

*II. Uluslararası
Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri*

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

17-18 Nisan 2017

*II. Uluslararası
Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri
Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına
17-18 Nisan 2017 Ankara*

**Editörler:
Prof. Dr. İsmet ÇETİN
Doç. Dr. Halil ÇELTİK**

Ankara

2017



II. ULUSLARARASI
TÜRK DİLİ VE EDEBİYATLARI ÖĞRETİMİ SEMPOZYUMU BİLDİRİLERİ
Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına
17-18 Nisan 2017 Ankara

Editörler
Prof. Dr. İsmet ÇETİN
Doç. Dr. Halil ÇELTİK

Kapak Tasarımı
Aydemir ESEN

Basım Yeri
Gazi Üniversitesi Matbaası

Ankara
2017

ISBN: 978-975-507-287-6

*Bu kitap, sempozyuma kabul edilen bildirileri kapsar.
Yazıların fikrî sorumlulukları yazarlara aittir.
Kaynak göstermek kaydıyla alıntı yapılabilir.*

SEMPOZYUM KURULLARI

Şeref Kurulu

Prof. Dr. İbrahim USLAN (*Gazi Üniversitesi Rektörü*)
Prof. Dr. Derya ÖRS (*Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Başkanı*)
Prof. Dr. M. Öcal OĞUZ (*UNESCO Türkiye Millî Komisyonu Başkanı*)
Prof. Dr. Mustafa S. KAÇALIN (*Türk Dil Kurumu Başkanı*)
Prof. Dr. Musa YILDIZ (*Ahmet Yesevi Üniv. Mütevelli Heyet Başkanı*)
Prof. Dr. Rabia SARIKAYA (*Gazi Eğitim Fakültesi Dekanı*)

Düzenleme Kurulu

Prof. Dr. İsmet ÇETİN
Doç. Dr. Halil ÇELTİK
Doç. Dr. Dilek ERGÖNENÇ AKBABA
Doç. Dr. Bilal ÇAKICI
Uzm. Yaşar YILMAZ

Bilimsel Sekreteryaya

Doç. Dr. Halil ÇELTİK
Dr. Ferah BURGUL ADIGÜZEL
Arş. Gör. Dr. Seher ERDOĞAN ÇELTİK
Arş. Gör. Şadan ALTINOK
Arş. Gör. Eda Nur KARAKUŞ AKTAN
Uz. Şule GÜL
Bahar TABUR

Bilim Kurulu

Prof. Dr. Ali YAKICI *Gazi Üniversitesi*
Prof. Dr. Abdülkadir EMEKSİZ *İstanbul Üniversitesi*
Prof. Dr. Aygül HACIYEVA *Azerbaycan Bilimler Akademisi*
Prof. Dr. Ayşe YÜCEL ÇETİN *Gazi Üniversitesi*
Prof. Dr. Cabbar İŞANKUL *Özbekistan Bilimler Akademisi*
Prof. Dr. Elfina SIGBETULLAH *Moskova Devlet Üniversitesi*
Prof. Dr. Filiz KILIÇ *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi*

Prof. Dr. Gıyasettin AYTAŞ *Gazi Üniversitesi*
Prof. Dr. Henryk JANKOWSKY *Adam Mickiewicz Üniversitesi*
Prof. Dr. Kemal ABDULLAH *Azerbaycan Devlet Müşaviri*
Prof. Dr. Kerima FİLAN *Univerzitetu u Sarajevu*
Prof. Dr. Leyla KARAHAN *Gazi Üniversitesi*
Prof. Dr. M. Fatih KİRİŞÇİOĞLU *Gazi Üniversitesi*
Prof. Dr. Yaşar AYDEMİR *Gazi Üniversitesi*
Doç. Dr. Abdullah ASLAN *Erzincan Üniversitesi*
Doç. Dr. Bilal ÇAKICI *Ankara Üniversitesi*
Doç. Dr. Bülent GÜL *Hacettepe Üniversitesi*
Doç. Dr. Dilek ERGÖNENÇ AKBABA *Gazi Üniversitesi*
Doç. Dr. Fevzi ERSOY *Gazi Üniversitesi*
Doç. Dr. Gulayhan AQTAV *Adam Mickiewicz Üniversitesi*
Doç. Dr. Halit KARATAY *İzzet Baysal Üniversitesi*
Doç. Dr. Hamiye DURAN *Gazi Üniversitesi*
Doç. Dr. Mustafa KURT *Gazi Üniversitesi*
Doç. Dr. Yavuz KARTALLIOĞLU *Gazi Üniversitesi*
Yrd. Doç. Dr. Ahmet DEMİR *Başkent Üniversitesi*
Yrd. Doç. Dr. Erdoğan KUL *Ankara Üniversitesi*
Yrd. Doç. Dr. Ümmihan B. TOPÇU *Başkent Üniversitesi*
Dr. Erlan ARSLANBAYEV *Ahmet Yesevi Üniversitesi*
Dr. Tursunjan İMİN *Lanzhuv Üniversitesi*

İÇİNDEKİLER

SÖZ BAŞI	XV
SEMPOZYUM AÇILIŞ KONUŞMALARI	1
SEMPOZYUM DÜZENLEME KURULU BAŞKANI PROF. DR. İSMET ÇETİN	1
PROF. DR. AHMET BİCAN ERCİLASUN	3
GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANI PROF. DR. RABİA SARIKAYA	3
AHMED YESEVİ ÜNİVERSİTESİ MÜTEVELLİ HEYETİ BAŞKANI PROF. DR. MUSA YILDIZ	4
TİKA DAİRE BAŞKANI MEHMET YILMAZ	5
UNESCO TÜRKİYE MİLLİ KOMİSYONU YÖNETİM KURULU BAŞKANI PROF. DR. ÖCAL OĞUZ	5
TÜRKSOY GENEL SEKRETERİ YARDIMCISI PROF. DR. FIRAT PURTAŞ	6
TDK BAŞKANI PROF. DR. MUSTAFA S. KAÇALIN	7
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRÜ PROF. DR. İBRAHİM USLAN	8
TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ÖĞRETMEN ADAYLARININ TÜRKÇE BİLİNCİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA CEM ERDEM-AYŞE DERYA ESKİMEN	9
SOVYETLER BİRLİĞİ'NDEKİ TARİHİ GERÇEKLERİN TÜRK DÜNYASI ROMANLARINDA SEMBOLLERLE ANLATILMASI: AZERBAYCAN EDEBİYATI ÖRNEĞİ ABDULVAHAP KARA-VAHİDE FİDAN DOĞAN	15
GEÇMİŞTEN GÜNÜMÜZE TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI TASNİFİ İÇİNDE TÜRK HALK EDEBİYATI'NIN YERİ ABDURRAHMAN GÜZEL	23
HALK HİKÂYELERİNİN ŞİİRSEL YAPISINDA MUAMMA VE EĞİTİCİ YÖNÜ ALİ BERAT ALPTEKİN	37
FUAT KÖPRÜLÜ'NÜN ESERLERİNDE DEDE KORKUT KİTABI ÜZERİNE DİKKATLER ALİ DUYMAZ	45
SOHBETÜ'L-ESMÂR (MEYVELERİN SOHBETİ) MESNEVİSİ KONUSUNDA TARTIŞMALAR ALİ ŞAMİL HÜSEYİNOĞLU	57
ÂŞIK EDEBİYATI ÖĞRETİMİNDE LİSE DERS KİTAPLARINDAKİ METİN SEÇİMİ ÜZERİNE ALİ YAKICI	69
TÜRK DEVLET VE TOPLULUKLARINDA ORTAK DİL VE EDEBİYAT KİTABI YAZIMINDA ORTAK METİNLERDEN YARARLANMA: MASAL ÖRNEĞİ	

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

ALI YAKICI-ESRA AKYOL	75
ABDULLAH TUKAY ŞİİRLERİNİN UYGUR SAHASI EDEBİYAT ÖĞRETİMİNDEKİ YERİ ALIMCAN İNAYET	89
TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ÖĞRETİMİNDE ALKIŞ VE KARGIŞ (DUA VE BEDDUA) TÜRLERİNDEN NASIL YARARLANABİLİRİZ? ALIMCAN İNAYET-AHMET KESKİN	97
LİSE (ORTAÖĞRETİM) EDEBİYAT PROGRAMLARINDA VE DERS KİTAPLARINDA GENÇLİK EDEBİYATININ YERİ ALIYE USLU ÜSTTEN	109
AZƏRBAYCANLI ALBANLARIN DİL VƏ FOLKLORUNA BAXIŞ CƏLİLOVA AYNUR	123
TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI KİTAPLARINDA YER ALAN METİNLERDE İDEAL İNSAN ANLAYIŞI AYŞE YÜCEL ÇETİN	129
TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI DERSLERİNDE MATERYAL DESTEKLİ ÖĞRETİMİN BAŞARI VE KALICILIĞA ETKİSİ AYŞE YÜCEL ÇETİN-EKİN DEVRİM AÇIKGÖZ	139
İRAN'DA TÜRKOLJİ EĞİTİMİNİN KARŞILAŞTIĞI ENGELLER VE ZORLUKLAR BEHRUZ BEKBABAYI-SOHRAB REZAEI MAZJİN-FAZEL SURİ	147
2015-2016 EĞİTİM-ÖĞRETİM YILI LİSE TÜRK EDEBİYATI DERS KİTAPLARINDA HALKBİLİMİ VE HALK EDEBİYATI KONULARI BEKİR ŞIŞMAN-İBRAHİM BOZ	157
KELİME TAHLİLİ KONUSUNDA FARKLI YAKLAŞIMLAR BİLGEHAN ATSIZ GÖKDAĞ	167
TÜRK KÜLTÜRÜNÜ ARAŞTIRMA ENSTİTÜSÜ'NÜN TÜRK DÜNYASI EDEBİYAT ARAŞTIRMALARINDAKİ YERİ BÜLENT GÜL	177
DİL ÖĞRETİMİNDE FOLKLORUN YERİ CABBAR IŞANKUL	185
NAZIM ŞEKLİ ÖĞRETİMİNE FARKLI BİR BAKIŞ CEMAL KURNAZ-HALİL ÇELTİK	189
FİİLLERDE BİRLEŞİK KİP VE ZAMAN KONUSUNUN MEB 10. SINIF DİL VE ANLATIM DERS KİTABINDA ÖĞRETİLMESİ KONUSUNA YAKLAŞIMLAR DİLEK ERGÖNENÇ AKBABA-AYŞENUR KILIÇER	197
ORTAK ALFABEYE GEÇİŞİN TÜRK DÜNYASI EDEBİYATLARINA KATKILARI ELÇİN İBRAHİMOV	205

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

RUSYA İMPARATORLUĞU'NDA TÜRKOLJİ'NİN GELİŞMESİ TARİHİ: SEBEPLER VE ÖZELLİKLER ELVİRA LATİFOVA.....	209
ÜNİVERSİTELERDE TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ÖĞRETİMİ ÜZERİNE BAZI GÖRÜŞ VE TESPİTLER: FIRAT ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ ESMA ŞİMŞEK.....	217
"ONA TİLİ VA ADABİYOTİ" İLE "O'ZBEK ADABİYOTİ" ADLI DERS KİTAPLARINDAN HAREKETLE EDEBİYAT EĞİTİMİNİN KİMLİK İNŞASINDA ROLÜ FATMA AÇIK.....	231
TÜRK EDEBİYATI DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI'NDA YER ALAN HALK EDEBİYATI KONULARIYLA İLGİLİ KAZANIMLARA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN NİTEL ANALİZİ FATMA SÜREYYA KURTOĞLU.....	245
ÇAĞDAŞ ÖZBEK EDEBİYATÇILARINDAN ABDÜLHAMİT SÜLEYMAN ÇOLPAN'IN ŞİİRLERİNDE BAĞIMSIZLIK VE HÜRRIYET FİKRİ GIYASETTİN AYTAŞ.....	259
"TÜRK EDEBİYATI" İLE "DİL VE ANLATIM" DERSLERİNİN BİRLEŞTİRİLMESİ KARARININ LİSELERDEKİ EDEBİYAT ÖĞRETİMİNE OLASI ETKİLERİ GÜRKAN YAVAŞ.....	267
TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI DERSLERİNDE KULLANILAN DİNÎ-TASAVVUFÎ METİNLER ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME HAMİYE DURAN.....	279
AFGANİSTAN'DA TÜRKOLJİ VE TÜRKÇE ÇALIŞMALARINI HAKKINDA BİR ARAŞTIRMA-2 FIRUZ FEVZİ-HASAN CANKURT.....	287
EDEBİYAT TEORİSİ KİTAPLARININ EDEBİYAT ÖĞRETİMİNE KATKISI: ŞAHABETTİN SÜLEYMAN'IN SANAT-I TAHRİR VE EDEBİYAT'I ÖRNEĞİ HATİCE GÜNDOĞAN.....	293
T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI ORTAÖĞRETİM TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDAKİ KÜLTÜREL AKTARIM HÜLYA ÇEVİRME.....	299
METİN İNCELEMELİNDE FARKLILIKLAR: TAHKİYELİ ESERLERDE ŞAHİS KADROSU VE HALK HİKÂYELERİ İSMET ÇETİN.....	309
ERKEN CUMHURİYET DÖNEMİ ÖĞRETMEN YETİŞTİRME POLİTİKASI VE ÖĞRETMEN SANATKÂRLARIN MİLLÎ SEMBOLLERİ KULLANMADAKİ FİKRÎ ALTYAPILARI İSMET ÇETİN-İSMAİL ERBEK.....	319
TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI PROGRAMLARINDA PROZODİNİN YERİ İSMET ÇETİN-ŞADAN ALTINOK.....	329

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

TÜRK LEHÇELERİNİN ÖĞRETİMİNDE ÖZEL İSİMLERİN ÖNEMİ JAZIRA AGABEKOVA-AİNUR MAYEMEROVA	339
AHMET YESEVİ ÜNİVERSİTESİ'NDE TÜRK DİLİ VE EDEBİYATININ OKUTULMASI ASİL ŞENGÜN-KANAT MOLDATAYEV	343
PROF. DR. FUAD KÖPRÜLÜNÜN ORTAÇAĞ AZƏRBAYCAN TÜRK ƏDƏBİYYATI ÖYRƏTİMİNƏ GÖSTƏRDİYİ QATQILAR KÖNÜL HACIYEVA	347
AHMET CEVAT EMRE'NİN OKUMA-YAZMA BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ LEYLÂ KARAHAN-ALEV ŞEYDA UZUN	355
LİSE EDEBİYAT DERS KİTAPLARIMIZDA ORTADOĞU (GÜNEYBATI ASYA)'DA GELİŞEN TÜRK EDEBİYATI M. ABDULLAH ARSLAN	365
TÜRK MENCE BİR ÖĞRETİM KİTABININ DİL ÖĞRETİMİ AÇISINDAN İNCELENMESİ M. FATİH KİRİŞÇİOĞLU	377
DİLBİLİMSEL TÜRKOLJİ İLE İLGİLİ ORTAK DERS KİTAPLARINI HAZIRLAMA SORUNLARI MAGRİPA YESKEYEVA-AİNUR MAYEMEROVA	383
TÜRK MEN EDEBİYATINDA BAYKARA VE NEVAYI RAHİMMAMMET KÜRENOV-MAYAGÖZEL BABAYEVA	391
ÜNİVERSİTELERDE ZORUNLU VE ORTAK TÜRK DİLİ DERSİ MEHMET TEMİZKAN	395
KUTADGU BİLİG'DE DEĞERLER EĞİTİMİ ÇERÇEVESİNDE İDEAL İNSAN MESUT ŞEN-ASIYE FİGEN KALKAN	401
TÜRK HALK EDEBİYATI EĞİTİMİNDE TÜR TANIMLARI NASIL ÖĞRETİLMELİ? METİN EKİCİ	421
TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ÖĞRETİMİNDE OSMANLICA GEREKLİLİĞİ/GEREKSİZLİĞİ MUHİTTİN ELİAÇIK	427
TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI DERS KİTAPLARINDA GÜNCELLİK MUSA ÇİFCİ-TALİP YILDIRIM	431
TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ÖĞRETİMİNDE EDEBİ METİNLERİN İŞLEVİ VE METİN SEÇİMİYLE İLGİLİ SORUNLAR MUSTAFA KURT	437
ESTETİK BİR ZEVL KAZANDIRMA ARACI OLARAK EDEBİYAT EĞİTİMİ MUSTAFA TATCI-SAMET GÖKÇELİ	443

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

HASAN ALİ TOPTAŞ'IN KUŞLAR YASINA GİDER ROMANININ SOSYO-KÜLTÜREL DEĞERLER BAKIMINDAN İNCELENMESİ MUSTAFA TÜRKYILMAZ.....	449
TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI DERSLERİNDE "METİNLER ARASILIK"IN İŞLEVSELLİĞİ MÜGE (CANPOLAT) YANARDAĞ.....	461
ÇOCUKLARA EDEBİYAT VE DEĞERLER ÖĞRETİMİ İÇİN HAZIRLANMIŞ BİR MANAS KİTABI: AYKÖL MANAS NACIYE YILDIZ	473
TÜRK DESTANLARINDA OLAĞANÜSTÜ DOĞUM MOTİFİ NACIYE YILDIZ-GULBAKRAM JİYEMBAYEVA	479
EBULGAZİ BAHADUR HAN, TÜRKÇENİN KORUYUCUSU NASIMHAN RAHMANOV	489
AVANZADE MEHMET SÜLEYMAN'IN ESERLERİNDE EĞİTİM MESELESİ NAZIM HİKMET POLAT-SEHER ERDOĞAN ÇELTİK	493
ALMANYA'DA TÜRKÇE / TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI EĞİTİMİ - ÖĞRETİMİ NECATİ DEMİR	501
TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ÖĞRETİM PROGRAMINA (2015) GÖRE YAZILAN DERS KİTABINDA ALAN (AKADEMİK) BİLGİSİNİ SUNMA STRATEJİLERİ NERMIN YAZICI	513
TÜRK LEHÇELERİ KONUŞURLARINA TÜRKİYE TÜRKÇESİNİN ÖĞRETİMİNDE HAZIRLANACAK DERS PROGRAMLARI VE MATERYALLERİNDE TEMEL DİL BECERİLERİNİN ÖNCELİK DURUMLARI VE UYGULAMALARI NEZİR TEMUR.....	521
BATI TRAKYA TÜRKLERİNDE TÜRKÇE EĞİTİM VE SORUNLARI NTİLEK OSMAN	529
ORD. PROF. DR. M. FUAD KÖPRÜLÜ'NÜN SOVYET SOSYALİST CUMHURİYETLER BİRLİĞİ BİLİMLER AKADEMİSİ HABERLEŞME ÜYESİ SEÇİLMESİ KONUSU ÜZERİNE OSMAN FIKRİ SERTKAYA.....	541
AZERBAJCAN OKULLARINDA EDEBİYAT DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ İÇERİK VE YAPISI PİRALİ ALİYEV.....	555
TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ÖĞRETİMİ YÖNTEM VE TEKNİK UYGULAMASINDA KAVRAM YANILGILARI ÜSTÜNE BİR DEĞERLENDİRME RASİH ERKUL.....	565
EZBERCİ EĞİTİMDEN YAPILANDIRMACI EĞİTİME TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ÖĞRETİMİNİN SORUNLARI VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ REFİYE OKUŞLUK ŞENESEN.....	571

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

TÜRKİYE'DE HALK EDEBİYATI ÖĞRETİMİNDE TERİMLER SORUNU SAİM SAKAOĞLU.....	581
ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN 2017 TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ÖĞRETİM PROGRAMI KONUŞMA KAZANIMLARI BAĞLAMINDA ÖZ DEĞERLENDİRMELERİ SALİM PİLAV.....	585
АНА ТИЛ СҮПИТИДӘ УЙҒУР ТҮРКЧИСИНИ ОҚУТУШ ПРОБЛЕМИЛИРИ Сәйфулла Абдуллаев.....	595
YAZIM KILAVUZLARININ "YAZIM KILAVUZU" İLE UYUMLULUĞU SEDAT BALYEMEZ.....	599
EDEBİYAT ÖĞRETİMİ VE NİTELİKLİ ÖĞRETMEN SORUNU SEFA YÜCE.....	615
TÜRKÇE'NİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE DERLEM KULLANIMI SELMA ELYILDIRIM.....	625
EDEBİYAT EĞİTİMİNDE ÖĞRETİM STRATEJİLERİ SORUNU S. NİLAY İŞIKSALAN.....	637
TÜRK LEHÇELERİNİN OĞUZ GRUBUNA AİT DİLLERİN DÜZLÜK YUVARLAKLIK UYUMU VE ÖZELLİKLERİ SONA ANNAYEVA.....	649
AZƏRBAYCAN ƏDƏBİYYATI ÇEX ŞƏRQŞÜNASLIĞINDA ŞƏFİYEVA ROZA ŞAKİRQIZI.....	653
TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI DERSİ DİLBİLGİSİ ÖĞRETİMİNDE DİLBİLİMSEL YAKLAŞIMLARDAN YARARLANMA ŞENEL GERÇEK.....	657
TÜRKİYE'DE TÜRKMEN TÜRKÇESİ ÜZERİNE YAPILMIŞ ÇALIŞMALARIN KAPSAMI VE TÜRKMENÇE KAYNAKLARI TİLLAGÜZEL HOCAHANOVA.....	667
KAZAK EDEBİYATINDAKI BÜYÜK BAŞARI BABALAR SÖZÜ PROJESİ HAKKINDA ТОҚТАР АЛБЕКОВ.....	673
21. YÜZYILDA EDEBİYAT VE SİBER-PUNK UMAY GÜNAY.....	679
EK FİİLİN ÖĞRETİM YÖNTEMİNDEKİ SORUNLAR ÜMIT HUNUTLU.....	689
ELEŞTİREL OKUMA BECERİSİ KAZANIMLARININ TÜRK EDEBİYATI DERSİ SINAV KÂĞITLARINA YANSIMASI ÜMMÜHAN BİLGİN TOPÇU.....	699

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

ÖZBEKİSTAN'DA ORTA ÖĞRETİM KURUMLARI MÜFREDATINDAKİ "DİL VE EDEBİYAT" DERSLERİNİN İÇERİĞİNE BİR BAKIŞ VELİ SAVAŞ YELOK	709
RUSYA'DAKİ TÜRKOLOJİ BÖLÜMLERİNİN MÜFREDATI, ÖĞRETME TEKNİKLERİ VE DERS KİTAPLARI VÜSALE MUSALI.....	715
AVRASYA YAZARLAR BİRLİĞİ 10. YIL YAKUP ÖMEROĞLU.....	727
1992-2017 YILLARI ARASI TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ÖĞRETİMİ İLE YETİŞTİRİLMESİ PLANLANAN İNSAN TİPİ YASEMİN UZUN TULGAR	731
ARUZ ÖĞRETİMİNE DAİR DİKKATLER VE TEKLİFLER YAŞAR AYDEMİR	739
TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE DUYGU DURUMLARINI YANSITAN KALIP İFADELER YAŞAR AYDEMİR-ŞEYDA YEŞİLYURT	751
TÜRKÇE ÖĞRENEN ARAP ÖĞRENCİLERİN YAZMA BECERİLERİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLAR VE ÖNERİLER YAŞAR AYDEMİR-SUMYAH MUFLEH.....	761
EDEBİYAT ÖĞRETİMİNE DAİR İTİRAZLAR YAVUZ BAYRAM.....	769
O'ZBEKİSTONDA TİL VA ADABİYOT O'QITISHDAGI YANGI DAVR: TOSHKENT DAVLAT O'ZBEK TİLİ VA ADABİYOTİ UNIVERSİTETİ VA UNING AHAMİYATI ZAYNABİDİN ABDİRASHİDOV	783
EĞİTİCİ DRAMA TEKNİĞİ İLE HACİVAT-KARAGÖZ VE MEDDAHLIK GELENEĞİNİN TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI BÖLÜMLERİNDE ÖĞRETİMİ (KKTC-GAÜ ÖRNEĞİ) ZEKİ AKÇAM-AYŞEGÜL AKÇAM	787

SÖZ BAŞI

Toplumların hafızaları, dolayısıyla kültürel birikimleri dil ve dil ürünleriyle nesilden nesile aktarılır. Toplumsal kimliği oluşturan değerler, o toplumu meydana getiren fertlerin ortak bilinciyle oluşturduğu kültürel kodlardır. Bu kodlar toplumların hafızalarında edebiyat ürünleri vasıtasıyla yaşarlar. Bu cümleden olmak üzere denilebilir ki dil ve edebiyat, toplumun kültürel kodlarını içinde barındıran, onları bir terkip hâlinde topluma sunarak bir arada yaşama iradesi kazandıran çok önemli alanlardır.

Türk toplumunun kültürel kodlarını barındıran Türk dili, dünyanın en geniş coğrafyasında ve yine en fazla nüfusa sahip Türk kitlesi tarafından kullanılmaktadır. Bu dil, her zaman güçlü bir edebiyat dili olmuştur. Ancak yaklaşık yüz yıldır her Türk topluluğunun kendi sınırları içinde bir dil ve edebiyat faaliyeti içinde olması, maalesef Türk dili ve edebiyat alanının çerçevesini daraltmıştır. Bu dar çerçevede Türk edebiyatı, boylar edebiyatı olarak yeniden şekillenmeye, buna bağlı olarak da Türk kültür alanı, boylara mahsus ayrı kültürel alanlar olarak kabul görmeye başlamıştır. 20. yüzyılın sonu itibarıyla Türk dünyasında olan gelişmeler, özellikle Türk dili ve edebiyatı ile bunun öğretimi konusunun ele alınmasını zaruri kılmıştır.

Yukarıda zikredilen gelişmeler ve problemlerin tespit ve çözümü düşüncesiyle ilk olarak Türk Dil Kurumunun destekleri, Bakü Slavyan Üniversitesi ve Üniversitemizin iş birliği ile Bakü'de bir sempozyum düzenlenmiş; alan uzmanlarının katılımlarıyla gerçekleşen bu toplantıda genel konular ile daha çok Azerbaycan ve Türkiye'de yapılan dil ve edebiyat öğretimi çalışmalarına ağırlık verilmiştir.

Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi Sempozyumu'nun ikincisi Prof. Dr. Fuad Köprülü anısına adanmış olup Ankara'da gerçekleştirilen bu sempozyumda, Türk Dünyasında Türk dili ve edebiyatı alanında yapılan çalışmalar ve bu alanın eğitimi ile ilgili konular işlenmiştir. Akademik çalışmaların öncelikle ele alındığı toplantıda, Türk dili ve edebiyatı alanında yapılan doktora çalışmalarının ve bu çalışmalarda üretilen bilgilerin paylaşılması, tartışılması amaçlanmıştır. Doktora çalışmalarının dışında devam etmekte olan lisansüstü çalışmalar da danışman öğretim üyelerinin nezaretinde hazırlanmak ve sunulmak kaydıyla Sempozyum Bilim Kurulu tarafından değerlendirmeye alınmıştır.

Hazırlık çalışmalarına 2016 yılında başladığımız ve 2017 Nisan'ında gerçekleştirdiğimiz Sempozyuma; Azerbaycan, Kazakistan, Kırgızistan, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti, Özbekistan, Türkmenistan, Afganistan, İran, Habeşistan, Batı Trakya ve Türkiye'nin çeşitli üniversitelerinden gelen 130 bilim adamı bildirileriyle katılmıştır.

Sempozyum; okunan bildirilerin tartışılarak yeni fikirlerin ortaya çıkmasını, yeni bakış açılarının oluşmasını sağlamış, üretilen bilgilere yeni bilgilerin katılmasına fırsat vermiştir.

Bildirilerin basımı sürecinde; yazıların bilgi, yöntem ve muhtevalarıyla ilgili bütün sorumlulukları bildiri sahiplerinde olmak kaydıyla yazımda müstereklik sağlanmaya çalışılmıştır.

Alkışlarımız, Sempozyuma katkı sağlayan ve destek veren kurum ve kuruluşlar ile bunların mensuplarına, Sempozyum Düzenleme Kurulu ve Sekreteryasınadır.

Editörler

Prof. Dr. İsmet ÇETİN-Doç. Dr. Halil ÇELTİK

SEMPOZYUM AÇILIŞ KONUŞMALARI

SEMPOZYUM DÜZENLEME KURULU BAŞKANI PROF. DR. İSMET ÇETİN

Sayın Büyükelçi, Sayın Rektörüm, Üniversitemizin kıymetli yöneticileri, dekanları, Sayın UNESCO Türkiye Milli Komisyonu Sayın Başkanı, Sayın TİKA Başkanı, Sayın TDK Başkanı, Sayın TÜRKSOY Genel Sekreter Yardımcısı, Sayın Ahmet Yesevi Üniversitesi Mütevelli Heyeti Başkanı, Saygıdeğer hocalarımız, aziz bilim adamları, meslektaşlarımız, değerli konuklar, sevgili öğrenciler; saygı ve sevgiyle selamlıyorum.

Toplumsal kimlikler, ortak dilin kullanılması, ortak kültürün yaşanmasıyla oluşur. Toplumun özelliklerini belirleyen kültür yapısı, geçmişten yaşanan zamana gelinceye kadar çeşitli değişikliklere uğrayabilirler. Bu değişim içinde sabit unsurlar vardır ki, bu unsurlar toplumların kültür genetikleridir. Toplumların geçmişte ve anda yaşadıkları kültür unsurları, toplumun zihniyetini belirler ve fertlerin, dolayısıyla toplumun da davranış özelliklerini oluşturur. Toplumun bir olay karşısında aldığı tavır, gösterdiği tepki, davranış biçimi edebî esere yansır. Edebi eserler, toplumsal belleğin saklandığı bilgi alanlarından biri, en önemlisi olmanın yanında, geleceğe dair tasavvurların kurgulandığı, gelecekte toplumsal bilinç, bilgi ve birliğin inşası yolunda müracaat edilecek birinci derece kaynak olarak değerlendirilmelidir.

Tarihin bilinen ilk dönemlerinden itibaren varlığını sürdüren Türk milleti, insanlığın medenî tekâmülüne paralel bir gelişme göstermiş, döneminin gereği olarak sözlü ve yazılı medeniyetleri yaşamış, düşüncesini kimi zaman söze dökmüş, kimi zaman taş kazımış, kimi zaman kâğıda işlemiş. Mitik dönemlerden itibaren getirdiği kültür kodlarını yaşamış, yaşıyor, gelecekte yaşamak ve yaşatmak için adeta tarihle akit imzalamıştır. Genel olarak Türk kültür ve medeniyet alanı, özel olarak eğitim ve edebiyat eğitimi, belki bugünkü anlamda ve bugünkü yaklaşımlarla yapılmıyordu. Ancak tarihi kayıtlar, yaşanan zamanda ve şartlarda nasıl bir eğitim gerektiriyorsa Türkler, tarihin kadim dönemlerinden itibaren, o eğitim sürecinden geçmiş ve edebî dünyalarını kurmuşlardır.

Türkiye'de, Cumhuriyet döneminde 1924 yılından itibaren planlı bir dil ve edebiyat öğretiminin başlaması, bir yandan dil ve edebiyatın eğitimi alanındaki yenileşmeyi gösterirken, bir yandan da toplumun millî bilgi ve bilinçle donatılmasına vesile olmuştur. Cumhuriyet dönemiyle başlayan bu planlı eğitim hamlesi, günün şartlarına göre tadil edilerek günümüze kadar gelmiştir. Bu belki sadece Türk ve özellikle Türkiye Türklüğünün, kendi içindeki dil ve edebiyat öğretimi alanındaki gelişmeydi. Ancak daha da önemlisi Türk dili ve edebiyatı öğretiminin Türkiye ve hatta Türk dünyası dışındaki durumuydu ki, bu da alanın stratejik yönüyle ilgilidir.

Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin jeo-politik ve stratejik mevkii, Dünya devletleri içindeki konumu, özellikle Türk devlet ve topluluklarındaki itibarı, statüsü sadece politik, ekonomik veya uluslararası bağlamda değil kültürel alanda da belirleyicidir. Belirleyici olmaya da devam edecektir. Türkiye'nin sınırları dışında var olan Türkiye sahası Türk kültür havzası Orta Avrupa'dan başlayıp Çin içlerine, Saha Eli'nden başlayıp Kuzey Afrika'yı içine alan geniş bir coğrafyayı kapsamaktadır. Bu alan Türk tarihî coğrafyası, dil coğrafyası, edebiyat coğrafyasıdır. Bu geniş alanda yaşayan toplumların Türk dili ve edebiyatı ile bu alanın eğitimi, siyasî, ekonomik ve hayatın hemen bütün alanlarında yakın ilişkide bulunan başta 250 milyonu aşkın nüfusuyla Türk devlet ve toplulukları olmak üzere aynı kültür ve medeniyet

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

havasında yaşayan gruplarla olan edebî tanışıklık, birliktelik, aynı zamanda küresel güç ifadesidir. Bu durum dün olduğu gibi bugün de, özellikle 1990'lı yıllar itibarıyla Türkiye Devleti tarafından görülmüş, gerekli düzenlemeler yapılmış, politikalar üretilmiştir. Türk Dili ve edebiyatı alanında da Türkiye Dışı Türk Edebiyatları lise üniversiteler bünyesinde ders olarak okutulmaya başlanmış, müstakil bölümler açılmıştır. Dönemin gereği neyse Türkiye Cumhuriyeti'nin ilgili kurumları tarafından imkanlar dahilinde yerine getirilmeye gayret edilmiştir.

20. yüzyılın son çeyreğinden itibaren başlayan çalışmalar, kurulan ulusal ve uluslararası kurumlar, Özellikle Türk devletlerinin devlet başkanı/cumhurbaşkanlarının katılımıyla kurulan ve toplanan Türk Dili konuşan Ülkeler İşbirliği Konseyi /Türk Keneşi /nin Ortak Türk Edebiyatı ve Ortak Türk Tarihi yazılmasına dair kararları bu alanın önemini göstermektedir.

Bu gün, ikincisini yaptığımız Türk dili ve edebiyatı ve bu alanın öğretimiyle ilgili problem ve çözüm yollarının tartışılacağı Sempozyumun ilki 2010 yılında Gazi Üniversitesi, Bakü Slavyan Üniversitesi ve Türk Dil Kurumu işbirliği ile Bakü'de yapılmıştı.

UNESCO tarafından 2016 yılı Prof. Dr. Fuad Köprülü yılı ilan edilmiştir. Türk tarih, hukuk ve edebiyat âlimi olan Prof. Dr. Fuad Köprülü anısına düzenlenen bu sempozyumun hazırlık çalışmalarına 2016 yılında başlandı ve bugün gerçekleşmekte. İçinde bulunduğumuz yıl Gazi Üniversitesi'nin 90. Yılı. Bu iki anlamlı yıl dönümünde yapılan Sempozyum, Türk dili ve edebiyatları ve bu alanın öğretimiyle ilgili çalışanların karşılıklı bilgi alışverişi yapmalarını sağlamak, ürettikleri bilgi ve getirdikleri bilgilerin tartışılmasını ve daha verimli sonuçlar alınmasını temin etmek maksadıyla düzenlenmiştir.

Sempozyumda, Azerbaycan, Kazakistan, Kırgızistan, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti, Özbekistan, Türkmenistan, Afganistan, İran, Habeşistan ve Batı Trakya'dan gelen 130 bilim adamının bildirimleriyle, Türk dili ve edebiyatı ile bu alanın öğretimini bütün yönleriyle işlenecektir.

Sempozyumun gerçekleşmesinde; Gazi Üniversitesi Rektörü Sayın Prof. Dr. İbrahim USLAN, Gazi Eğitim Fakültesi Dekanı Prof. Dr. Rabia SARIKAYA, UNESCO Türkiye Milli Komisyonu Başkanı Prof. Dr. M. Öcal OĞUZ, TİKA Başkanı Dr. Serdar ÇAM ve Daire Başkanı Dr. Mehmet Yılmaz, Atatürk Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Başkanı Prof. Dr. Derya ÖRS, TDK Başkanı Prof. Dr. Mustafa KAÇALIN, TÜRKSOY Genel Sekreteri Prof. Dr. Düsen Kaseinov ve Genel Sekreter Yardımcısı Prof. Dr. Fırat PURTAŞ, Ahmet Yesevi Üniversitesi Mütevelli Heyeti Başkanı Prof. Dr. Musa YILDIZ, Ankara Büyükşehir Belediye Başkanı Melih Gökçek ve Meclis Başkan Vekili Ali İhsan DÖNMEZ, Üniversitemiz Genel Sekreter Yardımcısı Doç. Dr. Murat ÇETİNKAYA, ve NOBEL Yayıncılıktan Nevzat ARGUN yanımda oldular. Kendilerine teşekkür ediyorum. Doç. Dr. Türker EROĞLU ve sanatçı arkadaşları sempozyumu icra edecekleri eserlerle güzelleştireceklerdir. Kendilerine teşekkür ediyorum.

G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Anabilim Dalı öğretim elemanları, Gazi Eğitim Fakültesi yönetim ve personeli, Rektörlüğümüz elamanları bu çalışmanın içinde oldular. Kendilerine teşekkür ediyorum.

Sempozyumun aslı yapısı siz değerli bilim adamları. Türkiye'nin ve Türk illerinin çeşitli yerlerinden geldiniz. Gözlem, tespit ve bilgilerinizi paylaşacaksınız, kurumlarımızda öğretim hizmetlerimizin sürdürüldüğü bir dönemde teşrifleriniz için teşekkür ediyorum.

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

Türklükbilimi alanında çalışmaya aday gençler, sevgili öğretmen adayları meslektaşlarımız, bu sempozyumda bilgi ve tecrübe edineceğiniz bilinciyle buradasınız. Sizlere hasseten teşekkür ediyorum.

Siz değerli konukları tekrar saygı ve sevgilerimle selamlıyorum.

PROF. DR. AHMET BİCAN ERCİLASUN

Aziz Davetliler, Sevgili Öğrenciler;

Mazisi epey eski olan Gazi Eğitim Enstitüsü; Gazi Üniversitenin bir fakültesi olduğu zaman, oradaki Türkoloji ile ilgili bölümün kuruculuğu da bana verilmişti kurucu Rektör Prof. Dr. Şakir Akça tarafından. İyi bir kadro vardı bölümde. Ben de kurucu oldum, çalıştık, binlerce öğrenci yetişti. Belki yüzlerce öğretim üyesi yetişti. Bölüm iyi bir duruma geldi, şimdi bu büyük sempozyumu yapıyor. Türkoloji ile ilgili bir bölümün kuruluşu kutlanırken, Türkiye'de Türkolojinin de kurucusu kabul edilen Prof. Dr. Fuad Köprülü adına bunun yapılmış olması çok iyi olmuştur, yakışmıştır. Bölümün bundan sonra daha da gelişeceğine inanıyorum, hepinizi saygılarla selamlıyorum.

GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANI PROF. DR. RABİA SARIKAYA

Sayın Rektörüm, Sayın Rektör Yardımcım, Saygıdeğer Hocalarım, Kıymetli Misafirler, Sevgili Öğrenciler;

Fakültemiz Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı koordinatörlüğünde düzenlenen II. Uluslararası Türk Dili Edebiyatı Öğretimi Sempozyumuna hoş geldiniz. Programımıza katılımınız ve katkılarınızdan dolayı hepinize şimdiden fakültem adına en içten dileklerimi sunuyorum.

Değerli katılımcılar, bildiğiniz gibi sempozyumlar duayen hocaların birikimlerini aktardıkları, genç bilim insanlarının görüş ve düşüncelerini bildirebildikleri, karşılıklı fikir alışverişinin olduğu değerli ortamlardır. Biraz önce saygıdeğer Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Anabilim Dalı kurucusu hocamız da konuşmalarında ifade ettiler. Gerçekten aramızda Gazi Eğitim Fakültesine çok değer katan kıymetli hocalarımız ve genç bilim insanlarımız var. Bu sempozyum çerçevesinde karşılıklı bilgi alışverişi olacağına yürekten inanıyorum. Türk dili ve edebiyatı eğitimi alanındaki problemlerin tartışılacağı ve çözüm yollarının aranacağı bu sempozyumun, Türk dünyası dil ve edebiyatı eğitimi alanındaki eğitim politikaları ve stratejilerinin geliştirilmesine katkı sağlayacağına gönülden inanıyorum. Ayrıca bu vesile ile adına sempozyum düzenlediğimiz Türk edebiyatının ve tarihinin kaynak hocalarından Ord. Prof. Dr. Mehmet Fuad Köprülü'yu anmaktan duyduğum mutluluğu da belirtmek istiyorum. Zira tarih ve edebiyat araştırmacısı Sayın Mehmet Fuad Köprülü, bilgisini Batı metodları ile kavrayan ve Batı'nın bilgiye dayalı çalışma metodunu, objektif yorumlarla ortaya koyan bir şahsiyettir. Akademik hayatına İstanbul Darülfünununda başlayan Fuad Köprülü, çok yönlü bir bilim insanı olarak Türklük bilimi araştırmalarına ömrünü adanmıştır. Milletinin tarihini, dilini, edebiyatını, kültürünü, sanatını kendine özgün modern araştırma, yöntem ve teknikleriyle incelemiş ve bunları uluslararası camiada geçerli yayınlar hâline getirmiş, milleti ile ilgili yaptığı çalışmaları tüm dünyaya duyurmuştur. İstanbul Üniversitesinde birkaç kez de dekanlık yapmıştır. Bunun yanı sıra Türkiye Büyük Millet Meclisinde milletvekilliği, Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı, Türkiye Cumhuriyeti Başbakan Yardımcılığı gibi çeşitli idarî görevlerde de bulunmuştur. Ancak bu idarî görevleri hiçbir zaman bilimsel çalışmalarını aksatmamıştır.

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Keza bilim camiasına 1500'ü aşkın makale ve birçok monografik eser kazandırmıştır. Böylesi büyük ve öncü bir bilim adamının, adına düzenlenen bir sempozyumla, Gazi Eğitim Fakültesinin, Gazi Üniversitesinin 90. yılında anılması, hakikaten bizler için onur vericidir. Bu düşüncelerle II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumunun gerçekleştirilmesinde emeği geçen Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Anabilim Dalı Başkanı Sayın Prof. Dr. İsmet Çetin'in şahsında, anabilim dalı öğretim üyelerine, araştırma görevlilerine ve öğrencilerimize teşekkür ederiz. Bilimsel etkinlikler ile Gazili olmanın ayrıcalığını bizlere tekrar tekrar yaşattıkları için kendilerini yürekten kutluyorum. Ayrıca Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi ev sahipliğinde gerçekleştirilen bu sempozyuma katkılarından dolayı Rektörümüz Sayın Prof. Dr. İbrahim Uslan Hocamıza, Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığına, Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Başkanlığına, UNESCO Türkiye Milli Komisyon Başkanlığına, TÜRKSOY Genel Sekreterliğine, Ankara Büyükşehir Belediyesi Başkanlığına, Ahmet Yesevi Üniversitesi Mütevelli Heyeti Başkanlığına NOBEL Yayıncılık'a, Kültür ve Turizm Bakanlığı Türk Dünyası Müzik Topluluğu ile Gazi Üniversitesi Türk Musikisi Konservatuarına teşekkür ediyor, saygılar sunuyorum.

**AHMED YESEVİ ÜNİVERSİTESİ MÜTEVELLİ HEYETİ BAŞKANI
PROF. DR. MUSA YILDIZ**

Sayın Rektörüm, UNESCO Türkiye Milli Komisyon Başkanım, TİKA temsilcim, TÜRKSOY Genel Sekreter Yardımcım, Kıymetli Hocalarım, Sevgili Öğrenciler, Basınıımızın Değerli Mensupları;

Sözlerime başlamadan önce hepinizi hürmetle ve muhabbetle selamlıyorum.

Ülkemizde Türkolojinin kurucusu ve aynı zamanda benim de yöneticisi olduğum Ahmet Yesevi Üniversitesi'nin adını taşıdığı Ahmet Yesevi'yi bizlere tanıtan Prof. Dr. Fuad Köprülü anısına yapılan bir sempozyuma, üniversite olarak destekçi olmak bize çok mutluluk vermiştir.

Fuad Köprülü genç bir bilim adamı iken bir gün Yahya Kemal ile karşılaşmış. Yahya Kemal ona; "Hangi konuda çalışmak istiyorsunuz?" diye bir soru yönelttiğinde, onun daha çok Tanzimat sonrasında yaygın olan Batı ile ilgili bir çalışma yapacağını düşünerek ona; "Şu Ahmed Yesevi kim, bir bakın, göreceksiniz, bizim milliyetimizi asıl onda bulacaksınız" sözleriyle tavsiyede bulunmuş, bunun üzerine Fuad Köprülü yoğun bir şekilde çalışma yapmış, Kurtuluş Savaşımızın en cafcıflı yıllarında, 1919'da Türk Edebiyatında İlk Mutasavvıflar adındaki o devasa eserini tamamlamıştır ki, bunun birinci bölümü Hoca Ahmed Yesevi Hazretleri ile ilgili, ikinci bölümü ise Anadolu'yu mayalayan Yunus Emre Hazretleri ile ilgilidir. Bu sempozyuma bizleri davet ettikleri için Gazi Üniversitesi Rektörü Sayın Prof. Dr. İbrahim Uslan Hocamıza çok teşekkür ediyorum. Sempozyumu tertip eden başta Prof. Dr. İsmet Çetin Hocam olmak üzere, emeği geçen herkese teşekkür ediyorum. Öte yandan hem mezunu olduğum, hem de mensubu olduğum Gazi Üniversitesinin 90. yılını da tebrik ediyorum. Birlik ve beraberlik içerisinde daha nice yıllara ulaşmayı temenni ediyorum, saygılar sunuyorum.

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

TİKA DAİRE BAŞKANI MEHMET YILMAZ

Sayın Rektörüm, Sayın Ahmet Yesevi Üniversitesi Mütevelli Heyeti Başkanım, Sayın UNESCO Türkiye Milli Komisyon Başkanım, Çok Değerli Hocalarım, Sevgili Öğrenci Arkadaşlar;

Hepinizi saygıyla selamlıyorum.

Ben bugün gelirken bir salon konuşması yapacağıma dair bir bilgim yoktu. O nedenle çok hazırlıklı gelmedim. Kişisel bir iki olayı anlatmak istiyorum. Ben kendimi çok şanslı hissediyorum. Türkçemizin gelişmesine değişik şekillerde hizmet etmek bize nasip oldu. Yunus Emre Enstitüsü kurulmadan önce, biliyorsunuz, Türkiye'de Türkoloji faaliyetleri başka bir taraftan yürütülüyordu. Uzun yıllar ben de o derneğin başkanlığını yaptım. Yaklaşık Estonya'dan Yemen'e, Moğolistan'dan Küba'ya kadar 30'a yakın üniversite ile işbirliğinde faaliyetler yürüttük. Tabi bizim o zaman sorun olarak en çok karşımıza çıkan şey bu konuda yeteri kadar materyalin olmayışydı. Biliyorsunuz biz Türklerin durumdan vazife çıkarmak gibi bir durumumuz var. Yine biz TİKA olarak özellikle Gazi Üniversitemizle birlikte değişik çalışmalar yaptık. Ama bugün görüyoruz ki hem bu alanda profesyonel kurumlar teşkkül ettirildi, hem de üniversitelerin bu konuyu artık kendilerine bir sorun olarak ortaya koyup gerekli çalışmalar yapıyorlar. Bu sempozyumun da bu anlamda çok önemli olduğunu düşünüyorum. İnşallah hayırlara vesile olacaktır. Bizleri de özellikle bu projeye, bu etkinliğe davet ettikleri için sayın Rektörümüze, Bölüm başkanımıza çok teşekkür ediyorum. Çalışmalar inşallah sempozyumun sonucunda güzel neticeler ortaya çıkarır. Hepinizi saygıyla selamlıyorum.

UNESCO TÜRKİYE MİLLİ KOMİSYONU YÖNETİM KURULU BAŞKANI PROF. DR. ÖCAL OĞUZ

Sayın Rektörüm, Saygıdeğer Hocalarım, Sempozyuma katkı veren kurumların değerli temsilcileri, Üniversitemizin Değerli Yöneticileri, Değerli Meslektaşlarım, Sevgili Öğrenciler;

UNESCO Türkiye Milli Komisyonu olarak burada bulunma sebebimiz UNESCO'nun iki yılda bir düzenlemekte olduğu genel konferanslarda ülkelerin teklifleri doğrultusunda ilan ettikleri anma ve kutlama yıldönümleri programlarıdır. 2015 yılında Türkiye Cumhuriyeti Devleti ve UNESCO Türkiye Milli Komisyonu olarak biz, Ahmet Yesevi'nin 850. vefat ve Prof. Dr. Fuad Köprülü'nün de 50. vefat yıldönümlerini UNESCO'ya bir dosya ile sunduk. Tabi başta Ahmed Yesevi Üniversitesi Mütevelli Heyeti Başkanımız da yanımızda. Paydaşlarımızla, ilgili kurumlarla istişare ile onları en iyi şekilde gelecek kuşaklara aktarabileceğimiz bir formatta dosya hazırladık ve bu iki dosyamız da UNESCO tarafından kabul edildi. 2016 yılı Hoca Ahmed Yesevi'nin ve Prof. Dr. Fuad Köprülü'nün vefatlarının anılacağı yıl olarak benimsendi. Biz bu çerçevede 2016 yılında pek çok etkinliğe logo vererek destek olduk ve bu etkinliklerin yapılmasında kurumlarımızla işbirliği içerisinde bulunduk. Bu çerçevede 2016 yılı bitmek üzere ve bitiyor ama etkinlikler devam ediyor. Tabi ki Ahmed Yesevi ve Fuad Köprülü'yü sadece bir yılda anmamız söz konusu değil. Her zaman için onların izlerini takip edecek genç kuşakların farkına varmalarını sağlamak hepimizin görevi. UNESCO'yu Fuad Köprülü ve Türk Dili ve Edebiyatı ile ilişkilendirecek olursak, Birleşmiş Milletler'in altı dili var. Bu altı dil sizlerin de bildiği gibi uluslararası olarak kabul edilen altı dildir ve İngilizce, Fransızca, İspanyolca, Arapça, Rusça ve Çince'dir bu diller. İkinci Dünya Savaşı sonrasında oluşan Birleşmiş Milletlerin bu altı dilinin birinci nedeni herhalde çok konuşuluyor

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

olmasıdır. Yani herhalde çok fazla insan tarafından yeryüzünde konuşuluyor olmasıdır, başka türlü değerlendirme yapmak istemem. Bu bakımdan Türk Dili de çok konuşuluyor olma hakkına sahiptir diye düşünüyorum. Geleceğin dünyasında biz Türkologlar olarak, biz Türkler olarak Türk dilinin de yedinci bir Birleşmiş Milletler dili olmasının hayâlini neden kurmayalım. Böyle bir hayâlin içerisinde olabiliriz. Bu çerçevede bazı diller UNESCO tarafından belli günlerde anılmaktadır, kutlanmaktadır, dil günü olmaktadır. Biz 2017 yılında UNESCO Türkiye Millî Komisyonu olarak bir girişim başlattık. Türkiye'de ilgili kurumlarımızla, Türk Dil Kurumu ile, başka kurumlarla, Dışişleri Bakanlığımızda ve diğer kurumlarımızda görüşerek UNESCO'ya Türk Dili günü ilan etmek üzere bir gün tespiti için toplantılar yapma kararı aldık. Ancak 2017 yılında 39. genel konferansın yapılacak olması ve bu genel konferansta Türkiye'nin yürütme kuruluna aday olması gibi çok fazla yoğun gündemimiz olduğu için 2019'a ertelemeyi, ama bu arada bütün paydaşlarımızla, kastettiğim Türk Cumhuriyetlerinin millî komisyonları ile konuyla ilgili uluslararası kurumlarımızın, bütün paydaşlarımızla yapılacak bir istişare toplantısıyla, geleceğin adımlarının atılması ve Türk Dili gününün UNESCO'ya sunulması düşüncesindeyiz. Bu çerçevede devletimizin pek çok yöneticisinin UNESCO'da ve diğer kurumlarda Türkçe konuşmalarını destekliyoruz. Onların İngilizce alt metinlerini hazırlayıp uluslararası toplumun Türkçe ile resmî salonlarda daha fazla karşılaşmasına da bir nevi hazırlık yapıyoruz. Hem tercüme sistemi açısından hem de duyma açısından. Dolayısı ile 2017 eskilerin tabiri ile tevafuk Türkiye'de de Türk Dil Kurumunun da öncülüğü ile 2017 yılı Türk Dili Yılı ilan edilmiş oldu. Bunu da bir araya getirerek önümüzdeki dönemde Türk Dilinin uluslararası toplumda daha fazla görünürlüğünü sağlama hayallerini, projelerini, perspektiflerini hep birlikte kuracağız.

Değerli meslektaşım, arkadaşım İsmet Çetin'in öncülüğünde bu toplantının hem Ahmed Yesevi ile hem de UNESCO ile ilişkilendirdiğimiz diller konusu ile ve edebiyatımızla, tabiatıyla ilgili olarak Gazi Üniversitesi gibi 100 yıllık köklü bir üniversitenin bu görkemli salonunda yapıyor olmasını her bakımdan anlamlı, her bakımdan mesajlı, her bakımdan güçlü bir inisiyatif olarak görüyorum. Emeği geçenlere, herkese çok teşekkür ediyorum.

Saygılarımla.

TÜRKSOY GENEL SEKRETERİ YARDIMCISI PROF. DR. FIRAT PURTAŞ

Sayın Rektörüm, Ahmet Yesevi Üniversitesi Mütevelli Heyeti Başkanı, UNESCO Türkiye Millî Komisyonun Değerli Başkanı, TİKA Temsilcim, Kıymetli Hocalarım, Değerli Katılımcılar;

Sizleri Prof. Dr. Fuad Köprülü anısına düzenlenen 2. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Sempozyumunun açılışında hem şahsım adına, hem de Uluslararası Türk Kültürü Teşkilatı adına saygıyla selamlıyorum.

Öncelikle bu hitabı lütfettikleri için düzenleme heyetine teşekkür etmek istiyorum. Bizim katkımız sembolik düzeyde oldu, ama hocalarımızın, özellikle Türkoloji alanında çalışan hocalarımızın TÜRKSOY'a vermiş oldukları önem ve destekten dolayı burada bu şans elde ettim. Öğrenciliğimden beri biz Gazili olmanın ayrıcalıklı bir şey olduğunu öğrenerek yetiştik. Ben yaklaşık 9 yıldan bu yana TÜRKSOY'da görev yapmaktayım. Bu ayrıcalığı en çok o görev sırasında hissettim. Üniversitemizin, özellikle Türkoloji alanı başta olmak üzere akademik kadrosu ile birikimiyle Türk kültürünün gelişmesi için ortaya koymuş olduğu çalışmalar ve birikimi; TÜRKSOY'daki çalışmalara çok ciddi destek sağlamıştır. Ben her

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

zaman hem yöneticilerinden, hem de hocalarımdan bu görev sırasında bu desteği en yakın şekilde hissetmişimdir. Bu hitabı da fırsat bilerek bütün hocalarıma, yöneticilerimize teşekkürü bir borç bilirim. Uluslararası Türk Kültürü Teşkilatı, Türk dili konuşan farklı halkları bir arada barındıran bir kültürel işbirliği örgütü. Türk dili konuşan halklar arasında farklı inanç gruplarına mensup topluluklar da bulunuyor. Ancak bütün bu toplulukları birleştiren en temel değerimiz, dil ortaklığı üzerinde yükselen bir işbirliğimiz söz konusu ve bu işbirliği de bu tür faaliyetlerle daha da güçlenerek geleceğe taşınmakta. Bu sempozyumun hazırlanmasında çok büyük emekleri olan başta Prof. Dr. İsmet Çetin Hocam olmak üzere bütün destek veren kurumlara TİKA'ya, Ahmed Yesevi Üniversitesine UNESCO Milli Komisyonuna, Türk Dil Kurumuna ve burada, bu alanın duayen hocaları, ki hepsinin elini hürmetle öpüyorum, burada bulunuyorlar. Öğrenciler için bulunmaz bir fırsat olduğunu düşünüyorum.

Bu etkinliğin Türk dünyasının ortak geleceği açısından çok ciddi katkılar sağlayacağına inanıyorum. Bu yıl üniversitemizin 90. kuruluş yıldönümü olmasından ziyade bir başka önemi daha var. Türkiye ile Azerbaycan, Kazakistan, Kırgızistan, Türkmenistan ve Özbekistan arasında diplomatik ilişkilerin kurulmasının da 25. yılını kutluyoruz. Hem üniversitemizin 90. yıldönümünü kutluyorum, hem de bu 25. yılda nasıl doksanlı yılların başında yaşadığımız o Türk dünyasının ortaya çıkışındaki heyecanı, mutluluğu ve sevinci yeniden yaşayacağımıza, bu tür sempozyumların da bu heyecanı, bu mutluluğu, bu birlikte çalışma azmini ve ortak gelecek inşası ideali doğrultusundaki heyecanları arttıracığına inanıyorum. Bir kez daha sizleri saygıyla selamlıyorum.

TDK BAŞKANI PROF. DR. MUSTAFA S. KAÇALIN

Değerlerin heder olduğu hederlerin haber olduğu bir zamanda değeri bilinmek güzel olsa gerek.

Gerek yüzlerini gördüğümüz gerek kitaplarını okuduğumuz hasılı bilgimizi kendilerine borçlu olduğumuz hocalarımız olmasaydı bizler olamazdık. Vefalı olmak için vefatı bekleyenlerden değil, ister doğum ister ölüm yılı olsun fırsatı hasretle gözleyenlerden olmak güzel olsa gerek.

Akıncılıktan ekinciliğe doğru yol alırken Altaylardan Akdeniz istikametine at koştururken Baykal'dan Balkanlara uzanırken hep ilim erbabıyla göçmek güzel olsa gerek.

Derine dalamayan kök salamaz, engine inemeyen doruğa çıkamaz derin ve engin âlimlere sahip olmakla iftihar etmek güzel olsa gerek.

Bir geçici görüntüydü unutuldu ve bir kuru gürlüydü sus pus oldu, kiminin ömrü bitti kiminin gönlü geçti denilmeyip anılmak ve anlatılmak güzel olsa gerek.

Gönülden gönüle yol vardır. Söz çıktığı yere tesir eder. Bir gönülden kaynayıp bir gönüle çağlamak bir gönülü bir gönüle bağlamak hasılı hep hafızalarda yaşamak güzel olsa gerek.

Evvelen eziyet çekip ahiren lezzet duyan bir sözü bal sahib-cemal olmak güzel olsa gerek.

İçimizden birisi köprü olmazsa bu ırmak kıyısında daha çok bekleriz derken Köprülü gibi bir âlime sahip olmak güzel olsa gerek.

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRÜ PROF. DR. İBRAHİM USLAN

Değerli Protokol, Kıymetli Hocalarım, Sevgili Öğrenciler;
Hepiniz 2. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumuna hoş geldiniz. Hepinizi saygıyla selamlıyorum.

Malumunuz merhum Mehmed Âkif'in Safahat'ta Küfe adlı bir şiiri var. Nasıl başlıyor;
Beş - on gün oldu ki, mu'tâda inkıyâd ile ben
Sabahleyin çıkıvermişim, evden erkenden.
Bizim mahalle de İstanbul'un kenarı demek:
Sokaklarında gezilmez ki yüzme bilmeyerek!
Adım başında derin bir buhayre dalgaları
Sular karardı mı, artık gelen gelir dayanır!
Bir elde olmalı kandil, bir elde iskandil,
Selâmetin yolu insan için bu, başka değil!

Milletler içinde Türk dili ve edebiyatı ya da dil ve edebiyat, bu adım başında dalgalandan derin buhayrelerde batıp kalmamak için millet olarak değerlerimizle, kültürümüzle var olabilmek için birer iskandil ve kandildir diye düşünüyorum. Onun için bu sempozyumu önemseydiğimi ve bu sempozyuma Gazi Üniversitesi olarak ev sahipliği yapmaktan büyük bir mutluluk duyduğumu ifade etmek istiyorum.

Bu sene Gazi Üniversitesinin 90. yılı. Gazi Üniversitesi, biliyorsunuz 1926'da Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü adıyla kuruluyor. 1929 yılında Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü adını alıyor. 1930 yılından itibaren de burada eğitim öğretim ve araştırma faaliyetlerini sürdürüyor. Bu süreç içinde birçok alanda olduğu gibi eğitim ve edebiyat alanından da Ahmet Hamdi Tanpınar, Nurullah Ataç gibi birçok değerli isim burada dersler veriyor. Ülkemize çok değerli edebiyatçılar, sanatçılar yetiştiriyor. Bugün geldiğimiz tarih itibarı ile biliyorsunuz 2017 yılı, az önce de ifade edildi, Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu ve Türk Dil Kurumu tarafından Türk Dili Yılı ilan edildi. O açıdan da bu sempozyumda, yine Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu olarak burada yapılıyor olmasının da ayrı bir önemi olduğunu düşünüyorum. Bugün itibarı ile Gazi Üniversitesi kırk beş bin lisans, sekiz bin önlisans, yirmi beş bin yüksek lisans ve doktora öğrencisi; yani toplam yetmiş sekiz bin öğrencisi ile, Türkiye'nin öğrenci sayısı bakımından altıncı büyük üniversitesidir. Ancak aynı zamanda dünya sıralamasında da Türkiye'de öncü üniversitelerden bir tanesi. 27 Mart tarihinde URAP tarafından ilan edilen, dünya sıralaması yapan derecelendirme kuruluşlarının, on derecelendirme kuruluşunun dokuzunda yer alan büyük bir üniversiteyiz. İnşallah önümüzdeki süreçte dünya sıralamasındaki yerimizi daha da yukarılara taşımak için, her alanda olduğu gibi sosyal alanlarda, kültür, edebiyat ve sanat alanında da taşımak için elimizden gelen her türlü gayreti, çalışma arkadaşlarımızla birlikte, gerek rektörlükte, gerek fakültelerimizde sürdürmekteyiz. İnşallah bu dönemde hedefimiz başarı ve huzuru Gazi Üniversitesinde hâkim kılmak ve yaygınlaştırmaktır. Ve bu sürece destek olan tüm arkadaşlarıma ve bu sempozyuma katkı sunan tüm kurum ve kuruluşlara, Gazi Eğitim Fakültesi Dekanlığımıza ve Gazi Eğitim Fakültesinin değerli öğretim üyelerine, akademisyenlerine ve öğretim elemanlarına, öğrencilerine her birine ayrı ayrı teşekkür ediyorum.

Hepinizi saygı ve sevgiyle selamlıyorum.

TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ÖĞRETMEN ADAYLARININ TÜRKÇE BİLİNCİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Cem ERDEM*
Ayşe Derya ESKİMEN**

1. Giriş

Bireyin kullandığı dile ve bu dilin kullanım alanlarına ilişkin duyarlılığı olarak tanımlayabileceğimiz dil bilinci, çeşitli kaynaklarda "dil doğasına ve onun insan yaşamındaki rolüne kişisel bir hassasiyet; dil kullanımı, dil öğretimi, dil öğreniminde duyarlılık ve dil bilincini fark etme (Thornbury 1997, James & Garrett 1991, Hawkins 1999, James 1999; The Association for Language Awareness –ALA) olarak tanımlanmıştır. Yapılan pek çok çalışma, dil bilinci yüksek olan bireylerin dile ilişkin öğrenmelerde çok daha başarılı olduğunu ortaya koymuştur. (Leow 1997; Robinson 2005; Rosa & O'Neill 1999; Abu Radwan, 2005). Dil farkındalığının ne şekillerle artırılabilir ise farklı bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Gass, Svetics & Lemelin (2003), dilin yüksek seviyedeki kullanımının bireylerde dil farkındalığına da olumlu yönde katkıda bulunduğunu ifade etmektedir. Borg (1994: 62) ise, dil bilinci yüksek olan bireylerin diğerlerinden aşağıdaki özellikler yönüyle farklılaştığını ifade etmektedir.

1. Dil bilinci yüksek bireyler dinamik ve değişebilen bir olgu olarak dil incelemelerinin var olan durumları da içerdiğini bilmektedirler.

2. Dil bilinci yüksek bireyler dil hakkında (genellikle birbirleri arasında) analitik konuşmalar gerçekleştirebilirler.

3. Dil bilinci yüksek öğrenenler, inceleme ve keşfetmeyi bir gereklilik olarak göz önünde bulundurur.

4. Dil bilinci yüksek bireyler, hem dilin anlaşılması ve içeriği hem de dil becerilerini geliştirmeyi amaçlarlar.

5. Dil bilinci yüksek bireyler bilişsel ve duyuşsal seviyeye ulaşmayı amaçlarlar.

Dil bilinci, dil öğretim etkinliklerinin gerçekleştirildiği Türk dili ve edebiyatı öğretimi için de önem arz etmektedir. Dilin üst düzeyde kullanım alanı bulunduğu metinler yoluyla, öğrencilerin dile, dilin gerekliliğine ve dile ilişkin farklı değişkenlere karşı farkındalığının da artması beklenmektedir. Türk dili ve edebiyatı öğretimi, öğrencilerin iletişim becerilerini en üst seviyede kullanabilmeleri mümkün kılacak yeterlilikleri kazandırmayı temel amaçlar arasına almıştır. Bu yeterlilikler edebî metinler yoluyla daha da yetkinleştirilmiş bir içerikle öğrenciler karşısında çıkarılmaktadır. Edebî metinlerin kendi içlerinde farklı düşünsel boyutlarla ve dilin pek çok imkânından yararlanılarak oluşturulması edebiyat eğitimine ilişkin farkındalık düzeylerinin de önemini arttırmaktadır. Dolayısıyla, edebî metinlerle öğretim etkinlikleri

* Dr.; Adam Mickiewicz Üniversitesi, Asya Araştırmaları Ana Bilim Dalı, Türk Moğol ve Kore Dilleri Dalı, Poznan/ Polonya, cemerdem@gmail.com.

** Dr. Duşlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, deskimen@gmail.com.

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

gerçekleştirenlerde dile ilişkin bir farkındalık düzeyi oluşmamışsa yapılan etkinliklerin de gereksiz ve anlamsız bulunması kaçınılmazdır.

Bu nedenle dil kullanıcılarının tutum ve düşüncelerinin her düzeyde dil bilinci üzerinde önemli olduğu düşünülmektedir. Tüm bunlardan hareketle, bu çalışma Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının Türkçe bilinci düzeylerini tespit etmeyi amaçlamaktadır.

2. Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve analizi ile çalışma grubu ve sınırlılıklara yer verilmiştir.

2.1. Araştırma Modeli

Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının Türkçe dil bilinci düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre değişip değişmediğinin incelendiği bu araştırma, tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırma, genel tarama modelinin bir türü olan ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Bu tür modellerde, ihtiyaç duyulan veriler, araştırmanın hedef kitlesi olarak tanımlanan çalışma evrenindeki birey ya da objelerden çeşitli araçlar kullanılarak toplanır. Bu tür bir düzenlemede, aralarında ilişki aranacak değişkenler ayrı ayrı sembolleştirilir. Soruna ilişkin mevcut durum, var olduğu şekliyle, herhangi bir müdahale olmaksızın betimlenmeye çalışılır (Karasar 1999:79-81).

2.2. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Yaman (2011) tarafından geliştirilen; katılımcıların cinsiyet ve sınıf düzeyi bilgilerini de ele alan konuyla ilgili 17 sorunun bulunduğu üç boyuttan oluşan Türkçe dil bilinci ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliği ve güvenilirliği için uzman görüşü ve istatistikî işlemlerden yararlanılmıştır. Çalışmaya esas verilerle ölçüm güvenirliliği tablo 1 de gösterilmektedir.

Tablo 1: Ölçek güvenirliliğine ilişkin cronbachalpha değeri

	Genel	Bireysel kullanım	Ülke bütünlüğü	Kitle iletişim
Cronbach's Alpha	,87	,78	,72	,70

Tablo 1 değerlendirildiğinde bireysel kullanım boyutuna ilişkin Cronbach-Alfa katsayısı ,78; ülke bütünlüğü boyutu ,72; kitle iletişim boyutu ise ,70 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuçlar değerlendirildiğinde ölçüm sonuçlarının güvenilir olduğu ifade edilebilir.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplama aracı olarak hazırlanan ölçek, beşli likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçekte yer alan seçenekler "Hiçbir zaman" ve "Her zaman" arasında anlam düzeyleri bulunan bir sıralama ölçeğiyle öğrencilere sunulmuştur. Öğrencilerden duygu ve düşüncelerini en iyi yansıttığını düşündükleri seçeneği işaretlemeleri istenmiştir. Alınan ortalama puanlara bakarak öğrencilerin Türkçe dil bilinci düzeyleri bakımından yordamalarda bulunulmuştur. Alınan veriler istatistikî olarak bağımsız ve ilişkili örneklem t testi ve tek faktörlü varyans analizi (Anova) ile anlamlandırılmış ve sonuçlar tablolaştırılmıştır. T testi ve anova işlem basamaklarında "Scheffe" değerlemesi ölçüt alınmıştır.

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

2.4. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim öğretim yılı güz döneminde Gazi Üniversitesi Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan 72 öğrenci oluşturmaktadır.

Tablo 2: Çalışma grubuna ilişkin bilgiler

Cinsiyet	1. Sınıf	2. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf	Toplam	%
Kız	8	10	18	13	49	68,1
Erkek	4	6	3	10	23	31,9
Toplam	12	15	21	23	72	100

2.5. Sınırlılıklar

Araştırma, 2015-2016 eğitim öğretim yılı güz döneminde Gazi Üniversitesi Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan 72 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir.

3. Bulgular ve Yorumlar

Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının Türkçe dil bilinci düzeylerini tespit etmeye yönelik hazırlanmış olan ölçek üç bölümden oluşmaktadır. Araştırmaya katılanlarla ilgili demografik bilgilerine ilişkin olarak cinsiyet, sınıf değişkenleri yer almaktadır. Demografik değişkenlerin her birine ait bulgu ve yorumlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 3: Cinsiyet değişkenine ilişkin alt boyutların frekans, ortalama, standart sapmaları

Boyutlar	Cinsiyet	F	\bar{X}	Sd	Ss
Bireysel kullanım	Kadın	49	3,92	,501	,07
	Erkek	23	3,52	,829	,17
Kitle iletişim	Kadın	49	3,70	,488	,06
	Erkek	23	3,51	,926	,19
Ülke bütünlüğü	Kadın	49	4,77	,444	,06
	Erkek	23	4,63	,521	,10

Türkçe dil bilinci ölçeğine ilişkin alt boyutları incelendiğinde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre ortalama puanlar bakımından daha yüksek düzeylere sahip olduğu görülmektedir. Alt boyutlar arasında hem kız hem de erkek öğrencilerin Türkçeyi ülke bütünlüğü noktasında diğer boyutlara göre daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmektedir. Bununla birlikte hem kız hem de erkek öğrenciler için en düşük ortalama puanların "kitle iletişim" alt boyutunda olduğu gözlenmektedir.

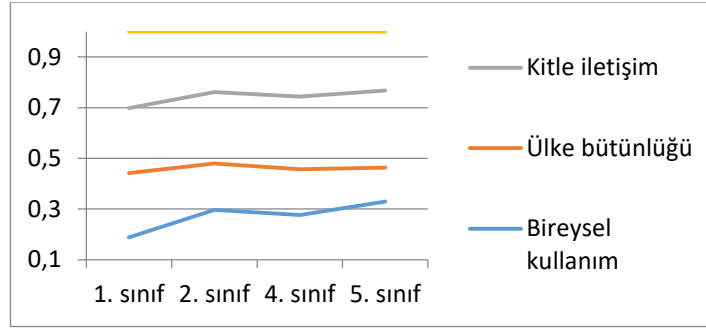
Tablo 4. Sınıf değişkenine ilişkin alt boyutların frekans, ortalama, standart sapmaları

Alt Boyutlar	Sınıf Düzeyi	N	F	\bar{X}	S	En Düşük Puanlar	En Yüksek Puanlar
Bireysel kullanım	1. Sınıf	12	3,44	,60	,17	2,13	4,00
	2. Sınıf	16	3,72	,78	,19	2,25	5,00
	4. Sınıf	21	3,85	,60	,13	2,38	4,63
	5. Sınıf	23	3,97	,54	,11	2,38	4,88

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

	Toplam	72	3,79	,64	,07	2,13	5,00
Ülke bütünlüğü	1. Sınıf	12	4,56	,81	,23	2,25	5,00
	2. Sınıf	16	4,65	,48	,12	3,50	5,00
	4. Sınıf	21	4,75	,39	,08	3,75	5,00
	5. Sınıf	23	4,83	,22	,04	4,25	5,00
	Toplam	72	4,72	,47	,05	2,25	5,00
Kitle iletişim	1. Sınıf	12	3,40	,82	,23	2,00	4,40
	2. Sınıf	16	3,58	,74	,18	2,40	5,00
	4. Sınıf	21	3,60	,62	,13	1,60	4,60
	5. Sınıf	23	3,83	,50	,10	3,20	4,60
	Toplam	72	3,64	,65	,07	1,60	5,00

Türkçe dil bilinci ölçeği sınıf değişkenine ilişkin alt boyutları incelendiğinde, sınıf düzeyleriyle birlikte ortalama puanlarda da bir yükseliş olduğu gözlenmektedir. Tüm sınıf seviyelerinde alt boyut düzeyleri bakımından en düşük ortalama puanın "kitle iletişim" alt boyunda olduğu gözlemlenmektedir. En yüksek ortalama puanlar bakımından ise "ülke bütünlüğü" alt boyutunun öne çıktığı görülmektedir.



Grafik 1. Türkçe dil bilincine ilişkin alt boyutlarının sınıflar bazında ortalama puanlara göre dağılımı

Elde edilen bulgular üniversitede gerçekleştirilen öğretim programının öğrencilerin Türkçe dil bilincini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Bulgular sınıf seviyeleri ile birlikte ortalama puanların da yükseldiğini göstermektedir.

Tablo 5. Cinsiyet değişkenine ilişkin T testi sonuçları

Boyutlar	F	Sig. t	Sig. df (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
Bireysel kullanım	10,17	,0022	5370,014	,398	,151
Ülke bütünlüğü	4,77	,0321	1770,243	,139	,118
Kitle iletişim	16,36	,0001	1370,260	,189	,166

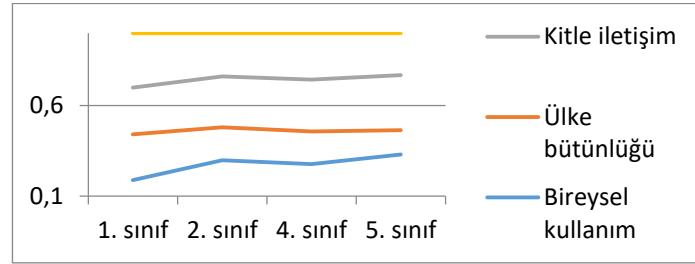
II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

Tablo 5'te yer alan veriler değerlendirildiğinde cinsiyet değişkeni bakımından bireysel kullanım alt boyutunda kız öğrencilerin ortalama puanlarının erkek öğrenciler lehine anlamlı bir değişiklik gösterdiği tespit edilmiştir ($p < .05$). Ülke bütünlüğü ve kitle iletişim boyutlarında ise anlamlı bir herhangi bir farklılık tespit edilememiştir ($p > 0.5$).

Tablo6.Sınıf düzeylerinin alt boyutlara ilişkin Anavo sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler		Kareler		F	P
	Toplamı	Sd	Ortalaması			
Bireysel kullanım	Gruplar Arası	2,373	3	,791	1,970	,127
	Gruplar İçi	27,300	68	,401		
	Toplam	29,674	71			
Ülke bütünlüğü	Gruplar Arası	,694	3	,231	1,043	,379
	Gruplar İçi	15,076	68	,222		
	Toplam	15,770	71			
Kitle iletişim	Gruplar Arası	1,627	3	,542	1,261	,295
	Gruplar İçi	29,248	68	,430		
	Toplam	30,875	71			

Elde edilen bulgular alt boyutlar arasında ortalama puanlar açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p > 0.5$). Elde edilen bulgular sınıf düzeylerinde ortalama puanlar bakımından farklılıklar göstermesine rağmen anlamlı farklılıklar tespit edilememiştir.



Sonuç ve Öneriler

Gerçekleştirilen çalışma sonucunda, Türkçe dil bilinci ölçeğine ilişkin alt boyutları incelendiğinde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre ortalama puanlar bakımından daha yüksek düzeylere sahip olduğu tespit edilmiştir. Alt boyutlar arasında hem kız hem de erkek öğrencilerin Türkçe dil bilincinin, ülke bütünlüğü açısından diğer boyutlara göre daha yüksek puanlara sahip olduğu belirlenmiştir. Hem kız hem de erkek öğrenciler için en düşük ortalama puanların "kitle iletişim" alt boyutunda olduğu görülmüştür.

Sınıf değişkenine ilişkin alt boyutları incelendiğinde, sınıf düzeyleriyle birlikte ortalama puanlarda da bir yükseliş olduğu gözlenmektedir. Tüm sınıf seviyelerinde alt boyut düzeyleri bakımından en düşük ortalama puanın "bireysel kullanım" alt boyutunda olduğu tespit edilmiştir. En yüksek ortalama puanlar bakımından ise "kitle iletişim" alt boyutunun öne çıktığı görülmektedir.

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Bulgular, üniversitede gerçekleştirilen öğretim programının öğrencilerin Türkçe dil bilincini geliştirmede ortalama puanlar üzerinde değişimler oluşturduğunu; fakat bu değişimlerin istatistiksel bakımdan anlamlılık oluşturmadığını ortaya koymaktadır (p>.05).

Ülke bütünlüğü alt boyutuna ilişkin veriler öğrencilerin ilerleyen yıllarla birlikte ortalama puanlarının düştüğünü göstermektedir.

Dil bilincinin bireysel boyut çıktıları doğrultusunda, Türkçenin doğru kullanımına ilişkinden dolayı bilinç ve hassasiyet için çalışılmalı, Türkçenin günlük dilde kullanımına yönelik örneğin bilgisayar yazışmalarında Türkçe harflerin doğru kullanımı vb. gerekli özen gösterilmelidir. Üniversitelerin lisans programlarında dil bilinci geliştirmeye yönelik dersler ve içerikleri yenilenmeli; dolayısıyla program yapılandırılmalarına gidilmelidir.

Kaynakça

- ABU RADWAN, A. (2005). The effectiveness of explicit attention to form in language learning. *System* 33.1, 69–87.
- BORG, S. (1994). Language awareness as a methodology: Implications for teachers and teacher training. *Language Awareness* 3.2, 61–71.
- GASS, S., I. Svetics & S. Lemelin (2003). Differential effects of attention. *Language Learning* 53.3, 497–545.
- HAWKINS, E. W. (1992). Awareness of language/knowledge about language in the curriculum in England and Wales: A historical note on twenty years of curricular debate. *Language Awareness* 1.1, 5–18.
- JAMES, C. & P. Garrett (eds.) (1991). *Language awareness in the classroom*. London: Longman.
- JAMES, C. (1999). Language Awareness: Implications for the language curriculum. *Language Awareness* 12.1, 94–115.
- KARASAR, Niyazi (2000). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- LEOW, R. (1997). Attention, awareness and foreign language behaviour. *Language Learning* 47.3, 467–505.
- ROBINSON, M. (2005). Metalanguage in L1 English-speaking 12-year-olds: Which aspects of writing do they talk about? *Language Awareness* 14.1, 39–55.
- ROSA, E. & M. O'Neill (1999). Explicitness, intake and the issue of awareness: Another piece of the puzzle. *Studies in Second Language Acquisition* 22.4, 511–566.
- THORNBURY, S. (1997a). *About language: Tasks for teachers of English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- YAMAN, H. (2011), Türkçe Bilinci Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9 (1), 151-167.

SOVYETLER BİRLİĞİ'NDEKİ TARİHİ GERÇEKLERİN TÜRK DÜNYASI ROMANLARINDA SEMBOLLERLE ANLATILMASI: AZERBAYCAN EDEBİYATI ÖRNEĞİ

Abdulvahap KARA*
Vahide Fidan DOĞAN**

"Kıyamet Günü" Romanı

Azerbaycanlı yazar Yusuf Samedoğlu'nun çalışmamıza konu olan romanı, ilk olarak 1985 yılında *Qetl Günü* adıyla Azerbaycan'da yayınlanmıştır. Eser daha sonra *Kıyamet Günü* adıyla Yusuf Gedikli tarafından Türkiye Türkçesine aktarılmış ve 1995 senesinde de Türkiye'de yayınlanmıştır. Roman, toplamda yirmi dört bölümden meydana gelir; fakat bu bölümler birbirini düzgün bir sıra ile takip etmezler. Yazar, eseri oluştururken sık sık geri dönüş tekniğinden ve psikolojik tahlillerden yararlanmıştır.

Romanı Türkiye Türkçesine aktaran Yusuf Gedikli; hem okuyucuya faydalı olabilmek hem de karmaşık bir olay örgüsüne ve şahıs kadrosuna sahip olan eserin Türk okuyucusu tarafından daha kolay anlaşılabilmesini sağlamak adına kitabın başında birtakım açıklamalarda bulunmuştur (Samedoğlu 1995: 7-16). Gedikli, yazdığı bu giriş yazısında, hem "Yusuf Samedoğlu'nun hayatı, eserleri ve edebi şahsiyeti" hakkında hem de eserdeki "vaka, olay örgüsü ve şahıs kadrosu" hakkında açıklayıcı bilgiler vermiştir (Selim 1999: 309).

İçeriğine baktığımızda romanın üç döneme ayrılmış olduğunu görürüz. Bu üç dönemden ilki; hangi milletten, hangi toplumdaki olduğu belirsiz, zamanı bile belli olmayan, tarihi bir devirdir. Bu devir, kahramanlar ve olaylar dikkate alındığında bir efsaneyi andırmaktadır. Romandaki diğer iki dönem ise birbirinin devamı sayılabilecek, tarihi belli, daha gerçekçi kahramanların yer aldığı devirler olarak karşımıza çıkarlar. Kahramanları dahi aynı olan bu iki devri birbirinden ayıran özellik ise tarihleridir. İkinci dönem, Azerbaycan'ın Sovyet hâkimiyetine girmesinden Stalin'in ölümüne kadar olan süreyi anlatırken; üçüncü ve son dönem, Stalin sonrası Sovyetler dönemini anlatır.

Romanın Sembolik Çözümlemesi

Kıyamet Günü romanının yazıldığı ve yayınlandığı yıllarda Sovyetler Birliği henüz dağılmamıştır. Yusuf Samedoğlu'nun böyle bir romanı yazması, düşüncelerini özgürce ifade etmesi, o yıllarda çok da mümkün değildir. Bu nedenle yazar, eserini oluştururken birtakım sembollerden faydalanmıştır. Biz bu çalışmada Azerbaycanlı yazar Yusuf Samedoğlu'nun, *Kıyamet Günü* romanında kullandığı sembollerini açıklığa kavuşturarak, onun okuyucuya vermek istediği mesajları ortaya çıkarmaya çalışacağız. Bu sembolik çözümleme sonucunda, yazarın romanında sembollerle neleri ifade etmek istediği açıklanacak ve böylelikle roman daha iyi anlaşılacaktır.

* Prof. Dr. Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Genel Türk Tarihi Anabilim Dalı.
karavahap@gmail.com

** Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Genel Türk Tarihi Anabilim Dalı lisansüstü öğrenci.
vahidefidan@hotmail.com

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

"Adil" Hükümdar

Romanda, daha önce de belirttiğimiz gibi üç devir anlatılmaktadır. Bunlardan ilki; montaj tekniği ile romana yerleştirilmiş, tarihin bilinmeyen bir döneminde, tam olarak hangi coğrafyada geçtiği belli olmayan, daha evrensel ifadelerin yer aldığı bir devirdir. Anlatılan hadise, zalim bir hükümdarın ordusunu yanına alarak sefere çıkmasıyla başlar. Romanda, yazar tarafından "Adil" olarak adlandırılan hükümdar aslında; ordusuyla seferlere çıktığında gittiği yerlerde herkesi kılıçtan geçiren, işgal ettiği bütün memleketleri askerlerine yağmalattıran, "zalim" biridir. Bu kısımda anlatılan hikâyede, hükümdardan özellikle "Adil hükümdar" olarak bahsedilmesi, yazarın ironi yeteneğinin bir göstergesi olarak karşımıza çıkmaktadır.

"...

Adil hükümdar, ihtiyar bir kadın şairin cesedinin yanında ağıt söylüyor!

Hükümdar inledi:

Kesin onun sesini!" (Samedoğlu 1995: 238).

Hadım veya Kısır Olmak

Bu kısımdaki zalim hükümdarın ve yardımcısı Enver'in hadım oluşları, sembolik açıdan büyük önem arz eder. Hükümdarın ve yardımcısının hadım olması, yapılan zulmün bir gün biteceğinin, devamı olmayacağıın mesajıdır. Yine yazar, ikinci devirde karşımıza çıkan Salahoğlu karakteriyle birinci devirdeki hükümdar arasında bu yönde bir benzerlik kurmaktadır. İkisinin de ortak yönü çocuklarının olamayışıdır. İkisi de neslinin devamını sağlayamayacaktır. Bir başka ortak yönleri ise; romanın bütününe ve dolayısıyla Sovyet dönemine hâkim olan zulmün temsilcisi olmalarıdır. Hükümdar, kendi döneminin en zalim yöneticisi iken romanın ilerleyen bölümlerinde karşımıza çıkan Salahoğlu da adeta Sovyet dönemi Azerbaycan toplumunun Stalin'dir. Romanında açıkça Stalin'i ve onun yaptığı zulmü anlatamayan yazar Samedoğlu, oluşturduğu karakterler vasıtasıyla vermek istediği mesajları okuyucusuna iletmiştir. Romanda Sovyetlerin temsilcisi olarak karşımıza çıkan Salahoğlu'nun kısır olması, Sovyet zulmünün bir gün biteceğinin hatta Sovyetlerin bir gün yıkılacağıın mesajını vermesi bakımından oldukça önemlidir.

Türk dünyası edebi eserlerine baktığımızda çoğu yazarın, Sovyetleri temsil eden karakter ve tiplere "kısır ya da hadım edilmiş" özelliğini verdiğine şahit oluruz. Örnek verecek olursak; Cengiz Aytmatov'un *Beyaz Gemi* romanındaki Oruzkul tipi kısırdır. Yine aynı şekilde Elçin'in *Ak Deve* romanındaki Muhtar'ın da kısır olduğunu görürüz. Her ikisi de Sovyet rejimini temsil eden olumsuz, zalim tiplerdir ve kısır olmaları sebebiyle okuyucuya aynı mesajı verirler: Sovyet zulmü devam etmeyecektir!

Hükümdarın Yasağını Bozmak: Ölüm

Romanın ilk devrinde; zalim hükümdar, ordusunu yeni bir sefere hazırlamaktadır; ancak bu kez sefere çıkmadan evvel askerlerine, kadınlarla cinsi münasebeti yasak eder. Hükümdarın emrini çiğnemenin cezası ise ölüm olacaktır.

"Bu yasak, herkes için Kur'an ayetleri kadar geçerli idi." (Samedoğlu 1995: 89).

Orduda bulunan Selim adındaki bir asker, bir "*Gâvur Kızı*"na âşık olur ve onunla yakınlaşır. Selim, o *Gâvur Kızı* yüzünden kendi öz kardeşini öldürür. Bu olayların hükümdara ulaşmasıyla asker Selim idam edilir.

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

"Hükümdarın yasağını bozmak, Tanrı'nın yasağını bozmak demektir... Şimdi her şey sadece hükümdarın iradesine bağlıydı, bir de onun ruh durumuna. Hükümdar elini kaldırdı, cellada işaret etti. Cellat canı çıkmış, yalnız bir kuru nefesi kalmış askeri idam yerine çıkardı. Soğuk bakışların altında işini yerine getirdi." (Samedoğlu 1995: 94).

Hükümdar kendini, yeryüzünün tek gücü ve hâkimi olarak görür. Yasağın delinmesi halinde kişinin idam cezasına çarptırılacağını önceden söylemiştir. Bu yasağı çiğneyen askerin idam edilmesi, hükümdarın otoritesinin sarsılmaması ve halkın kendisinden korkarak ona olan bağlılığını arttırması açısından önemlidir. Tıpkı romandaki zalim hükümdar gibi Stalin de baskı ve yıldırma politikası uygulamış, korkunun getirmiş olduğu derin sevgi, halkı Stalin'e daha çok bağlamıştır. Böylelikle diktatör, totaliter rejimini ayakta tutmayı başarmıştır.

Kurt Motifi

Romanlarda sembol olarak hayvan karakterlerin sıklıkla kullanıldığını ifade etmiştik. *Kıyamet Günü* romanının ilk devrindeki bu hikâyede karşımıza bir kurt çıkmaktadır. Hükümdarın, kendi menfaatleri uğruna zalimlik yapması ve insanlara zulmetmesine bir kurt şahit olur. Yazarın, romanın bu kısmında bir hayvanı özellikle de bir kurdun sembol olarak kullanması elbette ki tesadüf değildir. Kurt, bütün Türk dünyasını ve Türk kimliğini temsil etmektedir. Yine kurt, Türkler için zamanla devlet, hükümdarlık gibi unsurların sembolü olmuştur. Türklerin kendi hayat tarzları ile benzerlik kurduğu kurt, Uygur Oğuz Kağan Destanı'nda ve Başkurt Türklerinde, yol gösterici bir unsur olarak tasvir edilmiştir (Çatalbaş 2011: 50)

Romanda hükümdar tarafından uygulanan zulme, bir kurdun şahit olması sembolik anlam taşır. Vahşi olduğu ve hiçbir şeye boyun eğmediği herkesçe bilinen kurdun, insanların vahşiliği karşısında korkup uzaklaşmasını anlatmasıyla yazar, insanın hırsları ve otoritesini koruması uğruna yırtıcı bir hayvandan bile daha vahşi olabileceğinin mesajını vermek istemiştir.

"Kurdun akan burnu koku almıştı; demir kokusu, kan kokusu almıştı. Fakat kurt da korku içindeydi, içine bir şey damlamıştı; iki ayaklıların ordugâh kurduğu yere bugün yaklaşmamak gerektiğini biliyordu." (Samedoğlu 1995: 18).

Şair Başını İsteyen Şairler, Sadi Efendi, Stalin'in Aydın Terörü

Romanda dikkat edilmesi gereken bir başka husus da ödül olarak şairin başını isteyen şairler konusudur. Burada da yazar tarafından birtakım sembolik ifadelere başvurulmuş, şairin başını isteyen iki şair ile öldürülen şair, birtakım mesajlar vermek üzere hikâyeye dâhil edilmişlerdir. Romanda anlatılan hadise şöyledir: Zalim hükümdar, işgalci ordusuyla bir şehri kuşatır fakat şehrin en önemli kalesini bir türlü düşüremez. İşgal sırasında, sarayın iki önemli şairi hükümdara sığınır. Hükümdar da onların verdiği bilgiler sonucu kaleyi kuşatmayı başarır. Hükümdar, bu iki şaire ödül olarak değerli mücevherler vermeyi teklif eder. Ancak bu iki şair, hükümdardan ödül olarak sarayın en önemli şairinin kellesini isterler. Bu istek üzerine hükümdar önce şaşırır, sonra da şairlerin bu isteğini kabul eder. İdam edilen şairin başını, altın leğene koyarak bu iki şairin ayakları altına atar.

"Demek batı yıldızı iriliğindeki mücevherleri almaktan imtina ettiler, Hint firuzesini istemediler. Karşılığında benden kaledeki şairin başını istiyorlar. Böyle memleketin bir kalesini

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

değil, bütün kalelerini almak mümkündür. Böyle memleketi yer ile yeksan etmek mümkündür." (Samedoğlu 1995: 91-92).

İşgal edilen memleketteki şairlerin, kendilerine ödül olarak ülkenin en başarılı şairinin başını istemeleri, şairler arasındaki çekememezliği ve hasetçiliği gösterir. Romanın bu kısmında yer alan hadise, yalnızca şairler ile temsil edilirken diğer bölümlerde her meslektenden ve her kesimden insanın bu olaylara maruz kaldığını görmekteyiz. Bu durum, ülkedeki bozulmuşluğun sembolüdür. Bilinmeyen bir devirde karşımıza bu şekilde çıkan bozulmuşluk; romanın ilerleyen kısımlarında Sovyet toplumunda da karşılaştığımız bir durumdur. İki şairin isteği üzerine idam edilip kellesi kesilen şair ile ikinci devirde karşımıza çıkan Sadi Efendi'nin kaderi bu açıdan bakıldığında aynıdır. Sadi Efendi de hiçbir suçu olmadığı halde, sırf başka insanların şahsi ihtirasları sonucu ihbar edilmiş ve 1937 yılında Sovyet rejimi tarafından kurşuna dizilmiştir. Bu durumun bir benzerine de yine bir Azerbaycan romanı olan Elçin'in *Ölüm Hükümü* romanında rastlarız. *Ölüm Hükümü*'nde de Sovyet yöneticisi Mir Cafer Bağirov, yıllar öncesinden kalma bir ihtirası yüzünden çocukluk arkadaşı Elesger muallimi, hiçbir suçu olmadığı halde kurşuna dizdirmiştir.

Sovyetler Birliği tarihi, bu ve buna benzer birçok olayın yaşandığı bir dönem olmuştur. Özellikle 1937-1938'de Stalin'in "kızıl terör" yıllarında birçok yazar ve şair, tarihçi ve devlet adamı, asılsız ve hasetlikler sonucu yapılan ihbarlar ile tutuklanarak ya kurşuna dizilmişler ya da Sibirya'ya sürgüne gönderilmişlerdir. "Sonuç olarak yaklaşık 350 bin insan etnik operasyonlar kapsamına alınmış, bunlardan yaklaşık 250 bini ölüm cezasına ve 90 bini hapis cezasına çarptırılmışlardır. Eşleri "halk düşmanı" olan 18 bini aşkın kadın tutuklanmış ve 25 bin kadar çocuk ailelerinden alınmıştır. 1937-1938 yıllarında 1 buçuk milyonu aşkın insan karşı devrimci faaliyetler ve devlete karşı suç işleme gerekçesiyle tutuklanmış ve yaklaşık 700 bini kurşuna dizilmiştir. Tutuklulardan itiraf alabilmek amacıyla Yezhov'un emri ve bizzat katılımıyla tutuklulara işkence yapılmıştır; Stalin ve Politbüro, işkence yapılmasına onay vermiştir." (Jansen-Petrov 2014: 326). İşte birçok Türk aydını da bu şekilde hayatını kaybetmiştir. Adil Mehmed oğlu Babayev'e göre Azerbaycan'daki bu kırgın iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birincisi, Azerbaycan aydınlarının cezalandırılması, ikincisi ise aydınların kırgınına başlanmasıdır (Şimşir 2011: 21). Bu açıdan bakıldığında, başı kesilen şair ve Sadi Efendi karakterleri, 1937-1938 yıllarında öldürülen şair ve yazarların sembolüdürler. Yine başı kesilen şairin, Üfleme Kasım tarafından kaçırılan elyazmaları meselesi de 1937-1938 yıllarını çağırıştırır. Zira o dönemde şairlerin elyazma eserleri yok edilmiş, yalnızca bir kısmı kurtarılabilmektedir.

"Diktatörün Türemesi" Adil Salahoğlu

Romanda karşımıza çıkan bir başka sembol kişi ise Adil Salahoğlu'dur. Salahoğlu, ikinci yüksek dereceli bürokrattır. Dönemin bütün bürokratları gibi o da sisteme gerektiği gibi ayak uydurmasını başarmıştır. Romanda kendisinden "diktatörün türemesi" olarak bahsedilmektedir. Bu benzetme ile kendisini *Ölüm Hükümü* romanındaki Mir Cafer Bağirov'a benzetmek yanlış olmayacaktır. Dolayısıyla Salahoğlu romanda, diktatörün sembolü olarak karşımıza çıkmaktadır.

"...

Salahoğlu, bu dünyanın belasıdır. Bu dünyanın büyük felaketidir. Diktatörün türemesidir! Mikrop!" (Samedoğlu 1995: 109).

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

"Şeytanlar Padişahı" Muhtar Kerimli

Romandaki bir başka sembol de Muhtar Kerimli'dir. Kerimli de tıpkı Salahoğlu gibi yüksek mevkide bulunan bir bürokrattır. Sadi Efendi, Muhtar Kerimli için "şeytanlar padişahı" der. Kerimli, Azerbaycan yazar ve şairlerini, ideolojiye uygun eserler yazmadıkları gerekçesiyle eleştirir ve suçlar. Onları, Sovyet ideolojisine hizmet eden eserler vermeleri gerektiği konusunda uyarır ve baskı altında tutar. Kraldan çok kralcı olan bu adam, kendi çıkarları uğruna insanları ihbar etmekten çekinmez. Bir toplantıda Sadi Efendi'yi herkesin içinde cahil olmakla suçlayarak adeta küçük düşürür. Sovyet rejimine karşı eserler veren yazar ve şairlerin bir bahaneyle öldürüldüğü, o dönemde yaşayan herkesçe bilinmektedir. Sadi Efendi'nin karısı da onun adına endişelenmekte, her seferinde kocasına yazmamasını söylemektedir.

"Ay kişi, ölenlerinin canı için artık yazma! Yazarsan da pek ala ama Muhtar Kerimli ne diyorsa onu yaz!" (Samedoğlu 1995: 160).

Muhtar Kerimli karakteri, Sovyet rejimine ve ideolojisine yaranarak belirli makamlara gelmiş ve mevki sahibi olmuş yazarların da sembolü olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu özellikleriyle bize, *Ölüm Hükmü* romanındaki Gülcahane tiplemesini anımsatır. O da kitaplarının basılabilmesi için Sovyet ideolojisine hizmet eden eserler yazmış ve Abdul Gaffarzade ile yakınlaşmıştır.

"Ben yazıyı henüz yeni alfabe ile daktiloda yazmamıştım. Epey zahmet çekmiş, uykusuz geceler geçirmiş, eski alfabeye, Kömür Meydanı'nda bir Çıfıt'tan altın kıymetine aldığım bembeyaz kâğıtlara göçürmüştüm. Sonra yayımlanması için okusun diye Kerimli'ye vermiştim. Çünkü yeni sisteme göre bundan sonra kim yazdığını yayımlamak istiyorsa önce şeytanlar padişahı Muhtar Kerimli'ye vermeliydi. O okumalıydı ve nihayet imza attıktan sonra götürüp naşire veya yazı işleri müdürüne vermeliydi." (Samedoğlu 1995: 170).

