Bunun yanında eski yazılı metinlerde zaman zaman imla kusurları ile, bazen aynı metinde farklı yazımla karşılaşılacağı de bir gerçektir. Nitekim *Risâle-i Durûb-ı Emsâl*'de *sin*'le yazılan “subaşı” sözcüğü, Meninski sözlüğünde (1680: 2698) hem *sin* ile *سوابشی* hem de *sad* ile *صوابشی* yazılmıştır. Şu durumda atasözündeki kelimenin “sü” değil de “su” olduğu tezini daha farklı kanıtlarla da desteklemek gerekecektir. Atasözlerinin açıklamasını veya tercümesini içeren eserler, bu noktada soruna ışık tutabilecek eserlerdir.

2. Anlam Bakımından “Su Uyur Düşman Uyumaz”

Bu bölümde imla ile ilgili herhangi bir tereddüde yer vermeden doğrudan anlamdan hareket edilecek ve ilgili atasözünün açıklamasını, tercümesini içeren metinlerden tanıklar sunulacaktır.

1818 yılında Hâlis Muhammed b. Ahmed et-Tosyavî tarafından yazılan *Turfetü'l-Emsâl* adlı eser 76 atasözünün şerhini içermektedir ve eser, bu yönüyle “yazıldığı dönem için benzersiz bir özellik taşımaktadır” (Arslan 2019: 28). Bu bildiriye konu olan atasözü de *Turfetü'l-Emsâl*'de açıklaması verilen atasözlerindendir:



(3) Ya'nî mā'-i mu'în-i le'āfet-āyîn ki seyyāh-ı şehr ü diyār ve ibnū's-sebîl-i şahrā (4) vü kühsārdur. Muqteżā-yı revîş ü meşrebi leyl ü nehār bi-şarār olup hiç (5) bir yırde cāygîr-i istiqrār olmağ lāzime-i kirdārı degül iken ba'zan rüküd u rükün ile sükün (6) bulup ğunüde-i pister-i şahrā'-ı pehnā vü h'ābide zir-i bağal-i şıhre-i şammā olur. Lākin (7) düşmen-i tîre-derün-ı huşümet-meşhün teraşşud-i ğaşm ile rüz u şeb itbāk-ı (8) cüfün itmeyüp mağmüm u maħzün turur. Bu meşel-i pür-itti'āz ehl-i intibāhı sine-i (9) tesāhil ü teğāfülden şu vechile ikāz ider ki peygüle-i ğafletde āsüdedil [M:29b] [K:29b] (10) ve künc-i virāne-i tesāmühde ğāfil yatup mekide-i ekide-i e'āriden ber-vechile haberdār (11)

Turfetü'l-Emsâl'de geçen bu açıklamadaki “mâ” sözcüğü, tartışılan atasözündeki sözcüğün “sü” değil de “su” olduğunu göstermektedir. Metnin ilk birkaç cümlesi, günümüz Türkçesine yaklaşık olarak şöyle aktarılabilir ki bu aktarma da söz konusu sözcüğün “su” olması gerektiğini gösterir: *Pınardan hoş bir şekilde çıkan su, şehirleri dolaşır; çölün ve kırım yolcusu olur. Yaratılışı gereği gece gündüz hareketli olup bir yerde durması lazım değilken bazen durgunluğa meyleder ve hareketsizleşir.*

Özellikle 15. yüzyıldan sonra Batı toplumlarında Osmanlı toplumuna ve Türkçeye özel bir ilgi oluşmuştur. Osmanlı topraklarına gelen Batılı ziyaretçiler, kendi halklarına Türkleri tanıtmak ve Türkçe öğretmek için çok sayıda eser vermişlerdir. Bu eserlerin içinde Türk atasözlerine de yer verilmiştir. Bu eserlerde Türk atasözlerinin ilgili dillere çevirisi ve Latin harfleri ile yazımını bulmak da mümkündür. Bu durum, atasözlerinin anlamları ve fonetiği hakkında çıkarımlar yapmaya imkan tanımaktadır. Tartışmaya konu olan atasözünün Batılı yazarların eserlerindeki durumu şöyledir:

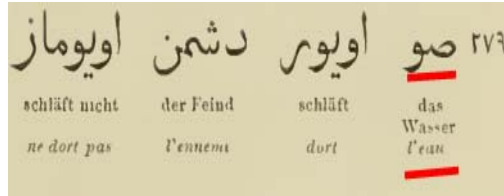
Jaubert'in *Elements De La Grammaire Turke* adlı gramerinin *Proverbes Turks* bölümünde bir sayfa Türk atasözleri, diğer sayfada ise o atasözünün Fransızcası verilmiştir. Eserin bu özelliği, bildiriye konu olan atasözündeki kelimenin “su” mu yoksa “sü” mü olduğu konusunda önemli bir delil sunmaktadır. Zira atasözündeki sözcük “sü” ise Fransızca tercümesinde “as-ker”in Fransızcası, “su” ise Fransızca tercümesinde “su” sözcüğünün Fransızcası yer almış olmalıdır. Aşağıda da görüldüğü üzere Türk atasözünde *sad* ve *vav*'la yazılan sözcük Fransızca tercümede “l'eau” (eau) sözcüğü ile karşılanmıştır (Jaubert 1833: 370-371)³ ki bu sözcük “su” anlamına gelmektedir (Şemsettin Sami 1885: 662):

² Yazma nüsha, bu bildirinin araştırmacısı tarafından Süleymaniye Yazma Eser Kütüphanesinden temin edilmiştir.

³ Bu atasözünün Jaubert'in eserinde geçtiğini tespit etmede Bekar 2019'dan yararlanılmıştır; eserden aktarılan görüntü ise eldeki bildirinin araştırmacısı tarafından orijinal eserin dijital sürümünden alınmıştır.

303. L'eau dort, l'ennemi ne dort pas. صو او بور دشمن او بوماز

1865'te Viyana'da doğu dilleri öğrencileri tarafından hazırlanan *Osmanische Sprichwörter* adlı atasözleri sözlüğü, Almanlara ve Fransızlara Türkçe öğretmek amacıyla hazırlanmıştır. Bu sözlükte satır altı tercüme sistemi kullanılmıştır. Türk atasözleri verildikten sonra her kelimenin altına Almancası ve Fransızcası yazılmıştır. Buna ek olarak bu atasözlerinin İstanbul'un seçkin çevrelerinde konuşulan dil doğrultusunda Almanca ve Fransızcada nasıl telaffuz edileceğini gösteren bir transkripyon sistemi de kullanılmıştır (Böler 2020). Tartışmaya konu olan atasözü *Osmanische Sprichwörter*'de aşağıdaki şekilde geçmektedir (K. K. Orientalische Akademie 1865: 91). Aşağıda da görüldüğü üzere *sad* ve *vav*'la yazılan kelimenin Almanca karşılığı olarak "das wasser", Fransızca karşılığı olarak "l'eau" verilmiştir. Fransızca "l'eau" (eau) sözcüğünün "su" olduğu yukarıda açıklanmıştı, atasözündeki Almanca "das wasser" (wasser) sözü de Türkçe "su"dur (Galancızâde Tevfik 1917: 214). Eğer bu atasözündeki sözcük "su" değil de "sü" olsaydı Almanca karşılığı olarak "wasser" verilmezdi, "asker" in Almancası verilirdi.



Türk atasözlerinin tercümesini veren eserlerden biri de Demetriades'in *Proverbes Turcs-Français* adlı eseridir. Bu eserde karşılıklı olarak bir sayfada Türk atasözleri, diğer sayfada ise bu atasözlerinin Fransızcası verilmiştir. Aşağıda görüleceği üzere bu eserde de *sad* ve *vav*'la yazılan sözcüğün karşılığı olarak "l'eau" (eau) verilmiştir (Demetriades 1888: 16-17).

L'eau dort, l'ennemi ne dort pas. صو او بور دشمن او بوماز

Sonuç

Eski Türkçede "ordu, asker" anlamına gelen "sü" sözcüğünün (Tekin 1998: 109) bulunması ve bu sözcüğün de "düşman" ile anlamca ilişkili olması, "Su uyur, düşman uyumaz." atasözü hakkında bazı farklı yorumlar yapılmasına neden olmaktadır. Bu atasözünde vurgulanmak istenen düşünce "düşman"ın hiçbir zaman boş durmayacağı, amaçlarından asla vazgeçmeyeceğidir. Düşmanın bu "durmama" özelliğinin daha belirgin vurgulanması için de tabiatında "durma" söz konusu olmayacak bir unsur ile karşılaştırma yapılmalıdır. "Sü" (asker) sözcüğü, "düşman" ile anlamca ilişkili olabilir ama bu karşılaştırma için yetersizdir. "Su" yaradılışı gereği devamlı

hareket hâlinindedir, “düşman”ın “hiç durmayacağı”nı vurgulamak için burada “su” ile karşılaştırma yapılmış ve “Hiç durmaması beklenen suyun bile belki durduğunu görürüz ama düşmanın durduğunu asla görmeyiz.” anlamı yüklenmiştir.

Önceki bölümlerde sıralanan metinlerde bu sözcüğün hep *sad* ve *vav*’la yazıldığı gösterilmişti. Sadece klasik Osmanlı Türkçesinin imlasından hareket edilirse bu atasözündeki sözcük, metinlerle tanıklandığı 16. yüzyıldan beri “su”dur. İmlanın tek başına yetmeyeceği öne sürülürse 1818’de yazılan ve bir çeşit açıklamalı atasözleri sözlüğü olan *Turfetü’l-Emsâl*’deki açıklamalar, söz konusu sözcüğün “su” olduğunu göstermektedir. Batılı araştırmacıların 1833, 1865, 1888 gibi değişik yıllarda hazırladıkları gramer ve sözlüklerde bu atasözündeki kelimenin Almancaya “wasser”, Fransızcaya “eau” olarak çevrilmesi de atasözündeki asıl sözcüğün “su” olduğunu göstermektedir. Burada “Belki de 16. yüzyıldan önce veya 1818’deki *Turfetü’l-Emsâl*’den çok önce atasözü ‘sü’ şeklindeydi ama 16. yüzyıldan sonra ‘su’ oldu.” şeklinde bir tez öne sürülebilir ancak şu an için elimizde bu yönde bir tanık olmadığı gibi atasözündeki sözcüğün “sü” olduğunu iddia edenler tarafından da bir tanık sunulmamıştır.

Sonuç olarak atasözünün aslının “Su uyur, düşman uyumaz” olduğunu gösteren kanıtlar şunlardır: 1. Osmanlı Türkçesi metinlerinde *sad* ve *vav*’la yazılması. 2. 1818’deki bir açıklamalı atasözleri sözlüğünde verilen açıklamaların “su” ile ilgili olması. 3. Batılı araştırmacıların 1833, 1865, 1888 gibi değişik yıllarda hazırladıkları gramer ve sözlüklerde bu atasözündeki kelimenin Almancaya “wasser”, Fransızcaya “eau” olarak çevrilmesi.

Atasözünün aslının “Sü uyur, düşman uyumaz” olduğunu iddia edenlerin sundukları tek dayanak ise Eski Türkçede “sü” şeklinde bir sözcüğün bulunmasıdır. Eski Türkçede “sü” şeklinde bir sözcük vardır; “subaşı”, “subay” gibi kelimeler de bu “sü” sözcüğü ile ilgilidir ancak sadece Eski Türkçede “sü” sözcüğünün bulunmasından hareket ederek söz konusu atasözünün aslının “Sü uyur, düşman uyumaz.” şeklinde olduğunu kabul etmek, yukarıda sıralanan tarihsel kaynaklara göre mümkün değildir. Şu durumda -ilerleyen yıllarda yeni tarihsel metinlerle aksi kanıtlanmadığı sürece- “Su uyur, düşman uyumaz.” sözünde herhangi bir yanlışlık yoktur.

Kaynaklar

- ABDÜSSELAM, Mustafa Serkan-TATLI, Zeynep (2020). “Yaşamdaki İnternet” *İnternet ve Ağ Toplumu* (Ed. Esra Keleş), Ankara, Pegem Akademi Yayınları.
- ADİLOV, Marlen (2017): “Kazak Türkçesi Deyimlerinde Yer Alan Arkaik Sözlere Türkiye Türkçesi Yardımıyla Açıklanması Üzerine” *3. Uluslararası Öğrenciler Sosyal Bilimler Kongresi Bildiriler Kitabı - I*, İlmî Edütler Derneği, İstanbul.
- ARSLAN, Mustafa (2019): *Hâlis Efendi Turfetü’l-Emsâl Açıklamalı Atasözleri Sözlüğü*, Ankara, Grafiker Yayınları.
- BEKAR, Beytullah (2019). *Batı Kültüründe Türk Atasözleri*, Konya, Kömen Yayınları.
- BEYZADEOĞLU, Süreyya (2003). *Şinasi Durûb-ı Emsâl-i Osmaniye*, İstanbul, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

- BÖLER, Tuncay (2020): "Osmanische Sprichwörter (1865) Adlı Eserdeki Türk Atasözleri ve Bu Atasözlerinin Telaffuzu-II", Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, Sayı 49, s. 39-71.
- CEYHAN, Adem. (2011). "Bazı Yazma ve Basma Türk Atasözleri Derlemeleri", *Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, Sayı 4, 175-225.
- CEYHAN, Adem ve KOŞİK, Sercan (2016): "Cemâlî'nin Risâle-i Durûb- ı Emsâl'i", *Divan Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, Sayı 16, s. 33-76.
- ÇİÇEKLER, Ahmet Naim ve ÇİÇEKLER, Esmâ Baralı (2018): "Berlin Devlet Kütüphanesinde Bulunan XVII. Yüzyıla Ait Bir Mecmuadaki Türk Atasözleri Derlemesi", *Dil ve Edebiyat Araştırmaları*, Sayı 2018, s. 341-356.
- ÇOBANOĞLU, Özkul (2004). *Türk Dünyası Ortak Atasözleri Sözlüğü*, Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları.
- DEMETRIADES, Jean D (1888): *Proverbes Turcs-Français*, İstanbul.
- ERENOĞLU, Dilek (2007): "Güvâhî'den Günümüze Atasözleri ve Deyimler", *Turkish Studies*, Cilt 2, Sayı 4, s. 1150-1167.
- EŞİTTİ, Şakir (2015): "Bilgi Çağında Problemlerli İnternet Kullanımı ve Enformasyon Obezitesi: Problemlerli İnternet Kullanımı Ölçeğinin Üniversite Öğrencilerine Uygulanması", *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, Sayı 19, s. 75-97.
- Galancızâde Tefvik (1917): *Türkçeden Almancaya Lügat Kitabı*, Leipzig, Otto Holtze's Nach Folger.
- HALICI, Hasan Kaan (2018): "Günümüz Türkiye Türkçesinde Meşhur Galatlar", *I. Genç Türkologlar Çalıştayı Bildiri Kitabı* (Ordu Üniversitesi, 22- 23 Mart 2018).
- HENGİRMEN, Mehmet (1983): *Güvâhî Pend-Nâme*, Ankara, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- JAUBERT, Pierre Amedee (1933): *Elements De La grammaire Turke*, Paris.
- K. K. Orientalische Akademie (1865): *Osmanische sprichwörter*, K.K. Hof- und Staats-Druckerei, Wien.
- MENINSKI, Franciscus a Mesgnien (1680). *Thesaurus Linguarum Orientalium Turcicae-Arabicae-Persicae: Lexicon Turcico-Arabico-Persicum*, Viennae.
- Şemsettin Sami (1885): *Kâmûs-ı Fransevî*, İstanbul, Mihran Matbaası.
- TEKİN, Talat (1998): *Orhon Yazıtları*, İstanbul, Simurg Yayınları.

NECİP ÂSİM'İN DERS KİTAPLARI

Seher ERDOĞAN ÇELTİK*

Özet

Türklüğe çeşitli alanlarda ilk olan çalışmalarıyla hizmet eden büyük Türkçü Necip Âsım Yazıksız, çok yönlü bir Türk aydınıdır. Orhun Kitabeleri'nden Gök Sancak'a, İlm-i Lisan'dan Millî Aruz'a, Türk Tarih-i Umûmîsi'nden Ural Altay Lisanları'na, Usul-i İnşâ'dan Mükemmel sarf ve Nahv-i Osmânî'ye kadar farklı alanlarda pek çok eser kaleme almıştır. Ayrıca Atabetü'l-hakâyık'ı da Türklüğe kazandıran/tanıtan kişidir. Türk dili ve tarihi alanındaki çalışmalarıyla dikkat çeken Necip Âsım, Türk tarihine ilk defa bir bütün olarak yaklaşmıştır. Meşrutiyet'ten sonra Darülfünun'da dersler vermiş, Darülfünun'da ilk defa "İlm-i Lisan" ve "Türk Lisanı Tarihi" derslerini okutmuştur. İstanbul Darülfünun'unda Türkoloji'yi ilk o kurmuş ve Türk Dili Tarihi bölümünün de ilk profesörü olmuştur. Aynı zamanda batılı bilimsel dergilerde makaleleri yayınlanan ilk Osmanlı aydınıdır.

Paris'teki La Société Asiatique'ye üye seçilen Necip Âsım, 1892 yılında çalışmaları sebebiyle Chicago'daki bir sergide madalya ve diploma kazanmıştır. Ayrıca İkdâm, Tercümân-ı Hakikat, Maârif, Mâlûmât, Mekteb, Servet-i Fünûn, Türk Yurdu, Bilgi Mecmuası, İctihad, Dârülfünun Edebiyat Fakültesi Mecmuası, Anadolu Mecmuası, Millî Tettebbûlar Mecmuası ile Türk Tarih Encümeni Mecmuası gibi pek çok dergide de yazıları ile dikkat çeker.

Askerî bir eğitim alan Necip Âsım, askerî ve mülkî okullarda öğretmenlik yapmıştır. Fransızca, Türkçe ve tarih derslerine girmiş, verdiği dersler üzerine ders kitapları kaleme almıştır. Bu çalışmada Necip Âsım'ın ders kitabı olarak yayınladığı eserleri incelenerek bir değerlendirmeye tâbi tutulacaktır. Buradan hareketle Necip Âsım'ın eğitim konusundaki dikkatleri ortaya çıkarılmaya çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Necip Âsım Yazıksız, edebiyat, ders kitabı, eğitim, Türk dili.

Giriş

Türklüğe çeşitli alanlarda ilk olan çalışmalarıyla hizmet eden büyük Türkçü Necip Âsım Yazıksız, çok yönlü bir Türk aydınıdır. Balhasanoğlu lakabıyla bilinen Kilisli sipahi bir aileye mensuptur. Şam'da başlayan askerî eğitimi İstanbul'da devam etmiştir. Kuleli Askerî İdadisi ile Harbiye-i Şahâne'den mezun olduktan sonra çeşitli askerî rüştîyelerde ve Mekteb-i Harbiye'de Türkçe, Tarih ve Fransızca öğretmenlikleri yapmıştır (Uçman 2006: 493).

Necip Âsım; *Orhun Kitabeleri'nden Gökbayrak'a, İlm-i Lisan'dan Millî Aruz'a, Türk Tarih-i Umûmîsi'nden Ural Altay Lisanları'na, Usûl-i İnşâ'dan Osmanlı Sarf ve Nahvi'ne* kadar farklı alanlarda pek çok eser kaleme almıştır. Ayrıca Atabetü'l-hakâyık'ı da Türklüğe kazandıran/tanıtan kişidir. Ahmet Mithat Efendi ile olan münasebeti yazı hayatına atılmasında etkili olur. Bu dönemdeki yazılarında Türk dili ve Türk tarihi üzerinde yoğunlaşır. İkdâm'daki yazılarında ise artık fikirlerinin ilim adamı kimliği ile kemale ulaştığı söylenebilir. "Vav"lı Türkler olarak Veled Çelebi ile birlikte dönemine damgasını vuran Necip Âsım emekli olduktan sonra Dârülfünun'da ders vermeye başlar.

* Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Anabilim Dalı, sehererdogan@gazi.edu.tr

İstanbul Darülfünun'unda Türkoloji'yi ilk o kurmuş ve Türk Dili Tarihi bölümünün de ilk profesörü olmuştur. Darülfünûn'da Türk Lisaniyat Tarihi, İlm-i Elsinî, Arkeoloji, İlm-i Lisan ve Türk Tarihi dersleri vermiştir (Tuncer ve Kocaoğlu 2017: 352). *İlm-i Lisan ve Darülfunûn Dersleri'*ndeki kitap bölümü ders kitabı olarak hazırlanmıştır. Türk dili ve tarihi alanındaki çalışmalarıyla dikkat çeken Necip Âsım, Türk tarihine ilk defa bir bütün olarak yaklaşmıştır.

Batılı bilimsel dergilerde makaleleri yayınlanan ilk Osmanlı aydını olan Necip Âsım, Paris'teki La Société Asiatique'ye üye seçilmiş ve 1892 yılında çalışmaları sebebiyle Chicago'daki bir sergide madalya ve diploma kazanmıştır. Ayrıca İkdâm, Tercümân-ı Hakikat, Maârif, Ma'lûmât, Mekteb, Servet-i Fünûn, Türk Yurdu, Bilgi Mecmuası, İctihad, Dârülfünun Edebiyat Fakültesi Mecmuası, Anadolu Mecmuası, Millî Tetebbûlar Mecmuası ile Türk Tarih Encümeni Mecmuası gibi pek çok dergide de dikkate değer yazılar neşretmiştir.

Askerî bir eğitim alan Necip Âsım, askerî ve mülkî okullarda öğretmenlik yapmıştır. Verdiği Fransızca, Türkçe ve tarih gibi dersler üzerine ders kitapları kaleme almıştır. Onun ders kitapları şunlardır: *Usûl-i İnşâ, Usûl-i Fransevî, Lügat-i Musâhebat, Mebâdi-i Fenn-i Resim, Yeni Tertipte Muhtasar Osmanlı Sarfı, Mükemmel Sarf ü Nahv-i Osmânî, Ev Kızı, Kırâat-i Fenniye ve Ferit.*

Bu çalışmada Necip Asım'ın ders kitabı olarak yayınladığı yukarıda söz edilen eserleri incelenerek bir değerlendirmeye tâbi tutulacaktır. Buradan hareketle Necip Âsım'ın eğitim konusundaki görüş ve önerileri hakkında bilgi verilerek onun bu konudaki dikkatleri ortaya çıkarılmaya çalışılacaktır.

Kırâat-i Fenniye

Askerî rüştiyeler için hazırlanmış hacimli bir okuma kitabıdır. Kitap okuma metinlerinden oluşur. Seçilen metinler, öğrencinin genel kültürünü artırma kaygısıyla seçilmiş ansiklopedik bilgiler içerir. Kendi içerisinde altı bölüme ayrılan kitabın ilk bölümünü ilm-i heyet, ikincisini ilm-i nebâtât, üçüncüsünü ilm-i hayvânât, dördüncüsünü hikmet-i tabîyye, beşincisini makine fenni ve sonuncusunu sanâyî-i muhtelif oluşturur. Ayrıca beşinci bölümde kimyadan, altıncı bölümde ise hıfz-ı sıhhat, usûl-i zirâat ve bahçivanlık konularından da söz edilmiştir. *Kırâat-i Fenniye*; ilm-i heyet, ilm-i nebâtât ve sanâyî olmak üzere üç ayrı kitap olarak da basılmıştır:

Kırâat-i Fenniye Birinci Kısım İlm-i Heyet, Karabet Matbaâsı, İstanbul: 1. bs. 1305; 2. bs. 1307.

Kırâat-i Fenniye İkinci Kısım İlm-i Nebâtât, Karabet Matbaâsı, 1323.

Kırâat-i Fenniye Altıncı Kısım Sanâyî, Hıfz-ı Sıhhat, Usûl-i Zirâat ve Bahçivanlık, Karabet Matbaâsı, İstanbul 1321.

Bu kitaplar eğitimde kitap seçiminde dikkat edilmesi gereken noktalar açısından dikkat çekicidir; bu sebeple metin seçimi konusunda ayrıca değerlendirilmeye tâbi tutulabilir.

Usûl-i İnşâ

1310 yılında basılan bugünkü sözlü ve yazılı anlatım dersine karşılık gelen yazma sanatı ve kompozisyon kitabıdır. "Tedrisat-ı Rüştiye Kütüphanesinden" ibaresi ortaokul eğitiminde kullanılmak üzere yazıldığını gösterir. Burada Necip Âsım insanın iki temel boyutuna dikkat çeker: Hüsn-i hat ve imlâ ilmi. Hüsn-i hat, güzel yazı yazabilmektir, bunun için öğrencinin çaba sarf etmesi, kalemi doğru tutması ve ağır yazması gereklidir. İmla ilmi ise kelimeleri dilbilgisi kurallarına uygun bir şekilde yazmak demektir. İmla öğrenmek için arzu, dikkat ve ihtiyat elzemdir. İmla ilmine uygun olarak yazılan kelime ve ibarelerle fikir beyan edildiğinde "üslub-ı beyân" ortaya çıkar. Güzel bir üslub-ı beyân; yani kolay, doğru ve latif bir üslup kazanmaya çalışmak gerekir. Bu ise tenkid-i nefis ile yani "kaleminden Türkçede makbul olmayan hiçbir kelime ve tabir çıkarmamaya dikkat eylemekle" meydana gelir. Tenkid-i nefis ile yazılan bir metin sanki başkası tarafından yazılmış gibi metne dışarıdan bakabilmekle, metnin kusurlarını başka birinin gözüyle görmekle ve metni o şekilde tashih etmekle mümkün olabilir.

Kitap beş bölümden oluşmuştur. İlk bölüm mâlumaât-ı ibtidâiye" başlığı altında yazmak eyleminin dayandığı temel noktaların üzerinde durulur. Burada hüsn-i hat imla ve üslub-ı beyan" tanımlanmıştır. Daha sonra birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü fasıl şeklinde bölümlere ayrılır. "Birinci Fasıl"da inşa/ iyi yazmak için iyi okumak, düşünmek, iyi ifade etmek gerektiği ifade edildikten sonra bunların neler olduğu maddeler hâlinde açıklanır. Okuma eyleminin de fiziksel ve zihinsel olmak üzere iki boyutu vardır. Fiziksel boyutta telaffuz, noktalama ve imla üzerinde durulur. Okuma yapılırken öğrencinin hızlı ve manasız okuma yapmasından ziyade noktalama, imla kuralları ve telaffuzu dikkate alarak ağır bir okuma yapması tavsiye edilir. İyi okumak; ağır, telaşsız ve teemmülle okumak olarak tanımlanır. Okumanın zihni boyutu ise okunan metnin layığıyla anlaşılmasına işaret eder. Okunan metni tamamiyle idrak etmeyi benimseyen bir okuma alışkanlığı kazanmak öğrenciye dilde kısa zamanda maharet ve yazma becerisinde suhulet/kolaylık kazanmasını sağlar. Burada dikkat çeken bir diğer nokta da yazarın okuma alışkanlığı kazandırmada seçilen metinlerde aranan şartlara dikkat çekmesidir. Ona göre iyi kitaplar zihne ve gönle ferah veren metinlerden seçilmelidir. Okuma kitapları mütalâa ve kıraatine öğrenciyi özendirilmelidir.

İyi yazabilmek için ön şart düşünmeyi öğrenmektir. Yazılacak metin oluşturulurken önce o konu üzerinde etraflıca düşünülmeli, daha sonra yazılacaklar belli bir sıraya göre tasnif edilmelidir.

Yazılacak metnin üç boyutu olduğunu ifade eden Necip Âsım bugün kullandığımız giriş, gelişme sonuç bölümlerinin neler olduğu ve önemleri üzerinde durur. Giriş kısmı ilk okunan bölüm olduğu için yazarının bu bölüme özel olarak ihtimam göstermesi gerekir. Orta kısım olarak anlatılan gelişmede; anlatılanların vâzih olması gerektiği hatırlatılır. Hâtmeden/sonuç bölümünden ise giriş ve gelişmeden hâsıl olan "hüsn-i tesir"i idameye yardımcı olması beklenir.

Birinci fasılda bir diğerk başlık "hüsn-i ifade"dir, burada bir fikri ifade etmek için onu en iyi anlatacak kelimeyi araştırmak, bulmak gerektiği belirtilir. Kelimelerin mânâsı başlığı altında kelimelerin gerçerk ve mecaz anlamları üzerinde durulur. Kaba, küfürlü ve argo kelimelerin metinde kullanılmaması gerektiği söylendikten sonra bu kullanımın sakıncalarından söz edilir. Necip Âsım'a göre edebe aykırı kelimelerin metinde kullanımı yazanın ya âdi terbiye gördüğü veya yazdığı adamı tahkir garazında bulunduğu manasına gelir ki bu ikisi de takdir edilmez. Ayrıca kullanılan kelimelerin Türkçe lügatlerin dışından özellikle seçilmesi de doğru bir tavır değildir:

"Bir de her ne kadar Türkçeye Arabî, Fârisî ve sâir lisanlardan birtakım kelimeler alınmış ise de Kâmus ve Burhân-ı Kâtî'da veya başka lügat kitaplarında görülen ve Türkçede mukâbilleri bulunan lügatleri almak münasip değildir." (s. 8).

Bu tavır, yazılan metni okuyacak kişiye malumat satmak ve onu lüzumsuz yere sözlük araştırmaya zorunlu kılmak gibi bir münasebetsizliğe sebep olacağı için uygun görülmez.

"İkinci Fasıl"da üslubun vasıflarından söz edilir ve bunlar tek tek ele alınır: Asalet, fesâhat, muvafakat, tabiat, vuzuh, âhenin üslûp, münakkahiyet.

Kitabın "Üçüncü Fasıl", "İfade ve İnşâ"ya ayrılmıştır. Burada hikâye ve mektup türleri hakkında bilgiler verilmiştir.

Yazara göre hikâye; "kısa, muvazzah, parlak ve istifade-bahş" olmalıdır (s. 10). Hikâye etmenin zannedildiği kadar kolay olmadığına dikkat çeken Necip Âsım, vuzuh ve sadeliğin hikâyenin asıl vasfı olması gerektiğini söyler. Tasvirin gereksiz yere söz uzatmak için yapılmamasını ve en çok dikkat çekmesi arzu edilen yerleri göstermek için kullanılmasını tavsiye eder.

Mektup, farklı yerlerde bulunan iki kişi arasındaki sohbet olarak tanımlanır. İnsanların yazdıkları mektuplarla muhakeme edildiğini belirten yazar, onun açık, sade ve tabîi olması gerektiğini söyler. Mektupta üslup ve dil muhataba göre şekillenir. Mektup, konuşma üslubunda olmalı; çok kısa ya da iç sıkacak kadar uzun olmamalıdır.

Necip Âsım mektubun muhatabına göre nasıl olması gerektiğini de şöyle belirtir:

"Kendimizden büyüklere ihtiramlı, ana baba, hısım akrabaya riâyetkârâne, akran ve ehibbâya teklifsiz yazılır." (s. 12).

Kitabın dördüncü bölümü "âhenin üslup, sernâme, elkâb, tarz-ı ifade, hâtîme ve imza" alt başlıklarıyla verilmesine rağmen aslında mektup başlığının devamı mahiyetindedir. Kitabın sonunda mektup örnekleri verilmiştir.

Usûl-i Fransevi

1320 yılında Fransızca öğretmek maksadıyla rüştiye mekteplerinin (harbiye mektebi) ikinci ve üçüncü sınıflarında okutulmak üzere hazırlanmıştır. Necip Âsım bu eseri yazdığında piyade binbaşısıdır ve Mekteb-i Harbiye'de dil öğretmenliği yapmaktadır. Eser yabancı dil öğretimi bağlamında değerlendirilebilir. Kitap madde başlıkları şeklinde düzenlenerek oluştur-

rumuş, Fransızca örneklerin karşısına Osmanlıca tercümeleri yerleştirilmiştir. Kitapta müenneslik ve müzekkerliğin Fransızcada nasıl yapıldığı, çokluk vb. gibi gramer kuralları örnekler üzerinden anlatılır. Konuşma dilinde kullanılacak pratik söylemlerin Fransızca ve Osmanlıca karşılıkları verilir. Anlatılan her konu ve bilgi sonrasında örnekler ve alıştırmalar üzerinden konu pekiştirilir. Kitabın sonunda kısa Fransızca okuma metinleri ile bir kelime listesi yer alır.

Lügat-ı Musâhebet

1311 yılında Osmanlı çocuklarına faydalı olabilmek amacıyla Larousse'un sonundaki notların faydalı kısımlarının tercümesine yapılan ilavelerle oluşturulmuştur. Bir çeşit sözlük gibi düşünülebilir. Aşı, akademi, elifba, engerek, iki el istimal edenler, yanardağ vs. gibi madde başlıkları oluşturularak bunlar hakkında bilgiler verilmiştir. Eser alfabetik olarak sıralanmıştır.

Mebâdi-i Fenn-i Resim

"*Mekâtib-i rüştiye-i askeriyye Fransızca muallimlerinden piyâde mülâzımı Necîb*" imzasıyla 1300 yılında basılmıştır. Karakalem resim yapma sanatını anlatmak amacıyla kaleme alınan bir kitapçıktır. Kitapçık bölümlere ayrılmış olup ilk bölüm "*Mâlûmât-ı İbtidâiyye*" başlığını taşır. Burada resmin tanımı yapılır, dikkat çeken nokta resim sanatını "fenn-i resim" tanımlamasıyla kullanmak ki dönemin zihniyetini yansıtmaya açısından önemlidir. Yazar burada tabiatı olduğu gibi yansıtan ressamın en iyi resmi yaptığını iddia eder.

Resim sanatı, "lisan-ı umûmi" olarak tanımlanır, yani herkese hitap eden bir özelliğe sahiptir. Daha sonra resim sanatının tarihinden söz edilir. Resmin insanlığın ilk ortaya çıktığı zamanlara kadar götürülebileceği ifade edilirken büyük medeniyet tarihlerinde resim sanatının ne ifade ettiği, fonksiyonunun ne olduğu vs. hakkında bilgiler verilir. Resim çeşitlerinin imal vasıtalarına göre aldığı isimlerden de söz edilir. Yazar ilk bölümde özellikle kara kalem resim üzerinde duracağını, bu konuda henüz bir kitabın bulunmaması sebebiyle ve resim sanatına meraklı yeni nesli yönlendirmek amacıyla böyle bir risaleyi kaleme aldığını ifade eder (s. 5).

Eserde "*Resimde Müsta'mel Malzeme*", "*Resim Hattı*", "*Tezyinât*", "*İnsan Resmi*", "*Gölge*", "*Hayvânât*", "*Bina ve Ona Müteallik Resimler*", "*Çiçek ve Meyve Resimleri*", "*Tabiatten Resim Almak için Hazırlık*", "*Saman Kâğıdı ile Çizgi Almak*", "*Bir Resmi Büyültüp Küçültmek*" başlıkları altında bilgiler verilir.

Yeni Tertipte Muhtasar Osmanlı Sarfı

1306 (1890) yılında¹ basılan eserin mukaddimesinde Necip Âsım, "insanın insanıyeti lisanladır" der (Yazıksız 1306: Mukaddime). Yabancı dilleri öğrenebilmenin ön şartı olarak kişinin kendi dilini hakkıyla, kurallarıyla

¹ Kitap 1307 ve 1327 yıllarında tekrar basılmıştır (Ertürk ve Karaoğlu 2020: 12).

öğrenmesi gerektiğini ifade eder. Mukaddimedede mektepteki öğrencilerin dili/Osmanlı Türkçesini hakkıyla öğrenmemesinin sebeplerini sıralar. Buna göre Osmanlı Türkçesini mekteplerde eğitim ve öğretimin teorik ve pratik olarak ayrı ayrı öğretilmemesi gerekir. Böyle yapılmadığı için mekteplerde dil layıkıyla öğretilmemektedir. Ayrıca dilin teori ve pratiği de aynı öğretmen ile yapılmalı, pratik için başka teorik için başka öğretmen ders vermemelidir:

"Tahsîl ve tâlim nazariyât ve ameliyât ile olur. Bunlardan yalnız birisine ehemmiyet verilirse maksat hâsıl olamaz.

Mekâtibimizde lisân-ı Osmânî tahsîliçün hayli vakitler tahsîs edildiği hâlde arzu edilen terakkînin hâsıl olamamasına sebep bazı mekteplerde sırf nazariyâta ve bazılarında yalnız ameliyâta ehemmiyet verilmesindedir. Hele bazılarında ameliyât ve nazariyât ayrı imiş gibi başka başka muallimlere havâle buyrulmuştur." (Yazıksız 1306: Mukaddime).

Yazarın bu görüşü Meşrutiyet döneminde eğitimde ikiliğin ortadan kaldırılması anlayışına öncülük eden fikirler taşıması açısından dikkate değerdir.

Necip Âsım verdiği "Lisân-ı Osmânî" dersleri esnasında yaşadığı tecrübelerden hareketle bu eseri vücuda getirmiştir. Rüştüye mekteplerinde bu dersleri nasıl işlediğine dair ayrıntılı bilgiler vermiştir. Rüştüye mektepleri dört sınıftan oluşmaktadır ve yazar birinci sınıfta bu muhtasardan daha muhtasar olarak yani kelimelerin tarif ederek fiillerin amelî olarak tasrifini gösterir. Üçer sayfa verdiği derslere birer sayfa da ev ödevi/çalışma verir. Bu ödevlerin/çalışmaların/tâlimlerin özelliği olarak şunları söyler:

"Bu tâlimler iki kısımdan ibâret olup nisfından ziyâde müfret kelimelere ve üç beş satırı dahi tehzîb-i ahlaka medârı olacak cümlelerden ibâret imlâyâ hasredildi." (Yazıksız 1306: Mukaddime).

Mukaddimededen öğrendiğimize göre kitap "mekteb-i rüştüye"nin ikinci sınıfı için kaleme alınmıştır. Üçüncü ve dördüncü sınıflarda ise bu kitabın daha ileri seviyesi olanlar sırasıyla okutulmaktadır. Metinlerin öğretimine haftada birer saat, birer ders de imla öğretimine ayrılmıştır. Öğrencilere faydalı olacak mahiyette metinler seçilmiştir. Öğrencilerin dilbilgisi dersinde öğrendikleri alıştırmaları evlerinde defterlerine yazmaları ve tashih etmeleri mecbur tutulur. İmla dersinde öğrenilenler de evde deftere yazdırılmakta ve derste bir öğrencinin tekrar tahtaya yazdırılması sağlanıp tashih edilmektedir. Ayrıca her sıra başında yapılan ödev defterleri toplanıp rastgele başka öğrencilere dağıtmakta ve tahtadaki düzeltilmiş metne göre tashihi sağlanıp yapılan tashihler sayı olarak belirtilmekte ve bu belirtilen hatalar her sıra başında görevli öğrenciler tarafından ilgili deftere not düşülmektedir. Böylece hangi öğrencinin ne kadar, nerede nasıl hata yaptığı öğretmen tarafından kayıt altına alınmaktadır. On satırdan fazla olan bir imla ödevinde mükâfât verilmektedir. Beş hatası olanlar üç, on yanlış olanlar, beş ve daha fazla olanlar dersi tamamen on defa hata defterine yazarlar. Tahtaya yazılan ibareler tahlil edilmekte, öğrencinin bilmediği düşünülen kelimeler yazdırılmakta, tahliller ve kelimeler daha sonra asıl imla defterine

kaydettirilmektedir. Yazdırılan imla derslerinden bazı önemlileri dahi ezberletilmektedir. Dördüncü senede bazen imla dersleri fikri genişletmeye ayrılmakta ve bu ödev için öğrencilerin müsveddeleri toplanarak tashih edilmekte, ardından içlerinden en iyi olanı diğer öğrencilerin defterlerine kaydettirilmektedir.

Necip Âsım haftada ikişer dersle her sınıfın imla ve dilbilgisi derslerini bu usulle mükemmel bir şekilde tahsil ettiklerini gözlemlemiştir.

Yazar burada kelimeyi on kısma ayırarak anlatır ve bu şekilde öğrencilerin yabancı dil tahsilinde kendi dillerinin kuralları ile başka dillerin kavai-dini tatbikte zorlanmadıklarını söyler.

Eserin başında sarf, lisan, sarf-ı Osmânî, kelime, konuşma ve yazı dili, alfabe, Osmanlı alfabesi gibi kavramlar üzerinde durulmuştur. Daha sonra isim, cins isim, özel isim, ismin hâlleri, tekil ve çoğul isim, işaret zamirleri (ism-i işaret), sıfat, sıfatların çoğulu, zamir, fiil, masdar, tasrîf, sığa, ism-i fâil, ism-i mef'ûl, edevât, rabîta, âtife, işaret, hâl ve zarf, tahlil ve işaret gibi başlıklara yer verilmiştir.

İkinci Kısım "Nahv" e ayrılmıştır: İsim cümlesi, fiil cümlesi, terkiib-i vasfî, sıfat, edat, isim ve sıfatlarda tasgir, sıfat-i te'kîdiye, sıfatlarda mübalağa, zamir ve fiil başlıklarıyla Osmanlı nahvi anlatılmıştır.

Mükemmel Sarf ve Nahv-i Osmânî

1311 yılında Mekteb-i Harbiyye Matbaâsı'nda basılan eserin kapağında "*Toptaşı Rüştîye-i Askerî lisân muallimi piyade kolağalarından Necip Âsım*" ibaresi kayıtlıdır. Yazar önsözde o dönemde Osmanlı eğitiminde ortak kuralların belirlenmesi konusunda bir karar verildiğini, bu maksatla askerî eğitim meclisi tarafından kendisine görev verildiğini ve bu sebeple *Mükemmel Sarf ve Nahv-i Osmânî*'yi yazdığını belirtir. Kitap iki kısımdan oluşur birinci kısım Osmanlı sarfına ikinci kısım ise nahvine ayrılmıştır.

"*Birinci Kısım: Sarf-ı Osmânî*" üst başlığının altında yer alan Medhal, *Muhtasar Osmanlı Sarf ve Nahvi* ile benzer bir mahiyet taşır, burada da Osmanlı sarfının ne olduğu, Osmanlı alfabesi ve onun özellikleri sıralanmıştır. Daha sonra Kelimât-ı Müstakle ve Gayr-i Mübtedile başlığı altında alt başlık olarak "İsim"lerden bahsedilmiştir. Kitabın başlıklarını şöyle sıralamak mümkündür: İsim, sıfat, zamir, fiil, kipler, kelimat-ı gayr-i mübtedile: kayd, hurûf-ı ilsâk, revâbit, nidâ, iştikak.

Osmanlı Nahvi başlığı altında "medhal" alt başlığı ile nahvin tanımı yapılarak nahve bir kısa bir giriş yapılır. Daha sonra terkiib-i izafî, terkiib-i tavsîfî, isim cümlesi, fiil cümlesi, bağlaçlar ve cümle çeşitleri vs. ve son madde olarak "Lâhika: Usûl-i Tenkîd" anlatılır.

Ev Kızı

1307 yılında basılır. Kapaktaki bilgidен öğrendiğimize göre Necip Âsım Toptaşı Mekteb-i Rüştî-i Askerî Fransızca muallimi ve yüzbaşı rütbesindedir. "Tezhîb-i ahlâk, idâre-i beytiyye, hıfz-ı sıhhat, bahçıvanlık ve el işleri hakkında mâlûmât-ı ibtidâiyeyi câmi'dir." ibaresi eserin dönemin zihniye-

tine uygun olarak kaleme alındığını göstermektedir. O dönemde buna benzer pek çok eser basılmıştır. Önsözde minik hanımları yani mektep çağındaki kızları geleceğe, hayata hazırlamak maksadıyla kaleme alındığı ifade edilmektedir.

Necip Âsım bu eseri yazmaktaki amacını şu şekilde dile getirir:

"Bu kitap baştan başa dünyada geçinmeden bahsedecek, iyi bir şâkird, iyi bir kız, iyi hemşire, iyi kadın, iyi ana, iyi Osmânlı olmak için bilinmesi arzu edilen şeylerde size yardım edecek." (s. 4).

Eserin dikkat çeken bir başka yönü benimsenen dil anlayışıdır. Necip Âsım kitabı anne dili ile kaleme aldığını söyler. Muhatabının anlayamayacağı hiçbir kelimeyi metin içerisinde kullanmayarak okuyan herkesin metni anlamasını ister:

"Bu kitapta anlayamayacağınız bir satır bile yok; ana lisânı üzere yazılmıştır. Vâlidenizin sözünü nasıl anlıyorsanız, bunu da dikkatlice okursanız, öylece anlarsınız." (s. 4).

"Ev Kızı"nı bir nasihat kitabı olarak da değerlendirebiliriz; çünkü yazar maddeler hâlinde nasihatlerde bulunur. İlk bölümde okul hayatı konusunda nasihatler, iyi bir öğrencinin yapması gerekenler maddelenmiş, sonra "Hülâsa" başlığı altında kısaca özetlenmiştir.

Kitabın ilk bölümü "Genç Kızın Ev Hâli, Ev İdâresi Çıraklığı, "İntizam ve Temizlik", "Süs ve Eğlence Merakı- Bir Kızın Şöhreti", "Aileniz Hakkında Vazîfeleriniz", "Vezâif-i Tahrîriye" başlıklarını taşır. Burada ev hayatı, sade yaşam ve giyinme, erdemli olma, kişisel bakım ve aile içi iletişimin nasıl olması gerektiği gibi hususlarda tavsiyeler dikkat çeker. Burada her bölüm sonunda anlatılanlar kısaca özetlenmiş, "Vezâif-i Tahrîriye" ile verilen tavsiyeleri perçinleyecek şekilde sorular sorulmuş ve okurların bunlar üzerine düşünüp yazma çalışması yapması istenmiştir.

Kitabın İkinci Kısım "Sanat"a ayrılır. "Bir Sanat İntihâbı", "Çıraklık, "İş", "İdâre", "İşçi Kızın Hareketi", "Vezâif-i Tahrîriye", "Aile Vâlidesi" ve "Sağlık ve Hastaya Bakmanın Yolu" başlıkları altında çeşitli alt başlıklar da oluşturulmuştur. Bu bölümde meslek seçimi ve meslek seçiminde dikkat edilmesi gerekenler, seçilen işin layıkıyla yapılması, evden yürütülecek meslekler, tasarruf, yerli malı kullanımı gibi mevzularda tavsiyeler dikkat çeker. Bu kısımda da "Vezâif-i Tahrîriye" başlığı altında bahsedilenler üzerine düşünceleri için sorular sorulmuş ve bunlar üzerine yazı çalışmaları yapmaları istenmiştir. Ayrıca "Ev İdâresi", "Geç Kadın", "Genç Kadının Tutumu-Ev Hâli", "Genç Kadının Yeri-Dışarıca Olan İşleri", "İdareli Ev Kadını", Alışveriş", "Ocak Önünde", "Sofra", "Gece İşleri-Hesaplar", "Ticaret", "Köyde Ev İdâresi", Ev Kadınının Yardımcıları" alt başlıklarıyla kadının ev içindeki yeri, vazifeleri ve önemi üzerinde durulur. Eserde çocuk terbiyesi ve çocuk bakımı üzerine nasihatler de yer alır. Çocuğun kıyafeti, bakımı, beslenmesi, oyunu, annenin öğretmen vasfı, büyük dede ve ninelerin aile hayatındaki yeri ve önemi üzerinde durulur. Sağlığın korunması, soğuktan kaçınma, temiz hava, beslenme, temizlik, idman (spor), uyku, ifrattan kaçınma, hoş geçinme, küçük hatalıkların evde nasıl tedavi edileceği, doktor kontrolü ve

sonrasında yapılması gerekenler, nekâhat, biçki ve dikiş, sanâyî-i nefise, resim ve nakış, musikî ve şiir konularında da çeşitli bilgi ve tavsiyeler dikkat çeker.

Kitapta her başlığın altında "Hülâsa" ile kısa özet geçilmiş ve bazı bölümlerin sonunda "Vezâyif-i Tahrîriye" başlığı altında okuyucuya sorular yöneltilerek bunlar üzerinde okurun düşünmesi ve yazı çalışması yapması hedeflenmiştir. Bu noktada bu eseri bir tür kompozisyon çalışması olarak da değerlendirmek mümkündür.

Eser kadın eğitiminin bir bütün olarak algılanması ve kadının çok yönlü olarak eğitilmesi gerektiği fikrini savunması noktasında önem arz eder. Dönemin kadına bakışı, kadından beklentisini göstermesi açısından da dikkat çekicidir.

Ferit

1306 yılında basılan bir okuma kitabıdır. Eser kapakta "*âdâb ve terbiyeye, usûl-i idare ve mâişete, hukuka, ilm-i servete, zirâate, ticârete, hıfz-ı sıhate, sanâyî-i nefiseye, bedâyî-i ihtirâat ve keşfiyâta ve sâir lüzûmu cümlece müslim olan ulûm ve fûnûna müteallik mâlûmât-ı lisâniyeden bâhis kırâat kitabı*" olarak tanıtılır.

Eserin müellifi Bruno, mütercim ve muharriri Necip Âsım olarak kayıtlıdır. Buradan hareketle yazarın yabancı bir eseri tercüme ederken bazı ilaveler yaparak yayınladığını söylemek mümkündür. Eser bir "*Dibâce*" ile "*İfâde-i Mahsûsa*" ile başlar. "*Dibace*"den Necip Âsım'ın Toptaşı Askerî Rüştüyesinde Fransızca öğretmeni olduğu ve yüzbaşı görevinde bulunduğu öğrenilmektedir.

Necip Âsım "*İfâde-i Mahsûsa*" okuma kitaplarının işlevinden şöyle söz eder:

"Kırâat kitapları, etfâle terbiye vermek, bir günde verilecek üç muhtelif ders zamanından birisini kırâate tahsîs ile zihinlerini açmak ve dinlendirmek, bu vechile şâkirdâna lisânını güzelce kırâate meleke hâsıl ettirmek, imlâ öğretmek ve bunları daha müffit bir sûrette ifrâğ ile tahsîlin en ileri mekâsıdından olan terbiye-i nefis ve âdâb-ı muâşeret, dine, devlete, vatana, ebnâ-yı cinsine muhabbet ettirmek, tabîi ve sun'î olarak kullandığımız âlât ve edevâtı hakkında îcâp eden mâlûmât-ı fenniyeği öğretmek gibi fâideleri müciptir." (s. 3).

Yazarın okuma kitaplarında benimsediği dil anlayışı da dikkat çekicidir. Nitekim bu eserde okuma metinlerinin nasıl olması gerektiği konusundaki fikirleri önem arz eder. Buna göre okuma kitapları çocukların kolaylıkla anlayabileceği bir dil ile kaleme alınmalıdır. Büyüklerin lisanı yerine anne lisanı ile yazılmalıdır. Ayrıca okuma kitapları derslerde yorulan öğrencinin dimağını rahatlatacak bir mahiyet taşımalıdır:

"Çocuklarımıza ta'lîmini arzu ettiğimi şeyleri büyüklere mahsus bir lisân ile tedrîs eder isek, kırâat kitabı diğer derslerin yorgunluğunu alacak iken talebelerin zihnine îrâs-ı sıklet eder. Büyüklerin lisânı, kelimelerin lastik gibi çekilip uzanarak ana lisânımızdan ayrılmış, başka bir lisân hâline girmiş,

kendi lisânımızın kavâid ve ekserîsi o lisânda kullanılmayarak yerlerine başka kâideler, başka kelimeler ikame edilmiştir.

Çocuklar lisânı vâlidelerinden öğrendiklerinden kitapları da mümkün merteye ana lisânı üzere olmalıdır. İşte bu şerâite riâyette çocuklar için kitap telifi müntehîlere mahsus bir hikmet veya heyet-i kitâbî telfikinden güçtür. Tercümede bu müşkülâtın lisâna müteallik olan kısmı bâkîdir." (s. 3-4).

Necip Âsım bu eseri yabancı bir kitabın tercümesi ile vücuda getirmiştir. Ancak bunu yaparken âdet ve geleneklere Osmanlı toplumsal hayatına uygun bulmadığı kısımları tercüme etmemiş ya da uygun bir formata sokmuştur. Doğu ile batı arasındaki zihniyet farkının idrakinde olan yazar tercüme esnasında bu dikkatle hareket etmiştir:

"Mündericât cihetiyle ikinci bir müşkül burada baş gösteriyor. O da ecnebî lisânlarında yazılmış bir kırâat kitabı, o memleket şâkirdânına ne kadar elverişli olursa olsun çocuklara kendi milliyet ve kavmiyyetlerine muvâfık terbiye verilmek fikriyle yazılmış olduğundan, aynen lisânımıza tercümesi ayn-ı mazarrattır: Şark başka, garp başka, terbiye-i milliyet ve siyâsiyye yine başka." (s. 4).

Darülfünûn Dersleri

Şu bölümlerden oluşan ortak kitaptır:

Tarih-i Umûmî: Ahmet Mithat

Tarih-i Umûmî: Ahmet Mithat: 3. sene

Tedrisî Tarih-i Umûmî: Ahmet Mithat

İlm-i Lisân: Necip Âsım

Târih-i Edyân: Ahmet Mithat

Edebiyât-ı Fârisiye: Veled Çelebi

Edebiyât-ı Âliyye-i Fârisiye: Hüseyin Dâniş Bey

İlm-i Kelâm: Hüseyin Avni

Fransa Tarih-i Edebiyâtı: Ahmet Hikmet

Necip Âsım, "Darülfünûn Dersleri"ndeki kitap bölümünü okuttuğu İlm-i Lisân dersleri için hazırlamıştır. Buradaki bölüm "İlm-i Lisan" adlı kitabın muhtasar hâli gibidir. Burada dikkat çeken bir başka nokta da kitap bölümünün *İlm-i Lisan*'a göre daha sade bir dille kaleme alınmış olmasıdır. Bu sebeple basım tarihi olmayan bu kitap için İlm-i Lisân'dan daha sonra basıldığına hükmetmek mümkündür.

Necip Âsım burada önce köklerden söz eder; köklerin ne olduğu, ne işe yaradığı vs.'den bahseder. Dil ailelerinin anlatıldığı bölümde önce tek heceli dillerden bahsedilmiş, Çince ve Tibet gibi önemli dillere ayrı başlıklarda verilmiştir. Daha sonra iltisakî yani eklemeli diller için bir başlık açılmış ve eklemeli diller hakkında bilgiler verilerek örneklendirmeler yapılmıştır.

"Hayât-ı Lisân" başlığı altında çocukların anadili bilinçsiz bir şekilde öğrenmeleri daha sonra anlamlandırmalarından söz edilir. Dillerin tarihî devirleri, bu devirlerdeki dil değişimleri örnekler üzerinden anlatılır.

"Lisânın Hâlini Muhâfaza Eden Sebepler"de dil öğreniminde toplumun fikrî yapısının/ zihniyetinin etkisi üzerinde durulur. Kelimelerin şeklini ve

değişimini zekâ-yı halk veya rûh-ı lisânın tayin ettiği belirtilir. Dili şekillendiren etmenler arasında sıralanan son madde iklimdir. Coğrafya, yükseklik, hava su vs. gibi iklimsel özelliklerin de dilin şekillenmesine etkisi olabileceği; ancak bu konunun hâlâ araştırılmaya ihtiyacı olduğu ifade edilir.

"*Muharrrik Âmiller*" başlığı altında bir dilin kelimelerinde meydana gelen değişimin kaynakları aranır. Değişimde "suhûlet ve ihmalkârlık" eğiliminin etkisi üzerinde durulur. Az kullanılan kelimelerin telaffuzunun daha dikkatli yapıldığından ancak sık kullanılanlarda bir özensizliğin göze çarptığından bahsedilir. Burada kavimlerin birbirleriyle olan etkileşimi sebebiyle gerçekleşen değişimlere yer verilir. Aynı seslerin farklı coğrafyalarda geçirdiği değişim de örnekler üzerinden anlatılır.

İlm-i Lisân

1333 yılında basılmış olup kapağında "Dârülfünûn-ı Osmâniye'de takdir edilen derslerdir" ibaresi ile yayınlanır. Eser; *İlm-i Lisân, İlm-i Lisân ile Fenn-i Lisânın Birbirine Edebileceği Karşılıklı Yardım, Fenn-i İştikâkın Muhâtaraları, Lisân Hakkında Tarihî Bir İki Mütâlaa ile Hikmet-i Tabîyye ile Olan Alâkası Hasebiyle Isdârında Zî-medhal Bulunan Vasıtalarla Tarifi, Sâiteler, Sâite-i Mûsenna, Sâmiteler, Harflerin Tahavvülü, Elifbânın Tarihçesi, Dilin Neş'eti, Lisânın Hâlini Muhâfaza Eden Sebepler ve Muharrrik Âmiller* başlıklarından oluşmuştur.

Eserde ilm-i lisan ile fen-i lisanın farklarından söz edilir ve ilm-i lisanın fen-i lisandan nasıl ayrılarak oluştuğu konusunda bilgi verilir. İnsanın söz sayesinde diğer canlılardan ayrıldığından, söze din ve medeniyetlerin nasıl baktığından bahsedilir. Bu sırada dil üzerine yapılan araştırmaların tarihî gelişim çizgisi ortaya çıkarılır. Hint dinî metinleri, Hıristiyanlık, Yunan medeniyetinde dile, söze nasıl bakıldığına değinildikten sonra dil üzerine yapılan araştırmaların tarihî gelişiminden de söz edilmiştir.

Köken bilimi ve nasıl ortaya çıktığına yer verilir. İlm-i lisânın tarihi gelişimi ve dil ailelerinden bahsedilir. İştikak konusunda çalışan ancak bu alanı yanlış anlayan bilim adamları ve onların çalışmalarındaki yanlışlıklar örnekler üzerinden anlatılır. Sesin nasıl oluştuğu, sesin oluşması esnasında hangi organların nasıl bir işlev üstlendikleri, diftong, sessiz harflerin oluşumu ve harflerin değişimi vs. anlatılır. Bazı seslerin değişimi ve durumu dünya dillerinden karşılaştırmalı olarak örneklerle verilir. Şeddeli söyleyişler üzerinde de durulur. Alfabenin nasıl ortaya çıktığı, alfabe olmadan insanların alfabe yerine ne kullandığı, tarihteki hangi medeniyetlerin alfabe ile nasıl tanıştığı, alfabelerdeki seslerin medeniyetler arasında nasıl değiştiği vs. hakkında bilgiler de dikkat çeker. Hece, kelime, ek ve kök tanımları yapıldıktan sonra bunlar hakkında bilgiler verilmiş, örnek kelime tahlilleri de yapılmıştır. Kelime köklerinin başka dillerdeki benzerlikleri, anlamsal uyumları vs. hakkında pek çok örnek üzerinden yapılan bilgilendirmeler de eserdeki dikkate değer hususlardandır.

Sonuç

Necip Âsım'ın ders kitapları ortaöğretim ve üniversite için yazdıkları olarak iki kategoride değerlendirilmiştir.

Ortaöğretim öğrencileri için hazırlananlar; ders kitabı ve okuma metinleri şeklindedir. Ders kitapları gramer, güzel yazı ve kompozisyon bilgileri, yabancı dil eğitimi ile derslerde kullanılacak güzel okuma metinlerinin derlendiği antolojik çalışmalardır. Yazar, okuma kitaplarında oldukça sade bir dil anlayışı benimsemiştir. Böylece muhatabının bu metinleri anlaması ve okuma alışkanlığı kazanmasını hedeflemiştir. Özellikle *Ev kızı* ve *Ferit*'te anne dili gibi bir dil anlayışı ile kitaplar kaleme aldığını bizzat ifade etmiştir. Yazarın bu tutumu dönemin eğitim felsefesi ve dil anlayışı ile paralel olması açısından dikkat çekicidir. Necip Âsım okuma metinlerinde muhatabını eğitmek, ders vermek, okuma alışkanlığı kazandırmak, öğrencinin farklı metin türleri ile karşılaşmasını sağlamak, genel kültürlerini artırmak gibi amaçları hedeflemiştir.

Necip Âsım *Yeni Tertipte Muhtasar Osmanlı Sarfı* adlı kitabında dil öğretiminde başarı sağlamak için neler yapılması gerektiği konusundaki düşüncelerini ortaya koymuştur. O, dil derslerinin pratik ve teorik olarak bir arada ve aynı öğretmen tarafından işlenmesi gerektiği fikrini savunmuştur. Rüştüye mektebinin ikinci sınıfı için bir ders işleme modeli oluşturmuştur. Böylece dil öğretiminin nasıl yapılması gerektiğini örnek uygulamayla desteklemiş ve uyguladığı tekniklerin dersin başarısına katkısını tespit etmiştir.

İkinci kategoride değerlendirdiğimiz üniversite öğrencileri için hazırlanan kitaplar *İlm-i Lisân* ve *Darülfünûn Dersleri*'dir. *Darülfünûn Dersleri* müşterek bir kitaptır. Burada Necip Âsım'ın yazdığı bir kitap bölümü vardır. Yazar burada *İlm-i Lisân*'daki bilgileri daha muhtasar bir şekilde tertip etmiştir. Ayrıca *Darülfünûn Dersleri*'ndeki kitap bölümü daha sade bir dille kaleme alınmıştır. Bu da bu eserin daha sonra basıldığını ve yazarın dil anlayışındaki değişmeyi göstermesi açısından önem arz eder.

Dönemin eğitim tarihi, ders isimleri, ders kitapları ve içerikleri, metin seçimi, geçmişten günümüze eğitimdeki değişim ve gelişmelerin takibi açısından Necip Âsım'ın ders kitapları üzerinde geniş çaplı çalışmalara ihtiyaç vardır. Biz bu çalışmayla dikkatleri Necip Âsım'ın üzerine çekmeye ve söz konusu incelemelere katkı sağlamaya çalıştık.

Kaynaklar

Necib Âsım (1306): *Ferid*, İstanbul: A. Asaduryan Şirket-i Mürettibiyye Matbaâsı.

Necib Âsım (1307): *Ev Kızı*, İstanbul: Karâbet Matbaâsı.

Necib Âsım (1320): *Usûl-i Fransevî*, İstanbul: A. Asaduryan Şirket-i Mürettibiyye Matbaâsı.

Necib Âsım (1333): *İlm-i Lisân*, İstanbul: Matbaâ-i Âmire.

Necib Âsım (1311): *Lügat-i Musâhabet*, İstanbul: Mekteb-i Sanâyî Matbaâsı.

Necib Âsım (1300): *Mebâdi-i Fenn-i Resim*, İstanbul: Ceride-i Askeriyye Matbaâsı.

- Necîb Âsım (1306): *Yeni Tertibde Muhtasar Osmanlı Sarfı*, İstanbul: Karâbet Matbaâsı.
- Necîb Âsım (1307): *Kırâat-i Fenniye Birinci Kısım İlm-i Heyet*, İstanbul: Karâbet Matbaâsı.
- Necîb Âsım (1323): *Kırâat-i Fenniye İkinci Kısım İlm-i Nebâtât*, İstanbul: Karâbet Matbaâsı.
- Necîb Âsım (1321): *Kırâat-i Fenniye Altıncı Kısım Sanâyî, Hıfz-ı Sıhhat, Usûl-i Zirâat ve Bahçivanlık*, İstanbul: Karâbet Matbaâsı.
- Necîb Âsım (1311): *Mükemmel Sarf ve Nahv-i Osmânî*, İstanbul: Mekteb-i Harbiye Matbaâsı.
- Necîb Âsım (1310): *Usûl-i İnşâ*, İstanbul: Kasbar Matbaâsı.
- SARIAY, Ercüment (2020): *Necip Asım Yazıksız Hayatı ve Eserleri*, Ankara: Alka Yayınevi.
- UÇMAN, Abdullah (2006): "Necip Âsım Yazıksız" *TDV İslâm Ansiklopedisi*, C. 32, İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- TUNCER, Tekin ve KOCAOĞLU F. Pınar (2017): "Türk Tarihçiliğinin Türkçü İsmi: Necip Âsım Yazıksız" *Akademik Bakış Dergisi*, S. 62, s. 344-367).
- Necip Âsım (2020): *Mükemmel Sarf ve Nahv-i Osmânî*, Yay. Haz. H. İbrahim Ertürk ve E. Gizem Karaoğlu, Gece Kitaplığı.
- BÖLER, Tuncay (2009): "Necip Asım Yazıksız ve Türk Diline Katkıları", *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, S. 25, s. 195-208.

TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ÖĞRETMEN ADAYLARININ METİNLERARASI OKUMA ÜZERİNE GÖRÜŞLERİ

Sevim Nilay IŞIKSALAN*

Özet

Metinlerarası okuma, yazınsal metinler ile farklı disiplinler arasında ilişki kurularak yapılan çok sesli ve çok dilli etkileşimli okumadır. Bu ilişkiler, tema, izlek, tür, söylem, biçim, dil ve anlatımla ilgili birimleri kapsayabilir. Açık veya örtük gönderme, öykünme, aktarma, ironi ve dönüştürüm, kolaj ve montaj unsurlarıyla yapılan metinsellik görünümüyle gerçekleştirilen yeni bir metin üretme eylemidir. Bu çalışmanın amacı, postmoden anlatılarda bir kurgu ögesi olan metinlerarası okumalar hakkında Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni adaylarının görüşlerini belirlemektir. Bu bağlamda, 2019-2020 öğretim yılı güz dönemindeki on iki yüksek lisans öğrencisine yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Adaylara, önce metin ve metinlerarasılık kavramı hakkında bilgi verilmiş, metinlerarası okumalar, sınıf ortamında Ulysses ve Tutunamayanlar romanları üzerinden örneklendirilmiştir. Öğrencilerden de, kendi tercihleri doğrultusunda seçtikleri Orhan Pamuk'un Kara Kitap ile İhsan Oktay Anar'ın Puslu Kıtalar Atlası adlı romanlarını metinlerarasılık yönünden değerlendirmeleri beklenmiştir. Adaylardan, söz konusu anlatıları okurken, metinlerarası okuma yöntem ve tekniklerini uygulayıp uygulayamadıklarını, okuma sürecinde ne tür sorunlar yaşadıklarını, bu anlatıların kendilerine ne gibi kazanımlar sağladıklarını görüşme formuna yazmaları istenmiştir. Formlardan elde edilen veriler beş ortak konuda boyutlandırılmış ve tablolar hâlinde betimsel olarak sunulmuştur. Araştırma sonucunda adaylar, metinlerarası okumaların kendilerini kültürel anlamda zenginleştirdiği, hayata ve insana bakış açılarını genişlettiği sonucuna ulaşmışlardır. Ancak bir başka eserle bağlantı kurarken, özgün imgeleri, örtük göndermeleri, dönüştürümleri, parodi ve pastişleri anlayıp yorumlamada zorlandıklarını belirtmişlerdir.

Giriş

Metinlerarasılık kavramı, bir edebiyat terimidir. Genel anlamı itibariyle “Bütüncül bir yapıya kavuşturulması amacıyla bir edebi metnin dokusuna hem edebiyat alanından hem de başka alanlardan metin parçalarının katılması” demektir (TDK Sözlüğü 2011).

İlk kez Fransız edebiyat kuramcısı Julia Kristeva tarafından 1960'lı yıllarda ortaya atılan bu terim, daha önce Ferdinand de Saussure, Mikhail Bakhtine ve Roland Barthes gibi edebiyat ve dilbilim kuramcıları tarafından üzerinde görüşler geliştirilen bir alanı kapsamaktadır. Var olan iki metin arasında, ilişkisel bağlamda koşutluk kurulması, geçişkenlik sağlanması veya dönüştürüm yapılmasını esas alan metinlerarasılık kavramı, gerçekte yazar tarafından yepyeni bir metin oluşturma sürecidir.

Başka yazara ait bir sözü, bir klişeyi, kendi anlatımına aktarma ve değişik bağlamlarda kullanıp dönüştürme, ona özgün bir biçim verme çabası, edebiyatın “estetik” olma koşulu açısından yazar tarafından hep tercih edilegelmiştir. Sanatı esas alan, bu yeni ve özgün işleme yöntemi, en eski edebiyat dönemlerine kadar gitmektedir. Eski Türk Edebiyatı metinlerinde görülen iktibas, tazmin, telmih gibi belâgat ögesi edebî sanatların bir gele-

* Prof. Dr. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi e-posta: nisiksalan@ahievran.edu.tr

neği oluşturduğu bilinmektedir. Modernizm sonrasında, günümüzün üstkurmaca metinlerinde metinlerarası ögelerin daha sık kullanılması postmoden anlatıların daha geniş kullanım alanı bulmasıyla ilgilidir.

Rus biçimcilerinin savunduğu bu metin odaklı çözümleme yönteminde, metin merkezdedir. Ve metinler arasında hem eşzamanlı hem de artzamanlı ilişkiler olduğu gerçeğinden yola çıkılarak bütünsel bir metin yapısı vurgulanır. “Rus biçimcileri metni sadece görünen ve bizce anlaşılın ilk anlam gösterenleri olarak görmeyip metnin kendi içindeki bileşimleri ve ilk bakışta fark edilmeyen anlam tabakalarını ön plana çıkarmışlardır” (Bulut 2018). Söyleşimcilik kuramının savunucusu Mikhail Bakhtin’in “bir edebiyat metninde kendi bağlamından geldiği belirtilen bir sözün bir başkasının yorumuyla yapılmış farklı bağlamdan gelmiş olabileceği” tezi, metinlerarasılığı önemli kılmış, çözümleme tekniğinde farklı bir bakış açısı getirmiştir (Todorov 2008).

Metinlerarasılık, açık veya örtük göndermelerle, alıntılarla, tekrarlarla, dönüştürümlerle yapılan özgün bir yaratı, yeni bir yazma edimidir. Yazar anlatıcının eski metinlerden oluşturduğu yeni bir gerçekliğin habercisidir. Okuma sürecinde okur tarafından da her okunuşta yeniden üretilebilir. Postmodern anlatılarda bir kurgu ve biçim ögesidir. “Üstkurmaca ögesinin bir türevidir metinlerarası eğilim; içinde yaşadığı gerçekliğe yabancılaşan çağdaş yazarın, bütünleşmekte zorlandığı bu gerçekliği yansıtmaktan vazgeçip, daha önce başka yazarlar tarafından yazılmış metinlerin dünyasına sığınması, onlardan yola çıkarak ikinci elden yeni bir kurmaca gerçeklik yaratması demektir. Eskilerin taklitçilik diye adlandırıp aşağıladıkları bu eğilim, çağ edebiyatında alıntı tekniğiyle bir biçim ögesi durumuna dönüşmüş, giderek eski metinlerin farklı tekniklerle yeniden kurgulanmasına kadar gelmiştir.(...) Özgünlük artık yeni konular bulmakta değil, yeni biçimler yaratmakta kendini göstermektedir” (Ecevit 1994: 31).

Üretilmiş metinler, gerçekte başka dönem metinleriyle ilmek ilmek dokunarak organik bir bütünsellik haline gelmiştir ve birbirleriyle ilişki halindedir. “Her metin doğası gereği başka metinlerle veya dış dünyadaki bildik olgularla ilişki içindedir. Bu bağlamda metinlerarasılık metnin kaçınılmazıdır ve o metnin dokusudur” (Ögeyik 2008: 6). Hiçbir metin de tek başına bağımsız, mutlak ve özgün değildir. Daha önceki metinlerle bir şekilde bağlantı halindedir. “...hiçbir metin başka metinlerden yalıtılmış bir biçimde üretilemez; tek başına bir varlık değildir ve diğer metinlerden de bağımsız okunamaz” (Beaugrande, Dressler 1981: 182-183). Bunu, Kara Kitap romanının yazarı da vurgulamaktadır. “Ben kolaj yaparım. Birçok kitaptan pek çok şey alırım. Ama bundan rahatsız olmam. (...). Önemli olan etki kaynağının altında ezilmemektir. Başka kitaplardan etkileniyorum ama bu, James Joyce’un dediği gibi bir köprü yalnızca. Ben gaza basıyorum. Kendi irademi dayatıyorum, bir sanat eseri yaratıyorum. (...). Nerden ne almışım önemli değil” (Pamuk 1994). Nitekim, romanının başkişisi, köşe yazarı Celal Salik de benzer şeyler söyler: “Önemli olan ‘yeni bir şey yaratmak’ değil, daha önceden binlerce zeka tarafından binlerce yıldır yaratılmış olan harikaları

bir köşesinden, bir ucundan değiştirerek yepyeni bir şey söyleyebilmektir” (KK 1991: 241). Romanın sonuna doğru da, “Eski, çok eski, çok çok eski hikâyeleri yeniden kaleme almaktan ibaret yeni işime bir şevkle sarılıp kara kitabımın sonuna geliyorum (KK 1991: 426) diyerek yaptığı işten keyif aldığı açıklar.

Metinlerarasılık, sadece yazınsal metinler arasındaki “alışveriş” le, ilişkilerle sınırlı değildir, Resim, müzik, mimari, heykel, sinema, reklamcılık gibi neredeyse hayatın tüm alanını kapsar. Söz konusu alanlarda birçok yayın da çıkmıştır.

Metinlerarası okuma ise, yazınsal metinler ile farklı disiplinler arasında ilişki kurularak yapılan çok sesli ve çok dilli “etkileşimli okuma”dır. Bu ilişkiler tema, izlek, tür, söylem, biçim, dil ve anlatımla ilgili birimleri kapsayabilir. Açık veya örtük gönderme, öykünme, aktarma, ironi ve dönüştürüm, kolaj ve montaj unsurlarıyla yapılan, metinsellik görünümüyle gerçekleştirilen yeni bir metin üretme eylemi, yeni bir okuma biçimidir.

Hiçbir metnin, diğerlerinden bağımsız olarak kendi başına üretilmediği gerçeğinden yola çıkılırsa, metinlerin birbirleriyle ilişkileri bağlamında, her metin, bir öncekinin yansıması, bir sonrakinin öncülüdür. Kısacası, bir alıntılar toplamıdır, değişime ve dönüşüme açıktır. “Her metin bir alıntılar mozaiği gibi oluşur, her metin kendi içinde başka bir metnin eritilmesi ve dönüşümüdür” (Kristeva 1969; akt. Aktulum 2000: 4). Bu bağlamda yeniden üretilen metnin anlamı da dönüşüp farklılaşmıştır. Ve bir metni okumak, anlam, izlek, biçim, biçem bakımından bağlantılı olduğu öteki metinleri de okumak demektir. “Öyleyse bir metni okumak, tek bir metni okumak değil, aynı zamanda birçok metni okumak ve yorumlamaktır” (Ögeyik 2008: 26).

Metinlerarası okumada kullanılan çeşitli yöntem ve teknikler vardır: “Alıntı, gönderge açık; gizli alıntı ve anırtırma kapalı metinlerarası ilişkiler, yansılama(parodi), alaycı dönüştürüm(travestissement burlesque), öykünme (pastiş) ise türev ilişkisine dayanan ve açık metinlerarası biçimler sayılırlar” (Aktulum 2000: 94). Bu teknikler kısaca şöyle tanımlanabilir:

Alıntı (Citation): Metinlerarası okumalarda okurun karşısına en çok çıkan tekniklerin başında gelir. Bir düşünceyi veya bir olguyu daha somut biçimde anlatmak veya desteklemek amacıyla bir başka yazarın metninden yapılan alıntıdır. Gönderme yapılan yapıtın veya yazarın adı açıkça bildirilir. “Alıntı, metinlerarası ilişkinin belirtgesel biçimidir. “Genellikle ileri sürülen bir görüşü açıklamak ya da desteklemek için bir yazardan, ünlü bir kişiden alınan parça” olarak tanımlanır” (Petit Robert, akt: Aktulum 2000: 94).

Gönderge (Référence): Okurun, metne gönderilmesi demek olan bu teknikte, metinden alıntı yapılmadan yapıtın, yazarın veya kahramanın adının geçmesidir. “Yapıtın başlığını ya da yazarın adını anmakla yetinir. Gönderge, bir metinden alıntı yapılmadan okuru doğrudan bir metne göndermektir” (Aktulum 2000: 101). Söz konusu metin bir şiir, bir öykü, bir roman, bir tiyatro eseri gibi yazınsal türler olduğu gibi tarihsel veya kutsal metinler de olabilir.

Gizli alıntı: Aşırmacılık (plagiat) anlamına da gelen bu sözcük, yapıt ya da yazar adı belirtilmeden, kişinin kendisine mal ettiği alıntıları kapsar. Buna “gizli intihal” de denebilir. “Gizli alıntı başkalarının düşüncelerini, uğraş vererek ulaştıkları düşünsel sonuçları kendisininmiş gibi gösterme çabasıdır. ...Başkasının düşüncesini kendine mal etmek, gizli alıntının en çok bilinen tanımıdır (Aktulum 2000: 104).

Anıştırma (Allusion): Metinlerarası okumalarda sıklıkla görülen bir tekniktir. Sezdirme veya ima yoluyla yapılan bir göndermedir. Anıştırılan metindeki kişi, nesne veya olgu açıkça belirtilmediği için, kavram, okurun düşünsel çabası ve birikimini gerektirir. “Kişi ya da nesne konusunda yarım bilgi verildiğinden, anıştırma örtülü söylemle eş anlamlıdır” (Aktulum 2000:109).

Yansılama (parodi), alaycı dönüştürüm ve öykünme (pastiş) ise üstkurmaca metinlerde, postmodern anlatılarda en çok kullanılan tekniklerdir.

Yansılama (Parodi): Bir yazınsal yapıtı, gönderge metinden yola çıkarak konu, üslûp, kalıplaşmış ifade, tür açısından alay ve eleştiri amacı gütmeyen oyunsu biçimde yeniden kaleme almaktır. Ana metin ile gönderge metin arasındaki konu düzleminde kurulan ilişki, güldürü ve eğlenme amaçlıdır. “yansılama(parodi), bir metni başka bir amaçla kullanmak, ona yeni bir anlam yüklemektir...Yansılama yergisel olmaktan çok alay etmek, daha doğrusu eğlenmek ereğindedir...yansılama çoğu zaman tek bir dize, hatta tek bir sözcük ile sınırlıdır” (Aktulum 2000: 117 -119).

Alaycı (Gülünç Dönüştürüm): Alayla karışık ince bir yergi yapmak amacıyla özgün bir yapıtın konusu veya içeriğini koruyarak yeni bir tarzda yazmaktır. Başka yapıta ait bir sözü veya cümleyi, eğlendirmek amacıyla gülünç bir forma dönüştürmektir. “Bir yapıtın konusunu veya içeriğini değiştirerek daha çok ciddi bir yapıttan gülünç, eğlendirici bir yapıt türetmektedir” (Aktulum 2000: 126).

Öykünme (Pastiş): Özgün metin ile gönderge metin arasındaki üslûp taklidine dayanır. Öykünülen metnin üslûbu dönüştürülerek yeni bir metin üretilmez., sadece üslûbu taklit edilir. “Öykünme, bir yazarın dil ve anlatım özellikleri, sözleri taklit edilerek gerçekleşir. Bir yazar, bir başka yazarın biçimini kendi biçimiymiş gibi benimseyerek, okurun üzerinde oluşturmak istediği etkiye göre kendi metnine sokarak ya da özgün metnin içeriğini kendi metnine uyarlayarak yeni bir metin ortaya çıkarır” (Aktulum 2000: 133).