Boyun Bağı

Sadi Efendi gibi yıllar sonra "Hasta" da gittiği toplantıda boyun bağını Muhtar Kerimli'de unuttur. Boyun bağının Muhtar Kerimli'de unutulmasını Gülçin Oğuz bir makalesinde şöyle yorumlar: "Kerimli'de unutulmuş boyun bağları, iki yazarın da boynuna geçirilen yağlı urganın habercisidir." (Oğuz2010: 145).

"Hasta, pardösüsünü, şapkasını çıkarıp kambur vestiyerciye verince Zemine'nin ona bundan üç dört yıl önce Moskova'daki Beryozka Mağazası'ndan aldığı boyun bağını herhalde orada, Muhtar Kerimli'nin yanında bırakmıştı. Onu gülme tuttu, kambur vestiyercinin hayretle baktığını görünce kendini toparladı. *Yazık oldu sana ey yün boyunbağı!*" (Samedoğlu 1995: 252).

Şifreli Bir İsim: A.G.

Romanın Sadi Efendi ile ilgili kısımlarımda şifrelenmiş bir isim karşımıza çıkmaktadır. Bu kişi A.G. olarak sembolize edilir. Yusuf Gedikli'ye göre A.G., Azerbaycan'ın 1937-1938 yıllarında öldürülen şairlerinden biri olan Ahmet Cevat olabilir (Samedoğlu 1995: 15). Bize göre A.G., Azerbaycan'da kızıl teröre kurban giden bütün aydınların sembolüdür. A.G.'nin birdenbire ortadan kaybolduğu ve kendisinden haber alınmadığı görülmektedir.

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

"A.G. iki gündün beri ortada yoktur. Zavallı karısı yollarda mahvoldu, perişan oldu. Hangi kapıyı çalıyor, sana haber vereceğiz diyorlardı... Adam sanki yer yarılmış da içine girmişti." (Samedoğlu 1995: 159-161).

Kirlikir

Romanın en önemli isimlerinden biri de Kirlikir adındaki sıçandır. Yusuf Gedikli'nin romanın başında yaptığı açıklamaya göre Kirlikir, "kirlinin en kirlisi" demektir (Samedoğlu 1995: 15). O, bu dünyadaki her şeyi bilen ve üç yüz elli senedir insanoğlunu izlemekte olan bir varlıktır. Sadi Efendi'yle ve Hasta ile konuşur, onlara diğer insanların iç yüzleri hakkında bilgiler verir. Kirlikir bir bakıma yazarın, yani Yusuf Samedoğlu'nun romandaki sembolüdür. Orhan Söylemez kitabında Kirlikir için şu tespitte bulunmuştur:

"Görünüşte bir sıçandan başka bir şey değildir; fakat Hasta'ya anlattıkları ile adeta toplumun şuurunu temsil eder. O, bu dünyada her şeyi bilen ve her şeyi yapan yegâne varlıktır." (Söylemez 2005: 57).

Adam Kayırma

Romanda sembollerin kullanıldığı kısımlardan biri de zalim hükümdarın işgal ettiği topraklara vali atamak istemesi hadisesidir. Yeni bir memleket işgal edip topraklarının sınırlarını genişleten zalim hükümdar, bu şehre bir vali atayıp geldiği yere dönmek ister. Romanda, şehre atanacak vali ile ilgili hükümdarın ve Hadım Enver'in arasında geçen şu diyalog oldukça dikkat çekicidir:

"...

Burada çok eğlenmeyelim diyorum, ne dersin?

Buyruk senindir hükümdarım, takdir Allah'ın!

Valiyi tayin edip memlekete dönelim diyorum. Önümüz kıştır.

Bu memlekete vali olarak kimi buyurursunuz?

Hükümdarın kaşları düğümlendi, aklına bir şey getirmek istedi, sonra sordu:

Hısım akrabadan boş kalan var mı?

Hayır, gözümün ışığı. Hepsini bir memleketin valisidir." (Samedoğlu 1995: 215-216).

Bu kısımda bahsedilen olay, sistemin bozulmuş yapısını gözler önüne sermektedir. Devlet içindeki bu yapılaşma, yalnızca eski dönemlerde karşımıza çıkan bir durum olmamıştır. Adam kayırma ya da tanıdıkları önemli mevkilere getirme olayı, Sovyetler döneminde de sıklıkla karşılaştığımız durumlardan biridir. SSCB'nin idari yapısında çokça karşılaşılan bu durumu açıkça yazamayan Samedoğlu, semboller vasıtasıyla okuyucuya aktarmıştır.

İlahi Adalet: Baba Kaha

Romanda kullanılan en önemli sembollerden biri de Baba Kaha'dır. O, dünyanın ortasından geçen bir oyuk olarak tasvir edilir. Romanda Baba Kaha, insanoğlunun yaptığı her türlü kötülük, aşırılık ve zulüm sonucu çileden çıkar ve adeta bütün dünyayı sarsacak şekilde harekete geçer. Baba Kaha, romandaki ilahi adaletin sembolüdür. Romanda iki ayrı yerde karşımıza çıkar. Birincisi; zalim hükümdarın zulmü karşısında şiddetli bir rüzgâr eser ve her yanı buz kaplar. Zalim hükümdar ve Hadım Enver, donarak can verirler. İkincisi de; romanın sonunda, Sovyetler döneminde bir dağ olarak karşımıza çıkar. Sovyet hükümeti bu dağ

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

patlatıp yerine göl yapmayı planlamaktadır. Fakat bu plan Baba Kaha'nın gazabı sonucu bozulur. Romanda ilahi adalet kavramının neden Allah ya da Tanrı kelimeleri ile ifade edilmediği sorusu akıllara gelmektedir. Bunu, Sovyetler döneminin ideolojisiyle ve dine bakış açısıyla yorumlamamız mümkündür. Zira Sovyetler Birliği, Marksist ideolojinin hâkim olduğu bir yapıdır. Bu ideolojinin ise din karşıtı olduğu bilinmektedir. Bu sebeple romanda anlatılan olayların, daha çok maddi ve tabiat unsurlarına mal edilmesi, SSCB tarafından sıkıntı yaratmayacaktır. Romanda ilahi adalet kavramının Allah'a değil de Baba Kaha adındaki bir doğa unsuruna verilmesi, şüphesiz romanda kullanılan en önemli sembollerden biridir.

"Memleketin en yaşlı kadınının söylediği son ağıt yahut da ninni yayıldı, ince yanar bir ipe döndü, uzayıp uzayıp dağlar aştı, ormanlar geçip Baba Kaha'nın çevresindeki taşlardan birine takıldı. Ve o taştan öyle bir ah koptu ki, Baba Kaha'nın oyuğundan çıkan ses dünyayı sarstı. Sizin kökünüz kesilsin, ey iki ayaklı kullar!" (Samedoğlu 1995: 239)

Rüzgâr Motifi

Baba Kaha ile birlikte karşımıza çıkan en önemli sembollerden biri de romandaki rüzgâr motifidir. Rüzgârın şiddeti sonucu "soğuk, buz" gibi ifadeler, başından sonuna kadar romana hâkim konumdadır. Rejimin, toplum üzerinde yaratmış olduğu "korku", romanda "soğuk, buz" gibi ifadelerle verilmeye çalışılmıştır.

Yazar, Baba Kaha sembolü ile ilahi adaletin bir gün elbet geleceğine, o gün için yıkılmaz görünen Sovyet zulmünün de eninde sonunda biteceğine inandığının mesajını vermiştir.

Zalim Hükümdar ve İşgalci Ordusu

Samedoğlu'nun romanda anlattığı zalim hükümdar ve işgalci ordusu, Stalin'i ve Sovyet ideolojisini sembolize etmektedir.

Çocuk: Umud

İşgalci ordusuyla memleketi talan eden, önüne geleni kılıçtan geçiren hükümdar ve ordusu oduncu Behlül'ü de öldürmüş ve çocuklarını yetim bırakmıştır. Başı kesilen şairin elyazmalarını saklamak için onları kaçıran Üfleme Kasım da ormana daldığında bu yetimlere rastlamış ve onların babası olmuştur. Yazar burada çocuk motifini kullanarak, umudu sembolize etmiş ve geleceğe umutla baktığının, sıkıntılı günlerin elbet bir gün biteceğinin mesajını vermek istemiştir.

Kıyamet Günü: Sistem Eleştirisi

Kıyamet Günü'nün, romanda iki manaya geldiğini söylemek gerekir. Birincisi; Sadi Efendi'nin elyazmaları kayıp olan romanın adı *Kıyamet Günü'dür*. Bu roman, Sovyet sansüründen geçememiştir. İçerisinde anlatmış olduğu zalim hükümdarın hikâyesi ile de Sovyet sisteminin açık bir eleştirisidir. *Kıyamet Günü'nün* ikinci anlamı ise; zalimlerin, kötülerin bir gün hak ettikleri cezayı bulacakları gün olmasıdır.

Son Mesaj: SSCB Dağılacak!

Romanın en önemli mesajı ise; zalim hükümdarın ve ordusunun, Baba Kaha'nın şiddetli rüzgârı sonucu yok olması gibi, bir gün Sovyetler Birliği ve Kızıl Ordusunun da ilahi

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

adalet sonucu yok olacağıdır. Tıpkı kısır olan hükümdarın neslini devam ettiremeyecek olması gibi, zulüm de ebediyen devam etmeyecektir. Dolayısıyla yazar Samedoğlu, 1985 yılında yayınladığı eserinde bu mesajları ve sembolleri kullanırken bir gün Sovyetler Birliği'nin yıkılacağını söylemek istemiş ve bundan yaklaşık altı yıl sonra 1991'de Sovyetler Birliği dağılmıştır.

Sonuç

1953'te Stalin'in ölmesiyle Sovyet toplumunda görülen değişimlerin ve rahatlamanın, sanata ve edebiyata da yansıdığı görülmektedir.

Yaşanan hadiseler, bireylerdeki ve toplumdaki değişimler, uygulanan politikaların ve devlet ideolojisinin etkileri, sansür ve kısıtlamalar dolayısıyla tarih kitaplarında yerini alamadığından, Türklerin edebiyatına, dolayısıyla da romanlarına yansımıştır. SSCB topraklarında doğup yetişen, bu tarihi süreçlere tanıklık eden birçok Türk yazarı ve şairi, yaşadıklarını eserlerine konu edinmiş, bir nevi okuyucusuna edebiyat yoluyla dönemin tarihini satır aralarında anlatmak istemiştir. Resmi tarihin yazmadığı tarihi gerçekler, tarihi romanlar vasıtasıyla okuyucuya aktarılmaya çalışılmıştır. Fakat yine de tarihi gerçekleri açıkça ifade etmek, zor ve tehlikeli olmuştur. Bu durum, Türk yazar ve şairlerini birtakım ifade biçimleri aramaya mecbur bırakmıştır.

Böylelikle yazarlar, sembolizm akımından ve sembollerden faydalanarak eserlerini yazmaya çalışmışlardır. Bunu yaparken de kendi milletinin anlayacağı fakat KGB ve Sovyet sansürü sisteminin de fark edemeyeceği semboller kullanmaya gayret etmişlerdir. Bu yöntem sayesinde birçok yazar ve şair, Sovyet döneminde eserler vererek gerek tarihi gerçekleri gerekse okuyucuya vermek istedikleri mesajları başarıyla iletmışlerdir.

Çalışmamızda; Azerbaycanlı yazar Yusuf Samedoğlu'nun *Kıyamet Günü* adlı romanı bu bağlamda incelenmiş olup Sovyetler Birliği'ndeki tarihi gerçeklerin Azerbaycan romanında sembollerle nasıl anlatıldığı üzerine tespitlerde bulunulmuştur.

Kaynakça

- AYTMATOV, Cengiz (2007), *Beyaz Gemi*, İstanbul, Ötüken Neşriyat.
CATALBAŞ, Resul (2011), "Türklerde Hayvan Sembolizmi ve Din İlişkisi", Turan: Stratejik Araştırmalar Merkezi Dergisi, c.3, s.12, 49-60.
EFENDİYEV, Elçin (1999), *Ak Deve*, İstanbul, Ötüken Neşriyat.
EFENDİYEV, Elçin (1996), *Ölüm Hükümü*, İstanbul, Ötüken Neşriyat.
OĞUZ, Gülçin (2010), "Kıyamet Günü ve Cengiz Han'a Küsen Bulut: Bulutu Sürükleyen Dondurucu Rüzgâr", *Cengiz Aytmatov: Tematik İncelemeler*, s. 135-148.
SAMEDOĞLU, Yusuf (1995), *Kıyamet Günü*, İstanbul, Ötüken Neşriyat.
SELİM, Ömer (1999), "Ölüm ve Adalet Kıyametin Romanı: Kıyamet Günü", A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, 13, : 305- 323.
SÖYLEMEZ, Orhan (2005), *Türk Dünyası Edebiyatları: Roman I*, Ankara, Akçağ Yayınları.
ŞİMŞİR, Sebahatin (2011), *Azerbaycan'da Kızıl Soykırım*, İstanbul, IQ Kültür Sanat Yayıncılık.
JANSEN, March – PETROV, Nikita (2014), *Stalin'in Baş Celladı Halk Komiseri Nikolay Yezhov*, İstanbul, Kalkedon Yayınları.

GEÇMİŞTEN GÜNÜMÜZE TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI TASNİFİ İÇİNDE TÜRK HALK EDEBİYATI'NIN YERİ

Abdurrahman GÜZEL*

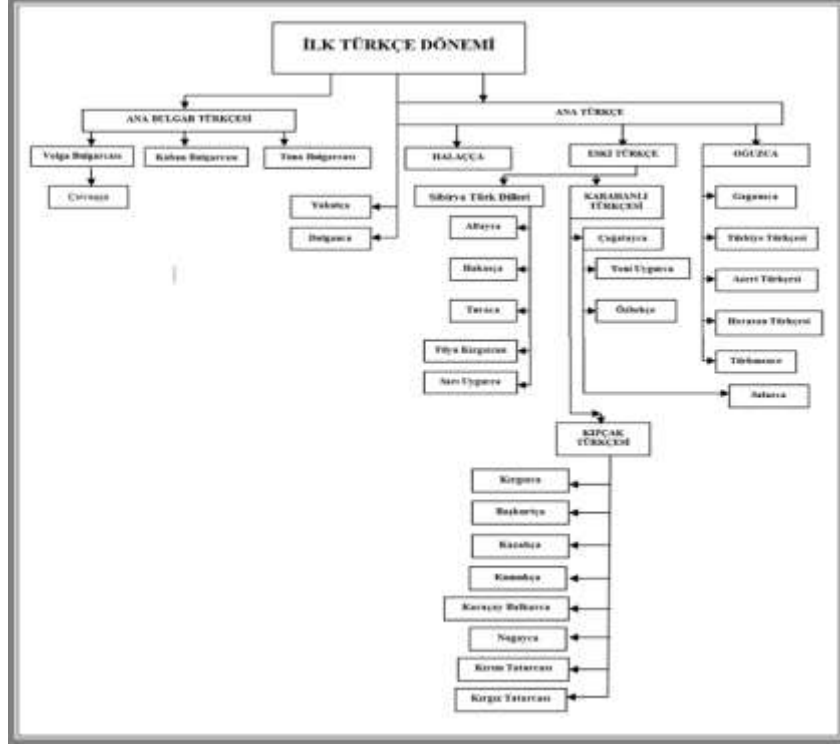
1. Türk Dilinin Günümüzde Coğrafi Dağılımı ve Tasnifi

Dünya milletleri kendi dil ve edebiyatlarında ana çizgi değişmemekle beraber, farklı edebî dönemler yaşandığı görülmektedir. Fakat bunların pek azı bizim edebiyatımız kadar çeşitlilik arz etmektedir. Tabii ki bunun önemli sebebi Türk boylarının dünya üzerinde *çeşitli coğrafi bölgelere* dağılarak ayrı topluluklar hâlinde ve ayrı devletler kurarak yaşamalarıdır. Bu durum, birtakım kültürel farklılıkları, *farklı lehçe* ve *şivelerin* oluşumunu, *farklı medeniyetlerden* etkilenmeyi ve *farklı edebiyatlara* sahip olmayı da beraberinde getirmiştir.

Bilindiği gibi Türk dili hakkındaki araştırmalarımız yalnız İslam sonrası dönemle sınırlı değildir. Özellikle Türk dilinin genel özelliklerini İslam öncesi dönemlere götürür ve o dönemlerde bu dilin hangi coğrafyalarda yaşayıp geliştiğini görürüz. Bu cümleden olarak V. yüzyıldan itibaren bazı Türk boylarının ayrı devletler kurup kendi yazı dillerini oluşturduklarını da biliyoruz. Farklı coğrafyalarda ve değişik kollar hâlinde gelişen dilimizin bugün; *Azerî Türkçesi, Kırgız Türkçesi, Özbek Türkçesi, Türkmen Türkçesi, Türkiye Türkçesi ve Balkan Türkçesi*, gibi birçok *lehçe, şive* ve *ağız* özellikleri vardır. Bu itibarla **Türk dili coğrafyasını** yalnız bir coğrafi bölge ile sınırlı tutamayız, aynı zamanda Türk boylarının bugün yayıldığı *Asya, Afrika, Avrupa, Avustralya, Amerika* vb. kıtalarda yaşayan Türklerin oralarda da çok zengin *Türk edebiyatı mahsulleri ortaya* koyduklarını görüyoruz.

Geçmişten günümüze, bu **coğrafi bölgelerde** yaşayan **Türk dilleri** ile ilgili olarak çok nâdir ve sağlam araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmaların ışığı altında derli toplu olarak **Türk dilinin** yeryüzünde yayıldığı coğrafi bölgeleri dikkate alarak **Tarihi Seyir İçinde İlk TÜRKÇE Döneminin Günümüze Göre Coğrafi dağılımı ve Tasnifini** vermenin faydalı olacağı düşüncesiyle aşağıda **tablo halinde** göstermeye çalışacağız:

* Prof. Dr., *Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Programı*,
guzel@baskent.edu.tr.



2. Türk Edebiyatının 1914'e Göre Tasnifi

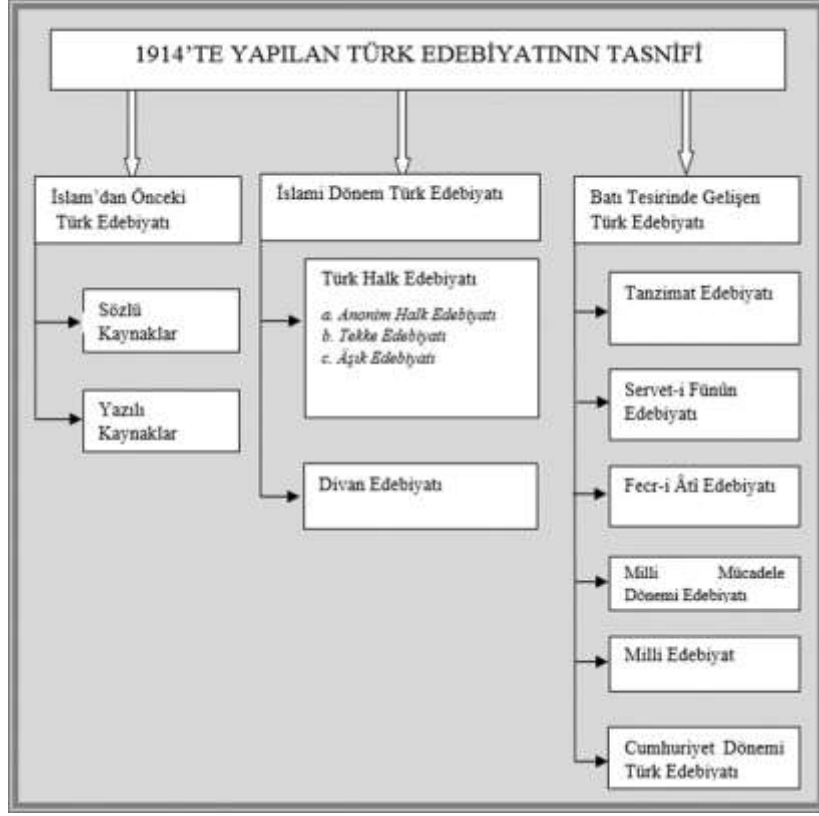
Bilindiği gibi, Türk Edebiyatı'nın ilk tasnifini, 1914'lü yıllarda **Ord. Prof. Dr. Mehmed Fuad Köprülü** ve arkadaşları;

1. **İslam Önceki Türk Edebiyatı**; (Sözlü ve yazılı eserler,)

2. **İslamî Dönem Türk Edebiyatı**; (Türk Halk Edebiyatı-Anonim-Tekke-Âşık), Divan Edebiyatı,)

3. **Batı Tesirinde Gelişen Türk Edebiyatı** (Tanzimat Dönemi, Servet-i Fünûn, Fecr-i Âti, Millî Mücadele Dönemi ve Millî Edebiyatı)' şeklinde yapmışlardır.

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri



Araştırmacılar da, yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi, günümüze değin *Türk edebiyatını* bu üç ana devreye ayırmak ve incelemek bağlamında müşterek bir anlayışa sahip olmuşlardır.¹ Hâlbuki bu tasnifin yapıldığı dönemlerden *günümüze değin*; hem ülkemizde, hem de dünyada pek çok gelişmeler yaşanmış, araştırmalar yapılmış, tarihler, ülkeler ve coğrafyalar değişmiş, devletler bölünmüş, bilimsel alanda da yeni yeni *bilim dalları* oluşmuş, global dünyada daha nice görüş ve buluşlar ortaya çıkmıştır. Bu cümleden olarak, o günden bu güne **dünyada**;

- * 1914-1918 yılları arasında *Birinci Cihan Savaşı*,
- * 29 Ekim 1923'te *Cumhuriyetimizin Kuruluşu*,
- * 1945'te *Japonya'da Hiroşima'nın bombalanması*,
- * 1946'da *Almanya'da İkinci Cihan Savaşı'nın son bulması*,
- * 1950-1953'te *Kore Savaşı*,
- * 1968'de *Ay'a ilk ayak basma olayı*,

¹ U. Günay, *Âşık Tarzı Şiir Geleneği ve Rüyâ Motifi*, Ankara 1986, s. 1.

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

* 1992'de Rusya'nın dağılması ve Türk Cumhuriyetlerinin Özgürlüklerine kavuşması...vb. gibi olaylar olmuştur.

Öyle ise bu olaylar karşısında, bugüne kadar bizim de en azından edebiyatımızda; yenileşme, geliştirme hareketleri ve tasnifler yapılmalıydı. Çünkü **103 seneden bu yana** bu tasnifle yetinip, yeni bir tasnif denemesine müşterek olarak gidemeyişimiz, edebiyat câmiamız açısından bir noksanımız olduğu kanaatindeyim. Bu sebeple **1990'lı yıllardan** itibaren *dünden bugüne* bu konu ile ilgili olarak, yazılar yazmakta, tebliğler sunmakta ve kitaplarımın ilgili bölümlerinde bu konuya titizlikle dikkat çekmekteyim. Yani, eski tasnifi de göz önünde tutarak, onu asla reddetmeden, fakat geliştirerek ve yeni gelişmeleri de ekleyerek yeni bir '**Türk Dili ve Edebiyatı Tasnifi**' yapmamızın zorunluluğunu ortaya koymaya çalıştık.

3. 1914 Türk Dili ve Edebiyatı Tasnifi İçinde Türk Halk Edebiyatının Yeri

ANANIM HALK EDEBİYATI	ÂŞIK EDEBİYATI	TEKKE EDEBİYATI
-----------------------	----------------	-----------------

Bilindiği gibi, *Türk Edebiyatı* araştırmalarında sağlam bir neticeye ulaşabilmemiz için *Türk Edebiyatının bütünlüğünü de zedelememek kaydıyla*, sağlıklı bir sınıflama yapmamız gerekmektedir. Bu cümleden olarak da edebiyat tarihçileri, 1914'lü yıllarda Türk edebiyatını kronolojik olarak *İslâmiyet'ten Önce, İslâmi Dönemi ve Batı Tesirinde Kalan Türk Edebiyatı* şeklinde olmak üzere *üç ana döneme* ayırmışlardı. Bunlardan özellikle **İslami Dönem Türk Edebiyatını**, *Divan Edebiyatı* ve *Halk Edebiyatı* biçiminde incelemek konusunda müşterek bir anlayışa varmışlardı.

Ana hatlarıyla doğru olan ve araştırmalar açısından da kolaylıklar sağlayan 1914'lü yıllarda yapılan '**Türk Edebiyatı**'nın genel tasnifinde '**Türk Halk Edebiyatı**'; '*Anonim Halk Edebiyatı*', '*Tekke Edebiyatı*' ve '*Âşık Tarzı Türk Edebiyatı*' alt başlıklarından oluşmakta idi. **Türk Halk Edebiyatı** başlığı altında toplanan, ancak benzer özelliklerinin yanı sıra mahiyetleri itibarıyla de birbirlerinden ayrılan bu **üç farklı şubeden** söz edebiliriz. Şimdi bunları ana hatlarıyla kısaca o günkü anlatımlara göre vermeye çalışalım:

a. Anonim Halk Edebiyatı²

Anonim denilince toplumun tamamının bir araya gelerek oluşturduğu bir edebiyat olarak algılanmamalıdır. Anonimden kasıt, ilk söyleyeni unutulmuş, toplumun ortak vicdanını, zevkini yansıtacak biçimde *varyantlaşmaya uğramış* ürünler anlaşılmalıdır.

Anonim Halk Edebiyatı ürünleri, diğer edebiyat ürünlerinden farklı olarak yalnızca metinden ibaret değildir. Onlar bir metne dayalı olmakla birlikte işlevleriyle ön plandadır. Bir başka ifadeyle *Anonim Halk Edebiyatı* ürünlerinin; sosyal, psikolojik, dilbilimsel vb. pek çok işlevleri vardır.

Ninnîlerin ses eğitimi, **masal**ların dil, kültür aktarımı, **efsaneler**in değer koruyuculuğu, **destan**ların millî şuuru oluşturması bu işlevlerden yalnızca birkaçıdır.

Demek oluyor ki, *Türk Halk Edebiyatı*'nın oturduğu temel, halkın öz kültürüne dayalı olmasıdır. Örneğin diğer edebiyat ürünlerinde estetik gaye ön planda iken, *Türk Halk*

² Daha fazla bilgi için, kitabımızın '*Türk Halk Edebiyatı*' bölümüne bakınız.

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

Edebiyatı ürünlerinde estetikten ziyade işlevsellik ön plandadır. Fakat o, bu estetikten de büsbütün yoksun değildir.

Anonim Halk Edebiyatı adını verdiğimiz bu edebiyatı, diğer edebiyat şubelerinden ayıran noktalar, yalnızca bu estetik konusu da değildir. Onu diğerlerinden ayıran temel özellikler ayırır. Bu **'Temel özellikleri kitabımızın Türk Halk Edebiyatı Bölümü'**nde göstereceğimiz için burada konuyu kısaca noktalamak istedik.

b. Tekke Edebiyatı³

Bu edebiyat; bazen *Divân Edebiyatı*, bazen de *Âşık Tarzı Türk Edebiyatı* bünyesinde *sahipsiz kalmış* ve bu sebeple de yeterince gelişmemiştir. Çünkü bu edebiyat; gereği gibi bilim adamlarınca araştırma ve değerlendirmelere tâbi tutulamamıştır. Bunun üzerine de bazı araştırmacılar, tek bir isimde birleşmeden kendilerine göre değişik isimler vermişlerdir.

Muhtevası, terminolojisi, fonksiyonu, türü, hedef kitlesi itibarıyla bunlardan farklı; fakat *şekil, dil, hedef kitlesi ve muhtevası* itibarıyla bunları saran, daha çok *Tekke ve çevrelerinde* geliştiği için *Tekke Edebiyatı* diye adlandırılan, fakat sadece tekkeler bünyesinde veya tekkeler çevresinde gelişmeyip, bütün toplumun içinde gelişen **'avam ile havas'** arasındaki toplumu kucaklama, kaynaştırma ve birleştirme vazifesi gören **'Dini-tasavvufi Türk Edebiyatı'** adını verdiğimiz *müstakil bir disiplindir*.

Şahsen Tekke Edebiyatı tarifini dar bir blok olarak düşünürüm. Özellikle de bu edebiyatın sahasını daha geniş düşünmek ve değerlendirmek durumundayız. Bu edebiyat, bu ad ile anılamaz. Ancak **'Dini-tasavvufi Türk Edebiyatı'** adı ile anılmalıdır ki, o zaman her tarafı kucaklayıp **Bir Köprü Edebiyatı** olabilsin.

c. Âşık Tarzı Türk Edebiyatı⁴

Anonim Halk Edebiyatı ile en yakın ilişki içinde olan edebiyat şubesidir. Her ikisi de aynı gelenekten beslendikleri için büyük bir ortaklığa sahiptir. *Âşık Tarzı Türk Edebiyatı*, bir yandan gelenekten yararlanırken, diğer yandan geleneği besleme özelliğine sahiptir. Tek farkları, *Âşık tarzında* ürün sahibinin belli oluşu ve estetik düşüncesinin ön planda olmasıdır.

Âşık tarzı, her ne kadar 16. yüzyıldan itibaren görülmeye başlayan *âşıklara* bağlanırsa da, bu geleneği **İslam Öncesinin ozanlık** dönemine kadar indirmek daha yerinde bir karar olur. Yani bugünkü *âşıklarımızın*, geçmişteki **Ozanlarımızın** torunları olduklarını kabul etmemiz gerekir.

4. 1914'te Türk Dili ve Edebiyatı Tasnifi İçinde Yer Alması Gereken Bilim Dalları

Bilindiği gibi, 1914'te yapılan *'Türk Dili ve Edebiyatı Tasnifi'*nde, günümüze göre aşağıda belirlenen bilim dalları yerlerini almamış, bir kısmı da 1914 tasnifinde yer alan *'Divan Edebiyatı ve Türk Halk Edebiyatı'* bünyesindeki bilim dallarına katılmıştı. Elbette ki, bu durum *yüz yılı aşan* bir dönemde verimli olmuş da sayılamaz. Öyle ise, verimliliği sağlayabilmek için de, bu tasnifin günümüz ve geleceğin şartlarına uygun olarak yeniden ele alınıp geliştirilmesi ve yeniden yapılandırılması gerekmektedir.

Bu cümleden olarak günümüzde her konuda yapılan gelişmeler gibi, **Türk Dili ve Edebiyatının yeniden tasnifi** konusunda yapacağımız araştırmalarımızla bu edebiyatı;

³ Bu konuda daha fazla bilgi için bak: Abdurrahman Güzel, *Dini-Tasavvufi Türk Edebiyatı*, 7. Baskı, Ankara 2015.

⁴ *Âşık edebiyatı* hakkında daha geniş bilgi için bak: Kitabımızın *Âşık Tarzı Türk Edebiyatı Bölümü*.

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

yenileşme, gelişme ve geliştirme metoduyla daha da verimli bir hâle getirebileceğimiz düşüncesindeyiz. Çünkü yapacağımız bu yeni çalışmalarla; unutulmuş, ihmal edilmiş veya bir başka disiplinin altına sıkıştırılmış olan bazı disiplinleri de yeniden gün ışığına çıkarmış olacağız. Biz bu çalışmamızda "**müstakil birer Bilim Dalı**" olarak ele alınması gereken '**bu disiplinlerin**' önemini aşağıdaki tabloda belirlediğimiz **dokuz örnek grupta** ele almaya çalışacağız. Onlar da şunlardır:

1. Dinî-Tasavvufî Türk Edebiyatı	6. Türkçenin Eğitimi-Öğretimi
2. Âşık Tarzı Türk Edebiyatı	7. Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi
3. Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı	8. Halk Bilimi
4. Dünya Edebiyatlarının Tesirinde Kalan Türk Edebiyatı	9. Türk Dil Bilimi
5. Çağdaş Türk Lehçe ve Edebiyatları (Türk Cumhuriyetleri ve Türk Topulukları Türk Edebiyatları)	

Şimdi bunların neden birer '**Müstakil Disiplin**' olması gerektiğini kısa boyutlarıyla ele almaya çalışalım. Şöyle ki:

Birinci grup: Dinî-Tasavvufî Türk Edebiyatı; başlangıçta **Türk Halk Edebiyatı**'nın bir alt başlığı olarak, **Tekke edebiyatı** adıyla tanımlanmıştır. Hâlbuki bu tanım bilimsel açıdan noksandır. Çünkü bu sahada teşekkül eden *edebî mahsuller*, yalnız *tekkelerin* bünyesinde veya çevrelerinde oluşmamıştır. Aksine bu *edebî mahsuller*, diğer pek çok mekânda, hatta Türklerin İslam dinini kabullerinden sonraki dönemlerinde değil, tam tersine İslam'dan önceki dönemlerinde de her Türk-İslam coğrafyasında oluşmuştur. Örnek olarak vermemiz gerekirse, bugün biz, **Yunus Emre**'yi hangi **Tekke veya Tarikat**'a yerleştirebiliriz? Dün de bugün de O'nu hiçbir yere oturtamayız. O, tekkeler ve tarikatlar üstü bir mutasavvif şâir ve Anadolu yakasında '**Dini-tasavvufî Türk Edebiyatı**'nın hem kurucusu, hem de ilk temsilcisidir.

Bu bağlamda, eğer bugün geriye dönüp, '**Göktürkler ve Uygurlar dönemlerine**' de kısaca bir bakacak olursak, o dönemlerde yazılan eserlerin de pek çoğunun *dinî muhtevalı* olduğunu görürüz. Bu cümleden olarak Türklerin, *İslam Dinî*'ni, VII. asırdan itibaren kabullenmeleri sonrasında gelişen bu "**Türk edebiyatı**"; elbette ki o dinin *akîde* ve *vecd* yönünü de yaşayarak "*dinî ve tasavvufî*" muhtevada eserler vermiştir. Yine bu edebiyat; *nazım şekli ve nazım türü* olarak da, hem *Âşık edebiyatı*, hem de *Divan edebiyatı* nazım şekil ve türlerini ustaca kullanmıştır. Hatta öyle ki, bu konuda sayısız *mutasavvif şâirler* yetişmiş ve her '*nazım şekli ve türünde*' çok kıymetli eserler vermiştir. Bu sebeple; bu muhteva bünyesinde gelişen **Türk edebiyatı** içindeki bu **bilim dalına** öyle bir **ad** koyalım ki, **bu ad**, hem *dinî akîdeyi*, hem *vecdî*, hem de *millî vezni* beraberinde getirerek, toplumun her kademesini uzlaştıran, birleştiren, bir köprü vazifesi yapan "**müstakil bir disiplin**" halinde görev alan, geçmişten günümüze edebî eserler üreten ve adı da "**Dinî Tasavvufî Türk Edebiyatı**"⁵ olan müstakil bir bölüm kurmuş olalım.

Burada şu hususu da belirtmeden geçemeyeceğim. Meslektaşlarımız veya bu sahadaki yetkili kurum ve kuruluşlarda çalışanlar, **Edebiyat ve Eğitim Fakülteleri**'nin ilgili bölümlerinde '**Dini-Tasavvufî Türk Edebiyatı**' adını *ders adı olarak koymaya*

⁵ Bu konuda daha fazla bilgi için: Kitabımızın "*Niçin Dinî Tasavvufî Türk Edebiyatı Adını Verdik?*" birinci bölümüne bakınız.

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

çekinmektedirler. Ama Batının fosilleşmiş, işe yaramayan bazı isimlerini -sırf ilerici görünmek için- ders adı olarak koyup, öğrencilerimizi oyalamaktadırlar. Halbuki, bugün Türk edebiyatının içinden *dini muhtevayı* bir anda çıkarırsanız, Türk Edebiyatı **İÇİ BOŞ BİR KOVAN**'dan ibaret kalır.

Çünkü **Dinî-Tasavvufî Türk Edebiyatı**; toplumun "*kültürel değerlerine sahip çıkan, üreten, gelişen, dünya ve âhiretini tamamlayıcı bir eğitim veren ve bu insanları gerçek anlamda her iki âlem için de mutlu kılan, milli birlik ve beraberliği sağlayan, dinî yaşayışını belli bir vecd içinde, bazen nesir halinde, bazen millî vezinle, bazen de **Dîvan şii nazım şeklini** kullanarak, **dinî tasavvufî nazım tür**'leriyle verebilen ve toplumun tümünü '**avamla-havası**' kucaklayan bir '**köprü-ekol edebiyatı**"dır. Bu cümleden olarak, **Dinî-Tasavvufî Türk Edebiyatı da Üniversiteler arası Kurul'da 'Doçentlik Bilim dalları'**nda müstakil bir bilim dalı olarak yerini almalıdır.*

İkinci grup: 'Âşık Tarzı Türk Edebiyatı' da "*Türk Halk Edebiyatının*" bir alt başlığı olarak XVI. yüzyıldan itibaren tanımlanmıştır. Bu tanım da noksandır. Çünkü **Âşık edebiyatı** ile ilgili her türlü kültürel değeri İslam öncesi *Türk edebiyatının Sözlü ve Yazılı* mahsullerinde de açık bir şekilde görmekteyiz. Öyle ise, **Âşık edebiyatı** da "**müstakil bir disiplin**" olmalıdır. **Çünkü Âşık Tarzı Türk Edebiyatını oluşturan âşık tipi, Türk kültürünü her yönden etkileyen üç büyük medeniyet değişikliğine bağlı olarak üç büyük değişim geçirmiştir. Bunlardan;**

Birincisi, muhtelif Türk boylarında '*ozan, baksı, kam (şaman)*' vb. adlarla anılan şair ruhaniler grubudur.

İkincisi, İslamiyet döneminde *Dinî Tasavvufî Türk Edebiyatı* tesiriyle ortaya çıkan *mutasavvıf Âşıklar dönemi*dir.

Üçüncüsü ise; Batı medeniyet dairesine giren *sazcı, saz ustası, saz sanatkârı, bağlama üstadı* gibi adlarla anılan **modern âşıklar** dönemidir.⁶

Türklerin İslâmiyeti kabulüyle birlikte ve toplumdaki iş bölümüne de bağlı olarak *şair ruhaniler* birtakım görevlerini bırakmak zorunda kaldılar. Bir kısmı hastalık tedavisine yöneldi; bir kısmı Allah aşkını basit şekillerde halka anlatan dervişler oldular, bir kısmı da kopuzlarıyla muhtelif şii terennüm eden şahsiyetler (*ozanlar*) halini aldılar. Bu sebeple **Âşık Tarzı Türk Edebiyatı da müstakil bir disiplin olmalıdır.**

Üçüncü grup: Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı da "*Batı tesiri altında kalan Türk edebiyatının* bir alt başlığı olarak tanımlanmıştır. Kanaatimizce bu da noksandır. Çünkü "*Cumhuriyet dönemi Türk edebiyatı*" Atatürk Türkiye'sinde *Cumhuriyet'in* ilanı ile beraber başlayan ve bugün de, yarın da devam eden ve edecek olan bir **ekol edebiyatı**dır. Dolayısıyla bu edebiyatın da başka bilim dallarının alt başlığı olarak değil, **müstakil bir disiplin** olarak tanımlanması ve geliştirilmesi gerekmektedir.

Dördüncü grup: TÜRKÇENİN EĞİTİMİ-ÖĞRETİMİ, Ülkemizde bütün eğitim kurumları, Anayasa'mızın 40. Maddesi uyarınca *Türkçe eğitim-öğretim yapar, halk Türkçe konuşur, Devletin resmi dili Türkçedir.*

Bundan dolayı; **Türkçenin Eğitimi Öğretimi Bölümünün** Eğitim Fakültelerinde 1987'lerde **Kurucusu olan bendeniz**, bu bölümden yetişen yüzlerce akademisyen, mezun

⁶ Bu hususta daha fazla bilgi için bak: Güzel, Abdurrahman- Torun Ali, *Türk Halk Edebiyatı El Kitabı*, 5. baskı, Ankara 2009, s. 243-251.

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

olan binlerce mezunlarımız ve Türkçe sevdalıları olarak, **Türkçe Öğretmeni yetiştiren bu kurumun** bu hâle –hele hele bu dönemde- düşmesine asla gönlümüz râzı değildir. Ancak, yapılan bu hatanın kısa zamanda aklı selim sahipleri olan sizler tarafından düzeltilmesi ve Türkçenin Eğitimi Öğretimine lâıyk bir programın da bir daha hiç değişmeyecek şekilde yapılarak ve yürürlüğe konulması kaydıyla teselli bulabiliriz.

Bilindiği gibi, tarihi geçmişimizde de 'Yusuf Has Hacib, **Tabgaç Han'a** Kutadgu Bilig'i takdim ederken, 'Ben bu eseri Devlet dili Türkçe ile yazdım' der.

Türkçe ve Eğitimi: Ayrıca, **Karamanoğlu Mehmet Beyin**, 15 Mayıs 1277'de Türkçe hakkındaki *Fermanı*; 23 Aralık 1876'deki **Sultan Abdülmâd** döneminde çıkarılan, "*Kanûn-ı Esâsîyye'nin* 18. maddesindeki '**Devletin lisân-ı resmisi Türkçedir**'⁷⁸ maddesi, **Mustafa Kemal Atatürk**'ün önderliğinde hazırlanan Türkiye Cumhuriyeti Devletinin **1923 Anayasa'sı** ve günümüze kadar gelen 1961 ve 1982 Anayasalarında, '**Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin RESMÎ DİLİ TÜRKÇEDİR** hükmü tartışmasız yer alır.

Bu hükümler doğrultusunda, **Türkçenin öğretilmesi yasal bir zorunluluktur**. Bu cümleden olarak bütün eğitim kurumlarında okutulan bütün dersler, Anaokulundan Üniversiteye kadar Türkçe olduğuna göre, anlamlı ve kaliteli **Türkçe Öğretmeni Yetiştirmek de Devletin ilgili** birimlerinin asli görevleridir. Bu bağlamda Türkçe Öğretmeni yetiştirecek bir kurumun da olması zorunludur. Bu kurum da günümüzde Eğitim Fakültelerinin **Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Bölümleridir**. Bu bölüm bünyesinde her yaştaki çocuklarımız ve Yabancılara Türkçe öğretimi için; '*Temel Türkçe Öğretmenliği ABD* (ilköğretim 1-4.sınıflar için), *Türkçe Öğretmenliği ABD* (Orta öğretim 6-8.sınıflar için), *Yabancılara Türkçe Öğretmenliği ABD*, *İki Dilli Türk Çocukları Türkçe Öğretimi Anabilim Dallarının* kurulması gerekmektedir. .

Sonuç olarak deriz ki, **Eğitim Fakültelerinde Türkçenin Eğitimi Öğretiminin Bölüm** olarak yerini alması zorunludur. Bu bağlamda *Türkçemiz*, hem kanunlarımız hükmünce, hem millî vakarımız gereği, hem milletimizin diline saygı, hem bilimsel çalışmalara destek, hem **Türkçenin Dünya dili olmasına** hizmet, hem de '*Anamın ak sütü kadar helal* olan dilime saygıdır.

Beşinci grup: Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi, Orta öğretimde Liselerimize *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni* yetiştirmek içindir. Öğretmenlik mesleği, 'veliler, nebiler postu, gönüller nurudur. Bu nur, çocuklarımıza verildiği müddetçe, adalet olgusu, birlik ve beraberlik duygusu, bilimsel üretim daima başta yer alır. Bu sebeple adına hürmeten bile olsa Eğitim Fakültelerinde Edebiyat öğretmeni yetiştirecek olan kurun adı **Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi** Bölümü olmalıdır.

Altıncı grup: "Türk Cumhuriyetleri ve Türk Toplulukları Türk Edebiyatları ise müstakil bir bilim dalı altında belirlenmemiştir. Çünkü o günün şartlarında bu edebiyatların belirlenmesi belki mümkün değildi. Fakat günümüzde ise bu edebiyatın da "*İslâmi Dönem Türk Edebiyatı*" bünyesinde "*Türk Cumhuriyetleri ve Türk Toplulukları Türk Edebiyatları* "olarak "**müstakil bir disiplin**" halinde belirlenmesi gerekirdi. Ve de öyle oldu. Günümüzde

⁷ Özyavuz, Tuncer, *Osmanlı-Türk Anayasaları*, İstanbul 1997, s. 304; Suna Kili, *Türk Anayasaları*, Tekin Yayın, İstanbul 1982, s.11.

⁸ Özyavuz, Tuncer, *Osmanlı-Türk Anayasaları*, İstanbul 1997, s. 304; Suna Kili, *Türk Anayasaları*, Tekin Yayın, İstanbul 1982, s.11.

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

bu edebiyatın adı '**Çağdaş Türk Lehçeleri Ve Edebiyatları Bölümü**' olarak yerini aldı. Bu durum da memnuniyet vericidir.

Yedinci grup: Dünya Edebiyatlarının Etkisinde Kalan Türk Edebiyatı: Günümüzde Türk Edebiyatı, yalnız Batı tesiri altında kalmamıştır. Bu edebiyat bugün, hem **Doğu**, hem **Batı**, hem de **diğer ülke** edebiyatlarının tesiri altında gelişmiştir. Elbette ki bu gelişmeler, ya bizzat, ya da medya kanalıyla bütün dünya edebiyatlarının etkisinde kalarak gelişmekte ve eserler vermektedirler.

Örneğin; *Dallas, Yalan Rüzgârı, Altın Kızlar, Kökler* vb.lerine karşı Türkiye'de gelişen edebiyat, yalnız batının tesirinde gelişen edebiyat olmayıp, tam tersine diğer dünya edebiyatlarının da etkisinde gelişen bir edebiyat olmuştur. Bu sebeple "*Batının Etkisinde Gelişen Türk Edebiyatını, "Dünya edebiyatlarının etkisinde gelişen Türk edebiyatı"* başlığı altında belirlemek ve ona göre incelemek yerinde bir karar olur.

Sekizinci grup: Türk Halk Bilimi⁹: İngiliz arkeolog *William J. Thomsen* (1803-1885), 1846'da bağımsız bir bilim dalına ad olarak '**Halk Bilimi-Folklor**' terimini kullanmıştır.

Halkbilimi, diğer sosyal bilim dalları gibi sınırlı bir tanım olarak tarif edilemez. **Halk Bilimi**, '*Bir ülke, ya da belirli bir bölge halkına ilişkin soyut ve somut kültürel ürünleri konu edinen; bunları kendisine has yöntemleriyle derleyen sınıflandıran, çözümleyen, yorumlayan ve neticede de bir sentez vardırma amaçlayan Bilim Dalı*'dir.

Halkbilim, kültürler arasında karşılaştırmalar yaparak aradaki bağları, kültürün geçirdiği evrimi ve değişimi, günümüzde aldığı **yeni** biçimleri ortaya koyar

Halkbilimi, bir ucuyla geçmişe, bir ucuyla da zamanımıza uzanan gelenekler, görenekler, âdetler zincirini tespit eder, bu zincirin köstekleyici, ya da destekleyici halkalarını tek tek belirler. Halk kültürünün atar damarlarını yakalayarak bunlardan özgün ve çağdaş yaratmalar çıkarmaya çalışır.

Halk Bilimi-folklor kavramı, 1914'lerde ilk defa **Fuad Köprülü ve Ziya Gökalp**'ın bu ismi telaffuz ettikleri dönemlerde, geçmişten günümüze değin:

'*Halk Bilimi*¹⁰, *halkiyat, halkbilim, budun bilim, sözlü kültür*' gibi sözcüklerle ifade edilmiştir. Genelde ise **folklor**, adı ne olursa olsun bir topluluğa bağlı bireyler tarafından geleneksel kalıplar içinde, **sözlü ve çeşitlenerek** ve zamanla kalıplaşarak (*halk üslubu anlamında*) nakledilen *her türlü bilgi birikimini, tarihi tecrübeyi ve kültürü ve bu kültürün değişik soyut ve somut formlarını inceleyen bilim dalı* olarak da özetlenebilir.

Almanların **folklor** sözcüğü için **Volkskunde**, Amerikalıların bir ara **Etnoloji** kavramlarını kullanmalarını¹¹ da burada ifade edebiliriz.

Alan Dundes; '*geçmişte yaşayanlar da halktı, şimdilerde yaşayanlar da halk, köyde yaşayan da halktır, şehirde yaşayan da halktır*' görüşünden hareketle **folkloru**;

'*Soyut ve somut verilere dayalı; halk sanatı, giyim -kuşam, halk dansı, halk tiyatrosu, halk hekimliği, halk müziği, halk dili (argo gibi), halk lâkapları, mezar yazıtlarından tuvalet*

⁹ Daha fazla bilgi için, kitabımızın '*Türk Halk Bilimi-Folklor ve: Türk Halk Bilimi-Folklor Kuramları ve Kullandığı Araştırma Metodları Bölümlerine*' bakınız.

¹⁰ *Halk Bilimi* üzerinde Türkiye'de ilk çalışmalar *Ziya Gökalp* (1913) başlatır ve *folklor* yerine *halkiyat*; daha sonra *Fuad Köprülü, Yeni Bir İlim: Halkiyat: folklor; Rıza Tevfik Bölükbaşı, Ziyaeddin Fahri Findıkoğlu, Pertev Naili Boratav ve Ahmet Kutsi Tecer, Sadetin Nüzhet Ergun, Halit Bayrı, İlhan Başgöz, Şükrü Elçin* de aynı noktada takip ederler.

¹¹ Tahir ALANGU, *Türkiye Folkloru El Kitabı*, Adam Yay., İst., 1983, 30.

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

yazılarına, duvar yazılarına varıncaya kadar olan bütün alanlar ve bunlar üzerinde yapılan soyut ve somut çalışmalar şeklinde tarif etmektedir.¹²

Dokuzuncu grup; Türk Dil Bilimi: dil olgusunu ve yeryüzündeki tüm dilleri genel olarak bütün yönleriyle konu edinip inceleyen bilim dalıdır. Arapçada *sarf ve nahiv* ilmi, batı dillerinde ise *gramer* olarak adlandırılır. Bir dilin, seslerden cümlelere kadar ihtiva ettiği bütün dil birliklerini, geniş bir şekilde anlam ve görev bakımından inceleyen kurallara ise *dilbilgisi* denir.

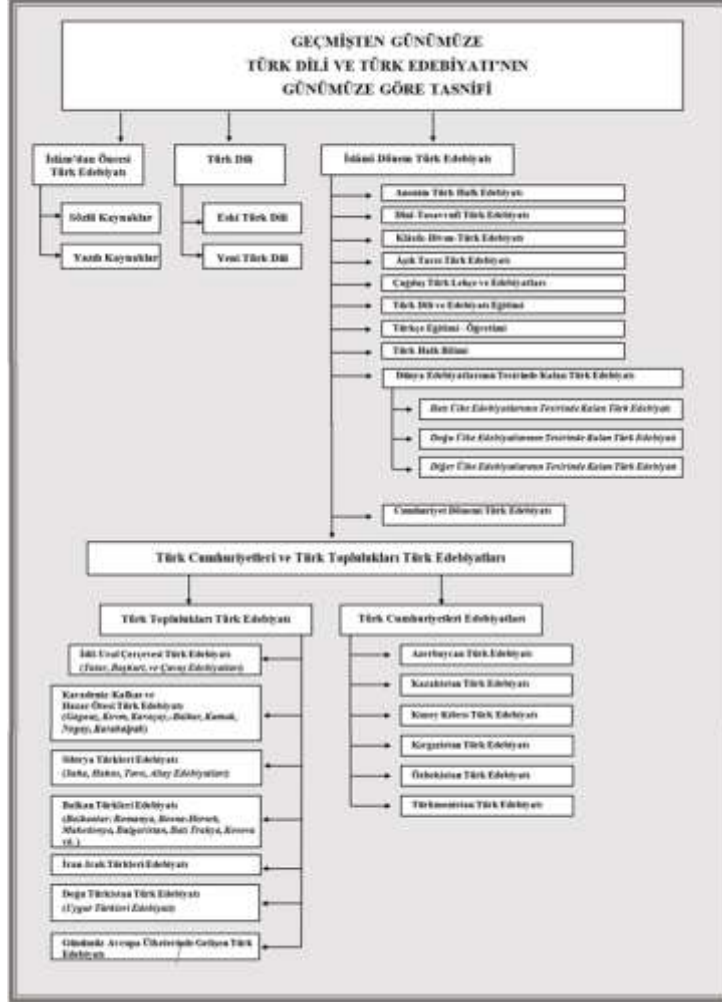
Dilbilgisi, incelediği dil unsurlarına göre kendi içinde bölümlere ayrılır: **fonetik, morfoloji veya sarf, etimoloji, sentaks veya nahiv, semantik** gibi bölümlerin hemen hepsi *dilbilgisi* içinde ayrı ayrı incelenmelerine rağmen, birbirlerinden kesin çizgilerle ayrılmaz ve daima birbirlerine karışırlar. Bu itibarla *dilbilimi*, bir dili bütün cepheleriyle bir bütün olarak ele alıp inceleyen ilmin adıdır.

Onuncu grup: 'Avrupa Birliği Ülkelerinde Teşekkül Eden Türk Edebiyatı' Bugün dünyanın pek çok ülkesinde binlerce ve milyonlarca Türk ailesi yaşamaktadırlar. Elbette ki, bunların da bir edebiyatları olacaktır. Biz de bu durumları göz önüne alarak ilk defa bu tasnifte değerlendirmeyi uygun gördük. Çünkü bu kalabalık, en azından yarım asırdan bu yana *Orta Avrupa ve diğer ülkelerde* yaşamakta ve adeta o ülkelerin hem vatandaşı olmakta ve hem de oraların kültür ve edebiyatlarına da entegre olmaktadır. Bu sebeple, bu kardeşlerimiz tarafından teşekkül eden o edebiyatı da **'Avrupa Birliği Ülkelerinde oluşan Türk Edebiyatı'** başlığı altında yeni tasnifimizde değerlendirmeyi uygun görmekteyiz.

Sonuç olarak ifade etmek isteriz ki; yukarıda kısaca ifade etmeye çalıştığımız **on grup** içinde bu önemli disiplinler 1914 tasnifinde yer almamıştı. Biz ise; bugün **"Türk Dili ve Edebiyatının Tasnifini, günümüze göre; İslam Öncesi Türk Edebiyatı ve İslamî Dönem Türk Edebiyatı** ana başlıkları altında ve onların alt başlıklarını vererek **aşağıdaki Tabloda görüldüğü şekilde** yapmanın daha doğru ve faydalı olacağı düşüncesiyle yeniden tasnif edilmesi gereğine inanıyoruz. Bu tasnif ile günümüzde veya ileride yapılacak bazı itirazların da ortadan kalkacağı kanaatindeyiz.

¹² DUNDES, a.g.m., s.76.

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri



5. Türk Halk Edebiyatı'nın Bugünkü Durumu ve Bilimsel Değerlendirilmesi

Türk Halk Edebiyatının, bugünkü durumunda, maalesef *Üniversitelerarası Kurul*'da *'Doçentlik Bilim Dalı'* olmaktan çıkarılarak, 20-30 yıllık bir mazisi olan, somut veya soyutlara karışan *'Halk Biliminin* içine isimsiz sıkıştırılması anlaşılmalıdır. Bu durum bilimsel bir yaklaşım olmadığı gibi, tam tersine olumsuz ve şık olmayan bir tavrıdır. *Halk Bilimi*, bundan 3-5 sene evveline kadar *Türk Halk Edebiyatı* bünyesinde hem soyut ve somut ilkeleri sebebiyle, hem de *Doçentlik Temel alanında* ele alınarak değerlendiriliyordu. Şimdi ise, işler birden bire tersine dönüp, beş bin yıllık *Türk Halk Edebiyatı* yoklara karıştırılıp, *Halk Biliminin çatısı altında değerlendiriliyor*. Bu durumu, bilimsel anlayışla bağdaştırmak veya anlamak mümkün değildir. *Halk Bilimi* de yaşasın, fakat bunu yaşatalım derken, uzun bir mazi ve

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

kültürel birikime sahip **Türk Halk Edebiyatını** öldürmek neyin nesidir? Kanaatimce bu tavır, bilimsel bir tavır olmadığı gibi, bir bilim dalını ihya edeyim derken bir başka bilim dalını yok saymak anlamındadır.

Türk Halk Edebiyatı'nı Doçentlik Bilim Dalından çıkarma kararını verenler acaba;

'Karacaoğlu, Koroğlu, Dadaloğlu, Âşık Ömer, Gevheri, Bayburtlu Zihni, Everekli Seyrani, Erzurumlu Emrah, Âşık Veysel, Şeref Taşlıova, Murat Çobanoğlu, Âşık İlhami... vb'lerini nerede inceleyecekler? Bunların nazım tür ve şekillerini **'Türk Halk Edebiyatı'**na değil de, yoksa **'Soyut ve Somutun'** neresine yerleştirecekler? Halbuki **Türk Halk Edebiyatı**, dünden bu yana hep müstakilen *Doçentlik Bilim Dalında daima yerini alıp 'Türk halk Edebiyatı Doçenti Diploması'* alınıyordu. Ne oldu da YÖK nezdinde 9 adet *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Üyesinin de bulunduğu* bir dönemde **'Türk Halk Edebiyatı'** sınır dışı edildi, anlamak mümkün değildir. Hatta öyle ki, **Türk Halk Edebiyatının** dışlaması, karma **Filoloji Temel Alanı**'nda bile yer verilmeyişi unutkanlık, umursamazlık veya görmemezlik değil, millî kültürümüzün bir alını görmezden gelmektir. Ümidimiz odur ki, akl-ı selim sahipleri bu yanlışlarından kısa zamanda döner ve milli ve manevi değerlerimizin ifadesi olan **Türk Halk Edebiyatı** sahip müstakil bir alan olarak kabul edilip, yeniden eski ve lâıyk olduğu bir disiplin olarak yerini alır.

Burada her iki tarafa da hatırlatmak gerekir ki; tarihine, kültürüne saygısı olan kim olursa olsun, **Türkoloji Bilim Dalı** olan **Türk Halk Edebiyatına** başka bilim dalları arasında yer araması bilimsel ve etik de olmadığı gibi, Türk bilim hayatına yapılmış bir darbe gibi görülmektedir. Bilindiği gibi, *Halk Biliminin* konusu herhalde 'soyut ve somut olmayan' kıyafetleri..vb'lerini incelemektir. Halbuki, *Türk Halk Edebiyatı'nın* asıl konusu, edebi mahsullerin nazım şekil ve türleri ile ortaya koyduğu zengin muhtevalı metinleri incelemektir. *Halk Biliminin görevi* ise, *soyut ve somut kültür* varlıkları değerlendirmektir.

6. Türk Dili ve Edebiyatı Doçentlik Temel Alanı İçin Olması Gereken Teklifimiz:

Bilindiği gibi, *Üniversitelerarası Kurul*'da her bilim dalı, kendi özellikleri ve yakınlıklarına göre değerlendirilir. Bu durum; *sağlık, fen, sosyal ve eğitim* alanları olarak da adlandırılır. Ama asıl olan *Türkiye Cumhuriyeti Devleti ve Türk bilim hayatında* kendi kültürel milli değerlerimizi kapsayan bilim dallarını da bir arada tutmak *Yükseköğretim Kurulu'nun* başlıca görevidir. Bu cümleden olarak, uluslararası bilim dünyasında da **'Türkoloji Bilimi'** olarak adlandırılan **'Türk Dili ve Edebiyatı'**nın ilgili bütün ana bilim dallarını, bir çatı altında toplamak en doğru olanıdır. Burada dağınık bir duruma geçmek yanlış olur. Özellikle **Türkçenin** *beş bin yıllık bir bilim dili olduğu dünyamızda;* dilimizi, milli ve manevi değerlerimizi, âdet ve geleneklerimizi, milli kültürümüzü, bilimsel çalışmalarımızı, hem kendi insanımıza, hem de yabancılara tanıtmakta kararlı olmalıyız. Bir yandan da bilimsel çalışmalarımızda, yalnız kendi bölgemiz içinde kalmayıp, dünya ile entegre olmalı ve dünyayı iyi takip edip, Türk bilim adamları yeni buluşlarımızla dünyaya örnek olmalıdır.

Özellikle günümüzde *Türkiye Cumhuriyeti Yükseköğretim Kurulu*, bu sahada bilimsel alanda dağınık değil, çağdaş ve özel branşlara yönelik Üniversiteler kurmalıdır. Örnek olarak; *'Eğitim, Sağlık, Teknoloji, Ekonomi, Türkoloji, Teoloji, Sosyal ve Kültürel Bilimler..vb* alanlarında **ihhtisas Üniversiteleri** kurarak bu kurumlarda; *kaliteli devlet adamı, iş uzmanı, sanatkar, uluslararası politikalar uzmanı, uluslararası araştırmacı eğitimci bilim adamları* yetiştirilmelidir.

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

Günümüzde gördüğüm kadarıyla Üniversitelerimizdeki *akademik yükselmelerde* bile dağınık bir sistem uygulanmaktadır. Özellikle de Yükseköğretimde kendi öz benliğimiz olan *Türkoloji Temel Alanı* kurulamayıp, bunun yerine **Türkoloji**'nin alt bilim dalları, **Doçentlik Temel Alanları** olan, ya *Filoloji*, ya da *Eğitim Temel alanlarında* dağınık olarak yer almaktadır.

Üstelik burada da **Türkoloji**'nin bilim dallarına tam olarak yer verilmemiş, hatta hiç de alakası olmayan başka bilim dalları ile yan yana konulmuştur. O ilgisiz bilim dalları içinde yer alan *Türkoloji bilim dallarını*, *Üniversitelerarası Kurul'un* tespiti ile ortaya konulan ve hâlen de yürürlükte olan **Filoloji Temel Alanı** içinde bulunan Türkoloji bilim dallarını aşağıdaki tabloda örnek olarak aynen veriyoruz.

TÜRKOLOJİ BİLİMİ	BİLİM DALLARI
Türk Dili	Doğu Dilleri ve Edebiyatları
Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları	Karşılaştırmalı Edebiyat
Halk Bilimi	Eski Çağ Dilleri ve Kültürleri
Yeni Türk Edebiyatı	Batı Dilleri ve Edebiyatları
Eski Türk Edebiyatı	Kafkas Dilleri ve Edebiyatları
	Balkan Dilleri ve Edebiyatları
	Çeviri bilim

Burada bile **Türkoloji Temel Alan** olan '**Türk Halk Edebiyatı Bilim Dalı**', *Doçentlik Bilim Dalı*'nda yer almamıştır. Ama bütün üniversitelerimizin, *Eğitim ve Edebiyat Fakülteleri Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümlerinde* 4-8 Sömestir Lisans dersi olarak okutulmaktadır. Yine yüksek lisans ve doktora seviyesinde Türk Halk Edebiyatı programları açılmakta ve bunlara diploma verilmektedir. Ancak doktora eğitiminden sonra doçentlik alanı kapatılmaktadır. Türk halk edebiyatı yukarıda ifade edildiği gibi mutlaka doçentlik bilim dalı olarak yeniden konulmalıdır. Çünkü bu bilim dalı, bizim geçmişimizle günümüzü ve geleceğimizi birleştiren önemli derslerden biridir.

Demek oluyor ki, bu karma yapı olan **Filoloji Temel Alanı** içinde yer alan: '*Doğu Dilleri ve Edebiyatları, Batı Dilleri ve Edebiyatları, Eski Çağ Dilleri ve Kültürleri, Balkan Dilleri ve Edebiyatları, Kafkas Dilleri ve Edebiyatları, Karşılaştırmalı Edebiyat, Çeviri Bilim*' Bilim dallarının yanında *Türkoloji Bilim Dallarının* yer alması doğru değildir.

Özellikle de geniş bir bilgi alanı olan **Türkoloji Temel Alanı**'nı bırakıp onun yerine, '**Filoloji Temel Alanı**'nı almak ve bu alana *Türkoloji Bilim dallarını* noksanlarıyla beraber dâhil etmek hiç de bilimsel, akıllıca ve etik de değildir. Biz, yukarıda belirttiğimiz karma *Filoloji Temel Alanı* yerine, ısmarlama olmayan kendi nev-i şahsına münhasır '**Doçentlik Bilim Dalı Türkoloji Temel Alanı**'nda *Türkiye Cumhuriyeti* bilim dünyası olarak ve Batının da kabul ettiği '**Doçentlik Bilim Dalı, Türkoloji Temel Alanı**'nda yer alması gereken **Türk Dili ve Edebiyatı bilim dallarının da** müstakil disiplinler olarak yerlerini alması en huzurlu dileğimizdir. Onlar da:

DOÇENTLİK TEMEL ALANI TÜRKOLOJİ BİLİM DALLARI	
1. Türk Dili	7. Türkçenin Eğitimi-Öğretimi
2. Türk Halk Edebiyatı	8. Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

3.Dini-Tasavvufi Türk Edebiyatı	9. Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları
4.Âşık Tarzı Türk Edebiyatı	10. Türk Halk Bilimi
5.Eski Türk Edebiyatı	11. Türk Dil Bilimi
6.Yeni Türk Edebiyatı	

Netice olarak deriz ki **Türkoloji, Dünya Uluslararası Üniversiteler Bilimsel** alanında, *Temel Türk Bilim* alanları olarak kabul ve tespit edilmiştir. Biz de, tarihin derinliklerinden gelen bir milli mefkûre ve Anayasamızın tartışılmaz hükümleri gereği başka alanlarda kendimize yer aramadan '**Uluslararası Dünya Dili ve Bilim Dili Olan Türkçe'mizi daha da geliştirmek ve yükseltmek için önce kendimiz onu değerlendirmeliyiz.** Bunda noksanlarımız varsa, bu noksanlarımızı kendi üniversitelerimiz ve bilim adamlarımız tamamlayacaklardır. Çünkü '*Ses Bayrağımız Türkçemiz, hem anamızın ak sütü kadar saf, hem milli, manevi, resmi dilimizdir.* Bu cümleden olarak tek tip şeklinde '**Doçentlik Bilim Dallarını, Türkoloji Temel Alanı**'nda müstakil olarak değerlendirmemiz, bilime ve kendi milli duyarlılığımıza da en uygundur. Beklenen ve olması gereken de budur.

HALK HİKÂYELERİNİN ŞİRSEL YAPISINDA MUAMMA VE EĞİTİCİ YÖNÜ

Ali Berat ALPTEKİN*

XVI. yüzyıldan itibaren görülmeye başlanan halk hikâyeleri; uzun, nazım-nesir karışımı, daha çok yaşamış veya yaşadığı rivayet olunan bir âşıkların hayatı etrafında oluştuğu için âşıklık geleneğinin hemen hemen bütün özelliklerini bünyesinde bulundurmaktadır. Bilindiği gibi başlangıçta meddah, kıssahan, vb. adlar verilen anlatıcıların yaptığı işleri zamanla âşıklar üzerlerine almışlar ve farklı mekânlarda halk hikâyelerini anlatmışlardır. Bu sebepten de halk hikâyeleri âşıkların pek çok özelliğinin bulunduğu anlatmalar olarak dikkati çekmiştir.

Halk hikâyeleri, iki kısımdan oluşur. Bunlardan birincisi fasıl adı verilen bölümdür ki burada âşik şiirinin pek çok tür ve şekliyle karşılaşılabılıriz. İşte bu türlerden ikisi de *muamma* ve *lügaz*dır.

Âşıklar arasında, *askı* adı da verilen *muamma* Arapça, "körletmek", "gizli ve güç anlaşılır söz" mânâlarına gelmekte olup, bir isme delalet eden söz, mısra, beyit veya dörtlük demektir. "Remiz, îmâ, kalb, tashif" gibi edebi sanatlardan yararlanılarak yapılır. Lügaz ise Arapça "bilmece" demektir. Muammadan ayrılan en önemli vasfı, bir ismin değil, bir şeyin gizlenmesidir. Bir başka deyişle ismin dışında her şey lügazın konusudur.

Aslında bilmece de bir çeşit muamma ve lügaz olup bu iki türden ayrılan en önemli özelliği anonim olması, yani söyleyeninin bilinmemesidir. Bu sebepten olsa gerek ki bilmece araştırmacıları türü sınıflandırırken "taklit bilmece", "ferdi bilmece" gibi başlıkları kullanmışlardır.

Arap edebiyatında lügaz, İran edebiyatında ise muamma türü daha çok ilgi görmüştür. Türk edebiyatında ise her iki tür at başı gitmiştir dersek hata yapmamış oluruz. Burada şu hususu da belirtmekte yarar vardır, zaman zaman bu türler karıştırıldığından ikisine birden "muamma" denilmiştir.

Uzun kış gecelerinde, kadınlar ve çocukların en büyük eğlencesi bilmece iken, erkeklerin zevkle dinlediği, düşündüğü, yorulduğu, onlarca kitabı okuduğu, bir başka deyişle ödüle ulaşabilmek için yarıştığı metinler muamma ve lügazdı. Bu sebepten askılar (muammalar) asılır, askılar (muammalar) indirilirdi. Bugün muamma asmak, muamma indirmek deyimleri unutulduğu gibi, o süslü yazılar ve cevabın saklandığı zarflar da tarih oldu. Günümüzde ise bilgisayar ortamında ekrana yansıtılan bir dörtlük ve "değerli misafirler size yarım saat süre veriyoruz, cevaplarınızı bir kâğıda yazarak jüri masasına getirin" anonsunu işitmek kaldı. Bu yüzden de cevabı; "saz", "hızlı tren" olan dörtlükler, lügaz olmasına karşılık muamma olarak alkışlandı.

Düşünmeye yönelik bu tür anlatıların ilk örnekleri; mitoloji (Sakaoğlu-Alptekin-Şimşek 1992: 1-6), masal (Alptekin 2006: 334-361) ve fıkra (Alptekin 2011: 111-122) metinlerinin içerisinde tespit edilmiştir. Hatta başlangıçta dünya siyasetinin bu tür anlatılarla şekillendiğini düşünüyoruz:

* Prof. Dr., Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Anabilim Dalı, abalptekin@yahoo.com.

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Çin Padişahı adlı masalda; Çin padişahı, vezirini başka bir ülkeye gönderir. Ülkeye ulaşan vezir, bastonuyla bir daire çizer.

Bunun üzerine ülkenin bilgili adamı, elindeki ağaçla daireyi ikiye böler.

Çin padişahının veziri de, cebinden çıkardığı bir avuç darıyı yuvarlağın (dairenin) içerisine serper.

Yaşlı bilgili adam, yanında getirdiği horozu dairenin içerisine bırakır. Horoz kısa sürede darıyı yer.

Bunun üzerine vezir cebinde taşıdığı soğanı dairenin içerisine atar.

Olanlar karşısında İhtiyar, istifini bozmadan destan okumaya devam eder.

Çin Padişahı'nın veziri bilmecenin cevabından memnun kalınca yolcu edilir.

Ardından da ihtiyar bilgili adam, sembollerin anlamını açıklar.

Vezir daireyi çizmekle, bütün dünyaya sahip olmak istiyoruz dedi.

Ben de daireyi ikiye bölerek "yarısı bizimdir", dedim.

Vezir razı olmadı, yere bir avuç darı serpererek, "teklifimize razı olmazsanız büyük bir ordu ile size saldırırız." dedi.

Ben de horozu ortaya atarak dedim ki:

"Bizde öyle pehlivanlar vardır ki, onları bırakırsam, bütün ordunuzu bu darının horoz tarafından yenildiği gibi sizi bitirirler".

Vezir benim sözüme kızıp yere soğan atarak:

"Bu işin sonunda üzücü durumlar ortaya çıkar." demek istedi.

Ben de destan okumakla:

"Acılığ düşse vecimize değil" (sizin üzüntünüz bizi ilgilendirmez) demek istedim. (Sakaoğlu-Alptekin-Şimşek 1992: 5).

Terzi, Marangoz ve imamın yol arkadaşlığını konu alan masalda, marangozun kadın heykeli yapması, terzinin gelinlik dikmesi, imamın dua etmesi sonucunda ağaçtan kız heykel dirilir. Acaba bu kız kimdir? Sorunun cevabını isterseniz *Taşeli Masalları* (Alptekin: 2002) adlı masaldan vererek konuşmamıza devam etmek istiyoruz:

"Biri hoca, biri terzi, bir marangoz üçü beraber yola düşmüşler, akşam olmuş, bunlar elimizdeki hayvanları hırsız çalmasın diyerek, nöbetçi tayin etmişler, ilk olarak marangoza sen akşamcısın demişler. Elinde bir keser varmış, tahtadan bir kız heykeli düzmüş. Ondan terzi uyanmış, terzi bakmış ki, marangoz ağaçtan güzel bir kız heykeli yapmış, ağaçtan tahta parçası amma, güzel yakışıklı bir şeymiş.

"Neci bu?" demiş.

"İşde ben nöbet beklerken, bununla nöbet vaktimi geçirdim. Sen de bir elbise yap da, sen de bununla vakit geçir." diyor.

O da birleşmiş birikdirmiş, ora bir elbise yapmış, o heykele geydirmiş. Çok güzel bir kız olmuş, içi ağaç dışı elbise amma. Hoca biraz sonra gakmış:

"Bu neci çocuklar?" demiş.

"Yav marangoz bunu ağaçtan yonmuş, ben de bir elbise yaptırıp geydirdim, biz bunu bir heveslik için geydirdik, yaptık. Sen de hoca olduğuna göre, senin hünerini görelim." deyince hoca demiş ki:

"Allah utandırmasın, siz bir marangoz, terzi olduğunuz hâlde, bunu ne yaparsınız, Allah benim yüzümü gara goymaz." diyerek el galdırmış, amin demeleriyle, bu gıza da bir ruh vermiş Cenab-ı Allah diyor.

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

Şimdi marangoz der ki:

"Ben bunu ağaçdan yaptım."

Terzi de der ki:

"Çırılçıplak kız ağacın altında durur muydu benim elbisem olmasa donar öldü hak benim." diyor.

Hoca diyor ki:

"Ben okuyup üflemesem, ağaçdan kız olur mu ülen? Kız çırılçıplak durur mu, yahut canlanır mı?"

Bunu üçü üleşmiyorlar bu hak hangisinin olur acaba?

Oğlanın öyle demesiyle Diyanet Reisi:

"Hocanın olabilir." diyor.

Gız bir gafa sallıyor, yanlışsın diyor.

Padişah diyor ki:

"Hocanın olması lazım."

"Allah ikinizin de gözünü kör etsin, marangoz yokdan var etdi, hoca nere doğa edeceği marangoz olmasaydı."

"Ha işde padişahım gızı söyletdim."

"Eyvah gızı söyletecek olan sen min?"

"Evet oğlum bir diyeceğimiz galmadı, bu gız senindir." (Alptekin 202: 358-359).

Nasreddin Hoca'nın imtihan edilmesini konu alan bir fıkra muamma olmasa da türün özelliklerinden izleri bünyesinde muhafaza etmektedir:

Günün birinde Hoca'nın da içinde bulunduğu toplulukta yarenlik edilirken, hazır bulunanlardan biri Hoca'yı imtihan edercesine bir soru sorar:

"Hocam denizin suyu niçin tuzudur?"

Hoca bunu bilmeyecek ne var dercesine sakalını sıvazlar ve:

"Balıklar kokmasın" cevabını verir. (Alptekin 2011: 115-116).

Demek ki bir dönemin eğitim-öğretim faaliyetleri okulların dışında; köy odalarında, semai, mahalle, âşık kahvelerinde, tandır ve ocak başlarında veriliyordu. Bu durumu bazı aydınlarımız kabul etmeseler de yukarıda sözünü ettiğimiz mekânlarda çocuklar, gençler ve yaşlılar; *halk hikâyecisi, meddah, âşık, kıssahan, masal anaları, masal nineleri* gibi eğitim gönüllülerinden ders alıyorlardı. Bunlar devletten maaş almıyorlardı, eğittikleri insanlardan maaş ve ders ücreti de talep etmiyorlardı. Sadece kahvelerde satılan çay ve dolaştırılan tepsilere bırakılan gönüllü paralarıyla geçimlerini sağlıyorlardı. *Masal anaları, masal nineleri*, hatta *masal babaları* ise yaşlılığın verdiği ev bekçiliğini torunlarına adayarak geçirirlerken farkında olmadan eğitimlik yapıyorlardı.

Günümüzde bu eğitim gönüllüleri kaldı mı? Kalmadı... Çünkü iletişim araçları; televizyon, radyo ve akıllı telefonlar bir dönemin kültür ürünlerini yok etmekle kalmadılar, unutulmasına da sebep oldular. Artık Ardahan'ın Posof, Adana'nın Aladağ, Manisa'nın Demircili, Rize'nin İkizdere İlçelerinde hemen hemen herkesin elinde bir cep telefonu var onunla yatıp onunla kalkıyorlar.

Hiç şüphesiz her halk anlatısının mutlaka eğitici ve öğretici bir tarafı vardır. Konumuz muamma olduğuna göre kısa da olsa onun eğitici öğretici yönünden söz etmek istiyoruz.

Muammalarda, Cenab-ı Allah'ın 99 adı, dört büyük dinin peygamberleri, bilhassa İslam peygamberi Hz. Muhammet, Dört halife, İslam büyükleri, melekler ve aklımıza gelen

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

bütün adlar soru hâline getirildikten sonra halk hikâyelerinin yapısı gereği, hece vezniyle ve dörtlükler hâlinde sorulur. Burada şu hususu da belirtelim ki, halk hikâyelerinin ana kahramanları (Garip, Senem, Asuman, Zeycan) nın karşılıklı söyleşmeleri sırasında muammaı (lügazı) soran da, cevabını veren de elbette metnin anlatıcısıdır. Muamma (lügaz) lar karşılıklı irticali (doğaçlama) olarak sorulup cevaplandırıldığı için hece noksanlıkları, ahenk unsurları dediğimiz; durak, kafiye ve redif problemlerinin olabileceğini de hatırlatmak istiyoruz.

Sözünü ettiğimiz muamma (lügaz) türünün örneklerini; Pakize Aytaç'ın, *Asuman ile Zeycan* (Aytaç 1997: 286-288; 303-307), İsmail Görkem'in, *Çukurovalı Mustafa Köse ve Hikâye Repertuarı* (Görkem 2000: 200-203), Fikret Türkmen'in *Âşık Garip Hikâyesi Üzerinde Mukayeseli Bir Araştırma* (Türkmen 1975: 132-133; 222) ve Behçet Mahir'in anlattığı, Mehmet Kaplan, Mehmet Akalın ve Muhan Bali'nin *Köroğlu Destanı* (Kaplan-Akalın-Bali 1973: 475) adlı tez ve eserlerde bolca örneğiyle karşılaşmaktayız.

Burada dikkatimizi çeken bir başka husus muamma /lügaz araştırmacılarının yukarıda bir kısmının adlarını verdiğimiz eserleri dikkate almamalarıdır.

İşin bir başka yönü böylesine önemli bir konunun orta öğretim Türk Dili ve Edebiyatı kitaplarındaki durumudur. Günümüzde ve geçmişte okutulan Türk Dili ve Edebiyatı kitaplarında *muamma*, *lügaz* ve *bilmeceden* söz edilmemektedir. Orta öğretim ikinci kademesinde okutulan Türkçe kitaplarında ise çok kısa olarak sadece birkaç bilmece örneğiyle yetinilmektedir. Ben de öğrencilik yıllarımda, o zamanki söylemiyle ne ortaöğrenimimde, ne de yükseköğrenimimde *muamma*, *lügaz*, *bilmece* okumadım. Benim *muamma* ve *lügaz*la karşılaşmam Erzurum'da yapılan *II. Âşıklar Şöleni*'ne rastlar ki, ben o zaman halk edebiyatı asistanıyım. Üçlü zekâ oyunu diyebileceğimiz; *bilmece*, *muamma* ve *lügaz* ders kitabı hazırlayıcılarının, denetleyicilerinin niçin dikkatini çekmedi. Bize kalırsa sıkıntının sebebi çalışmaların eski şablonlar üzerine oturtulmasından kaynaklanmaktadır. Aslında bu konu sadece üzerinde durduğumuz kavramlar için değil, diğer dallar için de geçerlidir. Yukarıda *bilmecemsi mitterin*, *masalların*, *fıkraların* olduğundan söz etmiştik. Kitap hazırlayanlar veya önerileri gözden geçirenler yeni düşünceleri, yeni makaleleri okuma ve takip etme fırsatı bulamadıkları için hep bilinenleri tekrar etmekte veya gelişmiş ülkelerin programlarının tercümesini aliyülala olarak kabul etmektedirler.

Masal ve ders kitapları deyince bir hatıramı da sizlerle paylaşmak isterim. *Hayvan Masalları* (Alptekin 2009) adlı kitabımdan *Türkçe* ders kitaplarına alınan metinlerde "Yazarı Hakkında Bilgiler" başlığı altında, ne yazık ki hiç Mersinli olmadım. Bir kitapta *Kayserili*, diğerinde ise *Denizli* oldum. Oysa küçük bir araştırma ile benim Mersinli olduğum tespit edilebilecekti. İşte kitap, işte masal kitabının hazırlayıcısı ile ilgili hatalar. Gelin siz diğer konularda daha ne hatalar yapıyor, onu Allah'tan ve hocalardan başka hiç kimse bilmiyor, çünkü kitap yazarları aceleden, "ilmin başının sabır" olduğunu "acele işe şeytanın karışacağını" unutuyorlar, kes yapıştır modeliyle birkaç ayda ehli olmayanlara kitaplar yazdırılıyor.

"O kimdir sol Azrail'i yoran

O kimdir ki derya üstünde duran

Nice canların imdadına eren

Siz anın mekânın kande duyarsız" (Türkmen 1975: 132).

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

Yukarıdaki dörtlük Âşık Garip hikâyesinden alınmış olup mısralar, Garip'e vekâleten anlatıcı tarafından söylenmiştir:

Sorunun muhatabı, *Ömer Ayyar* ve *Cebrail Aleyhisselam* ilişkisini bilmediği için birinci mısraın cevaplandırılması oldukça zordur. İkinci mısraın cevabı ise birinciye göre daha kolay bulunabilir, çünkü halk arasında; "Hızır'ın karada, İlyas'ın denizde" olduğu ve bunların bulunduğu güne Hıdırellez denilmesinden hareketle cevabı bulmamız daha kolay olabilir. Zaten üç ve dördüncü mısralar, ikinci mısraın açıklaması gibidir. O hâlde *Âşık Garip*'in ağzından sorunun cevabını verelim:

Azrail'i Ömer Ayyar'dır yoran

Hızır İlyas'dır derya üstünde duran

Sıkılan kullara canlara, iren

Anın mekânı ummandır dediler (Türkmen 1975: 133).

Asuman ile Zeycan hikâyesinde kız (Zeycan)'ın ağzından söylenen dört mısraın cevabı bir adda toplanmıştır. Muamman'ın cevabı kolay gibi görünse de, durum hiç de öyle değildir. Dörtlükte soru üçüncü mısradadır, cevapta ise son mısradadır. Dört kitabı da indirenin *Cebrail* olduğu küçük bir dikkatle bulunabilir. Eğer dörtlüğü metin tamiri yaptıktan sonra öğrenciye edebiyat dersinde okutursak, çocuk din bilgisi dersini almasa bile *Cebrail* (a.s) tanıyacaktır. Evde aile fertlerinden birisinin, okulda Din Bilgisi hocasının *Cebrail*'i anlattığı dersten alt yapısı oluşan öğrenci edebiyat öğretmeninin açıklamalarıyla konuyu unutmamak üzere hafızasına yerleştirecektir.

Aldı gız:

Ali'yi bindirdi

Gula yardımcı göndürdü

Dört kitabı kim endirdi

Senden bir heber isderim

Aldı olan:

Hey abi abi

Bilirim ben hesabı

Bana sual mi sorarsın

Cebrail endirdi kitabı (Aytaç 1997: 259-260).

Âşık Garip hikâyesinin Behçet Mahir anlatmasında dikkatimizi çeken bir durum vardır. Bu hikâyede Behçet Mahir, muamma ve lügazı karıştırarak sorusunu sormakta ama cevabını manzum olarak vermek yerine nesir olarak anlatmaktadır. Bilindiği gibi Behçet Mahir rüyasında pirlere elinden bade içtiği sırada annesi tarafından uyandırılmış bu sebepten de âşıklık yeteneğini kaybetmiştir. Bir başka deyişle, *doğaçlama* ve *saz çalma* yeteneği olmadığı için muammayı / lügazı ustasından öğrendiği dörtlüğü bozarak söylemiş, cevabını ise anlatmıştır.

Aşıklar bilir misiz elmin başını

O kimdir okudi gandil daşını

O kimdir ki keser gendi başını

Bunu bilen aşığı usta gerektir

"Evet elmin başı sabırdır. Semada gördüğünüz bulutlar kimisi deve, kimisi at, kimisi adem. Her birisi bir şekilde görünür. Baharsınız ki kelle bir yana, gövde bir yana ayrılmıştır.

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

İşde gendi başını gendi kesen, cebeller üstüne inen dumanni bulutlar. Sözü uzatmayalım, yani Garib gendi sözünün özini özetleyi, herkes hak verdi. (Türkmen 1975. 222).

Behçet Mahir'in anlattığı, *Köroğlu Destanı'nın, Kızıroğlu Mustafa Bey-Afganistan – Gürcistan* kolunda verilen lügaz örneği ve cevabı muamma ve lügaz farkını göstermesi bakımından önemli olduğu için aşağıya alıyoruz:

O nedir ki meler gelir

O nedir ki eler gelir

O nedir ki deler gelir

Yarası var kanı çıkmaz

Evet, Kirkor cevabı bulamadığı için Mahiri kendi sözü ile söyler:

O buluttur meler gelir

O yağmurdur eler gelir

Kötü sözdür deler gelir

Yarası var kanı çıkmaz (Kaplan-Akalın-Bali 1973: 475).

Daha önce belirttiğimiz gibi muammada bir adın gizlenmesi gerekmektedir. Oysa mısranın "o nedir" diye başlaması muammanın kuruluş yapısına benzemektedir. Demek ki divan şiirindeki muamma ve lügaz ayrımı ise saz şiirindeki yapıda iki tür âdeta birleştirilmiştir.

Çeşitli sebeplerle bir araya gelen âşıklar birbirlerini imtihan etmek için açtıkları ayaklarda muamma türünün güzel örneklerini vermişleridir. Zamanla bu tür atışmalar âşıklar tarafından halk hikâyesi formatında anlatılmıştır. Aşağıda iki ünlü âşığın atışmalarında birbirlerine sordukları sorular ve cevaplarını bulacaksınız:

Aldı Sümmanî

Kimdir yoktur hem atası anası

Hangi derdin hiç bulunmaz çaresi

Hangi renkten idi behişt odası

Ara ki bulasın usta Şenlik'i

Aldı Şenlik

Ol âdemdi yoh atası anası

Ölüm derdin bulunmazdı çaresi

Yeşil zebercetten behişt odası

Onu de men bilirem Usta Sümmanî (Alptekin-Coşkun 2006: 539).

Lise edebiyat öğretmeni böyle bir dörtlüğü öğrenciye vermesi hâlinde çocuk hem muammayı hem de lügazı birlikte öğrenecektir. Çünkü ilk mısradaki gizlenen *Hazreti Âdem* olup topraktan yaratılmıştır. Yine edebiyat öğretmeni, halk arasında da sıkça kullanılan ölüme çare olmadığını, "*bütün nefisler ölümü tadacaktır.*" ayetinin mealini vererek onu dinî yönden eğitecektir. Edebiyat öğretmeni *behişt* kelimesinin Farsça, anlamının cennet olduğunu verdikten sonra Kur'an'da adları anılan; *Adın, Naim* cennetlerinden söz ederse her Müslümanın ulaşmak istediği manevî mekânı öğretmiş olacaktır.

Âşıklık geleneğinde muamma sorma ve cevaplandırma zor olan dalların başında gelmektedir. Eğer âşık, usta-çırak ilişkisi içerisinde yetişmemişse muammayı çözebilmesi oldukça zordur. Âşık Murat Çobanoğlu, 1952 yılında babası Gülistan Çobanlar'ın desteğiyle çocuk denilecek yaşta Âşık Muharrem'le karşılaşır ve sorulan muammayı cevaplandırır.

Yaşlı bir âşık olan Muharrem'in sorduğu muamma:

Bilemem

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

Ne hikmettin bilemem

Hem sendedir hem bende

Bilirim hem bilemem (Durbilmez 2014: 142).

Muamma olarak seçilen örnek aslında bir lügaz olup kesik mâni formatında sorulmuştur. Muammanın/lügazın cevabını düşünemeyen, yorum yapamayan birisinin cevaplandırması oldukça zor gibi görünse de üç ve dördüncü mısralarda ipuçlarını vermektedir. Hem âşık Muharrem'de, hem de Âşık Murat Çobanoğlu'nda ortak olan nokta, bilirim hem bilemem mısralarıyla tamamlanmaktadır.

Bilemem

Hikmet Hakk'ın bilemem

Ölüm senin hem benim

Ne zamandır bilemem (Durbilmez 2014: 142) diyerek doğru cevabı vermiş böylece de gelecekte ününe kattığı zirve yanında hep yükseklerde ilk çözdüğü muamma ile ömrünü tamamlamıştır.

Sonuç

Çalışmamızın bir bildiri olduğu düşünülürse sözünü ettiğimiz halk hikâyelerindeki bütün muammaların/ lügazların buraya alınmayacağı malumumuzdur. Zaten bizim de böyle bir niyetimiz yoktur. Amacımız halk hikâyelerinin fasıl kısımlarına dikkat çekmektir. Burada şu hususu da belirtelim ki muamma ve lügaz konusu daha çok divan edebiyatı araştırmacıları tarafından ele alınmıştır. Âşık edebiyatı araştırmacılarının birkaç çalışmada ise halk hikâyelerinin bu yapısı üzerinde hemen hiç durmamışlardır.

Eğer insanımıza okul öncesi, ilköğretim birinci kademesinde bilmeceyi, orta ve yükseköğretimde muamma ve lügazı öğretebilirsek geleceğimizi daha kolay kazanabileceğimizi düşünüyoruz. Çünkü sözünü ettiğimiz bilmece türleri; öğrenmeyi, araştırmayı, düşünmeyi, yorum yapabilmeyi çocuklarımıza kazandıracaktır.

Aslında bilmece, muamma ve lügaz eğitimi hayatın sadece okul dönemine de ait olmamalıdır. Çünkü hayatın her safhasında düşünmeye, yorumlamaya ihtiyacımız vardır. Bugün insan sağlığı ile uğraşan bilim adamları ruhi hastalıkların tedavisinde hastalarına; gazete, dergi sayfalarındaki bulmacaları çözmelerini tavsiye etmektedirler. Bilhassa yaşlı ve emekli kesimin gazeteyi aldığı anda okumadan bulmaca sayfasını çözdüğünü hatırlayacak olursak konunun önemi daha kolay anlaşılacaktır. Türkiye'de yayımlanan gazete ve dergi süreli yayınlarının sayıları az değildir. Bu sebepten, gazetelerde hafta başında muammanın sorulması, hafta sonunda cevabın verilmesiyle konuya ilgi ve yönelimin daha da artacağını düşünüyoruz. Aynı hususu *Türk Hava Yolları* ve *Devlet Demiryolları* dergilerinde de deneyebiliriz. Eğer sözünü ettiğimiz süreli yayınlarda okuyucunun ilgisini çekebilirsek, bunu daha sonra toplumun her kesimine yayma imkânımız daha kolay olacaktır.

Bu bildirinin hazırlanmasına sebep olan Türk Dili ve Edebiyatı eğitiminde muamma, ilk ünitelerden birisinde tanıtıldıktan sonra dört yıl boyunca kitaplarda verilecek örnekler öğrencinin ilgisini çekecek hâle getirebilirse, ezberleyen değil düşünen bir nesil kazanmamızın daha kolay olacağını zannediyoruz.

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Kaynakça

- ALPTEKİN, Ali Berat (2002), *Taşeli Masalları*, Ankara: Akçağ Yay.
- ALPTEKİN, Ali Berat, (2006), "Türk Masallarında Karşılaştığımız Bilmecemsi Unsurlar", Prof. Dr. Saim Sakaoğlu'na Armağan, Konya: Kömen Yay.
- ALPTEKİN, Ali Berat (2009), *Hayvan Masalları*, Ankara: Akçağ Yay.
- ALPTEKİN, Ali Berat (2011), " İmtihan Motifli Nasreddin Hoca Fıkraları", *Bilge Seyidoğlu Kitabı*, İstanbul: Dergâh Yay.
- ALPTEKİN, Ali Berat-Nizameddin Coşkun (2006), *Çıldırli Âşık Şenlik Divanı (Hayatı, Şiirleri, Atışmaları ve Hikâyeleri)*, Ankara: Çıldır Belediyesi Yay.
- AYTAÇ, Pakize (1997), *Asuman ile Zeycan Hikâyesi Üzerine Bir İnceleme*, Ankara (Yayınlanmamış Doçentlik Takdim Tezi).
- ÇELEBİOĞLU, Âmil, Yusuf Ziya Öksüz (1979), *Türk Bilmeceler Hazinesi*, İstanbul. Ülker Yay.
- DURBİMEZ, Bayram (2014), *Karslı Âşık Murat Çobanoğlu*, Kayseri: Kardeşler Ofset.
- ELÇİN, Şükrü (1970), *Türk Bilmeceleri*, İstanbul: 1000 Temel Eser
- GÖRKEM, İsmail (2000), *Halk Hikâyeleri Araştırmaları/Çukurovalı Âşık Mustafa Köse ve Hikâye Repertuarı*, Ankara: Akçağ Yay.
- KAPLAN, Mehmet, Mehmet Akalın, Muhan Bali (1973), *Koroğlu Destanı*, Ankara: Atatürk Üniversitesi Yay.
- SAKAOĞLU, Saim-Ali Berat Alptekin-Esma Şimşek (1992), *Azerbaycan Tapmacaları / Bilmeceleri*, Elazığ: Elazığ Belediyesi Yay.
- TÜRKMEN, Fikret (1975), *Âşık Garip Hikâyesi Üzerinde Mukayeseli Bir Araştırma*, Ankara: Atatürk Üniversitesi Yay.

FUAT KÖPRÜLÜ'NÜN ESERLERİNDE DEDE KORKUT KİTABI ÜZERİNE DİKKATLER

Ali DUymAZ*

Giriş

Dünyada bilim âlemi tarafından tanınması 1815 yılına tarihlense de Türkiye'de Dede Korkut Kitabının metin olarak yayımlanması ancak yaklaşık 100 yıllık bir aradan sonra, 1916 yılında gerçekleşebilmiştir. Dede Korkut Kitabı'nın Von Diez tarafından Dresden yazmasından istinsah edilmiş Berlin "müstensaha"sı, yani kopyası ilk olarak, Âsâr-ı İslâmiye ve Milliye Tetkik Encümeni başkanı Ali Emiri Efendi tarafından tespit edilmiş, Maarif Vekâleti vasıtasıyla bu kopyanın fotoğrafları getirilmiş ve Kilisli Muallim Rifat'ın "müstensih" ve "musahhah"lığıyla yayımlanmıştır (Kilisli 1332/1916). Kilisli Muallim Rifat'ın bu çalışmasından sonra Dede Korkut Kitabı, sadece Dresden yazmasının Berlin kopyası bağlamında devrin bilim adamları ve sanatkârları tarafından önem ve ciddiyetle ele alınmaya başlamıştır. Özetlersek Türkiye'de Dede Korkut Kitabı'nı Ali Emiri tespit ve temin etmiş, Muallim Rifat metnini neşretmiş, Muallim Cevdet ise hakkındaki ilk yazıyı yazmıştır, diyebiliriz. Dede Korkut Kitabı'nı bilimsel çerçevede ilk inceleyenler ise "sosyoloji" açısından Ziya Gökalp, "edebiyat tarihi" açısından Fuat Köprülü olmuştur.

Fuat Köprülü ile Dede Korkut Kitabı birlikte anıldığında ilk akla gelen ona atfedilen, fakat basılı herhangi bir eserinde yer almayan terazinin kefelileriyle ilgili ifadeleridir. Herhangi bir basılı eserinde rastlanmayan bu ifadelere rağmen Köprülü, saz şairleri, tekke-tasavvuf şii gibi ferdi mahiyet taşıyan eserler üzerinde ayrıntılı incelemeler ve tahliller yaparken anonim mahiyet taşıyan eserlere –belki de bilinçli bir tercih olarak- pek dikkat göstermemiştir. Oysa Köprülü, "halkiyat-folklor" kavramını ilk kullanan ve bu hususta temel bilgileri veren araştırmacıların başında gelir. Dede Korkut Kitabı hakkında ondan daha ayrıntılı analizler beklenirdi. Gerçi bu hususta müstakil bir eser hazırlayacağını ifade etmiştir, ancak üç makalesi dışında herhangi bir eseri yayımlanmamıştır. Sadece edebiyat tarihi niteliği taşıyan eserlerinde Dede Korkut'a yer vermiştir.

M. Fuat Köprülü'nün edebiyat, bilim ve politika eksenli hayatını, bu kavramlara paralel gelişen üç tarihsel dönemde incelemek mümkündür. Bu dönemlerin ilki 1905-1912 yılları arasındır ki Köprülü bu dönemde klasik bir Osmanlı edibi portresi çizer. Ancak Köprülü'nün asıl kalıcı ve etkili faaliyetlerinin başladığı yıl 1913 yılıdır ve bu dönem politikaya atıldığı 1935 yılına kadar sürer. Köprülü, İkinci Meşrutiyet şartlarında oluşan bu süreçte Türk modernleşmesinin temellerini atan Ziya Gökalp başta olmak üzere bir takım milliyetçi aydınlarla birlikte ve bu dönemde yapılan çalışmalara rehberlik eden temel kavram "bilim"dir. Belki bu yapılan çalışmaların niteliğini ifade için bugünkü anlamda "bilim" diyemesek de en azından "bilgi" kavramını rahatça kullanabiliriz. Köprülü'nün 1935'ten 1966'ya, yani vefatına kadar olan dönemi ise daha ziyade politik ve bürokratik bir mahiyet arz eder¹.

* Prof. Dr., Balıkesir Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü; ali_duymaz@hotmail.com.

¹ M. Fuat Köprülü'nün biyografisi için bk. Köprülü 1987; Akün 2003.

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Bu dönemler içinde Köprülü'nün Dede Korkut Kitabı'yla ilgili dikkat ve tahlillerinin yoğunlaştığı dönem 1913-1935 yılları arasındaki "bilimsel" çalışmalar dönemidir. Bunda gençlik idealizmi ile İkinci Meşrutiyet'in "Türkçü" havasının örtüşmesi de etkili olmuştur. 1909 yılında Türk Derneği'ne, 1911'de Türk Yurdu Cemiyeti'ne, 1912'de Türk Ocağı'na üye olarak İkinci Meşrutiyet sonrası faaliyetlerde kademe kademe konumunu belirleyen Köprülü için 1913 yılı bir dönüm noktası teşkil etmiştir. Henüz 23 yaşındayken İttihat ve Terakki Fırkası tarafından İstanbul Darülfünunu (Üniversitesi) Edebiyat Fakültesi Türk Edebiyatı Tarihi müderrisliğine atanması ile bu atamadan hemen önce yazdığı "Türk Edebiyatı Tarihi'nde Usul" makalesi arasında ihtimal ki bir sebep-sonuç ilişkisi mevcuttur. 1913 yılında kurulan *Türk Bilgi Derneği* ve bu derneğin *Türkiyat Şubesi*, hemen bir yıl sonra kurulan *Âsâr-ı İslâmiye ve Millîye Tedkik Encümeni* gibi "bilgisel" ve kurumsal yapılarda önemli görevler üstlenmiştir. Köprülü, bu kurumların yayımladığı *Bilgi* ve *Millî Tetebbular Mecmuası*'larında da hem idarî görevler üstlenmiş hem de ilmî yazılar yayımlamıştır. Ziya Gökalp ile mesai birlikteliği devrin hâkim düşüncesi olan Türkçülüğün her alanda derinleşmesine katkılarda bulunduğu gibi Köprülü'yü edebiyata "sosyolojik" bir açıdan bakmaya da sevk etmiş olmalıdır. Ayrıca Gökalp'ın 1917 yılında yayımlamaya başladığı *Yeni Mecmuası*'da Köprülü'nün de hece vezniyle kaleme aldığı ve Dede Korkut hikâyelerinden izler taşıyan "Deli Ozan", "Akpınar Perileri", "Akıncı Türküleri" gibi millî-romantik şiirlerinin de yayımlandığını hatırlatmakta fayda vardır. Kısacası Türkiyat'ın temel abidvî eserlerinden sayılacak olan Dede Korkut'un Türkiye'de tanınip yayımlanmasıyla Köprülü'nün bilimsel hayatının bir dönemi çakışmıştır veya başka bir ifadeyle Köprülü, Dede Korkut Kitabı'nın Türkiye'ye getirilmesi, yayımlanması, araştırılması süreçlerine müşahitlik ve eşlik etmiştir. İşte bu kapsamda biz de bu bildiri de onun Dede Korkut'a dair daha çok değinme niteliği taşıyan tahlil ve yorumlarını eserleri bazında incelemeye ve değerlendirmeye çalışacağız.

Köprülü'nün İlk İlmî Yazıları ve "Türk Edebiyatının Menşei"

Edebî hayatı daha bir öğrenciyken 1905'te başlayan Köprülü'nün tabii olarak ilk dönem yazılarında Dede Korkut Kitabı'ndan haberdar olmayışı sebebiyle bahsetmesi de söz konusu değildir. Nitekim Köprülü'nün ilk ilmî yazısı olarak kabul edilen ve Fransız edebiyat tarihçisi Gustave Lanson'dan istifadeyle yazdığı "Türk Edebiyatı Tarihinde Usûl"² adlı makalesinde Dede Korkut'tan herhangi bir bahis yoktur. Köprülü bu yazısında Türk edebiyatının o güne kadar bilinen birçok eserinden ve özellikle de "henüz hiç kimsenin haberdar olmadığı" *Divanü Lugati't-Türk*'ün "yegâne nüshasının" Ali Emiri Efendi'nin kütüphanesinde olduğundan söz etmesine rağmen Dede Korkut'tan hiç bahsetmemektedir. Aynı şekilde 6 Şubat 1914'te İkdâm gazetesinde yayımladığı ve Türkiye'de halkbiliminden bahseden ilk yazılardan birisi olan yazısında da Dede Korkut'tan bahis yoktur (Köprülüzade 1914). Köprülü'nün 1915 yılında Ali Emiri Efendi'nin başkanlığında kurulan *Asâr-ı İslâmiye ve Millîye Tedkik Encümeni* genel sekreterliğine ve bu encümenin yayın organı *Millî Tetebbular Mecmuası*'nın müdürlüğünü üstlenmesi onun bilim hayatında önemli bir aşama teşkil etmiştir. Millî Tetebbular Mecmuası'nda yayımladığı "Türk Edebiyatında Âşık Tarzının Menşei ve

² Köprülü'nün "Türk Edebiyatı Tarihi'nde Usul" makalesi ilk olarak *Bilgi Mecmuası*'nda (Yıl: I, No: I, Teşrinisani 1329/Kasım 1913, s. 3-52) yayımlanmış olup dahasonrayeni harflerle de yayımlanmıştır (Köprülü 1986: 3-47).

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

Tekâmülü Hakkında Bir Tecrübe" (Millî Tettebular, I, 1915, s. 5-46) ve "Türk Edebiyatının Menşei" (Millî Tettebular, II, 1915, s. 5-78) başlıklı temel makaleleriyle Türk edebiyatı tarihinin temellerini atmıştır. "Türk Edebiyatında Âşık Tarzının Menşe ve Tekâmülü Hakkında Bir Tecrübe" makalesiyle o zamana kadar edebiyatın sınırları içine alınmayan halk edebiyatının da edebiyat araştırmalarının içine alınması düşüncesinin temelleri bu yazıdadır. "Türk Edebiyatının Menşei" makalesiyle de Türk Edebiyatını ilkel devirlerdeki dini ve estetik köklerini araştırmıştır. *Millî Tettebular Mecmuası*'ndaki yazılarıyla Ziya Gökalp'la birlikte Türk kültür ve edebiyatının alt yapısını, teorik zeminini inşa etmeye koyulan Köprülü, Dede Korkut'tan da ilk olarak "Türk Edebiyatının Menşei" adlı yazısında bahseder. Burada ayrıntıya geçmeden önce aynı yıllarda Ziya Gökalp'ın *Millî Tettebular Mecmuası*'nda çıkan uzun makalelerinde de Oğuzname adı altında Bamsı Beyrek, Basat, Tepegöz gibi Dede Korkut tiplerinden bahsettiğini belirtmeliyiz. Bu yazıların kaynaklarına baktığımızda ise Fransızca başta olmak üzere yabancı dillerde yayımlanmış kaynaklar karşımıza çıkmaktadır. Buradan da anlaşıldığı üzere Kilisli Rifat neşrinden hemen önce yabancı kaynaklardan da olsa Dede Korkut Kitabı'ndan en azından belirli bir aydın kesimin haberdar olduğunu görüyoruz. Bu itibarla Türkiye'de Dede Korkut araştırmaları tarihini *Âsâr-ı İslâmiye ve Millîye Tetkik Encümeni*'nin kuruluşu ve *Millî Tettebular Mecmuası*'nın yayınıyla yani 1915 tarihiyle başlatmak doğru olsa gerektir.

Burada kısaca bu encümen ve dergisi hakkında bilgi vermek isteriz:

Birinci Dünya Savaşı yıllarında, 10 Mart 1331 (23 Mart 1915) tarihinde devrin Maarif Nazırı, yani Millî Eğitim Bakanı Ahmed Şükrü Bey'in girişimleriyle İslâm medeniyeti ve Türk kültürüyle ilgili din, ahlâk, hukuk, iktisat, dil, sanat, bilim, sosyoloji alanlarında araştırmalar yapmak üzere *Âsâr-ı İslâmiye ve Millîye Tetkik Encümeni* veya kısa adıyla *Encümen-i Tetkik* kurulmuştur. Encümenin üyeleri Ağaoglu Ahmed, Halim Sabit (Şibay), Ziya Gökalp, Köprülüzâde Mehmed Fuad, Mustafa Şeref, Hüseyinzâde Ali, Şemseddin (Günaltay), Ali Emîrî Efendi ve Yusuf Kemal (Tengirşenk) idi. Bu heyete daha sonraki zamanda İsmail (Saib Sencer), Şerafeddin (Yaltkaya), Kilisli Rifat ve Millî Eğitim Bakanı Ahmed Şükrü Bey de katılmıştır. 22 Mart 1331'de (4 Nisan 1915) ilk toplantısını yapan encümen, daha sonra Dârülfünûn'da kendisine ayrılan özel dairede her hafta düzenli biçimde toplanmıştır. Bu encümenin ilk vazifesi, yapılacak araştırmaların muhatabına ulaşması maksadıyla iki ayda bir çıkması planlanan *Millî Tettebular Mecmuası*'nı yayımlamak olmuştur. *Millî Tettebular Mecmuası* Mart-Nisan 1331/Teşrinisâni-Kânunuevvel 1331 (Mayıs-Haziran 1915/Ocak-Şubat 1916) tarihleri arasında ikişer aylık olarak toplam beş sayı çıkabilmiştir. Dergi, Matbaa-i Âmire'de devrin en yüksek kaliteli baskısıyla ve dolu içeriğiyle süreli yayınlar içinde özel bir yer edinmiştir. Dergide Fuat Köprülü, Ziya Gökalp ve Rauf Yekta'nın alanlarının öncüsü sayılan makaleleri yayımlanmıştır³.

³ Millî Tettebular Mecmuası'nda ileride çok sayıda çalışmaya kaynaklık, yol göstericilik edecek önemli makaleler neşredilmiştir. Bunların başlıcaları arasında Köprülüzâde Mehmed Fuad'ın "Türk Edebiyatında Âşık Tarzının Menşe ve Tekâmülü Hakkında Bir Tecrübe", "Türk Edebiyatının Menşei", "Selçukiler Zamanında Anadolu'da Türk Medeniyeti", Ziya Gökalp'ın "Bir Kavmin Tedkikinde Takip Olunacak Usul" ve "Eski Türklerde İctimaî Teşkilâtla Mantıkî Tasnifler Arasında Tenâzur"; Rauf Yekta'nın "Eski Türk Mûsikisine Dair Tettebûlar: Kök'ler" ve "Eski Türk Mûsikisine Dair Tarihî Tettebûlar: Türk Sazları" vardır.

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Nitekim Köprülü'nün müdürlüğünü yaptığı ve yazarlarından olduğu *Millî Tetebbular Mecmuası*'ndaki yazılarında yukarıda da belirttiğimiz gibi Dede Korkut'tan bahisler bulunmaktadır.

"Türk Edebiyatının Menşei" makalesi ilk olarak *Millî Tetebbular Mecmuası*'nın Eylül-Ekim 1915 tarihli IV. sayısında yayımlanmıştır. Bu makalede Köprülü'nün *Türk Edebiyatı Tarihine Medhal* adlı bir eser hazırladığı da sık sık vurgulanmıştır ve bu eser daha sonra *Türk Edebiyatı Tarihi* adıyla yayımlanmıştır. Köprülü, söz konusu makalede ozanlıktan bahsederken "*Dede Korkut Kitabı'ndan ve daha sair kaynaklardan anlaşılıyor ki Ozan'lar önce kutsî bir mahiyeti ve içtimâî toplulukta mühim bir yeri hâizdiler: Ozanlar'ın pîri sayılan Korkut Ata, efsaneye göre, İslâm dinini anlamak maksadıyla Türkistan'dan Ceziretü'l-Arab'a gelmiş ve Hazret-i Ebû Bekir'le görüşerek İslâm dinini kabûl eylemiş büyük bir velî idi; Kitab-ı Dede Korkut'daki Bey Büre Bey-oğlu Bamsı Beyrek hikâyesi de gösteriyor ki, Ozan âdetâ gâipten haber getiren bir bakıcı'dır.*" (Köprülü 1986: 71) görüşlerini ileri sürerken dipnot olarak da şu bilgiyi verir: "*Yegâne nüshası Dresden kütüphanesinde bulunarak, oradan fotoğrafı ile aldırılmış bir nüshası Âsâr-ı İslâmiye ve Milliye Tedkik encümeni kütüphanesinde mevcut olan bu mühim eser, Oğuzlar'ın esâtirî devrelerine ait oniki hikâyeyi ihtiva ettiği için Oğuz-Nâme ismi ile şöhret bulmuştur. Asırlarca önce, Anadolu'daki ozanlar bu hikâyeleri kopuzları ile terennüm ederlerdi. İşte bu kitap, mevzun bir nesir ile tertip edilen o esâtirî hikâyelerden bir kısmını içine almaktadır. Prof. Barthold, Korkut Ata'nın, Oğuzlar'ın eskiden yerleşmiş buldukları, Sir-Derya kenarlarında ve Türkmen bozkırlarında tanınmış bir velî, hekim, ozan olmak üzere telâkkî edildiğini, önceleri Azerbaycan'da Derbend civarlarında bu Oğuz efsânelerinin yaygın olduğunu söylüyor (Barthold, Encyclopédie de l'İslâm, Art., Ghuzz). Osmanlı tarihçilerinin verdikleri malûmata göre, Osmanlılar'da Oğuz efsaneleri'nin XVI. asırda hâlâ yaşadığına hükmedebiliriz.*" (Köprülü 1986: 71).

Söz konusu makalede Ziya Gökalp'ın açıkça etkisinin görüldüğünü, Köprülü'nün birçok yerde atıflarla bunu gösterdiğini görmekteyiz. Bu, dolaylı olarak da olsa Durkheim etkisini ve sosyolojik bir analiz yöntemini de beraberinde getirmiştir. "Şölen" bahsinde de Dede Korkut'tan bilhassa dipnotlarda sıkça örnekler veren Köprülü, böylece eseri yeni gördüğünden ötürü olmalı bilgileri dipnotlara ek olarak koymuş gibidir. Her ne şekilde olursa olsun bu durum, Dede Korkut'la ilgili değerlendirmelerin önemine ve öncülüğüne gölge düşürmemelidir. Çünkü Köprülü, "*Dede Korkut'ta da, hemen her hikâyede hükümdârlar tarafından muhtelif vesilelerle şölenler tertib edildiğini, büyük toylar, yâni ziyâfetler ve düğünler tertiplendiğini görüyoruz.*" (Köprülü 1986: 73) diyerek Türk âyin geleneğinin en önemli parçalarından biri olarak değerlendirdiği "şölen" geleneğiyle Dede Korkut arasındaki bağı yakalamaktadır. Aynı şekilde yine Bamsı Beyrek hikâyesinden hareketle toylardaki sağ kol ve sol kol şeklindeki teşrifât kaidelerini (Köprülü 1986: 75), Yalancı oğlu Yalancık (Yaltacuk) ile Banı Çiçek'in toyundaki ozanların işlevini (Köprülü 1986: 79) örnekleyen Köprülü, "sığır" yani av merasimleri hususunda da Dede Korkut'tan Dirse Han Oğlu Boğaç hikâyesi başta olmak üzere bolca örnekler verir (Köprülü 1986: 80). Bu bahiste kullandığı "*eski Türk esâtirinin İslâmîleşmiş bir kalıntısı olup pek sonraki devirlere kadar efsane ve hikâye şeklinde devam eden*" (Köprülü 1986: 80) sözleri aslında Dede Korkut'u tür açısından tanımlamanın özgün bir örneğidir. Köprülü'nün hem Gökalp'tan hem de Gökalp'ın sık kullandığı Fransız araştırmacı Grenard'dan istifadesinin bir örneği "yuğ" merasimiyle ilgili kısımda örneklenmiştir. Kurban ile yuğ arasındaki ilişkiye değinen Köprülü, Grenard ve Gökalp'tan

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

naklen "yuğ"un "*iptidai bir kurbanın kalıntısından başka bir şey*" olmadığı düşüncesine istinaden Ziya Gökalp'ın bunun bir örneğine de Dede Korkut'ta rastladığı bilgisini aktarmaktadır (Köprülü 1986: 93). Daha sonra matem ayinlerinden söz ederken Dede Korkut Kitabı'ndaki matem geleneklerinden örnekler veren Köprülü, "*Kitabın hemen bütün hikâyelerinde bu mâtem âdetlerini gösterir parçalara tesâdüf olunmaktadır.*" demektedir (Köprülü 1986: 97-98). Köprülü'nün temas ettiği bir başka husus "kopuz" ile Dede Korkut ilgisidir. "*Garp Türkleri'ne gelince, Anadolu'daki ozanların sazın murâfakatiyle terennüm ve inşa ettikleri eski Oğuz efsanelerini muhtevî Kitab-ı Dede Korkut'da biz, her ozanı mutlakâ elinde kopuzu ile görüyoruz.*" (Köprülü 1986: 106) diyerek "kopuz"un Dede Korkut'taki yerini tespit etmiştir.

Aslında daha ilk planda, henüz metnin çözümlenmesi ve yayımlanması bile söz konusu değilken Köprülü'nün söylediği bu sözler, Dede Korkut'u tanımlayışı, ona tarihsel ve coğrafi bir alan çizışı, esatirî yani mitolojik niteliğini ortaya koyuşu, metnin şekilözelliği, anlatıcı tipolojisi gibi yaklaşım tarzı itibarıyla son derece yeni ve yol gösterici tespitlerdir. Elbette bunda "Türk Edebiyat Tarihinde Usul" üzerine daha önce yazdığı "yenilikçi" makalenin çizdiği çerçeveye birlikte, beraber çalıştığı Ziya Gökalp başta olmak üzere diğer encümen üyelerinin katkısını ve tabii Barthold gibi yabancı araştırmacıların etkisini de teslim etmek gerekir. Başka bir ifadeyle söylemek gerekirse bu çalışmaları fertlerin birikimi ve bilgisini dışarıda tutmadan söz konusu encümenin kolektif bir başarısı olarak da görmek icap eder. Elbette bu başarıda Ziya Gökalp, Ali Emiri, Muallim Cevdet, Rauf Yekta, Fuat Köprülü gibi birçok ismin işbölümüyle sağladıkları katkı da büyüktür.

Bir İlk: Türk Edebiyatında İlk Mutasavvıflar

Köprülü, Dede Korkut'la ilgili olarak "Türk Edebiyatının Menşei" makalesinde ortaya koyduğu düşünceleri daha sonraki yıllarda yayımladığı iki eserinde biraz daha ayrıntılandırarak devam ettirmiştir. Ayrıca artık 1916 yılında Kilisli Rifat Bilge de Dede Korkut Kitabı'nın ilk yayını yapmıştır. Bu çerçevede Köprülü'nün Dede Korkut'la ilgili kitap hacminde görüşlerini ortaya koyduğu ilk eser, "Türk Edebiyat Tarihinde Usul" makalesinde kurduğu teorisinin ilk ve son derece başarılı bir uygulaması olarak kabul edilen ve 1918 yılındayayımladığı *Türk Edebiyatında İlk Mutasavvıflar*'dır⁴. Ahmet Yesevî ile Yunus Emre'yle birlikte Anadolu ile Orta Asya'yı da birbirine bağlayan Köprülü, bu eserinde tamamen yeni bir anlayış ortaya koymaktaydı. Bu kitabın içindekiler kısmına baktığımızda "*Oğuz-Name: Milli Türk Destanı - Oğuz-Name bir tarih değildir - Eski Oğuz-Name nüshası hakkında Ebu Bekru'd-Devadari'nin verdiği bilgiler - Oğuz-Name, Dede Korkut menkabelerinden başka bir şey değildir - Bu destanın hala Anadolu'da yaşaması*" (Köprülü 1976: 247-253) şeklinde başlıklar görürüz. Başlıklardan da anlaşılacağı üzere Köprülü, Dede Korkut'a izleri Anadolu'ya kadar ulaşmış *millî Türk destanı* olarak kabul ettiği Oğuznâme çerçevesinde yaklaşmıştır.

Kitab-ı Dede Korkut veya onun o günlerdeki ifadesiyle Dede Korkut Menkabeti, "*Oğuz-Name'den sonradan çıkarılmış bir parça*" (Köprülü 1976: 26) ve "*Oğuzların eski yeri olan Sır-Derya kenarlarında, Türkmenler arasında, Azerbaycan'da Derbend civarlarında,*

⁴ Köprülüzâde Mehmet Fuat'ın İstanbul Darülfünü'nünde Türk Edebiyatı Tarihi müderrisi iken basılan bu eserin basım tarihi 1918, basım yeri ise İstanbul'da Matbaa-i Amire'dir.

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Anadolu'da, hulasa Oğuz şubelerinin yayıldıkları her sahada tanınan"(Köprülü 1976: 19) bir eserdir. O günlerdeki hâkim anlayışa göre "millî Türk destanı"nın adı Oğuznâme'ydî ve Dede Korkut Kitabı da bu Oğuznâme'den üretilmiş bir parçaydı. Aynı eserinde bu görüşünü daha da ayrıntılandırarak şöyle der:

"Kitâb-ı Dede Korkut, öyle anlaşılıyor ki bu Oğuz-Nâme'den sonradan çıkarılmış bir parçadır, Reşidü'd-Din'in eserindeki İslâmî şekli ile, Uygurca metni mevcut olan Oğuz menkabeşi de yine aynı yerden gelmiştir. Oğuznâme'nin, bazılarının sandığı gibi bir tarih değil, bir menkabelecî mecmuası olduğu bu suretle anlaşılıyor. Oğuznâme'den alındığı yazarı tarafından söylenen Câm-ı Cem-Âyin de buna ikinci bir delil teşkil eder. Esasen, Klapproth, daha bir asır önce, Çinlilerle Acemlerin Türkler hakkındaki rivayetlerinde göze çarpan birliği; bütün bu gibi menkabe ve an'aneleri zapteden eski Uygur vekayi'-nâmelerinin mevcudiyetine bir delil olarak zikretmişti. Oğuznâme hakkında daha fazla bilgi edinmek için, bu eserimizin ikinci kısmındaki 42. Oğuzname faslına bakınız."(Köprülü 1976: 26)

Köprülü, Oğuzların eski yurtları hakkında bilgi verirken de zaman zaman Dede Korkut'tan tanıklar göstermektedir. Bu yer adlarından birisi Karacuk şehri ve "Karacuk-dağı"dır. Oğuz sahası dâhilinde gösterdiği bu yer adının Divânu Lugâti't-Türk'teki haritada da geçtiğini ifade eden Köprülü, Dede Korkut'ta çok isminin geçtiğini vurgular (Köprülü 1976: 138-139).

Köprülü'nün üzerinde durduğu bir diğer husus Oğuzların, dolayısıyla Dede Korkut'un daha yeni dönemlerdeki coğrafyasıdır. Bu coğrafyayı "Azerî sahası" olarak kabul eden ve Doğu Anadolu'yu da bu sahaya ekleyen Köprülü, halk edebiyatı ve halk mitolojik kalıntıları bu sahada oldukça kuvvetli ve canlı olduğunu da belirtir. Ona göre "bu sahaya gelen Türklerin hemen hepsi Oğuzlardan, yani Türkmen cinsinden idi"; bu yüzden "Kitâb-ı Dede Korkut'un bugün elimizde mevcut nüshasında vak'aların geçtiği yer olarak daima Doğu Anadolu ve Azerbaycan sahasını görmemiz" de tabiidir (Köprülü 1976: 179).

Eserinde kadın meselesine de temas eden Köprülü, "destan edebiyatı"nın meydana getiren "alplar devri" dediği dönemin kadın algısını da Dede Korkut'tan hareketle analiz eder. Bu devirdeki "aşk ve kadın hakkındaki telakkilerin bile daha sonraki devirlerden çok ayrı ve tamamiyle kahramanane bir şekilde olduğunu" belirten Köprülü, şu fikirleri ileri sürer:

"Kitâb-ı Dede Korkut hikâyelerindeki Selcan Hatun, Banı Çiçek Hatun gibi kadınlar, hakikatte bir alp'tan başka birşey değildir. Kanlı Koca, oğlu kahraman Kanturalı'yı evlendirmek istediği zaman, onun verdiği şu cevap, alplar devrinin umumi olarak kadın hakkındaki ülküsünü pek açık bir surette gösteriyor: "Baba, çün meni iverim dirsın, mana lâyıık kız nice olur? Baba, men yerimden durmadın evvel durmuş ola, men karakoç atıma binmedin evvel binmiş ola, men kanlı kâfir iline varmadın ol varmış, mana baş getirmiş ola, dedi" (Kitâb-ı Dede Korkut, s. 96). İşte görülüyor ki Kanturalı'nın, yani o devir alpları'nın istediği kadın, sonraları sazşairlerinin tahayyül ettikleri tarzda bir sevgili değil, cengaverlik hisleri bakımından erkeklerden tamamen farksız bir kahramandır; hakikaten, alplar devrinin, yani ozanlar zamanının kadınları ancak böyle destani bir seciyede olabilirlerdi."(Köprülü 1976: 245).

Köprülü'nün Türk Edebiyatında İlk Mutasavvıflar adlı eserinde "diğer bir çok milletler gibi, Oğuz Türklerinin de başlangıcı bilinmeyen bir zamandan beri Millî destan'ları mevcuttu"(Köprülü 1976: 247) şeklindeki hükmüyle, yani "millî Türk destanı" kavramı çerçevesinde "Oğuznâme" meselesine ayrı bir kısım ayırdığı görülür. Köprülü, Dede Korkut'a dair değerlendirmelerinin en geniş biçimde yer aldığı bu kısımdaki ayrıntılı mukayeselerden

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

sonra şu kanaate varır: "BugünKitâb-ı Dede Korkut adı ile elimizde bulunan ünlü eserin, asıl Oğuz-Nâme'nin tamamı değilse bile, her halde pek mühim ve esas bir cüz'ü olduğu, artık, her türlü şüphenin üstündedir." (Köprülü 1976: 250-251).

Köprülü'nün "Oğuz-Nâme" başlığı altında dipnotları da verimli biçimde kullanarak yaptığı değerlendirmeler arasında Devâdârî'nin Düreü't-Ticân adlı eserinde söz ettiği Oğuznâme'deki Tepegöz hikâyesi ile Dede Korkut Kitabı'ndaki Tepegöz hikâyesinin mukayesesi de yer almaktadır ve Köprülü, bu tartışma sonrasında Dede Korkut'taki metni daha sağlam ve doğru bulur (Köprülü 1976: 250-251).

Bu arada Dede Korkut'la ilk ve öncü yazılardan olan Muallim Cevdet'in *Yeni Mecmua*'nın Çanakkale özel sayısındaki yazısını da (Muallim Cevdet 1915) değerlendiren ve bazı hususlarda kaynak göstermediği için hafif tarzda eleştiren Köprülü, Dede Korkut'un Oğuznâmler içindeki yerine ışık tutan şu değerlendirmeyi yapar:

"Kitâb-ı Dede Korkut adı altında bulunan menkabeler mecmuası, Ebû Bekr Abdullâh b. Aybeg'üd-Devâdârî'nin gördüğü Oğuz-Nâme'den başka hiçbir şey değildir. Dresden'deki tek nüshadan naklen İstanbul'da basılan nüsha, ayrı ayrı oniki menkabeyihâvîdir ki bu menkabelerden her birine ayrıca Oğuz-Nâme derler. Bu Dede Korkut kitabını ilk defa gören Osmanlı müverrihi, Rûhî'dir; Münecimbaşı Tarihi'nde ondannaklen şu rivayet vardır: "Kadîmüz-zamanda Turkmen kabâili beyninde Korkut Atanam bir ehl-i hâl aziz vardı; birgün buyurdu ki saltanat akıbet Oğuz-Han'ın vasiyeti üzere Oğlu Kayı-Han evlâdına nakledip illââhirü'z-zaman ber-devam olur." (Münecimbaşıtercemesi, c. III., s. 267). Bu rivayet hemen aynen Kitâb-ı Dede Korkut'dan alınmıştır. Avrupa'da önce Fleischer' in, sonra Von Diez' in dikkatini çekerek kısmen deterceme edilen bu eser hakkında W. Barthold da kısa bâzı mâlûmât vermektedir (bk. Encyclopédie de l'İslam, Ghuzz maddesi). Azerbaycan, Bayburt, Gürcistan sahasında, yani "Azeri lisanı dairesi" dediğimiz Doğu Oğuz sahasında yaşayan Türklere ait olduğu içindeki has-isimlerden anlaşılan bu kıymetli menkabeler mecmuası, lisanî ve tarihî uzunbir tedkike muhtaçtır. Ozanların asırlardanberi kopuzlarla söyledikleri bu halk menkabelerindenbazılarının -mesela "Bey Beyrek" hikâyesinin- diğer nüshaları mevcut olduğugibi, Tepegöz gibi sair birçoğu da halk arasında hala yaşamaktadır. Azerbaycan'da, Türkmenler arasında, Sir-Derya sahasında hâlâ bu Dede Korkut'un hatırasına rastlanılıyor; bir menkabeye göre, İslâm dinini anlamak üzere Cezîretü'l-Arab'a gelen ve Hazret-i Ebu Bekir'le görüşerek Müslüman olan bu veli, İnostranşef'in zannı gibi tarihî bir şahsiyet olmayıp, tamâmiyle menkabevî bir simadır. Radloff'un neşrettiği Uygurca Oğuz menkabesi'ndeki Ulug Türk ile Reşidü'd-Din'deki İrkıl Ata ve bu Dede Korkut, bize göre, aynı timsalden ibaret olup ozanların eski Türk cemiyetindeki dinî-bedîî yerinivuzuhla görmektedir. Son söz olarak, Kitâb-ı Dede Korkut hikâyeleri tarz ve üslûbunda, yâni öyle bir nevi' mevzun nesir ile yazılmış hikâyelere Oğuzlardan başka Türklere derastladığımızı söyleyelim." (Köprülü 1976: 251-252).

Köprülü'nün Dede Korkut Kitabı'nın şekli için söylediği "mevzun nesir" kavramını Şeyh Süleyman Efendi'nin ozan kelimesi hakkında verdiği bilgilerden de istifade ederek "ozanların, bilhassa Oğuzlar'ın destanını terennüm etmekle tanınmış olduklarını ve o destanın "mani tarzında vezinsiz bir nağme ve terane" olduğunu gösteriyor ki hakikaten Dede Korkut hikâyeleri de böyledir" (Köprülü 1976: 252) diyerek biraz daha açtığını görmekteyiz.

Doğrudan konu edinmese de *Türk Edebiyatında İlk Mutasavvıflar* adlı eserinin bağlamında Oğuznâme ve Dede Korkut konularına kültürel zemin olarak ayrıntılı biçimde

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

değinen Köprülü, Dede Korkut Kitabı hakkında müstakil bir çalışmanın gerekliliğine de vurgu yapar. *"Başlı başına uzun bir tedkike muhtaç olan Oğuz destanı ve DedeKorkut Kitabı hakkında burada kısaca bile bilgi verecek değiliz; yalnız, Yunus'tan önceki Anadolu hayatının - imkân olduğu kadar- tam vehakiki bir levhasını göstermek ve tasvir edebilmek için, o devirdebu Dede Korkut menkabelerinin halk arasında çok yaygın olduğunu, Oğuz ozan'larının o menkabeleri ellerinde kopuzlarla terennüm ettiklerindeki ilave etmeliyiz."* (Köprülü 1976: 252) diyerek eserini tamamlar.

Dede Korkut'un "Türk Edebiyatı Tarihi" İçine Konumlandırılışı

Köprülü'nün Dede Korkut'la ilgili ayrıntıya girdiği eseri ise Birinci Bölümü "Kable'l-İslam Türk Edebiyatı" adıyla 1920'de, İkinci Kitabı "Bade'l-İslam Türk Edebiyatı" başlığıyla 1921'de, tamamı ise kitap halinde 1926'da basılmış olan "Türk Edebiyatı Tarihi"dir.

"Selçuklular Devrinde Türk Edebiyatı" başlığı ve "Oğuzlar" alt başlığı altında *"Halk Edebi An'anelerinin Devamı Köroğlu ve Dede Korkud"* başlığıyla bir alt bölüm açan Köprülü (Köprülü 1980: 192), burada Selçuklu hükümdarlarının batı sınırlarınasevk ettikleri Oğuz göçebelerinin, kendileriyle beraber eski edebian'anelerini, halk edebiyatlarını, "ozan"larını ve "kopuzcu"larınıda götürdüklerini belirterek *"bed'i ve cengaverane hislerini "ozan"ların kopuzlarla terennüm ettikleri eski halk destanlarından, canlı Oğuz rivayetlerinden alan bu göçebelerle birlikte, "Köroğlu" menkıbesi gibi eski milli destan parçalarının "Azerbaycan" ve "Anadolu" sahalarına geldiğini ve yüzyıllarca yaşadığını görüyoruz. Tıpkı bunun gibi, meselâ "Dede Korkud" an'aneleri de bu büyük göçlerle beraber batıya doğru yayılıyordu."* demektedir. Köprülü'ye göre Dede Korkut ananeleri de bu büyük göçlerle beraber batıya doğru yayılmıştır. (Köprülü 1980: 192)

Dede Korkut Kitabı'nı Selçuklu dönemi "halk edebî ananeleri" çerçevesinde kabul eden Köprülü, bunun sebebini o devrinasil müterennimleri olan, ellerinde kopuzlarıyla her toplantı yerinde bulunan "ozan"lara bağlamaktadır. *"Ozanlar ve kopuzcular, Oğuz boylarının ve Selçuklu ordularının bir tamamlayıcısı hükmünde idi. Onlar, zafer akşamlarında, eski Oğuz menkıbelerini Dede Korkud hikâyelerini söylerler, yahut o günün kahramanlıklarını terennüm ederlerdi. Kadınların bile kahramanlık seciyeleri ile belirlendiği bu devir halk eserlerinden hiçbiri zamanımıza kadar gelememiştir. Yalnız "Dede Korkud" hikâyeleri eski Oğuz aşiretlerinin bu samimi kahramanlık hayatını çok canlı ve renkli olarak göstermektedir ki, gelecek bölümlerde bu hikâyelerden ayrıca bahsedeceğiz."* (Köprülü 1980: 213).

Burada ayrıca üzerinde durulması gereken husus Köprülü'nün Dede Korkut'u veya Korkut Ata'yı "ozan" olarak tanımlayışıdır. Köprülü, *"Oğuzların eski yeri olan Sır-Derya kenarlarında, Türkmenler arasında, Azerbaycan'da Derbend civarlarında, Anadolu'da, hulâsa Oğuz şubelerinin yayıldıkları her sahada tanınan Dede Korkut menkabeleri"ne göre "İslam dinini anlamak maksadıyla Türkistan'dan Ceziretül-Arab'a gelmiş ve Hazret-i Ebu Bekr'le görüşerek İslamiyet'i kabul eylemiş olan ozanlar piri meşhur Korkut Ata..."* (Köprülü 1976: 19) olarak tanımlamaktadır.

Köprülü Dede Korkut Kitabı'nı millî Türk destanının "menkıbevi-tarihî" mahiyetteki dairelerinden biri olarak görmektedir. Bu terim günümüzde mitik, epik ve romanesk tür şeklinde kronolojik sıralamayla söylersek epik türün karşılığı olmalıdır. Bu kavram bugün epik veya destanî anlamında olup her eposun tarihselliği gibi "destanî bir tarih" niteliği taşıyor demektir. Köprülü şöyle devam eder: *"Millî Türk destanının "Yaradılış" hakkındaki başlangıcı*

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

ile "Menkıbevi-Tarihî" mahiyetteki başlıca dairelerini gördük. Budairelere mensup bazı mühim parçaların -Mesela: "Dede Korkut", "Köroğlu" gibi- sonraki zamanlarda tespit edilmiş olan rivayetlerini, takvim tertibiyle ait oldukları bölümlerde, daha etraflıca tetkik edeceğiz." (Köprülü 1980: 63)

"Eski Oğuz destanının bir kalıntısı olan "Dede Korkud" hikâyeleri..." (Köprülü 1980: 254) ve "Bunlar (ozanlar) Dede Korkud hikâyeleri gibi eski Oğuz destanları parçalarını da terennüm ederlerdi." (Köprülü 1980: 338) şeklindeki ifadeleriyle Dede Korkut Kitabı'nı tanımlayan Köprülü, "İrkılHoca" ve "Uluğ Türk"tipleriyle "Dede Korkut" arasında bağlantı kurar: "Bunlardan bilhassa "Dede Korkut" ainsad edilen birtakım menkıbelerin Osmanlı İmparatorluğu'nun kuruluşundan sonra tespit edilmiş bir parçası, "Kitab-ı Dede Korkut" ismi altında bize intikal etmiştir ki, bunlar, "Oğuznâme" etrafında toplanmış birtakım tali menkıbelerden ibarettir." (Köprülü 1980: 54) der.

Köprülü'ye göre "Oğuz menkıbesinin "Dede Korkut" rivayetlerinden başka diğer zengin parçaları daha ihtiva etmesi pek tabii ise de, yazık ki onlar bize kadar intikal edememiştir." (Köprülü 1980: 54)

Köprülü Dede Korkut kitabının şekli konusunda da fikirleri ileri sürer:

"Ondan evvel "nazım" iptidai ve kararlanmamış şekilde, yani seci'ler, tekrarlarla temin edilen bir nevi ahenge tabi olarak bulunur ki "Dede Korkut hikâyeleri" ve bir takım masal tekerlemeleri irticale elverişli olan bu eski şekil ifadenin çok sonraki birer kalıntısıdır." (Köprülü 1980: 77)

Köprülü'nün zaman zaman alıntılarla verdiğimiz bu düşünceleri, şu veya bu şekilde günümüze kadar aynen ya da başka ifadelere dönüştürülerek tekrarlarına gelmiştir.

Bu arada Köprülü'nün Seyyid Battal Gazi destanını Dede Korkut'la mukayese ederek Battal Gazi destanındaki "halkiyat" izlerinden hareketle "halk destanı" kabul edişine (Köprülü 1980: 257), hatta Rubguzi'nin "Kıyas-ı Enbiya"sındaki her peygamberin menkıbesine başlarken kullandığı mukaddimelerin arasında Dede Korkut hikâyelerinin başlangıçlarını hatırlatanların da bulunduğunu kaydedişine tanık oluyoruz (Köprülü 1980: 288).

Özetle Köprülü, Dede Korkut Kitabı'nı Selçuklular devrine ait, Sir-Derya boylarından gelen Oğuzların coğrafyası olarak tanımladığı "Azeri Sahası"na mensup, ozanlar piri Korkut Ata tarafından terennüm ve inşa edilmiş, "tarihî-menkıbevi" mahiyette, millî Türk destanı Oğuznâme'nin bir parçası olarak, "halk edebî ananeleri" içinde "mevzun nesir"le kaleme alınmış bir kitap olarak tanımlamaktadır.

Azerbaycan Yurt Bilgisi Makaleleri ve Bir Yayın Tasarısı

Ziya Gökalp tarafından "Köprülü'zade Fuad Bey Türkiyat sahasında büyük bir mütebahhir ve âlim oldu. İlmî eserleriyle Türkçülüğü tenvir etti" ifadesiyle (O. F. Köprülü 1987: 2) takdir edilen Köprülü'nün Dede Korkut çalışmalarıyla ilgili çalışma ve yayın tasarıları, *Türk Edebiyatında İlk Mutasavvıflar* adlı kitabının Index bölümünde şu biçimde anlatılmaktadır:

"Dede Korkut Kitabı'nın Dresden'deki asıl nüshasını getirttikten sonra, elimize geçen diğer bir iki Oğuz-Name parçasıyla birlikte tashihli bir şekilde bastırmak istiyorduk; hatta bunun için lazım gelen hazırlıklarda bulunarak Oğuz Destanı hakkında geniş tarihi bilgileri ve bibliyografya izahlarını içine alan uzun bir mukaddime ve bu eserdeki eski Türkçe kelimeler hakkında ayrıca lisanî bir cetvel de hazırlamıştık. Ne yazık ki buna imkân hâsıl olmadı." (Köprülü 1976: 388). Köprülü, *Türk Edebiyatında İlk Mutasavvıflar* adlı eserinde birkaç yerde

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Dede Korkut Kitabı'nın tarihî, lisanî vb. açılardan müstakil bir tetkike muhtaç olduğunu da beyan ederek bir kitap hazırlığına dair imalarda bulunmuştur. Ancak şimdiye dek Köprülü'nün bu cümlelerde sözünü ettiği "eski Türkçe kelimeler" ve bazı inanışlar ile kavramlar hakkında değerlendirmelerini de içeren üç yazısı dışında müstakil bir çalışması tespit edilmemiş ve yayımlanmamıştır. Varsa da başkaca müstakil herhangi bir yazı veya eseri elde edilememiştir. Köprülü'nün doğrudan Dede Korkut'la ilgili özgün ve mukayeseli araştırmaları olarak değerlendirebileceğimiz bu üç makalesi de herhalde Dede Korkut'u "Azəri sahası"na ait bir eser olarak tanımladığı için olsa gerek *Azərbaycan Yurt Bilgisi* dergisinde yayımlanmıştır⁵. Bu yazıların, Köprülü'nün müstakil bir eseri için hazırlık anlamı taşıdığı düşünülse de kuvveden fiile çıkmadığı için herhangi bir kesin hükme varmak doğru olmaz. Ancak biz burada her biri Dede Korkut araştırmalarında oldukça önemli olan bu yazılar hakkında ayrıntıya girmeyi gereksiz buluyoruz.

Sonuç

Edebiyat tarihi açısından Dede Korkut'la ilgili değerlendirmeleri ne yazık ki ilgili yayınlarda yeterince yer almayan Köprülü, elbette Türk edebiyatı tarihinin kurucusu olarak Dede Korkut'u da Türk edebiyatı tarihi içinde bugün de kabul edilen şekliyle belirli bir konuma yerleştirmiştir. Her ne kadar genç nesiller onu eserlerinden okuyarak tanımaya yanaşmasa da edebiyatın her alanında olduğu gibi Dede Korkut çalışmaları alanında da onun ve çağdaşlarının çizdiği çerçevenin dışına çıkılabildiğini söylemek pek mümkün değildir.

Onun Dede Korkut'a dair çoğu değinme mahiyeti taşıyan değerlendirmelerini üç noktada toplayabiliriz. Bunlardan ilki 1915 yılında yazdığı ve Millî Tetebbular Mecmuası'nda yayımladığı öncü makalelerinden olan Türk Edebiyatının Menşei makalesidir ki burada Köprülü, henüz Kilisli neşri yapılmadığı için Dede Korkut Kitabı'nın orijinal Dresden nüshasının Berlin kopyasından istifade etmiştir. İkinci dönem *Türk Edebiyatında İlk Mutasavvıflar* ve *Türk Edebiyatı Tarihi* adlı kitaplarında yer verdiği tasnif, bilgi ve tahlillerdir. Özellikle Türk Edebiyatı Tarihi'nde Dede Korkut'u ozanlık, millî Türk destanlığı ve Oğuznâmecilik gelenekleri çerçevesinde ele alışı öncü ve yön verici niteliktedir. Son olarak ise *Azərbaycan Yurt Bilgisi* dergisinde yayımlanan üç yazısından oluşan "notlar"ı değerlendirebiliriz.

Sonuçta Köprülü, daha ilk dönem araştırmalarında Dede Korkut'u bugünkü araştırmalarla ancak derinleşilebilen fakat genel çerçevesi hemen hemen aynı kalan bir yapı içine yerleştirmiştir. Bu çerçeveyi kısaca şöyle özetleyebiliriz:

1. Dede Korkut Kitabı'nı, Oğuz Türklerine ait "millî Türk destanı"nın yani Oğuznâme'nin bir türevi olarak konumlandırmıştır.
2. Oğuzların ilk ve eski yurtları Sir-Derya boylarından Anadolu'ya göçleriyle birlikte Dede Korkut'un da "halk edebî ananesi" olarak "Azəri sahası"na geldiğini ileri sürmüştür.
3. Ozanlık geleneği çerçevesinde Dede Korkut/Korkut Ata'yı "ozan"dan "veli"ye geçiş sürecinde bir tip olarak değerlendirirken onun "ata" kültüyle ilişkisini de kurmayı ihmal etmemiştir.

⁵ Azerbaycanlı araştırmacı Qumru Şehriyar, bu üç makaleyi Azerbaycan Türkçesine çevirerek ve makallere hakkında bazı değerlendirmeler yaparak bir kitap yayımlamıştır (Şehriyar 2015).

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

4. Kopuzun destan anlatımındaki yeri ve fonksiyonu üzerinde dururken Dede Korkut'un anlatım şekline de ışık tutmuştur. Ozanların anlatım tarzı olan "mevzun nesir" kavramının Dede Korkut için de geçerli olduğunu ifade etmiştir.

5. Dede Korkut'un tarihsel bir metinden ziyade "tarihî-menkıbevi" yani epik bir metin olduğunu, bir takım esatirî yani mitolojik unsurları da taşıdığı tespitinde bulunmuştur.

İkinci Meşrutiyet döneminde zirve yapan milliyetçilik akımının en belli başlı projelerinden biri "büyük destan"ları keşfetme, metinlerini kurma, yayımlama ve güncellemeydi. Fikir zeminini büyük ölçüde Ziya Gökalp'ın kurduğu bu anlayışın "edebiyat" kısmı, sistematik olarak olmasa da büyük ölçüde Köprülü'ye düşmüştür. Başka bir ifadeyle destanların ya da Köprülü'nün ifadesiyle "tarihî-menkıbevi" büyük metinlerin izahı Köprülü tarafından yapılmıştır. Köprülü "millî velî" yaratma⁶ çerçevesinde *Türk Edebiyatında İlk Mutasavvıflar* adlı eseriyle bu görevin önemli bir kısmını eser ebadında gerçekleştirmiş olmakla birlikte "destan" kısmında müstakil bir eser ortaya koyma fırsatı bulamamıştır.

Kaynakça

- AKÜN, Ömer Faruk (2003). "Mehmed Fuad Köprülü", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, c. 28, s. 471-486.
- Kilisli Muallim Rifat (1916). *Kitâb-ı Dede KorkudalâLisân-ıTa'ife-i Oğuzân*, "Âsâr-ı İslâmiyye ve MilliyyeTedkik Encümeni" Neşriyatı, İstanbul 1332: Matbaa-i Âmire.
- KÖPRÜLÜ, Fuat (1329/1914). "Yeni Bir İlim Halkiyat - Folklor", *İkdam Gazetesi*, Sayı: 6091, 23 İkincikânun 1329 [6 Şubat].
- KÖPRÜLÜ, Fuat(1339/1923). "Türk Edebiyatı Tarihi'nde Usul",*Bilgi Mecmuası*, I(1): 3-52.
- KÖPRÜLÜ, Fuat (1932a). "Dede Korkut Kitabına Ait Notlar I: Altın Kúpeli OğuzBeyleri", *Azerbaycan Yurt Bilgisi*, I(1), [Ocak] 1932, s. 17-21.
- KÖPRÜLÜ, Fuat (1932b). "Dede Korkut Kitabına Ait Notlar II: Başa Dönmek, Aynalmak", *Azerbaycan Yurt Bilgisi*, I(2), Şubat 1932, s. 84-91.
- KÖPRÜLÜ, Fuat (1932c). "Dede Korkut Kitabına Ait Notlar III: Ozan",*Azerbaycan Yurt Bilgisi*, I(3), Mart 1932, s. 133-140.
- KÖPRÜLÜ, Fuat (1976). *Türk Edebiyatında İlk Mutasavvıflar*, 3. Bs., Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- KÖPRÜLÜ, Fuat (1980). *Türk Edebiyatı Tarihi*, 2. Bs., İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- KÖPRÜLÜ, Fuat (1986). *Edebiyat Araştırmaları*, 2. Bs., Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- KÖPRÜLÜ, Orhan F. (1987). *Fuat Köprülü*, Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Muallim Cevdet (1331/1915). "Oğuznâme-Kitab-ı Dede Korkut", *Yeni Mecmua*, Çanakkale Fevkalade Nüshası: 4.
- Muallim Cevdet (1337/1921). "Korkut Ata", *Dergâh*, 15: 20 Teşrinisani 1337, s. 40.
- Muallim Cevdet (1923). "Rus Müsteşriki Barthold Cenapları ve Türkiyat", *Muallimler Mecmuası*, 8: 4.
- ŞEHRİYAR, Qumru (2015). *M. F. Köprülüzade ve Onun "Dede Qorqud Kitabı"na Aid Qeydler" Eseri*, Bakı: Azerbaycan Millî Elmler Akademiyası Folklor İnstitutu.
- TAŞTAN, Yahya Kemal (2016), "Millî Veli Yaratmak "Türk Edebiyatında İlk Mutasavvıflar" Üzerine Farklı Bir Okuma Denemesi, *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, 16/2, s. 33-73.

⁶ Bu hususta son dönemde yayımlanmış ilgi çekici bir yazı için bk. Taştan 2016.

SOHBETÜ'L-ESMÂR (MEYVELERİN SOHBETİ) MESNEVİSİ KONUSUNDA TARTIŞMALAR

Ali Şamil HÜSEYİNOĞLU*

Giriş

Türk dili ve edebiyatı öğretmeni yetiştiren eğitimciler 90 seneden fazladır ki, Fuzuli'nin *Sohbetü'l-esmâr (Meyvelerin Sohbeti)* mesnevisini (Mesnevinin adı araştırmacıların makalelerinde farklı yazılsa da biz hepsini *Sohbetü'l-esmâr* gibi yazdık-A.Ş.) öğretirken bir ikileme kalırlar. Bu eserin Fuzuli'yemi yoksa bir başkasına mı ait olduğunu pek bilmezler. Çünkü 90 seneden fazla zamandır ki, meşhur bilim adamları arasında bu konuda süregelen tartışmalar hala sürmekte. Bunun sebebi de Türk dünyasında dil ve edebiyat eğitiminin günümüzdeki durumu üzerinde henüz yeterince kuramsal bilginin üretilmemesi.

Benim bu konuda tekrar yazmamın sebebi ise Aylin Koç'un *Meyvelerin Sohbeti* bildirisi oldu. Araştırmacı yazar: "Eserin Fuzuli'ye ait olup olmadığı konusunda iki eksen vardır: Azerbaycan'daki araştırmacılar (Emin Abid, Hamid Araslı) eserin Fuzuli'ye ait olduğunu; Türkiye'deki araştırmacılar ise (Fuat Köprülü, Abdülkadir Karahan, Müjgan Cunbur, Sedit Yüksel, Haluk İpekten) tarihi bilgilerden hareket ederek ve dil özelliklerini dikkate alarak bu eserin Fuzuli'ye aidiyeti konusunda tereddütlü ifadeler kullanmış, eserin Fuzuli'ye ait olamayacağını ifade etmişlerdir" (Koç Aylin, 2006: 206-223).

2004 yılında "Üniversiteler için Eski Türk Edebiyatı Tarihi" ders kitabı yayınlanan Ahmet Atilla Şentürk ve Ahmet Kartal yazar: "Meyvelerin birbiri ile münazarasından oluşan *Sohbetü'l-esmâr (Meyvelerin Sohbeti)* mesnevisi, 200 beyitten müteşekkildir. Fuzuli bu eserde meyveleri konuşurken suretiyle dünya halini, insanların birbirlerine karşı olan tutum ve davranışlarını, bencilliklerini, kıskançlıklarını, geçimsizliklerini anlatmak istemiştir. Bu eserden ilk defa Emin Abid bahsetmiş ve onun Fuzuli'nin olduğunu belirtmiştir. Fuat Köprülü, Abdülkadir Karahan ve Sedit Yüksel içinde Fuzuli'nin ismi geçmeyen, kaynaklarda ve külliyat yazmalarında bulunmayan bu mesnevinin Fuzuli'nin olmadığı görüşündedir (Ahmet Atilla Şentürk, Ahmet Kartal, 2004:186).

Buradan yazarların *Sohbetü'l-esmâr (Meyvelerin Sohbeti)* mesnevisinin Fuzuli'nin eseri olduğunu kabul mu ettiği, yoksa Fuat Köprülü, Abdülkadir Karahan ve Sedit Yüksel'in Baküşünü mü onayladığı anlaşılmamakta.

Aylin Koç'un, Abdülkadir Karahan'ın, Sedit Yüksel'in, Müjgan Cunbur'un, Haluk İpekten'in, Ahmet Atilla Şentürk'ün, Ahmet Kartal'ın veb. yazdıklarından anlaşılmakta ki, hiç biri *Sohbetü'l-esmâr (Meyvelerin Sohbeti)* mesnevisinin elyazmalarını görmemiş. Fuat Köprülü'nün yazdıklarından da anlaşılmakta ki, o Bakü'de olurken *Sohbetü'l-esmâr (Meyvelerin Sohbeti)* mesnevisini görmüş ve onu incelemeye zaman bulmamıştır. Yani Türkiyeli araştırmacılar 90 yıldır Emin Abid'in *Hayat* dergisinde yayınladığı makaledeki metninin esasında fikir yürütürler.

Maalesef ki, üniversitelerin araştırmacılara kitap almak için ayırdığı paraların neredeyse yüzde doksanı ABD ve Avrupa'dan alınan kitaplara harcanır. Türki

* Dr., AMEA Folklor Enstitüsü Uluslararası İlişkiler Bölümü başkanı, alishamil@yahoo.com

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Cumhuriyetlerinin ve toplumlarının yayınladığı kitaplara ve dergilere Türkiyeli araştırmacıların bir çoğu ve üniversite yetkilileri ikinci sınıf muamilesi yaparlar.

Aylin Koç'un *Sohbetü'l-esmâr (Meyvelerin Sohbeti)* mesnevisi hakkında makale yazarken Azerbaycan'da 1958 yılında yayınlanan kitabı kaynak gösterir. O sene *Sohbetü'l-esmâr (Meyvelerin Sohbeti)* mesnevisinin Fuzuli'nin olmadığını yazan Ekrem Cafer'in adını bile zikretmez. Yayınlanmış makalelerden anlaşılmakta ki, *Sohbetü'l-esmâr (Meyvelerin Sohbeti)* mesnevisinden yazan Türkiyeli araştırmacıların Azerbaycan'da 1958 yılından sonra yayınlanmış makalelerden haberleri yok.

Emin Abid'in Kimliği

Doğduğu zaman Zeynalabdin ismi verilen, sonralar şair, yazar, çevirmen ve araştırmacı gibi bilinen Emin Abid 1898 yılı Kasım'ın 2'de Bakü'de taş yontma ustası Mütellib'in ailesinde doğar. İlk eğitimini annesi Molla Reyhan Adnan kızının evde hanımlar ve çocuklar için açtığı Kur'an kursunda alır. Naşir, tercüman ve araştırmacı gibi tanınan Aliabbas Müznib (1882-1938) Emin Abidin ağabeyidir. Aliabbasın zekasını gören petrol milyoneri Hacı Zaynalabdin Tağıyev kendi parası ile onu okutmak ister. Babası Mütellip'in milyonere saygısı sonsuz olsa da, çocuğunu Rusya hükümetine bağlı okulda okutmayacağını belirtir (AMEA AEİTVSMA, fon 39). Baba Mutallip'in tavrının böylesine sert olması sebepsiz değildir. Aliabbas Müznib'in ömür yolunu araştıran Prof.Dr. İslam Ağayev yazar ki, Çar Rusyası'nın Askeri Birlikleri Bakü'yü işgal ettikleri zaman şehri zor durumda bırakırlar. Binlerle insan katl edilir. Bakü hanının neslinden olanların hepsi öldürülür, sadece altı aylık Novruz'u gizleyerek ölümden kurtarılırlar. Mütellip de Novruz'un beşinci kuşak torunu olduğundan Rusya hükümetine de, Ruslara da kırgın imiş (Ağayev İslam,2000:6).

Yıllar sonra Mütellip fikrini değiştir, oğlu Zeynalabdin'in Bakü şehir belediyesinin III. Aleksandr Erkek Gimnazyumu'nda okumasına izin verir. Milletci ruhta büyüyen Zeynalabdin Abid Mütellip oğlu, Abid Mütellipzade, Abid ve b. imazlarla, Gozgurab beg mahlası ile Kafkasya'da Türkçe basılan *Mekteb, Kelniyyat, Mekteb, Lek-lek, Mezeli, Dirilik, Babayi-Emir, Molla Nesreddin, Şeypur, Övraği-Nefise* dergilerinde, *İgbal, Yeni İgbal, Besiret, Sovgat, Azerbaycan* gazetelerinde çok sayıda tercüme, şiir, ilmi makale ve düzyazı yayınlar (Şamil 1999: 7). Bu yazıların temel konusu ise vatan sevgisi, milletine, diline ve dinine hor bakanlara karşı çıkıştır.

1919 yılında İstanbul'da okumaya giden Abid Mütellib oğlu Ahmedov orada *İnci, Syus, Hizmet-i Umumiye, Yarın İstanbul, Şebab, Yeni Kafkasya* vb. dergilerinde şiir ve düzyazılarını, ve de Edebiyat tarihiyle ilgili bilimsel makalelerini *Türk Yurdu, Servet-i Funun* ve *Hayat* dergilerinde yayımlanmıştır (Hüseynoğlu, 2012:172).

İstanbul Darülfünun'da okurken orada *Müasir Azeri edebiyatı. (Türk yurdu, 1926:281-290), Yanlış anlaşılın bir şair: Azeri Çelebi (Türk yurdu, 1926:81-85), Kafkas Türklerinde fikri cereyanlar-1. (Servet-i Funun, 1926:300-301), Misralarında bombalar taşıyan bir şair. (Servet-i Fünûn, 1926:66-67)* ve b. makalelerini yayımlatmanın yanı sıra, Azerbaycan'da da *Azeri edebiyatında Türkçenin tekamülü (Maarif ve medeniyet, 1926:17-22)* ve *Yanlış anlaşılın bir şair: Azeri Çelebi(Maarif işçisi, 1925:46)* makalelerini de yayımlar. Belirtelim ki, yazar İstanbul'da Azerbaycan siyasi mühacirlerinin yayınlattığı *Yeni Kafkasya* dergisinde Gültekin mahlasıyla Sovyetler aleyhinde şiirler yazar, Mehmet Emin Resulzade'ye saygı olarak Emin mahlasını kabul eder ömrünün sonunadek Emin Abid imzasını kullanır.

Emin Abid *Sohbetü'l-esmâr (Meyvelerin Sohbeti)* Mesnevisi Hakkında

İstanbul'da Üniversiteyi bitirip 1926 yılı sonlarında Bakü'ye dönen Emin Abid "Fuzuli'nin tedkik edilmemiş bir eseri" (*Maarif ve medeniyet*, 1926:32-34) makalesini yayınlattır. Emin Abid Türkiye ve Avrupa'nın edebiyatla uğraşan akademisyenlerine malum eserlerinin adlarını sıraladıktan sonra yazar: "Halbuki biz dokuz sene öncesinde(yani 1917. yılda-A.Ş.) Bakü'de bunlardan (Fuzulinin eserlerinin adları sadalanır-A.Ş.) başka, Fuzuli'nin daha bir eserine tesadüf etmişiz. Fakat İstanbul'da eğitim ve tetbeatımız esasında devamlı araştırmalarımıza rağmen, bunun başka bir kopyasını bulamadık. Bakü'den getirtmek de bir türlü mümkün olmamıştır. İstanbul'dan döndüğüm zaman elde etmeye muak olduğum bu eseri Fuzuli'nin edebi kişiliğine pek bir değer katmasa da burada kısa bir analiz ile türkoloji alemine sunmaya çalışacağız.

Eserin adı *Sohbetü'l-esmâr*dır. Eruzun "mefail, mefailin, failin" vezninde yazılmış iki yüz iki beytten ibaret bir mesnevidir. Önce gördüğümüz nüsha taşbasması idi, tetkik ettiğimiz nüsha ise 1204'de düzenlenmiş bir cüng içinde elyazmadır. Kıyaslama için başka bir nüshasını bulmadığımız bu elyazması, bazı nöksanlar içermenin yanı sıra filoloji değerini kaybetmemiştir (Emin Abid, 1926:32).

Sohbetü'l-esmâr (Meyvelerin Sohbeti) mesnevisinin konusundan genişçe söz ettikten sonra Emin Abid mesnevinin metnini yazarken sayfanın dipnotunda düşer:"Yazma nüshasının imlası olduğu gibi hifz edilmiştir". (Emin Abid, 1926:33).

Yazar makalesinin üzerinde yeniden işledikten sonra Türkiye'li araştırmacılar için de önemli olacağını düşünüp Ankara'daki *Hayat* dergisine yollar ve orada basılır (*Hayat*, 1927:314-315).

Türkiye'de bu konu önce Mehmet Fuad Köprülüzade'nin dikkatini çeker. Profesör öğrencisinin fikirlerine katılmaz. *Türkiyat* dergisinde yayınladığı "*Fuzuli'ye ait bazı notlar*" makalesinde yazar: "Eski talebenden Azerbaycanlı Emin Abid beg *Hayat* mecmuesinde yazdığı "Fuzuli'nin malum olmayan bir eseri" ünvanlı makalesinde onun *Sohbetü'l-esmâr (Meyvelerin Sohbeti)* adlı küçük bir mesnevisinden bahs eder. "Mefaülün, mefaülün, failün" vezninle yazılmış, iki yüz beytten mürekkep küçük mesnevinin bir taşbasması olduğunu, fakat kendisinin onu gelip şair Abbas Müznip begde (Söhbet Emin Abidin ağabegi araştırmacı Aliabbas Müznipden gedir-A.Ş.) mövcut 1204'de yazılmış bir mecmuede münderic bulan yazmayı tetkik etdiğini söyleyen Abid beg bu eseri Fuzuliye aidiyetine ganedir. Bakü'de bulduğum zaman bu nüshayı ben de görmüştüm. Hatta Azerbaycan Edebiyatı Cemiyetinin Fuzuli hakkında yayınladığı küçük risalede de bu eserin mevcudiyetinden bahsedilmişti. Maalesef ki bu eserin Fuzuliy'e ait olduğunu gösteren heç bir geti delil yoktur. Şairlerin bu gibi mesnevilerinde kendi isimlerini zikir etmeleri icab edirken onda heç bu keyde tesadüd edilmiyor. Sonra Fuzuli bilinmeyen kişiliği senetkaranesi, üslup ve nezmi bu eserde kesinlikle mevcut değil. Binai aliye esasen heç bir kaynaktan zikredilmeyen bu eserin Fuzuli'ye istinadı imkansızdır. Bu menzume Fuzuli'ye ait değildir hatta zaman itibarile de ondan çok muahvar bir döneme aiddir". (Köpürlüzade M.F., 1928:434).

İslam Ansklopedisindeki Fuzuli makalesinde de aynı fikirler tekrarlanmakta (Köpürlü Mehmet., 1988:697).

Yazılanlardan bu sonuca varıyoruz ki, Mehmet Fuat Köpürlüzade'nin gördüğü ve Emin Abid'in yayınlattığı elyazması Aliabbas Müznib'de imiş.

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Azerbaycan Milli Bilimler Akademisi Azerbaycanda Elmi İrsin Toplanması ve Sistemleştirilmesi Merkezi Arxivinin (AMBA AEİTVSMA) 39 fonundaki Emin Abid'in dosyasından anlaşılmalıdır ki, Emin Abid 1928 yılında Mehmet Fuat Köürlüzade'ye cevap olarak yeni bir makale hazırlamış ve yayınlanmak için Türkiye'ye göndermiştir. Hacim açısından önce yazdığından iki defa büyük bu makaleyi dergi ve arşivlerde bulamadık.

Sohbetü'l-esmâ'ın (Meyvelerin Sohbeti) uzun seneler boyunca yayınlanmamasının sebepleri

Bakü'de gizli faaliyette bulunan antisovyet "Genç Azer" teşkilatının üyelerinin 1929 yılında tutuklanması. Soruşturmada Emin Abid gençlere Türkiye'den getirdiği milli yönlü kitaplar verdiği ve onları desteklediği malum olur. Milli değerlere saygı gösterdiğine, öğrencilerin milli ruhda büyümesine çalıştığı için onu işten kovar gayri-resmi şekilde Bakü'den sürerler. Bu kadarı ile yetinmez onu aşağılayan iftira makaleler yayınlatır, eserlerini yayınevini planından çıkarır ve makalelerinin yayını yasaklanır.

Emin Abid'in etrafına milli düşünceli insanlar toplayacağından korktukları için uzun süreli aynı yerde çalışmasına ve yaşamasına imkan vermezler. O, Ağdaş, Guba, Ağdam illerinin genel eğitim okullarında ve teknikumlarda(liseierde) ders vermek zorunda kalır. 1934 yılında Bakü'ye dönmesi mümkün olur. SSCB BA Gürcistan Temsilciliği'nin Azerbaycan Departmanında çalışmaya başlar. Onu ve Eli Nazim'i Mirze Feteli Ahundov'un üç ciltli eserlerinin yayına hazırlamayı ve düzenlemeği görevlendiriyorlar.

AMBA Elyazması Enstitüsü'nün arşivindeki belgelerden (fond 38, Q-8, 192) malum olmakta ki, Emin Abid'le aynı enstitüde çalışan, Azerbaycan yazar ve şairleri hakkında deyerli kitaplar ve makaleler yayınlatmış, metinşinas alim Salman Mümtaz (1984-1941) 1935 yılında *Sohbetü'l-esmâri (Meyvelerin Sohbeti)* yayına hazırlar. Kitap düzenleyicisi "Bir neçe söz" adlı Önsözünde Fuzulî'nin bu eserini Şeyh Eftar'ın *Mentikut-teyr*, Nevalî'nin *Lisanüt-teyr* ve de Fuzulî'nin kendisinin *Leyli ve Mecnun* (!) eseri ile kıyaslayarak onu "deyerli", hem de "orjinal" eser olarak nitelendirmiştir. Bu eser hakkında geniş bilgi veren Necef Necefov'un tezinde yazıldığı üzere, Mumtaz eserin "tahrif edilmiş, okunamayacak hale gelmiş dizelerini onarmıştır. Bunun yanı sıra, o hiç bir ihtiyaç duymadan zor anlaşılın ifadeleri "kolaylaştırmak" adına bazı düzeltmeler yapmış, bazı Arapça ve Farsça kelimeleri okucunun anlayabileceği sözler ile değiştirmiştir." (Mirehmedov Aziz, 1981:196).

1937 yılında repressiya başladığı zaman Salman Mümtaz da, Emin Abid de "halk düşmanı" adlandırılarak tutuklanır. Salman Mümtaz 1941 yılında hapiste vefat eder. Emin Abid'i 1937 yılı Mayıs ayında işten kovar, 1938 yılı Haziran'ın 14'de tutuklar, Ekim'in 21'de saat 21:30'da kurşuna dizerler.

Böylelikle *Sohbetü'l-esmârin (Meyvelerin Sohbeti)* yayını ve hakkında araştırmaların yapılması 1958 yılına kadar durdurulur.

Kaynakçaların verdiği bilgiden şu sonucu çıkarabiliriz ki, 1920-30 yıllarında Azerbaycanlı araştırmacılara *Sohbetü'l-esmârin (Meyvelerin Sohbeti)* taşbasma nüshası, Aliabbas Müznibde olan ve Emin Abid'in hakkında bilgi verdiği nüsha ve Salman Mümtaz'ın yeniden yazıya geçirdiği nüsha malum imiş. Salman Mümtaz'ın yeniden yazıya geçirdiği nüsha hakkında araştırmaya rastlamadık. O, Tebriz'de yayınlanmış ve orijinalini taşbasmadan mı yoksa başka bir elyazmasından mı kullandığını bilmiyoruz.

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

Sohbetü'l-esmârin (Meyvelerin Sohbeti) toplu yayını ve bu yayın hakkında düşünceler

Azerbaycan Kommunist Partisinin Merkezi Komitesi Mehemed Fuzuli'nin ölümünün 400. senesinin kutlanması kararının kabul edilmesinden sonra büyük propogandası yapılır. Fuzuli'ye heykeller yapılır, adı bir ilimize ve sokaklara verilir, 6 ciltlik eserlerinin ve hakkında yazılmış bilimsel araştırmaların yayını planlanır. Fuzuli'nin 1958 yılında yayınlanmış "Eserleri" külliyyatının 2. cildine (düzenleyen Hamid Araslıdır) *Sohbetü'l-esmârdâ (Meyvelerin Sohbeti)* dahil edilir. Şairin Moskova'da yayınlanmış seçilmiş eserlerine de *Sohbetü'l-esmârdâ (Meyvelerin Sohbeti)* çevirme şeklinde dahil edilir.

Prof.Dr. Sabir Aliyev yazar: "Akademik H.Araslı'dan sonra neredeyse bütün Azerbaycanlı yazarlar (akad. M.İbrahimov, prof.A.Gurbanov, prof.M.Guluzade, prof. Mir Celal, prof.E.Demirçizade, prof.R.Aliyev, M.Sultanov, E.M.Esgerov, K.Mirbağirov, M.Abbasov, F.Tehmasib, M.Dadaşov, M.Talışlı, Ş.Aliyev ve b.) *Sohbetü'l-esmârdan (Meyvelerin Sohbeti)* Fuzuli'nin kendi eseriymiş gibi söz açmaya başlar" (Aliyev Sabir, 1981:187).

Aynı yıl Bakü'de yayınlanan "Mehemed Fuzuli (bilimsel-eleştirel makaleler)" kitabında aruzun uzmanı Ekrem Cefer'in de "Fuzuli şerinin vezni" makalesi yayınlanır (Cefer Ekrem, 1958:84). Hezec behrinden söz açarken Ekrem Cefer yazar: "Fuzuli'nin olduğuna inanmadığım *Sohbetü'l-esmâr (Meyvelerin Sohbeti)* eseri de bu vezni ölçüsünde yazılmıştır. Bir sıra dil, üslup, sanat nöksanlarından başka, bu eserde citti kusurlar da var. Örneğin, aşağıdaki üç mısranın birinci ve üçüncüsü, bütün poemada olduğu gibi hezecen onuncu çeşidi ölçüsünde iken, onun arasında duran ikinci misra tamamen farklı ölçüde-remel behrinde:

Hem eynime etles-i firengi

İki yarın arasında mehrem

Yox menim kimi dehrinde müqeddem.

Açık aşikar görünmekte ki, Fuzuli gibi dahi şairden bu tarz çirkin vezinli eser çıkamaz"(Cefer Ekrem, 1958:94)

Ekrem Cefer'in bu notu Azerbaycan'da uzun zaman dikkatlerden kaçır. Pek fikir belirten olmaz.

Türkiye'de ise durum bir az farklı olur. Prof.Dr. Sabir Aliyev yazar: "Türkiyeli Fuzulîşünaslardan prof.M.F. Köprüzade, E.Karahan, M.Cumbur, İ.Hikmet (Söz konusu İsmail Hikmet'in 1928 yılında Bakü'de yayınlanmış "Azerbaycan edebiyatı" kitabındaki fikirler kastedilir – A.Ş.), S.R.Redioğlu, K.E.Kürkçüoğlu ve b. *Sohbetü'l-esmârin (Meyvelerin Sohbeti)* Fuzuli'nin olması fikrini çok net olarak reddederler" (Aliyev Sabir, 1981:187)

Prof. Sabir Aliyev ile prof.Aziz Mirehmedov arasındaki polemik

Aslında *Sohbetü'l-esmâr (Meyvelerin Sohbeti)* mesnevisi hakkında Azerbaycan'da en citti polemik 1981 yılında olmuş. Görünen tarafı şudur ki, o dönemin en nüfuzlu ve çok okunan yayınlarından "Azerbaycan" dergisinin 7. sayısında Sabir Aliyev'in "*Söhbet-ül esmer neden Fuzuli'nin değildir?*", Aziz Mirehmedov'un "*Söhbet-ül esmer Fuzulinindir!*" makaleleri yayınlanır. Sabir Aliyev makalesini çok sert bir üslup ile başlar: Yarım asırdan fazla bir zamandır ki, milli edebiyatşinaslığımızda *Sohbetü'l-esmâr (Meyvelerin Sohbeti)* Mehemed Fuzuli'nin eseriymiş gibi analiz edilir. Lakin bunun için elimizde hiç bir tarihi ve ya edebi delil yok. Belki aksine *Sohbetü'l-esmâr (Meyvelerin Sohbeti)*la bağlı tarihi ve edebi delillerin hepsi bu eserin Fuzuli'nin olmadığını ispatlar" (Aliyev Sabir, 1981:186).

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Araştırmacı fikirlerini "vezin kusurları", "ritm kusurları" ve "dil, ifade, üslup ve s. sanatkarlık kusurları" yarımbaşlıkları altında genişçe izah eder (Aliyev Sabir, 1981:188).

Aziz Mirehmedov da aynı sertlikle Sabir Aliyev'e cevap verir: "S.Aliyev'in araştırması tektaraflı, ölçülere tekyönlü bakmış, geldiği sonuçlar ise yanlıştır. Fuzuli gibi büyük bir şair ile alakalı bir konuyu üstlenmesine rağmen hedeflediği meseleye gereken ciddiyeti gösterememiştir. Her şey bir tarafa, *Sohbetü'l-esmârin* Fuzuli'ye ait olmadığını ispat etmek için esasen poetik ve üslubiyat (başlıca olarak vezin, kafiye, leksikon) meselelerine değinmesi onun en büyük yanlıştır" (Mirehmedov Aziz, 1981:195).

Aziz Mirehmedov'a göre böylesine ciddi konuda fikir söylerken "doğru sonuca varmak için araştırmacı eserin hangi dönemde yazılmasına bakmadan tarih, edebiyat tarihi, paleoloji, poetika, anamastika, metinşinastık, dilcilik, kalligrafi, dil tarihi, üslubiyat ve s. bilim dallarına da başvuru bulunmalı" (Mirehmedov Aziz, 1981:194).

Sabir Aliyev'in ileri sürdüğü fikirleri çok dikkatlice inceleyen Aziz Mirehmedov devam eder: "Okudum, düşünüp–taşındım, Fuzuli'nin eserlerini ve bilimsel mexezleri (kaynak) bir daha gözden geçirdim, kıyasladım ve bu sonuca vardım ki, meslektaşım yanılıyor" (Mirehmedov Aziz, 1981:194)

Sabir Aliyev *Sohbetü'l-esmârin (Meyvelerin Sohbeti)* (1958-ci yılındaki yayınında – A.Ş.) dil, vezin ve üslubundan örnekler vererek Fuzuli gibi büyük şairin böyle kusurlara "yol vermez" gibi hüküm çıkarmıştır. Bu tür söz ve ifadelerin sonraki yüzyıllarda sözlü edebiyatın etkisile yazılı edebiyata geldiğini iddaa eder. Aziz Mirehmedov da Fuzuli'nin "Leyli ve Mecnun" gibi yüksek sanatkarlıkla yazılmış poemasından ve başka mesnevilerinden örnekler vererek Sabir Aliyev'in kusur saydığı söz ve ifadelerin onlarda da olduğunu gösterir.

Bu tartışmadan sonra *Sohbetü'l-esmârla (Meyvelerin Sohbeti)* bağlı basında tartışmaya sebep olabilecek yazı yayınlanmaz. Lakin tartışmanın neticelenmesi, tarafların razı olması, edebiyat tarihçilerinin Aziz Mirehmedov gibi nüfuzlu bir araştırmacının fikrini kabul etmeleri anlamına gelmez.

Sabir Aliyev'i yakinen tanıyan Vurğun Eyyub yazar: "Refael müellim S. Aliyevle A.Mirehmedov arasındaki tartışmanın devam ettirilmemesini birincinin cesaretsizliğine bağlar. Bu böyle değil. S. Aliyev yeterince cesaretli alim idi. E.Mirehmedov'un cevabına da cevap yazmış. Ancak editörlük tartışmanın uzamasına lüzum görmemiş.

Küçük bir hatırlatma. Bildiyim kadarı ile A.Mirehmedov'un cevabına bazı itirazlar olmuştu. Birini de ben yazmıştım. (Maalesef ki, şimdi o yazının elyazmasını arayıp bulamadım) Azerbaycan dergisi yayınlamadıkları için özür mektubu gönderilmiş ve yazıyı A.Mirehmedov'a yolladıklarını belirtmişlerdi. Aziz müellim bizim karşı görüşlerimiz için bize hiç bir zaman kötü müamele göstermedi. Ele S.Aliyev'e melum cevabında da hiç bir aşığılayıcı üslup yok" (Eyyub Vurğun, 2009:)

Sohbetü'l-esmâr'in (Meyvelerin Sohbeti) elyazması hakkında araştırma

Azerbaycan'da orta çağ elyazmalarının okunmasında ve yayınında büyük emeyi geçen Cennet Nağıyeva 1993 yılında "Edebiyyat" gazetesinde *Sohbetü'l-esmârin (Meyvelerin Sohbeti)* mükemmel elyazması bulunmuştur" makalesi yayınlanır. O, AMBA Elyazmalar Enstitüsünün arşivinde *Sohbetü'l-esmârin (Meyvelerin Sohbeti)* daha kamil elyazmasını bulduğu hakkında geniş bilgi verir. Fuzuli yaradıcılığını, şairin *Sohbetü'l-esmârin (Meyvelerin Sohbeti)* esrinin tam metnini öğrenmek için ilgi çeken bu elyazmasının katibi meşhur

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

pedagog(eğitimçi) Memmedtağı Sefer oğlu Sidgi Ordubadi olmuş. Memmedtağı Sidgi'nin 1874-1887 yıllarında yazdığı elyazmasının ölçüsünün 11x21 sm, hacminin 254 sayfa, şifri B-2258 olduğunu not düşer. Aslında *Sohbetü'l-esmâr (Meyvelerin Sohbeti)* bir cümgün 189a 192a sayfalarındadır. Bundan başka cümgün başlangıcı Fuzuli'nin *Sehhet ve merez* ile başlar. Araştırmacı her iki nüshayı en tekml nüshalar hesab eder (Nağıyeva Cennet, 1993:28 Mayıs).

Cennet Nağıyeva makalesinde katibin Fuzuli'nin adını bildiğimiz hali ile Mehemed olarak değil, Muhammedali şeklinde yazdığını not düşer ve Elyazmaları Enstitüsünde *Sohbetü'l-esmârin (Meyvelerin Sohbeti)* Salman Mümtaz'ın yazıya geçirdiği ve Buzovnalı Azer'in yazıya geçirerek Celil Mehmetkuluzade'ye verdiği nüshalar hakkında da bilgi verir (Nağıyeva Cennet, 1993:28 Mayıs).

Cennet Nağıyeva cünkde *Sohbetü'l-esmârin (Meyvelerin Sohbeti)* "Der keyfiyeti-meyvecat" adlandırıldığından ve bu elyazması ile Hemid Araslı'nın yayını arasındaki benzersizlikten de sözeder. Maalesef ki, Cennet Nağıyeva Elyazmalar Enstitüsündeki üç nüshanın aynı nüshadan mı, yoksa farklı nüshalardan mı yazıya geçirildiğine dair fikir beyan etmez.

Azade Musayeva *Sohbetü'l-esmâr (Meyvelerin Sohbeti)* hakkında

AMBA Elyazmalar Enstitüsü'nün "Türk elyazmaları" departmanının başkanı Prof.Dr. Azade Musayeva "Elm" gazetesinde yayımlattığı "Azerbaycan'da Türkiye ile alakalı elyazması abideler" makalesinde şöyle yazar: "Elyazmalar Enstitüsünde iki elyazması olan Mahmud et Dülbağı Baki ise kaynaklarda daimi adı Fuzuli ile beraber zikredilen nadir şanslı şairlerdendir. Fuzuli edebi mektebinin ilkin araştırdığımız örnekleri de vardır. *Sohbetü'l-esmârin (Meyvelerin Sohbeti)* Fuzuli'nin olub-olmaması ile alakalı yıllardan bu yana tartışmaları bitiren *Gülşeni-abad* gibi. Şemseddin Sivasî Fuzuli'den bir kaç sene sonra yazıya aldığı bu eserinde "Kapına geldi bu ebdî Fuzuli" der. Eserin konu, süje ve içeriğindeki bazı benzerlikler kıyaslamalı araştırma sonucu ortaya çıkarılmıştır. Dünyada *Gülşeni-abad'ın* 3 nüshası mevcut. Biri Konya'da. İki nüshası ise Azerbaycan'da son yıllarda ortaya çıkarılmış. Eserler arasında benzerliklerin yanı sıra farklar da mevcut. Lirik kahraman ve ya prototipi başlangıçta *Sohbetü'l-esmârda (Meyvelerin Sohbeti)* meyve bağına, bostana, *Gülşeni abad'da* gül bahçesine gider, çiçeklerle söhbet eder. Fuzuli'de saray ortamı eleştirilirse, Sivasî'de tasavvufu, yaranışla, dört unsur ile alakalı görüş aksedilir" (Musayeva Azade, 2002:10).

Bununla Azade Musayeva da *Sohbetü'l-esmârin (Meyvelerin Sohbeti)* Fuzuli'nin olduğunu onaylar.

***Sohbetü'l-esmâr (Meyvelerin Sohbeti)* konusu ile ilgili son tartışmalar**

Prof.Dr. Refail Hüseyinov 2009 yılında *525-ci gazet'de* Fuzuli'ye adanmış seri makalesinin birinde Sabir Aliyev'le Aziz Mirehedov arasında 1981 yılında gerçekleşmiş tartışmaya yeniden döner. Gazetenin 15-18. sayfalarını dolduran bu makalede araştırmacı *Sohbetü'l-esmâr (Meyvelerin Sohbeti)* hakkında yazılanların kısa özetinden sözetsede, esas dikkatini Sabir Aliyev'in 1981 yılında yayımlattığı makalesine yöneltir.

Refail Hüseyinov da önemi esasen mesnevinin dil, üslup ve veznine verir. Oradaki noksanları taşbasmayı hazırlayan katibin hatası olarak değerlendirir. Gösterdiği çok sayıda

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

örnekler ile eserin Fuzuli'nin olduğu kanısını güçlendirmeğe çalışır. M.F.Köpürlüzade'nin fikrine de münasibetini şöyle ifade eder: "M.Köpürlü kurucusu olduğu "Türkiyyat mecmuesi"nin 1928 yılı 2. sayısında *Sohbetü'l-esmârin (Meyvelerin Sohbeti)* dil bakımından Fuzuli'ye ait olması konusunda tereddüt etmiş, sonralar da bu yönde tedkiklerini derinletmeden, eserin daha mükemmel elyazmasını görmeden ilk fikirleri üzerinde durmuştur.

Evet, eserin taşbasma nüshasını okuyan gerçekten Fuzuli'ye uyuşmayan dil kusurlarını görmeden geçemez. Ama eseri okuyanın baştan sona kadar Fuzuli dilinin ve üslubunun tatlılığını, ağırlığını, ahengini de hiss etmemesi mümkünsüz.

Bu eserde deyiş bakımından, misra dizimi, söz dizimi, şiirin güzelliği bakımından Fuzuli'nin *Leyli ve Mecnun'u* ve de diğer gazel, kaside, kıtaları ile çok hemaheng, bazen üst-üste düşecek kadar yakın mısralar beytler, parçalar var" (Hüseynov Refael, 2009:16).

Refael Hüseynov'un *Sohbetü'l-esmârin (Meyvelerin Sohbeti)* konusuna ciddi şekilde fikir bildirmesinin sebebi şöyle:"1990 yılı Nisan ayında *Ulduz* dergisinde yayınlanan "Fuzuli beşçilliyi" ünvanlı yazısında (Sabir Aliyev'in makalesi kastedilmekte – A.Ş.), tezcanlılıkla da olsa, yine de ısrarla kendi fikirlerinin üzerinde durmakta: "Eserler" in ikinci cildinde ciddi içerik, tesnifat ve kuruluş kusurları vardır. Fuzuli'ye kesinlikle yakışmayan çeşitli poetik kusurları olan "Söhbət ül- esmar" adlı mesnevi cilde salınmış, Fuzuli'nin eseriymiş gibi sunulmuş. Emin Abid'in ayaküstü (yazara bu konuda katılmam imkansız, çünkü adı geçen araştırmacı neredeyse 9 sene *Sohbetü'l-esmârin (Meyvelerin Sohbeti)* kime ait olduğu konusunu araştırmış- R.H.) yanlış ilanından sonra meselenin mahiyetine varmadan şöylesine noksanlı eseri Fuzulininkiymiş gibi vermek, Fuzuli'nin gerçek eserlerini gözden düşürmek demektir, buradaki acemilikleri onun bütün eserlerine ait etmek ve reva görmek demektir. Bu primitif mesneviyi Fuzuli'nin dına çıkmak ve onunkiymiş gibi yaymağa çalışmak sayın düzenleyicinin ciddi yanlışlığı idi".

Sayın düzenleyicinin, yani Hemid Araslı'nın (S.Aliyev 1996 yılında yayınlanmış "Fuzuli. Nezeri-bedi düşünceler" adlı kitabında aynı satırları tekrarlamakla boş inadından vaz geçmez).

Maalesef ki, üniversite dersliyi gibi sunulan "Eski ve orta çağ edebiyatı" kitabında da E.Seferli ve H.Yusifli adını zikretmeseler de S.Aliyev'e istinaden onun fikirlerini kabul etmiş olurlar (Hüseynov Refael, 2009:17).

Refael Hüseynov Ekfem Cerer'in yazdığına fikrini ise şöyle ifade eder: "Daha yaşarken el yazmasındaki bu fikirleri Ekrem müellime hatırlatarak demiştim ki, sizin remel olarak okuduğunuz mısra, aslında hezac behrinde, sadece siz onu remele uygunlaştırarak okumuşsunuz. Fuzulide iki sözünü imale ile iiki kimi okunması durumu çok. O mısradaki üçüncü sözün de birinci harfi imale ile, ya da sözün özü arasında şeklinde okunursa (belki, eslinde, gerçeği de böyleymiş) mısra hezec olur... Ekrem müellim kabul etmedi (Hüseynov Refael, 2009:16).

Refael Hüseynov'un fikirleri cevapsız kalmaz. Az sonra, yani 2009 yılı Ekim'in 6-7'de Vurğun Eyyub'un "Azadlık" gazetesinde "Gül dili"nde alim kabalığı" makalesi yayınlanır. Vurğun Eyyub da aynı sertlikle yazar: "R.Hüseynov'un *Sohbetü'l-esmârin (Meyvelerin Sohbeti)* "kesin belirlenmiş 4 nüsha ve onların arkasında var olan daha en az 4-5 nüsha hakkında" dedikleri yeterince belgelendirilmemiş, mübalağalı fikrilerden başda bir şey

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

değildir". Vurğun Eyyubov'a göre Refael Hüseyinov'un katib kusurları olarak gösterdikleri" onu yazan her hangi bir yazarın kusurlarıdır".

Sabir Aliyev, Aziz Mirehmedov, Refael Hüseyinov kadar Fuzuli mesnevisinin metnini analiz etmeyen Vurğun Eyyub yazar: "Alim etiğine, tartışma kütürüne sığmayan ifadeler ile ne bu eserin Fuzuli'ye ait olmadığını ispat etmemiz mümkün, ne de S.Aliyev'i Fuzuli'nin ve halkın düşmanı ilan etmek bilimsel etiğe sığmaz!

Bu yazıdan amacım *Sohbetü'l-esmâri (Meyvelerin Sohbeti)* yazarlığı konusunda tartışmaya katılmak değil. Beni cevap yazmaya mecbur kılan R.Hüseyinov'un S. Aliyev'e karşı garezli, saygısız tutum, alime ve bilimsel tartışmaya yakışmayan tarzı oldu. Bu durumda susmayı hem bilimsel etik denilen nesnenin, hem de S.Aliyev'in ruhu karşısında günah bilirim.

... Dikkat edin, "Gül dili" makalesinin yazarı hangi ifadeleri kullanmakta: "şu gaddar makaledeki", "hasta mevkiğine", "gelet etmişler!", "tamamen çenesini kapamadı", "cesaretsizce bile olsa kıpırdadı", "inkarcılar nasıl da gansızca haksızmış", "akla getirmek akılsızlık olur", "sefeh fikre düşmek", "ortadan çıkı vermek", *Sohbetü'l-esmâra (Meyvelerin Sohbeti)* yanlış bakanlar" (Eyyub Vurğun, 2009:)

Yazılanları gözden geçirdiğimiz zaman *Sohbetü'l-esmâr (Meyvelerin Sohbeti)* konusunda fikir ayrılıklarının hala devam ettiğini görmekteyiz.

Sonuç

Vurğun Eyyub Refael Hüseyinov'a cevap makalesinde yazar: "Yalnız iki nüshanin-taşbasma üsulu ile yayınlanmış Tebriz ve Mehemedtağı Sidgi Ordubadi'nin elinde olan nüshaların tamamen farklı olduğunu edebiyatşinas C.Nağıyeva'ya esaslanarak söylemiş. Ama R.Hüseyinov net olarak belirtmemiş ki, E.Abid'in, S. Mümtaz'ın ve Ordubadi'nin nüshaları da farklı mı? Belki onların esaslandıkları kaynak aynı imiş? Yazıdan o da anlaşılmamakta ki, yazar E.Abid'in, S.Mümtaz'ın nüshalarını araştırmış mı, yoksa ihtimaller esasında mı fikir belirtmiş? Yahut ister S.Mümtaz'ın, isterse de E.Abid'in tedkik ettiği nüshalar Tebriz nüshasından farklı mı? Onların her biri aynı kaynaktan mı, yoksa farklı kaynaklardan mı alınmış? Görüldüğü üzere, bu konular net değil ve özel olarak araştırmaya ihtiyaç var" (Eyyub Vurğun, 2009).

Bu meseleye açıklık getirmek zor değil. Şöyle ki, Emin Abid "dokuz sene önce", yani 1917 yılında *Sohbetü'l-esmâr (Meyvelerin Sohbeti)* mesnevisinin taşbasmasını gördüğünü, sonra onu bulamadığını, elinde olan hicri 1204 (1789/90) yılında yazıya geçirilmiş bir elyazması olduğunu not düşer. Salman Mümtaz'ın da yazıya geçirdiği elyazması hakkında konuşan Cennet Nağıyeva ve Refael Hüseyinov onun hangi nüshayı kullandığını yazmazlar. Salman Mümtaz ise nüshanın nakis olduğunu, bazı yerlerin okunmasının zorluk çıkardığını yazar. Cennet Nağıyeva da Memmedtağı Sidgi'nin 1874-1887 yıllarında yazıya geçirdiği elyazması hakkında konuşur.

Bunlardan açıklığa çıkıyor ki, Azerbaycan'da *Sohbetü'l-esmârin (Meyvelerin Sohbeti)* aşağıdaki elyazmaları var.

1. Emin Abid'in hakkında konuştuğu, yeni kopyasının hicri 1204 (mildi 1789-90) yılında yazıya geçirildiği nüsha.

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

2. Emin Abid'in 1917 yılında gördüğü taşbasma Emin Abid'in sonralar bu taşbasmayı görüp, görmediği hakkında elimizde hiç bir bilgi yok. Ama Hemid Araslı 19. yüzyılda Tebriz'de hazırlanmış taşbasmadan söz eder. Büyük ihtimal ki, bunlar aynı nüshadır.

3. Memmedtağı Sidgi'nin 1874-1887 yıllarında yazıya geçirdiği elyazması.

4. Salman Mümtaz'ın 1935 yılında yazıya geçirip yayına hazırladığı elyazması.

5. Buzovnalı Azer'in yazıya geçirdiği Celil Memmedguluzade'ye verdiği elyazması.

Salman Mümtaz Emin Abid'in hakkında bilgi verdiği elyazmasını yazıya geçirmesi pek mantıklı değil. Çünkü Salman Mümtaz ve Aliabbas Müznib Azerbaycan şairlerinin kitaplarını yayınlattır ve haklarında makaleler yazdı. Araları da pekiyi değildir. Aliabbas Müznib ve ya Emin Abid elindeki elyazmasını Salman Mümtaz'a yazıya geçirmek için vermesi inandırıcı değil. Salman Mümtaz'ın Memmedtağı Sidgi'nin elyazmasını yazıya geçirmesi de pek inandırıcı değil. Çünkü Memmedtağı Sidgi 13 seneye hazırladığı çünkte yazıların tertipli olduğunu Cennet Nağıyeva yazar. Ola bilsin ki, Salman Mümtaz Tebriz taşbasmasının veya başka bir nüshayı yazıyageçirmiş. Cennet Nağıyeva'nın yazdığından şöyle anlaşılmakta ki, Memmedtağı Sidgi'nin yazıya geçirdiği elyazması Emin Abid'in yayınladığından farklıdır.

Şu sonuca varıyoruz ki, 18-19. yüzyılda Azerbaycan'da *Sohbetü'l-esmârin* (*Meyvelerin Sohbeti*) bir kaç elyazması varmış. Maalesef ki, şimdiye kadar mevcut elyazmaların bilimsel eleştirisi yayınlanmamış. Ne zamana kadar ki, *Sohbetü'l-esmârin* (*Meyvelerin Sohbeti*) mesnevisinin bilimsel eleştirel metni yayınlanmamış, Tebriz taşbasmasının hangi elyazmasından yazıya geçirildiği belirlenmemiş, ne zamana kadar ki, mesnevinin varyantlarının içerik, dil, üslup, vezin bakımından kıyaslamalı analiz edilmemiş *Sohbetü'l-esmârin* (*Meyvelerin Sohbeti*) Fuzuli'nin olup, olmadığı hakkında tartışmalar devam edecek.

Makalemi hazırlarken Gürcistan'ın Keşeli köyünde imamlık eden, elyazmaları derleyip yayına hazırlayan Aflatun Hüseyinoğlu da onda 30 meyvenin her birine bir rübai adamış ilginç bir elyazmasını yayına hazırladığından sözeder. Onda olan elyazması da yapısal olarak da şimdiye kadar dördüğümüz cünk ve elyazmalardan farklıdır.

Kaynakça

Ağayev İslam. (2000). Aliabbas Müznib. Bakü: Elm Neşriyatı.

Aliyev Sabir. (1981). " *Söhbetü'l-esma*" niye Fuzulinin deyildir?, *Azerbaycan* dergisi, sayı 7, seh. 186-194.

AMEA AEİTVSMA (AMEA Azerbaycanda Elmi İrsin Toplanması ve Sistemleşdirilmesi Merkezi Arxivi), fon 39, Emin Abidin şexsi işi.

Araslı Hemid. (1958). Büyük Azerbaycan şairi Fuzuli, Bakü,.

Cefer Ekrem. (1958). Fuzuli şeirinin vezni, *Mehammed Fuzuli* (elmi-tenqidi meqaleler), Bakü, seh.94.

Emin Abid. (1346). Kafkas Türklerinde fikri ceriyanlar-1, *Servet-i Fünûn* dergisi, , 23 Eylül, sayı 1571, cilt 60, seh 163.

Emin Abid. (1925). Müasir Azerbaycan Edebiyatı, *Türk Yurdu* dergisi, , cilt, 3, sayı 15, sayfa: 281-290

Emin Abid. (1925). Yanlış Anlaşılan Bir Şair: Azeri Çelebi (İstanbuldan bir miktub) *Maarif işçisi* yurnalı, sayı 6-7, seh. 46-48.

Emin Abid. (1926). Azeri Çelebi, *Türk Yurdu* dergisi, Temmuz cilt: 4, sayı: 19, sayfa: 81-85

Emin Abid. (1926). Azeri edebiyatında türkenin tekamülü, *Maarif ve medeniyet* dergisi, sayı, 2-3(26-27), seh. 17-22.

Emin Abid. (1926). Fuzulinin tedqiq edilmemiş bir eseri, *Maarif ve medeniyet* dergisi, sayı, 12(35), seh. 32-34.

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

- Emin Abid. (1926). "Misralarında bombalar taşıyan bir şair", *Servet-i Fünûn* dergisi, , Sayı 1583/109, 16 Kânûn-ı Evvel, sayfa: 66-67.
- Emin Abid. (1926). "Müasir Azerbaycan Edebiyatı", *Türk Yurdu* dergisi, , cild 3, seh. 434-443.
- Emin Abid (1927). "Fuzuli'nin Malum Olmayan Bir Eseri", *Hayat Mecmuası*, 17 Mart, cilt: 1, sayı: 16, sayfa: 314-315
- Eyyub Vurgun. (2009). "Gül dili"nde alim kobudluğu". *Azadlık* gazetesi, 6-7 oktyabr.
- Fuzuli Mehemed. (1958). *Eserleri*. 5 cildde, 2-ci cild, (tertibçi Hemid Arası). Azerbaycan SSR EA neşriyyatı, Bakü, seh. 267-277.
- HÜSEYİNOĞLU Ali Şamil (2012). "Azerbaycan Edebiyatı Tarihinin Yeni Metotla Yazılmasında Emin Abid'in Rolü", *Billig* dergisi, *Kiş / Sayı 60*
- Hüseynov Refael. (2009). "Gül dili", *525-ci gazet*, 5 sentyabr.
- KOÇ, Aylın(2006). *Meyvelerin Sohbeti*, Meyve Kitabı, (Editörler: Emine Gürsoy Naskali, Dilek Herkmen) İstanbul, Ekim, Kitabevi.
- KÖPÜRLÜZADE Mehmet Fuat. (1928). Fuzuliye ait bazı notlar, *Türkiyat Mecmuası*, cilt 2 s.434-436
- KÖPÜRLÜ, Fuat, "Fuzuli" Maddesi, *İsifim Ansiklopedisi*, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul 1988, c. 4, s. 697.
- MIREHMEDOV, Aziz. (1981). *Söhbətü'l-esmar* Fuzulinindir!, *Azerbaycan* dergisi, sayı 7, seh. 194-201
- MUSAYEVA, Azade. (2002). "Azerbaycanda Türkiye ile bağlı elyazma abideler, *Elm* qezeti, 20 dekabr, sayı 39-40, seh 10.
- NAĞİYEVA, Cennet. (1993). *Söhbətü'l-esmar* (Meyvelerin Sohbeti)ın mükemmel elyazması tapılıb, *Edebiyyat* qezeti, 28 May.
- Şamil Ali. (1999). Üzağlığı doğuran misralar, Gültekin-Emin Abid, Güneş neşriyyatı, Bakü.

ÂŞIK EDEBİYATI ÖĞRETİMİNDE LİSE DERS KİTAPLARINDAKİ METİN SEÇİMİ ÜZERİNE

Ali YAKICI*

Giriş

Türk edebiyatının şubelerinden birini oluşturan âşık edebiyatının liselerdeki öğretiminde önemli ölçüde ders kitaplarında yer alan metinler üzerinden gerçekleştirildiği bilinmektedir. Ders kitaplarında yer alan âşık edebiyatına ait bu metinlerin ise kimi ders kitabı yazarı/yazarları tarafından sorgulanmadan kitaba alındığı görülmektedir. Bu durumda ya Âşık Yunus'a ait bir şiir Yunus Emre adıyla verilmekte ya da Ercişli Emrah'ın olduğuna dair genel kabul gören bir metin Erzurumlu Emrah tapşırmasıyla kitapta yer alabilmektedir. Zaman zaman da Karacaoğlan, Âşık Ömer vb. ozanlara ait olduğu bilinen metinlerde seçici davranılmadan kitaba alındığı görülmektedir. Bu bakımdan, ders kitapları yazılırken âşık edebiyatıyla ilgili bölümlerin yazılışına özen gösterilmesi, şiirlerin içerik ve yapı bakımından problemsiz olduğuna dikkat edilmesi gerekmektedir. Ders kitaplarında yer alan âşık edebiyatı metinlerinde problem olarak görülen konulardan biri de nazım şekli ya da tür olarak belirtilen adlandırmalardır. Kimi ders kitaplarında nazım şekli olan bazı metinlere "tür", tür olarak bilinen bazı metinlere de "nazım şekli" adlandırmasının yapıldığına tanık olunmaktadır. Bu çalışmada, yukarıda belirtilen vd. problemlerden yola çıkılarak ders kitaplarına âşık edebiyatı metinlerinin seçiminde dikkat edilmesi gereken hususlara dair bilgi ve öneriler paylaşılmıştır.