Palempsest: Bir metnin, eski bir metin üzerine kazınarak yeniden üretilme işlemidir. Eski metin varlığını, yeni metinde duyumsatır. “Palempsest, üzerindeki ilk metnin ya da (yazının) kazınarak yerine yeni bir metin (yazı) yazılmış bir yaprak ya da aynı yaprak üzerinde bir metnin başka bir metne eklendiği, üst üste geldiği, ancak eski metni tümüyle gizlemeyen, eski metnin görülebildiği bir imge, metinlerarası bir beti olarak tanımlanır” (Aktulum 2000: 216).

Ayrıışık unsurların bir araya getirilerek bir bütün oluşturan ve metinlerarasılığı sağlayan, resim sanatından edebiyata geçen kolaj, montaj ve brikolaj da metinlerarası tekniklerdir.

Metinlerarası okumanın, edebiyat bilimi dışında, eğitim alanına da olumlu biçimde yansdığı bilinmektedir. Metinlerin birbirleriyle olan ilişkileri, sylemleri, çok katmanlı dokuları özellikle üstkurmaca metinlerde okurun karşısına çıkar. zgn imge, simge, motif, im ve işaretler ve farklı biçim kurgularından oluşan anlatı yapısı, okurun, metni anlamlandırmada ciddi boyutta zihinsel üretimini gerektirir. Barthes'ın "yazarın ölümü" diye nitelediği bu durum, yazar anlatıcının aradan çekilip okuru, metin hakkında yapacağı yorumlarla başbaşa bırakmasıdır.

Farklı dönemlerin yazınsal metinleriyle yüzyüze gelen ğrenci, onları anlamlandırmada zorlansa bile st düzey bilişsel süreçlerini en etkin biçimde yapılandırmak durumundadır. Eleştirel ve sorgulayıcı düşünme, benzerlikleri ve karşıtlıkları fark etme, ilişkilendirme ve ayırt etme, sentezleme, sonuçlandırma ve yorumlama becerilerini, bu amaçla işe koşacak, metinlerden anlam kuracaktır. "Metinler arası anlam kurmada st düzey bilişsel becerilerden yola çıkılarak metin üretilmektedir" (Akyol 2003).

Bu okuma tarzında, metinler arasında bağlantılar yoluyla öğrenciler zengin okumalar yapabilmektedir. Küçük metin parçalarını sentezleyip bir metinlerarası okuma gerçekleştirebilen öğrencilerin bu yolla okuma ve anlama becerilerinin glenebileceği kayda değer bir başka yönüdür (Lenski 1998).

Değişik dönemlere ait metinlerle karşılaşan ğrenci, çok yönlü bakış aaları geliştirebilecek, çeşitli kültürleri tanıyabilecek, kendi kültürel değerlerinin de farkında olabilecektir. Kültürlerarası etkileşimleri anlayabilecek, edebiyat ve sanatsal varlığının ve birikiminin, evrensel düzeydeki yerini anlayabilecektir. Ayrıca, okudukları metinden zevk alabilecek, bu haz duygusu, onun "güzel" ve "güzellik" kavramlarıyla ilgili algılarını geliştirecek, "estetik beğeni" düzeyini yükseltebilecek, ona "estetik seçicilik" bilinci verebilecektir.

Türk Dili ve Edebiyatı ğretmen adaylarının, "metinlerarası okuma" yla ilgili görüşlerini ortaya koymayı hedefleyen bu çalışmada, konunun eğitim boyutu ele alınmıştır.

Bu çalışmayla, metinlerarası okumaların bir "yazınsal okuma" biçimi olduğunu, kuramsal boyutu ve örnek çalışmaların birlikte yapılması durumunda, öğrencinin st düzey becerilerini geliştirebileceği, kendi kültürüyle birlikte evrensel kültürü tanımaya yardımcı olacağı ve toplumda okuma kültürü edinmiş demokratik birey olarak yetişmesine katkılar sunacağı umulmaktadır.

Bu amaçla, yapılan çalışmada şu sorulara yanıt aranmıştır: Türk Dili ve Edebiyatı ğretmen adayları,

1. metinlerarası okuma yaparken hangi boyutta zorlanmaktadırlar?
2. metinlerarası okumalar, kendilerine ne tür katkılar sağlamaktadır?

Yöntem

Nitel araştırma deseninde tasarımılanan bu çalışmada görüşme tekniği uygulanmıştır. Veriler, bizzat araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla elde edilmiştir. “Yarı yapılandırılmış görüşme hem sabit seçenekli cevaplamayı hem de ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi içerir. Tekniğin avantajları da analizlerin kolaylığı, görüşülen kişiye kendini ifade etme imkânı tanınması, gerektiğinde derinlemesine bilgi sağlamasıdır” (Büyüköztürk, Kılıççakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel 2015: 152).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 öğretim yılı Güz döneminde Orta Anadolu’da bir üniversitede okuyan Türk Dili ve Öğretmeni adayı olan on iki yüksek lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin 7’si kız, 5’i erkektir.

Verilerin Toplanması

Çalışma kapsamındaki öğretmen adaylarına, ilk aşamada, “metinlerarasılık” kavramı ile “metinlerarası okuma” hakkında bilgi verilmiş, Ulysses ve Tutunamayanlar adlı eserler örneklendirilmiştir. Adaylar, kendi tercihleri doğrultusunda, Orhan Pamuk’tan Kara Kitap ile İhsan Oktay Anar’dan Puslu Kıtalar Atlası adlı romanları okumak üzere seçmişlerdir. Okuma sürecinde, adaylara, okunan metin ile alıntılanan veya gönderme yapılan başka metinler arasındaki ortak birlikteliğe veya türev ilişkilere, konu, tür, kalıplaşmış söz veya cümle, biçim, dil ve üslup açısından dikkat etmeleri önerilmiştir. Bu amaçla düzenlenen yarı yapılandırılmış görüşme formuna romanlarda buldukları “metinlerarası öğeleri” (Türk Edebiyatı’ndan, Dünya Edebiyatı’ndan ve Doğu bilgelik kitaplarından) belirlemeleri beklenmiştir. İkinci olarak “metinlerarası ilişkileri kurarken, hangi boyutta zorlandıkları”, üçüncü olarak da “metinlerarası okumaların, kendilerine ne gibi katkılar sağladığı” sorusu sorulmuş, konuyla ilgili görüşlerini yazmaları istenmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Türk Dili ve Öğretmeni adaylarından toplanan görüşme formları, 1’den 12’ye kadar rakamla, cinsiyet faktörüne göre (K1, K2,.. E1, E2..) tarzında kodlanmış ve formlar, sayı ve harfle, “1.gf, 2.gf, 3.gf ” biçiminde tanımlanmıştır. Adayların, görüşme formuna yazdığı yanıtlar, araştırmacı tarafından tek tek okunmuş, birbirine yakın veya benzer bulunan görüşler, ortak tema etrafında birleştirilmiş farklı görüşler ayrı bir kategori olarak düzenlenmiştir. Mantıksal tutarlılık taşıyan ve aynı anlama gelebilecek görüşler, boyut-

landırılarak bulgular yorumlanmıştır (Gay, Mills ve Arisian 2006). Sadece amacını açıkça ifade eden ve çarpıcı bulunan adayların görüşleri alıntılanmıştır. “Görüşülen kişilerin söyledikleri önemli bilgiler esas alınmış. Araştırma konusu dışında kalacak ilgisiz ve gereksiz bilgilere yer verilmemiştir” (Büyüköztürk ve diğerleri 2015: 164).

Betimsel analiz yönteminin kullanıldığı çalışmada veriler elde edildikten sonra, görüşler, iki alan uzmanı ve bir ölçme-değerlendirme uzmanı tarafından incelenmiştir. Veriler çözümlenirken beş ortak konu belirlenmiştir. Sınıflandırılan görüşler, tablolar halinde betimsel olarak sunulmuştur.

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği için bir alan uzmanı ile bir ölçme-değerlendirme uzmanının görüşüne başvurulmuş, verilerin doğruluğu kanıtlandıktan sonra değerlendirme yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, çalışma grubunu oluşturan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adaylarının, metinlerarası okumalar hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Üstkurmaca yapıtları okurken anlam katmanlarındaki geçişleri izleme, yeni ve özgün imgeleri açımlayabilme, metinlerarası bağlantıları kurabilme, metinlerarası ilişki türlerini belirleyebilme, yazar- anlatıcının dil ve üslûbuna ilişkin görüşleri ele alınmıştır.

Tablo 1, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adaylarının, metinlerarası okuma yaparken hangi anlam katmanlarındaki geçişlerde zorlandıklarını göstermektedir.

Tablo 1. Anlam katmanlarındaki geçişleri fark edebilme sorunları

Eser Adı	Geçişler	n
Kara Kitap	Hayal, düş ve gerçeklik arasındaki geçişler	8
	Zaman ve mekân geçişleri	8
	Arayış ve dönüşüm izlekleri arasındaki geçişler	7
	Anlatı teknikleri ve biçimler arasındaki geçişler	6
Puslu Kıtalar Atlası	Hayal, düş ve gerçeklik arasındaki geçişler	10
	Tarih, felsefe ve fantastik kurgu arası geçişler	7
	Arayış ve dönüşüm izlekleri arasındaki geçişler	6
	Anlatı teknikleri ve biçimler arasındaki geçişler	5

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu, Kara Kitap ve Puslu Kıtalar Atlası romanlarda “Hayal, düş ve gerçeklik arasındaki geçişleri” anlamlandırmada zorlandıklarını belirtmiştir. İkinci sırayı ise “zaman ve mekân geçişleri” almaktadır. En az zorlandıkları konu ise, “anlatı teknikleri ve biçimler arasındaki geçişler”dir. Adayların, hayal, düş ve gerçeklik arasındaki kaymaları anlamada zorlanmaları, üstkurmaca yapıtlarda görülen soyut kavramları, bilişsel süreçte bir yere oturtamamaları, ayrıca yazar anlatıcının okura belirsiz alan bırakmasıyla ilgili olduğu düşünülebilir.

Tablo 2, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adaylarının, metinlerarası okumalarda karşılıklarına çıkan imgeleri açıklayabilmeleriyle ilgili görüşlerini yansıtmaktadır.

Tablo 2. İmgeleri açıklayabilme sorunları

Eser Adı	İmgeler	n
Kara Kitap	Kara kitap	10
	Yeşil kalem	8
	Boğaz	7
	Ayna	6
	Kuyu	5
	Apartman boşluğu	5
	Yer altı dehlizleri	4
Puslu Kıtalar Atlası	Kara para	12
	Boşluk	12
	Sabahın oğlu	12
	Zaman makinesi	8
	Kehanet aynası	7
	Yeşil şurup	6

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun, Kara Kitap adlı romana adını veren “kara kitap” imgesini açıklamada zorlandıkları gözlenmektedir. Onu “yeşil kalem” ve “Boğaz” imgesi izlemektedir. “Yer altı dehlizleri” ise anlamlandırmada en az sorun yaşadıkları imge olmuştur. “Ayna” ile “kuyu” imgeleri adayların, Eski Türk Edebiyatı derslerinde okudukları metinlerden bildikleri motifler olduğu için daha kolay anlamlandırabildiklerini akla getirmektedir.

Puslu Kıtalar Atlası’nda ise adayların tamamının, “kara para”, “boşluk” ve “sabahın oğlu” imgelerini açıklamada yetersiz kaldığı anlaşılmaktadır. Bu bulgu, söz konusu imgelerin soyut kavramlar olmasını düşündürdüğü gibi, adayların, romanın girişinde yer alan ve Tevrat’tan alıntılanan iki epigrafa yeterince dikkat etmemelerini de düşündürmektedir.

Tablo 3, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adaylarının Kara Kitap ve Puslu Kıtalar Atlası adlı romanları, başka metinlerle ilişkilendirme konusundaki görüşlerini vermektedir.

Tablo 3. Okunan eserin başka metinlerle ilişkilendirilmesi sorunu

Eser Adı	Metinlerin Adı	n
Kara Kitap	Ulysses	12
	Albertine Kayıp	12
	Dante’nin İlahi Komedyası	10
	Hüsn ü Aşk Mesnevisi	7
	Mevlânâ Mesnevisi	6
	Mantıku’t-Tayr	6
	Kur’ân’dan. İsrâ ve Zümer sûreleri	5
Puslu Kıtalar Atlası	Kâtip Çelebi’den Cihânnümâ	12
	Tevrat’ın Eyüb ve İşaya bölümleri	10
	Descartes, Yöntem Üzerine Konuşma	10
	Evliya Çelebi Seyahatnamesi	6
	Kur’ânda geçen Fil sûresi	4

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmen adaylarının tamamının, Kara Kitap'ın Batı Edebiyatı metinleriyle, Ulysses, Albertine Kayıp ve İlâhi Komedyâyla bağlantılarını kurmada zorlandığını ortaya koymaktadır. Buna karşın, adayların yarısının, Doğu anlatı geleneğinin ünlü eserleriyle, Şeyh Galip'in Hüsn ü Aşk'ı, Mevlânâ'nın Mesnevi'si, Attar'ın Mantıkut-Tayr'ıyla metinlerarası bağlantı kurabildiği gözlenmektedir. Kur'ân'daki İsrâ ve Zümer sûreleri, adayların en az zorlandıkları metinlerdir.

Öğretmen adaylarının tamamına yakını, Puslu Kıtalar Atlası'nda, eserin kaleme alınma sebeplerinden olan Tevrat'ın (Ahd-i Atik) Eyüb ve İşaya bölümleri, Kâtip Çelebi'nin Cihânnümâ'sı ile Descartes'in Yöntem Üzerine Konuşma adlı kitabının esas alınarak yazıldığını bulmada zorlanmıştır. Evliya Çelebi Seyahatnamesi ile Ebrehe olayı ve Fil sûresi, adayların ilişkilendirmede en az sorun yaşadıkları metinlerdir.

Tablo 4, öğretmen adaylarının, Kara Kitap ve Puslu Kıtalar Atlası adlı romanlardaki metinlerarası ilişkiler ve ilişki türleri hakkındaki görüşlerini yansıtmaktadır.

Tablo 4 Metinlerarası ilişkiler ve ilişki türlerini belirleme sorunu

Eser Adı	Metinlerarası İlişkiler	İlişkiler Türü	n
Kara Kitap	Galip'in İstanbul sokaklarındaki arayış yolculuğu, Stephen Dedalus'un Dublin sokaklarındaki dolaşmasını çağrıştırması.	Anıştırma	12
	Galip'in Rüya'ya olan aşkı ve onu araması, Marcel Proust'un Albertine Kayıp adlı romanında Marcel'in kaçak sevgilisi Albertine'e duyduğu aşkı anımsatması.	Anıştırma	12
	Bedii Usta'nın mankenlerini bodrum katlarına yerleştirmesi, İlâhi Komedyâ'da günahkârların suçlarına göre cehennem katlarına yerleştirmesini anıştırması.	Anıştırma	10
	Kara Kitap'ın, Hüsn ü Aşk Mesnevi'sinin parodisi olması.		
	Şeyh Galip'in, romanda geçen (Esrârını Mesnevî'den aldım / Çaldım velî mirî malı çaldım) sözü, Mevlânâ Mesnevi'sinden aldığı sırları belirtmesi.	Parodi	7
	Galip'in kaybolan eşi Rüya'yı bulmak için İstanbul sokaklarında dolaşırken kendi benliğini bulması, Mantıku't-Tayr'da kuşların arayış yolculuğu sonunda kendi benlikleri bulmalarına yapılan göndermedir.	Alıntı	7
Galip'in, yaratıcı yazarlık konusunda Celal Salik'e dönüşmesi.	Gönderme	6	

	Celal Salik'in okur fotoğraflarından yüz okuma oyunu, Hurûfliğe yapılan göndermedir.	Dönüştürüm	6
	Belkıs'ın, okuldan arkadaşı olan Rüya'yı, kocasının da Galip'i taklit etmesi.	Gönderme	5
		Öykünme	4
Puslu Kıtalar Atlası	Romadaki ilk epigraf: Carmina Burana'dan yapılır.	Alıntı	12
	2. epigraf: Tevrat'tan alınan Eyüb ve İşaya bölümleri.	Alıntı	12
	Descartes'in Yöntem Üzerine Konuşma adlı eserinin, Zagon Üzerine Öttürme başlığıyla çevrilmesi.	Parodi/Alaycı dönüştürüm	10
	Kubelik'in kadavra üzerine yaptığı araştırmaların, ünlü hekim Galenos'u anımsatması.	Anıştırma	10
	Romanın, Cihânnümâ'nın (Kâtip Çelebi) parodisi olması.	Parodi	7
	Romanın, Evliya Çelebi ve meddah geleneği üslûbundan örnekler vermesi.	Pastiş	6
	Geleneksel halk hikâyelerinin ifade kalıplarını taklit etme.	Pastiş	6
	Büyük Efendi Ebrehe ile Ebrehe olayı ve Fil süresine yapılan gönderme.		
	Bünyamin karakteri ile Hz Yakup'un en küçük oğlu Bünyamin'e yapılan gönderme.	Gönderme	5
	Dilenci duaları veya bedduaları, halk inanışları ve söylemlerini taklit etme.	Gönderme	5
Alibaz'ın, Turan hükümdarı Efrasiyâb'ı taklit etmesi.	Pastiş	4	
Bünyamin'in kazı sırasında, mağarada gördüğü gemi kalıntılarının, Hz. Nuh'u anımsatması.	Öykünme	4	
Bünyamin'in ölüp dirilmesinin, Hz. İsa'nın ölümleri diriltmesini anımsatması	Anıştırma	2	
	Anıştırma	2	

Tablo 4 incelendiğinde, adayların tamamının, Kara Kitap'ta, Batı Edebiyatı metinleri -Ulysses'teki Stephen Dedalus ile Galip arasında; Albertine Kayıp'ta Albertine ile Rüya arasında; Bedii Usta'nın mankenleri ile İlâhi Komedyadaki günahkârlar ile yerleştirildiği katlar arasındaki- metinlerarası ilişki ve ilişki türlerini anlamlandıramadıkları gözlenmektedir. Bu bulgu, adayların Batı klâsiklerinde okuma eksikliği olduğunu göstermektedir. Adayların yarısı, Kara Kitap ile Hüsn ü Aşk ve Mantık'ta Tayr arasında kurulan parodi-pastiş ilişkilerini bulabilmiştir.

Öğretmen adayları, Puslu Kıtalar Atlası adlı romanın girişindeki ilk iki epigrafa, özellikle Tevrat'tan alıntılanan bölümleri gözden kaçırdıkları için metinlerarası ilişki ve ilişki türlerini kuramadıkları anlaşılmaktadır. Adayların, Descartes'ın "düşünme ve varlık" konusundaki "düşünüyorum o halde varım" önermesine karşı romanda getirilen "düşlüyorum o halde varım" tezi ile Kubelik'in kadavra araştırmaları ile ünlü hekim Galenos'un araştırmaları arasında da bağ kurmada sorun yaşadıkları anlaşılmaktadır. Adayların yarısı, yazar-anlatıcının üslûbu ile eski nesir tarzının temsilcileri olan Kâtip Çelebi ile Evliya Çelebi üslûbu arasındaki parodi-pastiş ilişkilerini tanıyabilmiştir. Kutsal kitaplardaki kıssa, mitolojik öge ve olaylarla hiç zorlanmadan anlamlı bağlantılar kurabilmişlerdir.

Tablo 5, öğretmen adaylarının, Kara Kitap ve Puslu Kıtalar Atlası adlı romanlardaki yazar-anlatıcıların dili ve üslûbu hakkındaki görüşlerini vermektedir.

Tablo 5 Yazar-anlatıcıların dil ve üslûbunu anlama durumu

Eser Adı	Dil ve üslûp	n
Kara Kitap	Öyküleme tekniğinin (öykü içinde öykü anlatma) kullanılması.	9
	İmge, simge, metafor, im ve işaretlerle yüklü araştırmaya dayalı düşündürücü bir anlatıma sahip olması.	6
	Her bölüm başındaki epigraflardan o bölümün özünün anlaşılması	6
	Anlatımda geriye dönüşlerin yapılması	5
	Türkçe'nin kimi yerde bozuk kullanılması	5
Puslu Kıtalar Atlası	Anlatılan tarihsel olay, felsefi düşünceler ile fantastik kurguya uygun bir dil kullanılması.	8
	Anlatımda eski nesir örneği: Kâtip ve Evliya Çelebi üslûbunun kullanılması.	7
	Mizah öğelerinin kullanılması ve abartı yapılması	6
	Meddah geleneği ve masal üslûbu kullanılması.	6

Tablo 5 incelendiğinde, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adaylarının çoğu, Kara Kitap'ın anlatım tarzının öyküleme tekniği olduğu, öykü içinde öykü anlatıldığı biçiminde görüş bildirmiştir. 5 aday da Orhan Pamuk'un Türkçe'sinin bozuk olduğu görüşünü dile getirmiştir.

Adayların çoğu, Puslu Kıtalar Atlası'nda tarihsel olay ve fantastik kurgularda, dönemine (17. yüzyıl) uygun sözcükler ve ifade kalıpları ile (Kâtip Çelebi ve Evliya Çelebi üslûbunun) kullanıldığını belirtmiştir. 6 aday ise abartılı biçimde kullanılan mizah öğeleri ile meddah geleneği ve masal tarzı anlatımın yer aldığını ifade etmiştir.

Tablo 6, öğretmen adaylarının metinlerarası okumalar yoluyla elde ettikleri kazanımlar hakkındaki görüşlerini yansıtmaktadır.

Tablo 6. Metinlerarası okumaların öğrenme sürecine katkıları

Kazanımlar	f
Farklı dönem metinlerini okumak, edebiyat kültürümüzü artırdı.	12
Türk Edebiyatı ile Doğu ve Batı klâsiklerini okurken bilgi eksiklerimizi fark ettik.	10
Metinlerdeki imgeleri anlamlandırmada zorlansak da düşünme, karşılaştırma ve yorum yapma becerilerimiz gelişti.	10
Adı geçen romanlarla ilgili eleştiri yazıları okudukça bazı karmaşık konuları daha iyi anladık.	8
Yazarların başka romanlarını da okuma isteğimiz oluştu.	7

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmen adaylarının tamamının, "Farklı dönem metinleri okumanın edebiyat kültürlerini artırdığını" belirttikleri gözlenmektedir. "Türk Edebiyatı ile Doğu ve Batı klâsiklerini okurken bilgi eksiklerini fark etme" seçeneği ile "Metinlerdeki imgeleri anlamlandırmada zorlansak da düşünme, karşılaştırma ve yorum yapma becerilerinin gelişmesi" seçeneği ikinci sırada yer almaktadır. Bunu, eserler hakkındaki "eleştiri yazılarını okumanın aydınlatıcı olduğu" görüşü izlemektedir. "Yazarların başka romanlarını da okuma isteği gelişti" seçeneği ise son sırada gelmektedir.

Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adaylarının metinlerarası okumayla ilgili görüşleri

1. Metindeki anlam katmanları boyutu üzerine:

"Kara Kitap'ta çok fazla hikâye var. Sanki çerçeve hikâye içine başka hikâyeler veya masallar yerleştirilmiş. Oralardan anlatıdaki olaya geçmemde zorlandım. Puslu Kıtalar Atlası'nda da İhsan Efendi'nin düşleri ile gerçekler arasında sıkıştığımı hissettim" (K7).

"Romanı okurken en çok Galip'in düşünce dünyasındaki geçişleri izlerken zorlandım. Tam olarak amacı neydi, nereye varmak istiyordu, anlayamadığım eylemleri oldu. Puslu Kıtalar Atlası'nda daha düzenli bir olay akışı vardı ama onda da İhsan Efendi'nin düşleri ile Bünyamin'in yaptıkları arasında pek bir bağ kuramadım" (E3).

2. İmgeleri açımlandırma boyutu üzerine:

"Kara Kitap'ta kuyu ve ayna imgelerini rahatlıkla anladım; çünkü, eski edebiyat derslerinde bu imgelerin ne anlam geldiğini görmüştük ama yeşil kalemin, yaratıcılığı simgelediğini pek anlamadım. Puslu Kıtalar Atlası'nda ise en zorlandığım husus "kara para" imgesi oldu, niçin bahsettiğini romanın sonuna doğru anladım" (K1).

“Rüya, göz, hafıza bahçeleri ve bunlarla yapılan kimlik arayışını anlamlandırmam çok zor oldu. Kara Kitap’ta çok sayıda imge var. Puslu Kıtalar Atlası’nda “kara para”, “boşluk” imgeleri ile kara giysililer, kuzeyin oğlu gibi anlaşılması zor kavramlar vardı. Romanda düşler ile gerçekler iç içeydi. Bu da zihnimi epeyce zorladı” (E5).

3. Metinlerarası bağlantıları kurabilme boyutu üzerine:

“Kara Kitap’ı okurken, İstanbul sokaklarında dolaşan Galip, bana arayış ve kendini bulma konusunda Hüsn ü Aşk mesnevisini, Mevlâna-Şems ilişkisi ile Mantıku’t-Tayr’ı düşündürdü. Bu eserleri daha önce okumuştum. Puslu Kıtalar Atlası’nı okurken karşıma çıkan Zagon Üzerine Öttürme ifadesini garipsedim. Onun ne olduğunu araştırırken Descartes’in Yöntem Üzerine Konuşma adlı eserinden dönüştürüldüğünü öğrendim” (K 9).

“Kara Kitap’ta hem Doğu hem de Batı eserlerinden yararlanılmıştır. Hüsn ü Aşk başta olmak üzere, Mesnevi, Binbir Gece Masalları bunun örneğidir. Batı edebiyatından sadece Don Kişot ile Dante’nin İlahi Komedya’sı aklıma geldi. Öteki eserleri okumadığım için yapılan göndermeyi anlayamadım. Galip, Celal ve Rüya adları bile imgesel adlardır. Puslu Kıtalar Atlası’nda Bünyamin karakteriyle Hz Yakup’un küçük oğlu Bünyamin’e; Ebrehe karakteriyle de Kur’andaki Fil sûresine gönderme yapılmıştır. Bünyamin’in ölüp dirilmesi Hz. İsa’yı çağrıştırmıştır” (E10).

4. Metinlerarası ilişki türlerini belirleme boyutu üzerine:

“Kara Kitap’ın, Hüsn ü Aşk mesnevisinin parodisi olduğunu eser hakkındaki yazıları okuyunca anladım. Diyar-ı Kalp ile Şehr-i Kalp arasında, Galip ile Şeyh Galip arasında, Celal ile Mevlâna Celâleddin Rûmi arasında koşutluklar kurdum. Puslu Kıtalar Atlası’nın da Descartes’n Yöntem Üzerine Konuşma adlı eserinin parodisi olduğunu ve yazarın gülünç dönüştürüm yaptığını öğrendim. Bünyamin adı ile Hz. Yakup’un oğluna, Büyük Efendi Ebrehe ile Ka’be’yi yıkmayı planlayan ama başaramayan Ebrehe ile Fil sûresine gönderme yapıldığı çok açık.” (K12).

Kara Kitap’ta kaybolan eşi Rüya’yı arayan Galip’in arayışı, Mantıku’t Tayr’daki kuşların yolculuğunu ve sonunda kendi benliklerini bulmalarına yapılan bir göndermedir. Romanın sonunda Galip, Celal Salik’e dönüşür. Puslu Kıtalar Atlası’nda kutsal metinler yapılan göndermeler ve anıştırmalar dikkatimi çekti. Ebrehe ve Fil olayı, Bünyamin ile babası Uzun İhsan Efendi’nin ilişkisi, tıpkı Hz. Yakup ile onun sağ kolu olan Bünyamin’e yapılan göndermelerdir. Bünyamin’in ölüp dirilmesi, Hz. İsa’yı, tünel kazısında mağarada görülen gemi, Hz. Nuh’u anıştırdı “(E 9).

5. Yazar anlatıcıların dil ve üslûbu üzerine:

“Kara Kitap hikâye içinde hikâyelerin anlatıldığı, gerçek ile kurmacanın iç içe geçtiği, imge ve çağrışımların fazlaca yer aldığı Doğu anlatı geleneğinin kullanıldığı bir eser”.

Puslu Kıtalar Atlası'nda ise, 17.yüzyıl nesir üslûbu kullanılmış, "Râviyan-ı ahhâr, nâkılan-ı âsar, muhaddisân-ı rûzgâr" veya "rivâyet ederler ki" gibi. Evliya Çelebi anlatımı esas alınmış. Karakterleri ve mesleklerine göre kişilere ad konmuş, Hinzıryedi, Aglaya, Binbereket, Gülletopuk gibi" (K11).

"Kara Kitap'ın dili imgelerle fazlaca yüklü. Anlatımdaki zaman ve olay kesintileri, geriye dönüşler, ileriye sıçrayışlar eserin birden fazla okunmasını gerektiriyor. Puslu Kıtalar Atlası ise daha akıcı bir dile sahip. Ama orada da bazı bölümlerin düş mü gerçek mi olduğunun kolayca anlayamadım. Fantastik ve masal unsurlarının bolca bulunduğu, geriye gidişlerin çok olduğu bir eser. Dönüp dönüp okuyunca anlaşılıyor" (E4).

Tartışma ve Sonuç

Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adaylarının metinlerarası okuma konusundaki görüşlerini inceleyen bu çalışmada adayların, okunan romanlarda hayal, düş-gerçeklik geçişlerini, zaman ve mekân kaymalarını izlerken anlamı bulma sorunu yaşadıkları anlaşılmaktadır. Metindeki özgün ve soyut imgeleri anlamlandırmada zorlandıkları için ana metin ile alıntılanan veya gönderme yapılan metin arasındaki bağlantıları kurmada zorluk çektiklerini ifade etmişlerdir. Bunun sebebi olarak, üstkurmaca metinlerde yeni ve özgün imge hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıklarını fark ettiklerini, geçmiş dönemlerin eserleriyle, özellikle Batı klâsiklerinde okuma eksiklikleri yüzünden ilişkilendirme sorunu yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarının tamamına yakını, Kara Kitap'ın Batı klâsikleriyle, Ulysses, Albertine Kayıp ve İlâhi Komedy'yla bağlantılarını kurmada zorlanmışlardır. Adayların yarısı, Doğu anlatı geleneğinin ünlü eserleriyle, Şeyh Galip'in Hüsn ü Aşk mesnevisi, Mevlânâ mesnevisi, Attar'ın Mantıkut-Tayr'ıyla, Binbir Gece Masallarıyla daha kolay bağlantı kurmuşlardır. Kur'ân'daki Fil, İsrâ ve Zümer sûreleri ise en az zorlandıkları metinlerdir.

Öğretmen adayları, postmodern anlatıların içerik kurgularındaki çeşitli dönemlere ve farklı türlere ait metinlerin, edebiyat kültürlerini artırdığını, "düşünme, sorgulama, karşılaştırma ve yorumlama" becerilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir.

Yapılan literatür çalışmasında, metinlerarası okumalarla ilgili olarak edebiyat biliminde Orhan Pamuk, İhsan Oktay Anar'la ilgili olarak, farklı boyutlarda bir hayli yayın yapıldığı görülmektedir. Bunların bir kısmı yüksek lisans ve doktora çalışmaları veya bağımsız incelemelerdir (Karaca 2005; Koçakoğlu 2010; Gündüz 2012; Hüküm 2017; Moran 1992). Bir kısmı da, metinlerarasılığın, şiir, roman, öykü, destan gibi bir yazınsal türde uygulanmasıdır.

Ancak, eğitim alanında, Sınıf Öğretmenliği, Türkçe ile Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi bölümlerinde metinlerarası okumalarla ilgili olarak sınırlı sayıda araştırma yapıldığı anlaşılmaktadır.

2005 Türkçe Dersi Öğretim Programında (1-8. Sınıflar İçin) "okumayazma kazanımları ile metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam oluşturması" gerektiği önerilmiş, metinler arası karşılaştırmalara yer

verilmesi ve metinler arası “ilişki kurma becerisi” nin geliştirilmesi öngörülmüştür (MEB 2005).

Yazınsal metinlerin çözümlenmesinde metinlerarası okuma tekniğinin kullanılması sonucunda, okurun metni somutlaştırarak daha kolay anlayabileceği görüşü öne sürülmüştür (Ekiz 2007).

Yapılan bir araştırma önerisinde, metinlerarası okumaların, öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirdiği, bireyin çoklu okumalar yapması, birden fazla metinle ilişkiler kurması sayesinde metni birebir yaşayacağı belirtilmiştir (Ünal 2007).

Metinlerarası okumanın okuduğunu anlamaya etkisini, ilköğretim 5. sınıf düzeyinde belirleyen bir çalışma sonucunda, metinlerin, metinler arası okumayla işlendiğinde hem okuduğunu anlamanın hem de bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarında anlamanın üst düzeyde gerçekleştiği bulgusu elde edilmiştir (Köksal ve Ünal 2008).

Gene, ilköğretim 5. sınıf düzeyinde yapılan metinlerarası okumayla ilgili bir başka deneysel çalışmada bu teknik sayesinde öğrencilerin ‘oluşturmacı yazma’ becerilerinin geliştirilebildiği, düşünce evrenlerinin genişletilebildiği ve düşünceler arası kopuklukları giderilebildiği bulgusu ortaya konulmuştur (Akdal 2011).

Yapılan bir başka deneysel çalışmada, aynı masalın farklı çeşitlemelerinin kullanılarak zengin ve etkileşimli okuma yapılması sonucu, öğrencilerin metinler arası düşünme ve anlam kurma becerilerinin kolaylaştığı gözlenmiştir (Çetinkaya ve diğerleri 2013).

Türkçe ders kitaplarından 8. sınıfa ait onbir metnin incelendiği bir dokümenter çalışmada, metinlerarası ilişkilerin belirlenerek metinlerarası ilişki türleri konusunda farkındalığa dikkat çekilmiştir (Kitiş 2017).

Metinlerarasılık kavramı, 2016-2017 yılı Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programında 11.sınıf düzeyinde ele alınmıştır. Türk Dili ve Edebiyatı dersinde yapılan “Metinler Arası Anlam Kurmanın İşlevi” adlı deneysel çalışmada, öğrencilerin metinlerarası okuma tekniğinin yardımıyla, metinlerin diğer metinler ve başka alanlar ile arasındaki bağlantıların kurulmak suretiyle daha nitelikli okur olabilecekleri sonucu elde edilmiştir (Yanardağ ve Sönmez 2017).

Tarafımızdan yapılan deneysel bir çalışmada, metinlerarası okumanın, öğrencinin yapılandırmacı ve eleştirel okuma becerilerinin gelişimine zengin katkılar sağladığı bulgulanmış, öğrenciye yeni ve farklı anlamlar üretme ortamı sağlayan üstbilişsel okumalar olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Işıksalan 2018).

Metinlerarası okuma yaparken, iki veya daha fazla metin ile alanlar arasındaki göndermeleri anlamlandırabilmek, aralarındaki ilişkileri kurabilmek için Türkçe ile Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adayları, kullanılan yöntem ve teknikleri, lisans eğitimi sürecinde öğrenmek, parodinin, pastişin, gizli alıntının, palemsestin, montaj, kolaj ve bricolajın ne olduğunu bilmek durumundadır. İlköğretim düzeyinden başlayıp daha üst öğrenme basamaklarına kadar olan süreçte, metinlerarası ilişki kurma yöntem ve tek-

niklerin zenginleştirilerek uygulamalı olarak verilmesi, öğrencide çok yönlü bakış açıları oluşturabilecektir. Farklı metinler arasındaki kurulan ilişkiler, onların “düşünme, sorgulama, karşılaştırma, sonuca varma ve yorumlama” becerilerini güçlendirebilecek, metinlerin birbiriyle olan etkileşim gücünden yola çıkarak anlam kurma yeteneğini zenginleştirebilecektir. Öğrenci, “etkileşimli okuma” suretiyle yeni ve özgün düşünceler üretebilecektir. Ne kadar çok metin okuma sürecine girerse, öğrencinin okuma kültürü o oranda artacak, üst düzey bilişsel becerileri o kadar gelişebilecektir.

Kaynaklar

- AKDAL, Deniz (2011): “Metinler arası Okuma Yaklaşımının İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisi”. *Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- AKTULUM, Kubilay (2000): *Metinlerarası İlişkiler*, Ankara, Öteki Yayınevi.
- ANAR, İhsan Oktay (2006): *Puslu Kıtalar Atlası*. İstanbul, İletişim Yayınları.
- AKYOL, Hayati (2003): “Metinlerden Anlam Kurma”. *TÜBAR*, Sayı 13, s. 49-58.
- BEAUGRANDE, Robert Alain ve DERSSLER, Wolfgang Ulrich (1981): *Einführung in die Textlinguistic*, Germany: Niemeyer.
- BULUT, Feyza (2018): “Metinlerarasılık Kavramının Kuramsal Çerçevesi”. *Edebi Eleştiri Dergisi*, Cilt II, Sayı 1, s. 1-19.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Şener, KILIÇ ÇAKMAK Ebru, AKGÜN, Ömer Faruk, KARADENİZ, Şirin ve DEMİREL, Funda (2015): *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (19. Baskı). Ankara, Pegem Akademi Yayınları.
- ÇETİNKAYA, Fatih Çetin, DURMAZ, Muhammet ve SÖNMEZ, Mücahit (2019): “Bir Metinlerarasılık Örneği: Kırmızı Başlıklı Kız Varyantları”. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 20, Sayı 3. S. 1148-1174.
- ECEVİT, Yıldız (1996): *Orhan Pamuk’u Okumak*, İstanbul, Gerçek Yayınevi.
- GAY,L.R, MILLS G.E. & AIRASIAN, P. (2006), *Educational Research Competencies For Analysis and Applications* (8th ed), New Jersey, Prentice-Hall Inc.
- GÜNDÜZ, Osman (2012). *İhsan Oktay Anar’ın Kurgu Dünyası*. Ankara, Grafiker Yayınları.
- HÜKÜM, Muhammet (2017): “İhsan Oktay Anar’ın ‘Puslu Kıtalar Atlası’ Romanının Metinlerarası İlişkiler Açısından Değerlendirilmesi”, *Akademik Matbuat*. C.I, S.1, s. 38-51.
- İŞIKSALAN, Sevim Nilay (2018): “Effects of Intertextual Reading on Creative Reading Skills”, *International Online Journal of Educational Sciences*, Sayı 10(4), s. 273-288.
- KARACA, Alaattin (2005): “İhsan Oktay Anar’ın Puslu Kıtalar adlı Romanının Olay Örgüsü, Fantastik Özellikler ve Tema Bakımından İncelenmesi”. *Araştırmalar*, Sayı 14.
- KİTİŞ Emine (2017): “Türkçe Ders Kitaplarında Metinlerarası Okumaya Yönelik Bir İnceleme”. I. Uluslararası Eğitim Uzaktan Eğitim ve Eğitim teknolojileri Kongresine Sunulan bildiri.(24-25 Kasım 2017).
- KOÇAKOĞLU, Ahmet (2010): *Yerli Bir Postmodern. İhsan Oktay Anar*, Konya, Palet Yayınları.
- KÖKSAL, Kemal ve ÜNAL Emre (2008): “Metinler Arası Okumanın Okuduğunu Anlamaya Etkisi”. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. Cilt 7, Sayı 26, s.154-156.