Metine dayalı bilimlerin/alanların eğitim ve öğretiminde metin seçiminin önemi belirgindir. Bu durum, ana malzemesi dile dayanan Türk dili ve edebiyatı öğretiminde daha fazla önem arz etmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından sıklıkla müfredat programı değiştirilmekte, deneme/yanılma yöntemiyle istenilen seviyede bir eğitim-öğretime ulaşma hedeflenmektedir. Bu programları hazırlayanlar tarafından programların amaçları arasında öğrencinin beceri ve buluşuna yönelik uygulamalara yer verildiği, bu şekilde daha iyi bir sonuç elde edileceği belirtilmektedir (Bkz. Çetin, 2015: 1-110).

Bu programların amacı ne olursa olsun Türkiye'deki liselerde hedef kitlenin Türk dili ve edebiyatı öğretiminde, müfredat doğrultusunda hazırlanan kitaplarda yer alan metinlerin birinci derecede etkili olduğu görülmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın ders kitapları konusundaki çalışmalarına dair zaman zaman makale ve kitaplar yazılmış, raporlar hazırlanmıştır (Küçükahmet, 2011: 68-175), (Kılıç-Serdal, 2011: 50-114).

Bu rağmen kitapların yazarları belirli bir eğitimden ya da denetimden geçirilemediği için bazen telafisi mümkün olmayan hataların yapılabildiği görülmektedir.

Günümüz müfredat programlarında Türk dili ve edebiyatı metinleri için belirgin bir sınıflandırma görülmemektedir. Fakat üniversitelerdeki Türk dili ve edebiyatı/ Türk dili ve edebiyatı eğitimi bölümlerinde tasavvuf edebiyatı, divan edebiyatı, âşık edebiyatı, yeni Türk edebiyatı vb. bir sınıflandırmayla eğitim öğretim yapıldığı için, bu bildiride bu bilim dallarından/

* Prof. Dr., Gazi Üniversitesi Öğretim Üyesi

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

disiplinlerden yalnız âşık edebiyatı metinleri üzerindeki bazı tespitlerden hareketle bir değerlendirme yapılmıştır.

Günümüzde liselerde okutulmakta olan Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarında şiirlerinden örnek metin alınan âşık edebiyatı temsilcisi sayısı 10'u geçmemektedir.

2005-2015 yılları arasında liselerde okutulan ders kitaplarında âşık edebiyatına dair yer alan konuları şu şekilde sıralayabiliriz:

Ortaöğretim 9. Sınıf (Lise 1) Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabında yer alan âşık edebiyatına dair konular:

1. Türk Edebiyatının Dönemleri başlığı içinde "Âşık Tarzı Halk Edebiyatı (16.yy...)" olarak belirtilmiştir (Çelik- Kurt, 2016: 58).

2. 10. Ünitenin Değerlendirme Çalışmaları kısmında Salah Birsal'in bir yazısı içinde Karacaoğlan'ın "İncecikten bir kar yağar/ Tozar Elif Elif diye/ Deli gönül abdal olmuş/ Gezer Elif Elif diye" dördlüğü ile Elifin uğru nakışlı/Yavru balaban bakışlı" biçiminde devam eden iki dördlüğüne yer verilmiştir (Çelik- Kurt, 2016: 324).

Ama burada Birsal'in belirttiği biçimde İncecik burada kastedilen İncecik köyü değil, karın incecikten yağışıdır.

Ortaöğretim 10. Sınıf (Lise 2) Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabında yer alan âşık edebiyatına dair konular:

1. Coşku ve heyecanı dile getiren Metinler kısmında Gevheri'nin koşmasından bir dördlüğe yer verilmiştir:

"Tazelendi âlem Nevbahar oldu/ Gel sevdiğim senin ele gidelim/ Açıldı her taraf sebzezar oldu/ Gel efendim Şam'a doğru gidelim" (Tatlıtürk, 2016: 38).

Seçilebilecek en son metin olmalıydı. Gevheri'nin o kadar güzel şiirleri varken böyle tartışmalı bir şiirin verilmesi düşündürücüdür.

2. Değerlendirme soruları içinde Erzurumlu Emrah'ın bir dördlüğüne yer verilmiştir: Deryalarda olur bahri/ Doldur da ver içem zehri/ Sunam gurbet elin kahri/ Ya çekilir ya çekilmez" (Tatlıtürk, 2016: 42).

Bu şiir Ercişli Emrah'ın olabilir. Çünkü daha önceki ders kitaplarında bu tür yanlışlıkların yapıldığı görülmüştür. Örneğin 15. Yüzyıl şairi olan Aşık Yunus'a ait "Şol cennetin ırmakları/Akar Allah deyu deyu/ Çıkmış İslam bülbülleri/ Öter Allah deyu deyu" dördlüğüyle başlayan şiir yıllarca Yunus Emre'nin diye okutulmuş veya Ayvaz ya da Çamlıbel'li şiirler de Aşık Köroğlu'nun diye verilmiştir.

3. Aşık Tarzı Halk Şiiri (Koşma-Semai) bölümü:

Âşık Ömer'in bir koşması verilmiştir:

"Ela gözlerine kurban olduğum
Yüzüne bakmaya doyamadım ben
İbret için gelmiş derler cihana
Noktadır benlerin sayamadım ben

Aşkın ateşidir sinemi yakan
Lütfuna ere mi cevrimi çeken
Kolların boynuma dolanmış iken
Seni öpmelere kıyamadım ben

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

Terkeyledim ağalarım beylerim
Boz bulanık seller gibi çağlarım
Anın için ben ah edip ağlarım
Ayrılık oduna doymadım ben

Kaldı deli gönül kaldı hep yasta
Mevla'm erdir beni murada kasda
Aşık Ömer eder sevgili dosta
Allah ismarladık diyemedim ben (Tatlitürk, 2016: 148).

Ayrıca Karacaoğlan'ın bir semaisi verilmiştir:
İncecikten bir kar yağar
Tozar Elif Elif diye
Deli gönül abdal olmuş
Gezer Elif Elif diye

Elif'in uğru nakışlı
Yavru balaban bakışlı
Yayla çiçeği kokuşlu
Kokar Elif Elif diye

Elif kaşlarını çatar
Gamzesi sineme batar
Ak elleri kalem tutar
Yazar Elif Elif diye

Evlerinin önu çardak
Elif'in elinde bardak
Sanki yeşil başlı ördek
Yüzer Elif Elif diye (Tatlitürk, 2016: 42).

Burada şiirin son dördlüğü verilmemiştir ve şiirin kime ait olduğu belirgin değildir. Halbuki âşık edebiyatında tapşırma/mahlas dördlüğü önemlidir ve bu şiire ait tapşırma dördlüğü şöyledir:

Karac'oğlan eğmelerin
Gönül vermez değmelerin
İliklemiş düğmelerin
Çözer Elif Elif diye

Burada semaiyi nazım şekli olarak tanımlamıştır (Tatlitürk, 2016: 150).

Bu bir türdür. Sorular kısmında " türkü metninden hareketle" diyerek başka bir kafa karışıklığına sebep olunmaktadır (s.150) Oysaki ezgili her söz türkü olarak kabul edilmektedir.

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Âşık Veysel'in "Güzelliğin on par'etmez/ Şu bendeki aşk olmasa/ Eğlenecek yer bulamam/ Gönlümdeki köşk olmasa" dörtlüğü Dini Tasavvufi Türk Şiiri bölümü içinde yer almaktadır.

Fakat âşık edebiyatı için sorulan "aşağıdakilerden hangisi âşık tarzı Türk şiirinin temsilcilerinden değildir?" sorusunun seçenekleri arasında Seyyid Nesimi ile birlikte Âşık Veysel'in de bulunduğu görülmektedir(Tatlıtürk, 2016: 151).

Burada çelişkili bir durum söz konusudur ve bunun hedef kitle üzerinde daha fazla kafa karışıklığı yaratmaması için acilen giderilmesi gerekmektedir.

Ortaöğretim 11. Sınıf (Lise 3) Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabında yer alan âşık edebiyatına dair konular:

Âşık tarzı şiire dair bir bilgi ya da metin yer almamaktadır (Komisyon, 2016: 1-210).

Ortaöğretim 12. Sınıf (Lise 4) Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabında yer alan âşık edebiyatına dair konular:

Cumhuriyet Döneminde Halk Şiiri Bölümünde Âşık Veysel'in bir şiirine yer verilmiştir:

*Sen bir ceylan olsan ben de avcı
Avlasam çöllerde saz ile seni
Bulunmaz dermanı yoktur ilacı
Vursam yaralasan söz ile seni*

*Kurulma sevdiğim güzelim deyin
Bağlanma karayı alları geyin
Ben bir çoban olsam sen de bir koyun
Beslesem elimde tuz ile seni*

*Koyun olsan otlattırdım yaylada
Tellerini yoldurmazdım hoyrada
Balık olsan takla dönsen deryada
Düşersen toruma hız ile seni*

*Veysel der ismini koymam dilimden
Ayrı düştüm vatanımdan ilimden
Kuş olsan da kurtulmazdın elimden
Eğer görsem idi göz ile seni (Yıldırım-Ova, 2016: 136-137).*

Bu Bölümde yine 20. yüzyılda yetişen âşıklardan Şeref Taşlıova'nın bir şiiri yer almaktadır:

*Sen seni yokla efendim
Zaman var zaman içinde
Hakikate yor fikrini
Her şey var insan içinde*

*Emeğini verme zaya
Günlerini saya saya*

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

*Şöyle bak köhne dünyay
Define vuran içinde*

*Aşkın hiddeti olmaz
Kem sözün lezzeti olmaz
Her sandığın kötü olmaz
Yahşi var yaman içinde*

*Gideyim hangi pazara
Bulunmaz derdime çare
Şeref'in her yanı yara
Çıban var derman içinde (Yıldırım-Ova, 2016: 137).*

Sonuç

Ortaöğretime yönelik Türk Dili ve Edebiyatı ders kitapları hazırlanırken âşık tarzı Türk şiirinin başka temsilcisi yokmuş gibi birkaç âşığın aynı şiirleri verilmemelidir. Özellikle hedef kitlenin estetik ağırlığı olan bir metni okurken o metinde aynı zamanda insan, toplum ve değerler eğitime yönelik bilgi ve bulguların da yer aldığı metinler tercih edilmelidir. Örneğin Karacaoğlan'dan bir örnek verilirken Elif dışında daha farklı şiirlerinin de olduğu, Karacaoğlan'ın yalnız aşk şiirleri söyleyen bir sanatçı olmaktan öte kullandığı güzel Türkçesiyle döneminde değerler eğitimi ya da toplumsal ve insani değerlerin işlendiği halk eğitime yönelik aşağıdaki örnekte görüldüğü gibi didaktik şiirlerinin de bulunduğu hedef kitleye fark ettirilmelidir:

*Dinle sana bir nasihat edeyim
Hatırdan, gönülden geçici olma
Yiğidin başına bir iş gelince
Anı yad ellere açıcı olma*

*Mecliste ârif ol kelâmı dinle
El iki söylese, sen birin söyle
Elinden geldikçe sen eylik eyle
Hatıra dokunup yıkıcı olma*

*Dokunur hatıra kendisin bilmez
Asilzadelerden hiç kemlik gelmez
Sen eyilik et de o zayı olmaz
Darılıp da başa kakıcı olma*

*El âriftir, yokla kendi kendini
Dağıdırlar duzağını, fendini
Alçaklarda otur, gözet kendini
Kati yükseklerden uçucu olma*

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

*Muradım nasihat bunda söylemek
Size lâıyk olan onu dinlemek
Sev seni seveni, zay etme emek
Sevenin sözünden geçici olma*

*Karac'oğlan söyler sözün, başarrı
Aşkın deryasını boydan aşırır
Seni bir mecliste hacil düşürür
Kötülerle konup göçücü olma (Köprülü, 2004: 298)*

Âşık tarzı şiirler de nazım şekli ve tür konusunda sıklıkla yanlışlar yapılmaktadır. Örneğin koşmanın yanı sıra semai, varsağı, türkü, destan vb. için de nazım şekli terimi kullanılmaktadır ki bu yanlıştır. Bu sebeple koşma, mani vd. türlerde görüldüğü gibi bütün örnekler metinler için çok belirgin değilse şekil terimini değil tür terimini kullanmak daha doğru olacaktır.

Âşık şiirinin zenginliğini, söyleyiş gücünü ve güçlüğünü göstererek hedef kitlede ilgi ve öğrenme heyecanı uyandıracak kendine özgü muamma, atışma, lebdeğmez (dudakdeğmez), dar kafiye vb. türde olan şiirlerinden örnek metinler verilmelidir.

Ders kitapları değerlendirme komisyonları oluşturulurken sadece siyasal ya da sosyal yakınlık vb. dışında gerçekten alanı bilen, alana vakıf kişilerin belirlenerek tercih edilmesi yanılma ve yanlışların olabileğince azalmasını ya da hiç olmamasını sağlayacaktır.

Kaynakça

- ÇELİK, Yakup- Kurt, Mustafa, vd. (2016), Ortaöğretim 9. Sınıflar Türk Dili ve Edebiyatı, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayını.
- ÇETİN, İsmet (2015), *Dil ve Edebiyat Öğretim Yöntemleri*, 2. Basım, Ankara: Nobel Yayınevi.
- KILIÇ, Abdurrahman-Seven, Serdal (2011), *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi*, 8. Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Komisyon, (2016), *Ortaöğretim Türk Edebiyatı Ders Kitabı 11*, Ankara: Devlet Kitapları.
- KÖPRÜLÜ, M. Fuad, (*Türk*) *Saz Şairleri*, Ankara: Akçağ Kitabevi.
- KÜÇÜKAHMET, Leyla (2011), *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu*, 3. Basım, Ankara: Nobel Yayınevi.
- TATLITÜRK, Yaşar (2016), *Ortaöğretim Türk Edebiyatı 10*, Ankara: Nova yayıncılık.
- YILDIRIM, Cafer-Ova, Ali Asker, (2016), *Ortaöğretim Türk Edebiyatı 12 Ders Kitabı*, Ankara: Lider Yayıncılık.

TÜRK DEVLET VE TOPLULUKLARINDA ORTAK DİL VE EDEBİYAT KİTABI YAZIMINDA ORTAK METİNLERDEN YARARLANMA: MASAL ÖRNEĞİ

Ali YAKICI*
Esra AKYOL**

Giriş

Her toplumun kendine ait bir tarihi, coğrafyası, coğrafyanın da etkili olduğu bir yaşayış biçimi, folkloru ve müşterek unsurları içinde barındırdığı bir düşünce sistemi vardır.

Türkler tarih boyunca çok geniş bir coğrafyaya yayılmış, farklı kültürlere ve inanç sistemlerine sahip, farklı dilde konuşan topluluklarla karşılaşmalarıyla iletişim içinde buldukları bu topluluklarla etkileşimleri sonucunda değişimler yaşamışlardır. Tarihi süreçte Türk dünyası çeşitli siyasi, dini, kültürel ve dil olarak dış etkilere maruz kalmıştır. Bunun örnekleri daha çok Sovyet Rusya'nın hâkimiyeti altında yaşayan birbirinden özellikle dil ve kültürel bakımdan uzaklaştırılmış Türk topluluklarında görülmektedir. Sovyetler Birliğinin dağılmasından sonra kurulan Türk Cumhuriyetleri arasında var olan büyük kopukluk ortak dil ve metin oluşturma çabalarıyla giderilmeye çalışılmış ve günümüzde de bu yönde çalışmalara devam edilmektedir.

Günümüzde Türk devlet ve toplulukları arasındaki ilişkiler ekonomik ve siyasi açıdan güçlenmiştir. Ancak bir toplumu kültürel olarak birleştirmenin ilk ve en önemli basamağı eğitim ve öğretimdir. Bu nedenle Türkçeyi ana dili, yazı dili, eğitim dili olarak kullanmakta olan insanların, halkların, toplulukların birbirlerini tanımalarında, müştereklerini paylaşmalarında, dostluklar kurmalarında, kardeşliklerini geliştirmelerinde ortak dil ve edebiyatın önemi belirgindir.

Türk devlet ve topluluklarında yazılı dönem ürünlerinden ortak dil ve edebiyat ürünü olarak karşımıza çıkan ilk eser Orhun Yazıtları'dır. Ancak bu ve sonraki dönemlere ait birkaç eserle sınırlı kalınmadan Türk dünyasının ortak kültür miraslarından olan destanlar, masallar, atasözleri gibi anlatı türleri de her Türk devlet ve topluluklarında yayımlanmalı ve bu ürünler yayımlanırken ortak kültür ürünleri olduğu bilinci verilmelidir.

Bundan hareketle her ne kadar evrensel öğeler söz konusu olsa da ayrı ayrı ele alındığında bir ulusun düşünce sisteminin yapı taşlarının barındırıldığı ve devam ettirildiği birer kültür taşıyıcısı olan anlatı türlerinden masallar ortak dil ve edebiyat yazımında önem teşkil etmektedir.

Ortak dil ve edebiyat kitap yazımında özellikle ders kitaplarında yer alacak masal metinlerinde, farklı coğrafyalarda farklı topluluk adlarıyla yaşayan bütün insanların/ gençlerin tanıdığı, kendinden biri olarak kabul ettiği ortak metinlerden yararlanılması öğretime ve kültürel birlik bilincinin oluşturulmasına bir adım önde başlanmasını sağlayacaktır.

* Prof. Dr., Gazi Üniversitesi Öğretim Üyesi

** İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Öğretim Elemanı

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Örneğin Türkiye’de yaygın olarak görülen bir “akıllı kız” ya da “parmak çocuk” masalının Azerbaycan, Türkmenistan, Özbekistan, Kırgızistan, Kazakistan, Tataristan vd. coğrafyalarda da biliniyor olması dil ve anlam bakımından öğrenimi kolaylaştırıp kültürel birlik bilincinin daha kolay güçlenmesinde büyük rol oynayacaktır.

Bu çalışmada örnek metin olarak yer alan bu masal, dünya masal edebiyatında “Parmak Çocuk” ya da “Parmak Kız” olarak bilinmektedir. Türkiye’de ise genel olarak Nohut Oğlan/ Nohut Çocuk, Mercimek Oğlan/Mercimek Çocuk/Parmak Çocuk gibi adlarla tanınan bu masal, Türk Lehçelerinden Altaylar’da “Carım Kulak”, Türkmenistan’da “Yartı Kulak”, Özbekistan’da “Nohut Pehlivan”, Kazakistan’da “Kulak” ve diğer Türk boylarında benzer isimlerle eş metin ve benzer metin olarak yer almaktadır.

Yaygın olarak anlatılan bir masal olmasına rağmen Türkiye’de ve Türk dünyasında daha çok Danimarka’ya ait olan Andersen’in “Parmak Kız” masalının kitaplarda ve görsel medyada öne çıktığı dikkat çekmektedir. Türk Dünyasında Batı’dan daha geç başlanan masal araştırmalarının doğurduğu sonuçlardan birisi olan bu durumun önüne ortak dil ve edebiyat kitap yazımıyla ve de görsel medya desteğiyle geçilebilir. Çünkü masallar, içinde var olduğu toplumun hayallerini, dünya görüşünü, sosyal durumlarını, örf ve âdetlerini barındıran ve nesillere aktarımını sağlayıp nesillerin düşünce ve duygu dünyasının şekillenmesini sağlayan anlatılardır. Günümüzde masalların sözlü anlatım ve aktarım ortamları birer birer yok olurken Türk dünyasındaki devamlılık ve birliktelik ortak dil ve edebiyat kitaplarının yazımında müşterek unsurlara dikkat edilerek sağlanabilir. Bundan hareketle burada ele alınan Nohut/ Mercimek/Parmak Çocuk gibi isimlerle anlatılan masalın Türkiye ile Türkiye dışındaki Türkler arasından derlenen örnekleri müşterek unsurlara sahip metinlerin ortak dil ve edebiyat kitabı yazımında yararlanılmasına dikkat çekmek için verilecektir.

Öncelikle ulaşılan akademik çalışmalardan ve kitaplardan tespit edilip incelenen masalların adları ve künyeleri şu şekildedir:

Türkiye Coğrafyası İçinde Tespit Edilen Masalların İsimleri ve Künyeleri

“Mercimek” Sıfatıyla:

“Mercimek” (Doğan, 2006: 262-263).

“Mercimek Çocuk” (Şimşek, 1990: 783-784).

“Mercimek Oğlan” (Köse, 2004:160-162), (Uzun, 2009: 224-228).

“Nohut” Sıfatıyla:

“Nohut Oğlan” (Özçelik, 1993: 641-643; Bekdik, 2014: 287-289; Binyazar, 2015: 17; Boratav, 2015: 272-276).

“Nohut Çocuk” (Kumartaşlıoğlu, 2006: 429-430).

“Nohut Ali” (Tunç, 2008: 255).

“Nohut Mehmet” (Akyol, 2010: 219-220).

“Nohuttan Mehmet” (Önal, 2011: 367).

“Parmak” Sıfatıyla:

“Parmak Çocuk” (Akhan, 2006: 68; Tezel, 1948: 17).

“Bayam (Payam/Badem)” Sıfatıyla:

“Bayam Çocuk” (Yaldız, 2006: 181-183).

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

Türkiye Coğrafyası Dışında Türk Dünyasında Tespit Edilen Masalların İsimleri ve Künyeleri

"Kulak" Sıfatıyla:

"Kulak" (Alptekin, 2003: 220-226).

"Carım Kulak" (Dilek, 2007: 54).

"Yartı Kulak" (Feyzioğlu, ?, ?,)

"Nohut" Sıfatıyla:

"Nohut Pehlivan" (Saçkesen, 2010: 571-574).

"Parmak" Sıfatıyla:

"Parmak Çocuk" (Gökçeoğlu, 2005: 404-408).

Türkiye Coğrafyası İçinde Tespit Edilen Örnek Masal Metinleri

1. Masal Örneği:

Mercimek Çocuk

Bir varmış bir yokmuş, bir ağa varmış, bu ağanın heç çocuğu olmazmış. Bu, bir gün tarlaya gidiyormuş, yolda bir mercimek tarlasına raslıyor. Mercimekleri görünce diyor ki: "Ah şu mercimeklerin aliye benim çocuğum olsa ne var," diyor. Adam ordan bir dal mercimek alıp eve geliyor. Eve geliyor, garısı da ekmek yapıyormuş. Bir bakıyor ki daldaki mercimekler hep çocuğa kesmiş! Bu çocuklar gadının bişirdiği bazlamayı geçirmiş, bişirdiği bazlamayı geçirmiş, derken garı dayanamamış: "Gavurun çocukları siz nerden çıkdınız. İsdemiyom sizi," demiş amma, oklâyınan vurmiye başlamış. Bunnarın hepiciği ölmüş. Yalınız bir tanesi, pabucun arasına girmiş, o gurtulmuş. Hepisi ölmüş getmiş, garısı ortada galmış: "Vah heç çocuğum galmadı, görüyon mu? Keşge, birisi galsa da, bana yardım etsiyedi" demiş. O sırada pabucun içindeki çocuk çıkıvermiş. "Ana ben burdiyem" demiş. "Aman gel, anan sana gurban olsun, anan gadanı alsın gel, Babana azzık verim de götür," demiş. " Olur ana götürürüm," demiş. Anası eşşâ hazırlamış, hâbiye üsdüne gomuş, çocuğu da otuddurmuş, bunnarı herifinin yanına göndermiş. Eşek gediyo amma üsdündeki mercimek çocuk! Küçücük bişet, kim bilsin üsdünde çocuk olduğunu? Yolda, ırgatlar demiş ki: "Vallâ şu eşşân üsdünde yemek yüklü, kimse de yok, gel alak da yiyek" demiş. Mercimek çocuk bu gonuşmaları duymuş: "Sakın gelmen ben üsdüندیem, yemâ size yedirmem," demiş. Bu, eşşâ sürmüş, babasının olduğu tarliye varmış: "Baba, baba, al sana çorba getirdim," demiş. Babası şaşırmiş: "Allah Allah, benim heç çocuğum yoğudu. Aman oğlum, Sen nerden çıkdın benim heç çocuğum yoğudu?" "Pabucun içinden çıkdım baba," demiş çocuk. Adam yemâ almış yemiş, çocuğu da eşşâ bindirip geri göndermiş. Yolda çocuk eşşekden inip biraz dolaşmak isdemiş. Amma daha iner inmez eşşân pislîğinin altında galmış, çıkamamış. Eşşek tek başına anırarak eve varmış, Anası aramış taramış, çocuk yok! Anasıyınan babası, çocuklarının kaybolmasına çok üzölmüşler, onu bulmak için düşmüşler yola. Gede gede çocuğun düşdüğü yere varmışlar. Pislîği galdırıp da bakıvermişler ki b...böcüğü mercimek çocuğu yemiş! Anasıyınan babası oturup ağlamışlar amma ellerinden bi şey gelmemiş. Çocuksuz olarak gene geri evlerine dönmüşler. (Şimşek, 1990: 783-784)

2. Masal Örneği:

Nohut Mehmet

Bir varmış bir yokmuş, evvel zaman içinde kalbur saman içinde, develer tellal iken, pireler berber iken, ben annemin beşiğinin tıngır da mıngır, tıngır da mıngır salları iken, bir köyün güzel bir yerinde mutlu mesut yaşayan bir aile varmış; yalnız bu ailenin çocukları olmazmış ve bir gün Nohut Mehmet isminde küçücük, cüce, küçük mü küçük bir çocuğu evlat edinmişler ve çocuğun adını da çok küçük olduğu için Nohut Mehmet koymuşlar. Bu aile çiftçilik yaparak geçimlerini sağlıyormuş ve baba her gün sabah tarlaya çift sürmeye gidirmiş ve anne de öğleyin azığını, erzağını hazırlar babaya kendisi götürürmüş; ama artık Nohut Mehmet isminde çocukları olunca, Nohut Mehmet'e bir gün yaptığı güzel bir tepsi su böreğini kocasına tarlaya göndermiş. Çiftçiler de tarlayı eskiden kıydan kıydan sürmeye başlarırmış ve Nohut Mehmet tarlaya geldiği zaman karnı da çok acıkmış ve seslenmiş: "Baba, baba neredesin? Sana börekler getirdim, nerden geleyim?" "Kıydan gel oğlum, kıydan gel" diye bağırılmış ve Nohut Mehmet, zaten karnı acıktığı için "kıydan ye, kıydan ye" anlamış ve oturmuş tepsinin kıyısından su böreğini bir güzel yemiş. "Baba kıyı bitti, nerden geleyim nerden geleyim?" "E, oğlum ortadan gel, ortadan gel." Bu sefer Nohut Mehmet'imiz böreğinin ortasından böreği bitirmiş ve babası gelip: "Hani oğlum benim börek?" deyince korkmuş, koşarak kaçmaya başlamış. Ufacık Nohut Mehmet kaçarken yaprakların arasında yuvarlanmış, düşmüş ve tam oradan giden sarı inek yaprakları erken içinde Nohut Mehmet'i de midesine götürmüş. Tabi akşam olmuş baba da eve çocuksuz gitmiş. Anne de feryat figan: "Neredir benim Nohut Mehmet'im, neredir benim Nohut Mehmet'im." "Hanım, Nohut Mehmet börekleri bitirdi, yedi. Korkusundan kaçarken yok oldu, ben bunu bulamadım." demiş ve aramaya başlamışlar; ama annesi artık ağıtlar yakmaya başlamış: "Nohut Mehmet'im neredesin, neredesin?" Bu sefer derinden bir ses gelmiş. Uzaktan duymuş ki: "İscacık bir yerdeyim, ineğin karnındayım." diye bir ses. Anlaşılmış ki Nohut Mehmet bizim sarı öküzün karnında. Peki şimdi ne yapacaklar? Aile fakirmiş. Öküz çift sürecektir, tarlayı ekecek, biçecek en önemli canlı ailenin yaşamında; ama ne yapmışlar? Nohut Mehmet'e tekrar sahip olmak ve ona kavuşmak için koca öküzün karnını yarmışlar, Nohut Mehmet'i içinden çıkartmışlar ve o da annesine babasına sarılarak memnun mesut: "Bir daha sadece sizin dediğiniz şekilde sözlerinizi dinleyeceğim, ne aileme ne de sizi bir daha zarar vermeyeceğim" demiş. Boyunlarına sarılıp yaşamlarını devam ettirmişler. (Akyol, 2010: 210-220)

3. Masal Örneği:

Nohut Oğlan

Bir varmış, bir yokmuş Allahtan başka kimse yokmuş. Bir kocakarı, bir de onun kocası varmış. Hiç çocukları olmamış imiş bunların. Günlerden bir gün kocakarı kalburun içinde nohut kalburu larken: "Ah, şu nohutlar kadar çocuklarım olsaydı," der. Bu sözler ağzından çıkar çıkmaz bütün nohut taneleri çocuk oluverir. Hepsi bir çığlık, bir kıyamet doluşuverirler evin içine: "Ana acıktık, ana acıktık. Bize ekme ver," diye bağırılmaya başlarlar. Zavallı koca karı deli olur. O gün de hamur yoğurmuş, beklemiş hamur kabarsın da ekme yapsın. Çocukların hepsi hamur teknesine saldırmışlar, hamuru yiyip bitirmişler. Kocakarı: "Ne yapacağım ben bunlarla?" diye düşünürken kocası çiftten eve gelmiş. "Hani karı, demiş, bugün sıcak ekme yapacaktın?" "Ah, sorma, demiş kocakarı, hepsini çocuklar yedi." "Hangi çocuklar, karı? Yoksa sapıttın mı?" Kocakarı her şeyi anlatmış. "Ne yapalım da bunlardan kurtulalım?" diye

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

düşünmüşler, düşünmüşler. Nihayet adam bir çare bulmuş: "Be karı, demiş, bu gidişle bunlar bizi aç bırakacaklar. İyisi mi, yarın sen bir kazan su kızdır da çağır bunları. 'Gelin çocuklarım, sizi yıkayım,' de, hepsini kızgın suda öldür." Kocakarı da öyle yapmış. Hepsini kazana atmış, öldürmüş, sonra da kazanları devirmiş, oturmuş köşeye. Ama nohut çocukların en açıkgozü, kadın onları kazana atarken kaçmış kurtulmuş da, çıkmış oturmuş kapının mandalına. Kadının bir şeyden haberi yok, ansızın bağırması Nohut-oğlan: "Ana, ben buracıktayım." Kocakarı şaşmış; bakmış bakmış etrafa: "Acaba nerden gelir bu ses?" demiş. Çocuk bir daha bağırınca, "Nerdesin oğlum?" demiş. "İşte ana buracıktayım. Gözün görmez mi?" Kocakarık hiçbir şey görememiş. "Kapının mandalındayım ana, demiş çocuk. Beni öldürmezsen inerin." Kocakarı ne yapsın? "Öldürmem," demiş. Çocuk da inmiş. Anasıyla barışmışlar. Öğlen olunca kadın: "Hadi oğlum, demiş, sana yemek vereyim de babana götür." "Peki, ana." Kocakarı bir sahan pilavı eşeğin semerine bağlamış. Nohutçuk da eşeğin kulağına girip oturmuş. Gide gide, bunlar varmışlar yarı yola. Karşılarına bir pekmezci çıkmış. Pekmezci eşeği sahipsiz sanmış. "Hah," demiş, "işte beleş pilav. Biraz da pekmez katarım, afiyetle yerim." Başlamış pekmezle pilavı yemeye. Ama tam üçüncü kaşığı ağzına götürürken Nohut-oğlan bağırması: "Yeter. Babama da bırak." Pekmezci de korkusundan küt diye düşmüş ölmüş. Nohutçuk pekmezle pilavı babasına götürmüş. İhtiyarcık yemeğini yemiş, Nohut-oğlanı da yollamış çift sürmeye. Nohutçuk öküzün kulağına girmiş, başlamış: "Eso ha, esso ha..." demeye. Böylecene tarlayı sürermiş. Tam da o sırada Padişah tebdil-i kıyafet oralardan geçiyormuş. Bakmış ki öküzler tarlayı sürer, başlarında kimse yok. Merak etmiş. Etrafa bakınınca görmüş çiftçiyi. Yanına gitmiş. "Merhaba," demiş. Hoşbeş etmişler. Padişah sormuş: "Çiftçi dayı, sen burda oturursun, kimdir tarlayı süren?" "Oğlum." "Hani? Öyle biri yok." "Yakınına git, gör." Padişah öküzün her tarafına bakmış: Yok, yok... Sonunda, öküzün kulağında nohut kadar çocuğu görmüş. "Bu mudur senin oğlum?" "Evet, odur." demiş çiftçi. Padişahın pek hoşuna gitmiş bu Nohut-oğlan. "Ben Padişahım, demiş çiftçiye. Bana bu çocuğu satar mısın?" "Ne yapsın, ne etsin? Düşünmüş, taşınmış adamcık, en sonunda kabul etmiş. Ama ayrılmadan babasına demiş ki: "Baba, Padişah beni cebine koyar. Sen arkamızdan gel. Ben cebini delerim, sen de bütün paralarını toplarsın." Öyle yapmışlar. Çiftçi epey para toplamış. Nohut-oğlan da artık saraya gelmiş. Padişah sormuş buna: "Nohut, çoban mı, âlim mi, deveci mi olmak istersin?" "Ben deveci olacağım," demiş Nohut-oğlan. Ertesi gün bunun emrine kırk deve vermişler. Otlata otlata Padişahın çayırına getirmiş. Develer otlayadursun, kendi de bir ot yığınının ortasına oturmuş. Develerden biri ot yığınının yerken Nohut-oğlan da yutuvermiş. Böylece Nohut-oğlan kaybolmuş. Öğlen olmuş, yok, akşam olmuş, yok... Padişah merak etmiş, gelmiş çayıra. Bakmış ki Nohut-oğlan ortalarda yok. Başlamış: "Nohut, nohut" diye çağırmaya. Nohut da: "Birinci devenin karnındayım" diye ses vermiş. Deveyi kesmişler, bakmışlar, yok. Gene: "Nohut nerdesin?" diye seslenmiş Padişah. "İkinci devenin karnındayım." Onu da kesmişler, bakmışlar gene yok. Böylece kırk deveyi kesmişler, Nohut-oğlanı bulamamışlar. Meğerse Nohut-oğlan develerden birinin karaciğerinin içine kaçmış. Padişah da o ciğeri bir fukara kadına vermiş. Kocakarı ciğeri sepete koymuş, evine gidermiş. Yolda çişi gelmiş, oturmuş işemeye. Nohut ciğerin içinden: "Ört, ayıp yerleri görüyorum." diye bağırması. Kocakarık korkusundan ciğeri oracıkta bırakıp kaçmış. Nohut-oğlan usanmış artık, çıkmış ciğerin içinden. Tam da o sırada oradan iki hırsız geçiyormuş. Konuşurlarmış aralarında, o gece bir çiftliğe gidip koyun çalmak işi üzerinde. Nohut-oğlan seslenmiş: "Beni de götürün, çok yardımım olur." Hırsızlar şaşmışlar:

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

“Kimdir bu bağırır?” “Benim,” demiş Nohut-oğlan. Hırsızlar bakarlarmış dört bir yana, kimse yok. “Neredesin?” “İşte, bu çalının dibindeyim.” Gitmişler çalının yanına, sahiden de nohut kadar bir oğlan orada. İnanmamışlar ya buncacık çocuğun kendilerine bir yardımı olacağına, gene de almışlar bunu. Gece olunca mandıraya girmişler. Nohut-oğlanı sokmuşlar, versin kuzuları bunlara diye. O bağırır: “Kara kuzu mu istersin, ak mı?” Hırsızlar: “Sus, derlermiş, çiftçi duyar da gelir üstümüze.” Nohut gene bağırır: “Kara mı vereyim, ak mı?” Sonunda çiftçi, konuşmaları duyup fenerle dışarı çıkmış. Nohut-oğlan binmiş oturmuş fenerin üstüne, başlamış bağırır: “Aman dayı, yaktın beni, yaktın beni.” Çiftçi, koltuğunun altından bu sesi duyunca korkusundan atmış feneri, kaçmış içeri. Hırsızlar da bir çift kuzu almışlar, gitmişler bir derenin kenarına. Sabah olunca kuzuları kesmişler, kebab etmişler, ama içecek suları yokmuş. Koskoca bir tulum varmış hırsızların yanında, Nohut-oğlan onu sürükleye sürükleye dereye götürmüştü. Su doldurmuş içine. Almış eline bir değnek, başlamış tulumu vurmaya. Hem de bağırır: “Vurma çiftçi amca, kuzuları ben çaldım. Vurma... işte, şu iki hırsız çaldı kuzularını.” Hırsızlar bu sözleri duyunca sanmışlar ki çiftçi geldi. Bütün kebabları orada bir bırakmışlar, kaçmışlar. Kebablar Nohut-oğlana kalmış. O da yemiş istediği kadar, su da içmiş kana kana... Kuzu kebabından bana da bir lokmacık verdi. Dereden geçiyordum, kurbağalar: “Vak, vak, vak” deyince, ben de sandım ki: “Bırak, bırak, bırak.” diyorlar. Bıraktım da geldim (Boratav, 2015: 272-276).

Türkiye Coğrafyası Dışında Türk Dünyasında Tespit Ettiğimiz Örnek Masal Metinleri

1. Masal Örneği:

Kulak

Evvel zamanda bir avcı varmış. Günlerden bir gün avcunun hanımı bir aslan kulağı bulup getirmesini kocasından istemiş. Bunun üzerine avcı da av avlamak için ormana gitmiş. Ormanda birkaç gün dolaştıktan sonra avladığı aslanların kulaklarını keserek evine bir torba kulakla dönmüş. Hanımı kocasının getirdiği kulakları aş ermesi gidene kadar pişirerek yemiş. Günlerden bir gün avcının hanımı doğum yapınca kırk kulak doğurmuş. Bunu gören avcı ile hanımı çok üzölmüşler ve ağlamışlar. Bunun üzerine, karı koca anlaşarak bu kulakları kimseye göstermeden yok etmek istemişler. Ardından da kırk kulağı derleyip toplayıp yemesi için köpeğe vermişler. Olacak ya, kulaklardan birisi de kapalı bir yerde gizlenerek kalmış. Günün birinde avcı ile hanımı ocağın yanında sohbet ederlerken avcının hanımı: “Çoluk çocuğumuz olsa ne güzel olurdu, ateşe, suya, oraya onları yollardık.” demiş. O zaman kapalı yerde duran kulak: “Anne ben varım ya, ateşe, suya, şu bu işlere beni yolla.” demiş. Bu duruma avcı ile hanımı çok şaşırır: “Kim var, bu kim?” diye etraflarına bakarlarsa da kimseyi görememişler. Bundan sonra avcının hanımı: “Sen kimsin?” diye sormuş. “Ben senin çocuğum, kulağım demiş.” demiş. “Sen neredesin?” “Ben kapalı yerdeyim.” Karı koca kulağı çakarmışlar ve onu odun toplamaya göndermişler. Kulak, odun toplayıp eve dönerken yağmura yakalanmış. Yağmurdan korunmak isteyen kulak bir yaprağın altına saklanmış. Olacak ya, o yaprağı da oralarda otlayan bir deve yiyince kulak devenin bağırsağına yapışır: “Hey yürü!” diye onu kovalayıp evine gelmiş. Avcı ile hanımı deveyi keserek onun bütün içkembelerini karıştırıp bakmışlar fakat kulağı bulamamışlar. Bu sırada devenin bağırsağını çıkarıp dışarı atıvermişler. Olacak ya, devenin bağırsağını da geceleyin bir kurt yemiş. Ardından da: “Koyuna saldırayım.” deyince, kulak kurdun karnından bağırır: “Bağırır!”

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

“Çoban çoban, koyuna kurt geldi” demiş. Çoban köpeklerle beraber kurdu öldürünceye kadar dövmüş. Böylece kurt günlerce koyunlara saldıramamış. Ardından da çok acıkmış, açlıktan takati kesilmiş. Bunun üzerine kurt tilkiye gidip: “Benim içimde bir şey var, koyunlara saldırayım desem, hemen oyunlara o bela bağırıma başlar, açlıktan ölmek üzereyim, ben bu deritten nasıl kurtulurum?” demiş. Tilki ona: “Koşup koşup çok terlediğin zaman gelip kuyruğunu buza yatır. İşte o zaman içindeki beladan kurtulursun.” demiş. Kurt, tilkinin dediklerini yapmış, koşu koşu buharı göğe yükselene kadar terlemiş ve gelerek buza oturmuş. Kurdu tüyleri buza iyice yapışmış o da orada ölmüş. Kurdu ölümü ölüsünü bir avcı görmüş. O hemen kurdu kesip derisini yüzmeye başlamış. Avcı da kurdu yüzerken yanından iki atlı geçmekteymiş. Kulak gidip onların birinin atının torbasına girmiş ve oraya yerleşmiş. Yolcular akşam olunca bir köye gelmişler. Konuk olmak için ev sahibiyile konuşup: “Misafir alırmısın?” demişler. Ev sahibi de: “Kaç kişisiniz?” demiş. Yolcular da, “iki kişiyiz.” demişler. Bu sırada Kulak: “Hayır, benimle üçüz.” demiş. Ev sahibi: “Üçseniz size hayırlı yolculuklar, ev dar.” demiş. Yolcular bunun üzerine şaşırılmışlar ve kendi kendilerine: “Bu üçüncü şahıs kim ve nerede?” diye etraflarına bakmışlar. Fakat hiç kimse görünmemiş. Ardından da: “Hay Allah, bundan sonra aklımızda bulunsun.” demişler. Bir süre yol giden ikili yine bir eve gelmişler ve ev sahibine: “Misafir alırmısınız?” demişler. Ev sahibi: “Kaç kişisiniz?” demiş. “Üç kişiyiz.” Ev sahibi: “Tamam, inin.” demiş. Misafirler inmişler, onlarla birlikte kulak da inmiş, fakat onu kimse görememiş. Ev sahibi de; “Üçüncü misafir nerede?” diye sormuş. “Benimle üçüz diyen arkadaşınız nerede?” diye sorunca, yolcular şaşkın şaşkın birbirlerine bakmış ve oturmuşlar. Zengin de çok cimriymiş, misafirlere mal kesmez, sadece bir bulamaç yapıp yedirirmiş. Bu duruma kulak sinirlenmiş. Gece zenginın koyunlarına kurt saldırınca, kulak ahırdaki tüm kapı ve delikleri kapatmış. Kurt da zenginın bütün mallarını boğarak gitmiş. Ertesi gün misafirlerle birlikte bütün halk da ete doymuş (Alptekin, 2003: 223-226).

2. Masal Örneği:

Carım Kulak

Eski çağlarda Altay yerinde boyu parmak kadar, omuzları yarasa kadar gibi geniş Carım-Kulak (Yarım kulak) adlı bir çocuk yaşamış. Bir gün Carım Kulak iki ihtiyar karı kocanın çadır evinin penceresinin kenarına çıkarak yatıp dinlenmiş. O ihtiyarların dizgin takacak atı laf söyleyecek çocukları yok. Yalnızca kötü bir develeri varmış. Onlar ateş yanında ısınıp ahlayıp inleyerek yatıyorlarmış. Onları gören Carım Kulak şöyle demiş: Erkek çocuk istiyorsanız oğlunuz olayım kız çocuk istiyorsanız kızınız olayım. Bu sözleri duyan ihtiyar biraz şaşırıdıktan sonra biz ihtiyarlara nede olsa erkek çocuk lazım deyip Carım Kulak'ı yanlarına çağırılmışlar. Oğlan pencerenin kenarında yere sıçrayarak gelip ihtiyar karı kocanın arasına oturmuş. Böylece Carım Kulak ihtiyarların oğlu olmuş. Yeşil ot büyüyüp güzel çiçekler yayılıp, guguk kuşunun sesi duyulduğunda, bir gün ihtiyar karı koca kötü develerine ağaç yük eyerini vurup, iki eski kabı deveye asarak Carım Kulak'a halkın içinde dolaşıp yiyecek toplama demişler. Carım Kulak zayıf devenin hörgücünün eğik yerine oturarak, evleri dolaşıp rastladığı evde devesini durdurup şöyle bağırması: “Oy insanlar bir tabak arpa verin yarım kurut (kurutulmuş peynir) verin, yarım mesane torbası yağ verin!” Bu sözleri duyan insanlar dışarı çıktığında, iki eski kap asılı deveyi görmüşler. Böylece insanlar, bu ne biçim sihirli şey diye korkup ürkererek hemen arpayı, kurutu, tereyağını devede ki kaplara koyup vermişler. Böylece Carım Kulak ihtiyarları besleyip, kendisi de tok yaşar olmuş. Fakat bir defasında

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Carım Kulak yiyecek topladıktan sonra dönüyormuş. Dinlenmek için deveyi durdurup yere inerek, yaprağın altına girip, deve otlarken yaprakla birlikte onu da yemiş. Akşam deve ağzına kadar yiyecek dolu iki kapla dönüp geldiğinde, ihtiyar karı koca sevinip oğullarını karşılamaya bakmışlar ki oğlan yok. “Carım Kulak nerdesin?” diye ihtiyarlar bağırıp devenin etrafında dönüp durmuşlar. “Deve beni yaprakla birlikte yedi” diye Carım Kulak’ın devenin içinden bağırdığını ihtiyarlar duyunca hemen deveyi öldürmüşler. Devenin göğsünü yarıp irinli karnını deşmişler. Carım Kulak’ı devenin içinde akşama kadar aramış fakat bulamamışlar. Hâlbuki Carım Kulak irinli karnın içindeymiş.

O gece açgözlü kurt yiyecek ararken devenin irinli karnına rastlamış, kurt sevinerek irinli karnıyla birlikte Carım Kulak’ı yutup gitmiş. Fakat irinli karnını yediği için kurt aslında bir felakete düşmüş. O koyun tutup yemek için koyunlara doğru yöneldiğinde: “ Oooy insanlar, kurt koyunlarınıza saldıracak” diye bağıriyormuş. Kurt atları tutmak için gizlice yaklaşırsa da kurdun içinde: “Yılınıza kurt saldıracaak!” diye insan bağıriyormuş. Kurt herhangi bir hayvan kuş tutup yemek için sürünerek gittiğinde, Carım Kulak ürkütme için bağıriyormuş. Aç gözlü kurt açlıktan ölmek üzereyken, hayvanların kağanı ayıya gidip şikâyetini söyleyip, olup biteni anlatmış. Bu felaketten kurtulmanın çaresini sormuş. Ayı kurtla alay edip; “A mantar gibi yağla oynaşmayacaksın, azı dişi sana niçin verildi? Aç gözlülüğünle saldırıp, ölen devenin irinini yutarken irinle birlikte diri şeytan yemişsin. Şimdi de açlıktan öleceksin” diye kurdu biraz korkutmuş. “Yardım edin büyüğüm açlıktan öleceğim” diye kurt ağlamış. Ayı kurdun kemiklerine yapışmış karnına bakarak şöyle demiş: “Koşarak yedi dağı aş, koşarak yedi denizi geç, yedi yolun kavşağına varınca oturup biraz dinlendikten sonra arkana bakmadan tekrar koş.” Kurt yedi dağı yedi denizi koşarak geçmiş, yedi kavşağa varınca, söylenenleri tamamlamak için arkasına bakmadan tekrar koşmuş. Böylece kurt başına gelen felaketten kurtulmuş. Carım Kulak kurdun içinden çıkıp temizlenip, güneşte ısınırken, yedi, yolun kavşağına iki delikanlı gelip atlarının eyerlerini alıp dinlenmişler. İki delikanlıdan biri büyük bir zengin oğluymuş, kendine eş bakmaya gidiyormuş, diğeri ise onun ırgatıymış. Carım Kulak çok düşünmemiş ileri geri sıçrayıp, fırlayıp, sezdirmeden zengin oğlunun cebine girmiş. Delikanlılar atlarını eyerleyip yola çıkarak oradan gitmişler. Carım Kulak “Hamile kadınlar gibi niçin yavaş gidiyorsunuz delikanlılar?” diye söylendiğinde delikanlılar birbirlerine bakıp şaşırıp atlarını hızlandırmışlar. Carım Kulak “ Ah delikanlılar yavaş karnım ağrıdı” diye bağırdığında, delikanlılar dizginlerini çekip gidişlerini yavaşlatmışlar. Carım Kulak onlara rahat vermemiş delikanlılar bu beladan kurtulmak için defalarca atlarından inip, silkinip arasalar da Carım Kulak’tan kurtulamamışlar. Bazen Carım Kulak tuhaf sesler çıkarıp veya karnını guruldatıyormuş. Zengin oğlu böyle utanç verici beladan kurtulamayıp atından inerek ırgatına şöyle demiş: “Bu felaketten beni ayıran biri olsa ona eyerli atımı verirdim.” Bu sözleri işiten Carım Kulak cepten yavaşça çıkarak otların arasına girip şöyle demiş: “Eyerli at değil bana kötü bir deve de versen olur, ben seni bu felaketten kurtarıyorum. “Delikanlılar dikkatle bakınca onların yanındaki büyük yaprağın üstünde parmak kadar oğlanı görmüşler. Zengin devaleri fazla uzakta değilmiş delikanlılar gidip zayıf, kötü yürüyüşlü bir deveyi tutup getirerek oğlana vermişler. “ Sizi bulan bela sizden ayrılıp bu devenin içine girdi. Şimdi siz kurtuldunuz” diyerek Carım Kulak devenin hörgücündeki kıvrıma girmiş. Delikanlılar yollarına sağ salim ve rahat devam etmişler. Carım Kulak ise dönüp ihtiyar karı kocanın yanına gelerek, kapları devesine yükleyip tekrar evleri dolaşmaya başlamış... (Dilek, 2007: 54).

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

3. Masal Örneği:

Nohut Pehlivan

Bir varmış, bir yokmuş. Eski bir zamanda yaşlı bir karı koca yaşarmış. Onların iki oğlu ve bir kızı varmış Kızın güzellikte dengi yokmuş. Bir gün oğulları, ormanda yeni bir yer açmak için gitmeye hazırlanmışlar. Onlar yanlarına birkaç gün yetecek kadar yemek almışlar ve: “Eğer yemeklerimiz tükenirse, bize kim yiyecek getirecek.” demişler. Karı koca çok yaşlanmışlar ve “Yiyeceği kızlarından başka kim götürecektir? Kızımız götürecektir.” demişler. Ağabeyleri ormana giderken ağaçlara işaret koymuşlar fakat ormanda bir dev yaşarmış O dev, hem bunları hissetmiş ve kendi sarayına çıkan yola doğru ağaçları işaretlemiş. Aradan birkaç gün geçmiş, kız ağabeylerine yemek götürmek istemiş. O yemekleri almış ve işareti takip ederek yola çıkmış ve devin sarayına ulaşmış. O, yolunu kaybettiğini anlamış ve arkaya dönmek istemiş; ama dev yolunu kesmiş. Böylece kız, devin sarayında kalmış. Ağabeyleri beklemiş, kız kardeşi gelmeyince de sinirleşmişler ve evine dönmüşler. Kız kardeşinin çoktandır yemek götürdüğünü öğrenmişler. Büyük ağabeyi: “Kız kardeşimiz yolunu kaybederek devin sarayına varmış olsa gerek. Ben onu kurtarmaya gideceğim. Eğer üç gün içinde geri dönmezsem, beni beklemeyin”, demiş ve devin sarayına gitmiş. O, devin sarayına gelmiş. Dev o sırada avdaymış. Kız kardeşi ağabeyini görünce ağlamış ve bütün olayları anlatmış. Ağabeyi dev beklemiş. Kız kardeşi ise: “Ağabeyciğim, gidin, dev sizi öldürecek, demiş ağlayarak; fakat ağabeyi gitmeye razı olmamış “Dev ile savaşacağım” demiş. Nihayet dev gelmiş. O zaman kız, devin huzuruna varmış. “Eğer benim kardeşim gelirse, ne yapardın?” diye sormuş. “Eğer misafirlik için gelmişse misafir ederim”, demiş. Kız, kardeşini göstermiş. Dev onu çok iyi misafir etmiş. Sonunda, “Ben sana varlıklarımı göstereyim.” diyerek yiğidi elinden tutarak varlıklarını göstermiş. Bütün varlıklarını gördükten sonra bir dibi olmayan kuyunun yanına gelmişler. O zaman dev, yiğide: “Eğer şu kuyuyu baltasız, ateşsiz, bilek gücüyle bozarsan, sağ kalırsın, bunları yapamazsan seni öldürecekim, demiş. Yiğit: “Bozamam”, demiş. Dev yiğidin kafasını almış ve büyük kapıya asmış. Kız ağlaya ağlaya kalmış, onun elinden ne gelecekti ki. Üç gün bekleyip, ağabeyi dönmeyince, küçük kardeşi yola çıkmış. O da devin yanına varmış, dev onu misafir etmiş ve kuyuyu bozmasını istemiş. Bozamayınca, onu da ağabeyi gibi öldürmüş ve büyük kapıya asmış. Yaşlı karı koca oğullarını bekleye bekleye belleri bükülmüş. Kız ise günlerini ağlayarak geçirmiş. Böylece, aradan çok zaman geçmiş. Kız devin sarayında kalmış. Bu olay unutulmaya başlanmış. Bir gün yaşlı adam yoldan gelirken, bir nohut yolda yuvarlanarak geliyormuş. Adam nohudu almış ve cebine koymuş. Evine gelince, nohudu cebinden çıkardığında, nohut değil küçücük bebekmiş. Adam olayı karısına anlatmış. Karı koca çok sevinmişler ve çocuğa “Nohut Pehlivan” ismini koymuşlar ve yetiştirmeye başlamışlar. Nohut Pehlivan günden güne büyüyerek, pehlivan bir yiğit olmuş. Bir gün Nohut Pehlivan, adama: “Baba, bana dökme demirden yapılmış bir gürzü getirin”, demiş. Adam demirciye gitmiş, bir gürz yaptırmış ve zar zor eve getirmiş. Yiğit gürzü döndürmüş ve göğe fırlatmış. Gürz, üç gün sonra yere düşmüş ve paramparça olmuş. Nohut Pehlivan babasına: “Baba, gürzü neden dökme demirden yaptırmadınız”, demiş. Adam demirciye tekrar gitmiş, dökme demirden bir gürz yaptırmış ve arabasına koyarak getirmiş. Nohut Pehlivan gürzü arabadan almış yine döndürmüş ve göğe atmış. Gürz, yine üç gün sonra yere düşmüş ve bu sefer kırılmamış. Nohut Pehlivan, anne babasına; “Ben ablamı devin elinden kurtaracağım, demiş ve vedalaşarak yola çıkmış. O, yürümüş yürümüş ve devin sarayını bulmuş. Orda kız ip eğiriyormuş. Nohut Pehlivan ona

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

kendini tanıtmış. Birkaç zaman geçmiş ve dev gelmiş. Dev, Nohut Pehlivan'ı misafir etmiş, varlıklarını göstermiş ve kuyunun yanına götürmüştü.

– Şu kuyuyu baltasız, silahsız, bozarsan, gidersen; yapamazsan, öleceksin, demiş. Nohut Pehlivan kuyuyu gürz ile bir vurarak paramparça etmiş ve çok hızlı davranarak devin kafasını koparmış. Bir anda devin cesedi üzerinde kuzgunlar toplanmış. Nohut Pehlivan bir kuzgun yavrusunu tutmuş. Annesi: "Yavrumu saliver!" diye yakınmaya başlamış.

– Ölüm ve hayat suyu getirirsen yavrunu saliveririm, demiş Nohut Pehlivan.

Kuzgunun annesi ölüm ve hayat suyunu getirmiş. Nohut Pehlivan onun yavrusunu salıvermiş ve ağabeylerinin cesetleri asılı olan büyük kapıya varmış, onların gövdesi ile kafalarını getirmiş ve evvel ölüm suyundan, sonra hayat suyundan dökmüş. Ağabeyleri yerinden kalkmışlar. Nohut Pehlivan iki ağabeyi ve ablasını alarak anne babasının yanına varmış. Karı koca çok sevinmişler ve üç gün üç gece ziyafet yapmışlar ve muratlarına ermişler (Saçkesen, 2010: 571-574).

4. Masal Örneği:

Parmak Çocuk

Bir varmış, iki yokmuş. Evvel zaman içinde, kalbur saman içindeymiş. Develer çingir oynarmış eski hamam içinde. Pire berbermiş, deve tellalmış, Ben de anamın beşiğinde tıngır mıngır sallanmışım. Anam düşmüş beşikten. Babam girmiş eşikten. Dayağın korkusuyla ben de atlamışım pencereden. Başım vurmuş üst başa. Görmüşüm alt eşiği. Zamanın hükmünde bir padişah oğluyla, yoksul bir komşusu varmış. Padişah oğlunun yediği önünde yemediği arkasındaymış. Yine de üzüntüden bir türlü kurtulmazmış. Yoksul komşusu da aç sefil gezermiş. Onun yüzünden gülümseme, ağzından kahkaha eksik olmazmış. Padişah bakarmış. En sonunda dayanamamış. Hatuna: "Ben koskoca bir padişah oğluyum. Gözümü açıp ters ters baksam memleketin altı üstüne gelir. Elimi şaklatsam karşıma bin tane adam dizilir. Yine de yüreğimde bir ağırlık var. Kahkaha atamıyorum." "Doğrudur söylediklerin. Git sor bakalım. Öğrenelim. Her gün oynamalarının sebebi nedir?" Padişah oğlu kalkıp gitmiş. Yoksul ailenin kapısının "şak şak" çalmış. Ailenin hepsi de kapıya çıkmış. Selam sabahtan sonra padişah oğlu sormuş: "Yoksulluğu dost tutunuz, dilenirsiniz. Yine gece gündüz gülersiniz. Bunun sebebi nedir?" Yoksul karı koca da bir ağızdan: "Bir altın elmamız var. Birbirimize atar tutarız. Güleriz, eyleşiriz". Bu söz üzerine padişah oğlu hemen sarayına dönmüş. Kuyumcusunu çağırmış. En irisinden altın bir elma yaptırmış. Hatununu da karşısına almış: "Haydi. Altın elmayı ben atayım, sen kap. Sen at, ben kapayım. Biz de yoksul gibi gülüp eğlenelim, demiş. "Peki." Hatunu, padişah oğlunun karşısına geçmiş. Atılan elmayı kapmaya çalışmış. Başaramamış. Elma "tak" diye göğsüne vurmuş. Padişah oğlunun hatunu: "Aman, aman", demiş. Yere düşmüş. Ağlaya inleye kalkmış. Elmayı almış. Padişah oğluna atmış. Elma "tak" diye padişah oğlunun başına vurmuş. Onu da yere düşürmüştü. Gün boyu elmayı atıp tutmaya çalışmışlar. Gülmek şöyle dursun acılar içinde kıvrılmışlar. Yara bere içinde kalmışlar. Acılar içinde yerlerine yatmışlar. Padişah oğlu hatununa: "Böyle neşelenme olmaz. Yoksul aileye yarın yine gideceğim. Bu işin aslını faslını iyice öğreneceğim." "İyi edersin." Padişah oğlu sabah erkenden yoksul ailenin kapısını "şak şak" çalmış. Kapıyı açan karı kocaya: "Sizin söylediğiniz gibi kuyumcuya altın elmayı yaptırdım. Ben attım, hatunumun göğsüne vurdu, yere düştü. Hatunum attı, ben yere düştüm. Gülme yerine acı çektik. Nasıl elmadır bu elma?" "Öyle elma değil." "Ya! Nasıl şeydir?" "Bizim altın elma dediğimiz şey

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

çocuktur. Biz çocuğumuzu atar tutarız.” Padişah oğlu yoksul ailenin gülme nedenini o an anlamış. Gel gör ki hatunu çocuk etmezmiş. Düşünceli düşünceli evine gitmiş. Yine eskisi gibi yaşamaya başlamış. Günlerden bir gün evlerine bir çingene karısı gelmiş. “Açın avucunuzu da falınıza bakayım”, demiş. Padişah oğlu da avucunu açmış. “Bak bakalım çocuğumuz olacak mı?” Çingene karısı padişah oğlunun avucuna bakmış. Mırıldanmış. Sonra da: “Git çarşıya. Bir okka elma al. Birlikte yiyeceğiz. Dokuz aya kadar bir çocuğunuz olacak. Ben dokuz ay sonra geleceğim.” Çingene karısı daha sözünü bitirmeden, padişah oğlu çarşıya koşmuş. Bir okka elma alıp gelmiş. Çingene karısı bıçağı eline almış. Elmaları soymuş. İçini kendisi yemiş. Kabuklarını da padişah oğlunun hatununa vermiş. Sonra da çekip gitmiş. Gel zaman, git zaman padişah oğlunun hatunu gebe kalmış. Padişah oğlu da hep dua etmiş: “Büyük Allah’ım, bir çocuğumuz olsun da isterse parmak kadar olsun.” Dokuz ay on gün olmuş. Padişah oğlunun hatunu parmak kadar bir çocuk doğurmuş. Derken her tarafa herkes gökyüzüne bakmış. Dualar etmiş. Gene de yağmur tıp bile dememiş. Hazineler ambarlar boşalmış. Herkes geçinmenin yollarını aramaya başlamış. Bulabilenler yaşamış. Bulamayanlar ölmüş. Padişah oğlu da hazinesindeki son kuruşu harcadıktan sonra çalıcılık etmeye başlamış. Çalıya giderlerken çocuğu hayvanın kulağının içine koyarlarmış. Ovaya vardıklarında da çocuğu bir çalının gölgesine yatırarlarmış. Padişah oğluyla hatunu çalı sökerlerken çocuğun yattığı yerde karınca deliği açılmış. Çocuk karınca deliğinin içine düşmüş. Karınca deliğinin altında da altın dolu bir küp varmış. Çocuk küpün içinde oynamaya başlamış. Padişah oğluyla hatunu çalıları sökmüş. Demet yapmışlar. Hayvanlara yüklemişler. Hatununa: “Git al çocuğu da gel,” demiş. Hatunu gitmiş, bakmış. Çocuğu bulamamış. Ağlayarak sormuş: “Çocuğu hangi çalının altına koyduyduk?” “Karşına bak. Elbiseciklerini göreceksin. Ben bile buradan görürüm.” Çocuğu almaya kendisi gitmiş. Elbiselerin bulunduğu çalının sağına soluna bakınmış. Karınca deliğini görmüş. Deliği eliyle azıcık kazımış. Altın dolu küpün içinde oynayan çocuğu görmüş. Hemen kucağına almış. Hatununu çağırmış: “Hayvanlara yüklediğimiz çalıların iplerini çöz. Çalı malı istemeyiz. Hayvanları al da gel,” demiş. İkisi bir olmuş. Küpteki altınları hayvanlara yüklemişler. Doğru saraylarına gitmişler. Dar günlerde bolluk içinde yaşamaya başlamışlar. Padişah oğlu hatunuyla konuşurken söz dönmüş dolaşmış. Çingene karısına gelmiş. “Be hatun, çocuğumuzun olacağını çingene karısı söylemişti. Gidelim bulalım. Bize daha çok gülüp eğlenmenin yollarını söylesin.” Hatunu da başını sallamış: “Doğrudur. Gidelim,” demiş. İkisi de atlarına atlamışlar. Çocuğu da atın kulağının içine koymuşlar. Geze dolaşa çingene karısını aramışlar. En sonunda çam dibindeki çadırını görmüşler. Almışlar çingeneyi, gezinmeye başlamışlar. Her gittikleri yerde çingeneyi içeri buyur etmişler. Padişah oğluyla, hatununu kapı dışında bırakmışlar. İçeri davet edilmemek oğlunun ağırına gitmiş. Çingene kadına sormuş: “Bu işin hikmeti nedir? Sen ki çingenesin. Gene de buyur içeriye edilirsin. İçeride güler, Bense koskoca bir padişah oğluyum. Köpekler gibi kapı bekletilirim. Söyle bakalım. “Her gittiğin yerde bir ev yapacaksın. Bu sözün söylendiği yıl yağmurlar bol olmuş. Bet bereket artmış. Padişahın hazinesi yine ağzına kadar dolmuş. Padişahın oğlu da her kasabaya bir konak yaptırmış. Bunlarla yetinmemiş. Bir konak da denizin orta yerine dikirmiş. Sonra da hatununu almış. Gezintiye çıkmış. Yine kimse yüzüne bile bakmamış. Padişah oğlu olanlara çok sinirlenmiş. Çingene karısını buldurmuş. Huzuruna çağırtmış. Saraylarını anlatmış: “Senin bütün dediklerini yaptım. İnsanlar beni evlerine davet etmek şöyle dursun yüzüme bile bakmadı. Beni gördüklerinde kaçtılar.” Çingene karısı söylenenleri dinlemiş.

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Ardından da: “Öyle ev yapmayacaksın?” Padişah oğlu merakla sormuş: “Nasıl ev yapacağım?” Çingene karısı da: “Her gittiğin yerde dost, arkadaş edineceksin. Ne kadar çok arkadaşın varsa o kadar çok evin var demektir. Oturup birlikte yiyip içeceksin.” Padişah oğlu çingenenin sözlerine öfkelenmiş: “Onlar yiyeceğine ben yiyemez miyim?” Kılıcını çekmiş. Çingene karısını korkutmak için sallamış. “Ben de oradaydım. Kılıç bana çarpmasın diye konağın penceresinden atlayıp kaçtım. Yanınıza geldim.” (Gökçeoğlu, 2005: 404-408).

Sonuç

Farklı coğrafyalara dağılmış Türk boyları içinde anlatılan örnek olarak ele alınan bu masalarda değişimlerin olması, o coğrafya ve iklime özgü yaşayış ve unsurların yer alması ve de masal anlatıcısından kaynaklı olarak eş ya da benzer metinlerin ortaya çıkması doğaldır. Bu, Türkiye coğrafyası içinde anlatılan aynı masalın eş veya benzer metin oluşturması şeklinde de karşımıza çıkmaktadır ki oldukça geniş bir coğrafyada yaşayan Türk devlet ve topluluklarında farklılaşmanın oluşması sözlü anlatılarda kaçınılmaz bir sonuçtur. Ancak burada dikkat edilmesi gereken; masalın ana motiflerinin, temel yapı taşlarının, kemikleşmiş düşünce sisteminin devam etmesidir. Burada, birbirinden uzak farklı iki coğrafyada, farklı inanç sistemine sahip Altay ve Orta Asya Türkleri ile Anadolu Türkleri arasından derlenen bu masallar seçilerek müşterek unsurlara ve bu unsurların neredeyse hiç iletişim olmamasına rağmen devamlılığına dikkat çekilmek istenmiştir. Ortak metin oluşturulurken birbirine çok yakın özellikleri taşıyan benzer metinler ele alınmalı, metinlerin dili yerel ağız özelliklerinden arındırılarak bugünkü eğitim-öğretim diliyle hedef kitleye sunulmalıdır. Burada ayrıca Batı masalı olarak geçen, anlatılan, kitaplarda yer alan Parmak Kız masalı vb. yerine hem Türkiye’de hem de Türk devlet ve topluluklarında ortak dil ve edebiyat kitabı yazımında müşterek kültür içinde yer alan ortak anlatıların ve metinlerin dikkate alınması gerektiğine vurgu yapılmıştır. Bu vesileyle bu vb. yaklaşımlara bu ve bunun gibi diğer metinlerin seçiminde de başvurulması Türk devlet ve topluluklarındaki ortak dil ve edebiyat öğretiminin başarıya ulaşmasına öncülük edecek, kültürel birliğin daha hızlı güçlenmesine katkı sağlayacak ve ortak Türk dili ve edebiyatı öğretiminde daha etkili olacaktır.

Kaynakça

- AKHAN, Birkan Ebru (2006). *Yunt Dağı Köylerindeki Masallardaki Dil Özellikleri*, Yüksek Lisans Tezi. Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- AKYOL, Esra (2010). *Muğla Masalları Metin- İnceleme*, Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- ALPTEKİN, Ali Berat (2003). *Kazak Masallarından Seçmeler*, Akçağ Yayınevi, 1. Baskı, Ankara.
- BEKDİK, Muhammed (2014). *Ereğli Masalları*, Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- BİNYAZAR, Ahmet (2015). *On beş Türk Masalı*, 11. Basım, Can Sanat Yayınları.
- BORATAV, Naili Pertev(2015). *Az Gittik Uz Gittik*, 14. Baskı, İmge Kitabevi.
- DİLEK, İbrahim(2007). *Altay Masalları*, 1. Baskı, Ankara.
- DOĞAN, Abdullah (2006). *Adıyaman Yöresi Masalları Üzerine Bir İnceleme*,Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- GÖKÇEOĞLU, Mustafa (2005). *Toplu Masallar II- Ay Oğlum Ayan Oğlum, Kıbrıs Türk Halkbilimi Masal Coğrafyamız II*, Gökçeoğlu Yayınları, Lefkoşa.
- FEYZİOĞLU, Yücel (?). “Yarı Kulak”, *Türkmenistan’dan Masallar*, ?, ?,

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

- KÖSE, Alper; Muş İli Malazgirt İlçesinde Anlatılan Masalların Çocuk Eğitimine Katkısı, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2004, s. 160-162.
- KUMARTAŞLIOĞLU, Satı (2006). *Balıkesir Masallarında Motif ve Tip Araştırması*, Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- ÖNAL, Mehmet Naci (2011). *Muğla Masalları*, Muğla Üniversitesi Yayınları, Muğla.
- ÖZÇELİK Mehmet (1993). *Afyonkarahisar Masalları Üzerine Bir Araştırma*, Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- SAÇKESEN, Ahmet (2010). *Özbek Masallarının Tip ve Motif Yapısı*, Doktora Tezi. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- ŞİMŞEK, Esmâ (1990). *Yukarıçukurova Masallarında Motif ve Tip Araştırması*, Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- TEZEL, Naki (1948). *Parmak Çocuk*, Köy Postası, S.55, Aralık 1948, s. 17(?)
- TUNÇ, Talha (2008). *Manisa Masalları Üzerine Bir İnceleme*, Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- UZUN, Ramazan (2009). *Konya İli Seydişehir İlçesi ve Çevresinde Anlatılan Masalların Çocuk Eğitimine Katkısı*, Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Konya.
- YALDIZ, Hatice Tüba (2006). *Masalların Çocuk Eğitimi Açısından İncelenmesi (Sarayönü Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

ABDULLAH TUKAY ŞİİRLERİNİN UYGUR SAHASI EDEBİYAT ÖĞRETİMİNDEKİ YERİ

Alimcan İNAYET*

Tatar Türklerinden bir bölüm 19. yüzyılın başlarından itibaren Çarlık Rusyası'ndaki politik ve ekonomik nedenlerden dolayı Uzak Doğu'ya göç etmiş, Çin'in Harbin, Shenyang, Changchun, Tianjin ve Shanghai gibi çeşitli şehirlerine, hatta Japonya'ya gidip yerleşmiş, İkinci Dünya Savaşı sırasında batı ülkelerine gitmişlerdir (Çanişev 2009: 54).

Tatarların Doğu Türkistan'a göçü ise 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren başlamış, 19. yüzyılın sonu ve 20. yüzyılın başlarına kadar çok sayıda Tatar Türkü Doğu Türkistan'ın İli, Altay ve Tarbağatay illerine gidip yerleşmişlerdir. 1892 yılına ait bir nüfus sayımında İli bölgesinde yaşayan Tatarların 1900 kişi olduğu tespit edilmiştir (Çanişev 2009: 56). Doğu Türkistan'a göç eden Tatarlar kendi çocuklarının geleceği için yerleştikleri bölgelerde şahsi çabalarıyla ilkokul ve orta okullar açmış, bu okullarda Kazan'daki okullarda uygulanan ders programlarını aynen uygulamışlardır.

20. yüzyılın başlarına gelindiğinde, Kırım'da başlayıp, Orta Asya'da hızla yaygınlaşan "usul-i cedid" eğitim sistemi önce Doğu Türkistan'daki Tatar okullarını etkilemiş, bu okullar diğer Uygur bölgelerindeki "usul-i kadim" okullarından bir adım önde gitmişlerdir. Tatar okullarında benimsenen "usul-i cedid" eğitim sistemi Uygur aydın çevrelerinin dikkatini çekmiş, 1909 yılında Uygur Türklerinden Mahsut Muhiti Kazan'da Haydar Sayrani adında bir öğretmeni Doğu Türkistan'a davet ederek önce Turfan Astane köyünde, sonra Turfan şehrinde ve Urumçi'de "usul-i cedid" okulları açmıştır. Bu okulların başarısından sonra, Mahsut Muhiti 1917 yılında Kazan'dan Eli İbrahimov, Hisam Bavın, Şahı Şeref, Hesen Fehimi, Muhibulla Bey ve onun hanımı Gülendem Hebibulla'yı Doğu Türkistan'a davet etmiş, böylece "usul-i cedid" okullarının Doğu Türkistan'da yaygınlaşmasının önünü açmıştır (Çanişev 2009: 97-106). Yeni açılan "usul-i cedid" okullarının ders programlarına bakıldığında, dil ve edebiyat, algebra (cebir), geometri, kimya, botanik, zooloji, sıhhiye, tarih, coğrafya, astronomi, ahlak eğitimi, Arapça, spor, şiir ve din gibi derslerin olduğu görülür (Çanişev 2009: 61). Bunlardan edebiyat ve şiir dersinde Abdullah Tukay başta olmak üzere Tatar edebiyatında tanınmış şair ve yazarların eserleri okutulmuştur (Çanişev 2009: 83-84).

Tanıkların ifadesine göre, Tatar ya da "usul-i cedid" okullarındaki edebiyat öğretiminde uygulanan yöntem öğrencilere şiir ezberletme olmuştur. Dönemin Tatar okulunda okuyan İbrahim Muti'nin verdiği bilgiye göre, Tatar öğretmeni Eli Bey edebiyat dersinde öğrencilere Tatar şiirlerini, özellikle Abdullah Tukay'ın şiirlerini ezberletmiştir (Muti 2007: 454). Muti Abdullah Tukay'ın pek çok şiirini ezbere bildiğini, onun şiirleri sayesinde edebiyatla ilgilenmeye başladığını söyler. Gerçekten İbrahim Muti bugün Doğu Türkistan Uygur sahasında ünlü Türkolog ve edebiyat araştırmacısı olarak kabul edilir. Ona göre, Abdullah Tukay'ın şiirlerinde cehalete karşı ilmi, yeniliği, halkı savunan fikirler ağırlıklı olarak işlenmiş, bunlar dönemin Uygur aydınları arasında büyük etki uyandırmıştır. Muti'ye göre, Uygur aydınları arasında Abdullah Tukay'dan derin etkilenen kişi Abdulhaluk Uygur'dur. Abdulhaluk Uygur'un cehalete, hurafeye karşı ilmi savunması, sahte din adamlarına şiddetli hücum

* Prof. Dr., Ege Üniversitesi Türk Dünyası Araştırmaları Enstitüsü, alim1962@hotmail.com.

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

etmesi, halkı uyanmaya çağırması Abdullah Tukay şiirlerinin ilhamı nedeniyledir (Muti 2007: 454). Gerçekten Abdulhaluk Uygur Turfan Astane'de açılan ilk "usul-i cedid" okulunda okumuş, Tatar öğretmen Haydar Sayrani'den ders almış bir kişidir. Abdulhaluk Uygur'un "Bardur" adlı şiiri bu noktayı ikna edici bir şekilde aydınlatılabilir.

Abdulhaluk Uygur'un "Bardur/Vardır" adlı şiiri hem şekil hem muhteva bakımından Tukay'ın "Bézné Orunsiz Yamanliyeler" (Bizi Boşuna Kötülüyorlar) adlı şiirine benzer.

Abdullah Tukay:

*Sadaqat bizde yokmuş bolmasa yalğanımız bardır,
Nifaq vistafkasida köp medal alğanımız bardır.
Nezafetke reğayet yok imiş bézde, ne bohtandır,
Aniñçün yurt sayın bézning birer kumğanımız bardır.
Tagın bézde gıylém ehlê ziyalılar yuq diler,
Utız yıllap Bohar, Kargalı'da torğanımız bardur.
(Sadakat bizde yokmuş, olmasa yalanımız vardır,
Nifak sergisinde çok madalya aldığımız vardır.
Temizliğe raiyet yokmuş bizde, ne bühtandır !
Onun için her evde birer ibriğimiz vardır.
Yine bizde ilim ehli, aydınlar da yok derler,
Otuz yıl boyunca Buhara, Kargalı'da kaldığımız vardır.)
(Muti2007: 456; Ötkür 1996: 2199; Özkan 1994: 310)*

Abdulhaluk Uygur:

*Cahalet semeresidin bizge bir kün köp capa bardur,
Eytñizçu, bğünkü halimizniñ qaysı birde sapa bardur.
Zamanniñ halidin vaqıp bolup turmağniñ ornığa,
Birini şañyu saylap arqıdın devayımız bardur.
İlimniñ ictihadığa köñülni qoymiduq bizler,
Oqurmız-oquturmız dep seğiz çaynaşımız bardur.¹
(Cehâlet semeresinden bize bir gün çok cefâ vardır
Söyleyin, bugünkü hâlimizin neresinde sefa vardır
Dünya hâlinde haberdâr olmanın yerine
Birini muhtar seçip ardından davâmız vardır
İlim öğrenmeye fazla gönül vermedik bizler
Okuruz okuturuz diye sakız çiğneyişimiz vardır.)*

Abdullah Tukay'dan etkilenen Uygur şairi sadece Abdulhaluk Uygur değildir. 1936 yılında Kaşgar'da çıkarılan "Yeñi Hayat" gazetesinin 28 Eylül 12. Sayısında yayımlanan isimsiz bir şaire ait "Bardur" adlı şiirin de Tukay'ın söz konusu şiirinden esinlenerek yazıldığı anlaşılmaktadır.

*Sadaqet bizde yoqtur déme yalğanımız bardur,
İlim ve maarifetdin déme kim noqsanimiz bardur.
Déme kim emir maaruf eylemekçe bizde yoq vasta,
Buluñ fuçkaq semaverhanelerde lafkeş meddahimiz bardur.²*

¹ Abdulhaluk Uygur Şe'irleri, Şincang Helk Neşriyatı, Ürümqi, 1987, s. 10.
90

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

(Sadakat bizde yoktur deme yalanımız vardır,
İlim ve marifette deme kim noksanımız vardır.
Deme kim emir mar'uf eylemede bizde yok vasıta,
Köşe bucağ semaverhanede lafçı meddahımız vardır.)

Bu durum gösteriyor ki, Abdullah Tukay şiirleri dil, şekil, içerik ve üslup bakımından Uygur şairlerini derinden etkilemiştir.

İbrahim Muti'nin hatıralarına göre, Abdullah Tukay şiirlerinden etkilenen Uygur şairlerinden bir diğeri de Lutpullah Mutelip'tir. Lutpullah Mutelip ilk eğitimine Kulca'daki Tatar okulunda Abdullah Tukay şiirlerini ezberleyerek başlamıştır. Dolayısıyla Abdullah Tukay şiirlerinin pek çoğunu ezbere bilmektedir. Muti Lutpullah ile ilgili bir hatırasını şöyle anlatır: "Onların okuduğu dönemde ben onların sınıfına derse giriyordum. Bir gün ben derse geciktim. Sınıfa geldiğimde, birisi şiir okuyordu. Baktım ki, Lutpullah imiş. O 'Arkadaşlar, öğretmenimiz İbrahim Muti gecikti. Ben size bir şiir okuyayım' diye Tukay'ın 'Kitap' adlı şiirini okudu. Bu şiir benim çocukluk yıllarımda ezberlediğim şiirdi, hâlâ aklımdadır." (Muti 2007: 460). Muti'nin aklımdaydı dediği şiirin metni şöyledir:

Kitap

Hiçde könlüm açılmaslık içim puşse
Öz-özümni körelmiçe rohim tüşse.
Cefa çıksem, cüdep bitsem bu başımını,
Koyalmiçe cange cılı héç bir tüşke.

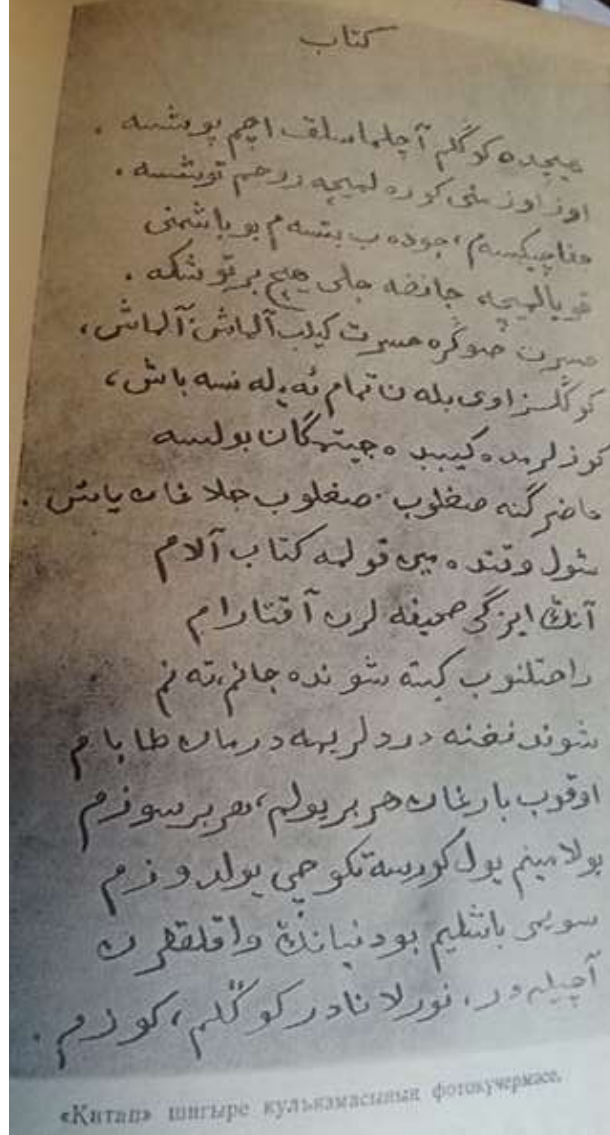
Hesret soñre hesret kilip almaş-almaş,
Köñilsiz öy bilen tema eylense baş.
Közlerimde kibib te citmegen bolse,
Hezirgine sığılıp-sığılıp yılağan yaş.

Şul vakitta min kolıma kitab alam,
Anıñ izgi sehferin aktaram.
Rehetlenip kite şundak canım, tenim,
Şunnağına dertlerime derdmen tabam.

Oğup barğan her bir yolım, her bir sözim,
Bola minim yol körsetküçim yoldızım.
Süymü başlım bu dünyanıñ vaklıkların,
Açıladır, nurlanadır köñlim, közim.

Ciñilenem, meğsulenem min şul çakta,
Rehmet eytem oqığanım şul kitabka.
İşanıçım arta minim öz-özime,
Ümid birlen qarıy başlıyım bulaçaqça (Muti2007: 461)

² Yeni Hayat, 1936 nci miladi 28 nci sintebir, San: 12 (188) " Yeni Hayat, 28 Eylül 1936,Sayı: 12 (188)"



(Abdullah Tukay'ın "Kitab" adlı şiirinin elyazması)

Bu şiir Türkiye'de yayımlanmış Abdullah Tukay şiirleri arasında görülüyor. Dolayısıyla bu şiiri orijinal metni ile karşılaştırma imkanımız olmamıştır. Ezberden okunan ve dili de Uygurcanın fonetik yapısına uyarlandığı için şiirde bir takım değişikliklerin yapıldığı tahmin edilebilir. Ama yine de araştırmacılar için son derece önemli bir malzemedir.

Muti'nin belirttiğine göre, o dönemde öğrencilerin hemen hemen hepsi Tukay şiirlerini okuyor, onun pek çok şiirini ezbere biliyordu. Tukay şiirleri öğrencilerin davranış biçimine

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

dönüşmüştür. Muti Şeng Şisey tarafından tutuklandığı vakit, öğrencileri kendisinin serbest bırakılması için gösteri hazırlığı yaparken, arkadaşlarını bu gösteriden vazgeçirmeye çalışan Lutpullah Mutelip onlara Abdullah Tukay'ın "Kengeş" adlı şiirini okumuş, böylece öğrenciler fevri davranmaktan vazgeçmişlerdir. Lutpullah'ın okuduğu şiirin metni şöyledir:

Kéñeş

Yaşın dostım ! Sıña minnen kéñeş şul,
Kişilerge sırnıñı süylemes bul.
İçiñde nerse yanğanın öziñ bil,
Öziñ kaygır, öziñ yıgla, öziñ kül.
Açıp yaşıdın hezineñni yürekten,
Süyleşme birde artık söz kerekten.
Kişiler özlerin ançak süyerler,
Behtsizlerniñ üstinen külerler.
Alar yırtkuç, alardan çitte bul sin,
Alar barda böriñ bir yaқта tursın.
Sırın bilgeç, kızartırler yüziñni,
"Cöler bu!" dip açrmaslar köziñni.
Kaça köz, koş kibi, maktavlerinnan,
Heberdar bol ki şunda au barınan.
Eger bassa sini bir-bir zamannı,
Yılamıy yumşamas hesret ve kaygı.
Utr aulakça, kayda hiç kişi yok,
Sabıyday, temli-temli köz yaşı tök.
Kélip kirse birev neş şul çağında,
Sıña min bir kiñeş eytim tağında:
Digin sin: "Közlerim niktir avırta,
Üzilmi yaş ağa kiç hem de ırte !" (Muti 2007: 462-463; Özkan1994: 414)
Bu şiirin etkisini Lutpullah Mutelip'in bazı şiirlerinde müşahede etmek mümkündür.
Ey Şincañ helki, hizmetke daim teyyar bol,
Üstünlükleri canlanduruşta huşyar bol (Mutellip 1983: 3)
(Ey Şincan halkı hizmete daim hazır ol,
Üstünlükleri canlandırmada uyanık ol.)

Yıraqtın sözle, şair, nazaket bulbulığa bostan bol,
Heтта kelgüsi evlatlırınñ tiligimu dastan bol. (Mutellip 1983: 94)
(Uzaktan söyle, şair, nezaket bulbulüne gülşen ol,
Hatta gelecek kuşakların diline de destan ol.)

Onun "Yıllara Cevap" adlı şiirinin bazı mısraları Abdullah Tukay'ın "Şağır" (Şair) adlı şiirini hatırlatır.

Meyli, soğa kılsa kılsun yıllar,
Menmu tavlinimen yıllar koyında.
İcadım şé'irimniñ iz tamğısı bar,
Aldımdın keçip ötken her yıl boynıda.

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Ƙerimasmen küreşniñ keskin çégida,
Şe'irim yultuz bolup yanar aldımda.
Ölüm peste kéliş, küreşniñ davanlıq tégida,
Çıdam-geyretniñ yengini herdem yadımda (Mutellip 1983: 82)
(Peki, hediye ederse etsin yıllar,
Ben yetişirim yıllar koynunda.
İcadım şiirimiz iz nişanı var,
Önümde kaçıp giden her yılın boynunda.

Yaşlanmam mücadelenin çetin anında,
Şiirlerim yıldız olup yanar önümde.
Ölüm alçakta kalır, savaşıñ yokuşlu dağında,
Gayretin yendiği her zaman aklımda.)

Abdullah Tukay'ın "Şağır" (Şair) adlı şiirinin metni şöyledir:

Şağır
Yıllar ötip, bara turğaç Ƙartaysam-da,
Bu kirim çığıp bitse-de, helden taysam-da,
Köñlim minip yap-yaş Ƙalır, hiç Ƙartaymas;
Canım küçli bolıp kalır, helden taymas.

Kökregimde minim şığır utım savmi?!
Köterem min, Ƙart bolsam-da, avır taunı;
Köñlimde kün haman ayaz-haman-da yaz,
Şağır köñlinde Ƙış bolmıy-da Ƙar yaumıy.

Bolmamın, yok, Ƙartaysam-da, çın Ƙart kibi,
Utırmam tik, yoğ-bar tilek tili-tiliy;
Minmemin, hudaı Ƙuşsa, miç başına,
Şığırlardan kiler miniñ kirek cili.

Cırlıy-cırlıy ölermen min ölgende-de,
Deşmi Ƙalmam Ƙazıra'ılını kökergende-de;
"Biz kiteremiz, siz Ƙalarsız?!"- dip cırlamın,
Cesedimni tofrak birle kömgende-de. (Mutı 2007: 468-469; Özkan1994: 360)

Tatar Türkçesiyle yazılmış bu şiirler Uygur Türkçesiyle söylenirken Uygur Türkçesinin fonetik yapısına uydurulmuştur. Örneğin *öziñ < üziñ, böriñ < büriñ, ötip < ütip, köñlim < küñlim, kelip < kilip, yap-yaş < yep yeş, bolıp < bulıp, kökregim < kükregim, köterem < küterem, yok < yuk, ölermen < ülermen, tofrak < tufrak* gibi. Bu şiirler hafızalarda saklanıp uzun bir müddet sonra ezberden okunduğu için bazı sözcüklerde yanlış hatırlama söz konusudur. Örneğin *kaça köz < kaça kür, bu kirim < bükrim, köñlim minip < küñlim minim, şağır < şağıyr, miniñ < miña, kökergende < kürgende* gibi. Bazı sözcüklerde fonetik değişim gerçekleşmiştir. Örneğin *cöler < yüler*. Yani kelime başında *y* → *c* değişimi söz konusudur.

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

Muti'ye göre dönemin birçok şairi Abdullah Tukay'ın "Tuğan Til" adlı şiirini severek okuyordu. Bu şiirin etkisiyle Uygur şiirinde de "Ana Til" başlığıyla şiirler yazılmaya başlamıştır. Bunlardan birisi Abdullah Naimi'nin yazdığı "Ana Til" adlı şiirdir.

Ana til bilgen kişiniñ izzetin qılğum kélur
Ana tilni ağızidin altun bérib algum kélur
Yurtimizda qedri yoq nerse ana tildur bugün
Bilmigenlerge aniñ qedrini bildürgüm kélur
Biz balalarğa atalardin qalibdur yadigar
Yaxşı asrab nesil evladlarğa qaldurğum kélur
Bu ana til ger ise Amerika ve Afrikada
Serf etib miñlarçe tilla anda men barğum kélur
Ey ana til bizge sen ötken uluğlardin nişan
Sen bilen ruy-i zeminde iftihar etküm kélur.³

Bu şiir günümüz Afganistan Özbek şairlerinden Aziz Farabi'ye de esin kaynağı olmuştur.

Ane Tilim

Ane til bilgen kişiniñ izzetin qılğim kélur
Ane tilni ağızidin altin bérip algim kélur
Anege bolsa muhebbet, ane tilde sözleşer
Sözlegen her bir kişiniñ hürmetin qılğim kélur
Ane til kaççe çüçik sen her bir sóziñde bali bar
Sözleriñni tutiyadek közimge sürtgim kélur
Kim ki yazsa ane tilde bir qatar şirin sözün
Qilimen közimge sürtib qolların öpgim kélur
Qaysi el ki ane tilge birse katte itibar
Yurtini Kaabeden artıq ziyaret qılğim kélur
Baba u ecdadların mirasin saqlengen
Oşe el aldige men başım bilen bargim kélur
Barçe ötmüş barlığdin körkem qurılgen ülkege
Ta tarik men oşe yurtde ömür bar qalgim kélur
Ane til sen bizge her dayım uluğ zatdin uluğ
Şu sebebden eñ yahşi küyni senge yazgim kélur.⁴

Abdullah Tukay'ın ana dil sevgisi ve şiirlerindeki anlaşılır, sade dil Uygur şairlerini de etkilemiş, Abdulhaluk Uygur ve Lutpullah Mutelip başta olmak üzere birçok Uygur şairi şiirlerini halkın anlayabileceği sade bir dil ile yazmışlardır.

Yine Muti'nin bildirdiğine göre, Abdullah Tukay şiirlerinin etkisiyle yetişen birçok Uygur şairi vardır. Eklem Ehtem, Enver Nasiri, Tursun Vahidi bunlardan bazılarıdır. Abdurahim Ötkür'ün ifadesiyle Abdullah Tukay şiirlerinden birer bent bilmeyen Uygur şairi yoktur (Ötkür1996: 216).

³ Yeñi Hayat, 12 nci agust 1935 sene-i miladi, San: 81 "Yeni Hayat, 12 Ağustos 1935, Sayı: 81"

⁴ Bu şiiri Afganistanlı Özbek öğrencimiz Hamidullah Bashqaban Dr. Azizullah Farabi'nin kişisel bloğu www.uzbegim.bolgfa.com dan temin etmiştir.

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Bütün bunlar gösteriyor ki, "usul-i cedid" okullarında okutulan edebiyat dersinde ezber yöntemi uygulanmış, bu yöntemle pek çok öğrenci Abdullah Tukay'ın şiirlerini ezberlemiştir. Ezbere alınan bu şiirler öğrencilerin zihninde şair ve şiir modeli oluşturmuş, bu modelden yeni şair ve şiirler türemiştir. Yukarıda görüldüğü gibi, çağdaş Uygur şiirinde tanınmış birçok şair dönemin edebiyat eğitimi yönteminin bir sonucudur.

Sonuç

Doğu Türkistan Uygur sahasında çağdaş Uygur eğitiminin başlatılmasında Tatar Türklerinin büyük rolü vardır. 19. Yüzyılın sonu ve 20. Yüzyılın başlarında açılan Tatar okulları ya da diğer adıyla "usul-i cedid" okullarındaki edebiyat öğretiminde ezber yöntemi kullanılmış ve Abdullah Tukay'ın şiirleri öğrencilere ezberletilmiştir. Tukay'ın şiirlerinde işlenen ceditçi/yenilikçi fikirler Uygur toplumunu derinden etkilerken, şiirlerinin şekil ve üslubu edebiyat heveskarlarına örnek ve ilham kaynağı olmuş, bunun sonucu olarak Abdullah Tukayca şiir yazan birçok şair yetişmiştir. Edebiyat öğretiminde uygulanan ezber yönteminin olumlu sonuçlar verdiği anlaşılmaktadır. Bu yöntemin günümüzdeki edebiyat öğretiminde kullanılabilirliği tartışılmalıdır.

Kaynakça

- Abduhalık Uyğur Şe'irliri, (1987), Şincang Helk Neşriyatı, Ürümqi.
- BARAN, Lokman, (2007), Çağdaş Uygur Edebiyatının Oluşması ve Gelişmesi, Bilig, Sayı 42, Yaz.
- ÇANIŞEV, Malik, (2009), Cünggo Tatar Maaripi Tarihi (Çin Tatar Eğitim Tarihi), Şincang Helk Neşriyatı, Ürümqi.
- İNAYET, Alimcan, (2007), Abdulhaluk Uyğur ve Şiirleri, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- İNAYET, Alimcan, "Doğu Türkistan'da Ceditçilik Hareketi ve Bu hareketin Önemli Temsilcileri", Türkiz, Sayı. 17, Eylül-Ekim 2012, s. 199-214
- İNAYET, Alimcan, "Lütfullah Mutalif ve Edebi Faaliyetleri", Türk Kültürü 2010/2: 231-245
- KAŞGARLI, Sultan Mahmut, (1998), Çağdaş Uygur Türklerinin Edebiyatı, T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Luţpulla Mutellip Eserleri, (1983), Şincang Helk Neşriyatı, Ürümqi.
- MUTİ, İbrahim, (2007), İbrahim Muti İlmî Makaliliri, Milletler Neşriyatı, Beyjing.
- ÖTKÜR, Abdurrahim, (1996), Heziniler Bosuğısida (Hazinelerin Eşiğinde), Şincang Helk Neşriyatı, Ürümqi.
- SULTAN, Azad Sultan, (1997), Bugünkü Zaman Uyğur Edebiyatı Toğrısida, Şincang Helk Neşriyatı, Ürümqi.
- ÖNER, Mustafa, "Abdullah Tukay ve Türk Edebiyatı Paralelleri", Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi, 32. Sayı, s. 189 – 196.
- ÖZKAN, Fatma, (1994), Abdullah Tukay'ın Şiirleri, İnceleme-Metin Aktarma, Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları, Ankara.
- TÜRKMEN, Fikret, (2012) "Abdullah Tukay'ın (1886-1913) Yetiştirdiği Çevre ve Halk Kültürü", Milli Folklor, Sayı.93, s. 35 - 41

TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ÖĞRETİMİNDE ALKIŞ VE KARGIŞ (DUA VE BEDDUA) TÜRLERİNDEN NASIL YARARLANABİLİRİZ?

Alimcan İNAYET*
Ahmet KESKİN**

Giriş

Tarih boyunca çeşitli toplum ve uygarlıklarda mevcut düzeni koruma ve düzensizliği giderme, bolluk ve bereket sağlama, hastalık ve olası tehlikelerden korunma vb. olmak üzere çeşitli işlevlerle kullanıldığı görülen dualar ve beddualar, Türk kültüründe en eski dönemlerden itibaren "alkışlar" ve "kargışlar" adıyla yaşamaktadır. İletişimin en yaygın araçlarından biri olan dil aracılığıyla çeşitli sosyokültürel bağlamlarda icra edilerek kuşaktan kuşağa aktarılan alkışlar ve kargışlar, Türk toplumunun geleneksel inanç ve yaşam biçimlerine, felsefesine, gündelik yaşamına ve sosyolojik niteliklerine göre şekillenmiştir. Bu nedenle de dil, insan, kültür ve edebiyat arasındaki ilişkileri yansıtıcı nitelikteki davranış biçimleri ve sözlü kültür türleri olan, erken dönem inanç sistemlerinden kaynaklanan ve en eski dönemlerden beri çeşitli bağlamlarda kullanılagelen alkışların ve kargışların Türk dili ve kültür tarihinin önemli bir parçasıdır.

Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi bir yönüyle, toplumun inanç, felsefe, kültür ve değerler tarihinin de öğretimidir. Bunların en doğal ve çarpıcı biçimde yaşayıp aktarıldığı alanların başında ise sözlü gelenekler, bu geleneklere ait türler ve bu türlerin icrası sonucu oluşmuş metinler gelmektedir. Bu bakımdan; dil ve edebiyat öğretiminin önemli bir parçası niteliğindeki sözlü geleneğe ve ona ait türlere, öğretim programlarıyla bu programların öğretim sürecinde kullanılan yöntemler içerisinde ağırlık vermek gerekmektedir. Ancak; Ortaöğretim Türk Edebiyatı Dersi öğretim programında halk kültürü ve edebiyatıyla ilgili konuların kendilerine yeteri kadar yer bulamadığı, halk kültürü ve edebiyatının yalnızca 10. sınıf Türk Edebiyatı dersinde, kısıtlı biçimde öğretim programına dahil edildiği görülmektedir. Bu çalışmada, Türk dili ve edebiyatı öğretiminde alkışlardan ve kargışlardan nasıl yararlanılabileceği konusu ele alınmıştır. Bu doğrultuda ilk olarak, alkışların ve kargışların Türk kültür tarihindeki görünüşleri üzerinde durulmuş ve ardından, alkışlardan ve kargışlardan Türk dili ve edebiyatı öğretiminde nasıl yararlanılabileceği konusu incelenmiştir.