- LENSKİ, Susan David (1998): "Intertextual Intentions: Making Connections across Texts", *The Clearing House*, Cilt 72, Sayı 2, 74-80.
- MORAN, Berna (2009): "Üstkurmaca Olarak Kara Kitap", *Türk Romanına Eleştirel Bir Bakış-3*, İstanbul, İletişim Yayınları.
- PAMUK, Orhan (1994): "Kırmızı Koltuk. İnterstar Televizyonu", *Orhan Pamuk'la Yapılan Söyleşi*, 23.10.1994.
- PAMUK, Orhan (1990): *Kara Kitap*, İstanbul, Can Yayınları.
- ÖGEYİK, Muhsine, Coşkun (2008): *Metinlerarasılık ve Yazın Eğitimi*, Ankara, Anı Yayıncılık.
- ÜNAL, Emre (2007): *Metinler Arası Okumanın Okuduğunu Anlamaya Etkisi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- TODOROV, Tzvetan (2008): *Poetikaya Giriş* (Çev. Kaya Şahin), İstanbul, Metis Yayınları.
- YANARDAĞ, Müge Ceren ve SÖNMEZ Sena (2017): Türk Dili ve Edebiyatı Derslerinde "Metinler Arası Anlam Kurmanın İşlevi". *Turkish Studies. (Elektronik)*, Cilt 12. Sayı 34, s.103-120.

ÖZBEK VE TÜRK DİLLERİNDE GASTRONOMİK BİLEŞENLİ DEYİMSSEL BİRİMLERİN KÜLTÜREL VE DİLBİLİMSSEL ÖZELLİKLERİNİN ANALİZİ

Shokhista ABDURAZAKOVA*

Özet

Dilin deyimisel bileşiminde yer alan imgeler sistemi bir şekilde verilen dil topluluğunun maddi ve manevi kültürüyle bağlantılıdır ve bu nedenle kültürel ve ulusal deneyimine, geleneklerine ve ayrı bir etnik grubun ulusal karakterine tanıklık edebilir. Herhangi bir dilin gastronomik kelimeleri ulusal özgülük ile karakterize edilir. Bu tür kelimelerin ve özellikle gastronomik bileşenli deyimlerin analizi, ilgili dillerde anadili olarak konuşanların dünyasının dilbilimsel resminin yeniden yapılandırılması ve anlaşılması için değerli bilgiler edinmeye yardımcı olur. Bu yönden bakarak gastronomi ve yeme tutumu her toplumun önemli bir değer yönelimi diyebiliriz. Dilin deyimisel bileşimi yapısı, halkların ulusal-kültürel kimliğinin ve tanımının aktarınmasında özel bir önemi vardır; imgeleri, insanların dünya görüşünü ve ulusal karakterini temsil ediyor. Bu makale, Özbek ve Türk dillerindeki ekmekle ilgili deyimlere özenen materyallere dayanarak gastronomik bir bileşene sahip anlatım birimlerinin kültürel ve dilbilimsel analizine adanmıştır.

Anahtar kelimeler: deyimisel birimler, gastronomik bileşen, ekmek, dilbilim ve kültür, dilbilimsel ve kültürel özellikler, dilbilimsel ve kültürel analiz.

Analysis of Linguocultural Features of Phraseological Units With Gastronomic Components in Uzbek And Turkish Languages

Abstract

The system of images in the idiomatic composition of language is in some way connected with the material and spiritual culture of the given language community and can therefore testify to its cultural and national experience, traditions and the national character of a definite ethnic group. Gastronomic vocabulary of any language is characterized by national specificity. Analysis of such words, and especially phraseological units with gastronomic components, helps to obtain valuable information for the reconstruction and understanding of the linguistic picture of the world of native speakers. From this point of view, we can say that gastronomy and eating attitude is an important value orientation of every society. This article is devoted to the cultural and linguistic analysis of expression units with a gastronomic component, based on materials emulating the idioms related to bread in the Uzbek and Turkic languages.

Key words: Phraseological units, gastronomic component, bread, linguistics and culture, linguistic and cultural features, linguistic and cultural analysis.

Metin

Modern dünyada meydana gelen siyasi ve sosyal dönüşümler, çevredeki dünya üzerinde toplumun artan bir etkisine, insanların varoluş şekil ve biçimlerinde değişikliklere ve değer yönelimlerinin yeniden yapılandırılmasına yol açmaktadır. İnsana, manevi yaşamına, ahlaki değerler sistemine olan ilginin artması, kültür ve dilde insan olgusunun incelenmesine ve dil araştırmasında *antroposentrizm* ilkesinin oluşumuna yol açtı. 20. yüzyılın ortalarından bu yana, bu sorun anlambilim, sözlükbilim, deyim bilimi, kültürel dilbilimin ana akımında gelişmekte ve her şeyden önce dünyanın ulu-

* Okutman, Uzbek Devlet Üniversitesi, shokhistaabdurazakova@yandex.ru

sal imgelerinin ve bir kişinin dil verilerine göre yorumlanması ve yeniden yapılandırılmasıyla çözülmektedir.

Kültürel dilbilimin genel dilbiliminde bağımsız bir yön olarak öne sürülmesi, dil ve kültürün eşzamanlı ve artzamanlı olarak birbirine bağlı olduğu fikri etrafında ortaya çıkan sorunları tek bir kompleks halinde gruplama olasılığı nedeniyle umut verici hale geldi.

Karmaşık dil birimleri sisteminde, ulusal-kültürel bilgilerin taşıyıcıları ve kaynakları olan ve en açık şekilde insanların ulusal-kültürel özelliklerini yansıtan bir dizi işaret vardır. Bir etnosun dünya görüşü deyimsel birimlerinin figüratif içeriğinde somutlaştığından dolayı, dilin ifade biçimi bu çevride özel bir rol oynar.

Dilin deyimsel bileşiminde yer alan imgeler sistemi, belirli bir dil topluluğunun maddi ve manevi kültürüyle bir şekilde bağlantılıdır ve bu nedenle kültürel ve ulusal deneyimine, geleneklerine ve belirli bir etnik grubun ulusal karakterine tanıklık edebilir.

Gastronomi ve gıda tüketimine yönelik tutum, her toplumun önemli bir değer yönelimidir.

Gastronomi, insanların diline ve kültürüne doğal olarak yansıyan insan yaşamında esas bir rol oynar. Kültürel bir fenomen olarak gıda tüketmek, metafor veya anlatım yoluyla dünyanın değer anlayışına olan ihtiyacı doğurur. Sonuçta, en genel düzenin değerleri, elbette yiyecek ihtiyacını da içeren, insanların en bariz hayati ihtiyaçlarından oluşur. Bu da çoğu zaman geçmişin yemek kültürü hakkında en güvenilir bilgiler, yemek pişirmekle ilişkisi olmayan kitaplarda bulunabileceği gerçeğini doğrular. *Şiir, nesir ve tiyatro ise her toplumsal tabakanın gastronomik algısının kanıtıdır.*

Gıdanın güdüsü aynı zamanda anlatım bilimine de yansır. Gastronomik bileşene sahip deyimsel birimler, gıdanın bahsedildiği ifade birimleri herhangi bir dilde mevcut olduğu sebebiyle kavramsal olarak sabit ve değiştirelemezdir.

Herhangi bir dilin gastronomik kelime hazinesi, ulusal özelliklerle karakterize edilir ve onun analizi, ilgili dilleri konuşanların dünyasının dilsel resminin yeniden inşası ve anlaşılması için değerli bilgileri elde etmeye yardımcı olur. Gıda tüketme gelenekleri toplumdan ve tarihten ayrılamaz ve hatta tarihin ta kendisidir.

Bildiride tarihten bu yana tüm halkların hemen hemen hepsinde en önemli bileşenlerden biri olan *ekmek* kavramını incelenerek devam edecek. *Ekmek*, yediğimiz besinlerin başında gelir. Bizde ekmezsiz sofraya kurulmaz, sofradaki her yemek ekmele yenir. Eve gelen misafırlar için sofraya kurulurken ilk önce ekmele ikram edilir.

Eskiden Türk dillerinde, *ekmek* yerine Farsça asıllı olan *nan* kelimesini uzun yıllar kullanılmıştır. Hatta Özbek Türkçesinde de *non* kelimesi halen yaygın olarak kullanılır. Osmanlılar arasında ekmeğin yüceltilmiş adı *nan-ı aziz*'dir. Bu, aynı zamanda ekmeğin kutsal olduğu anlamına gelir. Aynı kelimedden gene Farsça olan "Geçimini sağladığı iş yerine veya kimseye karşı

olumsuz davranan aleyhte hareket eden” anlamında, Türkçede *nankör* Özbekçede *nonko'r* kelimesi bulunmaktadır.

Ekmek sözüne gelince bu kelime Türkçedir. *Divan-ı Lugati't-Türk'te*, *etmek* biçiminde geçer. *Etmek* biçimi eski metinlerde tespit edilmiştir. Günümüz halk ağızlarında da *etmek*, *etmeh*, *etmah*, *itmek*, *e'mek* biçimlerinde geçiyor.

Ekmek kelimesinin sözlüklerde verilen yan ve mecaz anlamları sınırlıdır.

İnsanın geçimini sağladığı kazanç, çalışması karşılığı elde ettiği ücret, maaş. Bu anlamda dilimizde *ekmek kavgası*, *ekmek parası*, *birini ekmeğinden etmek*, *ekmeğini elinden almak*, *ekmeğinden olmak*, *ekmeğine göz koymak* veya *göz dikmek*, *ekmeğine mani olmak* veya *engel olmak*, *ekmeğini tepmek*, veya *ekmeğini ayağıyla tepmek*, *ekmeğini taştan çıkarmak* gibi deyimler bulunmaktadır. Görüldüğü gibi mecaz anlamda *ekmek* kelimesi en geniş bu anlamda kullanılmıştır.

Aynı dilin lehçeleri olmasına rağmen Türkçe ve Özbekçede yukarıdaki deyimlerin yüzde yüz eşleşmediğini söylemek gerekir. Özbekçede *ekmek-non* kelimesinin yerine *rizq*, *nasiba* (Türkçesi rızık, nasip) kelimelerinin kullandığı görülür. Örneğin, yiyecek, aş anlamında gelen *ekmeğinden olmak* deyimini *rizq-nasibasi kesilmoq*; geçimi sağlamak anlamındaki *ekmeğini kazanmak* deyimini *rizqini termoq* olarak kullanılır.

Türkçede “kutsallık” anlamını taşıyan *ekmek çarpsın* deyimini aynı anlam ve şekilde de mevcuttur: *non ursin*. *Ekmek* her iki kültürde de kutsal sayılır. *Ekmeği yerde görüren biri onu yerden kaldırır ya yer ya da yüksekçe bir yere koyar*, kuşların yemesini bekler. Nimet, bağış anlamındaki *ekmeğini yemek* deyimini de Özbek türkçesinde *nonini yemoq* olarak kullanılır

Bazı Türkçe deyimlerin *ekmek* bileşenli deyim örnekleri:

Ekmek çıkarmak: Kazanç sağlamak. *Merak etme, bu işten sana da bir ekmek çıkarırız.*

Ekmek çıkmak (düşmek): Kazanç düşmek, kazanç sağlama fırsatı olmak. *Belki bu işten bize de ekmek çıkar.*

Ekmek düşmanı: (*şaka*) Bir ailede geçimin sağlanmasına katılmayan tüketici durumundaki kişiler, kaşık düşmanı.

Ekmek elden su gölden: Kendisi çalışmayıp başkasının kazancıyla geçinme, gereksinmelerinin başkasınca sağlanması durumu.

Ekmek kapısı: Geçim sağlanan yer, iş.

Ekmek kavgası: Geçim için çalışıp uğraşma didinme.

Ekmek parası: Geçim parası kazanç.

Ekmek yemek: Geçinmek. Kazanç sağlamak. *Bu işten ekmek yiyeceğim, İnşallah.*

Ekmeği dizinde: Nankör, iyilik bilmez.

Ekmeğinden etmek: İşinden çıkarmak, işinden atmak.

Ekmeğinden olmak: Geçimini sağlayan işinden ayrılmak zorunda kalmak ya da bırakılmak.

Ekmeğine göz koymak (dikmek): Birinin geçimini sağlayan işi elinden almaya çalışmak.

Ekmeğine kan doğramak: Birine acı verecek davranışta bulunmak.

Ekmeğine koç: Sofrasından konuk eksik olmayan, sofrası açık, konuk sever (kimse).

Ekmeğine kuru, ayranına duru mu dedik? Sana dokunacak, seni küçük düşürecek bir söz mü söyledik.

Ekmeğine (engel) mani olmak: Birinin kazancını ya da geçimini engelleyecek davranışta bulunmak.

Ekmeğine yağ sürmek: Farkında olmadan, istemediği halde birinin işine yarayacak davranışta bulunmak. *Bunlar düşmanın ekmeğine yağ süren akılsızlar.*

Ekmeğini çıkarmak: Geçimini sağlamak.

Ekmeğini eline almak: Kendi kazanç sağlayacak duruma gelmek, bir meslek sahibi olmak.

Ekmeğini kana doğramak: Yaşama üzüntü ve acı içinde olmak.

Ekmeğini taştan çıkarmak: En zor koşullarda bile geçimin sağlamayı başarmak.

Ekmeğini yemek: (Saygılı deyişle) Birinin yanında çalışarak geçimini sağlamak. *Yıllardır ustamın ekmeğini yiyorum.*

Ekmeğiyle oynamak: Bir kimsenin geçimini sağladığı yerden atılmasına yol açabilecek kötü bir davranışta bulunmak.

Bazı Özbekçe ekmek bileşenli deyim örnekleri:

Nonini butun qilmoq: kazancına kimseyi ortak etmemek.

Nonini yarim qilmoq: kazancına birilerinin ortak olması.

Nonini tuya qilmoq: güçsüz, zayıf karakterli olduğu için ekmeğinden olmak.

Noni yarimta: kazancın tam olmaması.

Deyimlerin bir dilden diğer bir dile aktarıldığında kelimelerde değişiklikler ortaya çıkıyor ancak atasözlerinin akatarımında bunun gibi olaylar pek bulunmuyor. Örneğin Özbek türkçesindeki **“bug‘doy non qorin to‘ydirar, bug‘doy so‘z esa ko‘ngil.”** atasözü **“buğday ekmek karın doyurur, buğday söz ise gönül doyurur”** olarak aktarılabilir. Burada buğday imgesinin kullanımından amaç buğdayın ekmek kadar kutsal, iyi ve birincil besin maddesi olduğunu ifade etmektir.

Özbekçe ekmek bileşenli atasözlerin örnekleri:

Non pishguncha kulcha kuyadi. – Ekmek pişene kadar poğaçaya yonar: büyük sorunları halloluna kadar küçük sorunlar daha da artar (*kulcha* – yuvarlak şekilli, ekmekte boyca küçük ekmek çeşidi).

Non ham non, ushog‘i ham non. – Ekmeğin kendisinde ekmek, kırıntısı da ekmek: büyük küçük ayırt etmeden ekmeğin-rızkın hepsine şükretmek lazım.

Nonsiz yashab bo‘lmas, gapni oshab bo‘lmas. – Ekmeksiz yaşanmaz, kuru lafa karın doyrulmaz.: boş boş konuşmakla ekmek kazanılmaz.

Yukarıda görüldüğü gibi deyimlerin aktarılması anlamına göre bazı değişikliklerle yapılıyorsa, atasözlerinde sözcüksel birimlerin esas şekli korunarak aktarılabilir.

Örneklerin gösterdiğinden yola çıkarak Türk halkları için kutsal bir anlam taşıyan ekmek, günlük beslenmenin bir parçası haline geldiği ve deyimlere de yansıdığı söylenebilir.

Dilin anlatım biçimi, halkın ulusal-kültürel özbilincinin aktarılmasında ve özdeşleşmesinde özel bir yere sahiptir. Onun görüntüleri, insanların dünya görüşünü ve ulusal karakterini somutlaştırıyor. Deyimsel birimlerin analizinin gösterdiği gibi, yiyecek güdüsüne sahip ifade birimleri, sözel biçimin keskinliğine ve çok çeşitli anlam ve çağrışımlara sahiptir.

Bir dilin dilbilimi ve kültür açısından araştırılması deyimlerin de araştırılmasını içine almalı, Türk dillerinde deyimler daha detaylı incelenmelidir. Çünkü, Türk dillerinde deyimlerin ve kültürel açıdan araştırılması deyimbilim sahasında yapılması gereken önemli işlerden biridir.

Kaynaklar

ZÜLFİKAR, Hamza, Anlamları, Deyimleri ve Çeşitleriyle *Ekmek*.

İSAYEVA, Günel, Deyimlerin Kültürel Özellikleri (Azerbaycan, Türk, Özbek ve Uygur Dillerinde).

KARAKEÇİLİ, Gökhan, Burçin Cevdet ÇETİNSÖZ, Türk Atasözlerinde Gastronomi Olgusu.

SMİRNOVA, E. V., Gastronomik Bileşenli Deyimlerin Dilbilimsel Ve Kültürel Özellikleri.

RAHMATULLAYEV, Shavkat, Özbek dilinin deyimler sözlüğü

YOLDASHEV, İbrahim, Tuncay Öztürk, Yüksel Öztürk. Özbek-Türk Deyimleri ve Atasözleri Sözlüğü.

TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI DERSLERİNDE EMOSYONEL (DUYGUSAL) PROZODİ VE DUYGUSAL ALGI BECERİSİ

Şadan ALTINOK*

Özet

Türk dili ve edebiyatı dersleri vasıtasıyla bireylerin anadilini dört temel beceri çerçevesinde üst düzeyde kullanabilmeleri hedeflenmiştir. Duygu ve düşüncelerini en iyi ifade edebilen bireyler yetiştirmek esas alınmıştır. Edebi zevk kazandırmanın yanında, farklı türlere ait metinlerdeki kültürel öğeleri kullanarak ortak duygu dünyasına sahip olmaları amaçlanmıştır. Literatüre bakıldığında genel olarak edebî metinler aracılığıyla duygu eğitimi üzerinde durulmuştur. Oysa sadece metinlerdeki duygusal öğeleri anlamak veya ifade etmek yeterli değildir. Bir duygu hakkında bilgi sahibi olmak o duyguyu aktarma becerisine sahip olmak anlamına gelmez. Edinilen duygu durumlarına ait bu birikimlerin, bireysel yaşamda kendini ifade ederken kullanılabilmesi gerekir. Bireyler konuşurken karşı tarafa duygularını en doğru şekilde aktarmalıdır. Aynı zamanda dinledikleri kişilerin konuşmalarındaki duygusal ifadeleri de doğru şekilde anlamalıdır. Böyle olduğu zaman duygusal algı becerisi doğru şekilde işlemiş olur ve iletişim süreci sağlıklı ilerler. Emosyonel (duygusal) prozodi, konuşmada anlatılmak istenen mesajın anlamsal değeri yanında duygusal ifadelerini ileten vurgu, ton, durak, sesin şiddeti ve sesin perdesindeki değişimlere denir. Kızgınlık, mutluluk, bıkkınlık, heyecan, korku vb. duygu durumlarının anlaşılmasını emosyonel (duygusal) prozodi algısı sağlar. Bir iletişim ortamında ne söylenildiği kadar nasıl söylenildiği ve söylenenin nasıl anlaşıldığı da önemlidir. Bu bağlamda Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerine düşen görev, metinler aracılığı ile konuşma ve dinleme becerisi kapsamında duygusal algı becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler yapmaktır. Bu çalışmada Türk dili ve edebiyatı derslerinde emosyonel (duygusal) prozodi algısı ve bunu geliştirmeye yönelik bazı etkinlikler üzerinde durulmuştur.

Anahtar kelimeler: Duygu, Duygusal algı, duygusal prozodi, emosyonel prozodi, Türk dili ve edebiyatı eğitimi

Giriş

Duygu, kişinin bir olay veya durum karşısında iç dünyasında hissettiği etki ve buna karşı çeşitli şekillerde dışa vurumu sağladığı tepki diye tanımlanabilir. Duygular insanların yaşama uyum sağlamasını, empati kurabilmesini, kendilerini doğru bir şekilde ifade edebilmesini ve karşısındaki kişiyi en doğru şekilde anlayabilmesini sağlar. 90'lı yıllarda ortaya atılan duygusal zekâ kavramı da bu konuyla ilişkilidir. Yeşilyaprak (2001:140) duygusal zekâyı (Emotional Quotient-EQ), "kendimizin ve başkalarının duygularını tanımak ve değerlendirmenin yanı sıra duygulara ilişkin bilgileri ve duyguların enerjisini günlük yaşamımıza ve işimize etkin bir şekilde yansıtarak onlara uygun tepkiler vermek" olarak tanımlamaktadır. Duygusal zekâ kavramı öz bilinç, duyguları idare edebilmek, kendini harekete geçirebilmek (motivasyon), başkalarının duygularını anlayabilmek (empati) ve sosyal becerileri yönetebilmek gibi yetenekleri kapsamaktadır (Yeşilyaprak 2001:139). Duygular, zihinsel nitelikleri belirtmesi açısından bilişsel, beden ile ilgili unsurlar bakımından biyolojik, duyguların belirli bir zaman sonra harekete dönüşmesi açısından bakıldığında ise davranışsal olarak tanımlanır (Langelier 2006: 42'den akt. Demir 2015: 52). Duygu türleri ve bunların sınıflandırılmasında literatüre bakıldığında farklı şekillerde kategorize edildiği görülmektedir. İyi-kötü, olumlu-olumsuz, dinî, millî, manevî, bedenî,

* Arş. Gör. Dr., Gazi Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi, sadanaltinok@gazi.edu.tr

ruhî, ahlâkî vb. gibi üst başlıklar ortaya çıkmaktadır. Bunların altında ortaya çıkan en bilindik temel duygular sevinç, korku, üzüntü ve öfkedir. Adalet, merhamet, şefkat, acıma, kin, nefret, şaşkınlık, kıskançlık, intikam, gururlanma, büyülenme, kaygı, din sevgisi, vatan-millet sevgisi, panik, şüphe, rahatlama, heyecan gibi onlarca duygu vardır.

Bireylerin duygularını fark edip ifade edebilmesi, duygularla bedensel duyularını ayırt edebilmesi her zaman kolay değildir. Günlük ilişkilerde duygu aktarımını doğru yapıp karşıdan gönderilen duyguları da doğru algılayan bireyler kalp kalbe iletişim kurabildiğinden iletişimde çok fazla çatışma yaşamazlar. Duygu, düşünce ve isteklerinin farkında olan birey kendini daha iyi tanıır ve bu da bireye içten bir yaşam sürme olanağı verir. Kendini iyi tanıyan birey günlük yaşamında daha sağlıklı ilişkiler kurduğu için mutlu ve üretken birisi olur (Koçak 2002: 185). İnsanın kendini ifade edebilmek ve hayatını sürdürebilmek için en sık başvurduğu iletişim yolu ise konuşmadır. Konuşurken ne söylenildiğinin yanında nasıl söylenildiği de etkili bir iletişim için önemlidir. Gönderilen iletide kelimelerin anlamının dışında durum ve söyleyen kişi hakkında da mesajlar vardır. Bunların başında konuşan kişinin duygu durumu gelir. Dinleyen kişi mesajın anlamsal içeriğine prozodik (parçalarüstü birimlere ait) verileri de ekleyerek zihnin farklı bölgelerinde işleyip bir bütün olarak anlamlandırma sürecini tamamlar. Zihin şemalarında işlenen prozodik veriler konuşan kişinin duyguları hakkında ipuçları verir. Ses tonu, vurgu, perde değişimleri, duraklar ve süre duygu aktarımını sağlayan emosyonel prozodi öğeleridir. Konuşan kişi heyecanlı, mutlu, kızgın vb. olabilir veya konuşulan içerik farklı duygu durumlarının yansıtılmasını gerektiriyor olabilir. Sesteki bu değişimler sayesinde duygu durumları algılanır ve iletişim süreci buna göre yönetilir.

Günlük yaşamda, hafif bir üzüntü veya sevinç karşısında “duygulandım” denilmektedir. Duygular yaşamsal varlığın en temel öğelerinden biri olup insanların organları gibi işlevlere sahiptir. Duygular, dil ve bilinç bir bütündür (Koçak 2002: 184).

Duygu Eğitimi

Duygu eğitimi neden gereklidir? Duygu eğitimi ile neler amaçlanmıştır?

1. Bireyin doğuştan getirdiği ve sonradan kazandığı bütün duyguların her yönüyle gelişimine katkıda bulunarak bireyin ve toplumun uyumlu bir şekilde devamını sağlamak.
2. Duyguların kişi tarafından doğru yer ve zamanda kullanılmasına katkıda bulunabilmek.
3. Bireyin daha dengeli ve daha başarılı bir yaşama düzeyine ulaşması için gereksinimlerini ve umutlarını gerçekleştirebileceği bir ortam oluşturmak (Demir 2015: 97).

Duygular yaşamın tümünü etkileyebilecek yaşamın amacını, tadını ve anlamını oluşturacak özelliğe ve öneme sahiptir. İnsan duygu ve düşünceleri fark edip anlamlandırarak, sözel olarak ifade etmesiyle ve kurduğu iletişimle evrendeki diğer canlılardan farklılaşmaktadır (Koçak 2002: 183).

Duygusal farkındalık düzeyi bireyin tutarlı davranma, farklılaşma, davranışsal bütünlük gibi psikolojik ihtiyaçların belirleyicisi kabul edilmektedir (Dizen, Berenbaum ve Kerns 2005'ten akt. Gençoğlu ve Yılmaz 2013: 964). İnsanların gelişim süreçlerinde fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimlerinin bir bütün halinde dengeli devam etmesi sağlıklı bireylerin yetişmesini sağlar. Bu nedenle bireylerin eğitim süreçleri içerisinde bunlara yönelik beceri kazandırma hedeflenir. Duygu eğitimi de bunlardan biridir. İnsan dünyaya gelirken bazı duygulara sahiptir diğerlerini de yaşamı süresince öğrenir. Bu süreçte doğru bir yönlendirme ve eğitim yapılmalıdır ki doğru duygular doğru şekilde öğrenilebilsin. Duygu eğitimi önce ailede başlar ancak bazı ailelerde veya toplularda var olan farklı inançlar veya yetiştirilme şekilleri bireyin duygularını tam olarak yansıtamamasına, gizlemesine veya bastırmasına neden olabilir. Bu nedenle eğitim ortamlarında duygu eğitimine dikkat edilmeli ve sorun yaşayan öğrenciler tespit edilerek desteklenmelidir. Duyguları ile sıkıntı yaşayan bireylere aleksitimik (duygu körlüğü/sağırılığı yaşayan) denilmektedir ve bu bir psikolojik rahatsızlıktır. Koçak (2002: 187) aleksitimi kavramının yaratıcısı olan Sifneos'un (1972) aleksitimik bireyler için kullandığı ifadeleri şu şekilde aktarmıştır:

“Aleksitimi öncelikle bireyin duygusal işlevlerinde ve kişiler arası ilişkilerinde güçlük çekmesi şeklinde ortaya çıkan bir sorundur. Duyguların merkezî bir öneme sahip olduğu toplumsal yaşantıda aleksitimikler yabancı, hatta başka bir dünyadan gelmiş izlenimi verirler. Aleksitimiklerin en belirgin özellikleri duygularını fark edip ifade etme güçlüğü çekmeleridir. Günlük yaşamda düşünebilen, anlatabilen, ilişkiler kurabilen kimselerdir. Ancak duygu ve düşünceleri arasında bağ kurup ayırt etmekte ve bunları ifade etmekte sorunlar yaşarlar. Zeki olabilirler fakat bu zekalarını daha çok duygularından kaçmak için kullanırlar” (Sifneos 1988).

Koçak (2002: 186-187) modern toplumda bireyin yalnızlaşması, bilgisayar ve internet kullanımının yaygınlaşması, toplumların bazı kesimlerinde duyguların bastırılması gibi durumların aleksitiminin görülmesine zemin hazırladığını söylemektedir.

Türk dili ve edebiyatı derslerinde edebî metinler vasıtasıyla duygu öğretimi yapılmaktadır. Öğrencilerin duyguları tanımaları ve ifade edebilmeleri sağlanmaktadır. Ancak buna ek olarak öğrenildiği ve tanımının yapılabildiği varsayılan duyguların konuşarak ve duyarak da ne derecede kazanıldığı mutlaka tespit edilmelidir. Gerekli etkinlikler vasıtasıyla duyguları konuşmaya yansıtma ve konuşulan sesten duyguyu algılayabilme becerisi kazandırılmalıdır.

Emosyonel (duygusal) Prozodi ve Duygusal Algı Becerisi

Prozodi dilin parçalarüstü birimlerine ait vurgu, ton, durak, süre, ezgi gibi özellikleri ifade eder. Prozodinin çeşitleri vardır ve bunlardan biri emosyonel prozodidir. Emosyonel prozodi, konuşmada anlatılmak istenen mesajın anlamsal değeri yanında duygusal ifadelerini ileten vurgu, ton, durak, sesin şiddeti ve sesin perdesindeki değişimlere denir. Yani konuşan

kişinin duygu durumu ile ilgili bilgi taşır ve bunu dinleyene iletir. Dinleyici de bu özelliklere dikkat ederek konuşan kişinin duygu durumunu anlar.

Konuşma üretiminden daha çok beynin sol yarım küresi sorumlu iken prozodinin sağ yarım kürede işlemlendiği bilinmektedir. Ancak Bayazıt (2018: 2096) yaptığı çalışma sonucunda, "Türkçe konuşma dilinde duygusal prozodinin dil sisteminin bütünüyle ilişkili olduğunu, dilin tüm küçük ölçekli bileşenleri ile birlikte işlemlendiğini ve bu iki ögenin birbirinden bağımsız olarak ele alınamayacağını ortaya koymuştur. Çalışma verileri Türkçe konuşma dilinde duygusal prozodinin beynin her iki yarım küresinde de çift yönlü olarak işlemlendiğini göstermiştir."

Duygusal algı (duygusal okuryazarlık) terimi "Bireyin hem kendisinin hem de etkileşimde bulunduğu diğer bireylerin duygularını tanıma, anlama, uygun şekilde ifade edebilme ve cevap verme kabiliyeti" olarak ifade edilmiştir (Steiner 2003'ten akt. Uzan ve Kana 2018: 611). Tanımdan da anlaşıldığı üzere bu beceriye sahip bireyler kendi duygularının farkındadır, duygularını kontrol edebilir, duygularını doğru bir şekilde ifade edebilir, başkalarının duygularını anlayabilir ve anlamak için çaba sarf eder, anladığı duygulara yönelik süreci ilerletebilir.

Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Emosyonel Algı Becerisi Etkinlik Önerileri

Etkinlikler konuşma ve dinleme becerisi ile yakından ilişkilidir. Öğrencilerin istenilen duyguları zihinlerindeki var olan bilgiyi kullanıp sese dökerek ifade edebilmesini ve başkası tarafından ifade edilen duygusal prozodi öğelerini doğru algılayıp anlamlandırabilmesini içermektedir. Dolayısıyla çift yönlü olarak bu becerinin kazanılmış olması gerekmektedir.

1. Etkinlik: Öğrencilerin konuşmadaki duygu durumlarını algılamaları hakkında hazırbulunuşluk düzeylerinin tespiti ve konuya dikkat çekme.

Açıklama: Öğrencilere aşağıdaki sorular yöneltilerek beyin fırtınası tekniği kullanılır.

- a. Birinin konuşmasından en kolay tahmin edebildiğiniz duygu hangisidir?
- b. Duyguların sese yansımaları iyi bir şey mi, duygulardan arınmış bir konuşma nasıl olurdu?
- c. Sizce konuşmada duygu mu anlamsal içerik mi önemlidir?
- d. Mutlu bir insanın ses tonu nasıl olur?
- e. Kızgın bir üslubu nasıl anlarsınız?
- f. Heyecanlı biri konuşurken sesinde ne tür değişimler olur?
- g. Bir konuşmada sizi en çok etkileyen unsurlar nelerdir?
- h. Sözlü iletişim esnasında yanlış anlaşılmaya neler sebep olur?
- i. Sesimiz yalan söylediğimizde bizi ele verir mi?
- j. Navigasyon uygulamalarındaki, robotlardaki ve teknolojik aletlerdeki sesletim hakkında ne düşünüyorsunuz? Bunlardan birine örnek sesletim yapabilir misiniz?

2. Etkinlik: Alan uzmanları, tiyatro sanatçıları veya öğretmenin önceden kaydettiği farklı duyguları yansıtan ses kayıtları dinletilerek buradaki duyguları tahmin etmeleri istenir.

Açıklama: Ses kayıtlarının mutlaka doğru duyguyu yansıttığı kontrol edilmelidir. Konu ve anlam ile eş duygu sesletimi yapılmalıdır. Kelime, cümle veya metin parçaları seçilebilir. Aynı duygudan en az iki kayıt olmalıdır. Her öğrenciden dinletilen kayıtlar için önündeki kâğıda algıladığı duyguyu yazması istenir. Mutlaka bireysel çalışma yapılmalıdır. Kayıtlar bittikten sonra her öğrenci bireysel değerlendirmesini yapar. Öğretmenle birlikte tekrar kayıtların üzerinden geçilir ve yanlış tespit edilen duygular üzerinde konuşulur. Öğretmen etkinlik sonunda öğrencilerin not kağıtlarını süreç sonundaki gelişimleriyle ilgili tekrarlı uygulamalarla karşılaştırma yapmak için toplar.

3. Etkinlik: Anlık duygu tahmin etme oyunu.

Açıklama: Öğretmen tahtaya bir cümle yazar. Sırayla çağırdığı öğrencilerin kulağına bir duygu durumu söyler. Daha sonra öğrenci bu duygu durumunu ifade edecek şekilde tahtaya yazdığı cümleyi sesletimlemesini ister. Öğrenci sesletimi yapar ve arkadaşlarının tahmin etmesi beklenir. Cevaplar verildikten sonra, sesletim yapan öğrencinin duygu durumunu yansıtmayı yansıtamadığı üzerinde konuşulur. Nerede hata yaptığı veya nasıl sesletim yaparsaydı daha kolay tahmin edirdi diye sorulur.

4. Etkinlik: Anlamsız kelime ve cümlelerde duyguya göre sesletim yapma ve tahmin etme oyunu.

Açıklama: Öğretmen tahtaya anlamsız kelimeler veya cümleler yansıtır. Öğretmen yine duygu durumunu öğrenciye gizlice söyler. Etkinlik 3'teki süreç aynen uygulanır.

5. Etkinlik: Duygu geçişli sesletim etkinliği.

Açıklama: Öğretmen tahtaya edebî metinlerden kısa alıntılar yansıtır. Öğrencilerden aynı metinde üç farklı duyguyu geçişler yaparak sesletimlemesi istenir. Bu etkinlikte metinler diğer etkinliklerden uzun olduğundan öncesinde öğrencilerin metni birkaç kez okuması için süre verilir. Bu etkinlik iki farklı şekilde uygulanabilir. Her metnin altında üç farklı duygudan oluşan kombinasyon verilir. Öğrencilerden bu sıraya uygun olarak üç duyguyu da ifade edecek şekilde metni tek seferde sesletimlemeleri beklenir. Sonrasında yine tüm sınıf olarak değerlendirme yapılır. Diğer şekli ise duygular metinlerin altında görünmez yine gizlice öğrenciye verilir ve arkadaşlarının üç duyguyu da tahmin etmesi beklenir ve sonunda birlikte değerlendirme yapılır.

6. Etkinlik: Anlama zıt sesletim etkinliği.

Açıklama: Bu etkinliğin amacı iletilen mesajın anlamıyla duygusu arasındaki ilişkinin fark edilmesini sağlamaktır. Öğretmen tahtaya şiir, fıkra, cümle ve atasözleri yansıtır. Anlamına zıt şekilde yapılan duygu yüklü sesletimin hissettirdikleri üzerine konuşulur. Sesletim yaparken zorlanıp zorlanmadıkları sorulur. Zorlandıysalar bunların neler olduğu üzerinde konuşulur.

7. Etkinlik: Beden dili ve duyuşsal algı arasındaki bağ etkinliği.

Açıklama: Öğrencilerden kısa bir anıyı, şahit oldukları bir olayı veya bir fıkrayı anlatmaları istenir. Sınıf üç gruba ayrılır. Birinci grubun arkası arkadaşlarına dönüktür ve jest kullanmaları yasaktır, ikinci grubun yüzleri arkadaşlarına dönüktür ancak jest ve mimik kullanmaları yasaktır, üçüncü grup ise hem yüzleri arkadaşlarına dönük hem de jest ve mimik kullanmalarına izin vardır. Üç grubun da konuşması bittiğinde gruplara göre konuşmalardaki duyguları nasıl hissettikleri üzerinde tartışılır. Duyguları doğru tespit edip edemedikleri sorulur. Gruplar arasında karşılaştırma yapılır ve beden dilinin duyu aktarımındaki rolü hakkında fikirler alınır. Bu etkinlik hazir metinler üzerinden de uygulanabilir.

8. Etkinlik: Önce dinle sonra seslet etkinliği.

Açıklama: Alan uzmanları, tiyatro sanatçıları veya öğretmenin önceden kaydettiği farklı duyguları yansıtan ses kayıtları dinletilir. Dinletilen kayıtlardaki ile aynı sesletimi yapmaları istenir. Her öğrenci sesletimi yaptıktan sonra sınıfa sesletimin doğru yapıp yapılmadığı sorulur. Nerede hata olduğu ve nasıl düzeltilmesi gerektiği ile ilgili görüşler alınır.

9. Etkinlik: Önce oku sonra seslet etkinliği.

Açıklama: Farklı duyuş durumlarını içeren metin ve cümleler öğrencilere dağıtılır. Birkaç kez sessizce okumaları istenir. Sonra her öğrenciden elindeki metnin anlamına göre hangi duyguyu içerdii sorulur. Ardından verdiği cevaba göre sesletim deneme çalışmaları yapılır. Diğer etkinliklerde olduğu gibi her sesletim sonrası sınıftan genel değerlendirme alınır. Böylece anlama uygun duyguyu kendilerinin tespit edip aktarabilmesi sağlanır.

10. Etkinlik: Tekerleme etkinliği.

Açıklama: Her harf için oluşturulmuş farklı tekerlemeler belirlenir. Bu tarz tekerlemelerde aynı zamanda aynı harf yoğun olarak kullanıldığı için artikülasyon çalışması için de etkilidir. Yapı olarak normal konuşmadan farklı ve cümleleri anlamsız olduğu için duyuş aktarım çalışmalarında biraz daha zor olsa da oldukça eğlenceli bir etkinliktir. Özellikle temel duygular seçilmelidir. Korku, sevinç, şaşkınlık, öfke, tedirginlik, dedikodu, belirsizlik vb.

11. Etkinlik: Kimle konuşurken nasıl hissedirim etkinliği.

Açıklama: Bu etkinlik karşılıklı konuşmada konuşulan kişinin özelliklerine göre sesletim çalışmalarını kapsar. Örneğin; küçük bir bebek, yaşlı bir amca, resmî bir kurumdaki üst düzey yönetici, en yakın arkadaş, anne/baba, kardeş, düşman, hiç tanınmayan biri gibi. Öğrenciler ikili gruplara ayrılır. Her biri kendisine bir rol seçer. Öğretmenin verdiği bir durumu (bir haber, bir görgü tanıklığı, bir alet kullanımı vb.) karşındaki kişiye anlatmaları istenir. Anlatırken hem kişinin toplumdaki rolü hem de anlatılan durumun içeriğine göre duyuşsal sesletim yapılması istenir. Her uygulama sonrası sınıfça değerlendirme yapılır.

12. Etkinlik: Şiir ve duyuş etkinliği.

Açıklama: Farklı türden duygular (aşk, ayrılık, özlem, vatan sevgisi, kahramanlık vb.) içeren şiirler seçilir. Sanki bir şiir dinletisinde veya şiir

yarışmasında okunuyormuş gibi şiirin anlamına ve duygusuna uygun sesletim çalışmaları yapılır. Burada öğretmen rol model olmalıdır. Durak noktalarını belirlemeli, vurgu ve ton özellikleri hakkında bilgi vermeli, süre ve hız ile ilgili sınırları çizmelidir. Örnek sesletimi önce öğretmen yapar. Şiirlerin üzerinde yukarıda bahsedilen özellikler ilk çalışma esnasında gösterilir. Birkaç tekrar sonrası işaretlemeler kaldırılır. Her duyguya göre yapılan sesletimlerin özellikleri ve arasındaki farklar hakkında konuşulur.

13. Etkinlik: Durak, ses tonu, ses yüksekliği ve süre çalışmaları etkinliği.

Açıklama: Bu etkinlik bir önceki etkinlik hariç diğer etkinliklerden daha farklıdır. Öğretmen hazırladığı cümle ve metinler üzerinde durak yerleri, ses tonu, ses yüksekliği ve süre gibi özellikler açısından metinleri işaretler. Bazen aynı metni farklı işaretlemeler ile gösterip karşılaştırmalı sesletim çalışmaları yaptırır. Böylece aradaki farkın duyulup hissedilmesi sağlanır. Bu işaretlemeler bazen duyguyu tam tersi hissettirecek şekilde olabilir bazen nötr bazen de anlamsız. Örneğin sesin şiddetini artırıp hızını azaltarak öfke, ses tonunu ve şiddetini düşürerek üzüntü, hızını da azaltıp duraklama sürelerini uzatarak tedirginlik gibi duygu değişimlerini gösterebilir. Böylece öğrenciler duygu değişimlerinin daha kolay fark edip uygulayabilirler. Duygu durumlarının aktarılmasında ve algılanmasında emosyonel prozodi öğelerinin daha net farkına varırlar. Nötr (duygusuz) sesletim ile karşılaştırma yapılarak bu öğelerin önemi daha da öne çıkarılır.

14. Etkinlik: Evet/ hayır/ aaaa/ yaaa ile ses şiddeti-tonlama etkinliği.

Açıklama: Sesin şiddetini düşürüp arttırarak, ton değişimleri yaparak farklı duyguları içeren sesletimler yaptırılır. Öfkeli, mutlu, üzgün, bıkkın, şaşkın, umutsuz, heyecanlı, onaylayan, reddeden vb. Yükselen ton, alçalan ton, yükselip alçalan, alçalıp yükselen ve düz ton gibi değişimler ile ortaya çıkan duygu değişimlerinin farkına varmalarını sağlar.

Sonuç ve Öneriler

Türk dili ve edebiyatı eğitimi dört temel becerinin kazandırılmasında önemli rol oynar. Bu nedenle her beceriye yönelik algının geliştirilmesi için farklı etkinlik örneklerine ihtiyaç vardır. Emosyonel prozodi ve duygusal algı becerisi önce konuşma sonra da dinleme becerisiyle bağlantılıdır. Edebî metinler aracılığıyla duygu durumlarının farkına varmak öğrenciler için yeterli değildir. Farkına varıp öğrendikleri var sayılan bu duyguları sözlü iletişim içerisinde nasıl ve ne ölçüde kullanabildikleri de çok önemlidir. Bir duygunun metinden anlamını çıkarmak demek o duygunun karşıdaki kişiye doğru şekilde aktarılabilirdiği anlamına gelmez. Bu çalışmada yer alan etkinlikler, metinler vasıtasıyla öğrenilen duyguların konuşurken aktarılmasını dinlerken de algılanarak anlamlandırılmasını sağlamak üzerine hazırlanmıştır. Duyguları işitilebilir hale getirip bir nevi şekle sokarak duyguları kulaklarla görmeyi sağlamaktadır. Emosyonel prozodi ve duygusal algı becerisine sahip bireyler sosyal yaşamlarında başarılıdır, kendilerini iyi ifade edebilir ve iletişim süreçlerinde çok fazla sıkıntı yaşamazlar.

Kaynaklar

- ABELİN, Åsa ve ALLWOOD, Jens (2000) "Cross Linguistic Interpretation of Emotional Prosody", Proceedings of the ISCA Workshop on Speech and Emotion.
<http://www.qub.ac.uk/en/isca/proceedings>
- BAYAZIT, Zeynep Zeliha (2018). Türkçe Sözlü Dilde Emosyonel Prozodi ve Sözel Bileşenlerin İncelenmesine Yönelik Nörodilbilimsel Bir İnceleme. *Journal of Social And Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 5(25), 2081-2097.
- YEŞİLYAPRAK, Binnur (2001). Duygusal Zekâ ve Eğitim Açısından Doğurguları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25 (25), 139-146.
- LANGELIER, Carol A. (2006). *Duygu Yönetimi Beceri Çalışma Kitabı*. (M. Bilgin ve R. Çeçen, Çev.). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- DEMİR, Sebahattin (2015). *Ortaokul Türkçe Dersi Ders Kitapları ve Öğretmen Kılavuz Kitapları'ndaki Şiirlerin Duygu Eğitimi Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Denizli.
- GENÇOĞLU, Cem ve YILMAZ, Müge (2013). Duygusal farkındalık eğitim programının duygu kontrol düzeyine etkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(5), 961-980.
- DİZEN, Müge, BERENBAUM, Howard & KERNS, John (2005). Emotional awareness and psychological needs. *Cognition & Emotion*, 19(8), 1140-1157.
- KOÇAK, Recep (2002). Aleksitimi: Kuramsal Çerçeve Tedavi Yaklaşımları ve İlgili Araştırmalar, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 35, 185-197.
- MERAL, Hasan Mesud, EKENEL, Hazım Kemal ve ÖZSOY, A. Sumru (2003). Türkçe-de Duygu Çözümlemesi. 17.nci Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildirileri.
- SİFNEOS, Peter E. (1988). Alexithymia and Its Relationship to Hemispheric Specialization Affect and Creativity", *Psychiatric Clinics of North America*, 11(3),287-293.
- SİFNEOS, Peter E. (1972). Is Dynamic Psychotherapy Contraindicated For A Large Number of Patients With Psychosomatics Disease? *Psychotherapy Psychosomatics*, 21, 133- 136.
- STEİNER, Claude (2003). Emotional literacy: Intelligence with a heart. *Personhood Pres.*
- DEMİR, Sabahattin (2015). *Ortaokul Türkçe Dersi Ders Kitapları ve Öğretmen Kılavuz Kitapları'ndaki Öğrencilerin Duygu Eğitimi Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Denizli.
- UZAN, Furkan M. ve KANA, Fatih (2018). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Duygusal Algı Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(1), 609-627. doi: <http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v7i1.1430>.

BOSNA HERSEK'TE TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ÖĞRETİMİ

Yasemin UZUN* - Zeynep TÜRKSEVER**

Özet

Osmanlı Devleti döneminden itibaren Türk yurdu olan Balkan topraklarında Türkçenin ve Türk kültürünün etkisi devam etmektedir. Balkanlarda Türkçeye ve Türk kültürüne önem verilen yerlerden biri de Bosna Hersek'tir. Kantonlarla yönetilen Bosna Hersek'te Boşnak, Hırvat ve Sırp birliktedir. Boşnakların yaşadığı bölgelerde Türkçe öğretimine daha fazla önem verilmektedir. Türkoloji bölümüne genellikle Boşnak öğrenciler kayıt yaptırmaktadır. Türkçe ilköğretim ve orta öğretimde seçmeli ders olarak okutulmaktadır. Bosna Hersek'te beş üniversitede Türkoloji bölümü bulunmaktadır. Türkoloji faaliyetleri ilk olarak Saraybosna Üniversitesi'nde başlamıştır. Saraybosna Üniversitesi dışında Zenica, Mostar ve Tuzla'da Türk Dili ve Edebiyatı bölümü bulunmaktadır. Ayrıca 2019 yılından itibaren İÜS (Uluslararası Saraybosna Üniversitesi) bünyesinde de Türk Dili ve Edebiyatı bölümü açılmıştır. Bu çalışmanın amacı Bosna Hersek'te Türk Dili ve Edebiyatı öğretimini ders içerikleri ve uygulamalar ile Türkiye tarafından yapılan okutman görevlendirmeleri açısından incelemektir. Örneklem olarak Bosna Hersek'teki Zenica Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı bölümü seçilmiştir. Zenica Üniversitesi Felsefe Fakültesi'nde Türk Dili ve Edebiyatı programı 2005 yılından itibaren eğitim-öğretim faaliyetlerine devam etmektedir. Şu an bölümde kadrolu iki öğretim üyesi bulunmaktadır. Bölüme Türkiye'den iki okutman görevlendirilmektedir. Önceleri Yunus Emre Enstitüsü tarafından birer yıllık yapılan görevlendirmeler, 2018 yılından itibaren Milli Eğitim Bakanlığı tarafından -her yıl uzatılması koşuluyla- beşer yıllık yapılmaya başlanmıştır. Ayrıca, bölümde derslere girmesi için kısmi zamanlı iki asistan görev yapmaktadır. Bölümde Boşnakça verilen derslere başka bölümlerde görev yapan öğretim üyeleri girmektedir. Avrupa'da Türkoloji kapsamında yer alan birçok bölümden farklı olarak Zenica Üniversitesi'nde Türkiye'deki Türkoloji öğretimine yakın bir öğretim yapılmaktadır. Nitel yöntemle hazırlanan bu çalışmada tarama ve gözlem yöntemi kullanılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Türk dili ve edebiyatı, Zenica Üniversitesi, okutman görevlendirilmesi.

Giriş

1463 yılından itibaren 415 yıl Türk yurdunun bir parçası olan Bosna Hersek topraklarında Türk kültürünün etkisi yaşayış, inanç, eğitim sistemi, dil ve edebiyatta hala devam etmektedir. Kantonlarla yönetilen Bosna Hersek'te Boşnaklar (%44), Sırp (%33) ve Hırvatlar (%17) birliktedir (Demir vd, 1992) ve ülkeyi dönüşümlü olarak birliktedir¹ (URL-1).

Osmanlıların bölgeye gelmesi ile birliktedir Türkçe daha çok yönetim alanında ve halk arasında kullanılmaya başlamış, Türkçenin yanında Arapça bilim dili, Farsça da şiir dili olarak ortaya çıkmıştır (Kaya 1996: 139). Böl-

* Doç.Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi, yaseminuzun@hotmail.com

** Doktora öğrencisi, İstanbul Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı, z.turksever@windowslive.com

¹ 1992-1995 yıllarındaki savaşın sonucu olarak inşa edilen karmaşık siyasi yapı ve seçim sistemi gereği, ülkeyi Hırvat, Boşnak ve Sırp üyelerden oluşan üçlü bir başkanlık konseyi yönetmektedir. Devlet başkanlığı görevini yerine getirecek üç üye (Boşnak-Sırp-Hırvat), 8'er ay dönüşümlü olarak toplam 4 yıl süreyle konseye başkanlık edecektir.

gede ortak kültür oluşumu ve dil kullanımı edebiyatta da kendini göstermiştir. 116 Bosna Hersekli şair şiirlerini Türkçe yazmıştır (Nemetak 1989). 15. yüzyılın başından 19. yüzyılın sonuna kadar devam eden Bosna Hersek Türkçe Divan edebiyatı diğer adıyla Klasik Bosna Edebiyatı da bu etkileşimin sonucu oluşmuştur. Aynı dönem Halk edebiyatı ürünlerinden sevdalinka, destan, balad, fıkra ve masallarda da Türkçenin etkisi görülmektedir.

Morina (2013 92)'nin Avdo Sućeska'dan aktardığı bilgiye göre Bosna Hersek'te, Osmanlı hâkimiyetinden ülkenin Avusturya-Macaristan'a devredildiği 1878 yılına kadar olan dönemde, 434 ilkokul, 43 medrese, birçok lise, askeri okul, öğretmen okulu ve Vilayet Yüksek Okulu ile 12 sanat okulunda Türkçe olarak klasik İslam kültürü eğitimi devam ediyordu.

Avusturya-Macaristan döneminde özellikle Sırp ve Hırvatlar tarafından Boşnak edebiyatı inkâr edilmiş ve bu edebiyata dair hiçbir metin ders kitaplarına girmemiştir (Kaya 1996: 146). Avusturya-Macaristan'ın Bosna-Hersek'i işgalinden sonraki yedi yıl boyunca Türkçe, yayın hayatında kendine bir yer bulamamıştır (Geçer 2010: 386). Bu dönem Türkçe için ciddi bir kayıptır, bölgeden birçok aydın uzaklaşmış, buna rağmen Türkçe gazetelerden birkaçı yayın hayatına devam edebilmiştir (Geçer 2013: 312). Yugoslavya döneminde Boşnak edebiyatı en güzel eserleriyle varlığını tekrar göstermeye başlamıştır. Şarkiyat çalışmaları II. Dünya Savaşı'ndan sonra hız kazanmış, Türkoloji bölümleri açılmaya başlamıştır. Yükseköğretimin yanında ilköğretim ve ortaöğretimde de Türkçe dersi okutulmaya devam etmiştir. 2000 yılına kadar medreselerde Türkçe dersi zorunlu ders kategorisinde okutulmaya devam etmiş (Solak 2011: 167), sonrasında Bologna süreci etkisiyle seçmeli derse dönüşmüştür.

1463 yılında başlayan ve günümüze kadar varlığını devam ettiren bu süreç zamanla dili, edebiyatı, kültürü, mimariyi, anlayışı da etkilemiş ve çok sayıda Türkçe sözcük ve kullanımlar Boşnak diline geçmiştir (Filan 2001: 6; Škaljić 1966). Günümüzde Bosna Hersek'te halk arasında Türkçe konuşulmamaktadır ve Türkçe yabancı dil olarak okutulmaktadır.

1949'da Saraybosna Üniversitesi, 1950'de Saraybosna Şarkiyat Enstitüsü kurulmuştur ancak son Sırp saldırılarında enstitü yıkılmıştır. Saraybosna Üniversitesi'nde Türk, Fars, Arap dilleri ve edebiyatları kürsüsü bulunmaktadır (Demir vd 1992: 25, Djurdjev 1992). Türkoloji faaliyetleri ilk olarak Saraybosna Üniversitesi'nde başlamıştır. 1950 yılında Saraybosna Üniversitesi'nde açılan Türkoloji bölümünün ardından TİKA'nın desteği ile 2001 yılında Tuzla Üniversitesi'nde, 2005 yılında Zenica Üniversitesi'nde (Solak 2011), 2012 yılında Mostar'daki Džemal Bijedić Üniversitesi'nde de Türk Dili ve Edebiyatı bölümleri kurulmuştur. Şu an Bosna Hersek'te beş üniversitede Türkoloji bölümü bulunmaktadır. Saraybosna Üniversitesi dışında Zenica, Mostar ve Tuzla'da Türk Dili ve Edebiyatı bölümü bulunmaktadır. Ayrıca 2019 yılından itibaren İUS (Uluslararası Saraybosna Üniversitesi) bünyesinde de Türk Dili ve Edebiyatı bölümü açılmıştır. Türk Dili

ve Edebiyatı Doktora programı sadece Saraybosna Üniversitesi'nde vardır. Türkoloji bölümüne genellikle Boşnak öğrenciler kayıt yaptırmaktadır.

Bu çalışmanın örneklemini Zenica Üniversitesi Felsefe Fakültesi'nde yer alan Türk Dili ve Edebiyatı bölümüdür. Bu kapsamda Zenica Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı bölümü ders içerikleri ve uygulamaları ile Türkiye tarafından yapılan okutman görevlendirmeleri tarama ve Zenica Üniversitesi'nde 2018-2021 arası yapılan gözlem yöntemiyle incelenmiştir.

Zenica-Doboj kantonunda yer alan, ülkenin üçüncü büyük şehri Zenica'da günümüzde ilköğretim ve ortaöğretimde Türkçe dersi seçmeli olarak okutulmaktadır. Diğer Türkoloji bölümlerinin aksine Zenica Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı bölümü her yıl, kesintisiz olarak öğrenci almaya devam etmektedir. Tercih edilen bir bölümdür ve ders içerikleri Türkiye'deki Türk Dili ve Edebiyatı lisans programlarına yakındır.

Bulgular

Okutmanlar ve Görevlendirmeler

Yurtdışı görevlendirmeleri önceki yıllarda, 2009 yılında Saraybosna'da kurulan Yunus Emre Enstitüsü tarafından birer yıllık yapılmaktaydı. Şu an görevlendirmeler Milli Eğitim Bakanlığı tarafından azami beş yıl süre ile yapılmaktadır. Bosna Hersek genelinde beş üniversitede Milli Eğitim Bakanlığı tarafından görevlendirilmiş yedi okutman bulunmaktadır. 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Saraybosna Üniversitesi'nde iki, Zenica Üniversitesi'nde iki, Tuzla Üniversitesi'nde bir, Mostar Džemal Bijedić Üniversitesi'nde iki okutman görevlendirilmiştir. 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Saraybosna Üniversitesi'nde bir (üniversitesinin öğretim üyesi kadrolarını tamamlamasının ardından, üniversitenin talebi doğrultusunda bire indirilmiştir), Zenica Üniversitesi'nde iki, Tuzla Üniversitesi'nde iki, Mostar Džemal Bijedić Üniversitesi'nde bir, Uluslararası Saraybosna Üniversitesi'nde bir okutman görevlidir. Önceleri Yunus Emre Enstitüsü tarafından birer yıllık yapılan görevlendirmeler, 2018 yılından itibaren Milli Eğitim Bakanlığı tarafından, her yıl görev uzatımı yapılması şartıyla, beşer yıllık yapılmaya başlanmıştır.

Zenica Üniversitesi Felsefe Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı bölümünde kadrolu iki öğretim üyesi (Türkiye'deki denkliği doçent ve Dr. Öğretim üyesi) bulunmaktadır. Bölüme Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı tarafından iki okutman görevlendirilmektedir. Ayrıca, bölümde derslere girmesi için kısmi zamanlı iki asistan görev yapmaktadır. Bölümdeki Boşnakça verilen derslere başka bölümlerde görev yapan öğretim üyeleri girmektedir. Avrupa'da Türkoloji kapsamında yer alan birçok bölümden farklı olarak Zenica Üniversitesi'nde Türkiye'deki Türkoloji öğretimine yakın bir öğretim yapılmaktadır.

Okutman görevlendirmelerinde çoğu zaman üniversitelerin isteklerinin farkına varılamamaktadır. Üniversitelerde görevlendirilen okutmanların en az birinden Türk Dili veya Türk Edebiyatı alanında ihtiyaca göre uzmanlık beklenmektedir. Derslere girebilmesi ve imza yetkisine sahip ola-

bilmesi için bu kişilerin doktora mezunu olması yeterli bulunmamaktadır. Doktora mezunu olan bu kişilerin Türkiye’de en az “Dr. Öğr. Üyesi” kadrosunda çalışıyor olması gereklidir. Aksi takdirde dersler için imza yetkisi bulunmamaktadır. Yapılan görevlendirmelerde buna çok fazla dikkat edilmediği durumlar olabilmektedir. Böyle bir durumda ülkede başka üniversitede görevli MEB okutmanları yardım amaçlı diğer üniversitelerde de derse girebilmektedir. Dersler yetkili kişinin yönetiminde bir asistanla birlikte yürütülmektedir. Bu uzmanlık alanı ve Türkiye’de çalışılan kadrolardan dolayı yetkilendirme durumunda problemler yaşanabilmektedir. Burada yürütülen dersler Türkiye’deki üniversitelerin Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerindekine yakın içeriğe sahiptir. Bu nedenle alan uzmanı olmayan birinin burada dersleri yetkili kişi olarak yürütmesi mümkün görülmemektedir. Ancak asistan olarak derse girebilirler.

Derslerin Yürütüldüğü Yer

Zenica Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı bölümü dersleri üniversite dışında, bir ilkokulun yan binasının kiralandığı yerde yapılmaktadır. Bölümün kendine has girişi vardır. Üç katlı binada dört derslik, öğretim elemanları için bir oda, her katta iki alaturka tuvalet (birisini engelliler için), bir kütüphane mevcuttur. Ayrıca engelli öğrenciler için girişten ilk kata çıkmak için özel kaldırılabilir rampa bulunmaktadır. Her engelli öğrenci hayatını kolaylaştırıcı bu gibi hakları talep etmekte özgürdür. Kütüphanede yeterli nicelik ve nitelikte kitap bulunmaktadır. Malzeme ve kitap desteği TİKA ve Yunus Emre Enstitüsü tarafından sağlanmıştır.

Ders İçerikleri ve Materyalleri

Zenica Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı bölümünde okutulan dersler şu şekildedir (URL-2):

Tablo 1: 1. Sınıf Dersleri

Ders Adı	Dersin Türkçe Karşılığı
Nastava Turskog Jezika I	<i>Türkçe Öğretimi I</i>
Opća Lingvistika	Genel Dilbilim
Osmansko Carstvo I (SPP)	Osmanlı İmparatorluğu I (SPP)
Akademski Pismenost	Akademik Okuryazarlık
BHS Jezik I	BHS Dili I (Boşnakça,Hırvatça, Sırpça)
Uvod u Književnost	Edebiyata Giriş
Pismeno Izražavanje - Izborni Predmet	<i>Yazılı Anlatım - Seçmeli Ders</i>
Nastava Turskog Jezika II	<i>Türkçe Öğretimi II</i>
Uvod u Književnost	Edebiyata Giriş
Osmansko Carstvo II (SPP)	Osmanlı İmparatorluğu II (SPP)
BHS Jezik II	BHS Dili II(Boşnakça,Hırvatça, Sırpça)
Pedagogija	Pedagoji
Jezičke Vježbe	Dil Çalışmaları
Turski Jezik I	<i>Türk Dili I</i>
Razumijevanje Slušanjem - Izborni Predmet	<i>Dinlediğini Anlama - Seçmeli Ders</i>

Birinci sınıfta seçmeli derslerle birlikte on beş ders yer almaktadır. Bu derslerin beş tanesi Türk Dili ve Edebiyatı ile doğrudan ilgilidir.

Tablo 2: 2. Sınıf Dersleri

Ders Adı	Dersin Türkçe Karşılığı
Fonetika i Fonologija Turskog Jezika	<i>Türk Dili Fonetik ve Fonoloji</i>
Fonetika Turskog Jezika (NPP)	<i>Türk Dilinin Ses Bilgisi (NPP)</i>
Leksikologija (NPP)	<i>Sözcük Bilgisi (NPP)</i>
Divanska Književnost I	<i>Divan Edebiyatı I</i>
Kultura Govora (NPP)	<i>Konuşma Kültürü (NPP)</i>
Turski Jezik I (SPP)	<i>Türkçe I (SPP)</i>
Turski Jezik II (NPP)	<i>Türk Dili II (NPP)</i>
Opća Psihologija	<i>Genel Psikoloji</i>
Psihologija Odgoja i Obrazovanje	<i>Eğitim Psikolojisi</i>
Usmeno İzraçavanje - İzborni Predmet	<i>Sözlü Anlatım - Seçmeli Ders</i>
Morfologija Turskog Jezika	<i>Türk Dili Morfoloji</i>
Divanska Književnost II	<i>Divan Edebiyatı II</i>
Divanska Književnost (NPP)	<i>Divan Edebiyatı (NPP)</i>
Turcizmi u Bosanskom Jeziku (NPP)	<i>Boşnak Dilinde Türkizm (NPP)</i>
Historija Turskog Jezika	<i>Türk Dilinin Tarihi</i>
Turski Jezik II (SPP)	<i>Türk Dili II (SPP)</i>
Osnove Arapskog Jezika - İzborni Predmet	<i>Arapça - Seçmeli Ders</i>

İkinci sınıfta seçmeli derslerle birlikte on yedi ders yer almaktadır. Bu derslerin sekiz tanesi Türk Dili ve Edebiyatı ile doğrudan ilgilidir.

Tablo 3: 3. Sınıf Dersleri

Ders Adı	Dersin Türkçe Karşılığı
Sintaksa Turskog Jezika	<i>Türkçe Sözdizimi</i>
Osmanski Turski I	<i>Osmanlı Türkçesi I</i>
Nova Turska Književnost I	<i>Yeni Türk Edebiyatı I</i>
Turska Književnost I (NPP)	<i>Türk Edebiyatı I (NPP)</i>
Jezici u Kontaktu	<i>İletişimdeki Diller</i>
Pedagoška Psihologija	<i>Pedagojik psikoloji</i>
Konverzacijske Vježbe-İzborni Predmet	<i>Konuşma Alıştırmaları-Seçmeli Ders</i>
Semantika (NPP)	<i>Anlambilim (NPP)</i>
Osmanski Turski II	<i>Osmanlı Türkçesi II</i>
Turska Književnost II	<i>Türk Edebiyatı II</i>
Kultura i Umjetnost Turske	<i>Türkiye Kültürü ve Sanatı</i>
Didaktika	<i>Didaktik</i>
Engleski Jezik - İzborni Predmet	<i>İngilizce - Seçmeli Ders</i>

Üçüncü sınıfta seçmeli derslerle birlikte on üç ders yer almaktadır. Bu derslerin yedi tanesi Türk Dili ve Edebiyatı ile doğrudan ilgilidir.

Tablo 4: 4. Sınıf Dersleri

Ders Adı	Dersin Türkçe Karşılığı
Savremena turska književnost I	<i>Çağdaş Türk Edebiyatı I</i>
Metodika turskog jezika i književnosti I	<i>Türk Dili ve Edebiyatı Metodolojisi I</i>
Metodika I (NPP)	<i>Metodoloji I (NPP)</i>

Moderna Turska I (NPP)	Modern Türkiye I (NPP)
Historija Republike Turske I	Türkiye Cumhuriyeti Tarihi I
Bosanska Narodna Književnost (NPP)	Bosna Halk Edebiyatı (NPP)
Turska i Bosanska Narodna Književnost I	Türk ve Boşnak Halk Edebiyatı I
Frazeologija	Deyimler
Svjetska Književnost	Dünya Edebiyatı
Medijska Kultura	Medya Kültürü
Turski u Upotrebi - İzborni Predmet	<i>Türkçe Kullanımı - Seçmeli Ders</i>
Savremena Turska Književnost II	<i>Çağdaş Türk Edebiyatı II</i>
Savremena Turska Književnost (NPP)	<i>Çağdaş Türk Edebiyatı (NPP)</i>
Metodika Turskog Jezika i Književnosti II	<i>Türk Dili ve Edebiyatı Metodolojisi II</i>
Metodika II (NPP)	Metodoloji II (NPP)
Historija Republike Turske II	Türkiye Cumhuriyeti Tarihi II
Moderna Turska II (NPP)	Modern Türkiye II (NPP)
Turska i Bosanska Narodna Književnost II	Türk ve Boşnak Halk Edebiyatı II
Turska Narodna Književnost (NPP)	<i>Türk Halk Edebiyatı (NPP)</i>
Njemački Jezik - İzborni Predmet	Alman Dili - Seçmeli Ders

Dördüncü sınıfta seçmeli derslerle birlikte yirmi ders yer almaktadır. Bu derslerin yedi tanesi Türk Dili ve Edebiyatı ile doğrudan ilgilidir.

Tablo 5: Yüksek Lisans Dersleri

Ders Adı	Dersin Türkçe Karşılığı
Metodologija u Jezičkim i Književnim İstraživanjima	Dil ve Edebiyat Araştırmalarında Metodoloji
Savremeni Turski Jezik	<i>Modern Türk Dili</i>
Analiza Grešaka u Nastavi Turskog Jezika	<i>Türkçe Öğretiminde Hataların Analizi</i>
Književnost osmanskog perioda u BiH	Bosna Hersek'te Osmanlı Edebiyatı
Osmanska Diplomatika i Paleografija	Osmanlı Diplomasisi ve Paleografya
Uvod u Studij Turkologije I - İzborni Predmet	<i>Türkoloji Çalışmasına Giriş I - Seçmeli Ders</i>
Orijentalno-İslamska Civilizacija	Doğu-İslam Medeniyeti
Kontrastiranje Jezika i Teorija Prevodenja	Zıt Diller ve Çeviri Teorileri
Uvod u Studij Turkologije II - İzborni Predmet	<i>Türkoloji Çalışmasına Giriş II - Seçmeli Ders</i>

Yüksek lisansta seçmeli derslerle birlikte dokuz ders yer almaktadır. Bu derslerin dört tanesi Türk Dili ve Edebiyatı ile doğrudan ilgilidir.

Öğrencilerin bir dönemde aldığı kredi sayısı 18 ila 26'dır. 2020-2021 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında 1. ve 2. sınıfların 26, 3. sınıfın 25, 4. sınıfın 18 kredi dersi bulunmaktadır. Yüksek lisans öğrencileri Türk dili ve edebiyatı ile ilgili olan 12 kredilik 4 dersi ilk dönem (genellikle güz dönemi oluyor) almaktadır. Dersler on beş hafta devam etmektedir.

Öğrenciler bütün derslerini ve stajlarını başarı ile tamamladıktan sonra lisans tezlerini teslim etmektedir.

Bölüme gelen öğrencilerin çoğu lisede seçmeli ders olarak Türkçe dersini alanlardan oluşmaktadır. Üniversite öncesi genellikle Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan kitaplarla Türkçe öğretimi yapılmaktadır. An-

çak A2 seviyesinde gelen çok fazla öğrenci bulunmamaktadır. Üniversitede de her yıl A1'den itibaren (Türkçeyi hiç bilmeyen öğrenciler için A1'den itibaren) Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan Yedi İklim kitapları öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek için kullanılmaktadır. Edebiyat ve dil dersleri Türkiye'de üniversitelerde işlendiği gibi işlenmektedir. Alana özgü kaynak kitaplar ders materyali olarak kullanılmaktadır. Elektronik tahta, bilgisayar ve projeksiyon açısından bir eksiklik bulunmamaktadır.

Sınav Sistemi

Öğrenciler Türk Dili ve Edebiyatı bölümüne sınavsız başvuru yapabilmektedir. Başarı sırasına göre öğrenciler bölüme kabul edilmektedir. Bosna Hersek'te Mostar ve Tuzla gibi dönem dönem öğrenci alamayan Türkoloji bölümleri olmasına rağmen Zenica Üniversitesi'ne her yıl 10-20 kişi arasında öğrenci kayıt yaptırmıştır. Bu açıdan talep edilen bir üniversitedir.

Üniversitelerde ara sınav ve dönem sonu sınavları olmasına rağmen Zenica Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı derslerinin bazılarında sadece dönem sonu sınavı vardır. Bu dönem sonu sınavları dersler bittikten bir hafta sonra başlamakta ve iki hafta sürmektedir. Dönem sonu sınavından öğrenciler başarısız olursa on beş gün sonra aynı sınava tekrar girebilme hakkına sahiptir. Sınavdan başarılı olmak için en az 55 (not karşılığı 6) alınmalıdır.

Yazılı sınavdan en az 6 alan öğrenciler sözlü sınava girmeye hak kazanırlar. Sözlü sınavlarda öğretim üyesi en fazla bir not yükseltme yapabilir ama öğrenciyi başarısız görürse -öğrenci yazılı sınavdan kaç almış olursa olsun- öğrenciyi dersten başarısız sayabilir. Sözlü sınavlarda yazılı sınav ortalamaya dâhil edilmez, başarı notu sözlü notudur. Ancak öğrenci başarılı olduğu dersin notunu istemeyebilir, sözlü sınava girmeyebilir. Yazılı sınava daha sonraki sınavlarla birlikte tekrar girebilir.

Öğrenciler birinci dönemde kaldıkları bir dersin sınavı için gelecek yılın birinci dönemini beklemek zorunda değildir. Her dönem hem güz hem de bahar döneminin sınavları yapılmaktadır. Ayrıca mezun olmayı bekleyen öğrencilerin her ay sınav hakkı bulunmaktadır. Sınavlar öğrencilerin başvuruları ile yapılmaktadır. Her öğrenci her sınav öncesi sınava girmek istediğini bildirmektedir.

Öğrencilerin notları karneye benzer indekslere yazılmaktadır. İndeksler öğrencilerde kalmaktadır. Sınav öncesi indeksini ilgili öğretim üyesine devamsızlık yapmadığına dair (imza olmazsa sınava giremezler), sınav sonu da başarı notu için imzalatmak zorundadır. Ayrıca öğretim üyeleri imzalarından sonra öğrenci işlerine gönderilmek için hazırlanan ve daha sonra öğrenci işlerinden bölüme gelen not belgelerini imzalamak zorundadır.

Sonuç

1463 yılından itibaren Türk yurdunun bir parçası olan Bosna Hersek topraklarında Türk Dili ve Edebiyatı öğretimi beş Türkoloji bölümünde devam etmektedir. Lisans programı süresi Saraybosna Üniversitesi'nde 5

(3+2); Tuzla, Mostar ve Zenica'da 4 yıldır. Bölgedeki Türk dili algısı, bölgenin stratejik önemi ve üç farklı milliyete mensup toplumlar tarafından yönetildiği düşünülürse bu durum Türk dili ve edebiyatı öğretimi açısından önemli bir durum olarak değerlendirilebilir.

Türkçenin bölgede halkın konuşma dili, edebiyat ve sanat dili, söz varlığı açısından uzun yıllar devam eden hâkimiyeti günümüzde de ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimde Türkiye'den yapılan görevlendirmelerle, Maarif Vakfı, TİKA ve Yunus Emre Enstitüsü'nün destekleriyle devam etmektedir. Bosna Hersek'te Yunus Emre Enstitüsü Saraybosna, Mostar ve Foynica'da bulunmaktadır.

Lisans ve yüksek lisans programı açık olan Zenica Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı bölümü 2005 yılından itibaren her yıl lisans programına (ortalama 10-20) öğrenci kaydı almıştır. Bunda ilköğretim ve ortaöğretimde Türkçenin seçmeli ders olarak okutulması ve Yunus Emre Enstitüsü'nün "Tercihim Türkçe" projesi de etkili olmuştur.

Bölüme 2018 öncesi Yunus Emre Enstitüsü, 2018 sonrası Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı tarafından iki okutman görevlendirilmektedir. Görevlendirilen okutmanların en az birinin Türk Edebiyatı (Türk Halk Edebiyatı, Eski Türk Edebiyatı veya Yeni Türk Edebiyatı) alanında doktora mezunu olması ve Türkiye'deki üniversitelerde en az "Dr. Öğr. Üyesi" kadrosunda çalışıyor olması imza yetkisi açısından gereklidir. 2018 yılı öncesi genellikle bir yıl ile sınırlandırılan görevlendirmeler, 2018 yılı sonrası her yıl uzatılmak koşuluyla beş yıla kadar çıkabilmektedir. Beş yıl sürebilecek görevlendirmeler öğrencilerle iletişim ve öğretimin kesintiye uğramaması açısından önemlidir.

Ders materyalleri ve kitaplar Türkiye Cumhuriyeti tarafından temin edilmiştir. Dersleri yürütebilmek için bölümde gerekli olan malzemeler ve kitaplar mevcuttur.

Dersler ve içerikleri Türkiye'deki üniversitelerin Türk Dili ve Edebiyatı programlarına benzer şekilde düzenlenmiştir. Bitirme tezinin ve sözlü sınavların olması, sınav haklarının sayısı Türkiye'deki bölümlerden farklılığıdır.

Kaynaklar

- DEMİR, İsmet vd. (1992): "Bosna-Hersek İle İlgili Arşiv Belgeleri (1516-1919)", *T.C. Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü, Osmanlı Arşivi Daire Başkanlığı*.
- DJURDJEV, Branislav (1992): "Bosna-Hersek. Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi", *İSAM-İslam Araştırmaları Merkezi* 6: 297-305.
- FİLAN, Kerima (2001): "Dil ve Kültür İlişkisi: Bosna'da Türk Dili Öğretimindeki Yeri", *Avrupa'da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sempozyumu*, 25-26 Ekim, Ankara.
- GEÇER, G. Osman (2010): "Türkçenin Çekilmeye Direndiği Bir Vatan: Bosna-Hersek", *III. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu*, 16-18 Aralık, İzmir.
- GEÇER, G. Osman. (2013): "Bosna-Hersek'te Türk Edebiyatının Son İzleri: Vatan Gazetesi Örneği", *Bengü Bitig, Dursun Yıldırım Armağanı*, Türkbilig Yayınları.

- GLAMOČANIN, Fidreta (12 April 1980): "Zenica: 35 Godina u Slobodi".
<https://web.archive.org/web/20201207084955/https://i.imgur.com/QQQv1kE.png>
- KAYA, Fahri (1996): "Boşnak Edebiyatı", *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi*, Sayı 1, s. 134-156.
- MORİNA, İrfan; LATİFİ XHANARİ, Lindita (2013). "Bosna'da Osmanlı Dönemine Ait Edebiyat Araştırmaları ve Namık Kemal'in Boşnakça'ya Tercüme Edilen Eserleri", *Dede Korkut Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, Sayı 2/3, s. 90-99.
- NAMETAK, Fehim (1989). *Pregled Književnog Stvaranja Bosansko-Hercegovačkih Muslimana Na Turskom Jeziku*. Sarajevo, El-Kalem.
- ŠKALJIĆ, Abdulah (1966). *Turcizmu u Sırpskohrvatskom Jeziku*. Sarajevo, Svjetlost Izdavačko Preduzeće.
- SOLAK, Edina (2011). "Bosna- Hersek'te Türkçe ve Türk Dili Eğitimi ile İlgili Çalışmalar", *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı 2(2), s. 165-169.
- Elektronik Kaynaklar**
- URL-1: <https://www.trthaber.com/haber/dunya/bosna-hersekin-kriz-cikaran-karmasik-siyasi-yapisi-569009.html> son erişim tarihi 01.04.2021.
- URL-2: Zenica Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü.
<https://ff.unze.ba/turski-jezik-i-knjizevnost/> son erişim tarihi 11.04.2021.

MANZUM METİNLERİN ÖĞRETİMİNDE SÜREÇ TASARIMI VE MATERYAL KULLANIMI

Yaşar AYDEMİR* - Şaban ÇETİN**

Özet

Öğretim sürecinin başarıya ulaşması, nitelikli uygulamalara dayandırılacak planlamalara ve bu planlamalara ilişkin öğretim sürecinin etkili bir şekilde tasarlanmasına bağlıdır. Eğitim faaliyetlerinin kalitesini artırmak amaçlı öğrenme araçlarının ve zihinsel faaliyetlerin kullanımı ve organize edilmesi, öğretim tasarımının kapsamı alanına girer. Öğretim tasarımı süreci, öğrencinin performansını tespit etmeyi, buna uygun öğretimi tasarlamayı ve istenen düzeye getirinceye kadarki çalışmaları içine alan *sistematiik* bir süreçtir.

Okul ortamında söz konusu sistematiik süreç, bir dersin hedef ve davranışlarını gerçekleştirecek tüm faaliyetlerin planlanması ve organize edilmesi anlamına gelir. Öğretim ortamının bütün özellikleri, hedefler ve çevre şartlarına göre değerlendirilir. Ders kitapları, etkinlik kitapları ve diğer standart öğretim kaynaklarının öğrencileri belirlenen hedeflere ulaştırmada, dikkatlerini ve ilgilerini derse toplamada yetersiz kaldığı göz önüne alındığında öğretmenlerin öğretim tasarımının temel prensiplerini ve yöntemlerini bilmelerinin ve öğretim tasarımı sürecini yönetmelerinin ne kadar gerekli olduğu ortaya çıkacaktır.