1. Türk Kültür Tarihinde Alkışların ve Kargışların Genel Görünüşleri ve Başlıca Özellikleri

İcra edildikleri bağlamlara göre anlam ve işlevlerini kazanan alkışların ve kargışların Türk kültür tarihindeki görünüşleri bir bütün olarak, kullanıldıkları bağlamlar ve işlevleri dikkate alarak, şu üç ana başlık altında gruplandırarak incelenmek gerekmektedir:

1. Alkışların ve Kargışların İnanç Eylemleri ve Ritüellerdeki Kullanımları:

Alkışların ve kargışların Türk kültür tarihindeki, Şaman ritüellerinden başlamak üzere, geçiş

* Prof. Dr. Ege Üniversitesi Türk Dünyası Araştırmaları Enstitüsü, alim1962@hotmail.com

** Arş. Gör. Giresun Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi, ahmetkeskinahmet@gmail.com

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

dönemi ritüelleri (doğum, evlenme, ölüm), mevsim ve merasim, tarım ve hayvancılık, kutlama vb. ritüelleri (yağmur yağdırma, yağmur/dolu dindirme, Nevruz, Hidrellez, geleneksel güreşler) ile halk hekimliğine bağlı sağaltma vb. ritüellerin hepsinde, ritüeldeki eylemlere eşlik eden söylemler şeklinde, ritüellerin önemli bir parçası olarak etkin biçimde kullanıldığı görülmektedir. Bununla birlikte, gündelik yaşamın bir parçası olan yatak dualarını, uyku dualarını, yemek dualarını vb. de bu kapsamda değerlendirmek mümkündür. Bu kullanımların bütünü özellikle İslamiyet öncesi ve kısmen de İslamiyet sonrası Türk inançlarıyla ve kültürleriyle de doğrudan ilişkilidir ve bu bakımdan söz konusu ritüeller, bu inançların eylemsel yansımalarıdır.

2. Alkışların ve Kargışların Gündelik Yaşam ve İletişim Biçimlerinde, Bireysel ve Toplumsal İlişkilerdeki/Etkileşimlerdeki, Çeşitli Konuşma Durum ve Bağlamlarındaki Kullanımları: Gündelik yaşamda çeşitli konuşma durum ve bağlamlarında, bireysel ve toplumsal iletişimin bir parçası olarak kullanılan iyi dilek ve kötü dilek sözleri niteliğindeki, kalıplaşmış dil birlikleri şeklindeki alkışlar ve kargışlar.

3. Alkışların ve Kargışların Türk Edebî Gelenekleri ve Diğer Edebî Türler İçerisindeki Kullanımları: Alkışlar ve kargışlar Göktürkçe ve Uygurca yazılı metinlerden başlamak üzere, erken dönem yazılı metinlerinde olduğu gibi, geçiş dönemi eserlerinde, Osmanlı ve Cumhuriyet dönemi Türk edebî geleneklerinde, Türk sözlü ve yazılı edebiyatına bağlı geleneklerin ve türlerin içerisinde de yoğun biçimde kullanılmaktadır.

Türk kültüründe başlıca bu alanlardaki görünümüleri aracılığıyla alkışların ve kargışların şu temel niteliklerinin ön plana çıktığı görülmektedir:

1. Övme, yalvarma ve yakarma, dileme ve isteme, iyi ve kötü dilekleri bildirme sözleri olarak Türk dili ve edebiyatı tarihinin genelinde yaygın olduğu görülen alkışlar ve kargışlar hem insanın temel gereksinimlerinden kaynaklanan birer davranış biçimi ve iletişim türü, hem de birer edebî/estetik form ve söylem biçimidir. Sosyolojik, psikolojik ve kültürel temelleri bulunan alkışlar ve kargışlar sosyokültürel bağlamlarda ve edebî geleneklerde belirli işlevleri yerine getiren pragmatik türlerdir. Bu bakımdan toplumun değer yargılarını, ahlaki norm ve yasalarını, halk felsefesini ve düşünce sistemini, dil sosyolojisini ve felsefesini yansıtan; semantik, semiyotik ve hermonötik yönü kuvvetli olan sözlü kültür türleridir. Bir başka ifadeyle alkışlar ve kargışlar basit iyi ya da kötü dilekler değil, Türk millî kimliğini, ahlak anlayışını, inançlarını, gelenek ve göreneklerini, değer yargılarını, felsefesini ve dünya görüşünü yansıtan anlamlı kültürel göstergelerdir.

2. Bütün bu özellikleri ve işlevleriyle alkışlar ve kargışlar; dil, kültür, insan ve edebiyat arasındaki karşılıklı ilişki ve etkileşimlerin yansımalarını içeren, Türk dili ve edebiyatı öğretiminde de görmezden gelinemeyecek nitelikteki iki türdür.

2. Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminde Alkış ve Kargış Türlerinden Nasıl Yaralanabiliriz?

Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığınca kabul edilen son iki program olan 2011 (MEB, 2011) ve 2015 (MEB, 2015) tarihli Türk dili ve Edebiyatı Öğretim Programlarının hareket noktası, amacı ve hedefleri dikkate alındığında, bunlarda kültürel değerlere sıkça vurgu yapıldığı görülmektedir. Özellikle 2015 programında yer alan; "Dil ve

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

edebiyat eğitimi, ait olduğu medeniyet ve kültür değerlerinin edebî eserler vasıtasıyla yeni nesillere aktarılmasını sağlar. Bundan dolayı her toplum, dil ve edebiyat eğitimi kendi kültürel temellerini, değişim ve gelişimini dikkate alan özgün bir bakış açısıyla yapılandırılmalıdır" (MEB, 2015: 1) ve; "Türk Dili ve Edebiyatı (9-12. Sınıflar) Dersi Öğretim Programı, edebî metinler aracılığıyla öğrencilerin Türk edebiyatının ve kültürünün temel niteliklerini, önemli sanatçıları ve eserlerini tanımasını; Türk dilinin inceliklerini keşfetmelerini; anlama, anlatma ve eleştirel düşünme becerileri ile estetik zevk düzeylerini geliştirmelerini amaçlamaktadır" (MEB, 2015: 3) ifadeleri, öğretim sürecinde kültürel temellere ağırlık verilmesi gerektiğini işaret etmektedir.

Dil, kültür, edebiyat ve insan arasındaki doğrudan ve karşılıklı ilişkiler, öğretim sürecinde kültür öğretimi ve öğretim sürecinin gündelik yaşamda kullanılabilecek bilgi üzerine temellendirilmesini zorunlu kılmaktadır. Bu durum, dil ve edebiyat öğretiminde geleneksel kültür unsurlarının değerini arttırmaktadır. Dili ve kültürü oluşturan insanların ortaklaşa paylaştıkları estetik algının, dünya görüşünün yalın ve özgün yansımaları olan, sözlü kültür ürünlerinin, dilin ait olduğu kültürel ortamın tanınarak dil ve edebiyatın daha kolay, etkili ve verimli bir şekilde öğretilmesi süreçlerinde kullanılması mümkündür.

Bu doğrultuda; dil öğretim yöntem ve metotları içerisinde sözlü kültür ürünlerinden, bir dilin ait olduğu kültürel yapı ve değerlerin, dünya görüşü, yaşam anlayışı ve felsefesinin, tarih ve edebiyatının kavratılması gibi işlevleri yerine getirecek şekilde, çeşitli biçimlerde yararlanılması mümkündür. Mit, destan, efsane, halk hikâyesi vb. gibi anlatı esasına dayalı sözlü kültür türlerinin yanında, özellikle duygu, düşünce ve inançların yoğun olarak aktarıldığı, kalıp sözler olarak adlandırılan sözlü kültür ürünleri, dilin inceliklerini yansıtıcı ve soyut kavramların anlaşılmasını kolaylaştırıcı özelliğe sahiptir.¹ Bu sözlü kültür ürünleri arasında atasözü, deyim ve yeminler, teşekkür ve nezaket sözleri, iletişim sağlayıcı başta selamlaşma ve vedalaşma sözleriyle birlikte, yalvarma ve yakarma, övgü, iyi dilek ve kötü dilek bildirmede kullanılan alkışlar (dualar) ve kargışlar (beddualar) da bulunmaktadır. Bu bakımdan, alkışlar ve kargışlar dil ve edebiyat öğretiminde, her iki sahaya yönelik kazanımların sağlanmasında kullanılabilecek türler olduğunu belirtmek yerinde olacaktır. Hem dilbilimin hem de edebiyatın ortak malzemesi olan alkışlar ve kargışlar temel nitelikleri bakımından, öğretim programındaki birçok hedef kazanım için kendilerinden etkin biçimde yararlanılabilecek türlerdir.

Bu çalışmada, MEB tarafından yayımlanan son iki programda yer alan temel görüş, hedef ve kazanımlar göz önünde bulundurularak alkışlardan ve kargışlardan Türk dili ve edebiyatı öğretim programlarında nasıl yararlanılabileceği konusu belirli alt başlıklar altında örnekler üzerinden incelenmiştir.

1. Türk Dili, Kültürü, İnanç ve Düşünce Tarihi, Edebî Gelenekleri ve Bunlardaki Değişim/Dönüşümlerin Öğretiminde

Folklorun temel işlevlerinden biri de "öğretim" ve bu "kültürel öğretim aracılığıyla kültürün gelecek kuşaklara aktarılması" işlevi olarak belirlenmiştir (Bascom, 1954: 343-346). Özellikle de inanç ve yaşam biçimleriyle sosyokültürel değerlerin, ahlak ve normların kuşaklar arasında aktarılmasında folklorun işlevi yadsınamaz boyutlardadır. Alkışlar ve kargışlar, Türk

¹ Türk Edebiyatı, Dil ve Anlatım kitaplarındaki halk edebiyatı metinlerinde yer alan değerler ile bunlara ait bulgu ve yorumlar için bk. Atalay, 2011: 66-190.

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

kültür tarihinin en erken dönemlerinden itibaren ortaya çıkmış olan, erken dönem Türk kültürel değerlerini, inanç ve yaşam biçimlerini yansıtıcı nitelikteki anlamlı kültürel göstergelerdir. Yukarıda bahsedilen üç ana bağlamda belirli işlevlerle kullanılan alkış ve kargışların kökeninde, başta Şaman ve Gök Tanrı inanç sistemleri olmak üzere, erken dönem inanç ve yaşam sistemleri ile erken dönem Türk sözlü ve yazılı gelenekleri yer almaktadır. İnanç ve kültür temelli birer davranış biçimi olarak alkışlar ve kargışlar bu anlamda söz konusu kültürel kökenlerden beslenmekte ve günümüzde kullanılan pek çok alkış ve kargış ifadesi, bu köklerle olan organik bağıı korumaktadır.

Bir örnekle açıklamak gerekirse; günümüzde herhangi bir iyi/müjdeli haber alındığında söylenen *Gözün aydın* iyi dileği, sıradan bir kutlama sözü olmanın ötesinde, kültürel derinliği bulunan bir söylemdir. Nitekim, Türk mitolojisinin en eski anlatı metinlerinden biri olarak kabul edilen Uygurca Oğuz Kağan Destanı içerisinde Oğuz Kağan'ın doğumu kısmında geçen; *Ay Kağan'ın gözü parladı* (Ergin, 1988: 13) ifadesi, ışık kültünün bir yansımasıdır. Böylece, bu iyi dileğin Türk kültür tarihindeki kökenleri ve geçmişten günümüze aktarımı, erken dönem inançlarıyla, kültürleriyle ve bunların edebi metinlere olan yansımaları örnekleminde anlatılabilir. Yine; gerçekleşen olumlu bir gelişmeden, özellikle iş sahibi olma, evlenme vb. durumlarda kullanılan *Darısı başına* iyi dileğiyle Şaman ritüellerindeki saç geleneği ve bunun Anadolu'da düğün ritüellerinde gelin ve damadın başından saç yapmak suretiyle uygulanmaya devam edilmesi üzerinden, bir iyi dilek ifadesindeki kültürel derinliğe vurgu yapılabilir. Yine, Anadolu'da günümüzde de kargış olarak kullanılan *İt ile almete, kurt ile kıyamete kalasın* kötü dileği, Türk eskatolojik inançlarının yansımasıdır. Bu doğrultudaki örneklerin sayısını arttırmak mümkündür.

Yine; herhangi bir iyilik ya da kötülük karşısında söylenen; *Yerin göğün seni beğene; Gökten yağa yerden toplayasın; Allah gökten yağdıra, yerden bitire; Altında yer oynasın, üstünde gök; Gökten yağmur gibi yağsın, yerden çimen gibi devşiresin; Dallana budaklanasın; Dalı budaklı olasın, yeşeresin, ömrüne doyasın; Yerişip yetmeyesin, göğeri bitmeyesin* (ağaç kültü); *Çıran (ateşin, ocağın) daima yakılı kalsın* (ateş kültü); *Allah alını ak, kalbini pak eylesin; Ak gidesin, kara gelesin* (ışık kültü); vb. alkış ve kargış sözlerinin kalıplaşmış dil birlikleri olmanın ötesinde, erken dönem Türk inanç ve yaşam biçimleriyle olan ilişkileri vurgulanarak, bunların Türk kültüründeki başlıca kültürle, Şamanist ve Gök Tanrı inanç sistemleriyle İslami dönemdeki etkilerle senkretize olmuş nitelikleri kavratılabilir.

Alkışların ve kargışların Türk inanç ve yaşam biçimleriyle, halk düşüncesiyle olan bağlantıları, bu türler altında oluşmuş metinlerin Türk dili ve edebiyatı derslerinde, öğretim programının dikkat çekici bir şekilde sürdürülmesinde etkin biçimde kullanılabilmesine olanak sağlamaktadır. Bu doğrultuda öğretim sürecinde öğrencilere ilk olarak bir alkış ya da kargış metni okunabilir ve ardından bunun anlamları, açıklamaları üzerinden yorum ve tartışmalar yürütülebilir. Örneğin; *Saçın bileğine dolasın* kargışı ilk duyduklarında öğrencilere anlamsız gelebilecek ancak, bunun Türk kültüründe, bir erkeğin hayatını kaybettiğinde, aileden anne, eş ya da kız kardeşin saçlarını keserek bileğine dolması şeklindeki yas tutma biçimiyle ilişkisi açıklandığında, öğretim sürecinde çeşitli kazanımların sağlanmasında bu metinlerden etkin biçimde istifade edilebilecektir. *Adın başkalarına konulsun* kargışı, ölenin ismini başkasına verme geleneğini yansıtır. *Oğlunla oba ol, kızınla komşu ol; Atının ayağına taş değmesin; Kılıcını keskin, atını eşkin eylesin; Okunun ucu kırılmaya* =Türk yaşam biçimlerinin yansımasıdır. *Alın yeşiline karışsın/Alın yeşilinin üzerine atılsın*= gelinlik yaşta ölenlerin

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

tabutuna yeşil kuşak, gelinlik vb. atılması geleneğini vurgular. *Kuzu dişlerin çıksın*=Anadolu'da halkın ileri yaşlarda, özellikle de 100 yaşından sonra insanda çıkan dişlere kuzu dişi demesi üzerinden, çok yaşa, yüzyıldan fazla yaşaması dileğini vurgular. Görüldüğü gibi alkışlar ve kargışlar, içlerinde çok sayıda örtmece söz ve metafor barındırması nedeniyle, çözümlenmesi güç kültürel olgulardır. Çözümlenmek için altındaki inancı ve bu inanca yönelik ritüelleri bilmek gerekmektedir.

"Yüzlerce yıllık edebiyat birikiminin somut göstergeleri olan metinler, kendi çağlarının aynası olmanın yanı sıra edebiyat geleneğindeki değişimi de yansıtır" (MEB, 2015: 1). Alkışlar ve kargışlar, Türk kültür tarihinin bütününde ve farklı bağlamlarda, nitelik ve nicelik bakımından çok zengin bir görüntü vermektedir. İslamiyet öncesinde var olan ve sonrasında dualar ve beddualar adı altında yaşamını sürdüren bu türler, İslamiyet öncesi ve sonrası inançların, gündelik yaşamın, estetik kabullerin vb. ortaklaştığı, senkretize olduğu bir nitelik taşır. Bu nedenle de Türk kültür tarihinin genel çizgileri, ondaki değişim ve dönüşümler, söz konusu türler ve bu türlere ait metinler üzerinden aktarılabilir. Örneğin, Şaman ritüellerinde kullanılan *Benim elim değil Umay Anamın eli* ifadesi Türk dünyasının farklı bölgelerinde benzer şekilde yaşarken, Anadolu da dâhil olmak üzere İslamiyet'in etkisiyle bazı yerlerde; *Benim adım değil Fadime Anamın eli* ifadesine dönüşmüştür. Bu, kültür ve inanç tarihindeki değişim ve dönüşümleri anlatmada önemli bir nokta olarak kullanılabilir.

Öte yandan, alkışların ve kargışların diğer edebî gelenekler ve türler içerisindeki görünüşleri aracılığıyla da çeşitli hedef kazanımlar sağlanabilir. Örneğin; halk anlatıları içerisindeki alkışlar ve kargışlar anlatının hangi bölümlerinde ne gibi işlevlerle kullanılmaktadır? Ne gibi değişim ve dönüşümlere yol açmaktadır? Bunlar aracılığıyla verilmek istenen mesajlar nelerdir? Bunun Türk inanç, yaşam ve düşünce biçimleriyle, Türk kültür, edebiyat tarihiyle olan ilişkileri nelerdir? Bunlar üzerinden, edebiyat öğretiminin en temel ilkelerinden olan insan ve toplum gerçekliğinin kavratılması konusunda çeşitli kazanımlar edindirilebilir.

Bu anlamda Türk âşıklık geleneği içerisinde bütünü alkış ve kargışlardan kurulmuş ilgi çekici şiir örnekleri bulunmaktadır. Bu durum, Osmanlı ve Cumhuriyet Dönemi Türk Şiiri için de geçerlidir. Bu doğrultuda, Dede Korkut Kitabı başta olmak üzere yazılı kaynaklarda yer alan alkış ve kargış metinleri, Türk kültüründeki alkışların ve kargışların estetik ve genel yapı özellikleri bakımından en dikkat çekici örnekleri olarak kullanılabilir. Yine; "Türk milleti yok olmasın", "acı ve sıkıntı çekmesin", "zorlulukları kolay aşsın", "geçmişteki hatalarından ders alarak yaşadıkları olumsuzlukları tekrar yaşamamasın", "daha mutlu olsun", "kötülüklerden korusun", "onun düşmanları yok olsun" diye diye söylenip dikilen, "Bengü Taşlar" olarak da adlandırılan Orhun Abidelerindeki ifadeler bir hükümdarın milletine hitabı olmakla birlikte, onun sonsuzluğu için alkış, düşmanları için ise kargış niteliğini taşıyan metinlerdir.²

Alkışlar ve kargışlar dilbilgisel özellikleri bakımından çok anlamlı, kalıplaşmış, yoğun, etkili bir anlatım ve üslup özelliğine sahiptir. Dilin yüzyıllardır işlenen, estetik ve mecazi yönün kuvvetle hissedildiği alkış ve kargışlar aracılığıyla, dilin doğasına, felsefesine, anlatım özelliklerine ve çeşitliliğine dair bir farkındalık kazandırılabilir. Kalıplaşmış ve belirli durumlarda genel olarak benzer formlere bağlı olarak icra edilen alkış ve kargışlar

² Bu doğrultuda değerlendirilebilecek örnekler için bk. Bk. Muharrem Ergin, 1970: 52-53; Talat Tekin, 2010: 30-31, ss. 56-57.

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

aracılığıyla, dilin bir mekanizma olarak nasıl işlediği, dilin zenginlikleri anlatılabilir. Kısa ve kalıplaşmış, yoğun anlatım özellikleriyle, Türkçenin zengin anlatım kapasitesinin sezdirilmesinde kullanılabilir. Sözcük-sözcük gurubu öğretiminde kullanılabilir, sözcük dağılımını geliştirir. Dilbilgisi anlatımında yararlanılabilir. İçlerinde yer alan arkaik sözcükler ve özellikle örtmece sözler aracılığıyla, dildeki soyut kavramların öğretiminde kullanılabilir.³

Alkışlar ve kargışlar ayrıca, içlerinde çok sayıda eski (arkaik) sözcük barındırır ve sözcük dağılımının zenginleştirilmesinde kullanılabilir. Bu bakımdan, dilin zenginliğine yönelik farkındalık yaratmada bu metinlerden yararlanılabilir. Örneğin, yeni evlenen çiftlere söylenen *Allah koşa yaşatsın* demek, "Allah sizi bir ömür boyu çift olarak ayırmasın" demektir.⁴ Öte yandan, yeni çocuk gördüğünde söylenen; *Allah, dört gözden ayırmasın* iyi dileği, çocuğun anne babasız, yetim-öksüz kalmaması için söylenir. Buradaki "dört göz", anne ve babanın ikişer gözünü temsilen, onun gözünden ayırmadığı çocuğunu, gözünü dört çararak besleyip büyütmesi, yetiştirmesine vurgu yapmaktadır. *Uzun saçlar öresin* dileği "kız çocuğun olsun" demektir ve buradaki "uzun saç", kız çocuğu için metaforik bir aktarma işleviyle kullanılmıştır. *Uzun gömlek yanına küçük gömlek seremeyesin* demek, bir kişinin çocuk sahibi olmamasına yönelik bir kötü dilektir. Bu örneklerin sayısını arttırmak mümkündür. Bütün bunların yanında alkışların ve kargışların Türk dünyasının bütününde, gündelik yaşamın, ritüellerin ve sözlü geleneklerin içerisinde lehçelerde, zengin bir şekilde yaşıyor olması, ortak Türk dili, kültür ve edebiyatının vurgulanmasında da bu türlerden yararlanılmasını mümkün kılmaktadır.

Alkışlardan ve kargışlardan 2011 ve 2015 yıllarına ait programlardaki hedef kazanımlardan, Türk dil, kültür, inanç ve düşünce tarihinin, geleneksel değerlerinin, edebî geleneklerinin ve bunlardaki değişim/dönüşümlerin kavratılmasıyla ilgili olan pek çok kazanımda yararlanılması mümkündür. Bunlardan birkaçı; "Zamanın akışına paralel olarak - en eski dönemden bugüne- Türk yaşama tarzını, düşüncesini, dil zevkini ve kültür hayatına özgü gelişmeleri edebî metinler çevresinde değerlendirmeleri" (MEB, 2011: 3), "Edebî metinlerden hareketle Türk kültür hayatının, tarihinin ve edebiyatının birbirinden ayrılmaz bir bütün oluşturduğunu kavramaları" (MEB, 2011: 3); "Türkçenin, tarihî akış içinde yaşanan medeniyet daireleri çevresinde nasıl zenginleştiğini ve edebiyat dili hâline geldiğini kavramaları" (MEB, 2011: 3); "Türkçenin, Türk ulusunun kimliği olduğunu benimsemeleri" (MEB, 2011: 3); "Edebî eserler çevresinde Türk insanının kültür, anlayış ve zevk bakımından gelişim sürecini kavramaları" (MEB, 2011: 4); "Başta sanat metinleri olmak üzere her türlü metinde ulusal ve evrensel kültür, düşünce ve zevk öğelerini belirlemek; bunlar arasındaki ilişkiyi kavramaları" (MEB, 2011: 4); "Öğrencilerin Türk ulusunun yaşadığı medeniyet daireleri ile Türk edebiyatının dönemlerini bugünden geçmişe yönelen bir dikkatle değerlendirip yorumlayacak düzeye ulaşmaları" (MEB, 2011: 4); "Türk edebiyatının tarih içinde gösterdiği değişim ve gelişimi seçkin örnekler üzerinden tanımaları" (MEB, 2015: 3); "Edebî metinler aracılığıyla Türk kültürünü ve Türkçenin inceliklerini tanımaları, Türkçeyi özenli ve bilinçli biçimde kullanmaları" (MEB, 2015: 3); "Türk edebiyatına ait eserler aracılığıyla millî, manevî, ahlâki, kültürel ve evrensel değerleri tanımaları ve benimsemeleri" (MEB, 2015: 3) vb. şeklinde vurgulanabilir.

³ Kalıp sözlerin dil öğretiminde kullanımı hakkında bk. Karadayı, 2011:112-145.

⁴ Türk dilinde koş sözcüğü "çift" anlamına gelmektedir.

2. Edebî Türlerin ve Metin Çözümleme Yöntemlerinin Öğretiminde, Okuma ve Yorumlama, Edebî/Estetik Becerilerinin Kazanılmasında

2011 ve özellikle de 2015 programlarında, dil ve edebiyat öğretiminin büyük oranda metin inceleme ve çözümlemeyi esas alacak biçimde ve birbirini destekleyecek şekilde, "tür merkezli" yürütülmesi gerektiğine yönelik genel bir vurgu dikkati çekmektedir (MEB, 2015: 1-2). Yine aynı programda; "Bu program; öğrencilere, başta sanat metinleri olmak üzere, her türlü metni zihniyet, yapı, tema, dil ve anlatım, anlam, yorum, gelenek, metin ve yazar/şair bakımlarından çözümleme becerisi ve alışkanlığı kazandırmayı; güzel sanat eserinden anlayarak ve onunla bütünleşerek zevklerini geliştirmeyi amaçlamaktadır" (MEB, 2011: 3) ifadeleri yer almaktadır. Bu anlamda, güncel programın uygulanmasında, tür merkezli öğretim yöntem ve yaklaşımlarının benimsenmesi bir zorunluluk olarak belirmektedir.

Alkışlar ve kargışlar kendilerine özgü yapı, şekil, içerik, işlev özellikleri bulunan ve bu özellikleriyle kullanıldıkları bağlamlardaki yerlerini, işlevlerini başka hiçbir türün/formun dolduramayacağı müstakil türlerdir. Programdaki bu yeni yaklaşımdan hareketle, alkışların ve kargışların henüz çeşitli yönleriyle tanınmayan türler olarak, Türk dili ve edebiyatı öğretiminde etkin bir şekilde yararlanılabilecek türler olduğu belirtilmelidir. Alkışlar ve kargışlar hem "tür" kavramının ve kategorilerinin öğretiminde, hem de estetik anlayışın geliştirilerek buna yönelik kazanımların sağlanmasında kullanılabilir. Bunun içinse alkışların ve kargışların Türk kültür tarihinin en erken dönemlerinden itibaren, müstakil türler ve bu türlere ait çeşitli formlar biçiminde, gündelik yaşamın, ritüellerin ve edebî tür ve geleneklerin içerisinde nasıl kullanıldığı, buradaki işlevleri anlatılmalıdır. Zira alkışlar ve kargışlar "öylesine" söylenmiş metinler değil, çeşitli bağlamlarda belirli işlevlerle kullanılan çok anlamlı kültürel göstergelerdir, estetik iletişim türleridir. Onları herhangi bir iyi dilek ya da kötü dilek, argo ya da küfür vb. tür ya da söylemlerden ayıran, işte bu estetik nitelikleridir.

Örneğin; *Allah büyük evi küçültmesin, küçük evi büyütmesin* ilk bakışta anlamsız gibi görünen fakat; "Allah ölüm ve ayrılık vermesin ki ev küçülmesin, eve bakılmak için muhtaç aile üyeleri ana-baba vb. gelmesin ki ev büyümesin" anlamını taşıyan bir iyi dilek sözüdür. *Saman doldursunlar derine, öl gerine gerine* demek, bir kişiye "öl" demekten farklıdır. Bir kişinin hastalanmasını, mutsuz/huzursuz olmasını, yokluk çekmesini dilemek; *Ağzın tat, bedeninin rahat/sıhhat yüzü görmesin* ya da *Ocağın aş, yastığın baş görmesin* şeklinde söylendiğinde, burada edebî ve sanatsal bir iletişim süreci söz konusu olmaktadır. Bir kişiye "hakkımı helal etmiyorum" ya da "haram olsun" normal bir söylem iken; *Haram olsun, hart olsun, karacığere dert olsun; Bir burnundan kan gelsin, bir burnundan can gelsin* kargışları, bunu edebî birer söylem haline getirmektedir. Bu bakımdan alkışlar ve kargışlar, altlarında Türk inanç, yaşam biçimleri, dünya görüşü, halk felsefesine yönelik önemli birikimler barındırmaktadır. Yoğun ve kalıplaşmış özelliklerinin altında, kültür ve inanç biçimlerine yönelik yansımaları içeren "kapsül türler" niteliği taşır ve edebî/estetik özelliklerin, çeşitli soyut konuların kavratılmasında etkin olarak kullanılabilir.

Öte yandan, alkışların ve kargışların kısa ve kalıplaşma eğilimi gösteren, yoğun ve vurucu, estetik nitelikteki yapıları, dil ve edebiyat öğretiminde etkin bir kavratma sürecine yardım edebilir. Böylece, tür merkezli bir yaklaşımla, alkışlar ve kargışlar üzerinden çeşitli kazanımlar sağlanabilir. Alkışlar ve kargışlar bu bakımdan, edebî ve estetik özellikleri aracılığıyla, estetik algılama düzeyinin geliştirilmesine yardımcı olarak kullanılabilir. Alkışların

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

ve kargışların yoğun ve kalıplaşmış söylem özellikleri aracılığıyla dil ve kültür, edebi ve estetik kazanımların sağlanması mümkündür. Bu anlamda Türk edebiyatının özü niteliğindeki halk edebiyatı türlerinin ve bu türlere ait metinlerin öğretim programında daha fazla yer bulması, Türk Dili ve Edebiyatı öğretiminde bunlardan daha fazla yararlanılması gerekliliği, alkış ve kargış türleri özelinde ve örnekleminde vurgulanmalıdır

Alkışlardan ve kargışlardan, 2011 ve 2015 yıllarına ait programlarda yer alan, edebî tür, estetik, çözümleme becerileri vb. özelliklerinin kavratılmasıyla ilgili hedef kazanımlarının hemen hemen hepsi için, aktif olarak yararlanılabileceği anlaşılmaktadır. Bu nedenle bunları tek tek vurgulamak yersiz olacaktır. Ancak, bunlar arasından özellikle; "Edebî metinleri yapı, tema, dil, anlatım ve anlam bakımından yazdıkları dönemin zihniyetiyle ilişkilendirmeleri" (MEB, 2011: 3); "Dille gerçekleştirilen sanat etkinliklerini anlayabilecek zevk ve bilgi birikimini kazanmaları" (MEB, 2011: 3); "Öğrencilerin; kazandıkları yöntem ve dikkatle karşılaştıkları her türlü yazılı ve sözlü metni anlamaları, değerlendirmeleri ve yorumlamaları" (MEB, 2011: 4); "Metnin anlam, yapı, tema ve diliyle nasıl bir organik birlik oluşturduğunu düşünür" (MEB, 2011: 122); "Bir metni yorumlar" (MEB, 2011: 122); "Metinde kullanılan söz sanatlarının işlevlerini araştırır" (MEB, 2011: 122); "İfade ve söyleyiş güzelliği sağlayan öğeleri belirler" (MEB, 2011: 123); "Anlam zenginliği ile güzellik arasındaki ilişkiyi araştırır" (MEB, 2011: 123); "Edebî metindeki estetik yönün gelenek içinde yerini araştırır" (MEB, 2011: 123); "Zevk kültür arasındaki ilişkiyi araştırır" (MEB, 2011: 123); "Metnin tür özelliklerini belirler" (MEB, 2015: 25); "Metni, edebî eser yapan özellikleri belirler" (MEB, 2015: 24); "Metnin türünün edebiyat tarihi içindeki gelişimini kavrar" (MEB, 2015: 25); "Metnin üslup özelliklerini belirler" (MEB, 2015: 25) vb. kazanımlar vurgulanabilir.

3. Dil, Kültür, Edebiyat ve İnsan İlişkilerinin, İletişim Tür ve Becerilerinin Kavratılmasında

"Edebî metinler kendilerine özgü birer iletişim aracıdır. Bu iletişim; bilimsel, felsefi ve pratik hayata özgü iletişimlerden hem gaye hem de düzenleniş bakımından farklıdır. Edebî iletişimde yaşayan, düşünen, duyan, hisseden, araştıran, inanan, isyan eden insan, sanata özgü yapı içinde somutlaşma imkânı kazanır. Bunun için edebî metin, insana özgü gerçekliklerden hareketle sistemli ve tutarlı biçimde yorumlandıkça anlam kazanır ve yeniden yapılandırılır; bu sebeple de "Onun anlamı yoktur, anlamları vardır" denir" (MEB, 2011: 1). Alkışlar ve kargışlar insan ve toplum gerçekliğinin, gündelik yaşamdaki iletişim biçimleri olarak, bunların sözlü geleneğe estetik biçimlerdeki yansımalarıdır. Bu bakımdan, sözlü kültür içerisinde oluşmuş, insan iletişim ve etkileşimlerinin yazıya geçmiş halleridir. Bunların altlarında, birey ve toplum gerçekliklerinin, sosyal ilişkilerinin, psikolojisinin, başlıca gereksinimlerinin belirleyici olduğu vurgulanmalıdır. Bu anlamda alkışlar ve kargışlar; dil, kültür ve insan kavşağında ortaya çıkmış, estetik nitelikteki işlevsel yaratmalardır. Her birinin anlamı ve işlevi, kullanıldıkları bağlamlarda, insan ve toplum gerçekliğinde, temel gereksinimlerin bir yansıması olarak, ilgili sosyokültürel bağlamın ve bu bağlamı şekillendiren toplumsal değerleri yansıtır.

Türk Dili ve Edebiyatı dersinin öğrencilere her şeyden önce dil, estetik, kültür ve edebî zevk kazandırmak, onların iletişim yeteneklerinin farkına varmalarını sağlamak suretiyle öğrencilerin kendilerini en iyi, en doğru şekilde anlatabilmelerini ve yaşamı kavrayabilmelerine katkıda bulunması gerekmektedir. Dil ve edebiyat öğretimi estetik algılama kapasitesini

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

yükseltmeli ve bireyi gündelik yaşamdaki iletişim biçimlerini tanıma ve uygulama, böylece de gerçek hayatta kullanabileceği bilgilerle donatmayı amaçlamalıdır. (Turhan 2005: 291; MEB, 2011: 1). Bu bakımdan, çağdaş eğitim sistemleri ve programlarında öğretilen bilgidan çok bu bilginin günlük hayatın her aşamasında yararlanılmasına yönelik yöntem ve tutumların benimsenmesi söz konusudur.

Öğrencilerin Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde edindikleri kazanımlar aracılığıyla yorumlama, sorgulama, eleştirel düşünme, akıl yürütebilme yeteneklerini ne kadar kullanabildikleri ve geliştirebildikleri önemlidir. Alkışlar ve kargışlar, bu şekildeki bir öğretim sürecinin önemli bir parçası olarak Türk dili ve edebiyatı programı içerisinde çeşitli yöntem ve tekniklerle kullanılabilir çok yönlü niteliklere sahiptir. Alkışların ve kargışların "ne zaman", "nerede", "nasıl", "neden", "kim tarafından" ve "kime" yöneltildiği üzerinden, dil ve edebiyat öğretimiyle ilgili birçok konunun açıklığa kavuşturulması, Türk dilinin, kültür ve edebiyatının temel özelliklerinin kavratılması, öğrencilerin iletişim biçimlerini kavramaları ve bunları gerçek hayatta kullanmaları sağlanabilir. Alkışlar ve kargışlar, Türk halk düşüncesinin, yaşam anlayışının, toplumsal değerlerin korunmasına yönelik kullanılan kültürel unsurlardır. Toplumun olumlu gördüğü kişi, olay, olgu ve davranışlar alkışlarla desteklenirken, bunun zıttı olan kişi, olay, olgu ve davranışlar kargışlarla yasaklanmaktadır. Bu bakımdan, ahlak ve değerler eğitimi ve öğretimi bakımından onlardan yararlanılabilir. Sosyal kabuller, değerler, güvenlik, iyilikseverlik, saygı, vb. alkışlarda ve kargışlarda bahsedilenler, bu metinlerin ortaya çıkmasına yol açan olguların öğretimi, bireyin gerçek yaşamda kullanabileceği bilgilerle donatılması, alkışlar ve kargışlar üzerinden gerçekleştirilebilir.

Öküze kuvvet, tarlana bereket, sahibine sağlık alkışı tarım esaslı bir yaşam biçiminde, güzel ve bereketli bir yaşam dileğinin özüdür. Düğün bağlamının sonunda, gelin kızı uğurlarken ailenin söylediği; *Oralar mekanın, buralar dikenin olsun* alkışı, insan ve toplum gerçekliğinin yansımasıdır. Gündelik yaşamdaki iletişim bağlamlarında bir kötülük karşısında söylenen; *Karında gör kucağında görme, Büyük gömleğin yanına küçük gömlek sereme, Çehizin/sandığın dürülü kalsın, Bir ünün yerde, bir ünün gökte bağırasın; Davul önünde gidesice=evlenesin, yuva kurasın; Adın kara yerden gelsin=öl ve cehenneme git; Eline kına yüzüne duvak değmeye= evleneme; Bayrağın dikili, esvabın kesili kala =damatken, düğününde öl dilekleri, insan ilişkilerinin ve etkileşimlerinin, insan ve toplum gerçekliğinin, sosyal hayatın edebî metin olarak yansımalarıdır.*

Yine, gündelik iletişimlerde başta nezaket ve teşekkür ifadeleri olmak üzere, dil içerisinde kelime öğretimi, gramer ve cümle yapı öğretimi gibi, özellikle somut kavramların ve Türkçe'nin dil felsefesinin öğretiminde, diğer pek çok sözlü kültür ürünü gibi alkış ve kargışlardan da verimli bir şekilde istifade edilebilir. Bunlar aracılığıyla teşekkür ve nezaket, iyi dilek ve kötü dilek ifadelerinin ve sonuç olarak Türk dil ve kültürünün temel dil felsefesinin, anlam alanlarının öğretilmesi mümkündür. Gündelik hayatın gerçek bağlamlarından seçilen metinler aracılığıyla, öğrencilerin birbirleriyle etkili bir iletişim içinde bunları öğrenmesi sağlanabilir. Kurulacak etkili iletişim aracılığıyla da kalıcı öğrenmenin sağlanması kolaylaşacaktır. Böylece, günlük hayatta karşılaşılabilecek çeşitli durumlarda, dili günlük hayatta işlevsel bir şekilde verimli olarak kullanmanın yolları öğretilmiş olacaktır. Alkışların ve kargışların içinde oluştukları sözlü kültür geleneği ve bu geleneğin temel dinamiklerinin insan ve toplum gerçekliği doğrultusunda kavratılması, metni ve metnin insan ve toplum yaşamıyla

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

olan gerçeklik bağının sezdirilmesi ve böylece, edebiyat öğretiminin en temel ilkelerinden olan insan ve toplum gerçekliğinin kavratılması konusunda çeşitli kazanımlar edindirilebilir.

2011 ve 2015 yıllarına ait programlardaki temel ilkelerden ve hedef kazanımlardan; "Toplumsal hayatın ve her türlü bireysel değerın edebî metinlere nasıl yansıdığını belirlemeleri" (MEB, 2011: 3); "Metinde verilen fikirleri ayırır, iletilen mesajları bulur"(MEB, 2011: 122); "Metindeki bilgilerin günlük hayatta uygulanabilirliğini belirler" (MEB, 2011: 122); "Hayal ettiklerini nasıl anlatacağını öğrenir" (MEB, 2011: 123); "Kavram ve olguların sosyal yönünü belirler" (MEB, 2011: 123); "Olaylar ve kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya koyarak, neden-sonuç ilişkisini açıklar" (MEB, 2011: 123); "Olay, mekân, kişi arasındaki ilişkiyi belirler" (MEB, 2011: 123); "Edebiyatın doğasını, işlevini, birey ve toplum için ifade ettiği anlamı kavramaları", (MEB, 2015: 3); "Dil ve kültür arasındaki ilişkiyi değerlendirir" (MEB, 2015: 24); "Metindeki açık ve örtük iletileri belirler" (MEB, 2015: 25); "İletişim sürecini oluşturan öğeleri ve iletişimde dilin işlevini belirler" (MEB, 2015: 30); "Metindeki değerleri, içinde yaşadığı toplumun değerleriyle karşılaştırır" (MEB, 2015: 30); "Metni, kendi hayatı veya çevresindeki olay ve durumlarla karşılaştırır" (MEB, 2015: 30); "Konuşmanın konusunu, amacını, hedef kitesini ve türünü belirler" (MEB, 2015: 30); "Konuşmasının içeriğini zenginleştirir" (MEB, 2015: 35) vb. kazanımlar, bunlardan bazılarıdır.

Sonuç

Türk dili ve edebiyatı öğretim programlarında; çeşitli kazanımların ediniminde alkışların ve kargışların kullanılabilmesine yönelik bir vurgu ya da değerlendirmenin bulunmadığı dikkati çekmektedir. Oysa alkışların ve kargışların, *Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı*'nda belirtilen genel amaçlarla uyduğu ve burada yer alan hedef kazanımların ediniminde etkin biçimde kullanılabilmesi anlaşılmaktadır. Bu nedenle, programa, onun amaç ve kazanımlarına yönelik kullanımı elverişli olan alkışların ve kargışların bu programa dâhil edilmesi ve bu iki türden, programın amaç ve kazanımlara uygun biçimde yararlanılması gerekmektedir.

Dil ve edebiyat öğretiminde yalnızca belirli türler ya da metinler değil, Türk dilinin ve edebi geleneklerinin zenginliklerini gösteren türlerle bunlara ait metinler kullanılmalıdır. Alkışlar ve kargışlar Türk kültür tarihinin, mitolojisinin, inanç ve uygulamaların tanıtılıp kavratılmasında, bunlar arasındaki ilişkilerin ve günümüze olan yansımaların berraklaştırılmasında kullanılacak stratejik türlerdir. Alkışlar ve kargışlar yalnızca iyi dilek ve kötü dilekleri bildirmek üzere kalıplaşmış iletişim sözleri olarak algılanmamalı, Türk dili, kültürü ve edebiyatının bütünlüğü içerisinde, farklı alanlardaki görünüşleri dikkate alınarak Türk dili ve edebiyatı öğretim programlarına dâhil edilmelidir. Türk dili ve edebiyatı öğretiminde, alkışı ve kargışı yalnızca dil ve edebiyat öğretiminde değil, Türk halk felsefesinin, inanç ve yaşam tarzlarının yansımaları olarak anlatmak mümkündür. Türklerin neyi iyi neyi kötü, hangi davranışı yararlı hangisini zararlı bildiği vb., olumlu ya da kültürel davranış biçimleri olarak, alkışlar ve kargışların edildiği bağlamlar üzerinden anlatılabilir. Bu anlamda, "kültürel bir öğretim süreci" olarak Türk dili ve edebiyatı müfredatında alkış ve kargış türlerinden yararlanılabilir.

Dil ve edebiyat öğretimi bir bakıma insan ve toplum gerçekliği ile gerçek ya da sanatsal iletişim biçimlerinin öğretimidir. Alkışlar ve kargışlar da birer iletişim türü olarak, insan ve toplum gerçekliğinin dile ve edebiyata yansımaları niteliğindeki kültürel olgulardır.

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

Türk dili ve edebiyatı öğretiminde bu türlerden yararlanma yöntem ve teknikleri, her öğretim bağlamının kendine özgü şart ve gereksinimlerine uygun olarak düzenlenmelidir. Alkışlardan ve kargışlardan Türk dili ve edebiyatı öğretimi programlarında, geliştirilecek uygun yöntem ve tekniklerle, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine göre; (1) dil öğretiminde (kalıp sözler, iletişim sözleri vb.), (2) edebiyat öğretiminde (estetik türler olarak edebi geleneklerde ve diğer türler içerisinde yer alması vb.) ve (3) kültür ve inanç tarihi öğretimi (başta erken dönem inanç biçimleriyle, Türk kült ve ritüelleriyle ilişkileri olmak üzere, kültür tarihimizin bir parçası olarak alkışların ve kargışların çeşitli kazanımların ediniminde kullanılması) yararlanılabilir. Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilere kazandırılması hedeflenen beceriler ve bunlara yönelik ipuçlarından hareket ettiğimizde, alkışların ve kargışların, "Metni anlama ve Çözümleme", "Eleştirel Okuma", "Yazma", "Konuşma" kazanımlarına yönelik "Eleştirel Düşünme Becerisi", "Yaratıcı Düşünme Becerisi", "İletişim Becerisi", "Araştırma Becerisi", "Problem Çözme Becerisi", "Karar Verme Becerileri", "Türkçeyi Doğru ve Etkili Kullanma Becerisi", "Sanat Eserinden Zevk Alma Becerisi" gibi çeşitli becerilerin önemli bir kısmının kazandırılmasında kullanılabileceği anlaşılmaktadır.

Alkışların ve kargışların Türk Dili ve Edebiyatı öğretimi programı içerisinde nasıl kullanılacağı her öğreticinin dil, kültür ve edebiyat alanlarındaki yetkinliği ile kendine özgü anlatım ve kavratma yöntem ve tutumlarına göre şekillendirilebilir. Alkışlar ve kargışlar üzerinden Türk dili, edebiyatı, kültürü öğretimi çarpıcı bir hale getirilebilir. İçinde yaşadığı toplumun kültür tarihini, geleneksel değerlerini, yaşam felsefesini, estetik ve duygusal tutum ve kabullerini bilen, "fikri hür, "vicdanı hür" ve "sağlıklı" bireylerin yetiştirilmesinde, Türk Dili ve Edebiyatı ders programlarına ve bu programları uygulayan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerine önemli bir misyon kendiliğinden yüklenmiş bulunmaktadır. Bu misyonun yerine getirilmesinde halk kültürü, düşüncesi ve bunların bir parçası olarak alkışların ve kargışların çeşitli biçimlerde ve vesilelerle öğretilmesi gerekli ve yararlıdır.

Kaynakça

- ATALAY, Behiye (2011). *Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım Ders Kitaplarındaki Halk Edebiyatı Metinlerinde Yer Alan Değerler Üzerine Bir Araştırma*. Gazi Üni. Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- AYTÜR, Necla (1986). "Dil-Edebiyat-Kültür İlişkisi." *Ortaöğretim Kurumlarında Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi ve Sorunları*. (Yay. Haz. Nurettin Ergen). Ankara: Türk Eğitim Demeği Yayınları, ss. 61-74.
- BASCOM, William R.; 1954. "Four Function of Folklore." *The Journal of American Folklore*, 67/266: 333-349.
- ERGİN, Muharrem (1970). *Orhun Âbideleri*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- ERGİN, Muharrem (Yay. Haz.); (1988). *Oğuz Kağan Destanı. Tercüme, Metin, Sözlük*. Ankara: Hülbe Basın ve Yayın (2. Baskı).
- GÖÇER, Ali (2016). "Öğretmen Roller ve Öğrenci Etkililiği Bakımından Türk Dili ve Edebiyatı Eğitiminde Metin Çözümleme Süreci." *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18/2: 115-131.
- KANTEMİR, Enise (1986). "Ortaöğretimde Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimine Genel Bir Bakış." *Ortaöğretim Kurumlarında Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi ve Sorunları*. (Yay. Haz. Nurettin Ergen). Ankara: Türk Eğitim Demeği Yayınları, ss. 33-41.
- KARADAYI, Hüriyet; (2011). *Türkçede Kalıp Sözler*. İstanbul: Kriter Yayınları.

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

- MEB, (2011). *Talim ve Terbiye Kurulu Ortaöğretim Türk Edebiyatı Dersi 9,10,11 ve 12. Sınıflar Öğretim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.(Erişim adresi: <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx?islem=2&kno=100>)
- MEB, (2015). *Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.(Erişim Adresi: <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx?islem=1&kno=248>)
- TEKİN, Talat; 2010. *Orhon Yazıtları*. Ankara: TDK Yayınları (4. Baskı).
- TURHAN, Vedat Nuri (2005) *Liselerde Türk Dili ve Edebiyatı Ders Sürecinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi (Erzurum İl Örneği)*. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5/1: 291-298.

LİSE (ORTAÖĞRETİM) EDEBİYAT PROGRAMLARINDA VE DERS KİTAPLARINDA GENÇLİK EDEBİYATININ YERİ

Aliye USLU ÜSTTEN*

Giriş

İlm-i terbiye diye adlandırılan eğitim kavramı, bireyin içinde yaşadığı toplumda yaşadıklarından hareketle yeni davranış biçimleri kazandığı bir süreçtir. Baltacıoğlu bu eğitim sürecini; "henüz içtimai hayata alışmamış olan acemi fertlerin içtimai fertler tarafından ve usulü dairesinde bu hayata alıştırmaları" (1942: 20) olarak tanımlar. Eğitim ve öğretimi birbirini tamamlayan iki süreç olarak gören Hilmi Ziya Ülken ise öğretimin kafayı teşkil ettiğini, eğitimin ise ruhu ve karakteri şekillendirdiğini belirtmektedir (1967: 82). Bu açıdan edebiyat eğitimi öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeyi, öğrencilere dil zevki kazandırmayı ve metinler aracılığıyla kişilik gelişimine katkıda bulunmayı amaçlar. Edebiyat eserleri toplumların benliklerini ve kimliklerini yansıtan metinlerdir. Dolayısıyla edebiyat eğitimi metinler aracılığıyla düşüncelerini zenginleştirmeyi, duygu ve fikir dünyalarını olumlu yönde etkilemeyi, estetik zevk yanında millî kimlik kazandırmayı hedeflemektedir. Aynı zamanda gençlere toplumsal ve ahlakî değerleri öğretirken onları gerçek hayata hazırlamak edebiyat eğitiminin önemli bir katkısıdır. Eğitim, öğrencinin şahsiyetini yok etmemelidir, aksine onun şahsiyetini geliştirmelidir (Baltacıoğlu, 1933: 175).

Dil gelişimi, her öğrencinin bilişsel, fizyolojik ve psikolojik gelişim düzeylerine göre farklılık gösterir. İlk gençlik çağında öğrencilerin dört dil becerisini geliştirmiş olması ve ihtiyaç duyduğu bir kitabı okuyacak seviyeye gelmesi beklenir (Yalçın, 2002: 46). Edebiyat eğitimi ve öğretimi kapsayan lise dönemi ise öğrencilerin soyut dil becerilerinin geliştiği ve okuma alışkanlığı kazandıkları kabul edilen dönemdir.

1. Lise Dönemi ve Gençlik edebiyatı

Gençlik edebiyatı, çocuk edebiyatı ve yetişkin edebiyatı arasında kalan bir süreç olup, iki dönem arasında geçişi sağlayan ve gençleri bir sonraki evreye hazırlayan bir köprü vazifesi görmektedir. Gençlik edebiyatı değerli ve gençlere yönelik yazılmış eserler, gençlik edebiyatını oluşturur. Ancak gençlerin yazdıkları eserleri debu edebiyatına dâhil etmek gerekir. Özyer (1994: 52), G. Klinberg'e göre gençlik edebiyatı kavramının kapsamını beş maddede açıklar:

1. "Öncelikle ve özellikle gençliğin zevk aldığı konuları kapsayan eserlerin tümü,
2. Salt gençlik için yazılan edebiyat,
3. Gençler tarafından yazılan edebiyat,
4. Gençler tarafından, yetişkinlerin edebiyatından seçilen metinlerin oluşturduğu edebiyat,
5. Genç kuşağın beğeniyle okuduğu çeşitli metinleri içeren edebiyat türü".

Gençlik edebiyatının özellikleri ise genel olarak şunlardır:

* Doç. Dr., Gazi Üniversitesi Türk Dili Bölümü, aliyeuslu@yahoo.com

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

a. Eserdeki kahraman, çocukluktan ergenliğe adım atmış bir kişidir. b. Gencin karar alırken etkisinde kaldığı kişiler, anne ve babadan çok arkadaş çevresidir. c. Olayların geçtiği mekân, genellikle okul veya ev çevresidir. ç. Uzun ve detaylı tasvirler yerine diyaloglara ve komik ifadelere sıkça yer verilir. d. Yazıda verilmek istenen mesajı okuyucunun kendisinin algılaması sağlanır. e. Yaşanan kötü ve karamsar olaylara rağmen, hikâyeler mutlu sonla biter. f. Genç yetişkinlik ve gençlik dönemleri kitaplarında ise daha karmaşık olaylar, karakterler yer alır.

Genç yetişkinlik olarak adlandırdığımız bu devrede, söz varlığının zenginleştirilmesi, okuma zevkinin geliştirilmesi, estetik zevk kazandırılması ve kültür düzeylerinin artırılması hedeflenir (Uslu Üstten, 2014: 246-247). Tüm bu becerilerin kazandırılmak istendiği lise dönemi, öğrencilerin kendilerini doğru tanımlarını ve çevreye doğru tanıtılmalarını sağlayacak, aynı zamanda kişilik gelişiminde en dalgalı süreç olarak kabul edilecek bir dönem olarak ele alınmalıdır. Bu dönemde okuma alışkanlığı kazanamamış gençlerde okuma eylemi gerçekleştirmeye başlar veya tamamen reddedilir. Dolayısıyla Türk Dili ve Edebiyatı dersinde seçilecek metinler, dönem ayrımı gözetmeksizin tema ve konu bakımından gençlerin dünyasına girebilecek metinler olması edebiyat eğitiminin vazgeçilmez temel ilkeleri arasında yer almalıdır.

Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde amaca göre muhtevayı belirlemek, hedeflerin ve kazanımların gerçekleşmesinde büyük önem taşır (Kavcar,1988: 266). Muhtevayı belirlerken bu dönem gençlerinin gelişim özellikleri dikkate alınmalıdır. 15-18 yaş grubundaki bu gençler, kendi kişiliklerini yansıtan ve ruh dünyalarına hitap eden metinleri okumaktan zevk alırlar çünkü içindeki buldukları dönem kişiliklerini kanıtlama dönemidir. Nurullah Ataç, "Sen beğensen de beğenmesen de benim seçtiğimi okuyacaksın, hem de bin türlü zahmete katlanarak okuyacaksın. Böyle bir buyruk en isteklileri bile okumaktan soğutur" (1957: 135-137) diyerek gençlerin kendi tercihleri doğrultusunda kitap seçmeleri gerektiğini belirtir.

Farklı ortamlarda ve amaçlarda yaşayan insanları ruh ve zevk bakımından bir araya getiren köprünün edebiyat olduğunu belirten Kavcar, eğitim açısından ise insana duyma, düşünme ve hareket etme özellikleri vermesiyle edebiyatın değer kazandığını ifade eder (1999: 2,4).Bu bakımdan edebiyat eğitimi, kültürel kimliğin kazandırılmasında ve bireyin toplumdaki yerini almasında etkili unsurlar arasındadır. Merkezden dışa doğru öğrenciler öz değerler, özel değerler ve moda değerleri ile karşılaşmakta ve kişilikleri şekillenmektedir. Bu değerler kazandırılırken okutulacak metinlerin gencin gerçekliği ile bağdaşması da gereklidir.

Gençlik edebiyatı kapsamında okutulacak metinler de yukarıdakihususlar göz önünde bulundurularak seçilmeli ve yazılmalıdır. Ancak Türk edebiyatında gençlik edebiyatı kavramının yerleşmemiş ve geçmişte de bu kavramdan bahsedilmemiş olmasıbununbir alan olarak müfredatta yer almasını zorlaştırmaktadır.

2. Cumhuriyet'ten Günümüze Türk Dili ve Edebiyatı Programları

Eğitim sisteminde yapılan düzenlemeler ve öğrencilere kazandırılmak istenen beceri ve davranışlar programlarla belirlenir. Amaç, muhteva, yöntem, ders araç ve gereçleri, ölçme ve değerlendirme bir bütün olarak eğitim-öğretim sürecini belirler.

Ders programlarının uygulanması ders kitapları, öğretmen kılavuz kitapları ve basılı-dijital yardımcı ders materyalleri ile sağlanmaktadır. Bir programın amacına ulaşması ve öğrencilerin hedeflenen seviyeye getirilmesi programın uygulamaya doğru yansıtılmasına

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

bağlıdır. Cumhuriyet'in ilanından günümüze dek yapılan programlarda edebiyat eğitiminde farklı yaklaşımların benimsendiği ve kitaplara yansıtıldığı görülmektedir.

Edebiyat eğitimi tarihî süreçte 1330'da kurulan İznik Orhâniyesinden, Fatih Sultan Mehmet tarafından 1455 yılında kurulan Enderun mekteplerine kadar uzanır (Akyüz, 1985: 80). Tanzimat'ın ilânından sonra öğretim yapılan rüştiyeler bugünkü ortaokula, sultanî liseye, idadî ise rüştiyelerle sultanîler arasında geçiş niteliğinde olan okullara denktir. İlk Edebiyat Tarihi ders ilkinci Meşrutiyet'in ilânından sonra 1909 yılında sultanîlerin programına konulmuştur. 1923 yılında, I. Heyet-i İlimiye'de dil ve edebiyat konuları ele alınmıştır. 1924 yılında toplanan II. Heyet-i İlimiye'de ise orta öğretim kurumlarına yönelik hazırlanan programda verilen bilgiler ilk müfredat programı sayılması nedeniyle önem arz etmektedir (MEB, 1995: 8, 9). "Lise Müfredat Programlarının Esbab-ı Mucibe Lâyihası" adlı kitapçıkta yer alan programda lise birinci sınıfta şekil ve tür bilgisi yer alırken daha sonraki sınıflarda edebiyat tarihi ağırlıklı yer almaktadır. Metne dayalı edebiyat öğretimi yaklaşımının benimsendiği programda Fars edebiyatı ve etkileri, başlangıçtan X. yüzyıla kadar olan dönem lise III. sınıfta, Divan ve Tanzimat edebiyatı lise III. sınıfta işlenir. Batı edebiyatının tanıtılması, öğrencilerin bu edebiyata ilgi duymalarının sağlanması programın ilkeleri arasındadır. 1927 yılında değiştirilen programda Edebiyat Tarihi ders saati ve konuları azaltılmıştır (Göğüş, 1978: 45; Karakuş, 2002: 173).

1928'de Harf İnkılabıyla birlikte yeni alfabe ile yürütülen eğitim çalışmalarına bağlı olarak ders kitapları da Türk alfabesiyle hazırlanmıştır. Ali Canip Yöntem'in "Edebiyat" adlı kitabı, butarihten sonra Türk alfabesiyle hazırlanarak okullarda kullanılmaya başlanmıştır. Halid Fahri Ozansoy'un 1928 tarihli "Usûl-i Tahrir ve Edebiyat İle Beraber Edebî Kıraat Numuneleri" adlı ders kitabı 1929 yılında Latin alfabesi ile yeniden yazılmıştır. Ali Canip'inkinden farklı bir yaklaşımla hazırlanan kitapta edebî okumanın iki amacı olduğu belirtilmektedir: "Biri muhtelif nev'lerden göstereceği bedii eserlerle ruhumuzda edebiyat zevkini uyandırmak, diğeri de şair ve edib yazılarında gördüğümüz güzellikleri takliden bizi de iyi ve cazip yazmaya sevk etmektir." (1928: 3).

Halid Fahri'nin kitabı, Ali Canip'inkinden farklı olarak tematik yöntemle yazılmıştır. Aynı konuda yazılmış metinler ortak muhtevalarından hareketle karşılaştırmalı olarak tahlil edilmiştir. Kitapta yer alan metinlere incelendiğinde Yunan istilası, Kurtuluş Savaşı yılları, vatan sevgisi, Anadolu insanı ve toprağına duyulan sevgi gibi dönemin koşullarını yansıtan konuların işlendiği metinlerin seçildiği görülmektedir.

1929 yılında hazırlanan programda, "dil" ve "edebiyat" şeklinde verilen dil eğitiminin, liselerde "Türkçe" dersi adı altında verilmesi ve "Tahrir", "Kıraat", "Gramer", "Edebî Tetkikler" ve "Edebiyat Tarihi" şeklinde düzenlenmesi uygun görülmüştür (Karakuş, 2002: 176-177; Göğüş, 1978: 47). 1929 programında Divan edebiyatına daha az yer verilmiş, "geçmişle duygu ve ilişkilerimizi kesmemek için" lise II. sınıflarda haftada bir saate indirilmiştir (Göğüş, 1970: 147-148). 1934 programında, edebî eserlerin serbest okutulması ve öğrencilere eser seçiminde nelere dikkat edilmesi gerektiğinin gösterilmesi, okutulacak eserlerin seçiminde öğrencilerin ilgilerinin dikkate alınması gibi amaç ve ilkelere yer verilmesi; öğrencinin kendini anlamak ve tanımak için okuması gereken edebî eserlerde kendi hayatından örnekler bulacağına belirtilmesi programın günümüzde gençlik edebiyatı ile ilgili olarak tartıştığımız ve bahsettiğimiz birçok ilke ile örtüştüğünü gösterir niteliktedir. Bu bağlamda metinlerin seçiminde dikkat edilecek hususlar şöyledir:

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

1. Bir mektep için intihap edilecek edebî eserler o mektep talebesinin alakasını celp etmelidir. Çünkü bir esere karşı alaka duymadan ondan zevk alınmaz. Zevk alınmadan da faydalı bir netice istihsal edilemez. Binaenaleyh talebenin alakasını celp etmeyeceği bittecrübe anlaşılan edebî eserler, e kadar yüksek bir "devir" veya "şöhret" in mahsulü olursa olsun mektepte tetkik mevzuu olmamalıdır.

2. Talebeye mütalaa kitabı olarak ilaveten tahsis olunacak edebî eserler müstena olmak üzere derste tetkik ettirilecek eserler, talebenin zevk seviyesinden biraz yüksek olmalıdır. Aksi takdirde onların zevk mikyası yükseltilmemiş olur.

Muallimin vazifesi, talebede meknuz ve fakat gayrinütebariz alakaları keşfetmek ve onların daha zengin ve daha ince edebî eserlerden zevk almaları için kendilerine rehberlik eylemektir.

3. Edebiyatın ilk hedefi talebenin zihnî ve manevî ufku genişletmektir. Binaenaleyh intihap edilecek eserlerde evvela aranacak meziyet "edebî kıymet" olmakla beraber, bu eserler aynı zamanda düşündürme ve telkin etme kuvvetlerini haiz olmalı, salim ve gayri marazi, ahlaki, ilmi ve kahramanca mefkûreleri, asil hareketleri, saf ve temiz hissiyatı ihtiva etmelidir. Yüksek edebî bir kıymeti olsa bile çocukları hayattan bezdirecek, yahut aykırı düşüncelere sürükleyecek eserler tavsiye edilmemelidir.

4. Edebiyat dersleri, muhtelif tipte edebî eserlerden teşekkül etmelidir. Öyle ki heyeti-umumiyesi talebe zevkinin tenevvüünü temin etmeli, gente edebiyatın vüs'at ve şumulü hakkında bir fikir husule getirmelidir. Çünkü edebiyat hayatı her cephesinden ifade eder. Bu suretle mesela "lirik şiirler" hakkında pek az incizap duyan bir gencin "tiyatro" veya "hikâye" gibi eserlerle düşüncesi ve zihni faaliyeti inkişaf ettirilmiş, bu iki nevi eserlere karşı alakası az olan bir gencin de mesela "hitabet" e dair eserlere ait temayülünü canlandırmaya imkân bulunmuş olur.

5. Liselerde edebiyatın gayesi talebenin zihnî ve manevî ufku genişletmek olduğuna göre sırf tarihî ehemmiyeti haiz, fakat en küçük bedîi kıymetten mahrum eserlerin mütalaa ve tetkikini "yüksek tedrisat" a bırakmak icap eder. Bunun için divan edebiyatından seçilecek parçaların bedîi kıymeti olması, bugünün gençliğini mümkün merteye yadırgatmaması lazımdır. Bu cihetler unutulmamak şartıyla divan edebiyatından alınacak parçaların zamanlarına ait düşünüş ve duyuş tarzlarını temsil eden eserlerden seçilmesi muvafıktır.

6. Yukardaki esaslar dikkatten uzak tutulmamak şartıyla eski edebiyatımızın büyük şahsiyetlerini talebeye tanıtmak ve eski Türk edebiyatının kıymetlerini hissettirmek ve bu vasıta ile de gene talebenin fikrî seviyesini ve manevî ufku genişletmek lazımdır.

7. Bugün edebiyat tedrisinden beklenen bir fayda da gençlere, içinde yaşadıkları hayatın kıymetini takdir ettirmektir. Öyle ki beşerî tabiatı daha vazih bir surette anladıktan başka mensup oldukları millî ve medenî dünyayı daha derinden ve daha hakiki surette idrak etmiş olsunlar. Bunun için de gerek millî gerek ecnebi yeni eserlere daha fazla yer vererek, eski edebiyatın kıymetlerini takdir ettirmeye yaramayacak eserlere daha az zaman tahsis etmek icap eder.

8. Bütün bu esasların temini, talebede "okuma zevki" nin inkişaf etmesine bağlı olduğu için edebiyat muallimi yalnız ders kitapları ile iktifa etmeyerek hariçten muhtelif tipte roman, küçük hikâye, tiyatro, tenkit, hitabet ve sair nevilere at eserler okutmalı ve talebeyi –birinci derecede matlup olan- şahsi mesaiye sevk ederek, bunlara dair dissertation

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

(mütaleaname)ler, compte-rendu (icmal)ler yaptırılmalıdır. Bir muallimin muvaffakiyeti, talebesinde uyandırdığı okuma zevki ve tetkik merakı ile ölçülür.

9. Talebenin Türk edebiyatına dair göreceği metinlerin tarihî mevkiini tayin ve takdir edebilmesi için, ellerine muhtasar ve mülahhas bir edebiyat tarihi verilmelidir.

1935-1936 Öğretim yılı için hazırlanan "Lise Edebiyat Programı Kılavuzu"nda okullarda Arapça ve Farsça derslerinin kaldırılması nedeniyle bu dillerde yazılmış olan eserleri öğrencilere okutmanın neredeyse imkânsız hâle geldiği, bu sorunu ortadan kaldırmak için Fransızca bir eser nasıl tercüme edilip okutuluyorsa, Divan edebiyatının eserleri de tercüme yoluyla okutulması gerektiği belirtilmektedir.

Bakanlıkça kabul edilen edebiyat ve edebiyat tarihi kitapları dışında Reşat Nuri Güntekin'in Fransız Edebiyatı Antolojisi ve Ali Canip'in Türk Edebiyatı Antolojisi okuma kitabı olarak verilmesi ve bu kitaplardan yazın türlerini tanıtacak metinlerin seçilerek öğrencilere okutulması bildirilmektedir. Kılavuzda, lise birinci sınıflar için okutulması uygun görülen Ali Canip'in Edebiyat ve Süleyman Şevket'in Güzel Yazılar adlı kitaplarının hangi bölümlerinin nasıl okutulacağı ile ilgili bilgiler verilmektedir. Agah Sırrı Levend'in Edebiyat Tarihi Dersleri ile Sadettin Nüzhet'in Türk Edebiyatı Tarihi lise ikinci sınıflar için, İsmail Habib'in Edebî Yeniliğimiz adlı kitabı ise lise üçüncü sınıf için uygun görülmüştür (Duman, 1992:101).

Ali Canip'in Edebiyat adlı kitabında (1928) yer alan metinlerden okutulmayacak ve öğrenciye sorulmayacak metinler üstü çizili olanlardır: Mahalle Mektebinde (Reşat Nuri), Nöbetçi Yıldız (Yusuf Ziya), Anadolu Toprağı (Orhan Seyfi), Yolcular (Halid Fahri), Ayı (Ziya Gökalp), Gemiciler (Enis Behiç), Bugünün Çocuklarına (İbrahim Alâeddin), Münzevi (Faruk Nafiz), Milli Neşide (Enis Behiç), Gurbet Yolunda (Yusuf Ziya), Fırat (Muallim Naci), Dağlara (Mehmet Celâl), Çankaya (Faruk Nafiz), Kurbağalar (A.C.), Teşrîn-i Evvel (Tevfik Fikret), Ah Nijat (Recaizâde Mahmud Ekrem), Tecelli yahud Teselli (Abdülhak Hamid), Bahâr-ı Terânedâr (Tevfik Fikret), Bir Sabah İdi (Tevfik Fikret), Bahâr (İsmail Safâ), Sabah Ezanında (Tevfik Fikret), Yağmur (Tevfik Fikret), Hülyada Bir Temaşa (Recaizâde Mahmud Ekrem), Ferda-yı Tedfîn (Recaizâde Mahmud Ekrem), Makber'den (Abdülhak Hamid), Hakikate Doğru (Süleyman Nesîb), Yaprak (A.C.), Kış (Orhan Seyfi), Kalender (Muallim Naci) Aruza Veda (Halid Fahri), Rûhî-i Bağdadî, Nedim, Surûri, Nesîmî (tuyuğ), Atai (tuyuğ), Nedim (şarkı), Ziya Paşa (şarkı) Kâbusnâme tercümesi, Hadikâtü's-Süeda (Fuzuli), Naimâ Tarihi (Evliya Çelebi Seyahatnamesi), Araba Sevdası (Recâizâde Mahmut Ekrem), Sergüzeşt (Samipaşazâde Sezai), Mai ve Siyah (Hâlid Ziya), Nimetşinas (Hüseyin Rahmi), Açık Hava Mektebi (Ömer Seyfettin), Çalikuşu (Reşat Nuri), Tuhaf Bir Zulm (Ömer Seyfettin), Ses Duyan Kız hikâyeleri (Yakup Kadri Köprülüzade Fuad (Türk Edebiyatı Tarihi), Hürriyet-i İnkâr (Namık Kemal), Tebessüm (Ziya Gökalp), Tarık (Abdülhak Hamid), Vatan Yahud Silistre (Namık Kemal), Nutuk (Atatürk), Hamdullah Suphi, Ruşen Eşref (hitabet örnekleri), Şinasi Efendi, Cenap Şehabeddin (mektup örnekleri), Makber (Abdülhak Hamid), Açık Deniz (Yahya Kemal), Bozgun (Aka Gündüz), Eşber (Abdülhak Hamid), Canavar (Faruk Nafiz), Bırak Beni Haykırıyım (Emin Bey), Vatan (Ziya Gökalp), Sahra (Abdülhak Hamid), Yeşil Yurt (Tevfik Fikret) Bir Çiftlik Manzarası (Orhan Seyfi).

Ali Canip'e göre ortaöğretimde sadece kitaplarda yer alan tarihî eserleri işlemek değil, öğrencileri çağın gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatarak onları yaşama hazırlamak amaçlanmaktadır (Işıksalan, 2002: 33). Bu düşüncesiyle edebiyatı, gençlerin gerçek yaşamla bağlantı kurmalarını sağlayacak bir araç olarak görür.

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Süleyman Şevket'in ders kitabı olarak okutulan okuma kitabı Güzel Yazılar serisi, yazarın öğrencide okuma zevki uyandırmayı amaçlayan yaklaşımla hazırlanmıştır. Günümüzden geçmiş döneme doğru giden ve okuma zevki uyandıran metinleri seçerek öncelikle öğrencinin yaşadığı döneme hitap etmeyi hedeflemiştir. Dili kolay anlaşılır metinler, öğrencide daha kolay okuma zevki oluşturabilir. Bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak seçtiği metinlere yönelik edebî zevk konusunda okuyucuya serbestlik tanımıştır (Tanlı, 1926). Kılavuzda bu kitaptan okutulmaması için seçilen metinler şunlardır: Baladan Bir Ses, Kuvvet Denilen Heykel, Manzum Parçalar, Ziya Paşa'nın türküsü, Garam'dan parçalar, Şemsa, Firavunla Yüz Yüze, Ykazatı Leyliye, Para, Eşber'den parçalar, Makber'den parçalar, Manzum mektup, Bir Tasvir Önünde, Ömrü Muhayyel, Promete, Şerefabad, Nisan Gecesi, ey Hap, Hayavata, Bir Muhacir Kızının İstimdadı, Gazel, Tarık, Hilal-i Ahmer, Kit'a (Ziya Paşa), Cezayı mensiyet, Zafernâme, Han-ı Yağma, Reşit Paşa, birkaç kıta, Seza, Harpten Sonra, Sahra, Haziran, Temmuz, Eşber, Eşber'in devamı, Vâveyla, Mersiye, Ziraat-Ticaret, Mektup, Ukbadan Bir Sada, Tenkit, Nefes, Kürsü, Şantöz, Öksüzlüğüm, Rubabın Cevabı, Ağustos, Rücu, Leff ü Neşre misal olan parça (1935: 10-11).

Agâh Sırrı Levend'in edebî tarihsel süreçteki gelişimlerini gösteren örnek metinlerle hazırladığı 1932 tarihli Edebiyat Tarihi dersleri kitabı edebiyat tarihi ders kitabı olarak okutulmuştur. Kılavuzda, 13. Asra Kadar Türk Edebiyatı bahsinin okutulacağı, metinlerden öğrencilerin sorumlu olmayacağı belirtilir. Kılavuza göre, metin açıklamalarının öğretmen tarafından yapılır, öğrencilerin sadece metinlerde değinilen genel düşünceler hakkında fikir sahibi olmaları beklenir.

1935 tarihli kılavuzda Saadettin Nüzhet Ergun'un Edebiyat Tarihi Dersleri kitabında edebiyatımızın eski devirlerine ve Divan edebiyatına ait metinler arasında okutulmasına karar verilen parçalar şunlardır (1935: 15):

Yunus Emre'ye ait bütün parçalar, mesnevi (Nesimi), tuyuğlar (Nesimi), Garipnâme (Aşık Paşa), gazel (Ali Şir Nevai), tuyuğ, gazeller (Şeyhi), Harname, Su Kasidesi (Fuzuli), gazeller (Fuzuli), tahmis (Fuzuli), Leyla ile Mecnun (Fuzuli), Hadikatü's-Süeda (Fuzuli), kaside (Baki), gazeller (Baki), kaside (Nef'i), gazeller (Nef'i), Hayriye'den (Nabi), kaside (Nedim), gazeller (Nedim), kaside (Şeyh Galip), Hüsn ü Aşk (Şeyh Galip).

Edebiyat ve tarihi dengeli biçimde ele aldığını belirten İsmail Hakkı Sevük'ün, Edebî Yeniliğimiz (1932) adlı kitabında edebiyatımızın önemli şahsiyetlerinin karakteristik özelliklerini göstermek amacıyla bol örnek metinler seçilmiştir. Kılavuzda bu kitapta yer alan şahıslar arasında bir seçim yapılmıştır. Buna göre Şinasi, Namık Kemal, Ziya Paşa, Abdülhak Hâmid, Rezaizâde Mahmut Ekrem, Cevdet Paşa, Ebüzziya Tevfik, Ahmet Mithatî Şemsettin Samî, Sezai, Ahmet Vefik Paşa, Muallim Naci, Tevfik Fikret, Halit Ziya, Cenap Şehabettin'in sanat anlayışları ve eserlerinin işlenmesi belirtilir (1935: 17).

1935 tarihi program kılavuzunda, dili ağır, günün gelişmeleriyle bağdaşmayan, duygu, düşünce ve zevk bakımından öğrencilerin dünyasına hitap etmeyen eski metinlerin genel bilgi verilerek tanıtılmasının yeterli olacağı ayrıntılı bilgi yerine güncel bilgilere yer verecek şekilde metinlerin işlenmesi ve böylece öğrencilerin düşünme becerilerinin geliştirilmesinin hedeflendiği belirtilmektedir (1935: 4). Kılavuz, benimsediği yaklaşım açısından daha etkili programları hazırlanmasında katkı sağlayacak niteliktedir.

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

1938 tarihli Edebiyat Programı'nda 1935 yılında yayımlanan kılavuzun sınıf kitaplarına ve kitapların kullanılış şekline ait hükümleri, usul itibarıyla yapılmış tavsiyelerinin aynı şekilde uygulanmaya devam edeceği belirtilmiştir.

1936 yılında dilin kuralları tespit edilene kadar Atatürk'ün emriyle programdan kaldırılan dil bilgisi (Göğüş, 1978: 48), 1940 yılında dil bilgisi kitaplarının hazırlanmasıyla yeniden öğretilmeye başlanmıştır. 1942 yılında lise üçüncü sınıf Edebiyat programında dersler; "Edebiyat Tarihi", "Tahrir", "Edebî Kıraat" ve "Metin Tetkiki" diye ayrılır (Karakuş, 2002: 179). 1943 yılında kitaplarda yapılması istenen kararlar arasında metinleri dil bilgisi ve kompozisyon açılarından da inceleneceği yer almıştır. Liselerin tüm sınıflarında okutulmak üzere hazırlanan Türkçe IV, V, VI serisi, gelen tepkiler üzerine Süleyman Şevket tarafından yazılan "Güzel Yazılar IV, V, VI" ile değiştirilmiştir. Harf inkılabının ardından Latin alfabesi ile yeniden hazırlanan seride, o dönem koşulları içerisinde değerlendirdiğimizde günümüz gençliğinin ilgi alanında farklı olarak savaş hikâyeleri, cephede şehit düşenler, Kurtuluş Savaşı yılları, Anadolu sevgisi, tabiat gibi konular içeren metinler yer almaktadır.

1946 yılında Edebiyat programı "Okuma ve Edebiyat" ile "Dil Bilgisi" şeklinde tekrar düzenlenmiştir. 1949 yılında ortaokullar için hazırlanan programda Türkçe dersinin, edebiyat öğreniminin amaçları arasında yer alan "yaşama sevgisi"ne yöneltecek nitelikte geliştirilmesi gerektiğinin belirtilmesi öğrenci gelişim özelliklerine verilen önemi göstermesi açısından dikkate değerdir. 1949 yılında liseler için yeni bir program hazırlanmış ve dersin adı "Türk Dil ve Edebiyatı" olarak değiştirilmiştir. Türk edebiyatı kapsamında her sınıfta eserleri incelenecek edebiyatçılar, ayrı ayrı belirlenmiştir. Programda yer alan "Öğrencinin, çağdaş ve çağımıza yakın sanat eserleriyle temasını geniş aralıklarla kesmeksizin, her sınıfta, edebiyatımızın şekil ve muhteva bakımından seviyeye uygun örnekleriyle karşılaşmasını sağlamak" ifadesi, edebî metinlerin yakından uzağa ilkesine göre öğrencinin daha kolay anlayabileceği sanatçılardan başlaması gerektiğini belirtmektedir. Okuma bölümünde tekrar edilen metinlerin "öğrencilerin fikrî formasyonuna yarayacak" nitelikte olması ve metinlerin öğrenci seviyesini aşmayacak ölçüde verilmesi hususları öğrencinin düşünce dünyasını zenginleştirme ve seviyeyi dikkate alma açısından önemli maddelerdir.

1950 Öğretim Programında belirtilen metin seçimi ile ilkeler şunlardır: 1. *Edebiyat kitaplarına alınacak örneklerin dil ve ifade bakımından sade ayrıca fikir, sanat ve bilgi unsurları bakımından da zevk verici ve faydalı parçalar olmasına dikkat edilmelidir.* 2. *Örnekler, mensup oldukları edebî nevi, devir, okul ve cereyanları tanıtıcı mahiyetteki tipik parçalardan seçilmelidir.* 3. *Şiir örnekleri bir şiirin herhangi bir mısrası, bir beyit ve ya kıtası hâlinde değil, bir bütün şiir hâlinde seçilmelidir* (MEB, 1950).

1952'de liseler dört yıla çıkarılmış, 1954 yılında bazı okullarda yeniden üç yıla dönüştürülerek kademeli olarak eski sisteme geçilmiştir. 1954-1955 tarihli Lise Türk Dili ve Edebiyatı Müfredat Programı'nda "Veznin, kafiyelerin, nazım şekillerinin ve mecazların mücerret ve kuru tahlillere tâbi tutulması, metinlerin bunları anlatmaya yarayacak vasıtalar veya sadece sözlük ve gramer malzemesi tarzında kullanılması, cümlelerin ve mısraların aynen veya değişik şekillerle tekrarlanması ve bununa açıklama sayılması, bir cümlede her kelimenin ayrı ayrı izah edilmesi ve ettirilmesi, biyografilerin ve basma kalıp şahsiyet tahlillerinin hiçbir gayeye hizmet etmeyecek şekilde ezberletilmesi, soruların basit, vuzuhsuz ve bilhassa sistemsiz olması, kelimelerin, cümlelerin kullanılmasında sarıhlığe ehemmiyet verilmemesi, derslerde şahsi zevklerin ve kesinleşmemiş görüşlerin hâkim kılınması, vb.

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

yazının değerleriyle öğrencinin alakasını kesen, dikkati dağıtan, zamanla okuma zevkini ve duyup anlama kabiliyetlerini felce uğratan zararlı yollardır" ifadeleri dil ve edebiyat öğretimimizin zayıflıklarının neden kaynaklandığına değinmesi açısından önemli bir açıklamadır (107-108).Metin seçimi ile ilgili olarak; "Mâna ve tesir bakımından her metnin: a. sınıf havasına uygun bulunması, b. öğrencileri kötümserliğe sürüklemeyecek, inançlarını sarsmayacak, onları iyiye, güzele, hayata doğru şevkle, cesaretle yürütecek mahiyette olması şarttır. Halk ve Divan şiiri ünitelerinde, mücerret aşk yazılarından ziyade, millî hasletlerimizi, mefahirimizi belirten parçalar yer almalıdır. Muhtelif devirlerden seçilecek örneklerin, sınıflarda konuşulması arzu edilmeyen konulara yol açmayacak vasıfta olmasına itina edilecektir. Batı edebiyatı örnekleri sağlam tercümelemlerden alınmalıdır. Hâsılı her parça, doğrudan doğruya veya dolayısıyla, Türk çocuklarına millî ve insani terbiye verebilmelidir." maddesi öğrencilerin gelişim seviyelerini ve ilgilerini dikkate alması açısından önemlidir (1955-1956: 109). Kompozisyon başlığı altında yer alan "Öğrenci, güzel, canlı, çekici bir konuşmanın insan şahsiyeti hakkında başkalarına lehte kanaatler vereceğini de görecektir. Mantıklı görüşlerin ergeç kazanacağını anlayacağı için, sağduyuya, mantığa, ciddiliğe olan güveni artacak, inanmadıklarını körü körüne tasdik etmekten kurtulacaktır." maddesi bu yaş gurubu öğrencilerin kimlik gelişimine katkıda bulunması açısından önemlidir (111).

1957 yılı Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programında belirtilen ilkeler ise şöyledir: 1. Derslerde ve dolayısıyla kitaplarda kullanılacak metinler, a) sınıf seviyesine uygun, b) fikir, sanat ve bilgi değeri bulunan, c) icabında incelenerek okunmaya müsait, ç) ifadece sağlam ve vuzuhlu, zevk verici ve yetiştirici parçalar olmalıdır. 2. Örnekler, şahsiyetlerin ve bunların bağlı oldukları çağların karakterlerini vermelidir. Aynı devrin başka başka yazarlarından alınacak parçaların birbirini tamamlaması, aynı şahsiyetten muhtelif sınıflarda alınacak parçaların da her sınıfta bu şahsiyetin belli bir cephesini veya belli cephelerini tanıtmaları gerekir. 3. Mana ve tesir bakımından her metnin; a) sınıf havasına uygun bulunması, b) öğrencileri kötümserliğe sürüklemeyecek, inançları sarsmayacak, onları iyiye, güzele, hayata doğru şevkle, cesaretle yürütecek mahiyette olması şarttır (MEB, 1957).

1956 Türk Dili ve Edebiyatı programında belirtilen şair ve yazarlar, 1960 ve 1970 programlarında birkaç isim eklenmesi dışında seçilen şair ve yazarlarda değişiklik yapılmamıştır¹. Mehmet Kaplan'ın 1976'da ve 1977'de yayımlanan Edebiyat kitapları, programda belirtilen isimler doğrultusunda hazırlanmıştır.

Tablo 1. 1956 Türk Dili ve Edebiyatı programları I. Sınıflar için Belirlenen İsimler

	1956 Programı	1960 Programı	1970 Programı
Tanzimat sonrası edebiyatımız	Namık Kemal, Hüseyin Rahmi Gürpınar, Mehmet Akif Ersoy, Ziya Gökalp, Yahya Kemal Beyatlı, Ömer Seyfettin, Halide Edip Adıvar, Yakup Kadri Karaosmanoğlu, Reşat Nuri Güntekin, Falih Rıfkı Atay, Atatürk (Nutuk'tan seçilmiş parçalar)	Namık Kemal, Hüseyin Rahmi Gürpınar, Mehmet Akif Ersoy, Ziya Gökalp, Yahya Kemal Beyatlı, Ömer Seyfettin, Halide Edip Adıvar, Yakup Kadri Karaosmanoğlu, Reşat Nuri Güntekin, Falih Rıfkı Atay, Atatürk (Nutuk'tan seçilmiş parçalar)	Namık Kemal, Hüseyin Rahmi Gürpınar, Mehmet Akif Ersoy, Ziya Gökalp, Yahya Kemal Beyatlı, Ömer Seyfettin, Halide Edip Adıvar, Yakup Kadri Karaosmanoğlu, Reşat Nuri Güntekin, Falih Rıfkı Atay, Atatürk (Nutuk'tan seçilmiş parçalar)

¹ Tablolarda koyu yazılan isimler yeni eklenen, üstü çizili olanlar ise çıkarılan isimlerdir.

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

Eski edebiyatımız	Halk edebiyatı: Dede Korkut, Yunus Emre, Karacaoğlan'dan örnekler. Divan edebiyatı: Süleyman Çelebi, Fuzûli, Nedim ve Evliya Çelebi'den örnekler	Halk edebiyatı: Dede Korkut, Yunus Emre, Karacaoğlan'dan örnekler. Divan edebiyatı: Süleyman Çelebi, Fuzûli, Nedim ve Evliya Çelebi'den örnekler	Halk edebiyatı: Dede Korkut, Yunus Emre, Karacaoğlan'dan örnekler. Divan edebiyatı: Süleyman Çelebi, Fuzûli, Nedim ve Evliya Çelebi'den örnekler
Batı edebiyatı	Homeros, Euripides, Sophokles, Plautus, Moliere, La Fontaine, La Bruyere, Daudet, Cervantes, Swift, Dickens'tan örnekler.	Homeros, Euripides, Aiskhylos , Sophokles, Plautus, Herodotos , Moliere, La Fontaine, La Bruyere, Daudet, Cervantes, Swift, Dickens'tan örnekler.	Homeros, Aiskhylos, Sophokles, Herodotos, Moliere, La Fontaine, La Bruyere, Daudet, Cervantes, Swift, Dickens'tan örnekler.

Tablo 2. 1956 Türk Dili ve Edebiyatı programları II. Sınıflar için Belirlenen İsimler

	1956 Programı	1960 Programı	1970 Programı
İslamîlikten önceki Türk edebiyatı	Oğuznâme'den ve Orhun Yazıtları'ndan seçilmiş parçalar	Orhun Yazıtları'ndan, Kaşgarlı Mahmut 'tan Oğuznâme'den seçilmiş parçalar	Orhun Yazıtları'ndan, Kaşgarlı Mahmut'tan Oğuznâme'den seçilmiş parçalar
Halk edebiyatı	Dede Korkut, Yunus Emre ve Karacaoğlan	Dede Korkut, Yunus Emre ve Karacaoğlan	Dede Korkut, Yunus Emre ve Karacaoğlan
Divan edebiyatı	Fuzûli, Bâkî, Nedim, Galib, Nâima, Katip Çelebi, Evliya Çelebi ve başka divan nesir yazarları	Nevâi, Fuzûli, Bâkî, Nefî, Nedim, Galib, Nâima, Katip Çelebi, Evliya Çelebi ve başka divan nesir yazarları	Nevâi, Fuzûli, Bâkî, Nefî, Nedim, Galib, Nâima, Katip Çelebi, Evliya Çelebi ve başka divan nesir yazarları
Tanzimat sonrası edebiyatımız	Namık Kemal, Ahmet Mithat, Tevfik Fikret, Halit Ziya Uşaklıgil, Hüseyin Rahmi Gürpınar, Mehmet Emin Yurdakul, Ömer Seyfettin, Halide Edib Adıvar, Reşat Nuri Güntekin	Namık Kemal, Ahmet Mithat, Recaizâde Mahmut Ekrem , Tevfik Fikret, Halit Ziya Uşaklıgil, Hüseyin Rahmi Gürpınar, Mehmet Emin Yurdakul, Ömer Seyfettin, Halide Edib Adıvar, Reşat Nuri Güntekin	Namık Kemal, Ahmet Mithat, Recaizâde Mahmut Ekrem , Tevfik Fikret, Halit Ziya Uşaklıgil, Hüseyin Rahmi Gürpınar, Mehmet Emin Yurdakul, Ömer Seyfettin, Halide Edib Adıvar, Reşat Nuri Güntekin
Batı edebiyatı	Homeros, Herodoto, Vergilius, Tacitus	Homeros, Herodoto Euripides , Vergilius, Tacitus.	Euripides, Vergilius, Tacitus.

Tablo 3. 1956 Türk Dili ve Edebiyatı programları III. Sınıflar için Belirlenen İsimler

	1956 Programı	1960 Programı	1970 Programı
Tanzimat sonrası edebiyatımız	Şinasi, Ziya Paşa, Namık Kemal, Abdülhak Hâmid, Ahmet Vefik Paşa, Tevfik Fikret, Halit Ziya Uşaklıgil, Ziya Gökalp,	Şinasi, Ziya Paşa, Namık Kemal, Abdülhak Hâmid, Ahmet Vefik Paşa, Ahmet Cevdet Paşa , Tevfik Fikret, Halit Ziya	Şinasi, Ziya Paşa, Namık Kemal, Abdülhak Hâmid, Ahmet Vefik Paşa, Ahmet Cevdet Paşa, Tevfik Fikret, Halit Ziya Uşaklıgil, Cenap

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

	Fuad Köprülü, Mehmet Akif Ersoy, Ahmet Haşım, Yahya Kemal Beyatlı, Yakup Kadri, Faliş Rıfki Atay. Atatürk (Nutuk)	Uşaklıgil, Cenap Şehabettin , Ziya Gökalp, Fuad Köprülü, Mehmet Akif Ersoy, Ahmet Haşım, Yahya Kemal Beyatlı, Memduh Şevket Esendal , Yakup Kadri, Faliş Rıfki Atay, Peyami Safa . Atatürk (Nutuk)	Şehabettin, Ziya Gökalp, Fuad Köprülü, Mehmet Akif Ersoy, Ahmet Haşım, Yahya Kemal Beyatlı, Memduh Şevket Esendal, Yakup Kadri, Faliş Rıfki Atay, Peyami Safa. Atatürk (Nutuk)
Batı edebiyatı	Sophokles, Eflatun, Cicero, Seneca, Dante, Montaigne, Pascal, Voltaire, Rousseau, Balzac, Stendhal, Hugo, Flaubert, Goethe, Schiller, Shakespeare, Tolstoy, İbsen, Poe, Mark Twain	Sophokles, Eflatun, Cicero, Seneca, Dante, Montaigne, Pascal, Voltaire, Rousseau, Balzac, Stendhal, Hugo, Flaubert, Goethe, Schiller, Shakespeare, Tolstoy, İbsen, Poe, Mark Twain	Sophokles, Eflatun, Cicero, Seneca, Dante, Montaigne, Pascal, Voltaire, Rousseau, Balzac, Stendhal, Hugo, Flaubert, Goethe, Schiller, Shakespeare, Tolstoy, İbsen, Poe, Mark Twain

1991 yılında Ders Geçmeve Kredi Sistemi uygulamaya konulmuş, ancak 1995 yılında sınıfgeçme sistemine dönülerek bu uygulama kaldırılmıştır (Karakuş,2002: 184). 2005 yılında ise "Türk Edebiyatı", "Dil ve Anlatım" şeklinde ayrılarak iki ayrı ders olarak okutulmasına karar verilmiştir. Aynı zamanda ortaöğretim süresi 4 yıla çıkarılmıştır. 2005 yılında uygulamaya konulan yeni müfredat, ilk kez ünite esasına göre hazırlanmıştır. Öğrenciye verilmek istenen beceri ve düşüncenin nerede, hangi amaçla ve nasıl kazandırılacağı soruları ünitelerde belirtilmiştir (MEB, 1995). 1992 tarihli Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Programı Lise 1. sınıfta tür merkezli, daha sonraki sınıflarda edebiyat tarihi ve edebî dönem ağırlıklı idi. Ancak yeni program; yapı, tema, dil ve anlatım, anlam ve yorum başlıkları altında her ünite de bir edebî döneme veya gruba ait metinlerin incelenmesi esasına dayanmaktadır. 2005 programında da her türlü metni okuyup yorumlayabilen, estetik zevk sahibi bireyler yetiştirme, öğrencilerin Türk kültürünü ve düşüncesini metinlerde belirlemelerini sağlama amacı ifade edilmiştir (MEB, 2005).

Türk Edebiyatı Dersi Programı'nda liselerde okutulacak metinlerde aranacak özellikler şöyle belirtilmiştir (MEB, 2011: 14-15):

1. Metinler, Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olmalıdır.
5. Seçilecek metinler sınıf ve yaş seviyesine uygun olmalıdır.
6. Seçilen metinler öğrencileri iyiye, güzele, doğruya yöneltmeli; iyi alışkanlıklar kazandırmalıdır.
7. Metinler dil, anlatım ve içerik açısından dönemini en iyilemsil eden örneklerden seçilmelidir.
14. Metin seçiminde öğrencilerin dil zevkini ve bilincini geliştirme, hayal dünyalarını zenginleştirme, ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkarma gibi özellikler göz önünde bulundurulmalıdır.
15. Metinler öğrencinin kişisel gelişimine katkıda bulunmalıdır.
18. Herhangi bir sanatçıya ait eserin orijinaline bağlı kalınmalı. Şiirlerin, öykülerin ya da diğer türlerin üzerinde dil ve anlatım açısından yapılacak değişiklikler eserin

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

yazarınasaygısızlık sayılacağından değişiklikler imla, noktalama ve günümüz Türkçesine çeviri ile sınırlı olmalıdır. Günümüz Türkçesine çevrilerde de bağlam dikkate alınarak son derece dikkate alınmalıdır. Ders kitabı yazarı, beğenmediği ya da öğrencinin pedagojik gelişimine aykırı bulduğu bölümleri çıkarmalı ama değiştirmemelidir.

Görüldüğü üzere, metin seçiminde sınıf ve yaş seviyesine uygunluk ifadesi yer almakta, ancak bununla ilgili başka herhangi bir açıklamaya almamaktadır. Lise dönemi öğrencilerinin sınıf ve yaş seviyelerine yönelik kelime sayısı, sayfa sayısı ve konu unsurlarına değinilmemiştir. Bu durum, alan çalışmalarının eksikliğinden ve konuyla ilgili ilkököl birinci sınıftan, hatta okul öncesi dönemden itibaren seviyelendirme eksikliğinden kaynaklanmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Programların genel amaçları duygu, düşünce, hayallerini doğru ve etkili biçimde sözlü ve yazılı olarak anlatan; eleştirel düşünme ve yorumlama becerileri kazanan; dilin inceliklerini kavrayan öğrenciler yetiştirmektir. Bu hedeflere ulaşabilmek için programlarda farklı yöntem ve tekniklerden bahsedilmiş ancak yaş gruplarına göre bir yöntem farklılığı tavsiye edilmemiştir. Metin seçiminde öğrencilerin kişisel gelişim durumuna göre dikkat edilmesi gereken hususlar, 1949 programında değinilen kısımlar hariç, "seviyeye uygun" ifadesi ile genellenmiş ve detaylı açıklama yapılmamıştır. Programlarda öğrencilerin duygu ve isteklerine hitap eden metinler seçilmesi gerektiği belirtilmiş ancak bu metinlerde olması gereken özellikler belirtilmemiştir.

Programlara uygun olarak hazırlanan Türk Edebiyatı dersi kitapları, 1928 yılından önce teorik bilgileri destekleyen metinlerden oluşmaktadır ancak Şehabettin Süleyman ve Mehmed Fuad'ın Malûmat-ı Edebiyye adlı ders kitabı, metinlerden hareketle konuyu kavratma yöntemini izlemiştir. 1928 yılından sonra Türk alfabesiyle hazırlanan okullarda okutulmaya başlanan Ali Canip'in Edebiyat kitabı ise nazım ve nesir ayırımına dayalı hazırlanmıştır. Bu kitapta metinlerin seçiminde ve işlenişinde mukayese yöntemi kullanılmıştır. Okuma kitapları incelendiğinde ise özellikle Cumhuriyet'in ilk yıllarında genellikle Kurtuluş Savaşı, Atatürk ve yurt sevgisi, Anadolu ve Anadolu insanı gibi konuların işlendiği metinlerin seçildiği görülmektedir. Bu durum, o dönem şartları ve çocuk-geç yaş ayrımının günümüzden farklı olması nedeniyle doğaldır.

1956 Türk Dili ve Edebiyatı programında belirtilen şair ve yazar isimleri, 1960 ve 1970 programlarında birkaç isim eklenmesi dışında aynı kalmıştır. Hazırlanan ders kitaplarında bu edebiyatçılardan metinler seçilmiş ancak metin seçiminde gençlerin gelişim özellikleri doğrultusunda yönlendirici ifadeler olmadığı için yazarın tercihi ve görüşü esastır.

Geçmişten günümüze değin eğitim sisteminde, gençlik kültürü, kimlik ve kuşak çatışması konularının yanı sıra ideolojik bakış açısı kazandırma ve gençleri bu ideolojiler doğrultusunda yönlendirme amaçlı eserlerin programlarda, ders kitaplarında yer aldığı görülmektedir. Cumhuriyet'in ilk yıllarında gençlere millî hedefler gösterilmekte ve onlara nasıl davranmaları gerektiği üzerine nasihatler verilmektedir. Günümüzde ise hızla artan genç nüfus ve gelişen teknoloji, yeni gençlik konularını da ortaya çıkarmıştır. Gençlik ve değerler, kimlik arayışı, kötü alışkanlıklar, şiddet gibi konular da günümüz gençliğinin sorunlarını ve konularını oluşturmaktadır.

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Öncelikle, gençlik edebiyatının alt yapısının oluşturulması; gençlerin karar verme, problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirecek; gençleri ön yargılardan ve toplumsal çatışmalardan uzaklaştıracak niteliklere sahip eserlerin üretilmesi ve bu eserlerin öğretim programlarında yer alması sağlanmalıdır. Türk Edebiyatı programında, öğrencilerin okuma zevk ve alışkanlıklarını geliştirici metinlerin yanı sıra gençlik konularına değinen eserlere yönlendirici ifadeler de yazılmalıdır. Bu amaçla gençlik romanları birer araç olarak kullanılmalıdır. Gençlik edebiyatına dâhil edilecek eserler alanın uzmanları tarafından tüm yönleriyle değerlendirilerek ve alan araştırmaları yapılarak belirlenmelidir. Edebiyat eğitiminde gençlerin bilişsel ve ruhsal gelişimlerini olumlu yönde etkileyecek eserlere dikkat çekilmeli, ders kitabı yanında bu eserlere sınıf okumalarında yer verilmelidir.

Kaynakça

- AKYÜZ, Yahya (1985). Türk Eğitim Tarihi. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
ATAÇ, Nurullah. (1957). Söz Arasında. İstanbul: Dost Yayınları.
BALTACIOĞLU, İsmail Hakkı (1933). Tarih ve Terbiye. İstanbul.
BALTACIOĞLU, İsmail Hakkı (1942). İtimai Mektep. Ankara: Maarif Matbaası.
DUMAN, Asiye (1992). "1923-1957 Yılları Arasında Ortaokul ve Liseler İçin Hazırlanan Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı Programları Üzerine Bir İnceleme", Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
GÖĞÜŞ, Beşir (1970). Anadili Olarak Türkçenin Öğretimine Tarihsel Bir Bakış, TDAY, Belleten.
GÖĞÜŞ, Beşir (1971). "Ana Dili Olarak Türkçenin Öğretimine Tarihsel Bir Bakış". Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten, Ankara.
GÖĞÜŞ, Beşir (1978). Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitim. Ankara:Gül Yayınevi.
IŞIKSALAN, Nilay (2002). Türk Edebiyat Kitaplarının İçerik Değerlendirmesi-I (1923-1950). Eğitim ve Bilim. 27, 124: 31-41.
KARAKUŞ, İdris. (2002). Türkçe Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi. Ankara: SistemOfset Yayınları.
KAPLAN, Mehmet. (1976). Edebiyat Lise 1. Devlet Kitapları.
KAVCAR, Cahit (1988). "Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi", Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 20, 1-2: 261-273.
KAVCAR, Cahit (1999). Edebiyat ve Eğitim. Ankara: Engin Yayınları.
MEB (1935). Lise Edebiyat Programı Kılavuzu: 1935-1936 Öğretim Yılı için. Kültür Bakanlığı. İstanbul: Devlet Basımevi.
MEB (1938). Lise Edebiyat Programı. Kültür Bakanlığı. İstanbul: Devlet Basımevi.
MEB (1946). Lise Edebiyat Programı. Kültür Bakanlığı. İstanbul: Devlet Basımevi.
MEB (1949). Lise Türk Dili ve Edebiyatı Müfredat Programı. Kültür Bakanlığı. İstanbul: Devlet Basımevi.
MEB (1950). Lise Türk Dili ve Edebiyatı Müfredat Edebiyat Programı. Kültür Bakanlığı. İstanbul: Devlet Basımevi.
MEB (1954-55). Lise Türk Dili ve Edebiyatı Müfredat Programı. Kültür Bakanlığı. İstanbul: Devlet Basımevi.
MEB (1957). Lise Türk Dili ve Edebiyatı Müfredat Programı. Kültür Bakanlığı. İstanbul: Devlet Basımevi.
MEB (1960). Lise Türk Dili ve Edebiyatı Programı. Kültür Bakanlığı. İstanbul: Devlet Basımevi.
MEB (1970). Lise Türk Dili ve Edebiyatı Programı. Kültür Bakanlığı. İstanbul: Devlet Basımevi.
MEB (1995). Milli Eğitim Şûraları (1939-1993), Ankara.
MEB (2005). Orta Öğretim Türk Edebiyatı Dersi 9, 10, 11, 12. Sınıflar Öğretim Programı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
MEB (2011). Orta Öğretim Türk Edebiyatı Dersi 9, 10, 11, 12. Sınıflar Öğretim Programı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

- OZANSOY, Halit Fahri (1928). Usûl-i Tahrir ve Edebiyat İle Beraber Edebî Kıraat Numuneleri, Lise ve Orta Mekteplerin Birinci Devre Üçüncü ve İlk Muallim Mekteplerinin Dördüncü Sınıflarına Mahsustur. İstanbul.
- ÖZYER, Nuran (1994). Edebiyat Üzerine. Ankara: Gündoğan Yayınları.
- USLU ÜSTTEN, A. (2014). Gençlik Edebiyatı. Ankara: Grafiker Yayınları.
- ÜLKEN, Hilmi Ziya (1967). Eğitim Felsefesi. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- TANLI, Süleyman Şevket (1926). Güzel Yazılar Dizisi. İstanbul: Matbaa-ı Âmire.
- T.C. Kültür Bakanlığı (1935). Lise Edebiyat Program Kılavuzu. İstanbul: Devlet Matbaası.
- T.C. Maarif Vekâleti (1929). Ortamektep ve Liselerin Türkçe Müfredat Programı. Ankara: MEB Yayınları.
- YALÇIN, Alemdar (2002). Türkçe Öğretim Yöntemleri. Ankara: Akçağ Yayınları.
- YÖNTEM, Ali Canip (1928). Edebiyat. Liselerin İkinci Devre Birinci Sınıflarına ve Muallim Mekteplerinin Beşinci Sınıflarına Mahsustur. İstanbul: Devlet Matbaası.

AZƏRBAYCANLI ALBANLARIN DİL VƏ FOLKLORUNA BAXIŞ

Cəlilova AYNUR*

Azərbaycan ərazisində türklərlə yanaşı bir çox etnik xalqlar da yaşayır. Onlar əsasən Azərbaycanın ucqar bölgələrində məskunlaşmışlar. Bu xalqların bir çoxu, məsələn, udilər, avarlar, saxurlar, ingiloylar, xınalıqlar alban mənşəli Qafqaz xalqlarından hesab olunur. Albanlar qədim Azərbaycan ərazisinin köklü xalqlarından hesab olunur. O zaman Albaniya adlanan bu dövlətin rəsmi dili qıpçaq mənşəli qarqar dili olmuşdur (Tuncay 2010: 19). Tarixi saxtalaşdıran ermənilər xristian albanların ədəbi adidələrini erməniləşdirməyə çalışmış, alban əsərlərini ermənicəyə tərcümə edərək əlavələr də etmiş, dünya elminə həmin əsərlərin erməni abidələri olduğunu sübut etməyə çalışmışlar. Udili Moiseyin "Alban tarixi", Mxitar Qoşun "Qanunnamə"si, Qandzaklı Kirakosun "Tarix" əsəri və digərləri ermənilərin zavalına uğramış alban abidələridir. Bu barədə geniş məlumat prof. Cavadovun tədqiqatlarında geniş əksini tapmışdır (Cavadov; Hüseynov 1999: 30). Həmçinin erməni saxtakarlığının elmi yolla ifşa edilməsində B. Tuncayın "Qafqaz albanlarının dili və ədəbiyyatı" adlı tədqiqat əsəri əsas qaynaq hesab oluna bilər (Tuncay 2010). İndiki Azərbaycan ərazisində yaşayan etnik xalqların çoxu alban tayfalarının varisləridir. Onların sayının 115 olduğu göstərilir. Etniklərin tarixini və mədəniyyətini araşdıran tarixçi-etnoqraf, professor Qəmərsah Cavadov Azərbaycanda yaşayan Şahdağ etnik qrupuna daxil olan buduqların, qızların, hapıtların və xınalıqların qədim Albaniyanın 26 tayfasının varisləri olduğunu qeyd edir (Cavadov 2005: 158). Qədim albanların dil quruluşu müasir türkcənin qayda-qanunlarına uyğun olmuşdur. Hazırda Azərbaycanda həm Qafqaz, həm də Qıpçaq dillər qrupuna aid xalqlar vardır. Bunların arasında sayı təxminən 50 min olan avarlar üstünlük təşkil edir. Onlar daha çox Azərbaycanın Balakən Zaqatala rayonlarında yerləşmişlər. Araşdırmaçılar avarların türk olmadığını, "avar" adının onlara yanlış olaraq verildiyini vurğulayırlar (Azsay.xalq.folk 2014: 4). Türk alimi Z. Göyalp tarixən avarların tatar olduğu fikrini qəbul edir. Tatarların isə türk olmadığını, başqa bir irqə mənsubluğu iddiasını müdafiə edir (Gökalp 2015: 44). Avarlar özlərini bugünkü gündə "tsolb" adlandırırlar. Avarların bir hissəsi Dağıstanda, bir hissəsi Türkiyədə və Gürcüstanda yaşayır. Dümezil avarların dilini Dağıstan qrupuna aid edir (Dümezil 2000: 39). Əlifbalı əvvəlcə ərəb, 1928-ci ildə latın, 1938-ci ildən isə kiril qrafikası ilədir.

Avarların folklor nümunələrində türk xalqları ilə müştərək ayinlərə, mərasimlərə rast gəlirik. Məsələn, Azərbaycanda xalq mərasimlərindən olan Qodu-qodu (yağışyağdırma və günçixrama) mərasimlərini əski avarlar da keçirərmişlər. Həmin mərasim zamanı oxunan nəğmə eynilə Azərbaycanın qodu mərasimlərində olduğu kimidir:

Горди-горди, гордина,

Горди салам вардина.

Жакъа мужой вакъ швайги

Менир нижей нах + тага

Нах кьурасе вас вейги,

Qordi-qordi, qordina,

Qordi salam vardina.

Bu gün sizinçün gün çıxsın

Sabah bizimçün yağ, maqaş olsun.

Yağ verənin oğlu olsun.

* Doç. Dr., Azərbaycan Bilimler Akademisi, celilova1976@mail.ru

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Мағаш кырасе яс ейги.
(Az.xalq.folk. 2014: 95).

Maqaş verənin qızı olsun

Avarlarla türklərin bayram, matəm mərasimlərində də müəyyən oxşarlıqlar vardır. Qeyd olunmalıdır ki, onlar da müsəlman xalqlardan hesab olunur və dini bayramları, yas adətlərini islam qaydalarına uyğun şəkildə icra edirlər. Lakin bəzi istisnalar var ki, avarlar ölüyə təzə paltar geyindirib basdırırlar. Avarlarda yaz fəslində aprel ayında "Buğda aşı" bayramı keçirilir. Buğda aşını 7 qurulmuş meyvə, 7 ovuc darı və ov ətindən bişirirlər. Ov ətinin əlavə olunması bu yeməyin qədim avar mətbəxinə mənsub milli yemək olduğuna işarədir. Bu bayramda uca ağacdən yelləncək asıb yellənmək adəti də vardır (Az.xalq.folk. 2014: 97).

Azərbaycanda yaşayan daha bir alban xalqlarından biri saxurlardır. Saxurlar türkdilli albanlardır. Saxurlar "sak" türk tayfalarının törəmələridir. Saxurları təsvir edərkən onların güclü, igid, ər olduqlarını göstəririlər (Az.xalq.folk. 2014: 124). Saxurlar Azərbaycanın Zaqatala, Balakən bölgəsində məskunlaşıblar. Zaqatalada albanlara məxsus bir neçə abidə qalmaqdadır. Onlardan alban kilsə qalıqlarını, "Pəriqala"nı (III-IV əsr), Yuxarı Tala Məbədi (VI-VII əsr), Alban qülləsi (XII əsr), Katex kilsəsi (V əsr) və s. misal göstərmək olar.

Saxurlar türkdilli xalqlardan olduğundan dil, folklor, adət-ənənə baxımından türklərə çox yaxındırlar. Dillərinin qrammatik quruluşu türk dillərində olduğu kimidir. İnanç və dini baxışlarında azərbaycanlı türklərlə eyni dünyagörüşünü paylaşırlar. Məsələn, Azərbaycan bölgələrində çox yağış yağanda 7 keçəlin adını saymaq kimi inam vardır. Bu inamın əks variantına saxur inanclarında rast gəlirik. Onlar bunu belə ifadə edir: "Quraqlıq olanda keçəllərin siyahısını düzəldirlər" (Az.xalq.folk. 2014: 125). Türk mifologiyasında keçəl günəşi təmsil edir və bütün türk xalqlarında bu inam vardır. Milli bayramımız Novruzun əsas personajları olan Keçəl və Kosa biri günəşi, digəri yağışı təmsil etməklə yazın ilk müjdəçiləri hesab olunur. Saxurlarda isə keçəl yağışla əlaqələndirilir və inama görə keçəllərin adını saymaqla yağış yağacaqmış. Saxurların məşhur "Ceyranım" mahnısından bir nümunə vermək yerinə düşər:

Ucağıl odun sacı,	Ocağa qoydum sacı,
Ucağıl odun sacı,	Ocağa qoydum sacı.
Ceyranım, ceyranım	Ceyranım, ceyranım
Sinife axu Taci	Sinifdə qalıb Taci

(Az.xalq.folk. 2014: 129).

Naa qıvıxı miqal qavdan,	Kol dibində bitən bənövşə,
Kolek avudun banavuş,	Niyə boynunu bükmüşən?
Dışxey darey vobvu Vatan,	Olmaya Vətən darda qalıb
Duşmanıxa qaa qarqış?	Yoxsa düşmənmə qarğıyıb Vətənə?

(Az.xalq.folk. 2014: 142).

Saxurlardan xeyli folklor nümunələri toplanmışdır. Əsasən heyvandarlıqla məşğul olduqlarından təsərrüfatla bağlı adətləri, mərasimləri çoxdur. Məsələn, onlarda "Quzuburaxma" bayramı qeyd olunur ki, bu da yaz vaxtında keçirilir. Burada quzunu yaz vaxtı çölə buraxıb, bir-birinə süd məhsullarından pay verib bayram keçirirlər. Bəzən isə quzunu kəsməklə mərasim icra edilirdi (Az.xalq.folk. 2014: 126). Saxurlar məzəli lətifələri ilə

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

məşhurdurlar. Asvar, Dursun, Lətif kimi lətifə qəhrəmanları adından xeyli lətifə örnəkləri toplanmışdır. Bəziləri Molla Nəsrəddin lətifələrini xatırlatsa da orijinal lətifələr də vardır. Bir nümunəyə baxaq: "Bir gün Asvar dəlləyin yanına gəlib soruşur:

- Ə qardaş, neçəyə baş qırırsan?

Dəllək zarafatla deyir:

- Asvar qardaş, sənün üçün 5 manata.

Asvar tez stuldan qalxıb deyir:

-Ay qardaş, sən dəlisənmi? Baxsana orda suvagiilər eşşək boyda qoyunu 50 qəpiyə qırırlar. Sən mənüm yumruq boyda başıma 5 manat oxuyursan"(Az.xalq.folk. 2014: 167).

Saxurların mətbəxinə gəlincə, xəmir yeməklərinin üstünlük təşkil etdiyini görürük. Sürhüllü adlanan yemək bişmiş xəmir tikələri və qaxac ətdən hazırlanır. Qırts adlı yemək ətli düşbərədir, içinə qurudulmuş ot bitkiləri (gicitkan, turşəng, dəvədabanı və s.) əlavə olunur. Maxara həlim aşıdır, sacda bişirilir. Telebi xəngəl yeməyidir, ət, ədvıyyat, qatıqla yeyilir (Araz 2016: 19; Az.xalq.folk. 2014: 180).

Azərbaycanda yaşayan etniklərdən biri də udilərdir. Azərbaycanda yaşayan azsaylı xalqlar içərisində ən çox öyrənilən etnos udilərdir. Udilər Azərbaycanın Qəbələ rayonunda Nic kəndində yaşayırlar. Dümezil saxurları, udiləri, xınalıqları Qafqaz dilli xalq hesab edərək Dağıstan qrupuna aid edir və yaşayış bölgəsi kimi Dağıstanı göstərir (Dümezil 2000: 39). Azərbaycanlı udilər qədim Albaniya xalqlarından hesab olunur. Prof. Genko udilərin xınalıqlarla genetik dil qohumluğu olduğu fikrini irəli sürür. Bu, onların hər ikisinin alban mənşəli etniklər olduğunu sübut edir (Cavadov 2005: 158). Udilər danışıqda 53 səsdən istifadə edirlər. Əlifbaları latın qrafikalıdır. Udi dilini araşdıran V.L.Qukasyan udi dilində türk və Suriya dillərindən alınma sözlərin üstünlük təşkil etdiyini göstərir. O, bunu suriyalı missionerlərin Qafqaza gəlişi ilə əlaqələndirir(Cavadov; Hüseynov 1999: 78).

Udilərin folklorunda nağıl, əfsanə, rəvayət, lətifə janrlarında xeyli nümunələr vardır. Rəvayətlərdən ən məşhurları Alban hökmdarı Cavanşirin kötükçəsi Tubul pəhləvan haqqındadır. Tubulun göstərdiyi igidlik onu xalq qəhrəmanına çevirmişdir. Tubulun qaçaq Qaraməliklə olan əhvalatı maraqlı rəvayətlərdəndir. Burada o dövrün hadisələrinə aydınlıq gətirilir, elindən-obasından qaçaq düşənlərin, haqsızlığa qarşı mübarizə aparən Tubul kimi cəsarətli oğlanların başına gələn əhvalatlardan söhbət açılır (Az.xalq.folk. 2014: 62). "Xan yolunda güləş" rəvayətində pəhləvan Tubulun Şəki xanının pəhləvanını yıxması və xan tərəfindən döyülməsi əhvalatı nağıl olunur (Ocaq başında 2002: 36). Udi folklorunda "Ovçu Qamanın xatirələri" adlı məzəli əhvalatlar çox maraqlıdır. Bu əhvalatlar alman folklorundakı baron Münhauzenin hekayələrini xatırladır. Burada da Ovçu Qama ovda göstərdiyi "rəşadətlərdən" danışır. Hekayənin sonunda məlum olur ki, o, bu rəşadətlerini, fərasətliyini yuxuda göstərmiş(Ocaq başında 2002: 44). Udilər tarixən baramaçılıqla, ipəkçiliklə məşğul olduqlarından onların folklorunda barama haqqında inanclar, əfsanələr, nağıllar çoxdur. Məsələn, "Baramadan qızıl" əfsanəsində barama yetişdirən kasıbın tanrı tərəfindən mükafatlandırılaraq paxıl qonşunun acığına baramanın qızıla çevrilməsi əhvalatı nəql olunur. Və yaxud da udi xalqı arasında belə bir inam var: "Barama qurdları saxlayanda yaxınlıqdakı ağacların birinə çıxsanız qurdlar da tez şaxlara qalxacaq, barama məhsulu bol olacaq" (Ocaq başında 2002: 27, 56).

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Udilər qədim inanclarında Azərbaycan türklərində olduğu kimi oda, günəşə, aya sitayiş olunmasını müşahidə edirik. Onlar bazar gününü "günəş günü" adlandırırlar və səhər tezdən qalxıb günəşi salamlayırlar və evə, ailəyə xeyir-bərəkət arzulayırlar. Günəş və ya ay tutulanda tufəng atır, mis qablar döyəcəylirlər (Cavadov; Hüseynov 1999: 164). Bu inanclar onların xristianlıqdan əvvəl təbiət qüvvələrinə olan etiqadından doğan ayinlərdir ki, udilər bugün də yaşadırlar.

Udilər keçirdikləri əsas bayramlardan biri od bayramı, biri isə qara bayram "mayın axsıbay" hesab olunur. Od bayramına Novruz bayramı da demək olar. Onlar bunu bütün azərbaycanlılarla birgə keçirirlər. Qara bayram isə müsəlmanların Ramazan bayramını xatırladan xüsusi bayramdır ki, bu zaman onlar 7 həftə oruc tuturlar. Bayramın I mərhələsində gündə 1 dəfə yeməklə oruc tutulur, II mərhələsində qurban kəsilir və yumurta boyanır, III mərhələsində bayram keçirilir, şərab küpü basdırılır (Cavadov; Hüseynov 1999: 169). Udilərdə maraqlı mərasimlərdən biri də üzüm yetişən vaxtı icra olunan üzümün dualanması mərasimidir. Üzümün yaxşı, bol olmasına sevinən udilər üzüm tarlalarına keşiş dəvət edirlər və o, üzümə xeyir-dua verir. Üzümün dualanması və şərabın hazırlanması zamanı qadınlar tarlaya buraxılırlar. Bu mərasimdə qadınların iştirakı qadağandır (Cavadov; Hüseynov 1999: 169). Bu mərasimin qədim dini inanclarla əlaqələndirildiyi göz önündədir.

Udi folklorundan danışarkən onların məzəli lətifələrinin də olduğunu qeyd etməliyik. Georgi Keçaarinin toplayıb nəşr etdirdiyi udilərə aid xeyli lətifə misalları vardır. Onlardan biri belədir: Biri eşitmişdi ki, zoğal ağacından yıxılan eşşəyə çevrilir. Günlərin birində o, özü də bağdakı zoğal ağacından yıxıldı. Üst-başını cırıb özünü arvadına yetirdi:

Əzizim, zoğal ağacından yıxılmışam. Heç kəs bilməsin. Qorxuram çevrilib eşşək olam.

Arvadı ona təskinlik verib dedi:

Qorxun olmasın, get işinin dalınca, eşşək eşşəyə çevrilməz" (Ocaq başında 2002: 26).

Udilərdə maraqlı evlənmə adətləri vardır. Elçiliyə gedəndə qırmızı alma aparırlar. Razılıq olarsa almanı qızla oğlan arasında bölürlər. Razılıq olmayanda alma bütöv halda dala qayıdır. Udilərdə kirvəliyə çox önəm verilir. Kirvə xalqın bütün xeyir-şər işlərində iştirak edir. Kirvə ailə üçün ağsaqqal mövqeyindədir. Kirvə elçiliyə gedir, evlilik ancaq kirvənin razılığı ilə baş tutur. Bəy gəlini gətirməyə gedəndə kirvə gəlib gəlinin əlini bəyin əlinə verib xeyir-dua oxuyur, sağdış solduşu əvəz edir. Udilərdə qohum evliliklər yoxdur, qadağandır. Udi toylarında gəlinin başına kəlağayı örtülür. Kəlağayı milli Azərbaycan baş örtüyüdür. Bugün Azərbaycanda yalnız milli bayram Novruzda qadınlar başına kəlağayı örtürlər. Udi toylarının əsas içkisi şərab hesab olunur. Hətta bəyin də üzünü qırxanda 7 illik şərabdan istifadə edirlər (Az.xalq.folk. 2014: 33).

Cavadovun verdiyi məlumata əsasən udilər alban xristianlıq etiqadını 19-cu əsrin 40-cı illərinə qədər saxlamışlar. 1836-cı ildən indiyə qədər isə Qriqoryan təriqətinə keçmişlər (Cavadov 2005: 157). Müasir udilərin öz qədim dinlərinə qayıtmaq uğrunda cəhdləri hələ ki, bir nəticə verməmişdir. Buna baxmayaraq, müasir udilər yas adətlərində qədim xristian-alban adətlərini yaşatmağa davam edirlər. Udilərin yas adətlərindən qısa məlumat vermək məqsədəuyğundur. Onlar ölünü öldüyü gün yox, sabahısı gün saat 13- də basdırırlar. Ölüyə təzə paltar geyindirib dəfn edirlər. Qoca, yaşlı adamlara tünd, sadə

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

parçalardan, cavan önlərə isə rəngli, parlaq parçalardan paltar geydirilir. Önlər nişanlı olsalar, onları bəy yaxud gəlin paltarında basdırırlar. Ölüyə ehsan olaraq çörək, pendir, çaxır, suda bişirilmiş ət, yumurta, sıyıq verilir. Ölü üstündə çox ağlamaq, vay-şivən salmaq adəti udilərdə yoxdur, bu günah sayılır. Udilərdə yas zamanı 1 stəkan araq, 2 stəkan çaxır içmək adəti indi də vardır. Müsəlmanlarla eyni bölgədə yaşadıklarına görə xeyir-şər işlərində donuz ətindən istifadə etmirlər. Mərhumun 7-sində yalnız qadınlar qəbiristanlığa gedirlər. Ölənün 7-si, 40-ı və ilinə adamlar dəvət olunmur, arzu edənlər özləri gəlirlər (Keçaari 2004: 6-20).

Udi nəğmələrindən bir nümunə veririk:

Me Nije doordan şate	Doğrudan, bu Nicdə hər şey gözəldi,
Mo beşi Nanay Yurde	Bu bizim ana yurdumuzdu.
Udiyox maya bakaytun,	Udilər harada olsalar,
Nije eyex badaltun	Nici yada salacaqlar

(Az.xalq.folk. 2014: 42).

Udilər ət və düyü yeməklərinə üstünlük verirlər. Udi mətbəxindən taradixup (çevrilmiş aş), lha, çilov kimi yeməklər milli Azərbaycan yeməklərindəndir və bayram vaxtı bütün azərbaycanlıların süfrəsində baş mövqedə dayanır.

Azərbaycanda yaşayan daha bir alban mənşəli xalqlardan qədim gel tayfasının varisləri ingiloyları qeyd etməliyik. Onlar da Azərbaycanın Qax, Zaqatala, Balakən zonalarında məskunlaşmış etnik birlikdir. İngiloyların dili olsa da əlifbalı yoxdur. Onlar gürcü, rus və Azərbaycan türkcəsində təhsil alırlar. İngiloyların dili gürcü dilinə yaxındır. İngiloylar arasında ziyarətqah, din xadimləri, sufilər haqqında rəvayətlər yayılmışdır. Bu onların Allaha, dinə, təsəvvüf əhlinə olan dərin inamından irəli gəlir. Sufilərin kərəmətini əks etdirən rəvayətlərdə Haşan Sultan, Rza Əfəndinin adına rast gəlinir. Rəvayət söyləyicinin babası sufi olmuşdur. O, 1920-ci ildən sonra babasının başına gələn əhvalatları danışır. Əhvalatları o dövrdə yaşamış adamların dilindən alaraq yaddaşında saxlamışdır. Qızıl ordu (sovet ordusu) Azərbaycanı işğal edəndə din adamlarını, tərqiət əhlini incitmiş və daim təqib etmişdir. Bu rəvayətlərdə sovet ordusu əsgərlərinin yerli əhaliyə qarşı törətdiyi əməllər və sufilərin Allahın möcüzəsi sayəsində onların əlindən qurtarmaları təsvir olunmuşdur (Az.xalq.folk. 2014: 186).

İngiloyların bayatları zəngin və maraqlıdır. Onlardan bir nümunə vermək fikrimizə aydınlıq gətirər:

Tet sindebi matsiya,	Ağ corab geyinmişəm,
Nabadevi tviliya.	Yapıncı kimi istidi.
Kaluşən çəm sikvareli	Sənin ilə məhəbbətim
Şakarivi tkbiliya	Şəkər kimi şirindi

(Az.xalq.folk. 2014: 182).

Azərbaycanda yaşayan etnik xalqlar çoxdur. Onların sayı az olsa da Azərbaycanın ictimai, mədəni həyatında rol oynaya bilmişlər. Onların folklor nümunələri toplanıb nəşr olunmuşdur, etniklər bayram şənliklərində ansambl şəklində mahnı və rəqs qrupları ilə iştirak edirlər.

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Qaynaqlar

Azsaylı xalqların folkloru. I kitab. Bakı, 2014, 203 s.

"Araz" Ziyalılar İctimai Birliyi. Multikultural dəyərlər çərçivəsində: Qəbələ, Oğuz, Zaqatala, Balakən. Bakı, 2016

Cavadov Qəmərşah. Yazdım ki, izim qalsın. Bakı, 2005, 428 s.

Cavadov Q.C., Hüseynov R.Ə. Udilər (tarixi-etnoqrafik tədqiqat). Bakı, Elm, 1999, 256 s.

Gökəlp Ziya. Türk medeniyeti tarihi. Birinci kısım. İslamiyətəndə evvel türk medeniyeti. İstanbul, 2015, 431 s.

Georges Dumezil. Kafkas halkları mitolojisi. Ankara, 2000, 102 s.

Georgi Keçaari. Udilərdə ənənəvi yas mərasimləri. Ağah, 2004, 107 s.

Ocaq başında rəqs. Udi folklor nümunələri. Ağah, 2002, 101 s.

Tuncay Bəxtiyar. Qafqaz albanlarının dili və ədəbiyyatı. Bakı, Qanun, 2010, 368 s.

TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI KİTAPLARINDA YER ALAN METİNLERDE İDEAL İNSAN ANLAYIŞI

Ayşe YÜCEL ÇETİN*

2016-2017 öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere hazırlanan Türk Dili ve Edebiyatı programı ve bu program çerçevesinde hazırlanan Türk Dili ve Edebiyatı kitabı çalışmanın temelini oluşturmaktadır. Ancak, başlangıçtan günümüze, yani 2016 yılına gelinceye kadar, Türk Dili ve edebiyatının geçirdiği evreleri, programlardaki yaklaşım ve zaman zaman dönemin şartlarına göre yapılan değişiklikleri de dikkate almak gerek.

Tarihi dönemler itibarıyla Türk edebiyatıyla ilgili şimdiki anlamda bir filoloji veya bunun eğitimi alanında bir çalışmanın varlığından söz etmek mümkün değildir. Zira kaynaklar bununla ilgili bilgilere ulaşabileceğimiz bir belge verememekte. Ancak, tarihî dönemlerden itibaren başta Göktürk Bengü taşları olmak üzere birçok kaynak bununla ilgilidir. Özellikle kendi döneminin modernitesini yaşayan Karahanlılar dönemi eserleri de köklü bir dil ve edebiyat eğitimi verildiğine işaret etmektedir. Zira Kutadgu Bilig'deki siyaset bilgisinin edebî söyleyişle dile getirilmesi, edebiyatın estetik yönüyle ele alındığını ve bu estetik yapı içinde idealize edilen bir hayat ile hayatı yaşayacak sosyal kesimler ve hatta tek tek kişilerin nasıl olması gerektiği işlenir. Bu yüksek seviyede sağlam bir dil ve edebiyat eğitimi alındığına işaret eder. Yine Divanu Lüğati't-Türk'te Kaşgarlı Mahmud'un, eserin metodolojiyle ilgili verdiği bilgiler sıradan bir eğitimden çok, akademik seviyede bir eğitim verildiğine delil olmalıdır. Bu da bize Karahanlılar dönemi medreseleri ve bunların verdiği eğitime ilgili bilgiler hakkında fikir verir (Çetin, 2015:1-2)¹. Dilin estetik alanından yararlanıp toplumun şekillenmesi doğrultusunda yapılan çalışmalar, edebiyatın estetik yaklaşımdan çok ahlaki yaklaşımla değerlendirildiğini Ağâh Sırrı Levent'in "Ümmet Çağı" diye adlandırdığı İslamî dönem Türk kültür alanının ilk dönemlerini de bu çerçevede örnek göstermek mümkündür (1963). Türk toplumunda dil ve edebiyat alanının kültür taşıyıcılığı fonksiyonu bir tarafa bırakılırsa sanat yönü zirvede olduğu dönemlerde bile ahlakî yaklaşımın hâkim olduğu görülür. Zira edebî monografiler olarak sayabileceğimiz şâirname ve tezkire türü eserlerde, tenkidî bir gözle edebî eser ve eser sahibi hakkında yazılanlar, bizi böyle bir değerlendirme yapmaya sevk etmektedir.

Batı Türklüğünde, Beylikler ve Osmanlı döneminde doğrudan bir dil ve edebiyat eğitiminin verildiğine dair bir program olmamakla beraber, dönemin medreselerinde ve enderunda çok ciddî bir dil ve edebiyat eğitiminin verildiği anlaşılmaktadır. Zira buralarda yetişenlerin dile hâkimiyetleri ve bunu estetik alanda, edebî eser verme anlamında kullanmaları dikkate değer bir noktadır (Çetin 2015).

* Prof. Dr., G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi. ayucel@gazi.edu.tr

¹ Karahanlılar Dönemi Kültür hayatı için bkz. Reşat GENÇ, Karahanlı Devlet Teşkilatı, Ankara 2002; Talat TEKİN, Karahanlılar Dönemi Türk Şiir, http://turkoloji.cu.edu.tr/ESKI%20TURK%20DIL/tekin_04.pdf; Mutlu Melis ÖZGERİŞ, Karahanlılar Döneminde Sultan ve Devlet Adamları Etrafında Oluşan Edebî Çevreler, Teke, 2/3 2013, 139-151.

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Türk toplumunda başlangıçtan itibaren "ideal insan" yetiştirme maksadıyla yapılan eğitim ve bunun içinde edebiyat eğitimi ya da eğitim sürecinde edebî eserin kullanılması Batılılar tarafından bir yayılma stratejisi olarak ele alınmış ve bunun için özellikle 15. Yüzyıldan itibaren Türk dünyası, Türk dili ve edebiyatıyla ilgili birçok çalışma yapılmıştır (Çetin 2016:58-66).

Türkiye'de, özellikle Tanzimat döneminden itibaren Türk Dili ve Edebiyatıyla ilgili dersler, çeşitli adlar altında eğitim kurumlarında okutulmuştur. Sarf, nahiv, inşa, hitabet ve kıraat, belâgat "Belâgat-i Türkiye", "Edebiyat-ı Osmaniye" "Nazariyat-ı Edebiye" "Belâgat-ı Osmaniye" adlarıyla okutulan dersler, edebiyata yaklaşım, yöntem ve muhteva itibarıyla farklılık gösterse de daha önceki dönemlerde "belagat" üzerinde yoğunlaşan edebiyat anlayışı, Batı-Fransız- edebiyat anlayışının tesiriyle estetik alana kayar ve 19. Yüzyılın son çeyreğinden itibaren estetik alan yanına ahlakçı yaklaşımı da alarak yeni bir edebiyat anlayışı teşekkül eder.

Osmanlı Devleti'nin sonuna doğru ortaya çıkan fikir akımları, "özellikle Türkçü düşünce dil ve edebiyat programlarının yeniden ele alınmasını zaruri kılmış, bu itibarla edebiyat anlayışı ve edebiyat fonksiyonu yeniden şekillenmiştir. 1923 yılında yeniden ele alınan programlarda dikkatimizi çeken hususlardan birisi, Müderris İsmail Hakkı Bey ve Felsefe Muallimi Mehmet Emin Bey (Yurdakul)'in düşünceleridir. Fransız liselerinin esas alındığı programlarda gerekli düzenlemelerin yapılmadığına dikkat çekilerek, bazı derslerin olmadığı, edebiyat derslerinin de içinde bulunduğu bazı derslerin yetersiz olduğu vurgulanmıştır. Burada edebiyat derslerinin teorik olarak verildiği ve sınırlı olduğuna dikkat çekilmektedir. Bu tenkitler ve itirazlar, programın uygulanmasını durdurmuştur. 1924 yılında liselerde yeniden yapılmaya gidilmiş ve Fen ve Edebiyat şubelerinin tesisi sağlanmıştır (Yücel,1994:183-184) . Dolayısıyla edebiyat derslerinin lehine bir gelişme olmuştur.

Türkiye Devletinin kuruluş aşamasına gelinceye kadar, yeni devletin kurulmasında temel teşkil eden fikir merkezleri bulunmaktaydı. Bu fikir merkezlerinin çevresinde toplanan bilim adamları, Cumhuriyet döneminden itibaren de fikrî varlıklarını devam ettireceklerdir. Bu münasebetle, Türkçü düşünce sahiplerinin temel ideolojisi olan "kültürel milliyetçilik" diyebileceğimiz prensipler manzumesi üzerine bina edilen" (Çetin 2016:16-18) Türk dili ve edebiyatı dersleri yeniden estetik alan yanına ahlakçı alanı da alarak etkili bir eğitim vasıtası olarak değerlendirilmiş olmalıdır. Zira kurucu iradenin lideri ve temsilcisi olan Gazi Mustafa Kemal Atatürk, Ziya Gökalp'in dönemin fikir hayatı üzerinde etkili olan düşüncelerini "daha sonraki yıllarda dillendirecek ve devlet politikası haline gelmesini sağlayacaktır: "Milliyet davası, siyasî bir mücadeleye konu olmadan önce şuurlu bir ülkü meselesidir. Şuurlu ülkü demek, müspet ilme, ilmî usullere dayandırılmış bir hedef ve gaye demektir. O hâlde propagandalarda müspet usullere müracaat etmek şarttır. Hareketlerin imkân ve sınırları mutlaka hesaba katılmalıdır. Türkiye dışında kalmış Türkler, evvelâ kültür meseleleriyle ilgilenmelidirler. Nitekim biz Türklük davasını böyle bir müspet ölçüde ele almış bulunuyoruz. Büyük Türk tarihine, Türk dilinin kaynaklarına, zengin lehçelerine, eski Türk eserlerine önem veriyoruz. Baykal ötesindeki Yakut Türklerinin dil ve kültürlerini bile ihmâl etmiyoruz." (İnan, 1959). Bu düşünceler üzerine bina edilen Türk Dili ve Edebiyatı programı da 3 Mart 1924 tarihinde kabul edilen tevhid-i tedrisat kanunuyla yeniden planlanmış ve 1924 yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır.

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

1924 yılından itibaren uygulanmaya başlanan "Türk Lisan ve Edebiyatı" programında, birinci derecede önemli olan, toplumun okur-yazarlık durumu dikkate alınmak suretiyle yapılan düzenlemedir. Zira I. Dünya ve Kurtuluş Savaşı'ndan çıkan Türk toplumunda okur-yazarlık oranı çok düşük, özellikle edebî Türkçeyi okuyup anlayacak genç kesim oldukça azdır. Bu münasebetle liselerin 4. Sınıflarına "Bilhassa kıraate müsteniden şu edebî malumat gösterilecektir" emir cümlesiyle okumak yoluyla temel edebî bilgiler verilmesi amaçlanmaktadır. Beşinci sınıftan itibaren "Türk edebiyatı tarihi-İslamiyet'ten evvel Türk Edebiyatı" okutulması karara bağlanmıştır. Edebiyat tarihinin, edebiyattan çok tarihin bir şubesi olduğu düşüncesi (Atsız 2016: 13), Türk toplumuna edebî malzemeler yoluyla tarih öğretmenin gerekliliğine işaret eder. Bu çerçevede Oğuz, Tuk-yu/ Ergenekon/ ve Uygur/Türeyiş(?) destanları, ilk şiiirler ve ilk şairler ile İslamiyet sonrası Türk edebiyatı konuları (Maarif Vekâleti 1924:4-5) işlenmek suretiyle öğrencinin tarih ile edebiyat tarihi bilgi ve bilincinin edinmesi amaçlanmaktadır. Bu konular verilerken Oğuz Kağan örnek şahsiyet, Türeyiş ve Ergenekon ise lider şahıslar öncülüğünde yeniden dirilişin sembolü olarak programda yer almış olmalıdır.

1934 yılında yeniden düzenlenen Lise Müfredatından edebiyatta "istihsal edilecek gayeler" başlığı altında "Edebiyatı tetkiki talebede büyük şahsiyetlere (ister muharrir, ister edebî eserlerin kahramanları olsun) karşı bir hayranlık uyandırmalıdır" (Lise Müfredat Programı, 1934:2) ifadesiyle toplumda yaratılmak istenen ideal insan örneklerinin edebî eserlerde bulunacağını, dolayısıyla metin seçiminde "örnek tip" oluşturacak kahramanların metin içinde bulunmasının önemine işaret edilmektedir. Aynı düşünceler, aynı cümleler ile 1938 programında da yer almaktadır (Türkiye Cumhuriyeti Kültür Bakanlığı 1938:3).

1952 programında, "Seçilecek metinlerin yalnız edebî sanatları belirtecek nitelikte bulunması kâfi değildir. Bu metinler her şeyden önce öğrencilerin fikrî formasyonuna yarayacak mahiyette olmalıdır" (1952:4). Bu programda örnek alınması gereken metin ve şahsiyetler hakkında bilgi verilmezken 1956 programında Türk ve batı edebiyatlarından temsilciler isim isim verilmektedir. Özellikle Türkiye'nin Batı blokunda yer almasıyla beraber Homeros, Euripides, Sophokles, Platutus, Molliere, La Fontain, La Bruyere, Dauted, Cervantes, Swift ve Dickens isimleri verilmek suretiyle örnek şahsiyetlerin Batı'dan da alınması gereği dolaylı olarak söylenmektedir (T.C. Maarif Vekâleti 1956:4).

1960 programında: " Dil ve edebiyat öğretimini metinlere dayamak suretiyle öğrenciyi doğrudan sanatçı ile temasa geçirmek" cümlesinden örnek metinlerin alındığı sanatçıların örnek tipler olmasına işaret edilmektedir. Özellikle I. Sınıflarda Batı anlayışına uygun metinlerin seçimine dikkat çekilmekte, okunacak eser ve şahsiyetler verilerken Türk şahsiyet ve eserlerin yanında Batılı şahsiyet ve eserler de isimleri zikredilmek suretiyle verilmektedir (Türkiye Cumhuriyeti Maarif Vekâleti 1960:4-11). Aynı bilgi ve isimlendirmeler 1970 ve 1987 programlarında da devam etmektedir (Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı 1970:4-11; Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı 1987:13-21)

1992 programında "Edebiyat, Türk dili (dil bilgisi), kompozisyon öğretim ve eğitiminin temel amacı, Anayasamız ve Milli Eğitim Temel Kanunundaki hükümler doğrultusunda milli ve manevî değerlerine sahip, hoşgörülü, yurt ve dünya meseleleri karşısında düşünce üretebilen, eleştiri yapabilen vatandaşlar yetiştirmektir. Bu değer ve davranışları kazandırabilmek için... Edebiyatımızın seçkin eserlerini okutarak öğretmek..." Bu programda 1992 yılından itibaren Türk Dünyası edebiyatlarından örneklerin yer aldığını da hatırlatmakta

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

fayda var. Zira edebî eserler vasıtasıyla diğer Türk grupları ve buradaki sanatçı-insan tipinin öğrenilmesi ve tanınması amaçlanmaktadır(Türk Dili ve Edebiyatı Programı 1992:814-817).

Türkiye'nin edebiyat alanında Batılı görüşleri benimseyip başta onu estetik bir alan, daha sonra ahlakî bir yönünün de bulunduğu düşüncesi, Cumhuriyet dönemiyle birlikte sosyal yapıyı yeniden şekillendirmek maksadıyla ahlakçı yaklaşımın ön plana geçtiği ve bunun 2005 yılına kadar devam ettiğini görüyoruz. Özellikle Mustafa Kemal Atatürk'ün; "Bunun içindir ki, Türkiye Cumhuriyeti Kültür Bakanlığı (Millî Eğitim Bakanlığı için o zaman kullanılan ad), edebiyat tedrisinde şu noktalara, bilhassa ehemmiyet ve kıymet vermelidir: a) Türk çocuğunun kafasını, fitrî yaratılışındaki dikkat ve itinaya göre tekevvün ettirmek. Bu, Cumhuriyetin sıhîh düzeni ile alakadar olan Vekâlete de teveccüh eden bir vazifedir. b) Güzel muhafaza edilen, Türk kafa ve zekâlarını açmak, yaymak, genişletmek. Bu, bilhassa Kültür Bakanlığı'nın vazifesidir. Bununla birlikte olarak, müstait Türk çocuk kafalarına müspet ilim ve maddî teknik mefhumlarını, yalnız nazari olarak değil, aynı zamanda pratik vasıtalar ile de yerleştirmek. c) Bir taraftan da, Türk kafalarındaki kabiliyetleri, Türk karakter(ler)indeki sağlımlıkları, Türk duygularındaki yükseklik ve genişlikleri, kendilerini hiç zorlamadan, natürel bir tarzda ve olduğu gibi ifadeye onları alıştırmak. Bunlar yapılmıca, netice şu olacaktır: Türk çocuğu konuşurken, onun beyan ve anlayış tarzı, Türk çocuğu yazarken, onun ifade üslûbu, kendisini dinleyenleri, onun yürüdüğü yola götürebilecek bu kabiliyeti sayesinde, Türk çocuğu kendisini dinleyen veya yazısını okuyanları, peşine takarak yüksek Türk ülküsüne iletebilecek, ulaştırabilecektir. Bu edebiyat telâkkisi, böyle bir edebiyat tedrisi sayesinde ki, edebiyat medlûlünden anlaşılın gayeye varmak mümkün olabilir." (İnan, 1959:171-173; Çetin 2015:24-25) ifadeleri, dil ve edebiyat eğitiminden geçen her Türkün, edebiyat eğitiminin amaçları doğrultusunda, edebî eser, eserdeki şahsiyet ve edebî eser sahibi şahsiyetleri örnek almak suretiyle yeniden şekillenmelerine dikkat çekmektedir. Bu yaklaşım, Cumhuriyetin ilk yıllarından 2005 müfredatına kadar önemsenmiş ve uygulanagelmiştir.

2005 müfredatında, edebiyata ahlakçı yaklaşım, yerini estetik yaklaşıma bırakmıştır. Programın hemen girişteki; "Güzel sanatların bir dalı olan edebiyatın insanlığın ilk dönemlerinden beri, her yerde ve zamanda varlığını sürdürmesi, bizlere onun insana özgü vazgeçilmez bir ihtiyacı karşıladığını düşündürmektedir. Edebiyatın bu özelliğini, insanın "sanat yapma varlık şartı"na bağlayanların da olduğu bilinmektedir. Edebî eser, dille gerçekleşen güzel sanat ürünüdür. Özgünlüğü de tarihî ve kültürel olanla yakın ilişkisinden kaynaklanır. Edebî metin, sanat ve kültür etkinliklerinin iç içe girdiği bir alanda oluşur. Zaten dil, kültür alanının hem yapıcısı hem de ifade aracıdır. Bu durum edebiyat eğitimine, kültür ve sanat eğitimi arasında ayrı bir önem kazandırmaktadır. Edebî metinler, sanat zevki ve anlayışıyla kültür değerlerini hayatın gerçekliğinden hareketle somutlaştırır. Bunlar; insanın zevkinin gelişmesine ve mensubu bulunduğu toplumun değerlerini benimsemesine hizmet eder... Edebiyat eğitimi kısaca, bu metinlerdeki sanat değerlerini sezmeyi, dilin metinde kazandığı anlamları kavramayı ve metni yorumlamayı sağlayacak becerileri kazandırmayı amaçlar." (T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı 2005:1) cümleleriyle açıklanmaktadır. Ancak, ideal/ örnek insan kavramı "toplumun değerleri" içine konulmuş olarak düşünülmelidir. Buna rağmen birinci derecede estetik bir alan olan edebiyatın, edebiyat metinlerine nasıl yaklaşılması gereğine önem verdiğini, dolayısıyla toplum veya kişiyi ideal insan veya ideal topluma dönüştürme endişesinin bulunmadığını belirtmeliyiz.

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

Türk dili ve edebiyatı eğitimi alanında edebiyat, özellikle Türk edebiyatına yaklaşım, dünyadaki ve Türkiye'deki gelişmelere bağlı olarak değişiklik göstermektedir. 1924-1952, 1952-1992, 1992-2005 ve 2005-2015 yılları arasındaki yaklaşım, uygulamalar birbirinden farklıymış gibi görünse de 1924-2005 edebiyat programlarında edebiyata toplumu dönüştürmek, toplumun kabuller dünyasına uygun kişilerin yetişmesini sağlamak amacıyla bir araç olarak kullanılabilen bir alan olduğu düşüncesi ön plandadır. Bu yönüyle, bu dönem ahlakçı yaklaşımın hâkim olduğu bir dönemdir. 2005-2015 yılları arasında estetik yaklaşımın ön planda görüldüğü bir dönemdir. 2015 yılı itibariyle değişen anlayış doğrultusunda hazırlanan program, 2005 öncesi ahlakçı yaklaşıma dönüldüğüne işaret eden bir yapıdadır. Bu özelliğinden dolayı da hem toplumsal alanda hem de kişisel alanda dönüştürme iddiası bulunmakta ve bu doğrultuda da temel ders materyali olarak kitaplar hazırlanmaktadır. 2016 programı ışığında liselerde okutulmak üzere 9. Sınıf kitabı hazırlanmıştır. Ders kitabına esas teşkil eden 2016 programının girişinde yer alan; "Tarih boyunca edebiyat, içinde olduğu toplumun duygu, düşünce, inanç ve kültürel değerlerinin aynası ve taşıyıcısı olmuştur. Bu niteliğiyle edebiyat, toplumdaki bireylerin ortak hafızasını oluşturan önemli bir eğitim alanı ve eğitim sistemlerinin vazgeçilmez bir parçası olarak kabul edilmiştir. Dil ve edebiyat eğitimi, ait olduğu medeniyet ve kültür değerlerinin edebî eserler vasıtasıyla yeni nesillere aktarılmasını sağlar. Bundan dolayı her toplum, dil ve edebiyat eğitimini kendi kültürel temellerini, değişim ve gelişimini dikkate alan özgün bir bakış açısıyla yapılandırılmalıdır" (T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı 2015:1).

2015 yılında hazırlanan programın amacı özetle; Edebî metinler aracılığıyla öğrencilerin Türk edebiyatının ve kültürünün temel niteliklerini, önemli sanatçıları ve eserlerini tanımaları esas alınıp şahıs ve eserler aracılığıyla millî, manevî, ahlâkî, kültürel ve evrensel değerleri tanımaları ve benimsemelerinin sağlanması amaçlanmaktadır. Türk dilinin inceliklerini keşfetmelerini; anlama, anlatma ve eleştirel düşünme becerileri ile estetik zevk düzeylerini geliştirmelerinin de amaçlandığı programda, Millî Eğitim Kanunu'nun temel amacı da; "1. Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek; 2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan, yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek" (14/6/1973 tarih ve 1739 sayılı Kanun).

Hem ilgili kanun, hem ilgili kanun çerçevesi içinde hazırlanan 2015 Türk Dili ve Edebiyatı Programı ve bu program esaslarına uygun hazırlanan ders kitabı, Türk toplumunun değerlerine bağlı kişilerin yetişmesini sağlamayı amaçlamaktadır. Bu çerçevede kitaplara alınan edebî eserler ve eser sahipleri ile eserlerde yer alan kişiler, topluma örneklik edebilecek örnek şahsiyetler olarak dikkat çekmektedir.

Türkiye'de liselerde 2016-2017 eğitim/öğretim döneminden itibaren okutulmaya başlanan ve 29/07/2015 tarih ve 63 sayılı kararla belirlenen Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) programının girişinde, edebiyatın muhtevası ve

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

fonksiyonu hakkında ipuçları verilmektedir: "Tarih boyunca edebiyat, içinde olduğu toplumun duygu, düşünce, inanç ve kültürel değerlerinin aynası ve taşıyıcısı olmuştur. Bu niteliğiyle edebiyat, toplumdaki bireylerin ortak hafızasını oluşturan önemli bir eğitim alanı ve eğitim sistemlerinin vazgeçilmez bir parçası olarak kabul edilmiştir. (MEB 2015:1). Programın amacının genel olarak edebiyat, Türk edebiyatı ve Türk dili konusunda donanımlı bireyler yetiştirmek olmanın yanında bu bireylerin birinci derecede içinde yaşadıkları Türk toplumun, daha sonra da insanlığın ortak değerleriyle mücehhez olmalarını sağlamaktır. "Türk edebiyatına ait eserler aracılığıyla millî, manevi, ahlâki, kültürel ve evrensel değerleri tanımaları ve benimsemeleri" (MEB 2015:3) ifadeleri programın yapılışındaki fikrî temele işaret etmektedir.

Türk Dili ve edebiyatı ders kitaplarının çerçevesini de belirleyen programda, öğretim yaklaşım ve teknik yönü çıkarıldığında değerler şu şekilde sıralanabilir:

1. Türk Dili ve Edebiyatı (9-12. Sınıflar) Dersi Öğretim Programı, edebî metinler aracılığıyla öğrencilerin Türk edebiyatının ve kültürünün temel niteliklerini, önemli sanatçılarını ve eserlerini tanımalarını; Türk dilinin inceliklerini keşfetmelerini; anlama, anlatma ve eleştirel düşünme becerileri ile estetik zevk düzeylerini geliştirmelerini amaçlamaktadır.
2. Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı ile 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda yer alan "Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri"ne uygun olarak öğrencilerin;
3. Edebiyatın doğasını, işlevini, birey ve toplum için ifade ettiği anlamı kavramaları,
4. Edebî metinler aracılığıyla Türk kültürünü ve Türkçenin inceliklerini tanımaları, Türkçeyi özenli ve bilinçli biçimde kullanmaları,
5. Türk edebiyatının tarih içinde gösterdiği değişim ve gelişimi seçkin örnekler üzerinden tanımaları,
6. Türk edebiyatına ait eserler aracılığıyla millî, manevi, ahlâki, kültürel ve evrensel değerleri tanımaları ve benimsemelerinin sağlanması amaçlanmıştır.

Programın amaçlarının ifade edildiği bu cümlelerden hareketle, lise öğrenimi gören bir gencin içinde yaşadığı Türk toplumunun tarihî dönemlerden itibaren taşıdığı değerlerini, meziyetlerini bilmesi; toplumun kültürel hafızasına sahip olması ve o bilgi ve bilinçle yetişmesinin sağlanması amaçlanmıştır. Bu çerçevede liseler için yazılan Türk Dili ve Edebiyatı ders kitapları henüz tamamlanmamış, dolayısıyla sadece 9. Sınıflar için hazırlanan kitap esas alınmıştır.

Ders kitaplarının hazırlanmasında; uygulamaya konulan program yanında 2007 yılında MEB tarafından yayımlanan "Ders Kitapları ile Eğitim Araçlarının İncelenmesi ve Değerlendirilmesine İlişkin Yönerge" de esas alınmaktadır. Bu yönergeye göre ders kitaplarının nitelikleri maddeler halinde sıralanmıştır:

Ders Kitapları;

a) Öğrencileri; millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerler bakımından besleyen; demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını yerine getirmede yol gösteren ve bu değerlerle ilgili ders konularını sevdiren okuma metinlerini içerir.

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

b) Türk Millî Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri ile kitabın hitap ettiği eğitim kurumunun amaçlarına uygun olur.

c) Atatürk İlike ve İnkılapları ile ilgili konulara, öğretim programlarına ve Kurulca alınan kararlara uygun olur.

ç) Demokrasi ve insan hakları ile kültürel ve evrensel değerlere katkı sağlar.

d) Bilginin nasıl üretileceğine ilişkin vurgu yapar.

e) Bilişim teknolojisinin etkin ve verimli kullanımını teşvik eder.

f) Türk toplumunun sosyal, ahlaki, kültürel ve tarihî değerlerini geliştirerek yaşatır.

g) Öğretim programının kazandırmayı amaçladığı bilgi, beceri ve yetkinlikleri kapsar.

h) Ön yargı ve normatif önermelerden uzak olarak konuyla ilgili farklı bakış açıları içerir."

ı) Kişi, kurum ve kuruluşları yıpratıcı unsurları taşımaz.

i) Her türlü etkinlikte öğretmenin rehberliğinde öğrenciyi merkeze alır.

j) Konuların hazırlanması ve düzenlenmesinde öğrencilerin ilgi, yetenek ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurur" (MEB 2007).

Ders kitaplarının yazılmasında dikkate alınacak genel niteliklerin dışında değer edinimine yönelik bazı hususlar da yönergeye serpiştirilmiş olarak bulunmaktadır. Bunlar; Konu ve ünitelerin, sınıf seviyesine göre günlük hayatla bağlantılı ve uygulamalı olarak ele alınması, yaşayan Türkçenin doğru, güzel ve etkili kullanılması, öğretim programlarında yer alan amaçlar doğrultusunda öğrencilere bilgi ve beceri kazandırılmasında yardımcı olacak ve öğrenmeyi pekiştirecek unsurlara yer verilmesi gibi konulardır.

Uygulanmakta olan Türk Dili ve Edebiyatı Programında hazırlanacak ders kitaplarının nitelikleri de belirtilmiş ve bu nitelikler doğrultusunda bir Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabı hazırlanmıştır. Programda ders kitaplarıyla ilgili şu bilgiler yer almaktadır: "Öğretim programlarında belirlenen amaçların gerçekleştirilmesi; bilgi ve becerileri öğrencilere kazandıracak etkinlikleri içermesi ve bunlara rehberlik edici nitelikte olması açısından öğretmen ve öğrencilerin faydalandığı en önemli eğitim ve öğretim araçlarından biri olarak tasarlanan ders kitaplarının Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı'nın öğretim yaklaşımını yansıtması ve programdaki amaçlara, kazanım ve becerilere uygun olması son derece önemli olduğu vurgulanmaktadır. Ders kitaplarında uygulanacak öğretim yaklaşım ve tekniklerin hakkında bilgiler verildikten sonra kitaba alınacak metin nitelikleri üzerinde durulur. Teknik konular bir yana bırakılacak olursa değer eğitimiyle ilgili olarak kitaplara alınacak metinlerin nitelikleri;

1. Metinler, "Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçlarına ve Temel İlkeleri"ne uygun olmalıdır.

2. Metinlerde Türk milletinin bölünmez bütünlüğüne; millî, manevi, kültürel ve ahlaki değerlerine aykırı unsurlar yer almamalıdır.

3. Metinlerde ayrıştırıcı, bölücü, siyasi ve ideolojik ifadeler yer verilmemelidir.

4. Metinler, dersin amaç ve kazanımlarını gerçekleştirecek özelliklere sahip olmalıdır.

6. Metinler, öğrencilerin ruh dünyalarını olumsuz yönde etkileyecek nitelikte olmamalıdır.

7. Metinler dil, anlatım ve içerik açısından yazıldığı dönem ve anlayışın karakteristik özelliklerini yansıtan seçkin eserlerden alınmalıdır.

8. Dünya edebiyatından seçilen metinler, doğru ve nitelikli çevirilerden alınmalıdır.

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

9. Seçilen metinler, öğrencilerin duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirecek; bilgi, beceri, dil ve estetik zevk düzeylerini geliştirecek nitelikte olmalıdır.

13. Türkçenin tarihî değişim ve gelişimini öğrencilerin daha iyi anlamalarını sağlamak amacıyla İslamiyet öncesi Türk edebiyatından seçilen metinlerin bir kısmı hem asıllarına uygun dil ve söyleyişle hem de günümüz Türkçesiyle verilmelidir. (MEB 2015:17-19)

Program, yönerge ve ders kitaplarında öğretilmesi gereken değerler tek tek verilmemekle beraber, toplumun ortak bilinciyle oluşturulan değerler manzumesinin verilmesi söz konusudur ki bunların başında toplumla bir arada yaşamak zorunda olan bireyin toplumun kültürel değerlerini tanıması, bilmesi ve hayatını buna göre düzenlemesini gerektirir. Kültürün taşıyıcısı ve ifadesi olan dil bilgi ve bilinci birinci derece edinilmesi gereken değerlerdendir. Ders kitabının ilk ünite, ilk konusunun dil ve kültür ilişkisi olması bu bakımdan önemlidir. Kitapta Mehmet Kaplan'ın "Dil ve Kültür" adlı yazısı yer almaktadır. Yazı, kültür, dil ve dil-kültür konularının vurgulandığı bölümlerin alınması suretiyle kısaltılmış, metni anlama ve çözümlenme ile eleştirel okuma süreçlerinde ek çalışma ve sorularla konu pekiştirilmeye çalışılmıştır. Bozkurt Güvenç'in "Dil ve Kültür" başlıklı yazısıyla öğrenilen bilgilerin davranış haline getirilmesine katkı sağlanmıştır (Çelik vd.2015:20-22).

Toplumların devamlılığı tarih bilgi ve bilinci ile bunların nesilden nesile aktarılması yoluyla mümkün olur. Dil ve edebiyat ürünlerinin toplumsal hafızanın taşıyıcısı olduğu noktasından hareketle kitapta Türk yazı dilinin tarihi gelişimiyle ilgili bilgilerin yer aldığı derste Kemal Yavuz'un Türk Dili ve kompozisyon adlı eserinden alınan bilgi verici metinler yer almış, bu bilgiler Türk dili, Türkçenin yayılma alanlarını gösteren haritalar ile desteklenmiştir (s. 26-28). "Sanat ve Edebiyat" başlığı altında verilen okuma parçası ile edebiyatın güzel sanatların bir dalı olması, malzemesinin yegâne ifadesinin ana dil olması ile de milliliğine vurgu yapılır (s.40)

Bilgi edinme, bilgiye ulaşma yoluyla mümkündür. Bilgiye ulaşmak için okumak önemlidir. Dil ve edebiyat eğitiminde maksat; "Dil ve edebiyat öğretiminin amaçlarının, öğrencilerini" eleştiren düşünürler / sorgulayan bireyler" yapmaktır. Bunun için öğrencilerin hayatları boyunca karşılaşacakları dil, kültür ve edebiyatı içeren bir dizi eleştirel okuma becerisi edinmelerinin sağlanması gerekir. 2015 yılından itibaren programa alınan "Okuma", konunun işlenme sürecinde en başa alınması gerekirken (Eskimen 2015:426-434) konunun sonunda konulmuş olmasına rağmen önemsenmiştir. Bilgi aktarımının yazılı ortamda olduğu günümüzde okumayla davranış edinmeyle ilgili Nurullah Ataç ve Şerif Aktaş'ın yazılarından parçalar alınmıştır. Günümüz değer edinimlerinden biri olarak önemli sayılan okumayı davranış haline getirme yönündeki çalışmalar hemen her konunun sonunda verilen serbest okuma metinleriyle desteklenmiştir.

Geleneksel toplumlarda, toplumun sahip olduğu değerlerin edinilmesine katkı sağlayan yaklaşımlardan biri, belki de en önemlisi edebiyat öğretiminin kronolojik yaklaşımdır. 2016-2017 eğitim/öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlayan tür merkezli yaklaşım içinde Türk edebiyatının tarihî gelişiminin verilmesi, edebiyatın devirler itibarıyla tasnif edilmesi ve tasnifte medeniyet değişiminin esas alınması (s.55); öğrenim gören kitlenin hem dil, hem edebiyat hem de tarih bilgi ve bilinci edinmesini sağlayacaktır. Bu da tarihi süreçte Türk toplumunun sahip olduğu değerler aktarımında müessir olacaktır. Dinî değerlerin verilmesi (s.54), Tarihî dönemlerden verilen ideal insana örnek sayılabilecek I. Murat'ın biyografisinin yer alması yanında mensup olunan İslamiyet ile daha önceki inanç Budizm'in

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

mukayese edilmesi (s.66), İlber Ortaylı'nın Mimar Sinan dönemini konu alan yazısı, İslamî dönem Türk medeniyetinin öneminin kavratılmasını sağlamaktadır.

Çevrecilik, evrende var olan her şeyin bir arada bulunması gerektiği, insan-tabiat ve diğer varlıkların birbirlerinin tamamlayıcısı olduklarının bilincine varılmasıdır. Bu bilincin eğitim alan herkese kazandırılması gerekmektedir. Türk Dili ve Edebiyatı Programı'nda eleştirel okuma ile metni, kendi hayatı veya çevresindeki olay ve durumlarla karşılaştıracağı (MEB 2015:29), yazma çalışmalarıyla da edindiği bu bilgi ve beceriyi davranış haline dönüştüreceği; "Öğrencilerden yakın çevrelerindeki varlıklar, mekânlar, tarihi olaylar, tabiat olayları ve inanışlarla ilgili efsaneleri sözlü kültür kaynaklarından derlemeleri ve yazıya geçirmeleri ve sınıfta okumaları istenir." (MEB 2016:54) cümleleriyle açıklanır. Program doğrultusunda hazırlanan ders kitabında bu düşünce çeşitli konular altında kazandırılmaya çalışılır: "Doğaya ve hayvanların yaşam haklarına saygı duyar" (s. 66), sözlü iletişim konusu işlenirken Doğan Cücenolu'dan alınan bir yazı (68), Cahit Külebi'nin şiiri (s. 72), Özdemir İnce'nin dilenciyi konu alan bir yazısı (s. 73), Atilla İlhan ve Ahmet Hamdi Tanpınar ve Orhan Veli'nin şiirleri insan –çevre ilişkisi ve çevre bilincinin edinilmesine örnek gösterilebilir.

Türk toplum yapısının esasını aile teşkil etmektedir. Ziya Gökalp, sosyal yapının esasın oluşturması, aile içi ilişkiler ve sorumluluklara da dikkat çeker (Yücel Çetin,2015:56). Ailenin aslı iki unsuru anne ve baba ile çocuklardır. Aile içindeki bireyleri koruyan, bir arada tutan, böylece aile birliğini sağlayan kadındır. Kadın, ideal eş ve anne tipini temsil eder ve bu sebeple de Türk anlatılarında sık rastlanan kavramlardan biridir. Programda okuma kazanımlarında "açıklama" başlığıyla tavsiye edilen; "Tema, bir metindeki temel duygu veya kavramdır. (Örnek: aile, sevgi). Konu; metinde duygu veya kavramların herhangi bir somut duruma bağlı olarak ele alındığı ana problemdir. (Örnek: Türkiye'de aile bağları)" (MEB 2015:26) aile birliği, değerleri (vefa, sevgi, güven vb.) ile ilgili çalışmalar ders kitabında Ahmet Kutsi Tecer'in Satılık Ev oyunundan bir parça (s. 221) ve başka örneklerle konu edinilir.

Aile içinde kadın, özellikle annenin rolü, ona yüklenen kutsallık da ders kitabında işlenmektedir. Aile ve anne Orhan Kemal'in EkmeK Kavgası'ndan alınan bir parça, Necip Fazıl'ın Anneciğim Şiiriyle (s. 130), dil bilgisi öğretiminde sık sık anne kelimesinin geçtiği örneklerin verilmesi konunun önemini belirtmek bakımından dikkat çekicidir.

Toplumun bir arada tutan en önemli unsur dildir ve dil, davranışları da belirler. Toplumda karşılıklı güven, sevgi-saygı kavramları dil ile ifade edilir. Programın mektup ve okuma bahsinde (MEB 2016:55, 48) yer alan sevgi-saygı değerleri; ders kitabında Cavit Kavcar'dan alınan bir pasajda (s.70), şartsız saygı ve sevgiyi anlatan Cengiz Aytmato'v'un Beyaz Gemi'sinden alınan parçada (s. 202), Sait Faik'ten alınan bir parçada (s. 230), karşılıklı sevgi-saygı üzerine durulmuş, bu değerlerin kazandırılması amaçlanmıştır.

Burada verdiğimiz bazı değerler ve değerlerin edinilmesine yönelik çalışma örneklerinin dışında tevazu/alçak gönüllülük (s.50), olumlu düşünme, iyimserlik (s. 141-142), toplumla uyumlu olma (s. 89, 142), cesaret, inanç ve ümit (s. 134) gibi kavramlar çevresinde insanî davranışlara yönelik kazanımlar edindirmeyi amaçlayan program ve ders kitabı; Türk toplumuna özgü millî değerleri, toplumsal yapı içinde şahsiyet oluşumuna ilişkin kişisel değerleri ve yaşadığı dünyada bütün insanî değerleri edindirmeyi de hedeflemektedir.

"Kirschenbaum'a göre değer eğitiminde bugüne kadar değer gerçekleştirme, karakter eğitimi, vatandaşlık eğitimi, ahlak eğitimi olmak üzere dört önemli hareket ortaya çıkmıştır. Yukarıda verilen değer eğitimi akımları dışında din eğitimi, etik eğitimi, kanun ilişkili eğitim,

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

eleştirel düşünce, empati geliştirme, işbirliği becerileri, karar verme becerileri, ahlakî muhakeme, yaşam becerileri, cinsellik eğitimi, uyuşturucu eğitimi gibi değer eğitimi uygulamaları vardır." (Akbaş 2008:11). Edebiyat, edebî eserlerin önceliği estetik olmakla birlikte toplumun değerleri, birey-toplum ahengi, kültürel değerlerin benimsenmesi yönünde rolünü de dikkate almak gerek. Değerin muhtevası, adı türü ne olursa olsun bütünüyle ne Türk dili ve edebiyatı program veya ders kitaplarında, ne de başka bir dersin program veya ders kitaplarında yer alması, dolayısıyla aktarılması mümkün değildir. Türk Dili ve Edebiyatı Program ve ders kitabında yer alan değerler, ahlak ve karakter eğitiminde kişinin içinde yaşadığı toplumsal yapıya uyum sağlamak, yaşadığı toplumun devamlılığına katkı yapmak bunun için gerekli olan toplumun tarihî dönemlerden itibaren devamlılığını sağlayan tarih bilgi ve bilinci, toplumu bir arada tutan aile, toplum ve ailenin; dolayısıyla kişinin mensup olduğu inanç yapısı içinde oluşan ahlakî kurallar; sevgi, saygı, çalışkanlık gibi insanî olan davranışlar manzumesidir. Program ve ders kitabında açıkça yer almasa bile değerler, seçilen örnek metin, çalışma veya ödevlerle açık veya örtük olarak verilmeye çalışılmaktadır.

Kaynakça

- AKBAŞ, Oktay (2008), Değer Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış, Değerler Eğitimi Dergisi, 6, 16, (Aralık) 9-27.
- ATSIZ, Nihal (2016), Türk Edebiyat Tarihi, İstanbul.
- ÇELİK, Yakup- KURT, Mustafa-UÇKAÇ YARGI, Şükran-UYAR, Mihriban (2016) Türk Dili ve Edebiyatı 9. Sınıf Öğretim Materyali, Ankara.
- ÇETİN, İsmet (2015), Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminin Tarihî Gelişimi, Dil ve Edebiyat Öğretim Yöntemleri, Ankara.
- ÇETİN, İsmet (2016), Stratejik Bir Alan Olarak Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi, Türk Kültürü, 54, Yeni Seri IX, 59-67.
- İNAN, Afet (1959), Atatürk Hakkında Hatıralar ve Belgeler, Ankara.
- LEVEND, Ağâh Sırrı (1963), "Ümmet Çağında Ahlâk Kitaplarımız", TDAY Belleten, 89-115.
- Maarif Vekâleti (1340), Liselerin İkinci Devre Müfredat Programı, İstanbul.
- MEB (2007), Ders Kitapları ile Eğitim Araçlarının İncelenmesi ve Değerlendirilmesine İlişkin Yönerge, Tebliğler Dergisi, Haziran 2007/2597.
- mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.htm
- T.C. Maarif Vekâleti (1956), Lise Müfredat Programı, Ankara.
- TOPÇUOĞLU, Hayriye (2003), Cumhuriyet Öncesinde Yazılmış Ders Kitaplarında Dil ve Edebiyat Öğretimine İlişkin Görüşler ve Uygulamalar, TÜBAR-XIII(-Bahar), 373-406
- Türk Dili ve Edebiyatı Programı (1992), T C Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi, 55, 2370 (9 Kasım 1992), 814-839.
- Türkiye Cumhuriyeti Kültür Bakanlığı, (1938) Lise Programı, İstanbul.
- Türkiye Cumhuriyeti Maarif Vekâleti (1934), Lise Müfredat Programı, İstanbul.
- Türkiye Cumhuriyeti Maarif Vekâleti (1960), Lise Müfredat Programı, Ankara.
- Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı (1970), Lise Müfredat Programı, Ankara.
- Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı (1987), Lise Müfredat Programı, Ankara
- YÜCEL ÇETİN, Ayşe (2015), Dede Korkut Kitabı'nda Baba, Oğul ve Baba-Oğul İlişkisi, Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi, 15/2 (Kış), 55-63.
- YÜCEL, Hasan Ali (1994), Türkiye'de Orta Öğretim, Ankara.

TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI DERSLERİNDE MATERYAL DESTEKLİ ÖĞRETİMİN BAŞARI VE KALICILIĞA ETKİSİ

Ayşe YÜCEL ÇETİN*
Ekin Devrim AÇIKGÖZ**

Giriş

Dil toplum içinde anlaşmayı, paylaşmayı sağlayan iletişim aracıdır. Duyuş ve düşünüşünü dil ile oluşturan birey, bunları yine dil vasıtası ile iletir. "Bu iletim ve alım, kişiler arası duygu ve düşünce paylaşımının; birlikteliğin, gelişimin, ilerlemenin, millet bilincinin, kültürel yapının ve bakış açısının temellerini oluşturur." (Güney ve Aytan, 2013, s. 1).

Dilini iyi kullanan bireyler, hayatın her alanında, dili iyi kullanmanın vermiş olduğu avantajlar ile daha başarılı olmaktadır. 20. yüzyıldan sonra yaşanan gelişmeler, dilin önemini bir kat daha arttırmıştır. Gelişen teknoloji ile birlikte bilgi alışverişi hızlanmış ve insanlar her gün kontrol edilmesi güç bir bilgi ile karşı karşıya bırakılmıştır. Gelişmiş milletler, dil ile ilgili çalışmalarını hızlandırmış ve kendilerini 21. yüzyılın şartlarına hazırlamaya başlamışlardır. Bu yüzyılda milletlerin sahip olmayı hedeflediği birey; okuduğunu veya kendisine söyleneni çabuk anlayan, dertlerini ve sıkıntılarını eksiksiz bir şekilde anlatabilen ve yazabilen, etkili bir konuşmacı ve iyi bir dinleyici olan bireyler şeklindedir.

Bir millete mensup bireyin; ülkesinin parlamentosunda konuşulanları anlayıp doğru seçimleri yapabilmesi, ülkesinde özgürce seyahat edebilmesi, sağlık hizmetlerinden kimsenin yardımı olmadan yararlanabilmesi ve mesleği ne olursa olsun etkili iletişim kurabilmesi için iyi bir dil becerisine sahip olması gereklidir. Bu anlamda dil becerisi, hem bireyin hem de toplumun gelişimi için şarttır. Bugün geri kalmış toplumların dil yönünden de geri kalmış toplumlar olduğunu görmekteyiz. Dilini kullanan milletler bunu; kültürel, siyasal ve ekonomik birer silah haline getirmişlerdir. Çünkü dil kültürün taşıyıcısıdır ve kültürel anlamda yozlaşan toplumların kısa sürede çözüleceği çok açıktır. Bu durum ülkemiz özelinde değerlendirildiğinde Türk Dili ve Edebiyatı derslerinin önemi bir kat daha artmaktadır (Yalçın, 2012).

Bilgiyi etkili kullanmak için iyi bir dil becerisine, iyi bir dil becerisi için de dilin en güzel örneklerine yani edebiyata ihtiyaç vardır. Edebiyatın malzemesi dil, kaynağı hayat ve hayal gücüdür (Aytaç, 1999, s. 11). Dilin en güzel örnekleri ile oluşan edebiyat, bireyi eğittiği gibi bir yandan da bireye estetik zevk kazandırır. "Estetik değere sahip ürünlerle karşı karşıya getirilen öğrenciler, derin bir sezgi yeteneği ve bakış açısına sahip olurlar" (Uçan, 2008, s. 67). Öğrencilerin eğitilmesi ve estetik zevk kazanması, Türk Dili ve Edebiyatı dersleri ile mümkün olmaktadır ki bu dersin temel amaçlarından biri de, "Türk ve Dünya edebiyatlarının farklı dönemlerinde yazılmış önemli eserleri yapı, tür, dil, içerik, bakış açısı gibi yönlerden değerlendirerek estetik zevk düzeylerini geliştirmektir" (MEB, 2015, s. 3).

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

** Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Öğrencisi, ekin.1925@hotmail.com

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Bilginin beyne girişi dil ile olmaktadır. Ancak beynimizin kısa sürede daha çok bilgiyi edinmesi ve bunları uzun süre saklayabilmesi için dil tek başına yeterli değildir. Bu durumu bir Çin atasözü somutlaştırabilir, "İşitsem unuturum, görürsem hatırlarım, yaparsam öğrenirim."

Etkili bir öğretim için süreçte öğrenci aktif hale getirilmelive öğretim görsel ve işitsel materyallerle desteklenmelidir. Çünkü düz anlatım yönteminin öğrencileri ezbere yönlendirmesi ve öğrenciyi pasif duruma geçirmesi bakımından büyük dezavantajları vardır (Çetin, 2015, s.83). Öğretim materyalleri, öğrenci ve öğretmen arasındaki etkileşimi artırır ve öğrencide daha kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesine imkân tanır. Öğretimin kalıcılığı ile öğretim materyalleri ve duyular arasında da sıkı bir bağ vardır. "Cobun'a göre (Aktaran, Çilenti, 1988, s. 35-36) öğrenilenlerin;

%83'ünü görme,

%11'ini işitme,

%3,5'ini koklama,

%1,5'ini dokunma,

%1'ini tatma duyularıyla edindikleri yaşantılar yoluyla öğrenmektedir. Zaman sabit tutulmak üzere insanlar:

Okuduklarının %10'unu,

İşittiklerinin %20'sini,

Gördüklerinin %30'unu,

Hem görüp hem işittiklerinin %50'sini,

Söylediklerinin %70'ini,

Yapıp söylediklerinin %90'nını hatırlamaktadırlar" (Altınok, 2011, s. 4).

Türk dili ve edebiyatı öğretiminin daha etkili ve kalıcı olması için öğrenme ortamı, birden fazla duyu organına hitap eden materyallerle, öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde düzenlenmelidir. "Araç gereçler; çoklu öğrenme ortamı sağlar; öğrencilerin dikkatini çeker, hatırlamayı kolaylaştırır, soyut işlemleri somutlaştırır, bireysel ihtiyaçların karşılanmasına yardımcı olur, zamandan tasarruf sağlar, tekrar tekrar kullanılabilir ve içeriği basitleştirerek anlaşılmayı kolaylaştırır" (Çetin, 2015: 292). Milli Eğitim Bakanlığı bunu gerçekleştirmek amacıyla ülke genelinde bütün eğitim kurumlarını akıllı tahtalarla donatmaktadır. Ancak daha kalıcı ve etkili bir öğretim için akıllı tahtalar da tek başına yeterli değildir. Çünkü akıllı tahtalar sadece göz ve kulak yoluyla edinilen yaşantılar kazandırmaktadır. Öğrencilere daha etkili ve kalıcı bir öğretim sunmak için daha üst düzey yaşantılar kazandıracak materyallere başvurulmalıdır. Öğrenciyi derste aktif hale getiren materyaller daha fazla duyu organına hitap edeceğinden daha etkili ve kalıcı bir öğrenme meydana getirecektir.

Gelişen teknolojiyle öğrenciler, okulu pek çok uyarıcıya sahip dış dünyadan daha az ilgi çekici bulmaktadır (Şimşek, 2002, s.12). Aynı zamanda öğrenci sayısındaki artış ile ortaya çıkan kalabalık ve değişik nitelikteki sınıflarda geleneksel yöntemlerle ders anlatmak, öğrencilere ulaşmayı güçleştirmektedir (Özdil, 1979, s. 2). Materyal kullanımı, dersi ilgi çekici hale getirmek için de önemlidir. Kullanılacak dikkat çekici bir materyal, öğrencilerin dikkatini toplayacak ve daha etkili bir öğrenme için gerekli ortamı sağlayacaktır. Bu durum, motive edilen öğrencilerin daha uzun süre derse katılımında katkıda bulunacaktır."Uygun öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmadıkça, en doğru ve en yararlı düşünceler bile kuramda kalacaktır." (Açıkgöz, 2002, s.127). Bu yüzden materyallerle birlikte uygun yöntem ve teknikler kullanmak da hedeflenen başarıya ulaşmak için oldukça önemlidir.

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

Yapılan çalışmada Türk Dili ve Edebiyatı derslerinin öğretiminde materyal kullanımının başarı ve kalıcılığa etkisi, 9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı dersi VI. Ünite: Tiyatro özelinde araştırılmıştır.

Öğretimde Materyal Kullanımı

Materyal sözcüğü Türk Dil Kurumu Sözlüğünde, "Gereç; yazılı, sözlü, görüntülü, kaydedilmiş her türlü belge." olarak tanımlanmaktadır. Öğretim materyali kavramından önce bu materyallerin kullanılmasını sağlayan bazı araçlardan bahsetmemiz gerekir. Öğretim araçları hazırlanan bazı materyallerin kullanımı için gereklidir. Bunlara; yazı tahtası, akıllı tahta, bilgisayar, dijital kamera, ses kayıt cihazı, cep telefonu, televizyon, projeksiyon cihazı gibi araçları örnek gösterebiliriz (Yelken, 2014, s. 116). Araştırma süresince kullanılan en temel öğretim araçları, yazı tahtası ve akıllı tahta olmuştur.

Öğretim materyali, öğrencilere kazandırılmak istenen hedefleri gerçekleştirmek için araçlardan yararlanarak yapılan sunumları kapsar (Yelken, 2014, s. 9). Bir kazanıma yönelik hazırlanmış her materyal oldukça önemlidir. Ancak bir öğretim materyalinin değeri, hizmet ettiği amacı gerçekleştirebilmesine bağlıdır (Şimşek, 2002, s.27). Yani kullanılan materyalin öğretime katkısını ancak doğru materyalleri kullanarak ölçebiliriz. Araştırmamızda kullanılan materyaller; konunun hedefleri, öğrenci profili ve öğrenme ortamı dikkate alınarak hazırlanmıştır.

Öğretim Sürecinde Kullanılan Materyaller

a. Ders Kitabı

Ders kitaplarının programa uygunluğu ve kullanımının rahatlığı onları vazgeçilmez bir materyal yapmaktadır (Yelken, 2014, s. 126). Araştırmanın öğretim süresince kullanılan en temel materyal ders kitabıdır.

b. Yazılı Materyaller

Öğretim materyallerinden en yaygın olarak kullanılanı yazılı materyallerdir (Demirel ve Altun, 2007, s. 71). Çalışmada Kılıç ve Ney adlı tiyatro metninin ardından, tiyatro metinleri ile tarihsel metinler arasındaki farkı vurgulamak amacıyla kullanılmıştır.

c. Resimler

Resim ve afişler derslerde dikkat çekme aşamasında kullanılır. Resimlerin verilmek istenen mesajı içermesi kullanımı için yeterlidir. Araştırmamızda, derslerin giriş bölümlerinde, öğrencilerin dikkatini çekmek amacıyla hazırlanmış tiyatro afiş ve sembollerini içeren resimler kullanılmıştır. Ayrıca tiyatro eser ve yazarları için resimli kartlar kullanılmıştır.

d. Kavram Haritası

Kavram haritaları öğretilmek istenenleri organize eden materyallerdendir. "Martin'e göre (Aktaran, Yelken, 2014, s. 133), kavram haritası bir disiplin ya da alt disiplinleri kapsayan kavramlar arasındaki ilişkileri ve hiyerarşileri gösteren bilişsel ya da yapıların iki yönlü sunumlarıdır." Çalışmamız için tiyatro türleri ile ilgili kavram haritası hazırlanmıştır.

e. Videolar

Videolar okulların akıllı tahtalarla donatılmasıyla birlikte en çok kullanılan materyallerden biri olmuştur. EBA sisteminde yer alan videolar da öğretmenlere büyük kolaylık sağlamaktadır. Videolar, "görsel unsurların içine kattıkları hareket kavramı ve renk kavramı ile olay örgüsünü anlamaya ve kalıcılığın artmasına yardımcı olurlar." (Çetin, 2015, s.

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

298). Ayrıca videoların pek çok duyu organına hitap etmesi daha kalıcı bir öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamaktadır. "Video hem bir gösteri aracı hem de bir bilgi bankasıdır." (Demirel, 2000, s. 59).

Öğretim sürecinde, ders kitabındayken alan ve Devlet Tiyatroları'nın oynadığı Necati Cumalı'nın Nalınlar adlı oyununun videosu öğrencilere izlettirilmiştir. Tiyatro terimlerinden pandomimle ilgili kısa bir video, öğrencilerin derse olan ilgisini çekmek için izletilmiştir. Ayrıca tiyatro türleri ile ilgili bir video da öğrencilere izletilmiştir.

f. Bulmacalar

Bulmacalar oldukça eğlenceli ve faydalı materyallerdendir. Tiyatro türlerinin anlatılmasının ardından trajedi ve komedi türleriyle ilgili tahtaya kırmızı ve turuncu renkte kartonlar asılmıştır. Bu kartonların birinde trajedi ile ilgili boşluklar, birinde ise komedi ile ilgili boşluklar bulunmaktadır. Öğrenciler tahtaya kaldırılarak aktif hale getirilir ve boşluklar uygun kelimelerle doldurtulur. Bu materyalde kırmızı ve turuncu renk, hatırlamayı kolaylaştırdığı için kullanılmıştır (Yalın, 2015, s.113). Ayrıca süreç sonunda hazırlanan kare bulmaca ile konu tekrar edilmiştir.

g. Slaytlar

Slaytlar yeni konuları tanıtmak, konuları gözden geçirmek, ilgi uyandırmak ve dikkat çekmek için kullanılırlar. Detaylı konuların dikkat çekilmek istenen yerleri, basit ifadeler ile yansıtılabilir (Yalın, 2015, s. 138).

Öğretim Materyalinde yer alan Ünite Hakkında Genel Bilgiler bölümü, üç yüz seksen kelimedenden oluşan ve tamamen bilgi dolu bir bölümdür. Bu bölüm, öğrencilerin sıkılmaması ve dikkatlerinin çekilmesi için akıllı tahtada slaytlarla işlenmiştir.

Öğrencileri zorlayabilecek bir diğer konu olan tiyatro terimleri ile ilgili de slayt hazırlanmış ve sunulmuştur.

Çalışmanın Amacı

Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının kararıyla 2015 yılında yayımlanan Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'na göre hazırlanmış olan Türk Dili ve Edebiyatı 9. Sınıf Öğretim Materyalinde (Ders Kitabında) yer alan VI. Ünite: Tiyatro konusunun materyal destekli öğretiminin başarı ve kalıcılığa etkisini ortaya koymaktır.

Çalışmanın Önemi

Araştırma, Ortaöğretim 9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Materyalinde yer alan VI. Ünite: Tiyatro konusunun materyal destekli öğretiminin başarı ve kalıcılığa etkisinin önemini belirtmektedir.

Yöntem

Türk Dili ve Edebiyatı 9. Sınıf Öğretim Materyalinde yer alan VI. Ünite: Tiyatro konusunun materyal destekli öğretiminin başarı ve kalıcılığa etkisinin olup olmadığını amaçlayan bu araştırma, deneysel desen modelinde bir çalışmadır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2016-2017 Eğitim Öğretim Yılı içerisinde Ordu ilinde öğrenim gören 9. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

Araştırma; Ordu'nun Altınordu, Gököy, Gülyalı, Gürgentepe ve Ulubey ilçelerinden seçilen Anadolu Lisesi, Kız Anadolu Lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Mesleki ve Teknik Eğitim Merkezi gibi farklı okul türlerinde yürütülmüştür. Ancak bildirinin örneklemini, bildirilerin yapısı gereği, sadece Gürgentepe ve Altınordu ilçelerinden seçilen Anadolu Liselerinin 9. Sınıflarından belirlenen ikişer şubesi oluşturmaktadır. Kontrol ve deney grupları, iki grup arasında nicelik ve nitelik olarak fark olmayan sınıflardan seçkisiz olarak belirlenmiştir. Araştırmada sınıflardan hangilerinin kontrol, hangilerinin deney grubunu oluşturacağı yansız atama yolu ile belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada, deney grubunda materyal destekli öğretim yapılırken kontrol grubunda düz anlatım yolu ile öğretim yapılmıştır. Verilerin toplanması için "Başarı Testi" geliştirilmiş ve bu test uzman görüşüne sunulmuştur. Testin geçerliği ve güvenilirliği Ordu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun onayına sunulmuştur. Testondandıktan Ordu İli Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırma izni alınarak deney ve kontrol gruplarına ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır.

Araştırma için hazırlanan Başarı Testinde bilgi, anlama ve yoruma yönelik; boşluk doldurma, çoktan seçmeli ve doğru-yanlış soru türleri kullanılmıştır. Yapılan uygulamaların ardından test sonuçları değerlendirilmiş ve deney grubu lehine sonuçlar elde edilmiştir. Böylece Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde materyal destekli öğretimin başarı ve kalıcılığa etkisinin, düz anlatım yoluyla öğretimin etkisinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Bulgular

Öğrencilere uygulanan Başarı Testi'nin ardından materyal kullanılarak öğretim yapılan deney grubu ile düz anlatım yoluyla öğretim yapılan kontrol grubunun ön-test ve son-test puanları karşılaştırılmıştır.

Ordu'nun Altınordu ilçesinde yer alan bir Anadolu Lisesinin 9. Sınıf öğrencileri ile yapılan araştırmada, 19 kişilik mevcuda sahip D şubesinde Tiyatro konusu düz anlatım yolu ile anlatılmıştır. Uygulanan ön-test sonucunda kontrol grubu puan ortalaması 50,37 bulunmuştur. Aynı konu 21 kişilik mevcuda sahip E şubesinde materyal destekli - Etkileşimli Akıllı Tahta, Video, Yazılı Materyaller, Resimler, Bulmaca, Kavram Haritası, Slayt Gösterisi- olarak anlatılmıştır ve ön-test sonucunda deney grubunun puan ortalaması 85,64 bulunmuştur.

Şube	Grup	Öğretim Yolu	Mevcut	Puan Ortalaması
D	Kontrol	Düz Anlatım	19	50,37
E	Deney	Materyal Destekli	21	85,64

Anadolu Lisesi, Altınordu

Öğrencilere ön-test uygulandıktan iki hafta sonra aynı ölçek son-test olarak tekrar uygulanmıştır. Bu ölçme sonucunda 18 kişilik mevcuda sahip kontrol grubunda puan ortalaması 43,17 bulunmuştur. 21 kişilik mevcuda sahip deney grubundaise puan ortalaması 84,52 bulunmuştur.

Şube	Grup	Öğretim Yolu	Mevcut	Puan Ortalaması
D	Kontrol	Düz Anlatım	18	43,17
E	Deney	Materyal Destekli	21	84,52

Anadolu Lisesi, Altınordu

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Son-test puan aralıklarından yola çıkarak hazırlanan tabloda, düz anlatım yoluyla öğretim yapılan kontrol grubunun başarı yüzdesinin %7,20'lik bir düşüşle yüzde %43,17'ye gerilediğini görmekteyiz. Deney grubunun puan ortalaması ise sadece %1,12'lik bir değer kaybetmiştir.

Ordu'nun Gürgentepe ilçesinde yer alan bir Anadolu Lisesinin 9. Sınıf öğrencileri ile yapılan araştırmada, 14 kişilik mevcuda sahip A şubesinde ders düz anlatım yolu ile anlatılmıştır. Ardından uygulanan Başarı Testi sonucunda kontrol grubunun puan ortalaması 35,21 bulunmuştur. Aynı konu 14 kişilik mevcuda sahip olan B şubesinde materyal destekli - Etkileşimli Akıllı Tahta, Video, Yazılı Materyaller, Resimler, Bulmaca, Kavram Haritası, Slayt Gösterisi- olarak anlatılmıştır ve test sonucunda deney grubu puan ortalaması 67,93 bulunmuştur.

Şube	Grup	Öğretim Yolu	Mevcut	Puan Ortalaması
A	Kontrol	Düz Anlatım	14	35,21
B	Deney	Materyal Destekli	14	67,93

Anadolu Lisesi, Gürgentepe

Ön-testin ardından öğrencilere iki hafta sonra aynı ölçek son-test olarak tekrar uygulanmıştır. Bu ölçme sonucunda 14 kişilik mevcuda sahip kontrol grubunun puan ortalaması 34,29 bulunmuştur. 16 kişilik mevcuda sahip deney grubunda ise puan ortalaması 57,06 bulunmuştur.

Şube	Grup	Öğretim Yolu	Mevcut	Puan Ortalaması
A	Kontrol	Düz Anlatım	14	34,29
B	Deney	Materyal Destekli	16	57,06

Anadolu Lisesi, Gürgentepe

Son-test puan aralıklarından yola çıkarak hazırlanan tabloda, düz anlatım yoluyla öğretim yapılan kontrol grubunun başarı yüzdesinde %0,92'lik bir düşüş görmekteyiz. Deney grubunun puan ortalaması ise %10,87'lik bir değer kaybetmiştir. Deney grubunun puan ortalaması daha yüksek bir düşüş göstermişse de başarının yüksek olması, bu düşüşe rağmen puan ortalamasının kontrol grubundan %23,23 daha fazla olmasını sağlamıştır. Deney grubunun son-testteki düşüşünde, uygulamaların bir kısmında ve ön-testte yer almayan iki öğrencinin son-testte puanlamaya dahil olmasının da etkili olduğu düşünülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Altınordu'da yapılan araştırmanın ön-test ve son-test sonuçlarını karşılaştırdığımızda, materyal destekli öğretim ile düz anlatım yoluyla yapılan öğretim arasında başarı ve kalıcılık bakımından anlamlı bir fark olduğu gözlemlenmektedir. Ön-test sonucunda, kontrol grubu olan D şubesi ile deney grubu E şubesinin puan ortalamaları arasında %35,27 gibi yüksek bir ortalama puan farkı dikkat çekmektedir. Son-test sonucunda da yine deney grubu olan E şubesi lehine %41,35'lik bir farkın ortaya çıktığı görülmektedir. Ön-test ve son-test puan ortalamaları karşılaştırıldığında, kontrol grubunda %7,20'lik bir kayıp görülürken deney grubunda ise sadece %1,12'lik bir kayıp bulunmaktadır. Bu da Türk Dili ve Edebiyat derslerinin öğretiminde materyal kullanımının hem başarı hem de kalıcılığa yaptığı olumlu etkiyi göstermektedir.

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

Gürgentepe'de yapılan araştırmanın ön-test ve son-test sonuçlarını karşılaştırdığımızda materyal destekli öğretim ile düz anlatım yoluyla yapılan öğretim arasında, özellikle başarı açısından, anlamlı bir fark olduğu gözlemlenmiştir. Ön-test sonucunda, kontrol grubu olan Aşubesi ile deney grubu olan Bşubesinin puan ortalamaları arasında %32,72 gibi yüksek bir ortalama puan farkı bulunmuştur. Son-test sonucunda da yine deney grubu olan Bşubesi lehine %23,23'lük bir farkın ortaya çıktığı görülmektedir. Ön-test ve son-test puan ortalamaları karşılaştırıldığında, kontrol grubunda %0,92'lik bir kayıp görülürken deney grubunda ise %10,87'lik bir kayıp bulunmaktadır. Zaten puan ortalaması oldukça düşük olan kontrol grubunda, deney grubuna nazaran daha az puan kaybı görülmektedir. Ancak ortalama puanlar dikkate alındığında, puan ortalamasının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu deney grubunda puan kaybının da büyük olması normal karşılanabilir.

Ordu'nun iki farklı ilçesinden benzer türde okullarda yapılan çalışmalar ile örneklenen araştırmada, yapılan uygulamalar neticesinde, Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde materyal destekli öğretimin başarı ve kalıcılığa yaptığı olumlu etki ortaya konulmuştur.

Öğretim süreci için hazırlanan materyallerle çoklu öğrenme ortamı sağlanmış ve dolayısıyla birden fazla duyu organına hitap edilerek daha etkili ve kalıcı bir öğrenme sağlanmıştır. Aynı zamanda giriş bölümünde dikkat çeken materyallere yer verilerek ders ilgi çekici hale getirilmiştir.

Öğrenmenin kalıcı hale gelmesi öğretim sürecine bağlıdır. "Öğrenci öğrendiği anlamlı bilgileri, uygulayarak bilgisini kalıcı hale getirir" (Çetin, 2015, s. 310). Sınıf içinde materyallerle yapılan araştırmalar ile öğrenci derste aktif hale getirilmiş ve böylece daha etkili ve kalıcı bir öğrenme gerçekleştirilmiştir.

Araştırmadan elde ettiğimiz bulgular ışığında, Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde materyal destekli öğretimin kullanımı ile ilgili şu önerilerde bulunulabilir:

Üniversitelerde öğrenim gören Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği bölümü öğrencilerine, birinci sınıftan itibaren "Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminde Materyal Geliştirme ve Kullanımı" dersi verilmeli,

Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde görev yapan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerine "Öğretimde Materyal Geliştirme ve Kullanımı" ile ilgili hizmet içi eğitimler verilmeli,

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi ile ilgili çalışmalar yapan bir komisyon kurulmalı ve komisyonun hazırlayacağı materyaller ortaöğretim kurumlarına dağıtılmalı,

Ortaöğretim kurumlarında Türk Dili ve Edebiyatı dersleriyle alakalı materyallerle donatılmış sınıflar oluşturulmalı ve dersler bu sınıflarda işlenmelidir.

Kaynakça

- AÇIKGÖZ, K. Ü. (2002) *Aktif Öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası.
- ALTINOK, Ş. (2011). *Orta Öğretim 9. Sınıf Öğrencilerine Şiir Okuma Zevki Kazandırılmasında Görsel ve İşitsel Materyal Kullanımının Rolü (Mamak İlçesi Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- AND, M. (2014). *Başlangıcından 1983'e Türk Tiyatro Tarihi*. İstanbul: İletişim.
- AYTAÇ, G. (1999). *Genel Edebiyat Bilimi*. İstanbul: Papirüs.
- BALCI, A. (2015). *Sosyal Bilimlerde Araştırma*. Ankara: Pegem.
- ÇALIŞLAR A. (2009). *Tiyatronun ABC'si*. İstanbul: Say.