Türk Dili ve Edebiyatının öğretiminde ders sürecinin etkin bir şekilde tasarımı ve özellikle edebî metinlerin işlenmesinde materyal tasarımı önemli bir yer tutar. Ancak Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde bu ihtiyaca cevap verecek nitelikte yaygın bir materyal kullanımı olduğu söylenemez. Çalışmamız bu amaca yönelik olarak edebî metinlerin öğretiminde süreç tasarımının ve geliştirilen uygun materyali kullanmanın öğretimle ilgili yararını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Yazımızda bu doğrultuda belirlenen edebî metinlerin işlenmesine ilişkin bir ders süreci tasarlanacak ve bir gazel metni üzerinden çözümlenmeler yapılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Türk Dili ve Edebiyatı öğretimi, materyal tasarımı, süreç tasarımı.

Process Design and Material Use in Teaching of Poetical Texts

Abstract

The success of the teaching process depends on the planning based on qualified implementations and the effective design of the teaching process related to these plans. The use and organization of learning tools and mental activities to improve the quality of educational activities comprises the scope of instructional design. The instructional design process is a *systematic process* including identification of the performance problem of the learner, designing the instruction to solve related problem, and working until that reach the desired level.

In the school environment, this systematic process means the planning and organization of all activities that will lead to achieve the objectives and behaviours related to a lesson. All the characteristics of the teaching environment are evaluated according to the objectives and environmental conditions. Considering that coursebooks, activity books and other standard teaching resources are insufficient to help students reach the determined objectives and focus their attention and interest in the lesson, it will be revealed how

* Prof. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi, aydemir@gazi.edu.tr

** Prof. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi, scetin@gazi.edu.tr

necessary it is for teachers to know the basic principles and methods of instructional design and to conduct the instructional design process.

The effective design of the course process in the teaching of Turkish Language and Literature, and material design especially in the teaching of literary texts have a crucial role. However, it cannot be stated that there is a widespread use of materials in Turkish Language and Literature courses that will meet this need. In accordance with this purpose, our study aims to reveal the instructional benefits of process design and using appropriate materials in the teaching of literary texts. In our article, a course process for teaching of literary texts determined accordingly will be designed and analyses will be conducted through a ghalal text.

Key Words: Teaching of Turkish Language and Literature, material design, process design.

Giriş

Öğrenme aslında karmaşık bir yapıyı ifade eder. Bu karmaşık yapı öğrenmeyle ilgili araştırma bulgularıyla çözümlenmeye çalışılmış, öğrenmeyi etkileyen faktörlerin neler olduğu veya olabileceği üzerinde durulmuştur. Öğrenmeyle ilgili araştırma bulguları, öğrenmenin öğretme etkinliğinin hitap ettiği duyu organının çokluğu oranında kalıcılığının arttığını göstermiştir.

Her tür ve düzeydeki eğitim uygulamalarında amaçlara ulaşabilmek için öğretim teknoloji ve materyallerinden yararlanmanın gereği ilgili çalışmalarda ortak bir kanaat olarak belirtilmiştir. Değişik duyu organlarına hitap eden teknoloji ve materyallerin kullanımıyla öğretim daha etkili ve daha ekonomik hale gelebilmektedir. İlgili araştırmalar öğrenilenlerin % 83'ünün görme, % 11'inin işitme, % 3,5'inin koklama, % 1,5'inin dokunma ve % 1'inin tatma yolu ile öğrenildiğini göstermektedir (Çilenti, 1988; Akt: Kaya, 2005). Bir araştırmanın sonuçlarına göre de, zaman faktörü sabit tutulduğunda insanlar; okuduklarının %10'unu, işittiklerinin %20'sini, gördüklerinin %30'unu, görüp işittiklerinin %50'sini, söylediklerinin %70'ini, yapıp söylediklerinin de %90'ını hatırlamaktadırlar (Çilenti, 1988; Akt: Kaya, 2005).

Öğretim tasarımı, belirli bir hedef kitlenin eğitim gereksinimlerini giderebilmek amacıyla geliştirilen işlevsel öğrenme yöntemleridir (Şimşek, 2009). Özellikle belli alanlarda öğretimin etkin bir şekilde tasarlanması anlama ve anlamlandırmada birtakım belirsizliklerin önüne geçecektir.

Süreç olarak öğretim tasarımı; öğretim kalitesini artırmak için öğrenme ve öğretim teorisi kullanılarak öğretim özelliklerinin sistematik olarak geliştirilmesi, öğrenme ihtiyaçlarının ve hedeflerinin analizi ve bu ihtiyaçları karşılamak için bir sunum uygulamasının geliştirilmesi sürecidir. Bu süreç öğretim materyallerinin ve etkinliklerinin geliştirilmesini ve tüm öğretim ve öğrenci etkinliklerinin denenmesi ve değerlendirilmesini içerir (Berger & Kam, 1996).

Türk Dili ve Edebiyatı öğretiminde ders sürecinin etkin bir şekilde tasarımı ve edebî metinlerin işlenmesinde materyal geliştirilmesi adeta zorunluluk haline gelmiştir. Özellikle Türk edebiyatının uzunca bir dönemini içine alan estetik tarafı yüksek metinlerin anlaşılması, çözümlenmesi, söyleyişteki inceliklerin fark edilmesi, öğrencinin bu metinlerden zevk alır hale gelmesi ve bu faaliyetler sonunda elde ettiği anlayış ve zevki gününün ruhu ve diliyle yeniden üretmesi hem sürecin planlanmasını hem de farklı duyu organlarına hitap edecek materyal tasarımını gerekli kılmaktadır.

İletişim sürecinde mesajın doğru anlaşılması için kaynak ve alıcının gönderiye aynı anlamı vermesi gerekir. Anlam birliği, kaynağın ve alıcının ortak yaşantı alanında gerçekleşir. İletişimde ortak yaşantı alanı içine girmeyen iletilerin algılanması zordur (Can, 1997).

Öğretim ile ilgili iletişimin başlıca amaçlarından biri öğrencinin yaşam alanını genişletmektir. Ancak öğretimin amaçlarına göre iletinin anlamı ve nasıl yorumlanacağı önem arz eder. Öğrencilere sunulan bilgiler ve araç-gereçler ya da öğrencinin seçtiği bilgiler ve araç-gereçler öğrencinin kendi yaşam alanından olmalıdır. Böylece öğrenci neyin öğrenilmesi gerektiğini öğrenebilir (Heinich, Molenda and Russel, 1999).

Genel olarak edebiyat, özel olarak da Divan edebiyatı metinlerinde kelimeler çok anlamlılığa kapı araladığından somut yaşantılar içeren öğretim teknoloji ve materyalleri anlatımı kolaylaştıracak ve soyut kavramların öğrenilmesine yardımcı olacaktır.

Öğrenci olduğu kadar öğretmen adaylarının kendilerinden beklenene ulaşması, uygun öğrenme ortamı ve uygulamalarıyla sağlanacaktır. Bu anlamda tasarlanan öğretim etkinlikleri ve bu etkinliklerin uygun materyallerle zenginleştirilmesi edebî metinleri hem anlamayı, hem de anlatmayı kolaylaştıracaktır.

Araştırmamız, edebî metinlerin öğretiminde süreç tasarımı ve geliştirilen uygun materyali kullanmanın öğretime dönük yararını ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Çalışmamızda doküman incelemesi ve bu bağlamda, uygun olan metin yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmanın çalışma evrenini Klasik Türk Edebiyatı alanında yazılmış manzum metinler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise öğretmenlik programında manzum metinlerin anlaşılması ve öğretimine katkı sunma anlamında amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilmiş beş beyitten oluşan Nâilî'nin bir gazeli oluşturmaktadır.

Araştırmada seçilmiş olan gazelin işlenmesine dair süreç tasarlanmış ve bu süreçte manzum metinlerin nasıl işleneceği ve anlaşılabilirliğinin kolaylaştırılmasında kullanılacak olan materyal tasarımı detaylandırılmıştır. Buna göre her bir beyitte yapılacak işlemler büyük ölçüde Bloom'un taksono-

misine de uygun olarak beş düzeyde planlanmıştır: Bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme.

1. Düzey, beytin kurgusunun temelini teşkil eden kültürel veya tabii ortamı gösterecek basit tasarım ve materyal (Algı-bilgi düzeyi),
2. Düzey, görsel-beyit ilişkisini öğrenciye yorumlatma (Kavrama düzeyi),
3. Düzey beyitte geçen kelimelerin anlamlarını bulma, önce şairin kelimeleriyle, sonra günümüz Türkçesiyle nesir cümlesine dönüştürme (Uygulama düzeyi),
4. Düzey, şiiriyetin enstrümanları/bileşenlerini (Analiz-Sentez Algıyı derinleştirme) gösterme ve göstertme;
 - a. Söz dizimi,
 - b. Edebi metnin veznin duraklarına uygun olarak okunmasıyla oluşan ses/vurgu,
 - c. Vezin uygulamalarıyla metnin içerik duygu/mesaj ilişkisini kurma,
 - d. Edebî sanatların tespiti ve beyte katkısını irdeleme,
 - e. Varsa anlam katmanlarını keşfetme,
 - f. Zihniyet, gelenek ve kültürle ilişkisini kurma.
5. Örneğinde yerini bulma-transfer etme (Değerlendirme düzeyi).

Çalışmamızda 1. Düzey olarak belirlenen görsellerle ilgili yönerge önerisinde bulunulmuş ancak tebliğlerin basımının renkli olmaması ve sayfa sınırı da dikkate alınarak her beytin önüne konulması önerilen görsellerden sadece biri ile yetinilmiştir¹.

Mef'ûlü fâilâtü mefâilü fâilün
Gül hâre düşdü sîne-figâr oldu andelîb
Bir hâre bakdı bir güle zâr oldu andelîb

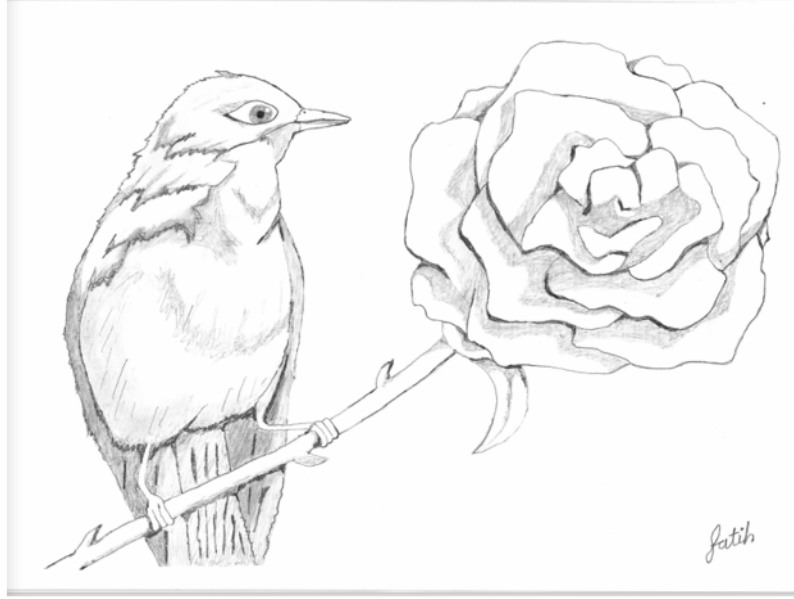
Şehnâme-hânlık eyledi Keyhusrev-i güle
Destân-serâ-yı sebz ü bahâr oldu andelîb

Feryâda başladı yine her perri hârdan
Dîvânserây-ı gülde hezâr oldu andelîb

Gül gördü pâre pâre ciğer gonca gark-ı hûn
Memnûn-ı zahm-ı hançer-i hâr oldu andelîb

Ey Nâ'ilî vedâ'-ı gül ü bâğ u râğ edip
Mehcûr-ı yâr u dâr u diyâr oldu andelîb
(Nâilî, 1990: 163)

¹ Yönerge doğrultusunda görsellerin çizimini yapan Dr. Fatih Mehmet Kayserili'ye teşekkürü borç biliriz.



**Gül hâre düşdü sîne-figar oldu andelîb
Bir hâre bakdı bir güle zâr oldu andelîb**

1. *Düzey Beytin kurgusunun temelini teşkil eden kültürel veya tabii ortamı gösterecek basit tasarım ve materyal:*

İlk aşamada dalında bülbül olan bir gül ve fonda gül bahçesi, ikinci aşamada gül dalında öten bülbül görüntüsü ve sesi verilebilir.

2. *Düzey, görsel-beyit ilişkisini öğrenciye yorumlatma,*

3. *Düzey, beyitte geçen kelimelerin anlamlarını bulma, önce şairin kelimeleriyle, sonra günümüz Türkçesiyle nesir cümlesine dönüştürme:*

Düşmek: -e alışmak, müptela olmak; dadanmak, alışmak; âciz, çaresiz kalmak, sefil olmak; âşık olmak (deyim); vaki olmak, olabilmek; mağlup olmak; müstevli olmak; üzerine yürümek, hücum etmek; yakışmak, ait olmak; konmak, inmek, nüzul etmek; şehit olmak, savaşta ölmek; başvurmak, intisap etmek; girmek, kapanmak, sığınmak; atlamak, girmek; yıkılmak; âciz, çaresiz kalmak, sefil olmak.

Fikâr/efkâr: Düşünceler, fikirler; endîşe, tasa, kaygı, üzüntü, keder.

Sîne-fikâr: Üzüntülü, gönlü daralmış, kaygılı.

Hâr: Diken

Zâr: Ağlayan, inleyen; zayıf, dermansız; ağlama, inleme.

Şairin kelimeleriyle nesir cümlesi:

Gül hâre düşdü, andelîb sîne-figâr oldu. Andelîb bir hâre bakdı bir güle, zâr oldu.

Günümüz Türkçesiyle nesir cümlesi:

Gül dikene düştü, bülbülün sinesi yaralandı. Bülbül bir dikene baktı, bir güle, inledi.

4. *Düzey, şiiriyetin enstrümanları/bileşenlerini gösterme ve göstertme:*

Düşmek kelimesinin çok sayıda anlamı bulunmaktadır. Gerçekte gülün dikene düşen bir tarafı yoktur. Öyleyse düşmek kelimesinin buradaki anlamı mecazîdir. Mevcut anlamlar içerisinde birine veya bir şeye ait olma, müptela olma, payına ayrılma, birlikte olma durumunda kalma, istemeden bir yerde bulunma anlamlarında kullanılmış denilebilir.

Gül, dikenin yanında bitmiştir. Gülün hemdemi dikendir. Her anını onunla geçirir. Bülbül bunu görünce üzülmüş, sinesi yaralanmıştır. Bir dikenin görüntüsüne, nezaketsizliğine bakmış bir de gülün güzelliğine; içi sızlamış, inlemiştir. Bu inleyiş dikene düşüp acı çeken yaralı gülün haline midir yoksa kendine mi belli değildir. Dikeni güle yakıştıramamıştır.

Bülbül hisseden, düşünen, beğenen veya reddeden, hüzünlenen, ağlayan bir insan gibi düşünülmüştür (Teşhis ve intak). Beyitte dört ayrı yüklem vardır. Mısralar arasında cümlenin unsurlarının büyük ölçüde birbirine karşılık gelecek şekilde dizilmesi bir paralellik oluşturmuştur (Leff ü neşr). Gül, hâr ve andelîb kelimeleri iki mısradaki da tekrar edilmiş ancak gül ve hâr kelimelerinin karşılıklı dizeler arasındaki dizilimi beytin genelindeki paralellığe uymamıştır (Düzensiz leff ü neşr). Paralelliği bozan bu kurgu ile bülbülün dikenini güle yakıştıramaması arasında bir ilişki kurulabilir. Gülün güzelliğine karşılık dikenini içine sindiremeyen bülbüle (tezat) zâr etmek düşmüştür.

Gül hâre düşdü sîne-figâr oldu andelîb

Bir hâre **bakdı** bir **güle zâr** oldu **andelîb**

Beytin iki mısramda da birbirine bağlı iki cümle vardır. Bu kısa kısa iki cümle ile dala konan bülbülün bir aşağı bir yukarı veya bir sağa bir sola bakıp ötüşü ritmik olarak verilmiş gibidir. Her iki mısradaki ikinci cümlelerin yüklemelerinin parçasını oluşturan heceler medli okumaya müsaittir ancak takip eden hecelere bağlanmıştır. Ulamaya rağmen uzun sesin devamı bülbülün acıyı hissedışı ve inlemesini sesle destekler niteliktedir.

5. Örneğinde yerini bulma-transfer etme

Aşağıdaki parçalar başka şairlerin gül-diken ilişkisine dair aynı çerçevede söyledikleri beyitlerdir. Söyleyiş farklarını anlamaya çalışalım.

Bülbül-i dil-hastenün cânını zahmnâk itmege

Şâh-ı güller oklar olmuş goncalar peykân ana / Mesihî

Nice terk ide gül ü gülşeni kim olmuşdur

Bülbülün gönlüne kullâb-ı muhabbet her hâr / Vasfî

Rakîb ile salnursın ben âh itdükce

Çü şâh-ı gül ki yel esdükce salnur bile hâr / Vasfî

Hârlardur hem-demün nâlem işitmezsin benüm

Gülsin ammâ dinlemezsın bülbülün âvâzesin / Vasfî

Gül gibi sen gülşen-i sohbetde handân ol yüri

Bana bülbül gibi hâr-ı mihnet olsun âşiyân / Hayretî



**Şehnâme-hânlık eyledi Keyhusrev-i güle
Destân-serâ-yı sebz ü bahâr oldu andelîb**

1. *Düzey Beytin kurgusunun temelini teşkil eden kültürel veya tabii ortamı gösterecek basit tasarım ve materyal:*

Gül bahçesinde öne çıkarılmış ihtişamlı bir gül ve onun için şakiyan bülbül, padişah otağı, Şehname okuyan bir ozan resmi (tercihen Firdevsî-Sultan Mahmut Görsele),

2. *Düzey, görsel-beyit ilişkisini öğrenciye yorumlatma,*

3. *Düzey, beyitte geçen kelimelerin anlamlarını bulma, önce şairin kelimeleriyle, sonra günümüz Türkçesiyle nesir cümlesine dönüştürme:*

Keyhüsrev: Adil ve ulu padişah. 2. Keykavus'un torunu, Siyavuş'un oğlu olan meşhur hükümdar.

Destan-serâ: Destan söyleyen.

Şehnâme-hânlık: Şehname okuyuculuğu

Şehnâme: Tuslu Firdevsî'nin Gazneli Sultân Mahmûd namına yazdığı Acem mitolojisine ait eseridir. Baştanbaşa hayâlî hikâyeye ve kahramanlardan bahseder.

Şairin kelimeleriyle nesir cümlesi:

Andelîb, Keyhusrev-i güle Şehnâme-hânlık eyledi; destân-serâ-yı sebz ü bahâr oldu.

Günümüz Türkçesiyle nesir cümlesi:

Bülbül, gül padişahına şehname okudu; baharın ve yeşilliklerin destanını anlattı.

4. *Düzey, şiiriyetin enstrümanları/bileşenlerini gösterme ve göstertme:*

Beytin arka planında iki çeşit kurgu vardır; birisi gül-bülbül ilişkisine dayalı bahar mevsimi dekorunun kullanıldığı kurgu, ikincisi de kültürel hafızadaki Şehnâme ve Sultan Mahmud ilişkisidir.

Gülün padişah, bülbülün Şehname okuyucusu olarak tasvir edildiği beyitte (Teşbih, teşhis, intak) bülbüle bahar mevsimi ve gül devrine övgüler düzen bir destan anlatıcısı rolü verilmiştir (Teşhis, intak). Bülbüle verilen destan anlatıcısı rolü son derece dikkatli seçilmiştir. Zira destan anlatıcıdır ve içerisinde olağanüstülükleri barındırır. Bülbülün önünde olan geniş bir iklimdeki baharı ve onun içerisindeki gülü anlatmak elbette uzun zaman gerektirir. Burada bülbülün ötüşünün uzun uzun ve peş peşe oluşunu göz önüne almak gerekir. Üstelik âşık-sevgili bağlamında düşünüldüğünde sevgili olan gülün anlatımı âşık olan bülbülün ömrünün yetmeyeceği bir anlamdır.

Şehnâme, Firdevsî-i Tûsî (934-1020) tarafından yaklaşık 30 yılda yazılmıştır. Gazneli Mahmud'a sunulmak üzere hazırlanan eserin tamamı 60 bin beyit tutarındadır. Rivayetler farklı olmakla birlikte; Gazneli Mahmud tarafından esere hak ettiği değer verilmemiş, bunun üzerine Firdevsî, Sultan Mahmud'a 100 beyit tutarında bir hicviye kaleme almıştır. Kimi rivayetlerde Firdevsî'nin öldüğü gün şehrin bir kapısından cenazesi çıkarken diğer kapısından da Sultan Mahmud'un gönderdiği 60 bin altın develerle şehre girmiştir.

Beyit, bu rivayetlerle birlikte düşünüldüğünde destan anlatıcısı olan bülbül de ömrünü gül padişahının başında ona destan anlatmakla geçirmiş ama sonuçta gül tarafından sağlığında takdir edilip vuslatına müsaade edilmemiştir. Bülbül ile gül hikâyesi de anlatıya dayalıdır. Bir gerçekliği olmayıp kurgudan ibarettir. Şehnamede anlatılan İran'ın efsanevî kahramanlarıdır ve olağanüstülüklerle doludur. Aslında onların da bir gerçekliği yoktur.

Beyitte bülbül, baharı ve bahara bağlı olarak etraftaki yeşillikleri, hayatın canlılığını destanlaştırarak anlatır. Bu anlatıyı dinleyen gül padişahı, yeteri kadar takdir edilmediğini düşünen de bülbüldür. Dolayısıyla Sultan Mahmud ile gül, Firdevsî ile de bülbül özdeşleştirilmiştir. Bülbül kişileştirilmiş ve bir destan anlatıcısı olarak takdim edilmiştir. Bu durum onun kültürel hafızadaki yerine ve gül dalındaki görüntüsüne uygun bir roldür.

Beytin kurgusunda ilk mısrada bir bağlama hariç diğerleri ve ikinci mısraın tamamı ya terkiplerle ya da ulamalarla birbirine bağlanmıştır. Bu durumla bülbülün destan okuması ve uzun soluklu şakıması arasında bir ilişki kurulduğu düşünülebilir:

*Şehnâme-hânlık eyledi Keyhusrev-i güle
Destân-serâ-yı sebz ü bahâr oldu andelîb
5. Örneğinde yerini bulma-transfer etme:*

İşlediğimiz beyitteki kurgu ile örnekler arasındaki bağlantıları anlamaya çalışalım.

Bu mazmûn ile ancak kasdı tezyîn etmedir nazmı
İnanmaz dâstân-ı Rüstem'e Tûsî yalan söyler / Nevres-i Kadim

Yok Nâiliyâ hâcet-i tafsîl ki nazmın
Hem- rütbe-i sâhib-rakam-ı Tûsî değildir / Nâilî

Âsaf-ı ahd ki ikbâl ü celâlin görene
Cem ü Dârâ sözi Şehnâmeveş efsâne gelir / Nedîm

Eylesin her biri Şehnâme-i Firdevsîden
Nûsha-i menkıbet-i câh u celâlin atvel / Nâilî



Feryâda başladı yine her perri hârdan Dîvânserây-ı gülde hezâr oldu andelîb

1. *Düzey Beytin kurgusunun temelini teşkil eden kültürel veya tabii ortamı gösterecek basit tasarım ve materyal:*

Gül bahçesinde gül padişahının ihtişamlı otağı ve bir bülbül, bülbülün çoğalan kanatlarının hareketiyle, siluet halindeki çok sayıda bülbül olan meclis görseli,

2. *Düzey, görsel-beyit ilişkisini öğrenciye yorumlatma,*

3. *Düzey, beyitte geçen kelimelerin anlamlarını bulma, önce şairin kelimeleriyle, sonra günümüz Türkçesiyle nesir cümlesine dönüştürme:*

Hezâr: Bin; bülbül.

Perr: Kanat

Divân: Büyük meclis, yüksek meclis; bir şairin şiirlerinin yazılı bulunduğu mecmua; mûsikîmizde şekil bakımından türküden çok şarkıya benzeyen, basit, samimi, külfetsiz, başlangıcı maya ve uzun hava tarzında söylenen form;

Dîvân-serâ: Divan okuyan.

Dîvânserâ: Divan üyelerinin toplandığı meclis.

Şairin kelimeleriyle nesir cümlesi:

Her perri yine hârdan feryâda başladı. Andelîb, dîvânserây-ı gülde hezâr oldu.

Yine her perri hârdan feryâda başladı. Dîvân-serâ-yı gülde hezâr andelîb oldu.

Günümüz Türkçesiyle nesir cümlesi:

Her kanadı yine dikenden feryada başladı. Gül meclisinde/divanında bin bülbül oldu.

Yine her kanadı dikenden feryada başladı. Bülbül gül divanını okumada bin oldu.

4. *Düzey, şiiriyetin enstrümanları/bileşenlerini gösterme ve göstertme:*

Beyitte gül bahçesi, padişahın idare ettiği bir divana benzetilmiş, bülbül de bu mecliste yerini almıştır. Her kanadı dikenden şikâyetçi olmuştur.

Beyitte hezâr kelimesi, çağrışımlara kapı aralayacak bir kelime tercihidir. Bir anlamı da bülbül olan kelime ilk planda bülbül anlamını düşündürmektedir. Dikkatle bakıldığında ise bin anlamını ifade eder.

Gül divanında bülbülün her bir kanadı, dikenden olan şikâyetlerini gül padişahına bülbül gibi iletmişlerdir. Burada bülbülün her bir kanadının dikenden şikâyetinin çokluğu öne çıkarılmıştır. Bahar mevsiminde gül bahçesinde çok sayıda kuşun olması ve seslerinin birbirine karışması olgusu da ortamı yansıtmak açısından güzel bir tercihtir.

Müzeyyen gülşen ü dîvâne bülbül

Cihân toldı yine mestâne gulgul / K. Burhaneddin

Beytinde olduğu gibi baharın gelişyle etrafın süslenmesi ve bülbül sesleriyle dolması olağan bir durumdur.

Osmanlı padişahları, Cuma Selamlığı adı verilen Cuma namazına gidişlerinde ve sonrasında halkla bir araya gelir, onların şikâyetlerini dinler, birinci ağızdan meselelerin çözümü için ilgililere talimat verirdi. Bu Osmanlıda bir gelenek haline dönüşmüştür. Beytin kurgusunun arka planında böyle bir uygulama da görünmektedir. Goncanın gül bahçesi tahtına oturması ve bülbülleriyle divan kurması mazmununu havi bir beyit Ravzî'ye aittir:

Ser-be-ser yanına cem' eyledi bülbüllerini

Taht-ı gülzâra geçüp eyledi dîvân gonca / Ravzî

Padişaha şikâyetlerin ulaştırılmasına engel olmak isteyen kimi bürokratların gayretleri de farklı usullerle aşılmıştır. Bunlardan birisi de başta hasır yakmak suretiyle vatandaşın padişaha meselesini birinci elden anlatma fırsatı verdiği gelenektir (Onay, 2021: 76). Yanmanın ve buna bağlı olarak feryat ve figanın olması padişahın bakışını o tarafa çevirir. Bu beyitte de böyle bir geleneğin olabileceği anlaşılmaktadır. Aşağıdaki örnekte, hüsn-i ta'lil yoluyla padişaha kış mevsiminden şikâyetini iletme isteyen gülistanın başına güllerden ateş yaktığı görülmektedir (Onay, 2021: 76):

Bâd-ı deyden hâk-i pâyine şikâyet kılmağa

Başına güllerden âteş yaktı bugün gülsitân / Mesîhî

Beyitte “başladı” kelimesinin “dı” hecesi olduğundan daha vurgulu okunmak suretiyle ve “yine” kelimesinin desteğiyle sıklıkla şikâyetlerin üst perdeden iletme zarureti hissettirilmiştir denilebilir. Aynı mısradaki yer

alan "hâr" hecesinin meddi ile iki hece değerinde okunması Őikâyetin fazlalığını ifadeye destek olmuştur.

Feryâda başladı yine her perri **hârdan**

Dîvânserây-ı gülde hezâr oldu andelîb

5. Örneğinde yerini bulma-transfer etme:

Beytin kurgusu ile aşağıya alınan örnekler arasında ilgiler kurmayı deneyelim.

Dergehinde ehl-i câhın sanma meş'aldır yanan

Dâda gelmiştir reâyâ başına yakmış hasır / Hâmî

Od yanar başımda gamdan sabra tâkat kalmadı

Bûriyâlar yakmağa ol Őâha hâcet kalmadı / Hâletî

Kuru feryâd ile bülbül umardı vuslatı gülden

Yakar başına odlar Şem'i gör pervânesiz kalmaz / Lâedrî

Yakayım başıma bir iki hasır

İŐite kâdî'le dîvân-ı vezîr / Fâzıl



Gül gördü pâre pâre ciğer gonce gark-ı hûn

Memnûn-ı zahm-ı hançer-i hâr oldu andelîb

1. Düzey Beytin kurgusunun temelini teşkil eden kültürel veya tabii ortamı gösterecek basit tasarım ve materyal:

Bir tarafta açılmış güllerin savrulan yaprakları, bir tarafta kıpkızıl goncalar, dikene sinesini yaslamış perişan bülbül görseli,

2. Düzey, görsel-beyit ilişkisini öğrenciye yorumlatma,

3. Düzey, beyitte geçen kelimelerin anlamlarını bulma, önce Şairin kelimeleriyle, sonra günümüz Türkçesiyle nesir cümlesine dönüştürme:

Gark: Batma, boğulma.

Hûn: Kan.

Zahm: Yara.

Hâr: Diken.

Memnun: Sevinen, sevinç duyan, mutlu, mesrur; hoşnut olan, râzî.

Şairin kelimeleriyle nesir cümleleri:

Andelîb; gül ciğer pâre pâre, gonca gark-ı hûn gördü. Memnûn-ı zahm-ı hançer-i hâr oldu.

Gül, ciğer pâre pâre, gonca gark-ı hûn gördü. Andelîb memnûn-ı zahm-ı hançer-i hâr oldu.

Gül, pâre pâre ciğer, gark-ı hûn gonca gördü. Andelîb memnûn-ı zahm-ı hançer-i hâr oldu.

Günümüz Türkçesiyle nesir cümleleri:

Bübul, ciğeri pare pare gül, kana gark olmuş goncayı gördü, diken hançerinin yarasına sevindi.

Gül, ciğer pare pare, gonca kana gark olmuş gördü. Bülbül, diken hançerinin yarasına sevindi.

Gül, pare pare ciğer, kana gark olmuş gonca gördü. Bülbül, diken hançerinin yarasına sevindi.

4. *Düzey, şiiriyetin enstrümanları/bileşenlerini gösterme ve göstertme:*

Beyte birkaç açıdan bakılabilir. Gülün ciğerinin para pare olması, pembe veya kırmızı açılan yaprakların katmanlı ve doğranmış ciğeri andıran görüntüsüyle ilgili olmalıdır. Gül, açıldıktan sonra kısa denilebilecek bir zamanda yapraklarını döker. Bu görüntü de parçalanmışlığı, pare pare oluşu ifade edebilir. Goncanın kana gark olması ağzının kapalı, içinin açılmaya hazır kıpkırmızı yapraklarının rengi dolayısıyla. Bunların yanında şikâyeti beklenen bülbülün dikenin açtığı yaralardan memnun ve mutlu olması tezat bir durum olmakla birlikte anlaşılabilir bir hâldir. Zira önceki kanaatlerinin aksine gülün ciğerinin parça parça olması, goncanınsa kanda boğuluyor olması, bülbülün dikenin yaralamasından o kadar da sıkıntı duymamasını gerektirmiş, bir anlamda beterin beteri var dedirtmiştir. Bir tarafıyla da gülün ve goncanın hâline vakıf olmuştur. Onun için de şikâyetten vazgeçmiş bilakis memnuniyetini ifade etmiştir.

Gülün rengi, goncanın rengi ve görüntüsü ile dikenin hançerinden yaralanan bülbülün kanı, gül, gonca ve bülbülün aynı noktada buluşmalarını sağlamıştır. Bunların varlığı birbirini gerektirir.

Gonca sıkıntılıdır. Gül ise sıkıntıdan kurtulup güya feraha ermiştir. Fakat parça parçadır. Bülbül goncanın güle dönüştüğüne şahit olmuştur. Bundan dolayı da memnundur. Zira güzellik ortaya çıkmıştır. Gonca ve gül dikenle birlikte vardır. Onların memnuniyeti âşık rolündeki bülbülün memnuniyetini getirmiştir. Böylelikle bülbül kesrette vahdeti görmüştür. Dikenin kendisini vahdete giden yolda olgunlaştırdığını düşünmektedir. Kan hayatîyetin ve kesretin ifadesidir. Gülün ciğerinin parça parça olması, goncanın kana gark olması ve bülbülün dikenin zahmıyla kandan kurtulması âşık rolündeki bülbülün hedeflediği yolda mesafe alması anlamına gelir. Dolayısıyla bülbül şikâyeti terk etmiş, kendisine ıstırap veren şeyin gerçekte hedefine ulaşmada bilakis yardımcı olduğunu anlamıştır. Niyazî-i Mısırî'nin;

Dermân arardım derdime derdim bana dermân imiş

Mısramda söylendiği gibi. Bülbülün memnuniyeti de bundandır. Ayrıca olgun bir mümin ve mutasavvıf bir kimsenin başına gelen her türlü musibeti olgunlukla karşılaması ve ona sabretmesi esastır. Gelişme ancak böyle sağlanabilir.

Bir başka kurgu olarak da beyitte iki ayrı öznenen söz edilebilir. Bu çerçevede; gül goncanın kana gark olduğunu, kendi ciğerinin pare pare olduğunu veya bülbülün ciğerinin pare pare olduğunu görmüştür. Bülbül de dikenin sinesine açtığı yaradan memnun olmuştur. Bülbül böylelikle güle ve goncaya benzemiştir. Gül ve goncanın acılarını paylaşmıştır. Gül ve gonca acı çekerken bülbülün sevinmesi olmazdı. İyi ki diken, hançeriyle onu yaralamıştır.

Beytin ikinci mısrai özne dışında kalan bütün kelimelerin birbirine bağlanmasını gerektirmiştir. “Memnûn-ı zahm-ı hançer-i hâr oldu” ifade biçimi arzu edilen bir yaralanmayı ve onun getirdiği zorluğu sesle de ifade eder. Sanki diken bütününü bülbülün yüreğine batmıştır. “gark-ı hûn” terkihi de okuyucuda kelimenin tabiatından gelen bir boğulma hissini uyandırır.

5. Örneğinde yerini bulma-transfer etme:

Aşağıdaki örneklerde bülbül-diken ilişkisinin şairlerce farklı yorumlarını görebiliriz.

Bülbül-i zâr-sıfat nâleyi ko gül gibi gül
Gonca-veş bağrını hûn etdigine hâr-ı elem / Hayâlî

Jâlelerdir eşk-i çeşm-i hûn-feşâmı bülbülün
Berg-i güldür penbe-i dâğ-ı nihânı bülbülün / Hayâlî

Ne güstâhâne bülbül gonçe-i bâga nigâh itdi
Ne gül hod bülbülü hûnîn-derûn-ı nevk-i hâr eyler / Mezâkî

Hûn-ı sirişk-i bülbül ile perveriş bulur
Ol goncalar ki dest-i mahabbetle cîdedür / Mezâkî



**Ey Nâilî vedâ'-ı gül ü bâğ u râğ edip
Mehcûr-ı yâr u dâr u diyâr oldu andelîb**

1. *Düzey Beytin kurgusunun temelini teşkil eden kültürel veya tabii ortamı gösterecek basit tasarım ve materyal:*

Birinci aşamada; gül bahçesi, bülbül görseli; ikinci aşamada hüznü bir veda; üçüncü aşamada cenaze merasimi; dördüncü aşamada cenneti/vahdeti (gül ve bülbülün oluşturduğu mükemmel birlik) ifade eden görsel.

2. *Düzey, görsel-beyit ilişkisini öğrenciye yorumlatma,*

3. *Düzey, beyitte geçen kelimelerin anlamlarını bulma, önce şairin kelimeleriyle, sonra günümüz Türkçesiyle nesir cümlesine dönüştürme:*

Vedâ': Ayrılırken hayırlar dileme, esenleşme; mec. ayrılık.

Diyâr: Memleket, ülke, belde, el.

Dâr: Birkaç bölümden ibaret mesken, ev, konak.

Mehcûr: Uzaklaşmış, uzakta kalmış, ayrı düşmüş; bırakılmış, unutulmuş, terk edilmiş, metruk.

Râğ: Dağ eteği; çayırılık, çimenlik, güllük gülistanlık bahçe.

Şairin kelimeleriyle nesir:

Ey Nâ'ilî! Andelîb vedâ'-ı gül ü bâğ u râğ edip mehcûr-ı yâr u dâr u diyâr oldu.

Günümüz Türkçesiyle nesir:

Ey Nâ'ilî! Bülbül güle, bahçeye, çimenliğe veda edip yârimden, evinden, yurdundan, ayrıldı.

4. *Düzey, şiiriyetin enstrümanları/bileşenlerini gösterme ve göstertme:*

Beyitte bu kez muhatap Nâ'ilî'dir. Tecrit ve nida yoluyla kendisinden başka birisi gibi hitap edilen Nâ'ilî'ye bülbülün güle, bağa ve çimenliğe veda edip yârimden, evinden, memleketinden ayrıldığı bilgisi verilmiştir. Bülbülün yeri gül bahçesi, yâri gül, diyarı çimenliktir. Âşık rolünde olan bülbülün vedası gelenek içerisinde alışık olduğumuz bir durum değildir. Gelenekte bülbüle âşıklıkta pes etmek yakışmadığına göre daha ulvî bir değer veya zorunluluk nedeniyle veda etmiş olmalıdır. Bülbülün vedasıyla ilgili akla en yakın gelen, sevgili uğruna canından vazgeçmiş olmasıdır. Bu, bir önceki beyitte diken hançerinin yarasından memnuniyetiyle birlikte düşünüldüğünde daha anlamlı gelmektedir.

Beyitte bülbül teşhis ve kapalı istiare yoluyla veda eden bir insan gibi tasavvur edilmiştir. Vedâ-mehcûr, gül-yâr, bâğ-dâr, râğ-diyâr kelimelerinin oluşturduğu güçlü mürettep leff ü neşr, beyti muhkem hale getirmiştir. Birinci mısradaki dört, ikinci mısradaki beş kelime olmak üzere dokuz ulama yapılmıştır. Bu ulamalar bülbülün veda ettiklerinin her biriyle ayrı ayrı vedalaştığı imajı yanında defin için yola çıkan cenazenin aheste taşınma ve salın birden fazla insana devredilerek taşınması algısını da oluşturmaktadır. Beytin bütünlüğü içerisinde sonda yer alan "andelîb" kelimesinin "lîb" hecesinin uzunluğu, bülbülün geri kalan sedayı hatıra getirir. Beytin ilk mısradaki "gül ü" ulaması ve "lü" hecesinin imaleli/vurgulu okunuşu bülbülün gülden ayrılmasının zorluğunu öne çıkarmış gibidir.

Ey Nâ'ilî vedâ'-ı gül ü bâğ u râğ edip

Mehcûr-ı yâr u dâr u diyâr oldu andelîb

Klasik şiirde genel olarak beyit bütünlüğü esastır. Her beyit kendi içerisinde anlamlı bir bütünü oluşturur. Bu, şiirin bütününde birbirini tamamlayan anlamlı bir birliktelik oluşmayacağı anlamına gelmez. Bu gazelde de her bir beyit ayrı ayrı kendi içinde anlamlı bir bütün oluşturmuştur. Aynı zamanda beyitlerin tamamının bir başka bütünü oluşturduğu da dikkati çekmektedir.