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

- ÇELİK, T. (2011). *Dil ve Edebiyat Öğretimi*. Ankara: Anı.
- ÇETİN, Y. A. (2015). *Aktif Öğrenme Tekniklerinin Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım Öğretim Programları Konularında Kullanımına Yönelik Bir Uygulama*. SaraybosnaX. Uluslararası Büyük Türk Dili Kurultayı Bildirileri, s.790-796. Ankara: TDV.
- ÇETİN, İ. (2015). *Dil ve Edebiyat Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- DEMİREL, Ö. ve Altun, E. (2007). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*. Ankara: Pegem.
- ERİNÇ, S. (2004). *Sanatın Boyutları*. Ankara: Ütopya.
- GÜNEY N. ve AYTAN T. (2013). *Aktif Öğrenme Teknikleriyle Dil Bilgisi Öğretimi*. Ankara: Nobel.
- İSLAMOĞLU, A. H. (2003). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. İstanbul: Beta.
- KARASAR, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel.
- KAVCAR, C. (1999) *Edebiyat ve Eğitim*. Ankara: Engin.
- KEMAL, O. (2015). *Senaryo Tekniği ve Senaryolar*. İstanbul: Everest.
- KINCAL, R. Y. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2011). *Ortaöğretim Dil ve Anlatım Dersi(9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2011). *Ortaöğretim Türk Edebiyatı Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2015). *Türk Dili ve Edebiyatı Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2016). *Türk Dili ve Edebiyatı 9. Sınıf Öğretim Materyali*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- ŞENER, S. (2014). *Dünden Bugüne Tiyatro Düşüncesi*. Ankara: Dost.
- ŞİMŞEK, N. (2002). *Derste Eğitim Teknolojisi*. Ankara: Nobel.
- UÇAN, H. (2008). *Dilbilim, Göstergibilim ve Edebiyat Eğitimi*. Ankara: Hece.
- YALÇIN, A. (2012). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Akçağ.
- YALIN, H.İ. (2015). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Nobel.
- YELKEN, T. Y. (2014). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*. Ankara: Anı.
- YILDIZ, N. H. (2014). *Türkçe Öğretmenlerinin Derslerde Materyal Kullanımına İlişkin Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- http://mevzuat.meb.gov.tr/html/ortaogr kurumyon_0/yonetmelik.pdf (Erişim Tarihi: 18.03.2017)
- http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&kelime=materyal (Erişim Tarihi: 02.04.2017)

İRAN'DA TÜRKOLJİ EĞİTİMİNİN KARŞILAŞTIĞI ENGELLER VE ZORLUKLAR

Behruz BEKBABAYI*
Sohrab Rezaei MAZJİN**
Fazel SURİ***

Giriş

İran ile Türkiye'nin komşulukları, dini, tarihî, siyasi, toplumsal ve kültürel alışverişlerinin fazlalığı dikkate alınırsa iki ülke arasındaki kültürel, siyasi ve ekonomik ilişkilerin kurulması için Türkiye Türkçesi ve Farsça iyi bir köprü vazifesi görebilir. Bu sebeple İran'da Türk dili (Türkiye Türkçesi), kültürü ve tarihi buna mukabil Türkiye'de de Fars dili, edebiyatı ve tarihi okunması ve incelenmesi oldukça önemlidir. Diğer bir deyişle, Türkiye'nin edebiyatı, kültürü ve dili hem öğrenciler hem de İran toplumu tarafından ayrıntılı olarak bilinmesi ve değerlendirilmesi iki dost ve Müslüman ülke (İran ile Türkiye) arasındaki ilişkilerin geleceği üzerinde derin bir etkisi olacağı düşüncesindeyiz. Bu sebeple Türk dili ve edebiyatının bilinmesi ve incelenmesi için yetkililerin gösterebilecekleri bütün çabayı göstermeleri gerekmektedir. Çünkü eğer bu ülkeyle ilişkiler doğru bir şekilde götürülmek isteniyorsa her şeyden önce Türkiye'nin dili, siyaseti, ekonomisi, toplumu ve kültürü üzerinde eksiksiz bir bilgiye sahip olmak gerekir. Diğer bir deyişle, dost ve komşu ülke Türkiye'yle daha etkili bir ilişki için gereken şey Türk Dili bölümü mezunlarıdır. Kültürel, siyasi, ticari ilişkilerin iyileştirilmesi ve iki ülke arasındaki dostluğun pekiştirilmesi için onların bilgi ve yeteneklerinden faydalanılmalıdır. Fakat ne yazık ki ne İran ne de Türkiye bu fırsatı doğru bir şekilde değerlendirme çabasında görünmektedirler. Ancak ne yazık ki ilk başta Türkiye devleti sorumluluklarını yerine getirmekte kusurlu görünmektedir. Örnek olarak bölümün kuruluşundan bugüne dek Türkiye'den Türkoloji Bölümü için görevlendirilen hocalar ya lise hocası olmuşlar ya da Fars dili ve edebiyatı hocası olmuşlardır!

Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü İran ve Türkiye arasındaki ilişkilerin iyileştirilmesi amacıyla 2003'te Türkiye'nin o dönem Cumhurbaşkanı olan Ahmet Necdet Sezer tarafından Allameh Tabataba'i Üniversitesi Fars Edebiyatı ve Yabancı Diller Fakültesi'nde resmi olarak açılmıştır. O günden bugüne dek neredeyse her yıl lisans seviyesinde hem gündüz (birinci öğretim) hem de gece (ikinci öğretim (paralı)) programına öğrenci almaktadır. Ayrıca 2015 yılında da Urmiye Üniversitesi'nde bu bölümün açılmasıyla İran'da iki ayrı üniversitede Türk Dili eğitimi öğretilmeye başlanmıştır.

Türk Dili Bölümü, iki ülke arasında dil, edebiyat ve kültür ihtiyaçlarını karşılama ve karşılaştırmalı araştırmalar yapma ihtiyacını karşılamak için kurulmuştur. Bu arada bu öğrencilerden lisansüstü programları için her yıl sınırlı sayıda öğrenci Türkiye devleti

* Dr., Allameh Tabataba'i Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Öğretim Üyesi, e-posta: behruzbaba@yahoo.com, bekbabayi@atu.ac.ir

** Dr., Allameh Tabataba'i Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Öğretim Üyesi, e-posta: sohrabrezaei6847@gmail.com

*** Allameh Tabataba'i Üniversitesi, Türkoloji Bölümü Öğrencisi, e-posta: fazel.souri@mail.ru

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

tarafından burslu olarak alınmaktadır. Allameh Tabataba'i Üniversitesi'nde yakın gelecekte yüksek lisans programı açılması hedeflenmiştir.

Her halde biz konuya devletler açısından yaklaşmak niyetinde değiliz. Zira devletler sorumluluklarını kendi çıkarları doğrultularında üstlenecekler. Ancak bölümün ve öğrencilerin en önemli sorunu olan ruhsal ve toplumsal sorunları üzerinde durmaya çalışacağız.

İran'da sosyal bilimler dalının tanınmayan bölümlerinden biri olan Türk Dili ve Edebiyatı'nın varlığından az sayıda insanın haberi vardır. Bu yüzden bu makalede Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü'nün durumunu inceleyerek İran'daki güçlük ve engelleri ortaya koyma amacını taşıyoruz

Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, yaklaşık 14 yıldır Allameh Tabataba'i Üniversitesi'nde aktif olarak yer almaktadır. Fakat bu bölüm kuruluşundan bugüne dek öğrencilerin geleceği ve sorumluların ilgisi konusunda yoksunluk yaşamaktadır. Biz bu araştırmada bölümle ilgili söz konusu yoksunluğun en önemli nedenlerini ele alarak karşılaşılan güçlük ve engelleri araştıracağız. Bölümün İran üniversitelerinde iyi bir konumda olmamasının en önemli nedenlerinden biri yeterince tanınmaması ve bölüm hakkında doğru dürüst bilgiye ulaşılamamaktır.

"İran'da Türkoloji Eğitiminin Karşılaştığı Engeller ve Zorluklar" adı altında hazırladığımız bu makale İran'da Türk Dili ve Edebiyatı gibi yeni açılmış bölümleri inceleyen makalelere büyük bir ihtiyaç duyulduğu için hazırlanmıştır. Üniversitelerin bazı bölümlerinde, öğrenciler bölüm seçme tercihlerini bölümle ilgili hiçbir bilgileri olmadan yapmakta ve bu durum da ülkede üniversiteyi bırakma ya da bölüm değişme oranlarının artmasının en önemli sebebi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bazen de öğrenciler ilgilendikleri bölümlerle ilgili daha çok bilgi edinmeye çalışmakta fakat bölümle ilgili kaynakların yetersizliğiyle karşılaşmaktadırlar. Bu yüzden de bilinçsizce tercih yapmakta ve ileride yaptıkları tercihten dolayı pişmanlık duymakta ve yaşamaktadırlar.

Bu makalenin ön araştırmalarını yaparken kaynak yetersizliği ve daha önce bu tür araştırmaların yapılmaması yüzünden biraz sıkıntı çekmek zorunda kaldık. Makale bilgilerinin büyük bir kısmı bölüm başkanı ve bölümün hocaları ile yapılan görüşmeler ve öğrencilerden yapılan anket soruşturması sonucu sağlanmıştır.

Bu makalenin hazırlanmasında kullanılan araştırma yöntemi, nicel statik yöntemidir. Günümüzde genel olarak sosyal bilimlerde ve birçok diğer alanda yapılan incelemeler sayısal verilerden faydalanarak hazırlanmaktadır.

Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü İran'da ilk defa 2003 yılında Allameh Tabataba'i Üniversitesi'nde açıldı. Fakat bölümün kurulmasının üzerinden on dört yıl geçmesine rağmen hem öğrencilerin hem de Türk yetkililerinin bu alana karşı ilgisizliğiyle karşı karşıyayız. İletişim çağı olarak adlandırılan ve gelişmelerin inanılmaz bir hızla ülkeler arası sınırları aştığı 21. yüzyılda yaşadığımızı düşünürsek tüm kültürlerin, dillerin tanınması ve diğer milletlerle tanışmak üniversitelerde gerçekleşmesi gereken girişimlerdir. Biz, "Neden Allameh Tabataba'i Üniversitesi'ndeki 14 yıllık varlığına rağmen bu eğitim dalı hâlâ iyi bir konuma sahip değil?" sorusuna cevap ararken ölçme yönteminden ve Allameh Tabataba'i Üniversitesi hocalarıyla yapılan görüşmeler ve bölümün öğrencilerine yapılan anketlerden faydalanarak bölümün sorunlarının önemini ve iyi bir gelecek vaat edemeyişinin nedenlerini ortaya koymaya çalıştık. Bu makaledeki anket ve görüşmelere katılanlar Allameh Tabataba'i Üniversitesi'nin Türkoloji Bölümü'nün hocaları ve öğrencilerini içeren gönüllülerdir.

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

Aynı şekilde zikretmek gerekir ki bugüne kadar İran'da Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü hakkında tam ve derli toplu bir çalışma yapılmamıştır ve umuyoruz ki bu küçük çaba başka araştırmaların önünü açacak bir başlangıç olsun. Bu araştırma için en önemli sorular şunlardır:

Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü'nün iyi bir konumu olmamasının sebepleri nelerdir?

Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü'nün özellikleri nelerdir?

Bu makale için şu varsayımı hipotez olarak farz ettik:

Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü İran üniversitelerindeki önemsiz bölümlerden biri sayılıyor. Mesleki geleceğinin az olmasının yanında yeterince önemsenmemesi de bu bölümde eğitim alan öğrencilerin iyi bir gelecekte yoksun olmalarının en önemli nedenlerindedir.

Bu makalenin hazırlanmasındaki asıl hedef, "Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü"nü toplumsal ve ruhsal sorunlarını ortaya koymaktır. Diğer hedeflerden biri de bu bölümde eğitim almakta olan öğrencilerin memnuniyet oranını belirleyerek bu alanın bugünkü eksiklerini ortaya koyabilmektir.

İran'daki Türkoloji Bölümü'nün karşılaştığı ilk sorun bölümde uygulanan müfredat programıdır. Müfredatı incelerken derslerin adlarına baktığımızda dersler bölüm açılmadan önce aceleyle ve aceleyle yazıldığı ve kaliteli öğrenci yetiştirmede yetersiz olduğu ortaya çıkmaktadır. Bir Türkoloji Bölümü öğrencisi alması gereken birçok ders bu müfredatta bulunmamaktadır. Bazı dersler İran'daki bir öğrenci için gereksiz ve bazı dersler de paralel görünmektedirler. Dolayısıyla değiştirilmesi ihtiyacı bölüm hocaları tarafından hissedilmiştir. Bu nedenle bölüm hocalarının ortaklaşa yaptığı bir çalışmada ve yurt içi yurt dışı birçok hocaların danışmanlığıyla bölüm müfredatı düzeltilip yenilenmiştir. Bu yıl (2017) uygulanmağa başlayacaktır. Uzaman hoca kadrosu da tamamlanırsa bölümün asıl problemlerinden biri çözülmüş olacaktır.

Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü'nde okutulan derslere aşağıdaki çizelgede gösterilmiştir. Derslerin kredi sayısı kenarlarında yazılmıştır. Ancak kredi sayısı 2 olduğunda karışık görünmesin diye yazılmamıştır.

Temel dersler

Yazma ve yazım kuralları	Dilbilgisi 6 kr	Dinleme ve Anlama 4 kr
Okuma ve Anlama 4 kr	Konuşma 4 kr	Yazma 4 kr
Kolay Edebî Metinler 4 kr	Dikte ve Telaffuz	Osmanlı Türkçesi Grameri
Edebî Sanatlar	Metin Tahlili 4 kr	Türk Roman ve Hikâyesi
Şiir	Türk Dili Tarihi	Klasik Edebiyata Giriş
Klasik Türk Edebiyatında Nesir	Edebî Mektepler 4 kr	
Asıl Dersler		
Türkoloji Araştırmaları, Usul ve Kaynakları	Tanzimat Sonrası Türk Edebiyatı 4 kr	Eski Türk Lehçelerine Genel Bakış
Çağdaş Türk Şiiri	Türk Halk Edebiyatı 8 kr	Türkçe Yazım Kuralları 4 kr
Türkçe Konuşma		
Uzmanlık Dersleri		
Farsçadan Türkçeye Çeviri	Türkçe Cümle Tahlili	Türk Edebiyatında Eleştiri
Yeni Eleştiri Nazariyesi	Klasik Türk Edebiyatı 8 kr	Türk Hikâye Yazarlığı
Çağdaş Türk Lehçelerine Genel Bakış	Gazete Yazarlığı Dili	
Seçmeli Dersler		

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Kelime Bilgisi ve Kelime Yapımı 4kr	Yaratıcı Yazarlık	Edebî Sanatlar
Türkçeden Farsçaya Çeviri	Türkçe Cümle Tahlili	Türk Hikâye Yazarlığı

Toplam	
Temel Dersler	56 kredi
Asıl Dersler	26 kredi
Uzmanlık Dersleri	22 kredi
Seçmeli Dersler	8 kredi
Genel Dersler	22 kredi
Toplam Kredi Sayısı	134 kredi

Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü'yle ilgili elde edilen sayısal verileri inceleyen ve bir alan araştırması olan bu çalışmada nicel istatistik yöntemi kullanılmıştır. Bu yönteminde bir ana kitle bir de örneklem kullanılmaktadır. Bu çalışmada, 2012, 2014, 2015 ve 2016 yıllarında bölüme giriş yapan öğrenciler yaklaşık yüz kişilik bir grup olarak ana kitleyi, 60 kişilik diğer bir grup da örnekleme oluşturmuştur.

Bölümde diğer önemli sorunlardan biri bölüm öğrencilerinin homojen olmamasıdır. Bölümde bazı öğrenciler hiç Türkçe bilmezken birçok öğrencinin kendisi ya da ailesi İran Türklerindendirler. Dolayısıyla çok farklı seviyelerde Türkçenin ses yapısı, söz varlığı, söz dizimi ve kültürüyle tanışık olmaktadır. Aşağıdaki anket sonuçları bu durumu ispatlamaktadır.

Öğrencilere uygulanan anketin incelenmesiyle 1. sorudan elde edilen bulgular aşağıdaki çizelgede gösterilmiştir.

Anadiliniz Türkçe midir?	Evet	Hayır
Sayı	38	22
Yüzde	%63	%27

Bölümden araştırmaya katılan 60 kişiden 38 kişinin anadili Türkçe, geri kalanların anadilleri ise farklı. Yani okumakta olan öğrencilerin %63'ünün anadili Türkçedir. Bu sayı, bölümü tercih edenlerin büyük kısmının anadillerinin Türkçe olduğunu göstermektedir. Bu soruda öğrenciler ata analarının dillerini kastediyorlar, yoksa kendileri çoğunlukla Farsça konuşmaktadırlar. Bölümümüzde ata anası Türk olup kendisi de Türkçe konuşan sadece 4 öğrenci bulunmaktadır.

İkinci soru yani "Anadiliniz hangi bölgeye ait?" sorusundan alınan cevaplara göre anadili Türkçe olan öğrenciler sırasıyla Tebriz, Erdebil, Urmiye, Zencan, Hemedan, Save, Bender Türkmen ve Tefriş'ten gelmektedir. Tebriz %40 ve Erdebil %13 ile bu şehirlerin başında gelmektedir. Yine aynı önceki soru gibi bu yerler öğrencilerin ana babalarının doğum yerleridir.

Öğrencilere uygulanan anketin incelenmesiyle 3. sorudan elde edilen bulgular aşağıdaki çizelgede gösterilmiştir.

Anadilinizin Türkçe olmasının bölümdeki başarınıza olan etkisi ne kadardır?	Az	Orta	Çok
Oran	%15	%18	%57

"Anadilinizin Türkçe olmasının bölümdeki başarınıza olan etkisi ne kadardır?" sorusuna öğrenciler az, orta ve çok olmak üzere üç seçenek arasından seçim yaptılar. %57 çok seçeneğini, %18 orta ve %15 de az seçeneğini işaretlediler. Bu bölümün öğrencileri açısından anadilinin Türkçe olması öğrenme üzerinde çok etkilidir.

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

Bölümde bir diğer sorun öğrencilerin farklı altyapıyla bölümü kazanmalarındır. Bazı öğrenciler lisede sosyal bilimler hakkında ön hazırlık alırken birçok öğrenci mühendislik ve özellikle tıp bölümlerini kazanmak için hazırlanmışlar. Dolayısıyla Türkoloji Bölümü'ne ne sevgi ve merakları var ne de hazırlıkları.

Öğrencilere uygulanan anketin incelenmesiyle 4. sorudan elde edilen bulgular aşağıdaki çizelgede gösterilmiştir.

Lise dalınız neydi?	Sosyal Bilimler Lisesi	Matematik ve Fen Lisesi	Kimya ve Sağlık Bilimleri Lisesi
Oran	12.5	31	56.5

Bölüm öğrencileri farklı zekâ ve çalışkanlık seviye ile kazanmaktadırlar. Aşağıdaki çizelge bölüm öğrencilerinin zekâ ve yeteneklerinin çok değişik olduğunu göstermektedir. Ankette "Üniversite kazanma ve yerleştirme sınavında puanınız ne kadardır?" sorusu sorulmuştur.

Öğrencilere uygulanan anketin incelenmesiyle 5. sorudan elde edilen bulgular aşağıdaki çizelgede gösterilmiştir.

Genel		Yabancı dil	
Sıralama	Kişi sayısı	Sıralama	Kişi sayısı
10000'e kadar	8	5000'e kadar	16
10000-20000	11	5000-7000	18
20000-40000	22	7000-13000	21
40000 üstü	10		

Bölümde öğrencilerin bölümü kazanma şekline bakmayarak beraber eğitim verilmektedir. Dolayısıyla öğrenciler gündüz programından mı yoksa gece programından mı belli edilmemektedir.

Öğrencilere uygulanan anketin incelenmesiyle 4. sorudan elde edilen bulgular aşağıdaki çizelgede gösterilmiştir.

Bölümü kazanma şekliniz gündüz mü, gece mi?	Gündüz	Gece
Kişi sayısı	37	23

"Bölümü kazanma şekliniz gündüz (birinci öğretim) mü, gece (ikinci öğretim) mi?" sorusuna cevap olarak birinci öğretimde (gündüz) okuyanların sayısı 37, ikinci öğretimde (gece) okuyanların sayısı ise 23'tür. Dikkati çeken nokta ise gece programına (ikinci öğretime) kabul edilen öğrencilerin başarı olarak gündüz (birinci öğretim) okuyanlardan daha iyi bir seviyede olmasıdır. Ama neden ikinci öğretim/gece? Sebebi şu ki bu öğrenciler tercih yaparken Allameh Tabataba'i Üniversitesi'nin birinci öğretimine/gündüz programına kayıt olmayı beklemiyorlardı ve Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü'ne kabul edilmeleri için daha üst sıralamalara sahip olmalarının gerekmediğini bilmiyorlardı.

İran'da bölüm kazanma için adaylara 100 tercih hakkı verilmektedir. Normalde çok az sayıda öğrenci adayı 100 tercih hakkını kullanır. Bölümü kazanan öğrencilerin bölümü tercih sırası da bilinçli ya bilinçsiz olarak bölüme alaka ya da sempatilerini göstermektedir. Anketimizde şu soru yer almıştır: "Bu bölümü tercih sıralamanızda kaçınıcı sıradaydı?"

7. sorudan elde ettiğimiz cevaplara göre aşağıdaki sonuçlara ulaşıldı:

Öncelik Sırası	İlk tercih	1-10 arası	10-20 arası	20-30 arası	30-60 arası	60 ve üstü	ve Son tercih
Kişi Sayısı	8	18	15	7	5	3	7

Sonuçlar gösteriyor ki öğrencilerin birçoğu bölümü ilgilerine göre tercih etmiştir.

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Bölümü kazanan öğrenciler bölümü ilgilerinden dolayı mı yoksa şans üzeri seçmeleri bölüm başarısını etkilemektedir. Öğrencilere uygulanan anketin incelenmesiyle 8. sorudan elde edilen bulgular aşağıdaki çizelgede gösterilmiştir.

Bölümü ilgi alanınız olduğu için mi seçtiniz?	Evet	Hayır
Oran	%65	%35

"Bölümü ilgi alanınız olduğu için mi seçtiniz?" sorusuna öğrencilerin %65'i evet seçeneğini, %35 ise hayır seçeneğini işaretlemiştir. Ancak 7. ve 8. sorulara verilen cevaplar paralellik göstermektedir.

Bunların yanında öğrencilerin bölüme gelmeden önce bölüm hakkında bilgi sahibi olmaları bölüm başarısını etkilemektedir.

Öğrencilere uygulanan anketin incelenmesiyle 9. sorudan elde edilen bulgular aşağıdaki çizelgede gösterilmiştir.

Bölümü önceden bilgi sahibi olarak ve bilinçli bir şekilde mi seçtiniz?	Evet	Hayır
Oran	%52	%48

"Bölümü önceden bilgi sahibi olarak ve bilinçli bir şekilde mi seçtiniz?" sorusuna öğrencilerin %52'sinin bilinçli tercih yaptıklarını göstermektedir.

Bölüme alaka göstermenin diğer etkenlerinden biri bölümün lisansüstü programlarının olması ve öğrencilerin de bunun farkında olmalarıdır.

Öğrencilere uygulanan anketin incelenmesiyle 10. sorudan elde edilen bulgular aşağıdaki çizelgede gösterilmiştir.

Tercihinizi yapmadan önce bu bölümün İran'da sadece lisans seviyesinde eğitim verildiğini biliyor muydunuz?	Evet	Hayır
Oran	%52	%48

"Tercihinizi yapmadan önce bu bölümün İran'da sadece lisans seviyesinde eğitim verildiğini biliyor muydunuz?" sorusuna Öğrencilerin %52'si bu durumu bilerek gelmişler. Artırmalıyız ki yakın gelecekte bölüm için yüksek lisans programı açılması planlanmaktadır.

Bölüm başarısını etkileyen en önemli etken bölüm öğrencilerinin bölümü kazanmalarından memnuniyet duymalarıdır.

Öğrencilere uygulanan anketin incelenmesiyle 11. sorudan elde edilen bulgular aşağıdaki çizelgede gösterilmiştir.

Bu bölümde okumaktan memnun musunuz?	Evet	Hayır
2011 girişliler	%85	%15
2014 girişliler	%68	%32
2015 girişliler	%55	%45

"Bu bölümde okumaktan memnun musunuz?" sorusuna öğrencileri, 2011 girişliler, 2014 girişliler ve 2015 girişliler olarak üç gruba ayırmayı gerektirmiştir çünkü okula önceden giren ve birkaç yıldır eğitim gören öğrencilerin cevapları büyük önem taşımaktadır. Cevaplar, öğrenciler zaman gittikçe bölümü sevmeye başladıklarını göstermektedir. Yani kıdemli öğrenciler bölümü daha çok seviyorlar.

Anketimiz sonuncu sorusuna öğrencilerden şu soruyu sormuştuk. "Sizce bu bölümün fazla iyi bir gelecek vaat etmemesinin ve tanınmamasının nedenleri neler olabilir?".

Bu konu hakkında öğrencilerden aldığımız farklı görüşler aşağıdaki gibidir:

- Ülkenin diğer üniversitelerinde bölümün bulunmaması

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

- Halkın bölüme bakış açısı ve Azerbaycan Türkçesi bizim dilimizdir görüşü. Türkçeyi öğrenmeye gerek yok düşüncesi. (İran Toplumunda büyük bir kitle tarafından Türkçe ve Türklükle ilgili Pehlevi döneminden kalma aşağılayıcı bir görüş ve kompleks bulunmaktadır.)
- Bölümün iş imkânlarından haberdar olmamaları
- Türkiye Türkçesinin Azerbaycan Türkçesiyle benzerlikleri sebebiyle bu dilin çok hızlı bir şekilde öğrenileceği ve dört yıllık bir eğitime gerekmediği görüşü. Hâlbuki bölümde sadece dil öğretilmemektedir. Ancak dil öğretildikten sonra Türkoloji tüm yönleriyle eğitim verilmeğe gayret edilmektedir.

Ayrıca öğrencilerin verdiği cevapların büyük bir kısmı bu durumun nedenleri olarak bölümde lisansüstü programların olmamasını ve mesleki geleceğinin zayıf olmasını göstermektedir.

Görüşme Formundaki Sorulara Hocalar Tarafından Verilen Cevaplar

2. Sizce anadilinin Türkçe olması bu bölümdeki başarı üzerinde ne kadar etkilidir? Anadili Türkçe olan öğrencilerle diğerleri arasında farklar var mı?

Dr. Kübra Bakht: "Anadilinin Türkçe oluşu bu dil öğrenilirken başlangıçta bir yere kadar yardımcı olabilir fakat sadece ve sadece başlangıçta. Ancak ne yazık ki anadili Türkçe olan öğrenciler Azerbaycan Türkçesi ve Türkiye Türkçesini çok daha geç birbirinden ayırabiliyorlar. Hatta anadillerinin gramer kalıplarını uzun süre kullanmaya devam ediyorlar ve hiçbir zaman tamamen doğru bir gramerle konuşmıyorlar. Eğer bir öğrenci bu dile sıfırdan başlarsa ve gayret gösterirse anadilini kullanan öğrenciden yüzde yüz daha başarılı olacaktır. Asıl fark dili öğrenmeye başlarken görülür, belki onlar başlangıçta konuları daha hızlı kavrayabilirler ve her zaman olmasa da yeni başlayanlar genelde daha iyi öğrenmişlerdir. Bu da ispatlanmış bir durumdur."

Dr. Mehdi Rezai: "Anadili Türkçe olan öğrenciler Türkiye Türkçesini öğrenmekte daha başarılılar çünkü aşına oldukları birçok kelime ve fiil var ve Türk olmayan öğrencilere göre bir adım öndeler. Fakat tecrübelerimiz de gösteriyor ki bir dilin öğrenilmesi doğrudan öğrencinin çabaları ve azmiyle bağlantılıdır. Öyle örneklerimiz var ki öğrenciler Türk olmadıkları hâlde konuşmada çok ilerlediler ve anadili Türkçe olanlardan da daha başarılı oldular."

2. Sizce bu bölümün fazla gelecek vaat etmemesinin nedeni nedir?

Dr. Kübra Bakht: "Ben bölümün gelecek vaat etmediğine katılmıyorum. Asıl sorun bölümün farklı üniversitelerde de yer almamasıdır. Elbette bu da devletin gelecek için planları arasındadır ve bu bölüm Tebriz, Tahran, Meşhed ve daha birçok saygın üniversitede de açılacaktır."

Dr. Mehdi Rezai: "Kendi adıma bölümün geleceği olmadığı görüşüne karşıyım. İstatistiklere göre bu fazla tanınmayan bölüme ortalama yirmi beş öğrenci giriyor. Bugüne kadar da 200'den fazla mezun verdik. Beşeri Bilimler bölümlerinin uygunsuz konumu, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü'nün tanınmaması, öğrencilerin iş piyasasından korkması ve geçmiş yıllarda işi bilen uzman hocaların olmaması bu durumun sebepleri sayılabilir."

3. Sizce bu bölümden mezun olanlar için iş imkânları nasıldır?

Dr. Kübra Bakht: "*Nadir bulunan şey daha çok değer görür.*" sözüne bakarsak bu bölümün değeri de mezun sayısının az oluşundadır. İngilizce, Fransızca vs gibi bölümlerin aksine bu bölüm iş pazarı açısından tamamen uygun ve elverişlidir. Bu bölümün öğrencileri

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

şirketlerde, kurumlarda, sitelerde ve idari yerlerde tercüme yapmakta ve iyi maaşlar almaktadırlar."

Dr. Mehdi Rezai: "Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Beşeri Bilimlerdeki birçok bölüme göre avantajlı konumdadır. Elbette bölümle doğrudan alakalı ve iyi bir iş bulmak büyük şehirlerde daha kolaydır. Diğer okullarda da bu bölümün açılmasıyla iş piyasası da daha iyi bir hâle gelecektir. Kişisel deneyimlerim şunu gösteriyor ki Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü'nün iş piyasası, imkânı çok olan birçok bölümle kıyaslandığında daha iyi bir durumdadır."

Görüşme Formundaki Sorulara Türk Dili ve Edebiyatı Bölüm Başkanı'nın Verdiği Cevaplar

1. Sizce neden bugüne dek bu alanda yüksek lisans eğitimi verilmeye başlamadı? Ne zaman başlayacak?

"Doğrusu bu alanda araştırma yürütülmesi için yüksek lisans programının açılması oldukça gereklidir ama bu alanda yeterince hoca olmaması ve uzman sayısının azlığı nedeniyle henüz yüksek lisans programı açılmamıştır. Fakat umuyoruz ki çok yakın gelecekte yeni hocaların da katılımıyla bu program açılsın."

2. Bu bölüm neden birkaç yılda bir öğrenci alıyor?

"Bölüme sürekli her yıl öğrenci alınmaktadır. Sadece iki yıl yani 2012 ve 2013 yıllarında öğrenci alınmamıştır. Onun da sebebi bölümün hoca sayısı yeterli olmamasıydı. Yoksa siyasi ilişkiler bölüme öğrenci alıp almamayı etkilememektedir."

3. Sizce bu bölümün kusurları ve eksiklikleri nelerdir?

"Bölümün eksiklikleri ne ise fakülte'deki diğer bölümlerde de aynıdır. Zira kanaatimizce üniversite içinde bölüm saygınlığı diğer bölümlerle aynıdır. Yani Türkoloji Bölümü'ne diğer bölümlerden farklı muamele yapılmamaktadır. Ancak bölümün karşılaştığı en önemli sorun toplumsal ve ruhsal olaylardır. Bölüm hocalarının enerjileri çoğunlukla öğrencileri motive etmeğe ve bölümü sevdirmeye sarf edilmektedir."

Bölümü kazanan öğrencilerin birçoğu bölüme kayıt yapmıyorlar. Bölüme kayıt yapanların bir kısmı bölüm bırakıyorlar. Kayıt yapmama ve bölüm bırakma olayları bölümü kazanamayan birçok kişi hakkında haksızlık yaratmaktadır. Çünkü Allameh Tabtaba'i Üniversitesi'ni ve bölümü kazanan öğrenciler genellikle üniversite yerleştirme sınavında yüksek puana sahip oluyorlar. Bu sebep puanları onlardan aşağı olan kişiler bölümü kazanamıyorlar. Devam eden öğrencilerin birçoğu son senelerde bölümü sevmeye başlıyorlar. O zaman da artık geç olmuş olur. Bazı öğrenciler ise bölümü mutsuz ve ümitsiz devam ediyorlar. Bu da motive olan öğrencileri olumsuz etkilemektedir."

Fakat olumlu özelliklerini sayacak olursak iş imkânının fazlalığı, çok sayıda uygulama alanı ve diğer beşeri bilimler bölümleriyle rekabet edebilmesini söyleyebiliriz."

4. Öğrencilerin burs alabileceği şartları ve burs kontenjanlarını açıklayınız.

"Burs programı bölüme ya da fakülteye bağlı değil fakat Türkiye Cumhuriyeti Devleti (YTB) her yıl bu bölümden mezun olan 3 öğrenciyi kendi bütçesinden burs vermektedir. Bu burs işi bölüm başarısını olumlu yönde etkilemektedir."

Sonuç

Makalede anket bilgileri ve bölüm hocalarının görüşleri ve öğrencilerin görüşlerine göre şu sonuçlara varılmıştır:

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü yeni kurulmuş olmasına ve tanınmamasına rağmen burada okumakta olan ve mezun olmuş çok sayıda kişi, bu bölümün nispeten iyi bir geleceğe sahip olduğunun göstergesidir. Aynı şekilde mezunların sayısının azlığı ve ülkemiz ile Türkiye arasındaki ilişkileri iyileştirme amacıyla tercümanlara ve Türk Dili ve Edebiyatı'nı bilen kişilere duyulan ihtiyaç, mezunlar için hatta bu bölümde okumakta olanlar için oldukça iyi iş imkânları hazırlamaktadır.

Öğrencilerden aldığımız anket soruşturmasının sonucunda anadilinin Türkçe olması bu bölümdeki başarıyı iyi yönde etkilemektedir. Ancak bölüm hocalarına göre anadilinin Türkçe olması bu bölümdeki başarıyı çok az etkilemektedir hatta birçok durumda bu dilin kolayca öğrenilmesinde engel oluşturabiliyor. Ama bölümde okuyan birçok öğrencinin anadili Türkçedir.

"Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü önemli bölümlerden değildir, varlığı yokluğu fark etmez ve mezunlar için parlak bir gelecek sağlayamaz." makale için varsayım olarak farz edilmiştir. Ancak bu bölümün iş imkânları İran'daki diğer yabancı dil bölümlerinden az olmadığı ortaya konuldu. Bölüm Başkanı Behruz Bekbabayi'nin benzetmesiyle "Bu bölümün öğrencileri arabası az olan bir otobanda kendi başlarına gider gibidirler, hızla yol alıp önlere geçebilirler."

Bölümün en önemli sorunu toplumsal ve ruhsal olduğu vurgulanmıştır. Bu sorun tarihî bir olaydır ve Pehlevi döneminde tohumu ekilmiştir. Bugün meyve vermekte en azı uzun bir süre de meyvesi devam edecektir. Bu sorunun çözülmesi ne kolaydır ne de kısa zamanlı.

Ekler

1. Öğrencilerin Görüşlerinden Faydalanmak İçin Hazırlanan Anket

"Allameh Tabataba'i Üniversitesi'ndeki Türk Dilinin Konumu ve İncelenmesi" konulu bir makalenin yazılması için anketteki soruları okuyup cevaplayarak katılım göstermenizi rica ediyorum.

Anadiliniz Türkçe mi? Evet. / Hayır./ Hangi bölgenin Türkçesi?

Anadilinizin Türkçe olmasının bölümdeki başarınız üzerinde etki derecesi? Az/Çok/Orta.

Bu bölümü ilginiz olduğu için mi seçtiniz? Evet/Hayır.

Konkur (Üniversiteye giriş sınavı)'daki dereceniz?

Kabul edilme şekliniz? Birinci öğretim (Gündüz)/İkinci öğretim (Gece)

Bu bölüm tercih listenizde kaçınıcı sıradaydı?

Bu bölümü önceden bilerek ve tamamen bilinçli bir şekilde mi seçtiniz?

Evet/Hayır

Seçmeden önce bu bölümün İran'da sadece lisans seviyesinde eğitim verildiğini biliyor muydunuz? Evet/Hayır.

Bu bölümde okumaktan memnun musunuz? Evet/Hayır

Size göre bu bölümün tanınmamasının ve geleceğinin az oluşunun sebepleri neler olabilir?

2. Hocalarla Yapılan Görüşmenin Formu

"Allameh Tabataba'i Üniversitesi'ndeki Türk Dilinin Konumu ve İncelenmesi" konulu bir makalenin yazılması için anketteki soruları okuyup cevaplayarak katılım göstermenizi rica ediyorum.

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Size göre anadilinin Türkçe oluşu bu bölümdeki başarıyı ne ölçüde etkileyebilir?
Anadili Türkçe olan öğrencilerle diğer öğrenciler arasında hangi farklılıklar vardır?

Sizce üniversitedeki bu bölümün geleceğinin az oluşunun sebepleri ne olabilir?

Sizce bu bölümden mezun olanlar için iş imkânları nasıldır?

3. Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Bölüm Başkanı'yla Yapılan Görüşmenin Formu

"Allameh Tabataba'i Üniversitesi'ndeki Türk Dilinin Konumu ve İncelenmesi" konulu bir makalenin yazılması için anketteki soruları okuyup cevaplayarak katılım göstermenizi rica ediyorum.

Sizce neden bugüne dek bu alanda yüksek lisans eğitimi verilmeye başlamadı? Ne zaman başlayacak?

Bu bölüm neden birkaç yılda bir öğrenci alıyor?

Sizce bu bölümün kusurları ve eksiklikleri nelerdir?

Sizce bu bölümün kusurları ve eksiklikleri nelerdir?

2015-2016 EĞİTİM-ÖĞRETİM YILI LİSE TÜRK EDEBİYATI DERS KİTAPLARINDA HALKBİLİMİ VE HALK EDEBİYATI KONULARI

Bekir ŞİŞMAN*
İbrahim Boz**

Giriş

Türk millî eğitimi millî ve manevi değerlerine sahip gençler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu bakımdan liselerde okutulan ders kitaplarının üzerinde önemle durulması gerekmektedir. Liselerde halkbilimi ve edebiyat konuları işlenirken öğrencilerin sanat eserlerini zihniyetine göre değerlendirmeleri ve bu eserleri yapı, tema, dil ve anlatım, anlam ve gelenekle ilişkisi bakımlarından inceleyip çözümlenmeleri istenir.

Edebî devir, kişilik ve metin hakkında önceden hazırlanmış bilgileri vermenin beklenen yararı sağlamadığı düşüncesiyle öğrencilerin metinleri çözümlenerek kendi kendilerini zevk, anlayış, beceri ve bilgi bakımlarından zenginleştirmeleri hedeflenmiştir. Dokuzuncu sınıfta; genellikle yakın dönem Türk edebiyatından seçilen örnekler çevresinde, farklı tarz ve türdeki metinlerin zihniyet, yapı, tema, dil ve anlatım, anlam, yorum, gelenek, metin ve yazar/şair bakımlarından nasıl incelenip çözümleneceği ve yorumlanacağı üzerinde durulmuştur. On, on bir ve on ikinci sınıflarda ise Türk edebiyatının farklı dönemlerine ait metinlerin dokuzuncu sınıfta kazandırılan metot, anlayış ve becerilerle incelenmesi hedef alınmıştır.

Halk edebiyatı alanında ortaya çıkan yeni gelişmeler ders kitaplarının yeniden gözden geçirilmesini de beraberinde getirmiştir. Ders kitaplarının güncellenmesi önemli bir husustur. Halk edebiyatı alanında ortaya çıkan yeni görüşlerden ders kitaplarında bahsedilmesi gerekir.

9. sınıf Türk edebiyatı kitabında halk edebiyatıyla ilgili teorik bilgilere yer verilmiştir. 10 ve 11 ve 12. Sınıf Türk edebiyatı kitaplarında ise halk edebiyatı metinlerinin incelenmesi üzerinde durulmuştur. Halk edebiyatı konuları ağırlıklı olarak 10. sınıf Türk edebiyatı kitabında yer almıştır.

A. Halk Bilimi ve Halk Edebiyatı

"Halkbilimi doğumdan ölüme kadar insanların yaşamında yer alan maddi ve manevi bütün kültür öğelerini bilimsel olarak derleyen, araştıran, değerlendiren ve bunların sistematik bir araştırmasını yaparak insanlığın kültür tarihini ve özellikle halk kültürünün genel gelişme kurallarını inceleyen, kültürler arasındaki benzer ve farklılıkları belirleyip ortaya koyan, gerektiğinde de bu bilimsel sonuçları halkın yararına olacak biçimde düzenleyip halka aktaran bir bilim dalıdır." (Artun, 2009: 16) Halkbilimi halka ait olan bütün değerleri inceleyebilir. Bu incelemenin halkbilimi alanında uzman kişiler tarafından yapılması gerekir. Halkbilimi alanında incelemeler yaparken incelenen değerler bütünlük içerisinde ve birbirinden kopuk olmadan değerlendirilir.

* Doç. Dr. Bekir ŞİŞMAN, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, bekir_sisman@hotmail.com

** İbrahim BOZ, MEB Samsun Kitap Komisyonu, ibrahim_boz28@hotmail.com

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

"Halkbiliminin konusu halka ait olan her şeydir; ancak şunu belirtmek gerekir ki halkbilimi halkın anonim görgü, bilgi, gelenek ve her türlü sosyal kuruluşunu inceler. Burada dikkat çeken kavram 'anonim' olma özelliğidir. Kişisel çalışmalar halkbiliminin konusu dışında kalır. Bir kültür veya sanat eseri kişiler tarafından oluşturulmuşsa veya oluşturulan eserlerin sahipleri, yaratıcıları belli ise onlar halkbiliminin dışında kalır ve ilgili bilim dallarının arasına girer. Örneğin destanlar, maniler, masallar, bilmeceler, efsaneler gibi toplumun yarattığı ve topluma ait olan anonim edebiyat halkbiliminin konusu olduğu hâlde âşıkların oluşturduğu edebiyat ürünlerinin yaratıcıları belli olduğu için bu ürünler halk edebiyatının konuları içine girer." (Baykurt, 1976: 24-25) Bizim çalışmamızda halkbilim ile halk edebiyatının ortak konuları birlikte incelenecektir. Halkbiliminin diğer konuları dikkate alınmayacaktır. Yazarı belli olan türlerin ders kitaplarındaki işlenişi de değerlendirmeye alınacaktır.

B. Halk Edebiyatının Türk Edebiyatı İçindeki Yeri

9. sınıf Türk edebiyatı kitabında bir metnin incelenmesiyle ilgili teorik bilgilere yer verilmiştir. Metinler coşku ve heyecanı dile getiren metinler ve olay çevresinde gelişen metinler olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Olay çevresinde gelişen metinler de kendi arasında anlatmaya ve göstermeye bağlı metinler olmak üzere ikiye ayrılır. Bu ders kitabında bir metnin zihniyet, ahenk, yapı, tema, gerçeklik, gelenek ve yazar bakımından incelenmesi için gerekli olan teorik bilgiler verilmektedir. Şiirde ahenk başlığında nazım birimi, kafiye, ölçü gibi ahenk özellikleri üzerinde durulur. Şiirde yapı başlığı içinde koşma, semai, destan, ilahi gibi türlerin özelliklerinden bahsedilir.

Destan, masal, halk hikâyesi gibi türlerin özellikleri anlatmaya bağlı metinler içerisinde verilmiştir. Karagöz, orta oyunu, meddah, köy seyirlik oyunu diye adlandırdığımız geleneksel Türk tiyatrosunun örnekleri göstermeye bağlı edebi metinler başlığı içinde verilmiştir.

Halk edebiyatı konuları ağırlıklı olarak 10. sınıf Türk edebiyatı kitabında verilmiştir. İslamiyet öncesi Türk edebiyatı konuları "Destan Dönemi" başlığı içinde işlenmiştir. Sagu, koşuk, destan türlerinin özellikleri ve örnekleri bu bölümde sunulmuştur. İslamiyet sonrası Türk şiiri, divan şiiri ve halk şiiri olmak üzere ikiye ayrılır. Halk şiiri de anonim, âşık tarzı, dinî-tasavvufî Türk şiiri olarak üçe ayrılır. Mani, türkü, koşma, semai, methiye gibi türlerin örnekleri bu başlıklar içinde incelenir. Anlatmaya bağlı metinler bölümünde halk hikâyesi örnekleri; göstermeye bağlı metinlerde ise karagöz ve orta oyunu metinleri yaşadığı çağın zihniyeti dikkate alınarak incelenir.

11. sınıf Türk edebiyatı kitabında halk edebiyatı konularına çok az rastlanır. Millî Edebiyat Dönemi adlı ünite başlığında yer alan "sade dil ve hece ölçüsüyle yazılmış şiir" bölümünde halk şiiri örneklerine yer verilmiştir.

12. sınıf Türk edebiyatı kitabında "Cumhuriyet Döneminde Halk Şiiri" başlığında halk edebiyatı konularına örnekler verilmiştir. "İslamiyet öncesi sözlü edebiyat ürünleri içerisinde yer alan ve İslamiyet sonrası Türk edebiyatında da çeşitli değişikliklerle varlığını sürdüren sav, sagu, koşuk, destan gibi türlerin kitaplarda verilen şekliyle, İslami Dönem'de olduğu belirtilen halk edebiyatı geleneği ile olan bağı üzerinde durulmamıştır. Bu durum, halk edebiyatı türlerinin yüzlerce yıllık gelişiminin göz ardı edilmesine ve halk edebiyatının tıpkı divan edebiyatı gibi sonradan oluşan bir edebî gelenek olarak algılanmasına sebep olmaktadır. Oysa Türk sözlü edebiyatının en eski örneklerinin aynı zamanda Türk edebiyatının genel anlamda en eski örnekleri olduğu unutulmamalıdır. Türk edebiyatı tarihinin

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

dönemleri arasında sağlanamayan bu bağ, sözlü edebiyatın bütüncül olarak düşünülmesini olumsuz etkilemesinin yanı sıra Türk toplumunun tarih içinde bulunduğu sosyal ve kültürel tabakaların anlaşılması gibi bir sonuca da sebep olmaktadır." (Aça, 2006: 338-339)

"... 2005 yılında bu dersler için hazırlanan öğretim programları incelendiğinde Türk edebiyatı dersinin dört yıllık eğitim sonunda öğrenciye kazandırılması amaçlanan kazanım sayısı 649'dur. Bu kazanımlardan sadece 15'inin "Âşık tarzı halk şiiri"ne ayrılması bu konuya önem verilmediğini göstermesi bakımından dikkat çekicidir..." (Özdemir, Saraç, 2015: 3)

C. Halk Edebiyatının Genel Özellikleri

Halk edebiyatı ürünleri halka ait olma, anonim olma, sözlü olma, geleneksel ve kalıplaşmış olma gibi özelliklere sahiptir. Özellikle sözlü halk ürünleri halk edebiyatı içerisinde önemli bir yer tutar. Bu bakımdan halk edebiyatı ürünlerinin oluştuğu ortamın öğrenciler tarafından iyi bilinmesi gerekir. Liselerde halk edebiyatı dersleri işlenirken bu edebiyatın genel özellikleri şöyle ifade edilir:

- 1) Sözlü bir edebiyattır.
- 2) Şiirde hece ölçüsü kullanılır.
- 3) Halk şiirlerinde yalın bir dil kullanılır.
- 4) Nazım birimi dördüktür.
- 5) Şiirlerde daha çok yarım ve cinaslı uyak kullanılır.
- 6) Aşk, doğa, özlem, yiğitlik, din vb. konular işlenmiştir.

Yukarıdaki özelliklere bakıldığında halk edebiyatına ait özelliklerin yüzeysel olarak ifade edildiği görülmektedir. Yazılı ortam ve elektronik ortamın da halk edebiyatı ürünlerini barındırdığı unutulmuştur. Halk edebiyatı ürünlerinin ortaya çıktığı ortamdaki anlatıcılarından bahsedilmemiştir. Yine bazı ürünler sözlü olarak devam etmiş, bazı ürünler de yazılı ortama aktarılmıştır. Halk edebiyatının özellikleri belirlenirken bu edebiyatın bir bütün olduğu unutulmuştur. Halk edebiyatı sadece manzum ürünlerden oluşmaz. Bunların yanında mensur, manzum-mensur karışık ürünlerin de bulunduğu unutulmamalıdır.

Birinci Bölüm

Halk Edebiyatı Konularının İncelenmesi

1.1 Ahenk Bakımından İncelenmesi

1.1.1 Kafiye

Divan şiirinde göz için kafiye anlayışı varken halk şiirinde kulak için kafiye anlayışı vardır. Halk şiirinde sözlü anlatımın ağır bastığı unutulmamalıdır. Âşıklar, şiirlerini saz eşliğinde ve irticalen söylediği için onların şiirlerinde oluşan kafiyeler ses bakımından tamamen aynı olamayabilir. Halk şiirinde kullanılan rediflerde çıkış yerleri benzer olan sesler aynı kabul edilir. Kafiyelerde ise ünsüzlere dikkat edilir. Çünkü gerçek kafiye ünsüzlerle yapılır. Bütün bu özellikler halk şiirinde anlamın şekilden önce geldiği anlayışından da kaynaklanmaktadır. Lise Türk edebiyatı ders kitaplarına baktığımızda halk şiirinden seçilen örneklerde kulak için kafiye anlayışına dikkat çekilmemiştir. Kafiye ve rediflerin divan şiiri gibi hep aynı seslerden oluştuğu algısını değiştirecek ifadeler ders kitaplarında rastlanmaz. Ders kitaplarında verilen halk şiiri örneklerinde kulak için kafiyeyi örnekleyen birçok dize vardır:

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

"Ela gözlerine kurban olduğum,
Yüzüne bakmaya doyamadım ben
İbret için gelmiş derler cihana
Noktadır benlerin sayamadım ben

Aşkın ateşidir sinemi yakan
Lütfuna irer mi cevrimi çeken,
Kolların boynuma dolanmış iken,
Seni öpmelere kıyamadım ben.

Terk eyledim ağalarım beylerim,
Boz bulanık seller gibi çağlarım,
Anın için ben ah edip ağlarım,
Ayrılık oduna doyamadım ben.

Kaldı deli gönül kaldı hep yasta,
Mevla'm erdir beni murada kasda,
Âşık Ömer eydür sevgili dostu,
Allah ismarladık diyemedim ben." (MEB, 2015: 74)
Âşık Ömer

"Kafiye bir ses olayı olduğuna göre, ünsüz benzeşince kabul edilen uyumun ünlüler için de geçerli olması gerekir. Kısa ünlülerin kalınlık incelik ve genişlik darlık özellikleri ile Türkçe'nin ses ve hece yapısına uygun olarak "a-e", "ı-i", "o-ö", "ı-u" ve "u-ü" ünlüleri arasında kafiye oluşturabilmeliyiz." (Yardımcı, 2002: 697) Yukarıdaki şiirin ikinci dördlüğünde 1 2 ve 3 dördlüğünde bulunan –kan, -ken, -ken heceleri zengin kafiye oluşturur. Bu kafiyelerdeki –a ve –e sesi düz-geniş ünlü olduğu için kafiye içerisine dâhil edilebilir. Şiirin üçüncü dördlüğünün sonunda bulunan ve redif oluşturan –im,- im, -im seslerinde –ı ve i sesleri düz-dar ünlü olduklarından benzer kabul edilirler. "Efrasyap Gemalmaz'ın "Türkçe'nin Fonemler Düzeni ve Bu Fonemler Düzeninin İşleyişi" adlı çalışmasından hareketle "p-b", "f-v", "t-d", "s-z", "ç-c", "r-l", "k-g", "ş-ç", "n-m", "l-m" "l-n" ve "ş-(j)/c" ünsüzleri arasında kafiye oluşturabiliriz. Bu bakımdan yukarıdaki şiirin son dördlüğünde bulunan –sta, -sda, -sta sesleri kafiye oluşturabilir. Çünkü -t ve -d sesleri benzer sesler olarak kabul edilebilir. (Gemalmaz, 1980: 28)

1.1. 2 Nazım Birimi

"Âşık şiirinde (ve genel olarak halk edebiyatında) "temel nazım birliği" dördlük yani, belirli ölçü ve uyak kurallarına uyarak, dört dizeden meydana gelmiş "parça"dır. Nazım birimleri dördlük olmayan biçimler, dördlükteki dize sayılarının türlü etkenlerle azalması ya da çoğalması şeklindeki dönüşümlerdir. Dize sayısı ne olursa olsun, âşık şiirini meydana getiren ve görünüşleriyle birbirine eşit olan bu birliklere âşık geleneğinde "bend" ya da "hâne" derler..." (Boratav, 2015: 29) Lise Türk edebiyatı kitapları incelendiğinde nazım birimi dördlük olan şiirlere çok sık yer verildiği, nazım birimi bent ve beyit olan türlere yer verilmediği görülmektedir. Bu bakımdan öğrenciler halk şiirinde nazım birimi olarak sadece dördlük

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

kullanıldığını düşünmekte, Türkü nazım şekillerinde görülen bentlerin dışında, başka bir nazım biriminin kullanılmadığını düşünmektedir. Öğrencilerin farklı nazım birimi örneklerini ders kitaplarında görmesi halk edebiyatının doğru öğretilmesi bakımından önemlidir.

"Havada bulut yok, bu ne dumandır,
Mahlede ölüm yok, bu ne figandır;
Şu Yemen e1leri ne de yamandır."

Yukarıdaki şiir bir türküden alınmıştır. Bu türküde nazım birimi olarak bent kullanılmıştır. Türk edebiyatı ders kitaplarında türkü nazım şekli dışında bent adı verilen nazım birimlerine rastlanmaz.

"Gönül gurbet ele çıkma
Ya gelinir ya gelinmez
Her dilbere meyil verme
Ya sevilir ya sevilmez"

Erzurumlu Emrah

Yukarıda verilen şiirin nazım birimi ise dörtlüktür. Lise Türk edebiyatı ders kitaplarında örnek olarak verilen şiirlerin büyük çoğunluğu bu nazım birimiyle yazılmıştır. Bent dışında yer alan diğer nazım birimlerine yer verilmemiştir.

1.1.3 Ölçü

Halk şiirinde en fazla kullanılan ölçü hece ölçüsüdür. Hece ölçüsü dizelerdeki hece sayılarının eşitliğine dayanır. Türk halk şiirinde 7'li, 8'li ve 11'li hece ölçüsü kalıpları kullanılır. Halk şiirinde Gevheri, Âşık Ömer gibi sanatçılar divan şiirine özenmişler ve aruz ölçüsünün kullanıldığı şiirler yazmışlardır. Halk şiirinde divan, selis, kalenderi, satranç gibi türlerde aruz ölçüsü kullanılmıştır:

"Arızlu biçimler, az çok divan şiiri öğretisinden geçmiş âşıkların oluşturdukları ve kullandıkları biçimlerdir. Aruz ölçülerini gereğince kullanmayı beceremeyen, bununla beraber buna özenen âşıklar, arızlu dediğimiz biçimlerde şiirler düzenledikleri kanısıyla, sadece ezgileri ve uyak düzenleri bakımından bunlara uyan, ama ölçüleriyle 4.4+4.3=15'li (divân); 4.4+4.4=16'lı (semâî; dize ortasında uyaklı varyantında her dize ikiye bölününce: 8'li koşma şeklini karşılar); ya da 3.4+4.3=14'lü (kalenderî) gibi başka bir seri heceli biçimler meydana getirmiş olurlar." (Boratav, 2015: 29)

Lise Türk edebiyatı kitapları incelendiğinde sadece heceli şiirlere yer verildiği görülmektedir. Aruz ölçüsü kullanılan şiirlere ise hiç yer verilmemiştir. Bu özellik öğrencilerin halk şiirini tüm yönleriyle öğrenmesini engellemekte, ders kitaplarının bilimsellikten uzak olduğunu göstermektedir. Ders kitaplarını yazan kişilerin alanında yetkin kişilerden oluşması, öğretmenlerin halk şiiri alanında ortaya çıkan gelişmeleri takip etmeleri bu tür sorunları ortadan kaldıracaktır.

1.2 Nazım Şekli ve Tür Bakımından İncelenmesi

Halk şiirinde şekil ve tür konusu araştırmacıları meşgul eden önemli konulardan biri olmuştur. Ahmet Talat Onay halk şiirinin sınıflara ayrılmasında şekil ve türün yanında ezginin de dikkate alınması gerektiğini savunur. (Onay, 1996:3) Ocal Oğuz tür ve şekil konusunda şunları söyler:

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

"Düşüncemize göre, halk şiirinde "şekil" dışarıdan görülebilir özellikleri içine almalıdır. Bu özellikler ise; kafiye örgüsü, nazım birimi, vezin ve şiirin hacmi (mısra, beyit veya dörtlük sayısının azlığı veya çokluğu) olabilir. Bu unsurları değerlendirdiğimiz zaman karşımıza çıkan belirgin ve kurallara bağlanabilen ayrıcalıkları bir "şekil" adına bağlamak mümkün olabilir. Halk şiirinde nazım şeklinin unsurlarını belirledikten sonra "nazım türleri"nin birbirinden ayrılmasında ise iki temel unsurun konu ve ezgi olduğunu kabul edebiliriz. (Oğuz, 1992: 15)

Lise Türk edebiyatı ders kitaplarında ve ders anlatımında halk edebiyatı anonim, âşık ve dinî tasavvufî Türk halk edebiyatı diye üç kola ayrılır. Anonim edebiyat içinde türkü, mani, ninni, tekerleme, bilmece, masal, atasözü, halk hikâyesi, fıkra; âşık edebiyatı içinde koşma, semai, varsağı, destan; dinî tasavvufî halk edebiyatında ilahi, nefes, şathiye, nutuk, deme, devriye türleri yer alır.

Lise ders kitaplarındaki sınıflandırmalarda türkü ve masal türleri aynı başlıkta yer almıştır. Hâlbuki türkü manzum, masal ise mensur bir türdür. Sınıflandırmada bu özellik dikkate alınmamıştır. Halk şiirinin sınıflandırmasında kol, şekil ve tür özellikleri bir arada değerlendirilmelidir. Bu bakımdan şöyle bir sınıflandırma daha doğru olacaktır:

1) Anonim Halk Edebiyatı

A) Nazım Biçimleri

Mani

B) Türler

a) Nesir Türler

Mit, Efsane, Masal, Destan, Halk Hikayesi, Fıkra, Atasözü ve Deyim

Alkış-Kargış, Halk Tiyatrosu (Köy Tiyatrosu, Orta Oyunu, Karagöz)

b) Nazım Türler

Mani, Türkü, Ağıt, Ninni, Tekerleme, Bilmece

2) Âşık Edebiyatı

A) Nazım Biçimleri

a) Heceli Nazım Biçimleri

Mani, Koşma, Destan

b) Aruzlu Nazım Biçimleri

Divan, Selis, Kalenderi, Satranç, Vezni Aher

B) Nazım Türleri

Güzelleme, Koçaklama, Taşlama, Ağıt, Varsağı, Semai, Destan

3) Tekke-Tasavvuf Edebiyatı

A) Nazım Biçimleri

a) Hece Öçüsüne Bağlı Nazım Biçimleri

Mani, Koşma, Destan

b) Eski Türk Edebiyatına (Divan Edebiyatına) Bağlı Nazım Şekilleri

Kaside, Mesnevi, Murabba, Kıt'a, Tuyuğ, Terci-i Bend, Terki-i Bend

Müstezad

B) Türler

Allah Hakkında Yazılan Türler:

Tevhid, İlâhi, Münacaat, Esmâ-i Hüsnâ (Esmâ-i Şerife)

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

Peygamber Hakkında Yazılan Türler:

Na't, Gevhername, Dolapname, Siretü'n-Nebi, Mucizat-ı Nebi

Hicretname, Miracname, Mevlid, Hilye

Din ve Tasavvuf Büyükleri Hakkında Yazılan Türler:

Medhiye, Mersiye, Maktel-i Hüseyin

Dinî İnançlar ve Tasavvufî Düşüncelerle İlgili Yazılan Türler:

Vücutname, Nasihatname, İbretname, Faziletname, Fütüvvetname

Gazavatname, Mansurname, İstihracname, Nevruziye, Tahassürname

Tarikatname, Nutuk, Hikmet, Devriye, Şathiye

Mededname, Düvaz (Aça, 2006: 347-349)

Ders kitaplarında destan türü işlenirken İslamiyet öncesi dönemde ortaya çıkan destan türüyle İslamiyet sonrası halk şiirindeki destan türü karıştırılmaktadır. Bu türlerin özelliklerinin farklı olduğu gerek ders kitabında gerekse ders öğretmenin anlatımlarında özellikle belirtilmelidir.

Masal ve halk hikâyesi gibi türlerde anlatıcının etkisinden ders kitaplarında bahsedilmemektedir. Anlatıcı anlattığı masal veya hikâyeleri kendi yorum ve düşüncelerini de katmaktadır. Kadın anlatıcılar erkeklerin dinleyici olduğu mekânlarda bazı mahrem konuları atlamaktadır. Yine uzun kış gecelerinde anlatılar uzatılmakta; kısa yaz gecelerinde ise anlatılar anlatıcı tarafından kısaltılmaktadır. Anlatıcının tür üzerindeki etkisi lise ders kitaplarında vurgulanmamaktadır.

1.3 Sanatçısı Bakımından İncelenmesi

Ders kitapları incelendiğinde Yunus Emre'nin 5, Karacaoğlan'ın 4, Köroğlu'nun 2, Erzurumlu Emrah'ın 2, Gevheri'nin 5, Ruhsatı'nın 2, Dertli'nin 1, Dadaloğlu'nun 1, Aşık Ömer'in 2, Taşlıcalı Yahya'nın 1, Kaygusuz Abdal'ın 2, Seyyid Nesimi'nin 1, Pir Sultan Abdal'ın 1, Aşık Veysel'in 3, Bayburtlu Zihni'nin 1 şiirine yer verilmiştir. Karacaoğlan, Yunus Emre ve Gevheri, şiirleri en çok tercih edilen ilk üç şairimiz olmuştur. Fakat Türk halk edebiyatı araştırmaları edebiyat tarihi içerisinde Yunus ve Karacaoğlan mahlaslarını kullanan birden fazla şair olduğunu ortaya çıkarmıştır. (Oğuz, 2013: 2) Öğrencilerin doğru ve eksiksiz olarak bilgilendirilmesi için Karacaoğlan ve Yunus mahlaslı birden fazla şair olduğu hem ders kitabında hem de dersin anlatımında ifade edilmelidir.

Ders kitaplarında yer alan şiirler incelendiğinde şiirlerin aslına uygun olmadığı görülmektedir. Yani şiirlerin aslında bulunan yöresel ağza ait ifadeler çıkarılmış ve şiirler İstanbul ağzına göre yazılmıştır. Bu şiirleri aslına uygun olarak başka metinlerde gören öğrenciler kafa karışıklığı yaşamaktadır. Bu bakımdan seçilen şiirlerin aslına uygun olarak kullanılması daha doğru olur.

1.4 Yararlanılan Kaynaklar Bakımından İncelenmesi

Halk edebiyatı sahasında kullanılacak kaynakları sözlü ve yazılı kaynaklar olmak üzere ikiye ayırabiliriz. Halk bilgisi ürünlerini sözlü aktarımla ifade eden kişiler sözlü kaynaklar olarak ifade edilir. Sözlü edebiyatla ilgili bazı ürünler yazıya geçirilmiştir ve bu ürünlere ait bilgiler bu kaynaklardan edinilebilir. Bilimsel bir araştırmada ilk tespit edilmesi gereken sözlü ve yazılı kaynaklardır. Ders kitaplarını incelediğimizde yararlanılan kaynakların yetersiz

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

olduğu tespit edilmiştir. Ders kitaplarında yararlanılacak yazılı kaynaklar şu şekilde sınıflandırılabilir:

- "Çin kaynakları (tarihleri), Orhun ve Yenisey Abideleri
- Eski Uygur Metinleri, Kutadgu Bilig, Divânü Lügat'it-Türk
- Codex Cumanicus, Atabetü'l-Hakâyık, Dede Korkut Kitabı
- Tarih Kitapları (Câmiü't-Tevârih, Târih-i Cihân-güşâ vb.)
- Masal Kitapları (Sinbadnâmeler, Binbir Gece Masalları, Ferec Bade's-Şidde, Muhayyelât vb.)
- Fıkra Kitapları (Letâifnâmeler vb.)
- Atasözü Kitapları (Pendnâme, Durûb-ı Emsâl-i Osmaniye vb.)
- Cönkler ve Mecmualar, Şâirnâmeler, Menâkıpnâmeler
- Destan Kitapları/Nâmeler (Battalnâmeler, Dânişmendnâmeler vb.)
- Seyhatnâmeler, Mesneviler, Surnâmeler, Fetvâlar (Oguz vd., 2014: 103-127)

Sonuç

Bu çalışmamızda 2015-2016 eğitim-öğretim yılı lise Türk edebiyatı kitapları incelenmiş, şu tespit ve önerilerde bulunulmuştur:

- a) 12. sınıf Türk edebiyatı kitabında Cumhuriyet Dönemi'nde yaşamış ve günümüzde yaşamakta olan halk şairlerine çok az yer verilmiştir. Ders kitaplarında halk edebiyatı konularına daha fazla yer verilmelidir.
- b) Her beş yıl içerisinde ders kitapları halk edebiyatı sahasındaki gelişmeler de dikkate alınarak güncellenmelidir. Güncellemeler yapılırken akademik bir kurulun önerileri dikkate alınmalıdır.
- c) Ders kitapları komisyonunda görev alan öğretmenler yüksek lisans ve doktora çalışmaları bulunan adaylar arasından seçilmelidir.
- d) Öğretmenler üniversitede öğrendikleri bilgilerle lise müfredatı arasında tutarsızlıklar görmekte ve bu nedenle ders anlatımında bocalamaktadır. Ders kitaplarının müfredatı üniversitelerdeki akademik çalışmalarla uyumlu hâle getirilmelidir.
- e) Ders öğretileri üniversitede öğrendikleri bilgileri zamanla unutmaktadır. Bunun önüne geçmek için öğretmenlerin hizmet içi kurslara düzenli olarak alınması gerekir. Hizmet içi kursları veren kişilerin alanında uzman akademisyenlerden oluşması gerekir.
- f) Halk edebiyatını oluşturan dönemler birbirinden kopuk olmadan bütüncül bir yaklaşımla ele alınmalıdır.
- g) Halk edebiyatı konularının anlatımında anlatıcının ve sözlü kültürel ortamın etkisi üzerinde durulmalıdır.
- h) Aynı mahlası taşıyan şairlerin var olduğu unutulmamalı ve aruzla yazılmış şiirler üzerinde de durulmalıdır.
- i) Halk edebiyatı türleri sınıflandırılırken bilimsel ölçütler kullanılmalı ve ders kitabının hazırlanmasında kullanılan kaynaklar zenginleştirilmelidir.

Kaynakça

- AÇA, Mustafa. (2006). "Halk Edebiyatı (Sözlü Edebiyat) Konularının Edebiyat Dersi Kitaplarında Ele Alınışına Dönük Bazı Tespit ve Öneriler", Milli Eğitim, S. 169, s. 338-339.
- ARTUN, Erman, (2009). Türk Halkbilimi, 5. bs, İstanbul, Kitabevi Yayınları.

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

- BAYKURT, Şerif, (1976). Türkiye'de Folklor, Ankara, Kalite Matbaası.
- BORATAV, Pertev Naili, (2015). 100 Soruda Türk Halk Edebiyatı, Ankara, Bilgesu Yayınları.
- GEMALMAZ, Efrasiyap, (1980). "Türkçe'nin Fonemler Düzeni ve Bu Fonemler Düzeninin İşleyişi", Fen-Edebiyat Fakültesi Edebiyat Bilimleri Araştırma Dergisi, Sayı 12, 1. Fasikül, Ankara, Atatürk Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Yayını, , s. 3-36.
- MEB, 2015, Türk Edebiyatı, 9. Sınıf Ders Kitabı, Ankara, Devlet Kitapları.
- MEB, 2015, Türk Edebiyatı, 10. Sınıf Ders Kitabı, Ankara, Devlet Kitapları.
- MEB, 2015, Türk Edebiyatı, 11. Sınıf Ders Kitabı, Ankara, Devlet Kitapları.
- MEB, 2015, Türk Edebiyatı, 12. Sınıf Ders Kitabı, Ankara, Devlet Kitapları.
- MEB, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ortaöğretim Türk Edebiyatı Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar), Öğretim programı, Ankara, 2011.
- OĞUZ, Öcal, (1992). Çocukların Sayışmaca Dünyası, Millî Folklor, S. 16
- OĞUZ, Ö., vd. (hzl.). (2014). Türk Halk Edebiyatı El Kitabı, Ankara, Grafiker.
- OĞUZ, Öcal, (2013). "Karacaoğlan Sorunsalı İçinde Rumelili Karacaoğlan", Gazi Türkiyat, S. 12.
- ONAY, Ahmet Talat, (1996). Türk Halk Şiirlerinin Şekil ve Nev'i, Ankara, Akçağ Yayınevi.
- ÖZDEMİR, C., Ö., SARAÇ. (2015, Ekim). Âşık Edebiyatı Öğretim Yöntemlerine Genel Bir Bakış: Sorunlar ve Öneriler. Değişim ve Dönüşüm Sürecinde Âşıklık Geleneği Bilgi Şöleni Sempozyumu, Erzurum Üniversitesi, Erzurum.
- YARDIMCI, Mehmet, (2002). "Âşık Edebiyatında Uyak ve Yeni Bir Uyak Tanımı", Uluslararası Türk Dünyası Halk Edebiyatı Kurultayı Bildirileri, Ankara, Kültür Bakanlığı Yayınları, s. 697-717.

KELİME TAHLİLİ KONUSUNDA FARKLI YAKLAŞIMLAR

Bilgehan Atsız GÖKDAĞ*

Dilin anlamlı en temel ögesi kelimelerdir. Kelimeler tek başlarına kullanılmayan ve anlamı olmayan eklerle genişleyerek yeni anlamlı biçimlere dönüşme imkânına sahiptir. Yine bazı ekler kök veya gövde şeklindeki kelimelere getirilerek onları çekime sokar. Dilin temel yapıtaşlarından olan ve tek başlarına da kullanılan kök veya gövde biçimindeki kelimeler bağımsız iken, tek başlarına kullanılmayan ve anlamı olmayan ekler ise, üzerine geldikleri kelimelere bağımlı olup onlardan aynı zamanda yeni anlam alanları oluşturlar. Bu yönüyle sözlüksel ve dilbilgisel biçimlerden söz etmek mümkündür. Kelimeler kullanıma girdiklerinde genellikle ek alırlar. Kelimelerin anlamlı en küçük birimi olan kökünü belirledikten sonra hangi ekleri aldığını ortaya koymak, bir bütünün hangi parçalardan oluştuğunu saptamak kelimeleri tahlil etmeyi gerektirir. Kelime yapı itibarıyla her biri aynı zamanda biçimbirim olan (morfem) kök ve eklerden oluşmaktadır. Biçimbirimlerin yapısının nelerden ibaret olduğuna yönelik yapılan çalışma biçimbirimi çözümlemesi olarak bilinir. Kelime tahlili daha çok şekilbilgisinin konusudur. Köken bilgisi de çekim eklerini dışarıda tutarak esas itibarıyla kelimelerin kökenini inceler.

Dillerin biçimbilimsel tipoloji bakımından sınıflandırılması içinde Türkçe eklemeli diller grubuna dâhil edilmektedir. Sondan eklemeli bir dil olan Türkçede biçimbirimler çoğunlukla net olarak belirlenebilir. Ekler tabanlara eklendiğinde çok fazla sesbilimsel ve sözdizimsel değişimler ortaya çıkmaz. Kelime biçimlenmesi kök – ek birleşmesine dayanan Türkçe bu yönüyle biçimbilimsel olgular bakımından baskın özellikler gösterir. Ancak bazı morfolojik değişimler de görülür. Mesela *git-* fiili ünlüyle başlayan ek aldığı anda *t > d* değişimi ortaya çıkar *gid-iş* gibi. Yapım ekleri bir sözcükten yeni sözcükler türetirken; çekim ekleri ev-den, ev-in gibi örneklerde sözdizimsel ilişki kurarak morfo-sintaktik yapılar içinde getirildikleri tabanla bağlantısını sürdürürler.

Bilgisayarla dil işleme ve tercüme çalışmalarında da başvurulan biçimbilimsel (morphological) analiz, bir cümle içerisinde yer alan her kelimenin kök ve eklerine ayrıştırılması ve görevlerinin belirlenmesi ile ilgilidir. Biçimbilimsel analizde kelimelerin sadece kök ve eklerinin çözümlemesi yapılmaz. Aynı zamanda kelimelerin isim, fiil, sıfat, zarf, edat gibi tipleri de belirlenir. Biçimbilimsel analizin çıktısı, sözdizimsel (syntax) analizde kullanılır. Biçimbilimsel analiz için teoride tüm kelimeler ve onların olası formları bir sözlükte tutularak gerektiğinde erişilebilir. Ancak, Türkçe ve Fince gibi sondan eklemeli dillerde bir kelimenin kökünden çok sayıda kelime türetildiğinden biçimbilimsel çözümlemenin yapılması şarttır (Diri 2014). Gemalmaz'a göre "dili bir kümeler kümesi olarak ele alan günümüz dil bilgisi anlayışı, her düzeydeki (fonetik, morfoloji, sentaktik, semantik vb.) dil öğelerini, dil bilgisi ulamı dediğimiz kümelere yerleştirmekte ve dil bilgisi kurallarını bu kümeler arasındaki ilişkileri belirlemek üzerine kurmaktadır. Dilbilgisi kurallarının formüllere indirildiği ölçüde daha kavranılır olduğu bir gerçektir." Standart Türkiye Türkçesi için dilbilgisi uygulamalarında kullanılacak işaret ve kısaltmalarla ilgili Gemalmaz'ın hazırladığı bir liste, sınırlı sayıda kişi

* Prof. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, batsiz@gmail.com

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

tarafından kabul görmüştür (Gemalmaz 2010:95-114). Türkiye'de yapılan kelime tahlili çalışmalarında biçimbirimler *ev-siz-ler-den* örneğinde olduğu gibi (-) işareti ile birbirinden ayrılır. Bazen *göz+le-mek* örneğinde gördüğü gibi isim tabanlarını belirtmek için (+), fiil tabanlarını belirlemek için (-) işareti kullanılmaktadır.

Son yıllarda kelime tahlilleriyle ilgili müstakil yayınların yapıldığı görülmektedir. Bizim de bildirmize çıkış noktası olarak kaynaklık eden iki eserden ilki, Feyzi Ersoy'a ait "Türkiye Türkçesinde Kelime Tahlilleri"; diğeri ise Günay Karaağaç tarafından kaleme alınan "Dil Bilgisi ve Anlam Bilgisi Çözümlemeleri"dir. Ersoy 1250, Karaağaç ise 163 kelimenin tahliline çalışmasında yer vermiştir. Hemen hemen Türkçedeki bütün kelime yapım ve çekim örneklerine yer vermesi bakımından Ersoy'un eseri önemli bir boşluğu doldurmaktadır. Karaağaç; varsayımsal köklere kadar inerek, etimolojik-morfolojik bir yaklaşımla biçimbirimleri ayırt eden kelime tahlilleri yapmıştır. Karaağaç ve Ersoy'un kelime tahlili yönteminde ve kullandıkları terimlerde ortaklıklarla birlikte farklılıklar da göze çarpmaktadır. Bu iki eserden hareketle kelime tahlilleri konusunda; *kök veya gövdenin saptanması, zamir n'si, yardımcı ses, tasviri fiiller, 3. teklik şahısların gösterimi, birleşik eklerin birleşenlerine ayrılması, art zamanlı-eş zamanlı yaklaşım farklılıkları* gibi hususlar, öğretimde birçok sorunlu alanın bulunduğu ortaya koymaktadır.

1. Art Zamanlı veya Eş Zamanlı Yaklaşımlar

Dilbilgisi incelemelerinde art ve eş zamanlı yaklaşımlar vardır. Dilsel birimlerin ve sözcüklerin zaman içinde geçirdikleri değişimleri göz önünde bulunduran bakış açısı ve inceleme yöntemine *artzamanlılık* adı verilir. *Eşzamanlılık* ise; dilsel olguları evrim boyutu dışında, gelişmelerden bağımsız olarak ele alan, sürecin belli bir kesitinde bu olguların durumunu göz önünde bulunduran bakış açısı ve inceleme yöntemidir (İmer, Kocaman, Özsoy 2011).

Dildeki düzensizliklerin açıklanmasında mutlaka artzamanlılık bilgisinin kullanılması gerekir. Örneğin, tek heceli sözcüklerin bazılarında görülen ötümlüleşme Ana Türkçedeki uzun ünlülerden kaynaklanmaktadır. Uzun ünlülerde ötümlüleşme olurken kısa ünlü kökenlilerde bu olay gerçekleşmez: *ö:ç+üm > öcüm, iç+im > içim*. Bu durumda gramer yazarı Türkiye Türkçesi için tek heceli sözcüklerde söz konusu değişikliğin düzensiz bir dağılım gösterdiğini vurgulamalı, ancak bu durumun nedenini art zamanlı uzun ünlülük bilgisiyle açıklamalıdır (Kerimoğlu 2016).

Türk dili alanında çalışan akademisyen ve öğrencilere yönelik hazırlanan kelime tahlili çalışmaları art zamanlı yaklaşımla hazırlanmalıdır. Art zamanlı bilgiler özellikle Türkoloji eğitimi sırasında büyük önem taşımaktadır. Eş zamanlı bilgiler Türkçenin bugününün betimlenmesi konusunda önemlidir. Eş zamanlı yaklaşım yabancılara Türkçe öğretiminde ve ilk-ortaöğretim öğrencileri için hazırlanan kitaplar için geçerlidir (Kerimoğlu2016:38). Eş zamanlı yaklaşımla hazırlanan dilbilgisi çalışmalarını yapanların mutlaka dil birimlerinin tarihsel süreçteki geçirdiği evreleri bilmesi gerekir. Prof. Dr. Emel Huber tarafından hazırlanan *Dilbilime Giriş* adlı kitapta şimdiki zaman eki -yor'un yorı- fiilinden eklediği bilinmediği için hatalı bilgi verilmiştir.

"Türkçe çekimli eylemlerin

geliyor+ben>geliyor-um

geliyor+sen>geliyor+sun

geliyor+o>geliyor

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

diye bir gelişim göstermiş olduğu düşünülmektedir. Bu gelişimde üçüncü tekil kişi adlı yüzeysel yapıda yok olmuş bir sıfır biçimbirim olarak ortaya çıkmaktadır. Oysa Çanakkale'nin köylerinden Kocaköy ağzında üçüncü tekil kişi adlı bugün de korunmuş durumdadır ve geliyor sözcüğü bu ağzıda geliyor olarak söylenmektedir. Ama bu biçim yalnızca -(l)yor biçimiriyle kullanılmaktadır, örneğin *geliru ya da *gelmişu denmez" (Huber2008:196). Huber, şimdiki zaman ekinin -e yori-r/-e yoru-r > -yor şekline dönüştüğünü göz ardı ettiğinden, Çanakkale'nin Kocaköy ağzındaki geliyor biçimindeki /u/ yu ekin kendi asli sesi değil de, "o" şahıs zamirinin kalıntısı olarak düşünmüş ve hatalı bir değerlendirmede bulunmuştur.

Art zamanlılık kural belirlemede bir ölçü olmamalıdır, ancak özellikle düzensizliklerin açıklanmasında kullanılmalıdır. Yalnızca eş zamanlı bilgilere dayanan bir gramer düzensizlikleri açıklamakta yetersiz kalmaktadır. Bilimin doğasında olan "Neden?" sorusuna cevap vermeyen bir gramer bu yönüyle eksik olacaktır.

2. Eksiz Biçimbirimlerin Gösterimi

Dil kullanımı sürecinde söylenmeyen veya yazılmayan, fakat ek dizilimindeki yeri gereği konuşma/metinde var olduğu düşünülen biçim birimler anlam ve işlevce var olmasına rağmen kullanılmazlar. Bazen bir biçimbirimin herhangi bir ses-bilgisel içerik taşımadan kelimedeki bulunduğunu söylemek zorunda kalabiliriz. Modern biçimbilimde eksizlik görünümleri için oldukça parlak bir çözüm önerisi sunan bu biçimbirime sıfır veya eksiz biçimbirim/biçimcik adı verilir (Uzun 2006:26). Kelime tahlillerinde mutlaka /ø/ simgesiyle gösterilmesi gereken bu biçimbirimlerin ifade ettiği işlev ve anlamlar çoğu zaman ön veya arkada bulunan diğer biçimbirime yüklenmektedir. Karaağaç çoğunlukla eksiz biçimbirimleri /ø/ sembolüyle gösterirken, Ersoy'un çalışmasında buna rastlanmaz.

Eylem çekimlerinin üçüncü kişileri (tekil), adların ve eylemlerin tekil biçimleri, emir kipinin ikinci kişisi (tekil), edat gruplarında ve cümlelerde yer alan adların (özne ya da nesne görevinde) aldığı yalın durumlar hep sıfır biçimbirim (zero morpheme) olarak varsayılır (Sebzecioğlu 2016:135). Türkçede kök ve gövdeler genellikle bağımsızdır. Emir çekimlerinde kuraldışı bir durum görülür. Özellikle 2. tekil şahıs emir çekiminde bağımsız bir sıfır ekinden söz etmek mümkündür. Buradan hareketle fiillerin de bağımlı bir görünüm sergilediği söylenebilir.

Kelime tahlillerinde esas olan biçimbirimleri göstermektir. Kelimedeki bulunmayan bir yapı sıfır morfem /ø/ sembolüyle belirlenebilir. Ancak başka bir biçimbirim üzerinde gösterilmemelidir. Nasıl ki sıfır morfem olan emir 2. şahsın ekini fiil tabanı üzerinde gösteremezsek, fiil çekimindeki 3. şahıs eklerini de zaman ekleri üzerinde gösteremeyiz. Aynı durum, tekil 1. şahsa ait geniş zaman çekiminin olumsuzluğunda da görülür. *Gel-me-m* kelimesinin tahlilinde -*me* olumsuzluk ekinden sonra geniş zaman eki bazı tarihi ve çağdaş Türk yazı dillerinde bulunsa da Türkiye Türkçesinde sıfır morfeme dönüşmüştür. Bu tip örneklerde geniş zaman eki ne olumsuzluk bildiren -*me*; ne de 1. kişi eki olan -*m*'nin üzerinde gösterilmelidir. Geniş zamanın olumsuz 1. kişi çekiminde Türkçe fiil çekimi sıralaması dışında bir kullanım vardır: *gel-me-m*, *yap-ma-m*. Görüldüğü üzere olumsuzluk ekinden sonra kişi eki gelmektedir.

Eksiz biçimbirimleri kelime tahlillerinde göstermeyen Ersoy'un eserinde bu tip bazı kelimeler bulunmaktadır.

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

gün-ü-y-dü (Ersoy 2016:78) örneğinde *-dü* eki *ek-fiilin görülen geçmiş zaman eki, teklik 3. şahıs* olarak açıklanmıştır. Burada *-dü* ekine ilave iki işlev daha yüklenerek hem ek fiilin, hem de teklik 3. şahıs ekinin göstericisi olarak yansıtılmıştır. Bizce kelime **gün-ü-y-Ø-dü-Ø** şeklinde ayrıştırılmalı ve ilk Ø ek-fiil, sonda bulunan ikinci Ø ise teklik 3. şahıs eki olarak belirtilmelidir. *künü erdi > günüydü*

bura-lı-y-ım (Ersoy 2016:78) örneğinde *-ım* eki *ek-fiil şimdiki-geniş zaman eki, teklik 1. şahıs* olarak gösterilmiştir. Burada *-ım* şahıs eki üzerinde yardımcı fiil ve zaman/kip eki gösterilmiştir. Bizce kelime **bura-lı-y-Ø-Ø-ım** şeklinde ayrıştırılmalıdır. *buralıg erür men > buralıyım*

inan-ma-m (Ersoy 2016:85) örneğinde *-ma*: geniş zamanın olumsuzu, *-m*: teklik 1. şahıs eki olarak gösterilmiştir. Bir yapım eki olan *-ma* olumsuzluk ekinin aynı zamanda çekim eki olan geniş zaman ekini de bildirmesi düşünülemez. **inan-ma-Ø-m** şeklinde kelime ayrıştırılsa ve geniş zaman eki Ø sembolüyle gösterilse sorun ortadan kalkar.

yaş-a-t-maz-lar (Ersoy 2016:87) örneğinde *-maz* eki geniş zamanın olumsuzu olarak belirtilmiştir. Bizce kelime **yaş-a-t-ma-z-lar** şeklinde biçimbirimlerine ayrılmalı ve *-ma*: olumsuzluk eki; *-z*: geniş zaman eki olarak ayrı ayrı gösterilmelidir.

bek-le-y-eme-y-ecek-im (Ersoy 2016:95) örneğinde *-eme* yeterlik fiilin olumsuzu olarak belirtilmiştir. Bu yapıda *-me* olumsuzluk ekidir. Başta bulunan bağ-fiil eki mi yoksa düştüğü varsayılan ve yeterlik anlayışının olumsuz biçimlerinde kullanılan *u-* fiili midir? Bu tip yapılarda bir ünlü birleşmesinden söz etmek mümkün müdür? *-e* mevcut eklerden birine iki görevin yüklenildiği (bağ-fiil eki ve yeterlik fiili *u-*) bir portmanto biçimbirim olarak da değerlendirilebilir.

bek-le-y-e-u-ma-y-acak-ım > bek-le-y-e-Ø-me-y-ecek-im

bek-li-yor < bek-le-y-e yor-r

Karaağaç kelime tahlillerinde aynı zamanda etimolojik yaklaşımı da benimsemiştir. *diyememişti* (Karaağaç 2015:70) kelimesini aşağıdaki gibi tahlil eder.

de- : eylem kökü

y : yardımcı ses

eme- eylemden eylem yapma eki (yetersizlik) (-e zarf-eylem eki + u-ma- yetersizlik)

miş : öğrenilen geçmiş zaman eki

ti : görülen geçmiş zamanda bildirme eki (öğrenilen geçmiş zamanın hikaye birleşik çekimi)

Ø : 3. teklik kişi eki veya eksiz biçimi

3. Bildirme Eki

Dil incelemelerinde "bildirme kipleri" ve "bildirme çekimi" başlıklarında bildirme terimi kullanılmaktadır. Geleneksel dilbilgisi anlayışında tasarlama kiplerinin dışında olan kiplere haber veya bildirme kipleri adı verilir. Kelime tahlillerinde bildirme kip eki yerine zaman eki terimi belirtilir.

Gel-ir-im örneğinde *-ir* geniş zaman eki için ayrıca *bildirme kip eki* denmez.

Bildirme çekiminde isimler ek-fiil (*er- > i- > Ø*) alıp şimdiki-geniş zamanda şahıslara göre çekimlenir. Bu çekime bildirme çekimi denir. *i-* ek-fiilinin şahıslara göre çekiminde kullanılan, ad cümlelerinde özne ile yüklem arasında yargı bağı kuran eklerle bildirme ekleri denir. Bu ekler 1. şahıs teklik ve çokluk çekimleriyle, 2. şahıs teklik ve çokluk çekimlerinde zamir kökenli *-ım/-Um, -ız/-Uz, -sın / -sUn, -sınız / -sUnUz*, 3. şahıs teklik ve çoklukta *-Dir/-*

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

DUr, -DırlAr/-DUrAr'dır: *Çalışkan-ım, iyi-y-im, doğru-y-um; tatlı-sın, kim-sin? çocuk-sun, yakın-dır, güzel-dir* vb. Bildirme ekleri, olumsuz yargı için *değil* kelimesi üzerine getirilir. *değil-im, değil-iz, değil-sin, değil-siniz, değil-dir, değil-dirler*. vb.

-dir eki ister fiil, isterse isim cümlelerinin yüklemelerinde kullanılsın ayırt edilmeden Ersoy tarafından bildirme eki olarak adlandırılmaktadır.

Fiil cümlelerinde bildirme eki mi? Kesinlik veya olasılık eki mi?

sıy(i)r-i-l-miş-tır (-miş: öğrenilen geçmiş zaman eki, teklik 3. şahıs, -tır: bildirme eki) (Ersoy 2016:89).

geç-ici-dir örneğinde ise -dir için ek-fiil şimdiki-geniş zaman eki, teklik 3. şahıs açıklaması yapılmış, bildirme terimi kullanılmamıştır (Ersoy 2016:221).

Sınır-lı değil-dir örneğinde ise -dir bildirme eki olarak gösterilmiştir (Ersoy 2016:139).

anla-ş-ı-l-ama-y-acak-tır (-acak: gelecek zaman eki, -tır: bildirme eki) (Ersoy 2016:74).

kadın-dır (-dır : bildirme eki) (Ersoy 2016:270).

inan-ç-lı-y-ım(-ım: ek-fiil şimdiki zaman eki teklik 1. şahıs). (Ersoy 2016:270). Bu örnekten hareketle bildirme eki ifadesini Ersoy'un sadece 3. şahıslarda tercih ettiği söylenebilir.

Karaağaç bildirme terimini hem isim hem de fiil cümlelerinde kullanılan yüklemeler üzerinde işaretlemektedir. Fiillerin birleşik zamanlı çekimlerinde bildirme ekinin varlığını belirten Karaağaç aynı zamanda -DXr ekinin kuvvetlendirme-ihhtimal işlevini belirtir.

Diyememişimdir (Karaağaç 2015:71).

de-y-eme-miş-i-m-dir

miş : öğrenilen geçmiş zaman eki

i : yardımcı ses

m : 1. tekil kişi eki

dir : (< tur-ur) geniş zamanda bildirme eki (öğrenilen geçmiş zamanın kuvvetlendirme ve ihtimal birleşik çekimi)

göster-me-miş-ler-di (Karaağaç 2015:78)

miş : öğrenilen geçmiş zaman eki

di : (< idi) görülen geçmiş zamanda bildirme eki (öğrenilen geçmiş zamanın hikaye birleşik çekimi)

yürü-t-ü-l-meli-dir (Karaağaç 2015:104)

meli : gereklilik eki

dir : geniş zamanda bildirme eki (gereklilik kipinin kuvvetlendirme ve ihtimal birleşik çekimi)

Hem bildirme hem birleşik çekim ifadeleri ne kadar doğrudur?

sil-i-n-me-y-ecek-se (Karaağaç 2015:94)

ecek : gelecek zaman eki

se : (< i-se) şart kipinde bildirme eki (gelecek zamanın şart birleşik çekimi)

gün-de-lik-çi-ler-i-niz-den-im (Karaağaç 2015:80)

im : (< erür men) 1. tekil kişi geniş zamanda bildirme eki

iki-z-le-ş-tir-me-si-dir-ø (Karaağaç 2015:81)

ø : 3. tekil kişi eki veya eksiz biçimi

dir: geniş zamanda bildirme eki

-DXr birleşik çekim mi yoksa kiplik unsur mu?

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

İsmin şimdiki veya geniş zamanda yüklemleştirildiği çekimlere bildirme çekimi denir.
iyi-y-im / iyi-sin / iyi- / iyi-y-iz / iyi-siniz / iyi-ler

Konu ile ilgili makalesinde "bildirme çekimi ve bildirme eki" bugün için eskimiş ve geçersizleşmiş terimlerdir diyen Yüceol-Özözen'e göre -DXr eki, artık bildirme işlevli değildir. Ayrıca Türkçedeki bütün bildirme kipleri bir zamandaki bir hükmü bildirirler. Dolayısıyla, bildirme terimi bu gönderimiyle de geçersizleşmektedir. -DXr eki hem isim hem de fiil yüklemelerinde bütün şahıslara göre çekimlenebilmekte olup bildirme işlevinden ziyade pekiştirme ve olasılık işlevinden söz etmek gerekmektedir (Yüceol-Özözen 2010:195).

4. Tasviri Fiiller

Fiil + yardımcı fiil şeklindeki birleşme sonucu meydana gelen tasviri fiillerin ikinci unsuru olan yardımcı fiillerin gösterimi de Ersoy ve Karaağaç'ta farklıdır. Ersoy *bul-abil-dik-i-n* örneğinde *abil-* : *yeterlik fiili* diyerek zarf-fiil unsurunu yeterlik fiili *bil-* den ayırmamıştır (Ersoy 2016:83). Buna karşı *ay(ı)r-ı-l-ı-ver-di-n* örneğinde *-ı* : *zarf-fiil eki*; *ver-yardımcı fiil* ayırımına gitmiş, fiilin tezlilik fiili olduğunu belirtmemiştir. *can-lan-dır-ama-dı-m* örneğinde *-ama* : *yeterlik fiilin olumsuzluk olarak gösterilmiş ve ekin -azarf-fiil eki ile -ma fiilden fiil yapma eki (olumsuzluk eki)'nin birleşmesinden oluştuğu dipnotta açıklanmıştır* (Ersoy 2016:64).

Karaağaç bu yapıların artık eklediği düşüncesinden hareketle "yeterlik" ve "yetersizlik" eki terimini kullanmaktadır. Tasviri fiillerde kullanılan *bil-*, *ver-*, *dur-*, *yaz-* gibi yardımcı fiillerin sözlüksel özellikleri zaman içinde gittikçe zayıflamış, artık gramer özellikleri öne çıkarak gramerleşme gerçekleşmiştir. Karaağaç'ın yaptığı gibi kelime tahlillerinde bağımlı bir biçimbirim olan ek olarak gösterimi daha doğru bir yaklaşımdır.

ayır-ı-l-abil-i-r-Ø (Karaağaç 2015:61).

abil- : eylemden eylem yapma eki (yeterlilik) (< -a zarf-eylem eki + *bil-* yardımcı eylem)

bil-dir-eme-dik-ler-i-miz-e (Karaağaç 2015:63)

eme- : eylemden eylem yapma eki (yetersizlik) (<-a zarf-eylem eki + *u-ma-* yetersizlik)

5. Yardımcı Ses

Kelime tahlillerinde yardımcı seslerin gösterimi de sorunlu alanlardan biridir. Kelime tahlili kelimeyi biçimbirimlerine ayırmak esasına dayanır. Yardımcı sesler biçimbirim işlevli olmayıp morfolojik unsurlar olduğuna göre kelime tahlillerinde ayrıca gösterilmemelidir. Kendinden sonra gelen ekin bir parçası olarak () içinde gösterilmelidir. Kelime tahlillerinde esas olan morfolojik unsurların belirlenip ayrıştırılmasıdır. Bu ayrıştırma sırasında karşımıza çıkacak morfolojik unsurlar morfolojik unsurların bir parçası şeklinde işlem görmelidir.

Masa-(y)a, *masa-(s)ı-(n)a*, *ev-(i)m* örneklerinde olduğu gibi. Morfolojik analiz biçimbirimlerin belirlenmesine yönelik bir ayrıştırma olduğuna göre yardımcı sesleri kendinden sonra gelen ekler içinde gösterebilir.

Türkçede iki ünlünün ve bazı ünsüzlerin yan yana gelememesi kuralından kaynaklanan yardımcı seslerin ortaya çıkışı sesbilgisinin konusudur. Türkiye Türkçesinde yardımcı ünsüz "y" dir. Ancak bazı özel ve sınırlı alanlarda n, s, ş ünsüzlerinin de "y" yardımcı sesinin görevini üstlendiğini görürüz. Ünsüzle biten kelime tabanlarına ünsüzle başlayan bazı ekler getirildiğinde araya yardımcı ses olarak ı, i, u, ü ünlüleri getirilir. Karademir; konuyu makalesinde geniş bir açıdan incelemiştir (Karademir 2011).

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

5.1. Yardımcı Ünsüz

Kelime tabanlarına eklerin getirilişi sırasında ortaya çıkan ünlü çatışmasını gidermek için ise Türkçede iki ünlü arasına yardımcı ünsüz *y* sesi girer. Türkçenin esas yardımcı ünsüzü *y*'dir. Ancak belirli özel kullanımlarında bazı ünsüzlerin de (*n*, *s*, *ş*) iki ünlü arasına girerek bu görevi üstlendiğini görmekteyiz. Türkiye'de özellikle akademik kesimlerde bu ünsüzlerin yardımcı ses olduğu fikri pek kabul görmese de sınırlı durumlarda *y*'nin görevini üstlendikleri apaçık ortadadır.

Teklik 3. şahıs iyelik eklerinden sonra hal ekleri getirildiğinde adına genellikle zamir *n*'si denilen ses ortaya çıkar. Bu ses teklik 3. şahıs iyelik ekinden sonra ünlüyle başlayan ekler getirildiğinde ünlü çatışmasını da önlediği için aynı zamanda *y* yardımcı ünsüzünün işlevini de üstlenmiş olur.

Belirtme hali eki *-ı* da *at-ı-g* örneğinde başlangıçta yardımcı sestir. *at-ı-g* > *at-ı* örneğinde artık geçmişte yardımcı ses olan *-ı-* bugün belirtme hali eki sayılmaktadır. Nasıl ki *-g* belirtme hali ekinin düşmesi sonucu yardımcı ses olan *-ı-* ekin yerini almışsa ve ona biz bugün yardımcı ses demiyorsak, tıpkı *masası-n-ı* örneğindeki *n* de yardımcı ses görevini üstlendiği için ona artık *zamir n'si* diyemeyiz. Bu tip durumlarda kökenden ziyade işleve bakılmalıdır. Kelime tahlillerinde 3. teklik şahıs iyelik eklerinden sonra gelen ve *zamir n'si* olarak adlandırılan *n* biçimbirimi yönelme ve belirtme durum eklerini aldığı anda yardımcı ses *y* nin görevini üstlenmektedir. *Masa-sı-n-a*, *ev-i-n-i* örneklerinde iyelik ekinden sonra gelen *n* yardımcı ses işlevindedir. Kelime tahlillerinde adlandırma daha çok görev-işlev üzerinden yapıldığından *n* yardımcı ses hüviyetine bürünmüştür. *Masa-sı-n-da* örneğinde ise *n*'nin hiçbir işlevi yoktur. Bu tip yapılarda *zamir n'si* terimi kullanılmalı ve kendinden sonra gelen ekin bir parçası olarak parantez içinde gösterilmelidir. *ev-i-(n)de* örneğinde olduğu gibi. Aynı durum tarihî Türk yazı dillerinde *er-* / *i-* fiili, ile edatı gibi bazı kelimelerin ünlü ile biten kelimelere ekleşmesi sürecinde ünlü çatışmasını gidermek amaçlı ortaya çıkan yardımcı ses *y* için de geçerlidir.

Gözün yaşımış ol su bınar eyledi

Ne işün var kimseyile nefsüne kakı buş yüri

13-14. yüzyılda yaşayan Yunus Emre'nin dilinde gördüğümüz bu ekleşme sürecinde *y*'nin fonetik bir zaruret olarak ortaya çıktığını, ancak ekleşme tamamlandıktan sonra kelimedeki *-ı-* sesinin düşmesi veya *-y-* ünsüzü ile kaynaşması sonucu yardımcı ses görevinin ortadan kalktığı görülmektedir. Ersoy ve Karaağaç bu işlevi kaybolmuş olan *y* sesini yardımcı ses olarak adlandırmışlardır.

küçük-ü-y-se (*y*: yardımcı ses) (Ersoy 2016:192)

çiz-gi-leri-y-le (*y*: yardımcı ses) (Karaağaç 2015:68)

Konuyla ilgili Öztekten'in yaklaşımı kabul edilebilir: Başlangıçta ünlü çatışmasını önlemek amaçlı fonetik zaruret olarak ortaya çıkan *y*'nin artık morfolojik işlevli eklerin yapısı içinde kabul edilmesi ve eklerle birlikte gösterilmesi (*-ymış*, *-ydl*, *-ysA*, *-yken*, *-yIA*) eğitim-öğretimdeki bilgi ve terim karmaşasını da kısmen önleyecektir (Öztekten 2013:3562-3563).