Şiirin ilk beytinde; gülün dikene yaslandığını, bülbülün bir güle, bir dikene bakarak hüznlendiğini; ikinci beytinde gül padişahına baharı ve güzelliği anlatan destanlar okuduğunu; üçüncü beyitte bülbülün her bir kanadının binlerce bülbül gibi dikenlerden padişaha şikâyette bulunduğunu; dördüncü beyitte hiçbir şeyin görüldüğü gibi değil görünmediği gibi olduğunu fark ettiğini ve başına gelenlere razı olduğunu, şikâyet edilen şeyden memnuniyet duymaya başladığını gördüğümüz bülbül beşinci beyitte bütün bu güzellik gibi görünen masivaya ait şeylerden ayrılmıştır. Hepsinden ve her şeyden vaz geçmiştir. Güzelliklerden geçtiği gibi cevr ü cefadan da geçmiş, şikâyetleri sona ermiştir. Terki terk edip vahdete doğru yol almıştır.

Şair, şiirin bütününde seyr ü sülûka giren bir insanın tasavvufta kat ettiği merhaleleri beş aşamada anlatmış gibidir.

5. Örneğinde yerini bulma-transfer etme:

Beytin kurgusuna benzer örnekleri de siz bulmaya çalışınız.

Sonuç

Her edebî eser devri anlayış ve yaşayışının yansımasıdır. Okuyucu ile yazar veya şairin zihinsel arka planlarının örtüşmesi ve okuyucunun hazır bulunuşu ilgili metnin doğru anlaşılmasında olmazsa olmaz gereklerdendir. Yazar ve okuyucunun farklı dönemlerde ve farklı değer yargılarıyla donanmış olmaları, ilgili metinlerin doğru anlaşılması ve değerlendirilmesinde dikkate alınması gereken bir noktadır.

Edebî metinler birden fazla anlam katmanlarına kapı aralamayı, dilin farklı işlevlerini devreye sokmayı, etkili ve kalıcı iz bırakmak için söz diziminden kelime seçimine, müzikalitesinden tahayyül ve tasavvur zenginliğine kadar birçok enstrümanı birlikte kullanmayı gerektirir. Edebî eserin önemli bir kısmını oluşturan şiirde bu hassasiyet daha da artar, az ve etkili söyleyişle akılda kalıcılığı olan mısralara dönüşür. Vezin, vezin uygulamaları, redif, kafiye, ses değerleri gibi birçok unsur anlatılan duygu durumu veya olguyla bütünleştirilmeye çalışılır.

Söz konusu metinlerin birçok duyuya hitap ediyor olması, ilgili metinlerin öğretiminde birden fazla duyuya hitap edecek planlama ve materyal tasarımı zorunlu kılar. Özellikle düşünce dünyası ve geleneği büyük ölçüde değişmiş veya cari olmayan geleneklere ait metinlerin anlaşılması ve estetik taraflarının görülmesinde planlama ve materyal tasarımları önemli işlevler görmektedir. Metne göre geliştirilecek materyal, öğretim sürecinde konunun doğru anlaşılmasına ve ilgili dönem metinlerindeki zenginlikleri

öğrencinin fark etmesine, devrinin dili ve ruhu ile yeniden üretebilmesine fırsat verecektir.

Yazımızda bu amaçla bir gazelin öğretim süreç tasarımı yapılmış, her bir beyte uygun materyal önerisiyle konunun daha anlaşılır hale getirilebileceği gösterilmeye çalışılmıştır.

Kaynaklar

- AYDEMİR, Y. (2007). *Ravzî Divanı*, Ankara: Birleşik Kitabevi Yayınları.
- AZMÎZÂDE HÂLETÎ (2003). *Azmîzâde Hâletî Divânı (Giriş ve Divân'ın Tıpkıbasımı; Hayatı, Edebî Kişiliği, Eserleri ve Divânı'nın Tenkidli Metni)*. Haz: Bayram Ali Kaya, Harvard: Harvard Üniversitesi Yakın Doğu Dilleri ve Medeniyetleri Bölümü.
- BERGER, C. & KAM, R. (1996): *Definitions of Instructional Design. Adapted from "Training and Instructional Design". Applied Research Laboratory, Penn State University*. Web site: <http://www.umich.edu/~ed626/define.html>.
- BÜYÜKKARAGÖZ, S. ve Diğerleri (1998): *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Mikro Yayınları, Konya.
- CAN, H.(1997): *Organizasyon ve Yönetim*, Siyasal Kitapevi, Ankara.
- ÇİLENTİ, K. (1988): *Eğitim Teknolojisi ve Öğretim*, Kadioğlu Matbaası, Ankara.
- ERGİN, M. (1980). *Kadı Burhaneddin Divanı*, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- ERDOĞAN, Kenan (1998). *Niyazî-i Mısırî Divanı*, Ankara: Akçağ Yayınları.
- HAYALÎ (1992). *Hayâlî Divânı*, Haz: Ali Nihat Tarlan, Ankara: Akçağ Yayınları.
- HAYRETÎ (1981). *Divan*, Haz: Mehmed Çavuşoğlu- M. Ali Tanyeri, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- HEINICH, R. MOLEND, M. and RUSSEL, J. D. (1999): *Instructional Media and Technologies for Learning*, New Jersey: Merrill
- KAYA, Z. (2005): *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, Pegem A Yayıncılık. Ankara.
- MACİT, M. (1997). *Nedîm Divanı*, Ankara: Akçağ Yayınları.
- MERMER, A. (1991). *Mezâkî Hayatı, Edebî Kişiliği ve Divanının Tenkitli Metni*, Ankara: AKM Yayınları.
- MESİHÎ (1995). *Mesihî Divanı*, Haz: Mine Mengi, Ankara: AKM Yayınları.
- NÂİLÎ, (1990). *Divan*, Haz: Haluk İpekten, Akçağ Yayınları, Ankara.
- ONAY, A. T. (2021). *Açıklamalı Divan Şiiri Sözlüğü*, Haz: Cemal Kurnaz, İstanbul: Bilge Kültür Sanat Yayınları.
- ŞİMŞEK, A. (2009): *Öğretim Tasarımı*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- VASFÎ (1980). *Divan Tenkidli Basım*, Haz: Mehmet Çavuşoğlu, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.

ÖZBEKİSTAN'DA TÜRKÇE'NİN KULLANIMI

Zilola HUDAYBERGENOVA*

Özet

Özbekistan bağımsızlığına ulaştığından sonra, onun bağımsızlığını itiraf eden ilk devlet Türkiye olduğundan dolayı, yanısıra Türkiye ve Özbekistan arasındaki ekonomik, siyasi, kültürel ilişkileri geliştirmek amacıyla, Türkiye tarihi, iktisadi, kültürü, uluslararası ilişkileri, Türk Dili ve edebiyatını öğrenmek, Özbekçe'den Türkçe'ye, Türkçe'den Özbekçe'ye çevirmek çerçevesindeki geniş kapsamdaki olanaklar için yeni ufuklar açıldı. Bu da, ilk önce Türkçe öğretmenlerini, Türkçe bilen uzmanları yetiştirme sorunlarının kaynaklanmasına neden oldu.

Özbekistan'ın Türkçe öğretmeni yetiştirme uygulamaları tarihsel bir bakışla değerlendirildiğinde, bağımsızlığa dek eğer Türkçe'yi genelde kendi başına öğrenenler olmuşsa, bağımsızlıktan sonra Özbekistan'ın üniversite ve liselerinde Batı ve Doğu dilleriyle birlikte Türk Dili ve Edebiyatı boyunca uzmanlar yetiştirme amacını edinen uzmanlık dallarının açıldığı görülür. Türkçe uzmanlarının yetiştirilmesine ilk temel taşı atan girişimciler bu edimlerinde birçok sorunlarla karşılaşmışlardır. Türk Dili ve edebiyatı uzmanlarının yetiştirilmesinde Taşkent Devlet Şarkşinaslık Enstitüsü önde olduğu halde, Özbekistan Milli Üniversitesi, Taşkent Devlet Dünya Dilleri Üniversitesi'nin de önemli rol oynadıkları görülmektedir. Eğitim olgusunun birbirleriyle devamlı etkileşimde bulunan üç temel ögesi bulunmaktadır. Bu üç temel öge öğrenci, öğretmen ve program olarak adlandırılmaktadır. Bir eğitim sisteminin etkililiği ve verimliliği bu üç ögenin belirli bir hedefe doğru bir uyum içerisinde ilerlemesine bağlıdır. Bu öğelerden herhangi birinin diğerinden daha önemli olduğu söylenemez. Bu öğelerin herhangi birinde meydana gelebilecek bir bozukluk, zayıflık, verimsizlik veya yanlış işleyiş bütün bir sistemin verimliliğini düşürecektir. İşbu bildiri Özbekistan'da Türkçe uzmanları yetiştirme sisteminin tarihi ve evrimi, bu doğrultudaki memleket üniversiteleri Türkoloji bölümlerinin etkinliği, Türkçe uzmanı yetiştirme lisans ve yüksek lisans programları hakkında bilgi verilecektir. Bu amaçla "Özbekistan'da Türkçe öğretmeni yetiştirme uygulamaları da geçmişten günümüze neler yapılmıştır?" sorusu cevaplandırılacaktır.

Metin

Günümüzde Özbekistan'da Türk Dili ve edebiyatı alanında uzmanları yetiştirmekte olan tek üniversite Taşkent Devlet Şarkşinaslık Üniversitesi'dir. Yanısıra Özbekistan'da Özbekistan Dünya Dilleri Üniversitesi'nde ve Semerkant Devlet Yabancı Diller Üniversitesi'nde de Türkçe Avrupa Dilleriyle birlikte ikinci dil mevkiinde okutulmaktadır. Sözkonusu üniversitelerde ilk olarak Avrupa dillerinden uzmanlar yetiştirilmektedir. Özbekistan Cumhuriyeti Yüksek ve Orta Özel Öğretim Bakanlığı tarafından onaylanmış olan programa göre Avrupa Dilleriyle birlikte Doğu dillerini okutmak da planlanmıştır.

Özbekistan'da Türkiye Türkçesinin Eğitimi Mirza Uluğbey Özbekistan Milli Üniversitesinden başlamıştır. Zira şimdiki Doğu dilleri yanısıra Türkiye Türkçesi, Türkiye Edebiyatı, Türkiye Tarihi, Türkiye İktisadi, Türkiye Siyaseti, Türkiye Felsefesi üzerine uzmanları hazırlanmasında Orta Asya'daki yegane üniversite sayılan Taşkent Devlet Şarkşinaslık Üniversitesi de söz

* Prof. Dr., Taşkent Devlet Şarkşinaslık Üniversitesi

konusu Üniversite bünyesindeki Şarkşinaslık Fakültesi temelinde kurulmuştur. Bu yüzden ilk önce Özbekistan Milli Üniversitesi ve Türkoloji bölümü hakkında kısaca bilgi verelim:

Şimdiki Özbekistan Cumhuriyetindeki en büyük yüksek öğretim okullarından biri Özbekistan Milli Üniversitesidir. Bu üniversite Orta Asya ve Kazakistan'daki ilk açılan üniversitedir. Bu Üniversite 1918'de Taşkent şehrinde Türkistan Ulus Üniversitesi adıyla kuruldu. 1920'den bu üniversite Türkistan Devlet Üniversitesi, 1923'den Orta Asya Devlet Üniversitesi: 1960'den Taşkent Devlet Üniversitesi diye adlandırılmıştır. 28 Ocak 2000'de Özbekistan Cumhurbaşkanı İ.A. Kerimov'un fermanına göre üniversiteye 'Mirza Uluğbey Özbekistan Milli Üniversitesi' adı verildi. 1920-1021'de Türkistan Üniversitesinde tıp, fizika, matematiğe, sosyal bilimler, tarih, filoloji, teknik, ziraat, harp fakülteleri vardı. Üniversitenin eğitim alanı gittikçe genişledi. Üniversite ülkede Orta Asya ve Kazakistan için uzmanlar yetiştirme merkezine dönüştü. 1928'den Üniversite fakülteleri temelinde yeni üniversiteler, enstitüler açıldı. Mesela, Orta Asya Pamukçuluk Üniversitesi, Orta Asya Pamukçuluk ve Sulama İşleri Politeknik Üniversitesi, Orta Asya Tıp Üniversitesi, Orta Asya Sanayi Üniversitesi, Orta Asya Sulama Mühendisleri ve Teknikleri Enstitüsü, Orta Asya Geolojik Arama Üniversitesi, Orta Asya İpekçilik Enstitüsü, Taşkent Devlet Şarkşinaslık Üniversitesi gibiler açıldı.

Özbekistan Milli Üniversitesinin Özbek filolojisi fakültesi 12 Mayıs 1982'te ilk önce Edebiyat ve Felsefe (1918-1920), sonra Doğu fakültesi (1921-1941), Tarih ve Filoloji, Filoloji fakültesi (1942-1981 yıllarda Özbek Filolojisi, Rus Filolojisi, Roman-Alman Filolojisi, Gazetecilik Bölümü) ve nihayet 1981 yılından Özbek Filolojisi fakültesi adıyla ayrı bir fakülte olarak faaliyette bulunmaktadır. 26 Ağustos 1982 yılında Prof. İ. Koçkartayev tarafından bu fakültede Türkoloji Bölümü açıldı. Bu bölüm açıldığından ta 1998'e kadar Prof. İ. Koçkartayev başkanlık etmiştir. Söz konusu bölüm Türkoloji alanında uzmanların hazırlanmasında önemli katkı sağladı. Özbek Dili ve Edebiyatı boyunca uzmanlar Prof.Dr. Aynur Öz Özcan, Prof.Dr. Fatma Açık da bu dönemlerde üniversitenin doktorasında eğitim gördü ve doktora tezlerini savundular. 1998-2005 yıllarda Doç.Dr. A. Rafiyev Türkoloji Ana Bilim Dalına başkanlık etti.

2005'te Türkoloji ve Özbek Dili Ana Bilim Dalları birleştirildi ve yeni Bölüm 'Türkoloji ve F Özbek Dili' diye adlandırıldı. Maalesef bu bölüm de birkaç sene sonra kapatıldı. 2018 yılında Özbekistan Milli Üniversitesinde İngiliz Filolojisi bölümü öğrencileri için Türkiye Türkçesi ikinci yabancı dil olarak okutulmaya başlandı ve şimdiye kadar devam etmektedir. Ancak bölüm öğrencileri haftalık 4 saatlik Türkçe okuma, yazma, konuşma dersleri verilmektedir.

Özbekistan'daki Türkçe'nin eğitimi, öğretimi ve incelenmesinde Taşkent Devlet Şarkşinaslık Üniversitesi büyük önem taşımaktadır. Zira Taşkent Devlet Şarkşinaslık Üniversitesinin Türkoloji Bölümü bu alandaki eğitim öğretim süreci ve bilimsel potansiyelin gittikçe yükseltilmesinde, önem-

li yer tutmaktadır. Taşkent Devlet Şarkşinaslık Üniversitesi Özbekistan'da Doğu Dillerinden, Doğu ulusları edebiyati, tarihi, ekonomisi, felsefesinden uzmanları yetiştirmekte olan yegane üniversitedir. Söz konusu üniversite Doğu Dillerinden 13 - Arap Dili, Çin Dili, Endonezya Dili, Melezya Dili, Fars Dili, Paştu Dili, Dariy Dili, Japon Dili, Kore Dili, Türk Dili, Hint Dili, Urdu Dili, Viyetnam Dili'nden uzmanları yetiştirmektedir. Bununla birlikte, Taşkent Devlet Şarkşinaslık Üniversitesi adı geçen dillerin ülkeleri edebiyati, tarihi, felsefesi, dini, iktisatı gibi alanlardan da uzmanları yetiştirmektedir. Yani Taşkent Devlet Şarkşinaslık Üniversitesi Özbekistan'daki hem Türk dili, hem edebiyati, hem felsefesi, hem iktisatından uzmanları yetiştiren yegane üniversitedir.

1918 Kasım'ında Özbekistan başkenti Taşkent'te Türkistan Şarkşinaslık Üniversitesi kuruldu. Söz konusu üniversite Orta Asya'daki ilk ve tek Şarkşinaslık alanındaki yüksek öğretim okuluydu. Türkistan Şarkşinaslık Üniversitesi komşu Sovyet ülkeleri için de şarkşinaslık alanının çeşitli branşlarına ait uzmanları hazırlamaya başladı. Üniversitede Türkistan ve ona komşu doğu ülkelerinin coğrafyası, İslam tarihi ve müslüman yasacılığı, tarihi, etnocoğrafyası, doğu memleketleri uluslarının dilleri ve edebiyati okutulmuştur. Üniversitenin açıldığı sene 234 tane öğrenci kabul edilmişti. Üniversitede Arap, Fars, Çin, Puştu, Urdu, Türk dilleri ve yerli doğu dillerinden Özbek, Tacik, Türkman, Tatar dilleri, yanı sıra İngiliz, Alman ve Fransız dillerinin öğretilmesi uygulandı. Aynı zamanda Doğu ve Batı Türkistanı, İran, Afganistan, Buhara coğrafyası, Kırgız, Özbek, Fars, Tacik, Afgan, Kazak, Karakalpak etnocoğrafyası, Orta Asya, Afganistan, İran, Hindistan tarihi, İslam tarihi, şeriat yasaları gibi bilimler okutulmuştur.

3-sınıftan başlayarak eğitim Türk Dilleri, İran filolojisi, Arapşinaslık, İslamşinaslık ihtisaslıklarına bölünmüştür. Yerli orta okullar için de Özbekçe, Özbek edebiyati ve tarihi öğretmenleri hazırlanmıştır.

Resmi bilgilerde tespit edildiğine göre, 1922-1923 eğitim öğretim senesinde Türkistan Şarkşinaslık Üniversitesinde 210 öğrenci tahsil görmüştür. Onların da ancak 16 tanesi yerli öğrencilerdi. Türkistan Şarkşinaslık Üniversitesi 1924 yılında Orta Asya Devlet Üniversitesi terkibine bir fakülte olarak biriktirildi. Söz konusu fakültenin birinci dekanı A.E.Şmidt idi.

Maalesef fakültenin faaliyeti uzun sürmedi. 1930 yılında bu fakülte Pedagoji Fakültesi olarak yeniden yapılandırıldı. 1931 yılında fakülte kapatıldı.

Şarkşinaslık eğitimi uzun zaman sürmemiş olsa bile, bu üniversiteden A. Borovkov, V. Reşetov, K. Yudahin, İ. Kissen gibi ünlü dilciler, P. İvanov, M. İvanova, M. Masson, V. Şişkin, O. Suharyova gibi tarihçiler yetişti.

1944'te Orta Asya Devlet Üniversitesi (şimdiki Özbekistan Milli Üniversitesi) terkibinde Doğu fakültesi açıldı. Bu fakültenin birinci dekanı tarihçi A.Hamrayev'di. Fakültede Eğitim Bakanlığında onaylanmış olan plana göre, Yakın ve Orta Doğu ulusları tarihi, ekonomisi, dili ve edebiyati okutulmaya başladı. 1990 yılında Doğu fakültesi esasında Taşkent Devlet Üniversitesine (şimdiki Özbekistan Milli Üniversitesi) ait olan Şarkşinaslık Enstitüsü ku-

ruldu. 15 Temmuz 1991'de Özbekistan Cumhuriyeti Cumhurbaşkanı İ. Karimov'ın fermarıyla söz konusu enstitü Taşkent Devlet Şarkşinaslık Enstitüsüne dönüştürüldü.

1944'te Doğu fakültesi açıldığından sonra birinci yıllarda Arap, Fars, Özbek diileriyle birlikte Türk Dili de okutulmaya başlandı. Bu dönemde Yu.Şirvaniy, M.Aliyev gibi öğretmenler Türkçe'den ders verdiler. Sonra fakültenin terkiindeki değişmelerden dolayı Türkçe'nin öğretilmesi durduruldu.

1990 yılın 15 Temmuzunda Özbekistan'ın ilk Cumhurbaşkanı İ.Kerimov'un fermarı ile Taşkent Devlet Şarkşinaslık Enstitüsü kuruldu. Enstitü Rektörü, ünlü şarkşinas bilimadamı Nimetullah İbrahimov'un girişimleriyle Taşkent Devlet Şarkşinaslık Üniversitesi bünyesinde Altayşinaslık Ana Bilim Dalı kuruldu. O dönemde Altayşinaslık Bölümü'nde Uygur, Türk, Kore, Japon dilleri öğrenilmekteydi. Daha sonra söz konusu dallar Türk Filolojisi, Uygurşinaslık, Kore Filolojisi, Japon Filolojisi bölümleri olarak faaliyetlerini sürdürmüştür.

Enstitü'nün Uygurşinaslık Bölümü de uzun yıllar faaliyet gösterdi. Bu bölüme Doç. Dr. İ. Ruzbakıyev başkanlık etmiştir. Bölümde Uygurşinas bilimadamlarından İ.İsmailov, A. Hamitova, O.Calilov'lar çalışıyordu. Daha sonra bu bölüm Türkoloji Bölümü ile birleştirildi. Taşkent Devlet Şarkşinaslık Enstitüsünün Türkoloji Bölümü 31 senesini doldurdu.

Taşkent Devlet Şarkşinaslık Enstitüsü tarafınca, Özbekistan'ın Doğu devletleri ile ikili ve çok taraflı siyasi, ekonomik ve kültürel bağlarını geliştirmek için sürekli olarak kaliteli uzmanlar yetiştirme, dünyada gerçekleşen süreçleri doğru telkin edebilen, analitik düşünce yöntemine sahip uzmanlara olan ihtiyacı karşılama, doğu dillerinden simültane tercümanları yetiştirme konusunda tutarlı önlemler alınıyor. Bununla birlikte, Enstitüde, Doğu Çalışmaları alanında uluslararası standartlar düzeyinde yüksek öğrenim görmüş uzmanların eğitimi, mesleki yükseltme, bilimsel ve pedagojik potansiyelin geliştirilmesi, öğretim sürecinin teknik temeli modernizasyonuyla ilgili mevcut sorunlar devam etmektedir. Bu durumu gereği, Özbekistan Cumhurbaşkanı Ş.Mirziyayev 16.Nisan 2020 yılında PQ 4680.sayılı kararını imzaladı. Şarkşinaslık alanındaki eğitim sisteminin geliştirilmesi ve bilimsel etkinliğin artırılması için tedbir amaçlı bu karara göre Taşkent Devlet Doğu Araştırmaları (Şarkşinaslık) Enstitüsü temelinde Taşkent Devlet Doğu Araştırmaları (şarkşinaslık) Üniversitesi'nin kurulması kararı alınmıştır.

Bu karar bağlamında Taşkent Devlet Şarkşinaslık üniversitesinde 7 fakülte açılmıştır.

1. Doğu Filolojisi ve Çeviribilimi Fakültesi
2. Doğu Medeniyeti ve Tarihi Fakültesi
3. Doğu İktisadi, Siyaseti ve Turizm Fakültesi
4. Çinşinaslık Fakültesi
5. Koreşinaslık Fakültesi
6. Japonşinaslık Fakültesi
7. Türkiyat Fakültesi

Yani Taşkent Devlet Şarkşinaslık Enstitüsü Cumhurbaşkanı Ş.Mirziyayev'in kararı gereği Üniversite statüsü edindiğinde, Özbekistan ve Türkiye arasındaki siyasi, ekonomik, kültürel ilişkilerin gittikçe güçlenmesi, Türkoloji alanındaki uzmanların yetiştirilmesinde yeni ufuklar açılmasının sağlanması, bu bağlamda Türkoloji uzmanlarına ihtiyaçların ortaya çıkışı öngörülerek Türkiyat Fakültesinin açılmasına karar verilmiştir. Türkiyat fakültesi 4 bölümü kapsamaktadır:

1. Türk Filolojisi Bölümü
2. Türk Halkları Tarihi, Kültürü, Siyaseti ve Ekonomisi Bölümü
3. Özbek Dili Ve Edebiyatı Bölümü
4. Batı Dilleri Bölümü

Günümüzde Türkoloji Bölümü, ülkemizde Türkoloji alanında eğitim vermekle birlikte bilimsel araştırmaların da yapıldığı büyük bir öncü merkez durumundadır.

Bölümün bilimsel kuvveti, eğitim kalitesi alanın önder uzmanlarının belirlediği herkesçe bilinmektedir. Şu anda bölümde on altı öğretim üyesi, doçent ve profesör öğrencilere eğitim vermekle birlikte Türkoloji alanının çeşitli dallarında araştırmalar yapmaktadır. Bölüm öğretim üyelerinin üçü profesör, altısı doçent doktor, sekizi öğretim görevlileridir. Özbek hocalarla birlikte Türkiye'den dört konuk öğretim üyesi öğrencilere ders vermektedir. Türkiyat fakültesinde günümüzde lisans aşamasında 273 öğrenci, yüksek lisans aşamasında 18 öğrenci eğitim görmektedir.

Bölüme uzun yıllar ordinaryüs profesör A. Rustamov, sonra 1999 yılından 2006'ya kadar Dr. Prof. K. Sadikov başkanlık yapmıştır. Sonra Doç. Dr. Q. Omonov, Doç. Dr. Jumali Şabanov, Prof. Dr. Zilola Khudaybergenova, Doç. Dr. U. Lafasov başkan olarak bölümü yönetmiştir. Bölüm Başkanlığını 2019'den bu yana Doç. Dr. Poşşacan Kenjayeva yapmaktadır.

Bölümde eğitim-öğretim Lisans ve Yüksek Lisans olmak üzere iki aşamada yapılmaktadır. İlk Lisans aşamasında Türk Filolojisi (Türk Dili ve Edebiyatı) branşı üzerinde uzmanlar yetiştirilmektedir.

Yüksek Lisans aşamasında Dilbilimi (Türk Dili) ve Edebiyat ilmi (Türk Edebiyatı) branşı üzerinde yüksek lisans uzmanları yetiştirilmektedir.

Bölüm öğretim cereyanının önemli yönlerinden biri de Genel Türkoloji dalının ilgi odağı olmasıdır. Bölümde öğrenciler Çağdaş Türkçe, Türk Edebiyatı ile birlikte Türk Dilleri Tarihi, Eski Türk Dili, Eski Türk Yazıtlarının dil ve üslup özelliklerini geniş şekilde incelemektedirler. Bunun yanı sıra Eski Türk Dili, Eski Türk Yazıtları, Türk Dillerinin Tarihi Grameri gibi bilimler bölümün eğitim - öğretim planından önemli yer almaktadır. Söz konusu alanlar öğrencilere ilk kaynaklar - yazıtların fotoğrafları, faksimil yayınlarına dayanılarak öğretilir, öğrenciler Eski Türk Yazılarını öğrenmekle birlikte, bu yazıtların dili, üslup özelliklerini yazılı kaynaklar, metinler üzerinde çözümlerler.

Öğrenimin bu tür çağdaş metotlarla gerçekleştirilmesi öğrencilerin ileride Türkolojinin önemli alanları üzerinde uzman olmalarına, aynı alanda faaliyet göstermelerine temel olacaktır.

Yüksek Lisans aşamasında öğrenim sırasında öğrenciler dil (Türk Dili) ve edebiyat (Türk Edebiyatı)ın teorik konularıyla tanışırlar. Bu aşamada ileride bilimsel araştırmalar yapabilecek, yüksek öğretim kuruluşlarında bu alanda eğitim verebilecek uzman öğretmenler yetiştirilir.

Türkoloji Bölümünün profesör-öğretmenleri Türk Filolojisi Bölümü dışında Klasik Şark Filolojisi, Şark Felsefesi, Yabancı Ülkeler Tarihi, Orta Asya Halkları Tarihi bölümlerinde de öğrencilere eğitim vermektedirler. Söz konusu dersler Türkolojinin çeşitli alanlarına – Türk Kültür (edebi) Dil Tarihi ve onun meydana gelmesi ve geliştirilmesi; Eski Türk Halklarının Dini Felsefi Bakışları, Türk Devletçiliği Tarihi, Türk Dünyasında Sosyal-Siyasi Görüşlerin Gelişmesi ve Tarihi konularını içermektedir. Yukarıda kaydedilen alanların tümü için ders kitapları, programlar hazırlanmıştır.

Bölümün eğitim-öğretim faaliyetinin bir yönü de – Üniversite Filoloji (Doğu dilleri) dalları için ortak sayılan Dilbilgisi konusundaki (Dilbilgisine Giriş ve Genel Dilbilgisi) bilimlerini Bölümün üstlenmiş olduğudur. Uygur Dili eğitimi de Bölümün öğretim alanlarından biridir. Uygur Türkçesi Türk Filolojisi ve Çin Filolojisi bölümlerinde Ek Doğu Dili olarak öğretilmektedir. Eğitim ve öğretimin önemli taleplerinden biri derslerin ders kitapları temin edilmiş olmasıdır. Bu bağlamda bugüne kadar profesör-öğretmenler tarafından bir takım çalışmalar yapılmıştır. Geçen süre içerisinde öğrenciler için Türkiye Türkçesi ve Türk edebiyatının eğitimine ait bir çok ders kitabı ve sözlükler yayınlanmıştır. Bu kitapları Özbekistan’da Türk Dilinin ve Edebiyatının üniversitelerde eğitimine yönelik ilk çalışmalardır. K. Sadikov, H. Hamidov, Z. Hidaybergenova, L. Aminova tarafından Türk Filolojisi Bölümü 1-2 sınıf öğrencileri için hazırlanmış olan "Turk Tili" (Türk Dili), K. Sadikov’un "Kök Türk Bitiklari: matn va uning tarihiy talqini"(Gök Türk Yazıtları: metin ve onun tarihi telkini), "Kadimgi turkiy halklarning diniy-falsafiy karashlari" (Eski Türk halklarının dini – felsefi görüşleri), "Türkiy yozma yodgorliklar tili: adabiy tilning yuzaga kelisi va tiklanishi" (Türk Yazıtlarının Dili: Yazı dilinin şekillenmesi ve gelişmesi), H. Hamidov’un "Turk tili grammatikasi. Morfologiya" (Türk Dili Grameri. Morfoloji), Z.Hidaybergenova’nın "Ozbek Va Turk Tillarida Sodda Gapning Struktur-Funksional Hususiyatlari" (Özbek ve Türk dillerinde basit cümlenin struktur-fonksiyonel özellikleri), Z. Hidaybergenova "Türk Dili" ders kitabı, L.Aminova, N.Altınbayev’in "Türk Dili" kitapları Türkoloji alanında yapılan önemli çalışmalardandır.

Bölümün profesör ve öğretim üyelerinin çoğunu gençler oluşturmaktadır. Bu gençlerin bilimsel araştırmalarında bilim dalının uzmanı olan profesörler danışmanlık yapmaktadır. Bölümde sadece ders vermekle yetinip, bilimsel araştırma yapmayan uzmanlar bulunmamaktadır.

Bölüm kurulduğundan bu yana Özbekistanlı uzmanlarla birlikte Türkiyenin yüksek eğitim kurumlarından gelen dil uzmanlarından Mühittin Gümüş, Mehmet Yılmaz, Kadir Uluduz, Sami Balcı, Duran Kurt, Mustafa Uz, İklıl Kurban, Mustafa Çetin, Mehmet Uzun, Zeki Süzer, Kemal Alyılmaz, Hüseyin Yıdırımlar da Bölümde öğrencilere eğitim vermişlerdir.

Dünyanın ünlü Türkoloji uzmanları bölümümüzü zaman zaman ziyaret ederler. Örneğin, İlze Sertautas, Kemal Eraslan, Ahmet Beycan Ercilasun, Osman Sertkaya, Cengiz Alyılmaz gibi ünlü bilimadamları bölümün eğitim üyeleri ve öğrencileri arasında Türkolojinin güncel sorunlarıyla ilgili konuşmalar yaparlar.

Bölüm yurtdışında bulunan büyük Türkoloji Merkezleriyle de yakın ilişkiler kurmuş durumdadır. Türkiye'nin Türk Dil Kurumu, Ankara Hacı Bayram Vali Üniversitesi, Ankara Gazi Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara Üniversitesiyle kurulan bilimsel ilişkiler iyi sonuçlar vermektedir.

Kısacası, Bölüm eğitim üyeleri Türkoloji ve Dilciliğin güncel problemlerini, teorik bilimler çerçevesinde çözümlenmeye çalışmaktadırlar. Bölümün bilimsel ve pedagojik potansiyeli gayet büyüktür. Bölüm eğitim-öğretimde, genç uzmanlar yetiştirme alanında örnek olabilen bir okul olarak şekillenmiş durumdadır.

Bölüm Tarafından Okutulmakta Olan Ders Adları

Lisans Aşaması

1. Dilbilime Giriş
2. Doğu Çalışmalarına Giriş (Uzmanlığa Giriş)
3. Türkçe
4. Türkçe'nin Uygulamalı Fonetigi
5. Türk Edebiyatı
6. Türk Filolojisine Giriş
7. Türkçe'nin Eğitim-Öğretim Yöntemleri
8. Genel Dilbilim
9. Türkçenin grameri
10. Çeviri Teorisi ve Pratiği
11. Türk Edebiyatında Dramaturji
12. Uygurca
13. Uygur edebiyatı
14. Türkçe'nin yazı sistemi
15. Osmanlı Türkçesi

Yüksek Lisans Aşaması

Üniversitesinin Türkoloji bölümü yüksek lisans aşamasında Dilbilgisi (Türk Dili) ve Edebiyat ilmi (Türk edebiyatı) uzmanlık alanlarından uzman yetiştirmek için sorumludurlar. Bu uzmanlık alanlarında okutulan dersler aşağıdakilerdir:

1. Uzmanlığın Teorik Sorunları
2. Dilbilimsel Araştırma Metodolojisi
3. Uzmanlık Literatürünün Analizi
4. Türkçe Tarihi
5. Türk Dili Üslupbilimi
6. Türk Dilinin Diyalektolojisi

7. Türkçe Metinler Analizinde İlkeler ve Yöntemler

8. Türk Edebiyatında Modern Nesir

Son zamanlarda Türk Dili ve Edebiyatının okutulmasına ait birkaç kitaplar yayınlandı. Bunlar:

1. Q. Sodiqov, X. Hamidov, Z. Xudoyberganova, L. Aminova. Turk Tili. Toshkent, 2003.

2. Q. Sodiqov, X. Hamidov, Z. Xudoyberganova, L. Aminova. Turk Tili. Toshkent, 2005

3. X. Hamidov. Turk Tili Grammatikasi. Morfologiya. Toshkent, 2006.

4. X. Hamidov. Turk Tilidan Amaliy Mashg'Ulotlar Uchun Matnlar. Toshkent, 2007.

5. Q. Sodiqov. Turkiyot Kafedrasining Yo'Rug'I. Toshkent, 2008

6. X.Hamidov, A.Tilavov, H.Yildirim. Turk Tilidan Mashqlar To'Plami. Toshkent, 2008

A. Alimbekov. Turk Adabiyoti Tarixi. Toshkent, 2005

7. Q. Sodiqov. Turkiy Yozma Yodgorliklar Tili: Adabiy Tilning Yuzaga Kelishi Va Tiklanishi. Toshkent, 2008

8. L.Aminova. Turk Tilidan Tarjima Amaliyoti. Toshkent, 2010.

9. J.Shabanov, X.Xamidov. Turk Tilining Imlo Qoidalari. Toshkent, 2010.

10. V.S.Yelok, P.Kenjayeve. Kutilmagan Mehmon. Toshkent, 2011.

11. Q.Omonov. O'rganilayotgan Mamlakat (Turkiya) Da Til Vaziyati. Toshkent, 2013.

12. Z.Xudoyberganova. Mutaxassislikning Nazariy Masalalari. Toshkent, 2013.

13. G.Rixsiyeva, X.Hamidov. Turk Tili. Toshkent, 2013.

14. J.Shabanov. Oshiqlar Bo'Stonidan Guldasta. Toshkent, 2013.

15. P.Kenjayeve. XX Asr Turk Hikoyachiligining Taraqqiyot Tamoyillari. Toshkent, 2017.

16. J.Shabanov, N.Altinboyev. Asosiy Organilayotgan Til (Turk Tili). Toshkent, 2018.

17. L.Aminova, N.Altinboyev. Turk Tili. Toshkent, 2018.

18. P.Kenjayeve. Turk Adabiyoti. Toshkent, 2019.

19. X.Imomova. Turk Tili Leksikologiyasi. Toshkent, 2019.

Türkoloji bölümlerinin bilimsel faaliyetleri aşağıdakileri içermektedir:

• Doğu Ülkeleri Dillerinin Araştırılması ve Dilbiliminin Teorik Sorunla-

rı;

• Türk Lehçelerinin Tarihi: Yazı Dilinin Oluşması ve Restorasyonu

• Türki Diller Tarihinde Metin Yazma Geleneğinin Oluşumu ve Tarihsel

Gelişimi, Yazı Dili Stillerinin Oluşması ve Gelişimi;

• Osmanlı Türkçesinin Özellikleri;

• Dilbilimin Teorik Sorunları;

• Çağdaş Türk dillerinin karşılaştırmalı incelemesi;

Türkoloji Bölümünün yürüttüğü projeler:

• Özbek Devletinin Tarihinde Eski ve Ortaçağ Türk Belgelerinin Rolü (Diplomasi, Paleografi Ve Metin Yorumu);

- Edebiyat Terimleri Sözlüğü (Türk Edebiyatı);
- Büyük İpek Yolu Folkloru (Türk folkloru).

Özbekistan'da Türkiye Türkçesi ve Türk Edebiyatı üzerine yapılan bilimsel incelemeler hakkında da bilgi verelim.

Özbekistan bağımsızlığa ulaştığından sonra, yani son otuz senedir Çağdaş Türk Dili, Türk edebiyatı boyunca Özbekistan'da birçok bilimsel incelemeler uygulanmış ve uygulanmaktadır.

Bu bilimsel incelemelerin genel amacı ve görevlerini aşağıdaki gibi niteleyebiliriz:

- Bir dil ailesine ait Türkiye Türkçesi ve Özbek Türkçesini mukayesali incelemek,
- Türkiye Türkçesi ve Özbek Türkçesini arasında saklanmış olan fonetik, morfolojik, gramer, leksikolojik ortak özellikler ve oluşmuş olan farkları tespit etmek,
- Bu benzerlikleri ve farkların meydana gelmesine nedenlerini tesbit etmek,
- Türkçe'nin dil özelliklerini incelemek,
- Türk Edebiyatının özelliklerini araitirmek,
- Türkiye Türkçesinden Özbek Türkçesine, Özbek Türkçesinden Türkiye Türkçesine çevirme sorunlarını tartışmak ve b.

Türkiye Türkçesi ve Özbek Türkçesinin kimi leksikolojik, semantik, morfolojik özelliklerinin karşılaştırmalı araştırılmasına ait birçok doktora tezi savunulmuş, bu konuya ait birçok bilimsel eser, yazı yayınlanmıştır. Özbekistan'da bu yöndeki ilk incelenme – doktora tezi Şaira Usmanova tarafından uygulanmıştır. Bu çalışmada Özbekçe ve Türkçe'deki insan vücudundaki uzuvlar adıyla meydana gelen deyimlerin özellikleri incelenmiştir (Usmonova : 1998). Türkçe ve Özbekçe'nin karşılaştırılmasına ait ikinci savunulan doktora tezinde kıyaslanmakta olunan dillerdeki geçmiş zaman fiillerinin tahlili yapılmıştır (Khudoyberganova: 1999). Özbekçe ve Türkçe'deki görmek anlamındaki fiillerin (Siddiqov: 2000), hareket anlamındaki fiillerin manaları mukayasa edilerek tetkik edilmiştir (Şabanov : 2004). Son zamanlarda bu iki dilin sentaksına ait bir kaç bilimsel çalışmalar yapıldı (Yaman: 2000). Özbekçe ve Türkçe'deki kelime gruplarının özelliklerinin tetkikini kapsayan çalışmalar da dile getirilmelidir (Çetin 2003). Bu dillerdeki adların hal ekleri, tekil, çoğul şekilleri, iyelik ekleri de kıyaslanarak incelenmiştir (Abdurahmanova: 2004). Bununla birlikte Özbekçe ve Türkçe'deki basit cümlelerin, cümle öğelerinin, cümle çeşitlerinin genel, benzer, aynı ve özel hususiyetleri yanısıra basit cümleleri tasnifleme sorunları da ayrıca tahlil edilmiştir (Hudaybergenova: 2007). Türk edebiyatı üzerine yapılan ilk doktora tezi L.Aminova tarafından uygulanmıştır. Mezkur doktora tezinde Y.Kemal'ın 'İnce Memed' romanının incelenmesine yönelmiştir.

Paşşacan Kenjayeve'nın doktora tezi ise Türk Edebiyatındaki hikayelerin gelişimi tarihi ve faktörlerinin araştırılmasını kapsamaktadır. H.İmamova Türkiye Türkçesindeki nezaket ifade eden kelimeler ve tamlamaları incelemiştir.

Hülasa olarak şunları vurgulamak gerekmektedir:

1. Özbekistan'da Türkiye'yi yakından tanımak, onun gelenekleri, tarihi, ictimai-siyasi durumu hakkında bilgi edinmek arzusu mevcüttü. Bağımsızlıktan sonra bu durumda değişiklik ortaya çıktı. Şu an Türk dili ve edebiyati, Türkiye tarihi ve felsefesi, iktisatını bilimsel araştırmaya olan ilgi gittikçe artmaktadır. Bundan dolayı Özbekistan'da bu alanlardan uzmanlara ayrıca ihtiyaç olduğu meydana çıkmaktadır.

2. Yukarıda tesbit edilen bilgilerden belli olmaktadır ki, Özbekistan'da Türkçe'yi, Türkiye'yi öğrenmek amacını edinen birkaç üniversiteler mevcüttür. Bunların en önemlisi Taşkent Devlet Şarkşinaslık Üniversitesi'dir. Söz konusu üniversiteyi Özbekistan'daki Türkolojinin Merkezi olarak nitelendirebiliriz. Zaten Taşkent Devlet Şarkşinaslık Üniversitesi'nde aynen Türk dili, edebiyati, tarihi, felsefesi, iktisatına ait bilimler verilmektedir. Bu branşlardan uzmanlar yetiştirilmektedir.

3. Özbekistan'da öğrenciler Çağdaş Türkçe, Türk Edebiyatı ile birlikte Türk Dilleri Tarihi, Eski Türk Dili, Eski Türk Yazıtlarının dil ve üslup özelliklerini geniş şekilde incelemektedirler. Bunun yanısıra Eski Türk Dili, Eski Türk Yazıtları, Türk Dillerinin Tarihi Grameri gibi bilimler bölümün eğitim - öğretim programında önemli yer almaktadır.

4. Yüksek Lisans aşamasında öğrenim sırasında öğrenciler dil (Türk Dili) ve edebiyat (Türk Edebiyatı) ın teorik konularıyla tanışırlar. Bu aşamada ileride bilimsel araştırmalar yapabilecek, yüksek öğretim kuruluşlarında bu alanda eğitim verebilecek uzman öğretmenler yetiştirilir.

5. Özbek türkologları Türk Filolojisi Bölümü dışında Klasik Şark Filolojisi, Şark Felsefesi, Yabancı Ülkeler Tarihi, Orta Asya Halkları Tarihi bölümlerinde de öğrencilere eğitim vermektedirler. Söz konusu dersler Türkolojinin çeşitli alanlarına - Türk Kültür (edebi) Dil Tarihi ve onun meydana gelmesi ve geliştirilmesi; Eski Türk Halklarının Dini Felsefi Bakışları, Türk Devletçiliği Tarihi, Türk Dünyasında Sosyal-Siyasi Görüşlerin Gelişmesi ve Tarihi konularını içermektedir.

6. Özbekistan'daki Türkoloji bölümleri yurtdışında bulunan büyük Türkoloji Merkezleriyle de yakın ilişkiler kurmuş durumdadır. Türkiye'nin İstanbul ve Atatürk Üniversiteleri, Türk Dil Kurumuyla kurulan bilimsel ilişkiler iyi sonuçlar vermektedir.

9. Özbekistan'da Türkçe'nin ve Türk edebiyatının bilimsel araştırmalarına yönelik çalışmalar gittikçe çoğalmaktadır. Bu yöndeki işler genelde Türkiye Türkçesi ve Özbek Türkçesinin kıyasi araştırılmasına aittir.

Kaynaklar

1. HALBAYEV S. (2003), Milli Universitetning Tarixi İldizları Ve Taşkıı Topışı.
2. M.Ulupbek Nomıdagi Özbekistan Milli Universiteti Professor-Oqıtuvçıları Haqıda Ma'lumot (2003). Taşkent.
3. ABDURAHMANOVA, Mukaddas (2004), Özbek va Türk Tıllarıda Ot Kategoriyalarının Talqını, Doktora tezi, Taşkent.
4. ÇETİN, Mustafa. (2002), Özbek va Türk Tıllarıda Sintaktik Derivatsiya, Doktora tezi, Taşkent.
5. HUDOYBERGANOVA, Zilola.(1999), Özbek va Türk Tıllarıda Fe'ning Ötgan Zamon Şaklları Tizimi, Doktora tezi, Taşkent.
6. HUDOYBERGANOVA, Zilola.(2004), Özbek va Türk Tıllarıda Soda Gapning Struktur Funksional Hususiyatları, Taşkent. 1-qısm.
7. HUDOYBERGANOVA, Zilola.(2004), Özbek va Türk Tıllarıda Soda Gapning Struktur Funksional Hususiyatları, Taşkent. 2-qısm.
8. HUDOYBERGANOVA, Zilola.(2007), Özbek va Türk Tıllarıda Monotaksemaların İlimit Talqını. Doktora tezi, Taşkent.
9. SİDDİQOV, Zafar. (2000), Özbek va Türk Tıllarıda Köruv Leksemaları Semantikasi, Doktora tezi, Taşkent.
10. ŞABANOV, Cumali. (2004), Türk va Özbek Tıllarıda Harakat Fe'lları Fe'lları Semantikasi, Doktora tezi, Taşkent.
11. USMONOVA, Shoira.(1998), Özbek va Türk Tıllarıda Somatik Frazelogizmlar, Doktora tezi, Taşkent.
12. YAMAN, Ertuğrul (2000), Türkçe ve Özbekçenin Söz Dizimi Bakımından Karşılaştırılması, Ankara, TDK.
13. Taşkent Devlet Şarkşinaslık Üniversitesi. (1995). Toşkent.
14. AMİNOVA, L. (2003). Yozuvçı Yaşar Kamol İjodıda Badii Mahorat Masalaları. Doktora tezi.
15. Ta'lim Yo'nalışları Va Mutaxassıslıkları O'uv Rejaları (2008), Toshkent,

KAPANIŞ VE DEĞERLENDİRME OTURUMU KONUŞMALARI

Prof. Dr. İsmet ÇETİN

Aziz katılımcılar, Türk Dili ve Edebiyatı sempozyumunun aziz katılımcıları, bilim insanları,

Bir bilimsel faaliyetin, bir çalışmanın, bilgi şöleninin sonuna geldik. 2010 yılında, Bakü'de başlayan Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi Sempozyumu'nda amaç; Türk dili ve edebiyatı öğretiminin altyapısı; Türk coğrafyasında, Türk kültür coğrafyasında, Türk medeniyet dairesinde bütün Türk halklarının, Türk topluluklarının edebiyatlarının öğretilmesi ve öğrenilmesiyle ilgili tespitlerde bulunmak, Türk dili ve edebiyatlarının bütün Türk gruplarında karşılıklı öğretilmesiyle ilgili politikalar, yol haritası belirlemek ve bunun hayata geçmesi için yapılması gerekenleri tespit etmek ve tartışmaktı.

1908'li yıllardan itibaren başlayan Türklerin edebiyatını, dilini, âsâr-ı atikasını öğrenmek maksadıyla kurulan Türk Derneği'nin devamı olmak münasebetiyle bizim bilinçaltımızda saklanan bir ideal idi. Bu ideal düşüncelerin gerçekleşmesi zaman zaman kesintiye uğradı, zaman zaman hayata geçti. Dünyada ve ülkelerdeki gelişmelere bağlı olarak tarihin çeşitli dönemlerinde, hatta yakın geçmişte Türk grupları arasındaki ayrılık, günümüzde yerini bir olmaya, birlikte hareket etmeye bıraktı. Ne mutlu ki bugün bir araya geldik. Bizim toplantımızın birincisini rahmetli Bahtiyar Vahapzade anısına Bakü Slavyan Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi işbirliğiyle Bakü'de; ikincisini Prof. Dr. Fuad Köprülü anısına Gazi Üniversitesi çatısı altında Ankara'da; üçüncüsünü de bir Türk bilgesi olan Bilge Tonyukuk anısına düzenledik. 2020 yılında yapmamız gereken bu bilimsel toplantıyı, açış konuşmasında da ifade ettiğim gibi insanlığın başına bela olan salgın münasebetiyle 2021 yılına erteledik ve çevrimiçi yapmak zorunda kaldık.

Bu sempozyumun yapılmasında, hayata geçirilmesinde öncelikle çalışma arkadaşlarım, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Anabilim Dalı öğretim üyeleri, öğretim elemanları ve özellikle isimlerini sayacağım Prof. Dr. Halil Çeltik, Dr. Seher Çeltik, Dr. Şadan Altınok, Dr. Eda Nur Karakuş Aktan, Dr. Arife Ece Evirgen ve Kürşat Kaya'ya çok teşekkür ediyorum. Arkadaşlarımız için mutfağında idi. Onlara hassaten

teşekkür ediyorum. Biz faaliyeti hayata geçirmek için uğraşırken geçen yıldan itibaren bizim üniversitemizin bütün yönetimi Gazi Üniversitesi rektörü sayın Prof. Dr. Musa Yıldız, Gazi Eğitim Fakültesi dekanı Prof. Dr. Mahmut Selvi, bize önceki sempozyumlarda da yardımcı olan, bizimle işbirliği yapan, desteklerini esirgemeyen UNESCO Türkiye Millî Komisyon Başkanlığı ve onun başkanı Prof. Dr. Öcal Oğuz, Türk Dil Kurumu Başkanlığı ve onun başkanı Prof. Dr. Gürer Gülsevin, TÜRKSOY genel sekreteri Prof. Düsen Kaseinov ve genel sekreter yardımcısı Doç. Dr. Bilal Çakıcı, Yunus Emre Enstitüsü Müdürü Prof. Dr. Şeref Ateş kendileri ve temsil ettikleri kurumla bizim yanımızda oldular, bizimle işbirliği yaptılar; onlara teşekkür ediyorum. Türkiye'den ve Dünyanın muhtelif yerlerinden, Balkan coğrafyasından, Özbekistan'dan, Kazakistan'dan, Kırgızistan'dan, Azerbaycan'dan, Irak'tan, Slovenya'dan, Bosna'dan, Tataristan'dan, Rusya Federasyonu'ndan toplantımıza katılan bilim adamlarına, genç arkadaşlarımıza, araştırmacılara çok çok teşekkür ediyorum. Umarım faydalı bir toplantı olmuştur.

Sözü fazla uzatmayıp değerlendirmeye geçeceğim. Toplantının değerlendirmesini arkadaşlarımız kendi izledikleri kadarıyla, kendi zaviyelerinden anlatacaklar. Çalışmanın mutfağında ismini saydığım Prof. Dr. Halil Çeltik düzenlemenin başından sonuna kadar olan süreçte yer aldı. Önce sözü Prof. Dr. Halil Çeltik'e veriyorum. Halil Hoca buyurun söz sizin.

Prof. Dr. Halil ÇELTİK

Teşekkür ederim Sayın Hocam.

Kıymetli Katılımcılarımız,

İsmet Hocamın da bahsettiği gibi, gelenekselleşen sempozyumumuzun birincisi 2010'da "Bahtiyar Vahapzade", ikincisini 2017'de "Prof. Dr. M. Fuad Köprülü" anısına düzenlenmiş, bu üçüncüsü ise geçen yıl "Bilge Tonyukuk" anıtının dikilişinin 1300. yılı sebebiyle Bilge Tonyukuk'a atfedilmişti. Tüm dünyası etkisi altına alan salgın sebebiyle geçen yıl ertelemek zorunda kaldığımız sempozyumumuzun üçüncüsü, siz değerli katılımcıların sayesinde bugün gerçekleşti.

Öğretmen eğitiminde köklü bir geçmişe sahip olan Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi tarafından bu yıl düzenlenen sempozyum, aynı zamanda Üniversitemizin 95. kuruluş yılına denk gelmiştir.

Açılış oturumunda da ifade edildiği üzere, bu yıl UNESCO tarafından Ahi Evran Veli, Hacı Bektaş Veli ve Yunus Emre yılı olarak ilan edilmiştir. Bu dört ayrı salonun her birine onların isimleri verildi.

Sempozyum oturumları günlük iki salon olarak düzenlendi. Böylece pek çok bildirinin çakışması önlenmiş ve dinleyicilere mümkün olduğunca çok sayıda sunumu dinleme fırsatı sağlandı.

Hakemlerimizin değerlendirmeleri sonucunda farklı ülkelerden 111 kişi, 97 bildiriyle sempozyuma katılmıştır. Öğrenciler, danışmanlarıyla birlikte müracaat edebildiği veya ortak hazırlanmış bildiriler sebebiyle kişi ve bildiri sayısı farklıdır.

Buna göre bildirilerin geldiği ülke dağılımı şöyledir: Türkiye 67, Azerbaycan 16, Özbekistan 6, İngiltere 3; Afganistan, Irak, Kazakistan, Polonya ve Rusya/Tataristan 1 bildiri.

Oturumlar planlanırken mümkün olduğunca benzer konuların aynı oturumda sunularak konu bütünlüğünün sağlanması hedeflenmiştir. Tonyukuk Anıtı, ders kitapları, öğretmen yetiştirme, program veya müfredat ve eğitim öğretim yöntemleri gibi konular aynı oturumlara alınmıştır.

Sempozyumda birbirinden değerli bildiriler sunuldu, çeşitli fikirler ortaya atıldı. Ancak bunlar şu an için sınırlı bir dinleyici kitlesine hitap etti. Sürenin de sınırlı olmasıyla bazı bildiriler özet hâlinde sunulabildi. Sempozyumun amacına ulaşması, bildirilerin hakkıyla anlaşılabilmesi ve bugün burada olamayıp bu fikirlerden faydalanmak isteyenler için tam metinlerinin yayımlanmasına ihtiyaç var. Bildirileri bir an evvel kitaplaştırıp okuyucusuyla buluşturmak istiyoruz.

Web sayfamızda bildirilerin baskıya hazır son şeklinin 15 Haziran 2021'e kadar teslim edilmesi gerektiği ilan edilmişti. Bu tarihi beklemeden, sayfamızda belirtilen yazım kurallarına göre düzenleyip Word belgesi şeklinde gönderirseniz biz de bir an evvel basım için gerekli işlemleri yürütebiliriz. Malum salgın sebebiyle işler yavaş yürüyor. Yaz tatili geliyor.

Hedefimiz, kitabın yıl içinde basılmış olması. Önceki sempozyum kitabı gibi, bu da basıldıktan sonra, web sayfamızda, pdf biçiminde herkesin kullanımına sunulacak.

Bu sempozyumumuz da öncekiler gibi, Yunus Emre Enstitüsü, UNESCO Türkiye Millî Komisyonu, Türk Dil Kurumu, Uluslararası Türk Kültürü Teşkilatı (TÜRKSOY) ve Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesinin katkılarıyla gerçekleştirildi. Düzenleme kurulumuz adına, her birinin yetkililerine teşekkür ederim.

Bütün katılımcılarımıza selam ve saygılarımı sunarım. Katılım ve desteklerinden dolayı teşekkür ederim.

Yeni sempozyumlarda görüşmek dileğiyle...

Prof. Dr. İsmet ÇETİN

Teşekkür ediyorum Halil Bey. Özbekistan'dan Cabbar İşankul Bey ile ne yazık ki iletişim kuramadık. Bizim 19. yüzyılın sonundan itibaren bütün çalışmaları bir araya getiren, özellikle Türk Bengütaşları ile ilgili çalışmasıyla bildiğimiz, salgın başlamadan önce bizim bölüme gelip konferans vermek üzere anlaştığımız aziz meslektaşımız Prof. Dr. Cengiz Alyılmaz'ı değerlendirmek üzere konuşmalarını yapmak üzere, düşüncelerini aktarmak üzere mikrofonu davet ediyorum. Hocam mikrofon sizin buyurun.

Prof. Dr. Cengiz ALYILMAZ

Sayın başkanım, çok kıymetli hazirun, değerli bilim insanları; öncelikle bu güzel, anlamlı organizasyonu düzenleyen Gazi Üniversitesi'nin değerli bilim insanı Prof. Dr. İsmet Çetin Beyefendi'ye, onun kıymetli arkadaşlarına, sempozyum yürütme kuruluna, sempozyumdaki diğer kurullarda yer alan herkese çok teşekkür ediyorum. Hakikaten Gazi Üniversitesi adına layık bir faaliyet gerçekleştirdi. UNESCO Türkiye Millî Komitesi, Türk Dil Kurumu, Yunus Emre Enstitüsü, TÜRKSOY, Ahmet Yesevi Üniversitesi de bu paydaşlıkta büyük başarı gösterdiler. Sempozyum'un Bilge Tonyukuk adına yapılmış olması çok büyük bir vefanın ifadesiydi. Bununla birlikte Halil Bey'in de bahsettiği gibi dil ve kültür tarihimizde ayrı yere sahip olan o mümtaz şahsiyetlerin de adlarının yer alması ve sempozyum kurullarına, sempozyum sekiyonlarına bu adların verilmesi de yine övgüye değerdi. Ben, son derece hassas olarak düşünölen ve gerçekleştirilen bu faaliyetten dolayı hem tebriklerimi iletiyor hem de şahsım, mensubu bulunduğum Türk Dil Kurumu Yazıtibilimi Kolu, hem de kurucusu ve başkanı olduğum TEKE Derneği, TEKE Akademi adına teşekkürlerimi bildiriyorum.

Değerli başkan, çok kıymetli bilim insanları, Halil Bey'in bahsettiği gibi yurtiçinden ve yurtdışından birbirinden değerli bildiriler sunuldu. Ben mümkün olduğunca görüntüyü ve sesi kapatarak programları takip etmeye çalıştım, sunumları izlemeye çalıştım. Biraz da ilgi alanıma yönelik olanları dinledim, doğrusunu ifade edeyim. Otuz üç yıl eğitim faköltesinde görev yaptım, Türkçe Eğitimi Bölümü'nde. Ama ben Eski Türk Dili alanında Türk lehçeleri alanında çalışan bir bilim insanıyım. Alanımla ilgili, müsaade eder seniz, ben alanımla ilgili yani Bilge Tonyukuk adına hasredilmiş olan bu sempozyumu biraz da o açıdan değerlendirmek istiyorum. Açılışta toplam altı bildiri vardı. Bildiriler, yani konuşmalardı ancak her biri gerçekten de bilgi niteliği açısından bir bildiri niteliğindedeydi. Belli ki açılış konuşmasını hazırlayan hocalarımız bu işi çok ciddiye almışlardı. Altı bildiri ve sonrasında

da farklı salonlarda sunulan -bir kısmı katılımcıların iştirak edememesiyle sunulamadı, onu da fark ettim; çünkü sanal ortamda bazen bu tür kopukluklar olabiliyor, bu da son derece normal, inşallah onların bildirilerini de yayınlanınca göreceğiz- doksan yedi bildiri vardı. Bu çok büyük bir başarı, yüze yakın bir bildiri. Beş tane de kapanışta şu an bildiri var. Belli ki Cabbar Bey katılamayacaklar ama onun da konuşmasının yer alacağını düşündüğümüzde toplam yüz sekiz bildiri. Yani, bunların sekiz tanesi iletilmemiş olsun, biz yüz tane bildirinin bu sempozyum için çok büyük başarı olduğunu söylemeliyiz. Çünkü zor şartlarda, hakikaten bütün dünyada şu an Covid19 yüzünden ciddi bir sıkıntı yaşanmakta. Şimdi bunlar içerisinde yani yüz sekiz bildiri içerisinde -ben öyle bildiri olarak değerlendirdim bunları- toplam on iki tanesi Eski Türkçe alanıyla ilgiliydi. Toplam on iki tane. Bu on ikiden de üzülerek belirtmeliyim ki sadece yedi tanesi Bilge Tonyukuk ile ilgiliydi. Bu, yani, belki başarı olabilir; belki biz bunu başarılı bir şey olarak değerlendirebiliriz ama adına biz eğer bir sempozyumu hasrediyorsak ve gerçekten de yüzlerce sempozyumu da hak ediyorsa Bilge Tonyukuk, o ve onun yazıtlarıyla ilgili toplam yedi tane bildirinin sunulması insanın içini acıtıyor. Ben dün konuşmamda şunu söylemiştim: Türk tarihinden Bilge Tonyukuk'u çıkarsaydık ne olurdu? Türk tarihinden Bilge Tonyukuk'u çıkarsaydık, İkinci Köktürk Devleti olmaz olurdu. Ne demek "olmaz olurdu"? Şu: İltiş Kağan olamazdı. İltiş şadken onu Kağan yapan Bilge Tonyukuk'tur. Kapgan bu kadar güçlü olamazdı, Türk milleti erişilmeyen yerlere erişemezdi ve Türk birliği tarihte eğer gerçekten sağlanmışsa, bu Bilge Tonyukuk'un sayesinde sağlanmıştı. Kapgan Kağan döneminde sağlanmıştı. Bunu sağlayan Kapgan Kağan'a rağmen Bilge Tonyukuk'tur. Zira Kapgan Kağan, Batı Köktürkler üzerine ve Soğdlar üzerine bir seferin yapılmasını istememektedir. Ona rağmen Bilge Tonyukuk sefere çıkar ve erişilmez yerlere kadar erişir; bugünkü Afganistan, Tacikistan, Özbekistan sınırlarına kadar olan yerlerin tamamını da Türk topraklarına katar. Dönüşte ne yazık ki Kapgan Kağan tarafından görevden el çektilir. Dün bir bildiride de ifade ettim. Bir bildiri sonrasında hep Bilge Tonyukuk'la onun damadı olan Bilge Kağan arasında bir sıkıntı olmuş da Bilge Kağan onu sürgüne göndermiş gibi bir anlayış var tarihçiler arasında. Sayın Başkan, kapanışta da olsa dinleyenler vardır bu yanlışı da düzeltmiş olalım. Asla. Bilge Kağan, babaları Kutlug İltiş Kağan öldüğünde sekiz yaşında, Köl Tigin yedi yaşındadır. Onları büyüten, onları yetiştiren; savaşçı olarak, bilge olarak yetiştiren kişi Bilge Tonyukuk'tur. Çocuk denilen yaşta cepheden cepheye koştu-ran yine Bilge Tonyukuk'tur. Kapgan Kağan sürgüne gönderdiğinde Bilge

Tonyukuk kendi doğduğu; babalarının, dedelerinin yaşadığı topraklara gitmiştir. Bilge Tonyukuk, özbeöz Türk'tür. Bugün "Ne mutlu Türk'üm." diyebilen herkes kadar, herkesten daha çok Türk'tür. Onu Çinli olarak kabul etmek Türk tarihini bilememek ve yazıtları anlamamaktan başka bir şey değildir. O, Bugu boyundandır. Arkeolojik bilgi, bulgu, belgelerin tamamı da bunu açıkça ortaya koymaktadır. Kapgan Kağan'la arası açılınca doğduğu topraklara yani Bugu boyunun bulunduğu topraklara döner, dedelerinin topraklarına döner. Çin kaynakları bunu çok açık yazar. Arkeolojik bilgi, bulgu ve belgeler bunu çok açıkça gösterir. Bayın Çoktu bölgesi diye değerlendirilen bu topraklar, o zaman Köktürklerin en uçtaki topraklarıdır ve burada Dokuz Oğuz'un Bugu boyu yaşar. Şimdi; böyle bir bilge, böyle bir dâhi ne yapıyor? Şadken Kutlug İleriş Kağan'ı kağan yapıyor, Kapgan'ın döneminde bütün Türk boy ve topluluklarını bir araya getiriyor. Zorla da olsa. Bilge Kağan işbaşına geçtiğinde, Köl Tigin darbe yapıp amcasının çocuklarını tahttan indirip ağabeyini tahta geçirince Bilge Kağan'ın yaptığı ilk iş o bilge kişiyi, o akıllı kişiyi o hikmet sahibi kişiyi, başkomutanı tekrar geri getiriyor görevine. Yani Tonyukuk'u tekrar işbaşına getiriyor. Ve bilge Tonyukuk, bilgeliğinin çok farkındadır. Evet, yazıtları diktiğinde yaşlıdır. O der "özüm ulug boltım, karı boltım." ama "neng yirteki kaganlık bodunka binteği bar erser ne bungı bar erteçi ermiş!". "Ben yaşlandım, ihtiyarladım doğru ama herhangi bir kağanlı millette, benim gibisi var olduktan sonra, bu milletin ne sıkıntısı olacakmış." diyor, Allah aşkına! "Ve ben kazandığım için, İleriş Kağan kazandığı için, Kapgan Kağan kazandığı için Türk milleti, millet oldu. Düşmanların ben; koşumlu, zırhlı atlarını, silahlılarını, askerlerini yurduma sokmadım." diyor. İşte böyle bir adam, edip, şair. Niye şair, çünkü hakikaten başta Rus bilim insanı Stebleva olmak üzere pek çok bilim insanı, benim hocamın hocası Rene Giraud, bu yazıtların mensur şiir olarak yazıldığını ifade etmişlerdir. Üstelik Stebleva, bunların birer güfte olduğunu söyler, notalarını da vererek iki ayrı kitabında dile getirir. Halkbilimi ile ilgili ne arıyorsanız her şey var, söz sanatlarının en mükemmeli var. Yeni edebiyatçı hocalarımıza sesleniyorum, biz burada Türk dili ve edebiyatı eğitimi ile ilgili, öğretimi ile ilgili bir sempozyum düzenledik. Lütfen, ne olursunuz, artık yanlışlardan vazgeçin. Yanlıştan dönmek erdemdir. Bizim savaş hikâyelerimizi Daudet'le veyahut da Edgar Allan Poe ile başlatmayın. Bizim yazıtlarımız giriş, gelişme, sonuç bölümleri olan yazıtlardır. Adına isterseniz öykü deyin, isterseniz küçürek öykü deyin; bunlar öyküdür. Hem de otobiyografik eserlerdir. Bu bağlamda şunu ifade edebiliriz, Ziya Paşa'nın ifadesiyle "Ayinesi iştir kişinin lafa bakılmaz/Şahsın görünür rütbe-i aklı eserinde".

Tonyukuk'un yaptıklarına ve eserlerine -iki ayrı yazıttır, birbirinin devamı niteliğindedir- o yazıtlardaki ifadelere bakarsak onun nasıl bir dâhi, nasıl bir bilge olduğunu ve nasıl bilinçli, şuurlu, akıllı bir Türk olduğunu görürüz. Sayın başkan, çok fazla uzatmak istemiyorum. Birkaç şeyi daha hatırlatarak ben sözlerimi bitirmek istiyorum. Arkadaşlarımızın Orhun Yazıtlarının bugünkü durumu ile ilgili bazı görüntüleri sunmuş olmaları anlamlıydı. Osman Mert arkadaşımız görüntülerle bize çok ciddi mesajlar verdi. Biz Türkler orada kazılar yaptık, yol yaptık, müze yaptık. Ama Moğol kardeşlerimize de sesleniyoruz; Batılılara, Amerikalılara, Ruslara, Kanadalılara gösterdikleri ilgi kadar kardeş olarak kabul ettikleri Türklere de ilgi gösterebilirler. Emeğe saygı duysunlar. Türk Uygarlığı Müzesi olarak adı konulan müzenin adını Höşöö Tsaidam Müzesi koymanın anlamı yok. O müzedeki her yerde Türk arkeologların adlarının bulunması gerekirken bir tek yerde bile Türklerin adının olmaması, Türkiye adının olmaması incitici ve üzücüdür. Osman Mert arkadaşımızın gösterdiği o görüntüler, hakikaten Tonyukuk yazıtlarının dikildiği günden bu yana ne yazık ki açık alanda her türlü tehlikeye maruz kalması yine düşündürücüdür. Devletimizin ilgili kurum ve kuruluşlarının sebebi ne olursa olsun buna kayıtsız kalmaları doğru değildir. Hamasi Türkçülük kolaydır, yazıtlara gidip sarılıp fotoğraf çekilmek de kolaydır. Ama o yazıtları o halde görmek gerçekten bir Türk'e asla yakışmamaktadır. Devletimizin ilgili kurum ve kuruluşları muhakkak suretle, salgın vesaire düşünmeden o bölgede bir an önce önlemler almalı. Yazıtların dibine kadar gelip oraya villa yapan insanlar, yetmiş metre ne demek! Sit alanında yazıtlara yetmiş metreyle, yol geldi diye siz oraya villalar yapıyorsunuz. Osman Mert arkadaşımızın bu anlamlı bildiri bizleri düşündürdü. Yazıtların poetik yapısı, söz varlığı, ters dizim sözlüğü; yazıtlarda geçen cümle yapıları, yine ortaöğretim programında yazıtlarla ilgili metinlerin alınmış olması, Orhun yazıtlarıyla Manas Destanı arasındaki izleksel paralellikler, Köktürk harfli yazıtlarda geçen sözvarlığının Özbek Türkçesinde bugün kullanımı ile ilgili bildirimler dikkate sunuldu. Bildirimlerin her biri birbirinden anlamlıydı. Özellikle bizim Eski Türkçe dönemi ve yazıtlarla ilgili. Burada Manas Destanı ile Orhun Yazıtları arasındaki paralellik ile ilgili bir bildirin de sunulması çok anlamlıydı. Zira, yıllardan beri, benim de doktora öğrencim olan Manas Üniversitesinde Nurdin Useev bu konu üzerine ciddi çalışmalar yaptı ve Manas Destanı'nda Türklük diye bin iki yüz sayfa hacminde bir kitap hazırladı. Kitap inşallah Türk Dil Kurumunda yayınlanacak. Şimdi biz bir gerçeği biliyoruz ki Manas Destanı'nın özünü oluşturan mesele şudur; Köktürklerle Çinlilerin savaşları anlatılır. Yani oradaki her şahsı biz

adım adım takip ederiz. Manas'ın kırk yiğidi kimdir ve bunlar yazıtlarda nasıl geçer? Yine Dış Oğuzla İç Oğuz'un mücadelesi mesela, Dede Korkut'ta Dış Oğuz ve İç Oğuz'un mücadelesi, Dokuz Oğuzlarla Tonyukuk'un mücadelesinden başka bir şey değildir. Eğer siz Tonyukuk'un Türk birliği için Dokuz Oğuzlara karşı, kendi boyuna karşı üstelik, vermiş olduğu mücadeleyi gerçekten bilerseniz; o zaman bunu anlamlı kılarırsınız. Tonyukuk'un Türkişlere karşı yaptığı sefer... Türkişler, Karluklar ve Oğuzlar bunlar da Batı Köktürklerdir ve bunlar bizim destanlarımızda yaşatılmaktadır. Bu konularla ilgili bildirilerin olması da anlamlıydı. Değerli başkanım, sözlerimi uzattım; Cabbar Bey'in olmaması da bir iki dakika bu fırsatı verdi. Başta zatıalınızı, yani Prof. Dr. İsmet Çetin Bey'i ve bütün ekip arkadaşlarını canıgönülden kutluyorum. TEKE Derneği olarak, TEKE Akademi olarak arkadaşlarımın da bana vermiş olduğu yetkiyle bundan sonra yapacağınız her faaliyete paydaş olarak katılabileceğimizi de burada ifade ediyorum. Katılımcılara, şu an ekranları başından bizleri izleyen bütün bilim insanlarına saygılar sunuyorum. Sürçülisan eylediysek affola.

Prof. Dr. İsmet ÇETİN

Çok teşekkür ediyoruz Cengiz Hocam. Bilgilendirdiniz ama şunu hemen söyleyeyim, biz de Orhun Vadisi'ne gittik, o anıtları gördük, maalesef sadece ziyaret ettik. Gerçekten durumları iyi değildi. Biz de Orhun'da ruhumuzu arındırdık, sadece o. Bizimki romantik bir anıydı. Şöyle yapalım Hocam, sizin dediğiniz şekilde ayrı bir toplantı yapalım, sempozyum yapalım. Birlikte onu kararlaştırırız, yaparız.

Prof. Dr. Cengiz ALYILMAZ

Memnuniyetle...

Prof. Dr. İsmet ÇETİN

Çok teşekkür ediyorum Cengiz Hocam. Şimdi, bizim dostumuz, Türk dünyasında dil ve edebiyat programlarının; dilin, edebiyatın öğretilmesiyle ilgili müştereklik arayışı içinde olan bunun için çalışan, çabalayan, fikir üreten, yorulan Prof. Dr. Pirali Aliyev Beyefendi. Hocam buyurun.

Prof. Dr. Pirali ALİYEV

Önce hepinizi selamlıyorum Hocam. İki gündür çok muhteşem bir sempozyum geçirdik. Bu sempozyumun düzenlenmesinde, yapılmasında, yönetilmesinde bütün ağırlık Hocam Prof. Dr. İsmet Çetin'in omuzlarında-

dır. Bizim önceden de gönderdiğimiz metinlerin, hepsini İsmet Hocam bir bir elden geçirip düzenlerdi. Böylesine bir projeyi düzenleyip başarıyla tamamlamak çok zor bir iştir. Bu sebeple İsmet Çetin'e çok teşekkür ediyorum. Ben sempozyumu kendi konularım açısından değerlendireceğim. Halil Hocam dedi ki yüz sekiz bildiri olduğunu söyledi. Ben ise elli yedi bildiri dinlemişim. Elli yedi bildirinin bir kısım oturumunda tartışmalara katılarak fikir de bildirmişim, tabii ki olumlu anlamda. Yani hangi konuların tartışılıp, sunulduğunu biliyorum. Sempozyumun dikkat çeken hususlarından biri bizim cemiyeti bir millet olarak geleceğe götüren, bu dünyada var olmamızı sağlayan eğitimidir. Eğitim bizi geleceğe taşıyacak. Bütün abidelerimiz, bütün değerlerimiz eğitimin içindedir. Bu bakımdan öyle düşünüyorum ki Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi Sempozyumu oldukça gerekli ve yerinde bir sempozyumdur. Bu sempozyumda çeşitli konularda sunumlar oldu. Birincisi, Türk dünyasında Türk Dili ve Edebiyatı programı nasıl olmalıdır? Bu hususta birçok bildiri sunuldu. Zannediyorum sekiz bildiri vardı. Basıldığı zaman tekrar okuyacak ve onlardan faydalanacağız. Tüm Türk dünyası bu metinlerden birer memba gibi istifade edecekler. O bildirilerde mukayeseler var, tahliller var. Özbekler ayrıca tahlil etti, Azerbaycanlılar başka bir şekilde, Türkiye'den olan hocalarımız, arkadaşlarımız başka şekilde tahlil ettiler. Bunlarda çatışmayan istikametlere dikkat ettiler.

İkincisi, ders kitapları meselesiydi. Programla ders kitapları arasındaki ilişki, programda konularla ders kitapları arasındaki farklılıklar, ders kitaplarına konuların nasıl ele alındığı, ders kitaplarında becerilerin nasıl işlendiği bildirilerde ele alındı. Bir başka sunumda öğretmenlerin nasıl olması gerektiği tartışıldı. Türk Dili ve Edebiyatı Enstitüleri hocaları hangi becerilere sahip olmalıdır; liselerde görev yapan öğretmenler hangi becerilere sahip olmalı, bizlerin onlara verdiği eğitim nasıl olmalıdır konularına değinildi.

Bir başka mesele de enstitülerdi. Azerbaycan, Özbekistan, Makedonya ve başka yerlerde Türk dillerinin çeşitli bölümlerde öğretimi ile ilgili enstitü ve bölümlerin kuruluşu konuşuldu. Özbekistan ile ilgili bir sunumda İsmet Hoca da katkı sağladı. Bölümlerin kuruluşu, hocaları, Türkiye'den kimlerin gidip ders verdiği ile ilgili notlar ilettiler. Azerbaycan'da Bakü Devlet Üniversitesi'nde yirminci yüzyılın on sekizinci ve yirminci yıllarında Türk Dili ve Edebiyatı programlarının içeriği ile ilgili çok güzel bir sunum yapıldı. Geçmişin değerlendirmesini yaparken Türk dili ve edebiyatının bugünkü durumu da tartışıldı.

Ayrıca, mesela klasik edebiyatın öğretilmesi ile ilgili konular konuşuldu. Hangi sözlüklerden, eserlerden faydalanılmalı; mesela Fuzuli'nin gazel-

leri işlenirken aruzun buldurulmasında öğretmenler nasıl bir yöntem izlemeliler, bunlar ele alındı.

Bu sempozyum gerçekten stratejik, düşünülmüş, hedeflere yaklaşmamızı sağlayan bir etkinlik oldu. Bu sempozyum; bizim gelecek, ortak medeniyetimizin şekillenmesinde, ortak edebiyatımızın gelişmesinde bir vesile olacaktır. Bir haber vereyim; Türkiye Maarif Vakfı, Türkiye Milli Eğitim Bakanlığı ile Azerbaycan Eğitim Bakanlığı bir mukavele imzalayacaklar. Henüz hangi konuların tartışıldığını tam olarak bilmiyorum. Umut ediyoruz ki Türk dili ve edebiyatının eğitimi ile ilgili olsun, ortak üniversiteler açılmasıyla ilgili olsun. Burada Türkiye üniversitelerinin açılmasına büyük ihtiyaç olduğunu düşünüyorum. Sayın hocalarım, en önemlisi biz bu coğrafyanın medeniyetini, ahlakını, değerlerini, dilini taşıyan insanlarız. Bu değerlerin tamamı dilde ve edebiyattadır. Dil şu an birbirinden uzaklaşmıştır ama ana kaynak edebiyattadır. Kaynağın tamamı edebiyatta korunup saklanmıştır. Klasik edebiyatta dilimiz korunmuştur. Bunlardan istifade ederek gelecek teknolojileri de kullanmakla ortak edebiyatımızı yaratacağız. Bana bu mutluluğu nasip ettiğiniz için hürmetli, sayın hocam İsmet Çetin'e teşekkürlerimi bildiriyorum. Her birinize teşekkür ediyorum. Bu teknolojinin imkânlarından faydalanarak yeni sempozyumlar düzenleyeceksiniz. İsmet Hocam biliyorum ki zor olacak ama yapacağınıza inanıyorum. Esenlikler dilerim.

Prof. Dr. İsmet ÇETİN

Çok teşekkür ediyorum, hiç endişeniz olmasın. Yola çıktığımız zaman dönmeyiz. "İleriye atılmak ve sonra dönmemektir." Ben katılımcılara, iki gündür bizimle beraber olan, bilgilerini paylaşan, bilgi üretmede enerji harcayan bütün bilim insanlarına, katılımcılara, gençlere, herkese teşekkür ediyorum. 2025 yılında sempozyumun dördüncüsünü Tanrı nasip ederse Türkiye ve Azerbaycan'ın dışında başka bir Türk devletinde ben olmasam bile arkadaşlarımızla tertip edeceğiz.