Ünlüyle biten isim tabanlarına teklik 3. şahıs iyelik eki getirildiğinde *s* ünsüzü ünlü çatışmasını önlemek için ortaya girer: *masa-(s)ı*

Üleştirme sayı sıfatı yapımında kullanılan *-Ar* eki ünlü ile biten tabanlara getirildiğinde ünlü çatışmasını giderdiğini görürüz. *altı-(ş)ar*; *yedi-(ş)er*

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

iki-r-er örneği hariç tarihî dönemlerde hep ünlü ile biten tabanlara *-(ş)Ar* şeklinde gelen ekin aslında *-Ar* olduğu *beşer* örneğindeki hece bölünmesinin etkisiyle *-(ş)Ar* biçiminin ortaya çıktığı görüşü hakimdir. *-(ş)Ar* ekindeki *ş*'nin hangi şekilde ortaya çıkmasından çok, hangi işlevde kullanıldığı önemlidir. *altı-(ş)ar* örneğinde *ş* ünlü çatışmasını gidermek için yardımcı ünsüz işleviyle kullanılmaktadır.

Ersoy ve Karaağaç yardımcı ses konusunda farklı tutum sergilerler: *n* yardımcı ses görevi üstlendiğinde de Ersoy tarafından zamir *n*'si olarak adlandırılır:

başar-ı-sız-lık-lar-ı-n-ı (*n* : zamir *n*'si) (Ersoy 2016:71)

yaş-ı-n-da-y-ken (*n* : zamir *n*'si) (Ersoy 2016:88)

Karaağaç *n*'yi ister yardımcı ses; ister *zamir n'si* görevinde olsun daima yardımcı ses olarak adlandırır:

vur-u-l-duk-u-n-da (< ur-) (*n* : yardımcı ses) (Karaağaç 2015:101)

belir-le-n-me-si-n-de (*n* : yardımcı ses) (Karaağaç 2015:62)

ad-la-n-dır-ı-l-ma-sı-n-ı (*n* : yardımcı ses) (Karaağaç 2015:57)

5.2. Yardımcı Ünlü

Şimdiki zaman eki Türkiye Türkçesinde *-yor*'dur. Ek aslında Eski Anadolu Türkçesi döneminde *-A yorı-r* (*-A* zarf-fiil eki, *yorı-* "yürümek" fiili, *-r* geniş zaman eki) biçimindeyken zamanla *-yor* şeklini almıştır. Başlangıçta esas fiille yardımcı fiilin birleşmesinde görev üstlenen bağ-fiil eki, ekleşme sonucu ünsüz tabanlarında kendini korumuş, ünlüyle biten tabanlarda ise ünlü birleşmesi veya hece düşmesi olmuştur. Türkiye Türkçesinde ünsüzle biten fiillere *-lyor/-Uyor* şeklinde gelen ekin başında bulunan ünlüsünün yardımcı ses mi, eke dahil bir unsur mu; yoksa eski bir zarf-fiil eki kalıntısı mı olduğu konusunda dilciler arasında görüş ayrılığı bulunmaktadır. Zarf-fiil ekinden gelişen ek, zamanla bu işlevini kaybetmiştir. Türkçede kelime tabanları-ek birleşmelerinde iki ünsüz yan yana gelebilir. *-yor* eki de ünsüzle biten fiil tabanlarına *gel-yor* örneğindeki gibi getirilebilir. Kuraldışı bir durum görülmez. Esasen *gel-iyor* örneğinde *l*'ye yardımcı ünlü işlevi yükleyecek bir fonetik zaruret yoktur ve bu biçim kuraldışılık arz eder. Art zamanlı bilgi bu durumda devreye girmeli ve *-yor* ekinin başında bulunan ünlünün eski bir zarf-fiil ekinden kalma olduğunu Türkoloji bölümlerinde öğretmeliyiz. Tıpkı *bu-n-lar* örneğinde *zamir n'sini* öğrettiğimiz gibi. Eş zamanlı dilbilgisi yazımında ise söz konusu ünlü eke dahil edilip ekle birlikte parantez içinde gösterilebilir. Kerimoğlu'na göre "*Ünlü ve ünsüzle biten fiillerde sadece {-yor} biçiminin ortak olması, eş zamanlı betimlemeli bir dilbilgisinde ekin {-lyor}olarak gösterilmemesi için yeterlidir. Ünsüzle biten fiillerdeki kullanımları da göz önünde bulundurduğumuzda {-l}yor yazımı diğer gösterimlere göre daha doğru olacaktır*" (Kerimoğlu 2016:112).

Karaağaç ekin başında bulunan ünlüyü yardımcı ses saymaktadır. *bak-ış-ı-yor-uz* (*ı* : yardımcı ses, 2015:62). Ersoy ise *koş-uyor-du* (*-uyor* : şimdiki zaman eki, 2016:135) örneğinde görüldüğü gibi ünlüyü eke dahil etmektedir.

6. Birleşik Eklerin Gösterimi

Özellikle birkaç ekin bir araya gelmesiyle oluşan birleşik zarf-fiil eklerini Ersoy ayırmazken; Karaağaç ekleri birleşenlerine ayırmaktadır.

An-la-ma-yormuşçasına (zarf-fiil eki) (Ersoy 2016:109)

Bul-u-rmuşçasına (*-r* geniş zaman(ad eylem eki) *+ -muş*(*<imiş*) öğrenilen geçmiş zaman ad-eylemi (rivayet) eki *+ -ca* eşitlik durumu (kalıplaşmış) eki *+ -sı* 3. Teklik kişi iyelik eki *+ -n-* y.s. *+ -a* yaklaşma durumu eki) (Karaağaç 2015:66)

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

Sonuç

Geleneksel dilbilgisi çalışmalarında biçimbilgisinde esas unsur olarak kelime görülürken yapısal dilbilim dilin çözülmesinde biçimbirimi (morfe) temel almaktadır. Türkiye'de kelimenin yapısını ortaya çıkarmak için birleşenlerine ayırma işi olarak da değerlendirilebilecek tahlillerde hangi esaslardan hareketle bunun yapıldığı genellikle belirtilmez. Türk dili ve edebiyatı öğretiminde tarihî ve çağdaş Türk yazı dillerine ait metinlerin incelenmesinde daha çok kelime tahlillerine yer verilse de onun hangi esaslar çerçevesinde yapılmasına yönelik bilgilerin aktarımında sorunlu alanlar bulunmaktadır. Özellikle eksiz (sıfır) biçimbirimleri kendinden önce veya sonra gelenler üzerine yüklemek yerine ø işareti ile göstermek daha doğru bir yaklaşımdır. Kelime tahlillerinde yardımcı sesler biçimbirime dahil edilerek parantez içinde () gösterilmelidir. Biçimbirimlerin yapısı kadar işlevi de önemlidir. İşlevler göz ardı edilmemelidir. Biçimbirimlerin adlandırılması ve gösteriminde kullanılan işaretler üzerinde farklılıklar öğretiminin zorlaştırılmaktadır. Son yıllarda konuya olan ilginin artması ve bilimsel kitapların hazırlanması kelime tahlilleri çalışmalarında ufuk açıcı gelişmelerin habercisi olarak yorumlanmalıdır.

Kaynakça

- DİRİ, Banu (2014), *Biçimbirimsel Analiz*.
(<https://www.ce.yildiz.edu.tr/personal/banud/file/2629/Bicimbirimsel+Analiz-5.pdf>).
- ERSOY, Feyzi, (2016), *Türkiye Türkçesinde Kelime Tahlilleri*, Gazi Kitabevi Yayınları, Ankara.
- GEMALMAZ, Efrasiyap, (2010), "Standart Türkiye Türkçesi (STT) İçin Dil Bilgisi Uygulamalarında Kullanılacak İşaret ve Kısaltmalar", *Türkçenin Derin Yapısı*, Yayına Hazırlayanlar: C. Alyılmaz, O. Mert, Belen Yayıncılık, Ankara, s.95-114
- HUBER, Emel, (2008), *Dilbilime Giriş*, Multilingual Yayınları, İstanbul.
- İMER, K., A. Kocaman, S. Özsoy; (2011), *Dilbilim Sözlüğü*, Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, İstanbul.
- KARAAĞAÇ, Günay, (2016), *Dil Bilgisi ve Anlam Bilgisi Çözümlemeleri*, Akçağ Yayınları, Ankara.
- KARADEMİR, Fevzi (2011), "Eş Zamanlı Bakışla Türkiye Türkçesinde Yardımcı Ünsüzler". *Turkish Studies*, 6/2: 561-598.
- KERİMOĞLU, Caner, (2014), "Türkiye Türkçesi Gramerindeki Düzensizlikler ve Eş Zamanlı Gramer Yazımı", *Dil Araştırmaları*, Sayı: 14 Bahar 2014, s. 75-96
- KERİMOĞLU, Caner, (2016), *Dilbilgisi ve Yazımı ve Öğretimi*, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- ÖZEZEN, Muna Yüceol, (2010), "Türkçede "Bildirme" Çekimi Ve Pekiştirme-Olasılık Kategorisi", *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Türkoloji Dergisi* 17, 2 (2010) 187-196
- ÖZTEKTEN, Özkan, (2013), "Türkiye Türkçesinde Yardımcı Sesin Ekleşmesi", *VI. Uluslararası Türk Dili Kurultayı Bildirileri*, TDK Yayınları, Ankara, s.3557-3565
- SEBZECİOĞLU, Turgay, (2016), *Dilbilim Kavramlarıyla Türkçe Dilbilgisi*, Kesit Yayınları, İstanbul.
- UZUN, Nadir Engin, (2006), *Biçimbilim -Temel Kavramlar-*, Papatya Yayıncılık, İstanbul.

TÜRK KÜLTÜRÜNÜ ARAŞTIRMA ENSTİTÜSÜ'NÜN TÜRK DÜNYASI EDEBİYAT ARAŞTIRMALARINDAKİ YERİ

Bülent GÜL*

Prof. Dr. Abidin İtil, Prof. Dr. Ahmet Temir ve Prof. Dr. Osman N. Tuna, Ankara'da Türk dünyası ve Türk kültürü üzerine ilmî araştırmalar yapacak bir bağımsız kurum kurmak istemişlerdir. Türkiye Dışişleri Bakanlığı da böyle bir kurumun kurulmasına ihtiyaç bulunduğunu düşünerek adı geçen bilim adamlarına destek vermişlerdir ve böylelikle Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü, 20 Ekim 1961 günü Ankara'da kurulmuştur (Bk. Yıldırım 2012: 1).

Enstitünün kuruluş amacı Türklerin yaşadığı her coğrafyada yer alan Türk kültürünü, dil, edebiyat, sanat, folklor, tarih gibi alanların yanı sıra sosyal ve ekonomik durumlarını bilimsel yöntemler ile incelemektir. Türk'ün yaşadığı her yer her yönüyle Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü'nün de inceleme alanına girmiştir.

Enstitü 1961 yılından özellikle 1975 yılına kadar 20-30 civarında araştırmacının çalıştığı bir araştırma kurumu olarak çok önemli hizmetlerde bulunmuştur (Bk. Yıldırım 2012: 2). Bu hizmetlerin başında Türkiye'nin ve Türk dünyasının 1960'lı yıllardan günümüze süren problemlerine ilişkin yayınların yapılmasıdır. Enstitü, özellikle Türkiyenin ve Türk kültürünün karşılaştığı ve gelecekte karşılaştacağı sorunlarla ilgili alanlarda çalışan akademisyenlere destek olmuş ve bu uzmanların yayınlarına destek vermiştir. Enstitü başlangıçta yayınlarını A ve B serisi yayınlar şeklinde düzenlemiştir. A serisi yayınlar büyük boy araştırma serisi içinde; B serisi yayınlar da cep kitapları şeklinde yayımlanmıştır.

Enstitü'nün ilk sayısı Kasım 1962 yılında çıkan aylık *Türk Kültürü* dergisi, 1960'lı yıllardan günümüze özellikle Türk dünyasında da etkili olmuş bir dergidir. Derginin ilk sayısında yer alan "Amacımız ve Yolumuz" adlı makalede bu amaç, şu şekilde açıklanmıştır:

"Türkiye Cumhuriyeti sınırları dışında da, Türk olarak kabul edilen ve Türkçenin birer lehçesini konuşan birçok topluluklar vardır. Türk kültürü ile ilgili araştırmalarda ancak bunların hepsini de göz önünde bulundurarak ve hepsine de aynı değeri vererek hareketle bilimin icaplarını yerine getirmek mümkündür. Bir dil bilgini için, hangi ülke ve bölgede ve hangi siyasi sınırlar içerisinde konuşulursa konuşulsun, Türkçenin bütün ağızları eşit derecede değerlidir.

Enstitümüzün ilmi araştırmalarında kültürle ilgili bilim dalları teşkil edecek ve bunun neticesi olarak, millet ve milliyetçilik felsefeleri, Türk milliyetçiliği, tarihi, bugünkü durumu, kültür ve ülkü buhranları, Türk dünyasında fikir ve ülkü ayrılıkları, bunların sebepleri, kültür, ülkü, fikir ve işbirliğine ulaşmak için tutulması gereken yolun tespiti gibi konuların da günün icaplarına göre bilim açısından incelenmesine çalışılacaktır."

Türk Kültürü dergisinin 1960'lı yıllarda o zaman SSCB içinde yer alan Türk halklarına ulaştırıldığı da bilinmektedir. Derginin her sayısında Türkiye ve Türk dünyasından makalelerin yanı sıra haberler de yer almıştır. Okuyucu mektuplarından anlaşıldığı üzere, dergi, o yıllarda

* Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Moğol Dili ve Kültürü Araştırmaları Anabilim Dalı, bulent@hacettepe.edu.tr

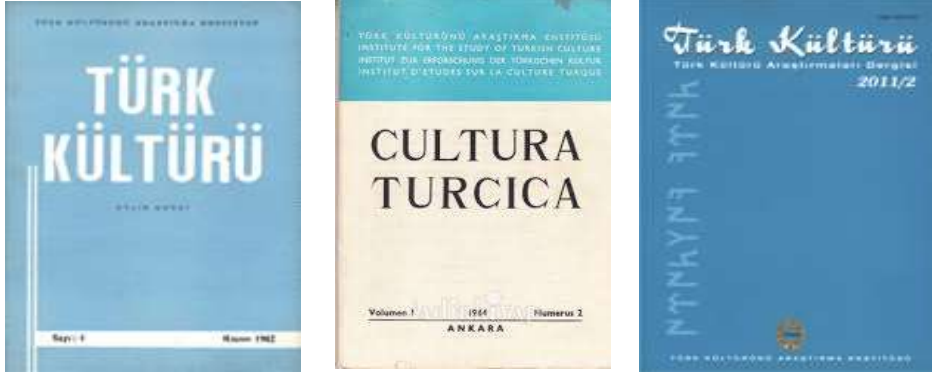
Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

alışkanlık yapmış; derginin yurt içi ve dışından ciddi okuyucu kitlesi oluşmuştur (Bk. Gül 2012: 230).

Türk Kültürü dergisi, 2008 yılından itibaren altı aylık olmak üzere yılda iki sayı çıkmaya devam etmektedir.

Enstitünün en önemli hizmetlerinden birisi de dergi şeklinde yayımlanan en önemli makalelerin seçildiği yıllık *Türk Kültürü Araştırmaları* idi. Maalesef bu yayın devam ettirilememiştir.

Enstitünün üçüncü dergisi ise, Almanca, Fransızca ve İngilizce çıkan *Cultura Turcica* adını taşımaktaydı. Çok önemli makaleler özellikle yurt dışında Türk kültürünü ve Türk dünyasını tanıtmak amacıyla bu dergide Batı dillerinde yayımlanmaktaydı. Maalesef bu dergi de ekonomik imkânsızlıklar nedeniyle ancak dört sayı yayımlanabilmiştir.



TKAE'nin yayımladığı ilk eser, Irak ve Kerkük'te yaşayan Türklerin edebiyatlarını tanıtmak ve milli duyguları canlandırmak için İzzettin KERKÜK tarafından 1961 yılında hazırlanmış olan **Kerkük Üzerine Söylenmiş Şiirler** adlı eserle başlamıştır.



TKAE'nin özellikle kuruluş yıllarından itibaren Türk dünyasında yaşayan ve o zamanlar Türkiye Türkleri tarafından çok da bilgi sahibi olunmayan Türkler hakkında kitaplar

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

yayımladığını görüyoruz. Türkiye dışındaki Türklerin varlığı, dilleri, kültürü, inançları vb. konularda bilgi veren bu eserlerden bazıları şunlardır: *Kaşgar Ağzından Derlemeler, Dobruca ve Türkler, Rumeli'den Türk Göçleri, Kazan Türkleri, Azerbaycan'da Yenileşme Hareketleri, Bulgaristan'da Türk Kültürü* gibi. Türk dünyasının jeopolitiği de TKAE'nin inceleme alanı içindedir ve bu alanla ilgili olarak da *Türkiye'nin ve Türk Dünyasının Jeopolitiği* adlı eser yayımlanmıştır.

TKAE'nin Türk dünyasındaki sosyo-politik sorunlar üzerine de çalışmalar yaptığı görülmüştür. Özellikle dönemsel olarak yapılan incelemelerin, bugün de problemleri olan sorunlarımızı çözmeye yönelik eserler olduğu görülmektedir. Dünyada ülkeler karşılaştıkları problemleri çözmeye yönelik özellikle kamuoyunda etkili olmak için sivil toplum kuruluşlarının yayınlarına destek vermektedir ve bu tür sivil kurumların yapmış oldukları çalışmalar resmî kurumların çalışmalarından daha etkili olduğu da bilinmektedir. TKAE'nin bu yönden desteklenmesinin zorunluluk olduğunu bir kez daha belirtmemiz gerekmektedir. TKAE'nin bu önemli çalışmalarından bazıları şunlardır: *Ermeni Mezalimi, The Eastern Question: Imperialism And The Armenian Community, Contribution A L'Histoire Des Populations Turques En Bulgarie (1876-1880), Musul ve Kürdistan Sorunu ve Doğu Anadolu Gerçeği, Karabağ Dosyası, Rumeli'den Türk Göçleri, Türk Ergenekon Bayramı Nevruz, Van Tarihi, Pontus Meselesi, Doğu Anadolu Gerçeği, Kıbrıs'ta Kanlı Noel-1963, Yunanistan'daki Gelişmelerin Işığında Türk-Yunan İlişkilerinin 101 Yılı (1821-1922)* vb.

TKAE'nin üzerinde durduğu bir alan da Türk tarihidir. Türk tarihi ile ilgili çok önemli eserler Enstitü yayınları arasında çıkmıştır. Bunlardan bazıları şunlardır: *Tarihte Türklük, Bulgarların Kökeni, Kıbrıs Tarihi ve Kıbrıs'ta Türk Eserleri, Anadolu'da Türk Çini ve Keramik Sanatı, Türkische Fliesen und Keramik in Anatolien, İskitler, Göktürk Tarihinin Meseleleri, Türk Milliyetçiliğinin Meseleleri, Çaka Bey, Etrüskler Türk mü İdi?, Türk-İran Münasebetlerinde Şiiliğin Rolü, Sultan II. Abdülhamid Devri Doğu Anadolu Politikası, Elazığ, Tunceli Ve Bingöl İllerinde Türk İskan İzleri (XI-XIII. Yüzyıllar), Anadolu'nun Tarihi Coğrafyasına Giriş*, vb.

TKAE için Türk dili ve edebiyatı alanı da ayrıca önem verilen alanlardan biri olmuştur. Türk dili tarihi ile ilgili yayınların yanı sıra metin yayınlarına da destek veren TKAE, özellikle 2010 yılından bu yana da Türk dili alanındaki yayınlarıyla tekrar dikkat çekmeye başlamıştır. Bu yayınlar arasında TKAE'nin ilk kez 1976'da tek cilt olarak yayımladığı, ve daha sonraki yıllarda genişleterek 4 cilt halinde yayımladığı en önemli eserlerden birisi olan *Türk Dünyası El Kitabı* bugün de önemli bir başvuru kaynağı olma özelliğini devam ettirmektedir. Eser incelendiğinde görülecektir ki, Türk dili, tarihi, coğrafyası, sanatı, kültürü, edebiyatı vb. alanlarda o yıllardaki en önemli bilim adamlarının bir araya gelerek yazdıkları muhteşem bir eserdir. Bugün tabii ki bu eserin yeni basımının yapılması şartı ortaya çıkmıştır. Bugün milyon dolarlarla ifade edilen projelerle yapılan çeşitli eserleri görüyoruz. Maalesef TKAE, hiçbir zaman bu kadar büyük paralarla bir iş yapamamıştır. Belki de eserin bilimsel olarak büyüklüğü ve önemi de buradan gelmektedir.

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına



TKAE'nin ilk olarak yayınladığı bazı eserler, bugün de hâlâ Türk dili ve edebiyatı okuyucuları için vazgeçilmez kaynaklar olarak başka yayınevlerince de yeniden yayımlanmaktadır: *Dede Korkut Kitabı*, *Yaratılış ve Türeyiş*, *Kutadgu Bilig III İndeks*, *Türk Millî Kültürü*, *Kerkük Üzerine Söylenmiş Şiirler*, *Türk Marşları*, *Anadolu Efsaneleri*, *İkinci Meşrutiyet Devrinde Tenkit*, *Şiirle Selam*, *Nesirle Selam*, *Adlarımız*, *Doğu Anadolu'da Eski Türk İnançlarının İzleri* vb.

TKAE, bugün de sürdürdüğü üzere Türk kültür ve medeniyetinin değişik alanlarında çalışmış bilim adamlarına çeşitli armağan ve onları anlatan, tanıtan eserler de ortaya koymuştur. Bunlardan bazıları şunlardır: *Reşid Rahmeti ARAT İçin*, *Mehmet Kaplan İçin*, *Yusuf Akçura*, *Ömer Seyfeddin'in Şiirleri*, *25. Yılında Yahya Kemal Beyatlı*, *Reşid Rahmeti ARAT*, *Türk Dünyasında Eğitim Reformu ve Gaspıralı İsmail Bey*, *Erol Güngör İçin*, *Mimar Sinan Hayatı ve Eserleri*, *Fahri Celal Göktulga* vb.

TKAE, 2010 yılından itibaren yeni yayın politikası içine girmiş ve çeşitli eser dizileri kurmuştur. Dil araştırmaları, tarih araştırmaları, edebiyat araştırmaları, armağan ve çeviri dizisi şeklinde görülen bu diziler içinde 2010 yılından günümüze kırkın üzerinde eser Türkolojiye kazandırılmıştır.

Bu diziler kurulurken de özellikle dil ve edebiyat araştırma dizileri içinde Türk dünyası ve komşu halkların dil ve edebiyatlarına ilişkin çalışmalara da destek verilmiştir.

TKAE'nin Türk Kültürü Dil Araştırmaları serisi içinde yayımlanan eserler şunlardır: Bülent GÜL, *Moğol Atasözleri*, 2010; Ferruh AĞCA, *Budist Türk Çevresi Metinlerinde Olumsuzluk ve Yokluk Şekilleri*, 2010; Yavuz KARTALLIOĞLU, *Çağdaş Moğolcanın Grameri –Ses ve Şekil Bilgisi*, 2010; Hakan AKÇA, *Ankara İli Ağızları*, 2012; Faruk GÖKÇE, *Gramerişme Teorisi ve Türkçe Fiil Birleşmeleri*, 2013; M. Vefa NALBANT, *Karışık Dilli Kuran Tefsiri*, 2014; V. TÜRK-Ş. DOĞAN, *Ali Şir Nevayi Hayretü'l-Ebrar*, 2015; Vahit TÜRK, *Ali Şir Nevayi Vakfiye*, 2015; Ferruh AĞCA, *Uygur Harfli Oğuz Kağan Destanı*, 2016; Bülent GÜL, *Moğolca İbni Mühennâ Lugatı*, 2016. Dil araştırmaları dizisinin dışında iki eser de okuyucuya ulaştırılmıştır. Bunlar şunlardır: Marek STACHOWSKİ, *Etimoloji*, 2011; G. ODOONT –V. ÇİFTÇİ, *Türkçe-Moğolca Moğolca-Türkçe Konuşma Kılavuzu*, 2015.

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

TKAE'nin Türk Kültürü Edebiyat Araştırmaları serisi içinde yayımlanan eserler şunlardır: Bülent BAYRAM, *Çuvaş Kahramanlık Destanları*, 2010; Nezir TEMUR, *Folklor ve İdeoloji (Sovyetler Birliği Döneminde Kırgızistan'da Folklor Politikaları ve Çalışmaları)*, 2011; Mehmet ÇERİBAŞ, *Kırgız Türklerinin Destancılık Geleneği ve Er Soltonoy Destanı*, 2011, Bülent BAYRAM, *Şuyın Hivetirinin Ulıp Destanı*, 2012; Mehmet ÇERİBAŞ, *Kırgız Manasçılık Geleneği ve Manasçılar*, 2012; Dursun YILDIRIM, *Elyazması Bir Kitap Türü: Cönk/Cöng*, 2013.

TKAE'nin Türk Kültürü Tarih Araştırmaları serisi içinde yayımlanan eserler şunlardır: Mustafa KAFALI, *Ötemiş Hacı'ya göre Cuci Ulusu'nun Tarihi*, 2009; Reşat GENÇ, *Kaşgarlı Mahmuda Göre XI. Yüzyılda Türk Dünyası*, 2015.

TKAE, Türkiye'deki Türkolojiye hizmet etmiş üyelerini hatırlayan ve vefa gösteren yegâne kurumlardan biridir. TKAE, Türkolojiye hizmet etmiş üyeleri için maddi imkânsızlıklar içinde olsa bile birer armağan kitap vermek için gayret etmektedir. TKAE'nin Türk Kültürü Araştırmaları Armağan serisi içinde 2010 yılından sonra yayımlanan ve sayısı yirmiye bulan eserler şunlardır: Tuncer GÜLENSOY, *Müjgan Cunbur Armağanı*, 2010; Bayram KODAMAN, *Bilâl N. Şimşir Armağanı*, 2010; Mehmet ÖZ, *Tuncer Baykara Armağanı*, 2011; Hayati BEŞİRLİ, *Cihat Özönder Armağanı*, 2011; Bülent GÜL, *Türk Moğol Araştırmaları. Tuncer Gülensoy Armağanı*, 2012; Metin ERGUN, *Türk Halk Edebiyatı İncelemeleri. Saim Sakaoğlu Armağanı*, 2013; Bahaeddin YEDİYILDIZ, *Diriliş Yolunda Türk Düşüncesi. Necati Öner Armağanı*, 2013; Ü. BULDUK-A. ÜSTÜN, *Türk Tarihçiliğine Katkılar. Mustafa Kafalı Armağanı*, 2013; Bülent GÜL, *Bengü Belâk. Ahmet Bican Ercilasun Armağanı*, 2013; H.Şirin USER - Bülent GÜL, *Yalım Kaya Bitiği. Osman Fikri Sertkaya Armağanı*, 2013; Alev Sınar UĞURLU, *Yeni Türk Edebiyatı İncelemeleri. Zeynep Kerman Armağanı*, 2013; İhsan KALENDEROĞLU, *Türk Kültürü Araştırmaları Yaşar Kalafat Armağanı*, 2014; Altan ÇETİN, *Tarihin ve Tarihçinin İzinden Kâzım Yaşar Koprıman Armağanı*, 2014; Hülya ARGUNŞAH, *Türk Edebiyatına Açılan Pencere İnci Enginün Armağanı*, 2014; Recep KILIÇ, *Çağdaş Türk Düşüncesinin İnşası Yolunda Süleyman Hayri Bolay Armağanı*, 2015; M. ŞAHİNGÖZ, *Kaşgarlı'nın Tarihçi Torunu Reşat Genç Armağanı*, 2015; Bülent GÜL, *Alkış Bitiği. Kemal Eraslan Armağanı*, 2015; Y. KOÇ – S. KÜÇÜK, *Türk Sosyal Tarihçiliğinde Bir Yalnız İsim Bahaeddin Yediyıldız'a Armağan*, 2015; F. TÜRKER – İ. DİLEK, *Türkmen Bilgesi Fikret Türkmen Armağanı*, 2015 gibi.

TKAE'nin Türk Kültürü Araştırmaları Çeviri dizisi içinde yayımlanan eserler şunlardır: N.P.DIRENKOVA (Çev. A. BAĞCI), *Altay ve Teleüt Türklerinde Şamanizm*, 2014; Y. D. PROKOFYEVA (Çev. A. BAĞCI), *Sibirya Halklarının Şaman Kostümleri*, 2014; L.P. POTAPOV (Çev. A. BAĞCI), *Altaylılar, (Makaleler)*, 2014; E. B. VADETSKAYA (Çev. A. BAĞCI), *Sibirya Kurganları*, 2014.

TKAE, düzenlediği sempozyumların bildirilerini yayımlamaya da devam etmiştir. 16. Milletlerarası Altaistik Kongresi Bildirileri, Milletler Arası Birinci Kıbrıs Tetkikleri Kongresi Bildirileri, Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü'nün 50. Yılına Armağan, 50. Yıl Sempozyumu Bildirileri; Türk Dünyası Masalları (Tastarakay'dan Keloğlan'a), gibi sempozyumların bildirileri de kitaplaştırılarak okuyucunun hizmetine sunulmuştur.

Bugüne kadar iki yüzün üzerinde kitap yayımlayan Enstitü'nün özellikle 1975'li yıllardan sonra yaşadığı ekonomik sıkıntılar günümüzde de maalesef devam etmektedir.

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Çok güzel düşüncelerle kurulan Enstitü, dünyadaki araştırma enstitülerine örnek olacak şekilde çalışmıştır. Ancak, bu tür kurumların devlet desteği olmadan ilerlemesi de dünyanın hiçbir yerinde mümkün değildir. Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü, hiçbir destek almadan kendi imkânları ile 2008 yılından bu yana Türk Kültürü dergisini çıkarmaya; yaklaşık elli civarında bilimsel kitabı yayımlamaya devam etmektedir. Bu durum da göstermektedir ki, Enstitüye verilecek her destek Türk Kültürüne yapılan bir hizmettir.

Kaynakça

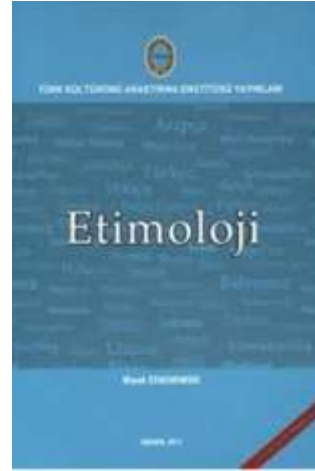
- GÜL, Bülent (2012). "Türk Kültürü Dergisi 50 Yaşında", *Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü'nün 50. Yılına Armağan - 50. Yıl Sempozyumu Bildirileri*, Ed. Bülent Gül, Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yay.: 229-234
- YILDIRIM, Dursun (2012). "Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü 50. Yaşında", *Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü'nün 50. Yılına Armağan - 50. Yıl Sempozyumu Bildirileri*, Ed. Bülent Gül, Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yay.: 1-9.
- DİLEK, İbrahim - Yılmaz YEŞİL (2012). "50 Yıl İçinde TKAE Yayınları (1961-2011)", *Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü'nün 50. Yılına Armağan - 50. Yıl Sempozyumu Bildirileri*, Ed. Bülent Gül, Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yay.: 219-224.



II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri



Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına



DİL ÖĞRETİMİNDE FOLKLORUN YERİ

Cabbar İŞANKUL*

Dil, her dönemin en önemli meselelerinden biri olagelmıştır. Eğer Kaşgarlı Mahmut döneminde dil meselesi ortaya atılmamış olsaydı, belki Divanü Lûgati't- Türk'ün yazılmasına ihtiyaç kalmayacaktı. Aynı mesele Ali Şir Nevaî döneminde önemsenmeseydi, belki Muhakemetü'l- Lûgateyn de yazılmazdı. XX.yüzyılın başında milliyetperver Cedidler de dil, edebiyat ve eğitim meselelerinin dönemleri için önemini vurgulamışlardır. Zamanında Fuad Köprülü de: "... bir insanın milliyetperver olabilmesi için evvela kendini milletinin anasır-ı meşgalesini yani tarihini, coğrafyasını, içtimaiyatını, lisanını, edebiyatını bilmelidir"¹ demişti. Bütün bunlar boşuna değildir elbette. Bir milletin varlığı, hürriyeti ve gelişmesi onun diliyle, tefekkürüyle başlar. XXI. yüzyılın sonuna gelindiğinde Türk cumhuriyetleri bağımsızlıklarına kavuştular ve ana dili, devlet dili olarak ilan edildi. Bu hadisenin büyük tarihi önemini kimse reddedemez. Günümüzde söz konusu cumhuriyetlerde ekonomi, politika ve kültür gibi alanlarda ne gibi yükselmeler olduysa bunlar hiç kuşkusuz dil ve tefekkürle ilgilidir.

Ne var ki XXI. yüzyılın eşiğinde dil, dili geliştirmeye ilgili meselelerin önemi daha da artmıştır. Bunun sebebi de Kaşgarlı Mahmut, Ali Şir Nevaî ve Cedid aydınları dönemlerinden daha büyük manevi bir tehdidin hedefinde olunmasıdır.

Bugün hepimiz küresel bir toplumun bireyleriyiz. Dilimize, kültürümüze ve kişiliğimize karşı küresel bir manevi tehdit hissediyoruz.

Her ne kadar dilimizin üzerinde titreysek de bizi çevreleyen muhit, popüler kültürünün etkisi kaldıkça, çocuklarımızın dili ve düşüncesi, bu kültürün güdümünde şekillendikçe bizim bütün çırpınmalarımız faydasızdır. Bu bağlamda bugün dil ve edebiyat meselelerinin ele alındığı uluslararası konferansın büyük önem taşıdığını vurgulamak isterim.

Dil öğretiminde folklorun yeri meselesine gelince, bu sürecin çocuğun doğumuyla birlikte başladığını söylemek gerekir. Ninelerimizin, analarımızın söylediği ninniler, türküler, bilmeceler, tekerlemeler ve masallar çocuğun dili ve bakış açısının şekillenmesine hizmet eder. Halk oyunları da çocuğun hem zihnen hem bedenen gelişmesine yardımcı olur. Çocuk, işte bu eski gelenek ve değerlerin kucagında yetişir. Ne yazık ki günümüzün küresel hayatında çocuk büyüdükçe bu kucağa yabancılaşmaktadır. Yabancılaşmanın temelinde ilk önce her adımda kendini hissettiren yığın kültürü, ayrıca ders kitaplarında ana dili kuralları için kullanılan zor dil, dille ilgili nazari edebiyatların sıkıcılığı, araştırmalarda millî dil etkenine değil yabancı bilim adamlarının düşüncelerine dayanılması gibi sebepler yatmaktadır. Bütün bunlar dilin gelişmesine değil, onun gerilemesine sebep olmaktadır. Bu sorunların çözülmesi için eğitimin her basamağında, yani ana baba okulundan yüksekokullara kadar dil eğitiminde, öğretiminde folkloru, bir kez daha söylüyorum, folkloru dayanmak gerekir.

* Prof. Dr., Özbekistan Bilimler Akademisi Özbek Dili, Edebiyatı ve Folkloru Enstitüsü. cabbare@yahoo.com

¹ Fuad Köprülü, Türk Edebiyatı Tarihi. Ankara, Akçağ, 2003, s. 27.

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Halkın dil varlığı ilk önce onun folklorunda yansılır. Bir milleti anlamak için önce onun folklorunu öğrenmek gerekir. Folklorlarda milletin dil imkânları, düşünce tarzı ve sanat gücü akseder.

Folklorun sözlülük, varyantlık gibi özellikleri sözlü geleneklerin canlı icra süreciyle ilgili olduğunu vurgular. Yani değişmezlik, folklorlara ait değildir. Çünkü folklor her yeni icrada değişir, yenilenir. Bu da dilin imkânlarını ortaya koymak demektir. Bu yüzden folklor sadece söz sanatı değildir. Folklor, halkın dil varlığını, düşünce tarzını bütün boyutuyla kendinde canlandıran, en eski günlerden bugüne kadar halkın kendisiyle birlikte yaşayagelen, devamlı hareket içinde olan tarihi ve kültürüdür de.

Folklor örneklerinde ilk önce mitolojik düşünceden poetik düşünceye geçiş sürecinin aksettğini dikkate alırsak dil tarihinin araştırılmasında sözlü gelenek örneklerine dayanmanın önemi anlaşılır. Dilde hiçbir kelime kendiliğinden oluşmaz. Kelime ihtiyaç gereği, tarihî gelişme sürecinde meydana gelir veya kabul edilir. Vaktiyle mitolojik düşünceyi ifade eden bir kelime daha sonra temel anlamından uzaklaşarak yeni bir anlama sahip olabilir. Bildiğimiz masal, destan, türkü ve başka türlerin analizinden yola çıkarak folklor örneklerinde daha çok halkımızın gök cisimleri, bitki ve hayvan dünyasıyla ilgili en eski düşünceler ifade edilmiştir. Bu düşünceler dilimizdeki birçok kelimenin ortaya çıkmasına, sanatsal düşüncenin şekillenmesine zemin hazırlamıştır.

Özbekçede "bo'ri" kelimesi olumsuz anlamda, yani mecaz anlamda kullanılır. Yalnız, destanlarımızda sık sık kullanılan "chopinganda bo'riday"² veya canlı dilde "bo'rime tulkimi" ifadesi "bo'ri" kelimesinin kökeninin eski totemcilik düşünceleriyle ilgili olduğunu gösterir.

Folklorcu Hadi Zarifov "Folklor eserlerinin bilimsel ve sanatsal değeri onların söz varlığı ile belirlenir." demişti. Halk destanları Özbek dilinin çok katmanlı ve çok renkli tarihini içinde bulundurmaktadır. Bu yüzden halk destanlarının araştırılması, bir yandan dil tarihinin kökeni hakkında bilgi verir; diğer taraftan da günümüz Özbek edebî dilinin tam olarak araştırılmasında, onun zenginleştirilmesinde önemli etken olur.

Bahşaların, halk dilinin imkânlarından genişçe yararlanmaları, her yeni icrada dilin yeni renk kazanması ve yeni anlama sahip olması epik sanatın önemli özelliklerinden biridir. Nitekim folklor sözlü olarak icra edildiği için değil, sözlü icra sırasında doğan bir sanat olduğu için önem arz eder. Bu da canlı icra sürecini, yani epik sanat dilini anlamadan onun sanatsallığı hakkında konuşmanın anlamsız olduğunu ortaya koyar.

Özbek folkloru örneklerinde dilimizin kelime varlığı, halk ağızlarına ait birçok sözcük ve deyim kullanılmıştır. Söz konusu sözcük ve deyimleri, özellikle de sözlü geleneğin tacı olarak değerlendirilen destanların dilinin araştırılması sadece Özbek dili için değil aynı zamanda genel Türkçe açısından çok önemlidir. Bu durumda destanların dili sadece folklor uzmanları için değil dil bilimciler ve dil araştırmacıları için de önemli araştırma konusu olur.

Folklor eserlerinin söz varlığını incelerken günümüzde kullanılan şive ve arkaik kelimelerin yanında eski temel anlamı değişmiş veya unutulmuş kelimelere de rastlarız. *Kish* (samur), *katan* (giysi), *yobi* (sıradan at), *chobuk* (çabuk), *emranmoq* (imrenmek), *uv* (zehir, kıvrınmak) *uvuz* (anne sütü, ilk süt), *qulotuz* (geniş bozkır), *hatap* (deve semerinin kaşığı) gibi kelimeleri örnek olarak verilebilir. Anlaşılmaktadır ki edebî dil söz varlığının şekillenme, gelişme ve değişim özelliklerinin belirlenmesinde sözlü gelenek örneklerinin ayrı yeri vardır.

² Alpamish. Doston. Aytuvchi: Fozil shoir. –Toshkent: Fan, 1999. – 828 b.

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

Bu örneklerdeki eski kelime ve ifadelerin araştırılması sadece folklorcuların değil aynı zamanda dil bilimcilerin de önündeki önemli vazifelerden biridir.

Dil öğretiminde folklor örneklerinin tür özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır. Türkü, atasözü gibi küçük türler de destan, masal gibi büyük epik türlerle aynı değer ve öneme sahiptir.

Bugün dil ve edebiyat alanında birçok sözlük ve ansiklopedi hazırlanmaktadır. Bu sözlük ve ansiklopediler, hiç şüphesiz söz konusu alanın gelişmesine katkı sağlayacaktır. Yalnız bunların sözlü gelenekle ilgili noktaları, alınan örnekler ne seviyededir? Söz konusu sözlük ve ansiklopedilerde halkımızın bin yıllık tarihini kendinde bulduran folklor örneklerinin yerine yabancı kültür ve dile ait örneklerin daha çok kullanıldığı bir gerçek değil midir? Alpamış, Manas, Köroğlu ve Dede Korkut Kitabı'nda kullanılan eski kelimelerin sözlüğü hazırlanamaz mı? Bunun zamanı gelmedi mi?

Folklorun yazılı edebiyata etkisi ele alınırken onun birçok sanatın iptidası olduğunu, edebiyat, müzik, dans ve resim sanatlarının kökeninin folklorla sıkı sıkıya bağlı olduğunu vurgulamak gerekir. Folklor gelenekleri içinde yaşayan, onu içine sindirebilen bir sanatçının eserinin hem dil hem sanat açısından kusursuz olduğu gözlemlenir. Nitekim millî şuur ve düşüncenin şekillenmesinde edebî eserin yeri büyüktür. Yüksek maharetle söylenen veya yazılan bir yapıt ilk önce dil hadisesidir. Ana dilinin güzel yönlerini, süslenmesini ortaya koyabilen çalışma, kusursuz bir eser sayılır. Her dilin millî özellikleri ve güzellikleri vardır. İşte bu özellik ve güzellikleri sadece yüksek seviyede verilmiş bir eser ortaya koyabilir. Bu tür eserlerde dil bir kez daha yenilenir, yükselir. Bu tür eserler düşünceleri yeniler, dile karşı sevgi uyandırır, dili türlü bozululardan korur.

Türk halklarının millî gelişiminde, sosyal, ekonomik ve kültürel yükselişinde dil ve folklor, genel olarak da söz sanatı her zaman dayanak noktası olmuştur. Zira dil ve edebiyat milletin gücü, canlılığı ve büyüklüğü demektir.

Bulduğumuz küresel bir toplumda ülke sınırları nasıl korunuyor, sakınılıyorsa milletin dili ve düşüncesi, estetik zevkinin de öyle korunması, sakınılması lâzım. Bugün dilimizdeki bir sesin unutulmasına izin verirsek atalarımızın asırlardan beri miras bıraktığı bir hazineyi unutmuş, düşüncelerimizin bir köşesinde karanlığı beslemiş, sesin yerine gelen yabancı bir ses nedeniyle kişiliğimizi unutmak yolunda adım atmış oluruz.

Özette, dil öğrenimi, öğretimi, araştırılmasında günümüzde birçok teknik ve metotlar kullanılmaktadır. Ancak bu teknik ve metotlar ilk önce söz sanatının iptidası olan folklor örneklerine dayanarak gerçekleştirilirse daha etkili ve verimli olacaktır. Dil ve folklor birbiriyle bağlıdır. Dilin güzelliği ve çekiciliği ilk önce folklor örneklerinde ortaya çıkar.

Kaynakça

- AFZALOV M., *Ozbek Xalq Ertaklari Haqida*, Toshkent, Fan Nashriyoti, 1964.
Alpamish Dostoni, Aytuvchi: Fozil Shoir, Toshkent, Fan Nashriyoti, 1999.
Go'ro'g'lining Tug'ilishi Doston, Aytuvchi: Po'ltan Shoir, Toshkent, Badiiy Adabiyot Nashriyoti, 1967.
JIRMUNSKIY V., ZARIFOV H., *Tyurkskiy Geroicheskiy Epos*, Moskva, Xudojestvenniy Literaturi, 1847.
Köprülü Fuad, *Türk Edebiyatı Tarihi*, Ankara, Akçağ Yayınevi, 2003.
Köprülüzaade, "Yeni Bir İlim: Halkiyat 'Folk-lore'", *Türk Halk Edebiyatı El Kitabı*.
MIRZAYEV T., EHSONQUL J., FIDAKOR S., «*Alpamish*» *Dostonining Izohli Lug'ati*, Toshkent, Elmus-Press-Media, 2007.

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

O'zbek Xalq Maqollari, Toshkent, Sharq Nashriyoti, 2005.

Topishmoqlar, Toshkent, Adabiyot va Sanat, 1981.

VSELOVSKIY A., *ISTORICHESKAYA Poetika*, Moskva, Vishsaya Shola, 1989.

NAZIM ŞEKLİ ÖĞRETİMİNE FARKLI BİR BAKIŞ

Cemal KURNAZ*
Halil ÇELTİK**

Giriş

Klasik Türk edebiyatında, geleneksel şiir tanımı "*mevzûn ve mukaffâ söz*" (Tâhirü'l-mevlevî 1973: 139) yani "*vezinli ve kafiye söz*"dür. Bu tanım gereği klasik şiirde vezin ve kafiye zorunludur.

En az iki mısra arasındaki ses benzerliğine dayanan *kafiye*, bir şiirdeki mısraları belirli düzenlerde gruplandırır. Kafiye grublandığı bu mısralar şiirin nazım birimini oluşturur. Nesnel tek (mısra), çift (beyit) ve çok (bent) şeklinde tasnif edildiği için üç temel nazım birimi vardır.

Mısra tek satırlık/ dizelik bir sözdür. Bu nedenle kafiyesi yoktur. Mısra, vezin ve kafiye aranmadığı serbest şiirin nazım birimidir.

Klasik şiir, vezin ve kafiye zorunlu kılar. Bunlar da en az iki mısradan tespit edilebilir. Bu sebeple *klasik şiirin nazım birimi beyit ve benttir*.

Beyit, iki mısralık söz dizisidir. Kelime anlamı ev olan beyit, başlı başına bir şiir kabul edilebilir. Genellikle anlam beyitte tamamlanır. Beş beyitlik bir gazelin her beyti bu nedenle başka konulara ayrılabilir.

Bent nazım birimi üç veya üçten fazla mısradan oluşur. Bentli şekillere musammat denir. Bent uzunluğunda bir sınırlama olmamakla birlikte en yaygın örnekleri murabba ve koşmada kullanılan dörder mısralık birimlerdir. Terki-bent ve terci-bent gibi şiirlerde mısra sayısı çok daha fazla olabilir.

Nazım Şeklinin Belirleyicisi

Klasik şiirin temel unsuru vezin ve kafiye. Vezin mısra uzunluklarını belirler. Kafiye ise nazım birimi ile nazım şeklini belirler. Klasik bir nazım şekli, vezin ve kafiye zaruretinden dolayı beyit veya bent nazım birimlerini kullanır. Bir nazım şekli en az iki nazım biriminden oluşur. Mananın birim içinde tamamlanması esas olduğu için, bazı şiirler tek birimden ibaret olabilir. Bunlar nazım şekli değil, nazım birimidir. Nazım şekli, şiirin dış yapısıdır. Bunu belirleyen temel unsur da kafiye düzenidir.

Şekil-Vezin İlişkisi

Türk şiirinde mısradaki hece sayısını esas alan ve adı da buradan gelen hece vezni ile mısradaki nota değerine karşılık gelen, ses yapısını esas alan aruz vezni olmak üzere iki vezin kullanılmıştır. Ölçü anlamındaki vezin, mısraın hece sayısı veya ses değerini ölçer. Eski harfli metni yeni harflere aktarırken doğru okuyup okumadığımızı ölçer. Şiire belirli bir âhenk

* Prof. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Anabilim Dalı, cemal.kurnaz@gmail.com, ckurnaz@gazi.edu.tr

** Doç. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Anabilim Dalı, hceltik@yahoo.com, hceltik@gazi.edu.tr

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

katar. Vezin, nazım şeklinin temel belirleyicisi değildir. Vezninden dolayı kalenderi, semai, rubai ve tuyuk gibi şiirlerin ayrı birer nazım şekli kabul edilmesi, akademik bir yaklaşım değildir. Üstelik bu vezinlerle yazılmış başka şiirler de vardır¹. Vezne dayanan murabba-koşma ayrımı da böyledir. Vezin, nazım şeklini tayin edecekse her vezne göre bir şekil adı bulmak icap eder. Vezin şekli değil, şeklin vezne göre oluşun çeşitlerini belirleyebilir.

Vezin, şekli belirlemez ama şekli doğru tespit için vezin bilmek gerekir. Bir divan neşrinde gördüğümüz şu iki örnek, vezin bilgisinin önemini yeterince açıklayıcı niteliktedir. (Bunların ilk iki birimini divandaki şekliyle, devamını olması gerektiği biçimde yazarak verdik.)

Birinci örnek divan neşrinde 20 heceli bir şiir olarak verilmiş, inceleme kısmında da şairin 20 heceli bir şiiri olduğu belirtilmiştir (İlhan 2015: 75, 227). Şiire dikkatle bakarsak, "mef'ûlü mefâilü mefâilü fe'ülün / mef'ûlü fe'ülün" vezniyle yazılmış bir müstezat gazel olduğunu görürüz. Kafiye yapısı da zaten bunu göstermektedir:

Bülbül gibi pür cûş olur ârif-i billâh *olur dil-i gûyâ*
Mebzûli olur tâlibe ma'rifetullâh *ketm eylemez aslâ*

Şûrdeliğin arz idicek tâlib-i zâre *her lahza açar söz*
Sûz-ı diline kimse velî olamaz âgâh *itmez anı ifşâ*

Düşüp ölenün menzili yok râh-ı talebde
Her kanda irürse
İfnâ-yı vücûd eylemedür gayetin râh
Ey ârif-i dâna

Pervane gibi yanmağa geldük bu cihanda
Biz (metinde bir) âteş-i aşka
Âşık olanun kârı durur nâle ile âh
Neyler gam-ı dünyâ

Söz olmasa dâna ile nâ-dâna nedür fark
Hayvanla bilüne
Sözdür iden esrâr-ı Huda'ya seni hem-râh
Fehm it bunı zîrâ

Su gibi düşüp pâyına merdân-ı Hudâ'nun
Seyl eyle sirişkün
Manzûr olasun lutfına bir lahza binâgâh
Sen ey dil-i şeydâ

¹ Rübâi vezniyle yazılmış Şeyhülislâm Yahya'nın beş beyitlik gazeli (Kavruk 2001: 25/1); Nâbî'nin üç beyitlik gazeli (Bilkan 1997: 1152/57); . Nâbî'nin rübâi vezniyle yazdığı kıtaları (Bilkan 1997: 1160/79; 1191/68, 70; 1201/103; 1202/108; 1208/127, 128; 1211/137, 139; 1213/146; 1219/167, 168; 1220/169, 170; 1228/197, 199; 1229/200; 1233/215; 1234/216, 217, 218). Nâilî'nin rübâi vezninde iki kıtası (İpekten 1990: 331/19; 331/20) gibi.

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

Aşkun komadı bende ümid ile recâyı
Hiç hâtıra gelmez
İmrûze olan killet ile menzilet ü câh
Yâ hâlet-i ferdâ

Bu lezzet-i tevhîdi bugün fakr ile bulduk
Fahr eylerüz andan
Çün rütbe-i itmâmıdır el-fukarahum li'llâh
Ve'l-Hakku taâlâ

Binâ-yı Huda'sun nazar-ı men aref ile
Ey Kâşif-i hod-bîn
Lâ-yenzuru vechü'l-ezel el-hakku suvallâh
Çün oldı hüveydâ (İlhan 2015: 227)

İkinci örnek, divan neşrinde 11+11=22 heceli olarak gazel biçiminde beyitlerle verilmiş ve inceleme kısmındaki tabloda da 22'li diye gösterilmiştir (İlhan 2014: 75, 486). Şiire vezin ve kafiyesine bakıldığında, bunun 22 heceli gazel değil, 11 heceli bir koşma olduğu görülecektir:

Aldanma bu fanî ömrün **mihrine** geçer gider kuvvetlilik çağları
Ecel irüşür bu beden **şehrine** hazân olur tâzeliğün bağları

Yeter sevdâlarda gezdürdün **başun** ehl-i hevâ oldı işün **yoldaşun**
Hak dergâhına gel ağla dök **yaşun** tevbe kıl gitsün isyânun dağları

Tut erenler eteğini aşk ile
Hizmet eyle bakma hiç sağa sola
İstersen gönlüne mağrifet tola
Hû diyü inlet yüce tağları

Çürük endîşeden zikr ile kesil
Zikrün fikrün mevlâ olsun muttasıl
Dünyâ ser-hoşlığından biraz kesil
Gözüne görinsün işün sağları

Kâşif sende sanadur nasihat
Gerekdür tutasun cân ile gâyet
Olursa Mevlâ'dan sana inayet
Çözile bilünden gaflet bağları (İlhan 2014: 486)

Şekil-Kafiye İlişkisi

Nazım şeklini belirleyen temel unsur, kafiyedir. Kafiye, mısraları gruplandırır. Kafiyenin gruplandığı bu mısra kümeleri şiirin nazım birimidir. Klasik şiirde, vezin ve kafiye zorunlu olup bunlar da en az iki mısra üzerinde tespit edilebildiği için beyit ve bent olmak üzere iki temel nazım birimi kullanılmıştır.

Şekillerin Tasnifi

Nazım şekillerini, kafiyesine göre *tek kafiyeli* ve *çok kafiyeli*; nazım birimlerine göre *beyitli* ve *bentli* olarak iki ana gruba ayırarak inceleyip öğretebiliriz. Tek kafiyeli şiirlerin nazım birimleri arasında kafiye birliği vardır. En tipik örneği gazeldir. Çok kafiyeli şiirlerin her birimi kendi içinde kafiyelenir, birimler arasında ortak kafiye bulunmaz. En temel örneği mesnevidir.

Bentli şekillere, isim ayırımı yapmadan musammat denir. Musammat şekiller yapıcı beyitli şekillerin belirli usullerle genişletilmiş biçimidir. Bu sebeple musammatları geliştikleri ana şeklin yapısını esas alarak *gazel tipi*, *kıta tipi* ve *mesnevi tipi* diye gruplandırmak, inceleme ve öğretim açısından yararlı olacaktır.

Bu tasnif çerçevesinde nazım şekillerini şöyle bir tabloda gösterebiliriz:

NAZIM ŞEKİLLERİ						
Kafiye Tipi	TEK KAFİYELİ				ÇOK KAFİYELİ	
	Beyitli		Bentli/Musammat)		Beyitli	Bentli
Nazım Birimi	Beyitli		Bentli/Musammat)		Beyitli	Bentli
Şekil Adı/ Tipi	Gazel	Kıta	Gazel Tipi	Kıta Tipi	Mesnevi	Mesnevi Tipi
Kafiye Düzeni	 aa	 ba	 aaaa	 bbba	 aa	 aaabb
	 ba	 ca	 bbba	 ccca	 bb	 ccdd
	 ca	 da	 ccca	 ddda	 cc	 eeegg
Şekil Adı/ Çeşidi	Kaside Rubai Tuyuk ...	Kıta	Murabba, Muhammes Müseddes Muaşşer 11'li 12'li, 15'li, 16'lı, 20'li...	Tercî-bent Tardıyye	Mesnevi	Terkib-bent

Şekil Öğretiminde Yeni Teklifler

Tabloda açıkça görüldüğü gibi, temel nazım birimi beyit ve temel nazım biçimi de tek kafiyeli şiirlerde ilk birimi mukaffa olan gazel, mukaffa olmayan kıta; çok kafiyeli şiirlerde ise mesnevidir.

Gazelin ilk beyti olmadığına ortaya çıkan nazım şeklinin adı sadece kıtadır. Aynı kafiye düzenindeki şiirlerin gazel, kaside, rubai, tuyuk diye farklı nazım şekilleri olarak incelenip öğretilmesi yerine bunların aynı temel şeklin çeşitleri olarak ele alınması uygun görünmektedir. Şeklin değişmesi için kafiyenin değişmesi gerekir. Diğer yandan bunlar ayrı şekillerse, ilk beyitleri musarra olmadığına kıtadan başka isimler de almaları gerekirdi. Yine

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

genel anlamıyla şiir demek olan "nazm" teriminin rubai ve tuyuktan ayrı ve mahlassız bir şekil olarak ele alınması da doğru değildir.

Şekli vezin ve mahlas belirlemez. İlk beyti musarra tek kafiyeli beyitlerle yazılan şiirlerin temelini oluşturduğu için gazeli ana şekil kabul edebilir; böylece tuyuk ve rubaiyi vezin; gazel ve kasideyi ise içerik/ kompozisyon bakımından aynı şeklin çeşitleri diye öğretebiliriz (Aydemir 1994, 1995, 1996, 2002).

Klasik nazım şekli inceleme ve öğretiminde gazelden gelişen musammat şekiller, genellikle murabbadan başlatılır ve muaşşerle tamamlanır. Şekil tablomuza baktığımızda musammat şekillerin muaşşerden sonra da 11'li, 12'li, 15'li, 20'li şeklinde devam ettiğini görürüz. Muaşşerden uzun bu musammatlar vasıta beytinin tekrar edip etmemesine göre terkeb-bent veya tercî-bent olarak ele alınır. Oysa bunların kafiyesi terkeb-bent ve tercî-bent kafiyesine uymaz.

İlki mukaffâ tek kafiyeli beyitlerle yazılan şiirlere gazel tipi diyebilir ve bu tipten gelişen musammatlara bentteki mısra sayısına göre isim verebiliriz. Gazel tipindeki 3-10 mısralık bentlerle yazılan şiirler, şekil adını bentteki mısra sayısından alır; murabba (dörtlü), muhammes (beşli) gibi. Aynı kafiye düzenindeki şiirlere bentteki mısra sayılarına göre 11'li, 12'li, 15'li 20'li gibi isimler vererek bunları terkip ve tercî-bentten ayırmak akademik açıdan uygun ve tutarlı bir davranış olacaktır (Kurnaz-Çeltik 2009: 864-899). Bunların şimdilik tespit edebildiğimiz en hacimli, 22'şer mısralık bentlerden oluşmaktadır (Kurnaz-Çeltik 2010: 287).

Gazelin ilk beyti mukaffâ olmadığında aynı kafiyedeki şiirlerin hepsinin ortak şekil adı kıta olduğu gibi, kıtadan gelişen musammat şekillerin hepsinin ortak adı da tercî-benttir. Kaynaklarda muhammes çeşidi kabul edilip dörder mısralık bentlerle yazılan örneklerinin de olduğu ifade edilen tardiyeye (İlaydın 1964: 117; Olgun 1973: 145; Cengiz 1986: 347; İpekten 1994: 86; Dilçin 1992: 219; Kılıç 2006: 234; Saraç 2007: 124) de aslında bir tercî-benttir. Onun muhammes sanılmasındaki yanlışlığın sebebi, tercî-bentlerin 10'ar mısradan uzun bentlerle yazılacağı varsayımından kaynaklanmaktadır. Kaldı ki aynı kafiye düzeninde 3-11 mısralık bentlerle ve bilinen vezinden farklı yazılmış örnekleri de vardır (Kurnaz-Çeltik 2010: 334-346).

Tercî-bent, ilk birimi mukaffâ olmayan tek kafiyeli bentlerden oluşan bir nazım şeklidir. İlk birimi mukaffâ olan murabba, muhammes gibi şekillerle tek farkı da budur. Tercî-bentin bentlerle kurulan bir şiir olduğu ve bendin de üç mısradan oluştuğu hatırlanırsa, bir tercî-bent en az üçer mısralık bentlerden meydana gelir. Bent uzunluğunda kesin bir sınır yoktur. Yazıcıoğlu'nun Muhammediye isimli eserinde 500 beyitten (1000 mısradan) uzun bentler vardır (Çelebioğlu 1996: 391, 484, Kurnaz-Çeltik 2010: 317).

Tercîde bentlerin sadece aynen tekrar eden vasıta beyitleriyle birbirine bağlanması gerekmez; diğer musammatlar gibi bentler tek veya çift mısra (beyit, bazı örneklerde daha fazla mısra) ile müzdeviç veya mütekerrir vasıtalarla bağlanabilir. Dolayısıyla gazel ile kıta farkı gibi, tek kafiyeli bentlerle yazılan gazel tipi musammatlar ile kıta tipi musammat dediğimiz tercî-bentin farkı ilk birimin mukaffâ olup olmamasıdır. Tercî-bent öğretiminde gazel-kıta ayırımından yararlanabiliriz.

Çok kafiyeli şiir grubunda, tek kafiyeli şiirlerdeki kadar çeşitlilik bulunmadığı için çok fazla problem görünmüyor.

Çok kafiyeli şiirlerin temelini mesnevi oluşturur. Her beyti kendi içinde kafiyeli olan mesneviye, divan edebiyatının serbest şiiri olarak bakılabilir. Mesnevi aynı zamanda, kendine

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

mahsus bir kompozisyonu olan manzum eser, roman/ hikâye anlamı da kazanmıştır. Bundan dolayı uzun mesneviler içinde gazel vb. başka biçimde manzum veya mensur bölümler yer alabilir.

Tablomuzaya göre, gazel beyitlerinin bende dönüştürülmesi gibi, mesnevi beyitlerinin bende dönüştürülmesi sonucunda ortaya çıkan çok kafiyeli bentlerle yazılmış musammat şiirlerin tek ortak nazım şekli adı terhib-benttir. Yukarıda belirttiğimiz gibi, bent üç mısradan başladığına göre tercî-bent gibi terhib-bentler de üçer mısralık bentlerle yazılabilir. Maaşşerden sonra öğretilip örneklerin 10'ar mısradan uzun metinlerden seçilmesi, 10'ar mısradan uzun bentlerle yazılacağı izlenimi vermektedir. Bu da tercî-bent gibi, 3-10 mısralık bentlerle yazılan örneklerin, gazel tipindeki müseddes, maaşşer gibi musammatlarla karıştırılmasına yol açmaktadır. Özellikle de beyit yerine mısra ile birbirine bağlanıp 5, 7, 9 mısralık bentlerden oluşan terhib-bentler ile muhammes, müsebbâ gibi musammatlar birbirine karıştırılmaktadır (Örnekler için bkz: Kurnaz-Çeltik 2010, 2012). Çok kafiyeli şiirlerde, mısra sayısından ziyade kafiye düzeninin esas alınması, şekiller arasındaki karışıklıkları ortadan kaldıracaktır.

Sonuç

Nazım şekli kafiyeeye göre belirlenen şiirin dış yapısıdır. Şeklin tayininde kafiye ve nazım birimi dışında kalan unsurların kullanımı tutarsız ve yanlış sonuçlara götürmekte; şekil inceleme, araştırma ve öğretiminde karışıklıklara neden olmaktadır.

Nazım şekli öğretiminde kafiye ve nazım birimi dışında kalan, yeni şekiller oluşturmayan vezin, mahlas, uzunluk, kısalık, ezgi, makam, beste gibi şeklin yapısını değiştirmeyen unsurların şekil tayininde bir ölçüt olarak kullanımından vazgeçilmelidir.

Klasik nazım şekilleri tek ve çok kafiyeli, beyitli ve bentli olarak tasnif edilebilir.

Gazel, kıta ve mesnevi ana şekil kabul edilip bunlardan gelişen diğer şekiller gazel tipi, kıta tipi ve mesnevi tipi biçiminde bir tasnifle incelenip öğretilir.

Bendin üç mısradan oluştuğu izah edildikten sonra, terhib-bent ve tercî-bendin 3-10 mısralık bentlerle de yazılabileceğine vurgu yapıp bunların diğer musammat şekillerle karışması önlenir. Böylece terhib-bent ve tercî-bent ile 15, 20 mısralık bentlerden oluşan diğer musammatların ayrımı da kolayca yapılabilir.

Nazım şekli öğretimi sağlam ve tutarlı bir zemine oturtulmalıdır. Bu gerçekleşikten sonra yeni bilgilerin ilgili müfredatlara yansıtılması; ÖSYM, MEB vb. kurum ve kuruluşların soru bankalarının yeni bilgilere göre güncellenmesi de gerçekleştirilebilir.

Kaynakça

- AYDEMİR, Yaşar (1994): *XVII. Yüzyıl Türk Edebiyatında Kaside*, Gazi Ü., SBE, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- AYDEMİR, Yaşar (1995): "Girizgâha Dair", *Türk Kültürü*, Sayı: 389, Yıl: XXXIII, (Eylül).
- AYDEMİR, Yaşar (1996): "Kasidede Muhteva Unsurları", *Gazi Ü., Fen-Edebiyat Fak. Sosyal Bilimler Dergisi*, c.1, Sayı 1, Ankara.
- AYDEMİR, Yaşar (2002): "Türk Edebiyatında Kaside", *Bilig*, 22 (Yaz).
- BİLKAN, Ali Fuat (1997): *Nâbi Divanı I-II*, MEB Yayınları, İstanbul.
- CENGİZ, Halil Erdoğan (1986): "Divan Şiirinde Musammatlar", *Türk Dili Türk Şiiri Özel Sayısı II (Divan Şiiri)*, 415-417 (Temmuz-Eylül).
- ÇELEBİOĞLU, Âmil (1996): *Muhammediye I-II*, MEB Yayınları, İstanbul.

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

- DİLÇİN, Cem (1992): *Örneklerle Türk Şiir Bilgisi*, TDK Yayınları, 2. bs., Ankara.
- İLAYDIN, Hikmet (1964): *Türk Edebiyatında Nazım*, 4. bs., İstanbul.
- İLHAN, Enes (2014): *Ümmî Sinan'ın Saklı Hazinesi Kâşif Es'ad Efendi Hayatı Edebî Kişiliği Divanı*, Grafiker Yayınları, Ankara.
- İPEKTEN, Halûk (1990): *Nâilî Divanı*, Akçağ Yayınları, Ankara.
- İPEKTEN, Halûk (1994): *Eski Türk Edebiyatı Nazım Şekilleri ve Aruz*, Dergâh Yayınları, İstanbul.
- KAVRUK, Hasan (2001): *Şeyhülislâm Yahyâ Divanı*, MEB Yayınları, Ankara.
- KILIÇ, Filiz (2006): "Nazım Şekilleri", *Eski Türk Edebiyatı El Kitabı*, Grafiker Yayınları, 4. bs., Ankara.
- KURNAZ, Cemâl (2003): *Halk Şiiri ve Divan Şiirinin Müsterekleri*, Bizim Büro Yayınları, Ankara.
- KURNAZ, Cemal - Halil ÇELTİK (2010): *Divan Şiiri Şekil Bilgisi*, H Yayınları, İstanbul.
- KURNAZ, Cemal - Halil ÇELTİK (2012): *Divan Şiiri Şekil Bilgisi*, Kurgan Edebiyat Yayınları, Ankara.
- KURNAZ, Cemal - Halil ÇELTİK (2012a): *Şekiller Arasında Nazım Şekli Araştırmaları*, Kurgan Edebiyat Yayınları, Ankara.
- KURNAZ, Cemâl - Halil ÇELTİK, (2009): "Muaşşerden Uzun Musammatlar ve Bilinmeyen Nazım Şekillerinden Yirmilik", *Turkish Studies / International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, (Prof. Dr. Atabey Kılıç, Doç. Dr. Mehmet Dursun Erdem), Volume 4/2 Winter.
- SARAÇ, M. A. Yekta (2007): *Klasik Edebiyat Bilgisi Biçim-Ölçü-Kafiye*, 3F Yayınevi, İstanbul.
- Tâhirü'l-mevlevî (1973): *Edebiyat Lügati*, Enderun Yayınları, İstanbul.

FİİLLERDE BİRLEŞİK KİP VE ZAMAN KONUSUNUN MEB 10. SINIF DİL VE ANLATIM DERS KİTABINDA ÖĞRETİLMESİ KONUSUNA YAKLAŞIMLAR

Dilek ERGÖNENÇ AKBABA*
Ayşenur KILIÇER**

1. Giriş

İlköğretimden yükseköğretime kadar kapsamı genişleyerek devam eden Türkçe öğretimi sürecinde fiil, fiil kipleri, zaman konular da işlenmektedir. Ancak fiil kipleri, zaman ve birleşik kip konularının gramerlerimizde ele alınışı ile lise ders kitaplarında ve müfredat programında ele alınışı arasında farklılıklar bulunmaktadır. Müfredat programımızın bu konu ve kavramları öğretmekte yeterli olup olmadığı, araştırılması gereken önemli bir konudur.

2005'te geliştirilen, 2006'da okutulmaya başlanan ve 2011'de yeniden düzenlenen müfredat programına göre edebiyat ve dil bilgisi dersleri ayrılmış; dil bilgisi öğretimi için Dil ve Anlatım dersi konmuştur. Bu programa göre kip, zaman, birleşik kip gibi konular 9. ve 10. sınıfta işlenmektedir. Müfredatta ve MEB tarafından hazırlanan ders kitabında en çok dikkat çeken nokta, kiplerin adı ve terimler üzerinde fazlaca durulmuş olmasıdır. Diğer yandan ders kitabında, kiplerin terim olarak ifade ettikleri anlamların dışında, kiplik vb. anlamlarını ifade eden örnekler yer almamaktadır. Kitaptaki etkinliklerde birleşik kiplerin sadece isimlerine paralel anlamlar bulunmaktadır. Kip ve zaman kavramı ne müfredatta ne de ders kitabında birbirinden ayrılmamıştır. Her metin ve bağlamda birleşik kiplerin farklı işlevleri olmasına rağmen, ders kitabında farklı işlevlere yer verilmemiştir.

2015'te Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı yeni bir müfredat programı geliştirmiştir. Bu programda Dil ve Anlatım dersi ile Türk Edebiyatı dersi, Türk Dili ve Edebiyatı olarak birleştirilmiş, dil bilgisinin bu tek dersin bölümleri içinde öğretilmesi ön görülmüştür. Buna göre dil bilgisi konuları dersin sözlü iletişim, okuma ve yazma bölümleri içinde işlenecektir. Birleşik kip ve zaman konusuna dair bu programda açıklayıcı bir kazanım veya ifade yer almamaktadır. 10. sınıf 1. dönem 1. ünitesinde "fiil ve zarf" konusu içinde "anlamlarına göre fiiller, fiilde zaman ve kip, anlam kayması, ek fiil, yapılarına göre fiiller, fiilde çatı konuları açıklanır" denmiştir (TTKB 2015: 51). Bu ifadeden fiilde zaman ve kip konularının birbirinden ayrı olarak ele alınması gerektiği anlaşılmaktadır. 2015 müfredatı, uygulamaya konmadan ve bu programın ders kitapları hazırlanmadan, 2017'de TTKB yeni bir program taslağı hazırlamış ve kamuoyuna sunmuştur. Yeni program henüz resmî olarak açıklanmamıştır. Dolayısıyla herhangi bir ders kitabı da hazırlanmamıştır. Bu nedenle bu iki programın uygulamada nasıl olduğu ile ilgili henüz bir araştırma yapma imkânı söz konusu değildir. 2017 müfredatında da dil bilgisinin, Türk Dili ve Edebiyatı dersinin içindeki bölümlerde işlenmesi planlanmıştır. Kip ve zaman konusu bu müfredata göre 10. sınıfın 3. ünitesi olan Destan/Efsane içinde işlenecektir. Dersin okuma, yazma ve sözlü iletişim bölümlerinde verilen açıklamalarda fiil,

* Doç. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi, Türk Dili ve edebiyatı Eğitimi. dileker@gazi.edu.tr

** Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni, MEB Destek Hizmetleri Gen. Md. Ders Kitapları ve Yayınlar Daire Başk. aysenurklcr@gmail.com

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

kip, zaman gibi konular hakkında bir ifade yer almamış, yalnızca "Fiil, zarf: Fiil ve zarfların özellikleri anlatılarak metin içindeki işlevlerine dikkat çekilir ve metne katkısı değerlendirilir" denmiştir (TTKB 2017: 53). Bu bakımdan fiilde kip, zaman ve birleşik kip gibi konuların öğretilirken, seçilecek yöntem ve kullanılacak terimler bahsi, ders kitabı yazarlarına bırakılmış gibi görünmektedir.

2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada hâlihazırda uygulamada olan programa ait MEB 10. sınıf Dil ve Anlatım ders kitabında "birleşik kip" adıyla öğretilen konunun ele alınışı ve kullanılan terimlerin, kiplerin işlevlerinin öğretimine etkisi araştırılmıştır. Amaç, gelenekselleşen ve gramerlerimizde eksik veya yanlış olabileceği tartışılan "birleşik kip", "birleşik zaman", "birleşik zaman kipi" gibi terimlerin "kiplerin işlevlerinin" yeterli derecede öğrenilmesini sağlayıp sağlamadığını ortaya koymaktır.

3. Araştırmanın Yöntemi

3.1. Araştırmanın Modeli

Ortaöğretim 10. sınıf öğrencilerine kip ve zaman kavramlarının farkını öğretmeyi amaçlayan bu araştırma, deneme modelinde (deneysel desen) bir çalışmadır. Gerçek deneme modellerinden "Ön test - son test kontrol gruplu model" esas alınarak deney uygulaması yapılmıştır. Karasar'a göre (2009: 97) ön test-son test kontrol gruplu modelin simgesel görünümü aşağıdaki gibidir.

G1	R	O1,1	X	O1,2

G2	R	O2,1		O2,2

Şekil 1: Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Modelin Simgesel Görünümü

"Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Model" kullanılan bu çalışma için Ankara Güdül Safiye Akdede Çok Programlı Lisesinden yansız atama yoluyla iki tane 10. sınıf belirlenmiştir. Gruplara uygulama öncesi ön test ve uygulama sonrası son test yapılmış, daha sonra da ölçme uygulanmıştır.

3.2. Araştırma Grubu

Araştırmanın evrenini, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Ankara İli, Merkez ilçesinde bulunan resmî ortaöğretim okullarında öğrenim gören 10. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleminde ise, Ankara ili Güdül ilçesi Safiye Akdede Çok Programlı Lisesi'nden iki adet 10. sınıf şubesi öğrencileri yer almıştır. Uygulama lisesinin 10. sınıf şubelerinden öğretmen görüşleri alınmış, eşit düzeyde iki tanesi belirlenerek deney ve kontrol grubu olmak üzere seçilmiştir. Sınıflardan hangisinin deney, hangisinin kontrol grubu olacağı konusunda yansız atama yoluna gidilmiştir. 10/AMP-A sınıfından 19 öğrenci deney, 10. Al- A sınıfından 28 öğrenci kontrol grubunu oluşturmuştur.

3.3. Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada orta öğretim 10. sınıf öğrencilerinin Dil ve Anlatım dersinde işlenen kip ve zaman konusunu öğrenme becerilerini ve düzeylerini ölçen, güvenilirlik analizi

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

KuderRichardson 20-21 (KR20&KR21) güvenilirlik analizi ile hesaplanıp Cronbach'salpha katsayısı %70.9 olarak bulunan 10. sınıf Dil ve Anlatım Dersi Kip ve Zaman Konusunun Öğrenilmesine Yönelik Başarı Testi ile toplanmıştır.

3.3.1. Ölçeğin Geliştirilmesi

Ölçeğin geliştirilmesi, konuyla ilgili kaynakların taranması, ölçek maddelerinin belirlenmesi, uzman görüşü alınarak madde havuzundan gerekli maddelerin alınması, geçerliliğin ve güvenilirliğin belirlenmesi aşamalarında gerçekleştirilmiştir.

Başarı testi hazırlanırken, her soru tipine yer verilmesi hedeflenmiş ve her soru tipinden fazlaca örnek barındıran bir havuz oluşturulmuştur. Sorular öncelikle kapsam geçerliliğine göre seçilmiş, ardından öğretmen ve uzman görüşleri alınarak 20 adede indirilmiştir. Ölçekte doğru - yanlış cevap seçenekli 5, çoktan seçmeli 6, eşleştirmeli 5 ve kısa cevaplı 4 soru bulunmaktadır.

10. Sınıf Dil ve Anlatım Dersi Kip ve Zaman Konusunun Öğrenilmesine Yönelik Başarı Testi, deneyin ön ve son testidir. Deney modeline göre deney grubuna, MEB ders kitabında yer alan içerikten farklı bir ders planı araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Ders planı ve etkinliklerde, MEB ders kitabında kullanılan metinler ana metin olarak kullanılmış, etkinlik ve alıştırmalarda kullanılan kısa metinler detaylı literatür taraması sonucu elde edilen metin havuzundan öğretmen ve uzman görüşleri ile elenerek seçilmiştir. Etkinlik ve alıştırmalar kip ve zaman kavramlarının ayırt edilmesine yönelik olarak hazırlanmıştır. Etkinliklerde kip ve zaman farkı sezdirilmeye çalışılmış; zaman, dört ana kısım (geçmiş, gelecek, şimdi, geniş) olarak anlatılmış ve kip anlamlarının üzerinde durulmuştur. Toplam 2 ana metin ve 2 yardımcı metin ile hazırlanan etkinlikler kolaydan zora ve basitten karmaşığa göre düzenlenmiştir. Ölçekteki konu alanı, eğitim psikolojisi ve anlatım bozuklukları açısından tespit edilen eksiklikler giderilmiş, yanlışlıklar düzeltilmiştir. Ölçeğin amacı ve cevaplama biçimi hakkında bir yönerge ile öğrencilere soruları cevaplamaları için 1 ders saati (40 dk.) verilmiştir. Ardından kontrol ve deney gruplarına klasik deney modeline göre uygulanmıştır.

Tablo 1 Toplam Madde İstatistikleri

Soru	Scale Mean ifi (Madde Ölçme Aracı)	Scale Variance ifi (Madde Ölçek Varyansı)	Corrected Total (Toplam Doğrulanması)	Item-Squared (Çoklu Korelesyon Karesi)	Cronbach's Alpha if Item Deleted (Madde Silinirse Cronbach's Alpha)
1	8,4574	13,563	,102	.	,714
2	8,4043	13,104	,239	.	,701
3	8,5000	12,962	,268	.	,699
4	8,6383	12,900	,295	.	,696
5	8,3830	13,379	,163	.	,708
6	8,6277	13,398	,150	.	,710
7	8,6277	12,387	,447	.	,681
8	8,4043	13,534	,115	.	,713
9	8,6277	12,559	,395	.	,687
10	8,7021	12,426	,460	.	,681
11	8,6596	12,937	,289	.	,697

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

12	8,7128	12,895	,317	.	,694
13	8,4468	12,916	,286	.	,697
14	8,4574	13,369	,156	.	,709
15	8,7447	12,816	,356	.	,691
16	8,3723	13,484	,135	.	,711
17	8,6383	13,330	,170	.	,708
18	8,8298	12,960	,364	.	,691
19	8,6277	12,236	,493	.	,677
20	8,7447	12,751	,377	.	,689

Ölçekte, 0,20 değerinden düşük maddeler yoktur. 20 maddenin de yüksek güvenilirlik değerinde olması nedeniyle hiçbir madde çıkarılmamıştır. Deney grubu ve kontrol grubu için ön test ve son test sonuçları birlikte değerlendirildiğinde (toplam 94 veri için) güvenilirlik hesabı %70.9 olarak hesaplanmıştır. Bu durumda, ölçek oldukça güvenilir, açıklamasını yapmak mümkündür. Güvenilirlik analizi için KuderRichardson 20-21 (KR20&KR21) güvenilirlik analizi sonuçları incelenmiş, Cronbach'salpha katsayısı üzerine yorumlama yapılmıştır. Güvenilirlik katsayısı, tesadüfi hatalardan arınlık derecesidir ve ölçme sonuçlarına karışan hata miktarının bilgisini verir. Güvenilirlik, 0 ile +1 arasında değişen değerler alır ancak; +1'e yakın değerler alması istenir (Andrich, D. 1989: 8). Güvenilirlik katsayısının 0,70'den fazla olması istenen bir sonuçtur. Ölçme aracının her bir maddesi 1 ile 5 arasında likert tipi ölçeklendiğinden güvenilirliğe Cronbach Alfa güvenilirliği, iç tutarlılık bakımından bir güvenilirlik anlamı vardır. Araştırmada kullanılan anketin Cronbach Alfa katsayısı aşağıdaki Tablo 2' de gösterilmiştir.

Tablo 2 *Güvenilirlik İstatistiği*

ReliabilityStatistics		
	Standart	Ögelere
Cronbach's Alpha	KatDayanarak	Cronbach'sMaddelerin
Sayısı	Alpha)	Sayısı
,709	,712	20

10. sınıf Dil ve Anlatım Dersi Kip ve Zaman Konusunun Öğrenilmesine Yönelik Başarı Testi Ölçeği Maddelerinin Alt Boyutlara Dağılımı aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 3 *10. sınıf dil ve anlatım dersi kip ve zaman konusunun öğrenilmesine yönelik başarı testi ölçeği maddelerinin alt boyutlara dağılımı*

Ölçeğin Boyutları	Madde Numaraları
Zaman	1, 6,16
Kip	7,9,10,11,12,13,14,15
Ekler ve işlevleri	2,3,4,8
Kip ve Zaman Anlamlarının Farkı	5,17,19,20

3.3.2. Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan 10. sınıf Dil ve Anlatım Dersi Kip ve Zaman Konusunun Öğrenilmesine Yönelik Başarı Testi uygulamaları için Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izin alındıktan sonra örneklem olarak seçilen Gündül Safiye Akdede Çok Programlı Lisesinde 200

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

araştırmacı denetiminde çalışma grubundaki toplam 47 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrencilere soruları cevaplamaları için 30 dakika süre verilmiştir. Uygulamalar toplam 4 ders saati süre içerisinde, uygulamadan önce araştırmacı tarafından öğrencilere gerekli açıklamalar yapılarak, sürdürülmüştür. Uygulama yapılan kâğıtlardan tam olarak cevaplanmış ve yönergeye uygun olan 47 kâğıt değerlendirilmeye alınmıştır.

4.1. Kontrol ve Deney Grubu Arasındaki Başarı Farkına Dair Bulgular

Grupların birbirleriyle aralarındaki başarı incelenirken, bağımsız t testi analizi yapılmıştır. Bu analiz sonuçlarına göre deney grubu ve kontrol grubunun başarılarının birbirinden istatistiksel olarak farklı olduğu kanısına varılmıştır ("Sig. (2-tailed) =0.000<0.05). Deney grubuna araştırmacı tarafından geliştirilen ders planı ve yöntemin uygulanmasıyla elde edilen ortalama doğru cevap sayısı 14.7368 (yaklaşık 14.74), diğer gruba MEB ders kitabında yer alan ders planı ve klasik yöntemin uygulanması ile elde edilen ortalama doğru cevap sayısı 8.5357 (yaklaşık 8.54) olarak hesaplanmıştır. Gruplar arasındaki bu fark geliştirilen yöntemin avantajını açıkça göstermektedir.

Tablo 4. Grupların Birbirleriyle Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları

t-test for Equality of Means (Ölçeğin Eşitliği için t- testi)									
						95% fark güven aralığı			
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Ölçme Aracı Farklığı	Standart Hata Farklılığı	En düşük	En yüksek
toplamskor2									
Varyanslar Eşit Kabul Edildiğinde	1,182	,283	9,098	45	,000	6,20113	,68161	4,82829	7,57397
Varyanslar Eşit Kabul Edilmediğinde			8,647	31,861	,000	6,20113	,71713	4,74013	7,66212

Tablo 5 Grup İstatistikleri

Grup		Sayı	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata Ortlm.
toplamskor2	deney	19	14,7368	2,64243	,60622
	kontrol	28	8,5357	2,02726	,38312

4.2. Grupların Kendi İçinde Ön Test ve Son Test Arasındaki Başarı Farkına Dair Bulgular

Grupların kendi içinde ön test ve son test sonuçlarındaki başarı farkını incelerken ilk olarak her bir öğrencinin son test/ ön test oranına bakarak öğrencilerin başarı oranı hesaplanmıştır. Daha sonra bu başarı oranları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına karar verebilmek için bağımsız t testi yapılmıştır. Bağımsız t testi sonuçlarına göre deney grubu başarısı ile kontrol grubu başarısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır, yorumu yapılır ("Sig=0,000<0,05").

Tablo 6 Grupların Kendi İçinde Ön Test ve Son Test Arasındaki Başarı Farkı (Bağımsız T Testi)

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means				95% Confidence Interval of the Difference			
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper	
Orand deney	Equal variance assumed	5,664	,022	5,902	45	,000	1,38907	,23536	,91503	1,86311
	Equal variances not assumed		5,281	24,855	,000	1,38907	,26304	,84717	1,93097	

4.3. Grupların Ayrı Ayrı Başarı Farkına Dair Bulgular

Kontrol ve deney grupların ayrı ayrı başarı farkı incelendiğinde ise; kontrol grubunun başarısı MEB'in uyguladığı ders içeriği ve klasik yöntem ile %25 artarken, deney grubunun başarısı araştırmacı tarafından geliştirilen ders içeriği ve yöntemle %164 gibi ciddi bir oranda artış göstermiştir. Örneğin deney grubundaki bir öğrenci ön test sonuçlarında sadece 5 soruya doğru cevap verebilmişse yapılan analize göre yöntem gösterildikten sonra öğrencinin başarısı 2,64 oranında artması beklenir. Yani $5 \cdot (2,64) = 13,2$ soruya doğru cevap vermesi beklenir. Diğer yandan eğer bu öğrenci kontrol grubunda ise başarısının sadece 1,25 oranında bir artış göstermesi beklenir ve $5 \cdot (1,25) = 6,25$ soruya doğru cevap vermesi beklenir.

Tablo 7 Grupların Ayrı Ayrı Başarı Farkı

	Grup	Sayı	Ortalama	Std.	Sapma	Std. Hata	Ortalaması
Orand deney	Deney	19	2,6441		1,05149		,24123
	Kontrol	28	1,2550		,55491		,10487

Bağımsız t testi analizi sonuçlarına göre, deney grubunun başarısı kontrol grubunun başarısından istatistik olarak yüksektir. Dört ders saati boyunca deney grubuna uygulanan ders planı ve etkinlikler, MEB 10. Sınıf Dil ve Anlatım dersinin fiillerde kipler konusunun programdan farklı olarak, ek adları verilmeden tamamen kip ve zaman farkını anlatmaya; fiillerin cümle ve bağlam içinde kazandıkları kiplik anlamlarına ve dört zaman diliminden hangisine dâhil olduğuna yöneliktir. Yani zaman ve kip konusu, terminoloji karmaşası ve ezberi yaşatmadan yalnızca semantik olarak işlendiğinde deney grubunda başarı daha yüksektir.

Grupların kendi içinde ön test ve son test sonuçları karşılaştırıldığında yine anlamlı bir fark görülmüştür. Yani, deney grubundaki öğrenciler etkinlik ve ders planı uygulamalarından sonra, son testte ön teste göre daha başarılı olmuşlardır. Aynı şekilde MEB ders kitabındaki içeriğin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin son test başarısı ön test başarısına göre anlamlı düzeyde yüksektir. Ancak deney grubu son testte kontrol grubuna göre daha başarılı olmuştur. Bu da araştırmacı tarafından hazırlanan içerik ve ders planının kip ve zaman

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

kavramının farkını ve özelliklerini öğretmede daha geçerli ve başarılı olduğunu ortaya koymaktadır. Kontrol ve deney grupların ayrı ayrı başarı farkı incelendiğinde kontrol grubunun başarıları %25 artmıştır. Deney grubunun başarıları %164 gibi ciddi bir oranda artış göstermiştir. Bu analiz yine MEB ders kitabındaki terminolojiye dayalı içeriğin kip ve zaman kavramın beklenenden ve olması gerekenden daha iyi öğretmede yetersiz olduğunu ortaya koymaktadır.

4.4. Öneriler

Araştırma bulgularına ve araştırmada elde edilen sonuçlara dayanarak şu önerilerde bulunmak mümkündür:

Türkçede fiillere eklenen aynı eklerle zaman, kip, kiplik ve görünüş aynı anda işaretlenebildiğinden eklerle isim vererek terim karmaşasını artırmak yerine bu eklerin görevlerini fark ettirmeyi esas alan semantik dil bilgisi öğretimi yapılmalıdır. Semantik ve pragmatik anlayışla öğretim müfredatlarımız ve ders kitaplarımız yeniden düzenlenmelidir. Araştırmada deney sonucuna göre, öğrencilerin semantik yaklaşımla istatistik olarak daha yüksek başarı göstermesi nedeniyle, ülkemizde eğitim programları geliştiren otoritelerin Türk Dili öğretiminde bu yaklaşımın esaslarını daha üst düzeyde uygulaması önerilebilir. Türk Dili ders içerikleri ve kazanımlarda eklerin ve diğer morfeşlerin adları yerine işlevleri ve cümleyle/metne/ bağlama kattıkları anlamlar üzerinde durulması önerilebilir.

Türk Dili eğitimiyle ilgili betimsel tarama çalışmaları deneysel çalışmalara oranla daha çoktur. Alanla ilgili deneysel çalışmaların sayısının artırılması alana katkı sağlaması bakımından önemli olacaktır.

Türk Dili ve Edebiyatı eğitiminde yöntem bilgisi, dil bilgisi öğretim yöntemleri, programdaki kazanımların sağlanmasıyla ilgili konularda eksiklerin olduğu düşünülmektedir. Dil bilgisi öğretim yöntemlerine, programa yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

Benzer araştırmaların farklı illerdeki farklı okullarda yapılmasının alana katkı sağlaması; konu alanına yönelik başarıyı etkileyen başka faktörlerin belirlenmesi, bakış açısını genişletmesi bakımından faydalı olabilir.

Türk Dilinde bazı kavramların birden fazla terimle anlatılması sorunu üzerinde durulması ve terminolojide birlik sağlanması; eğitim programı ve içeriği hazırlayan otoritelerle bu bakımlardan iş birliği içinde olunması gereklidir.

Ders kitaplarında görünüş ve kılış konularına değinilmediği görülmüştür. Zaman, kip ve kiplik konularının görünüş ve kılış konuları öğretilmeden anlaşılması beklenemeyeceğinden müfredata ve ders kitaplarına görünüş konusunun girmesi sağlanmalıdır.

Türkiye Türkçesindeki zaman, kip ve kiplik konularının eğitimin her kademesinde, yaş gruplarına uygun yöntemlerle işlenmesi gerekmekte; öğrencilerin bu kazanımlara erişmesi yolunda onlara kılavuzluk yapılmalıdır. Bunun için ders kitaplarındaki kafa karıştırıcı olan "zaman kayması, birleşik zaman, birleşik kip, zaman kipi vb. gibi ifadeler ayıklanmalı; bunların yerine güncel bilimsel bilgiler sağlam bir terminolojiyle işlenmelidir.

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Kaynakça

- KARASAR, Niyazi. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (16. Baskı). Ankara: Nobel.
- KILIÇER, Ayşenur. (2016). *MEB 10. Sınıf Dil ve Anlatım Ders Kitabında Yer Alan Fiillerde Birleşik Kip Ve Zaman Konusunun Adlandırılması ve Öğretilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Enstitüsü
- TTKB (2011). *Dil ve Anlatım Dersi 9., 10., 11., 12. Sınıflar Öğretim Programı*. Ankara.
- TTKB (2015). *Dil ve Anlatım Dersi 9., 10., 11., 12. Sınıflar Öğretim Programı*. Ankara.
- TTKB (2017). *Dil ve Anlatım Dersi 9., 10., 11., 12. Sınıflar Öğretim Programı*. Ankara.

ORTAK ALFABEYE GEÇİŞİN TÜRK DÜNYASI EDEBİYATLARINA KATKILARI

Elçin İBRAHİMOV*

Türkçenin en eski örneklerini VII. yüzyıl ortalarından başlayarak Yenisey, Orhon ve Talas bölgelerinde dikilmiş taş anıtlar üzerinde, mezar taşları üzerinde ve başkaca yazıtlarda buluyoruz. Bu dile Köktürkçe, bu en eski Türk yazısına da Köktürk Yazısı diyoruz. (Banguoğlu 1986: 16).

Büyük Türkolog N.A.Baskakov yazıyordu: "Türki (Türkçe) Kaşgardan İstanbula kadar arazide (bu arazi Çin Seddinden Dunay nehrine kadar) kullanılan ve anlaşılan edebi dil olmuştur". (Baskakov 1960: 28)

Bütün Türk dünyasının "*dilde, fikirde, işde birliği*"nin sağlanması düşüncesini dile getiren ünlü Türkolog Gaspıralı İsmail Beyin büyük ülküsünün gerçekleştirilmesi için siyasi, kültürel ve teknolojik şartları bugün en üst düzeydedir. (Arıkan 2000: 19).

Sovyetler Birliği tenezzül ettikten sonra onun bünyesinde olan Türk cumhuriyetleri ayrı ayrı bağımsız devletler olarak uluslararası alanda kendilerini göstermeğe başladılar. Yeni bağımsız olan cumhuriyetler ekonomide, bilimde, sanatta, sporda kısacası tüm alanlarda dünyaya açılmağa ve ilişkiler kurmağa başladılar.

Özellikle yaşanan bu gelişmeler, Türk soylu halklar için yeni olanaklar ortaya çıkardı. Ülkeler arasında yakınlıklar, ilişkiler ve eski tarihi bağlar güçlendirildi. Türk cumhuriyetleri kültür bakanlarının, üniversite rektörlerinin, bilim adamlarının, akademisyenlerinin ve araştırmacıların katılımlarıyla Türkiye'de ve diğer Türk cumhuriyetlerinde çeşitli konularda devamlı olarak konferanslar, sempozyumlar ve kurultaylar düzenlendi.

Türk halklarının ve topluluklarının konuştuğu ortak iletişim dili bu toplantılarda esas dikkatleri çeken en önemli konular oldu. Yüksek düzeyde düzenlenmiş toplantılarda katılımcıların aynı tarihi dönemde oluşan dilin farklı ağızlarda iletişim kurması bazı durumlarda belirli zorluklarla ve anlaşmazlıklara neden olmuştur. Tarihen Türkler aslında kökeni ortak olan çeşitli lehçeleri konuşmuşlardı. Yüksek düzeyde düzenlenen toplantılarda dil ve alfabe hakkında fikirler hep gündemin bir numaralı tartışma konusu olmuştur. Türk soylu halklar arasında ortak alfabe birliğine gidilip gidilemeyeceği, ortak bir yazı dili, iletişim dili oluşturulup oluşturulamayacağı konuları bu toplantılarda sürekli dile getirilmekle çözüm yolları araştırılıyordu.

Aynı dili konuşan insanlar ana dilleriyle anlaşılır fakat ana dilleri farklı olan, ana dillerinde anlaşamayan insanlar ise ancak bildikleri ortak bir yabancı dille anlaşılıyorlar. Türk soylu halkların lehçelerinin bir bölümü birbirine çok yakındır, Kazak Türkçesi Kırgız Türkçesine, Türkiye Türkçesi Azerbaycan Türkçesine, Özbek Türkçesi Uygur Türkçesine yakındır. (Buran, Alkaya 2011: 12). Ancak, Türkiye Türkü ile Kazağın, Türkmen ile Altaylının ilk anda konuşması ve anlaşması kolay olmamaktan ziyade mümkün olması zordur.

Dünya halklarının küreselleşen ortamda hızla entegrasyon etmesi ve bilgi alanının genişlenmesi ortamında Türk halklarının hangi dilde iletişim kurmalarıyla bağlı konular artık

* Arş. Gör., Azerbaycan Milli İlimler Akademisi-Dilbilim Enstitüsü "Türkologiya" dergisi yazı işleri müdürü, E-mail: elchinibrahimov85@mail.ru

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

güncel bir gerekliliği kapsamaktadır. İletişim zamanı herkes kendi ağız ve dilini kullanacak veya herhangi bir bildiği yabancı bir dilde konuşacaktır. Türk halkları ana dillerinin yanı sıra çeşitli yabancı dilleri bilmekte, bazı ülkelerde bu yabancı diller öğretim dili olarak kullanılmaktadır. Türk dünyasında farklı lehçeleri konuşan Türk halklarının birbirleriyle hangi dilde iletişim kurması üzerinde durulması gereken önemli bir konudur. Türk halklarının kendi aralarında yabancı dillerle anlaşmalarını beklemek son derece anlamsız ve mantıksız bir durumdur. Bu sorunun doğru çözüm yolu ise bütün Türk soylu halklar arasında birbirleriyle anlaşabileceği ortak bir iletişim dilini oluşturmaktır.

Günümüzde bir Özbek ile bir Kazak yan yana geldiğinde acı da olsa demek gerekiyor ki, rahat bir şekilde Rusça konuşarak anlaşılıyor. Birkaç Türk dilli cumhuriyet dışında hemen hemen bütün Sovyetler Birliğinde yüksek öğretimde ve hayatın tüm alanlarında öğretim dilinin Rusça olması yeni kuşakların ana dilinden uzaklaşmasına yol açtığı gibi Türk soylu halkların birbirlerinin dillerini tanımalarını da büyük ölçüde engelledi.

Türk halkları ve toplulukları arasında Ortak yazı ve alfabe birliğinin sağlanması öncelikle büyük önem taşımaktadır. Bütün Türk dünyasında Latin kaynaklı alfabenin yayılması ve kullanılması ortak iletişim dilinin kurulmasında gerekli çalışmaları gerçekleştirecektir.

Öncelikle belirtmek isterdim ki, Türk lehçelerindeki ortak unsurlar üzerinde durulmalıdır. Bunlardan ilki ve esası Türk dillerinin hemen herkes tarafından anlaşılabilir ortak bir alfabeyle sahip olmasıdır. Ortak alfabeyle sahip olduktan sonra ortak söz varlığı ve diğer esas konular hall edilmelidir. Lakin ilk ve esas konu ortak alfabe sorunudur. Ortak alfabe konusu çözüldükten sonra diğer sorunlar da kolaylıkla hall edilebilir.

Sonuç

Ortak alfabeyle geçişin Türk dünyası edebiyatlarına katkıları ne ola bilir? Bunları birkaç ana başlık altında şu şekilde sıralayabiliriz:

1. Öncelikle yapılması gereken ilk ve önemli iş bütün Türk soylu halkların ortak bir alfabeyle geçmesidir. Bilgisayar ve iletişim teknolojileri Latin alfabesine dayalı olarak geliştiğine göre bütün Türk soylu halklar en kısa zamanda ortak bir Latin alfabesine geçişi sağlanmalıdır. Bu ortak latin alfabesinde Türk lehçelerindeki ortak sesler için ortak harfler kullanılmalıdır. Bu alfabe mümkün olduğu kadar pratik ve kolay olmalı, aynı zamanda bu alfabenin bütün Türk halklarına öğretilmesi ve alfabenin kullanılması için dilcilerin üzerine önemli görevler düşmektedir. Bu alfabede bütün Türk dilli Cumhuriyet ve toplulukları için gerekli olan işaretler belirtilmelidir. (Kara 2013)

2. Yeni oluşturulacak alfabenin ve ortak iletişim dilinin siyasi dairelerde büyük oranda kullanılacağı açısından gerekliliğini gözönünde tutarak konunun Türk dilli devletlerin hükümetleri düzeyinde ortaya atılması net sonuçların elde olunmasına olanak yaratmış olacak. Aynı zamanda resmi yazışma ve iletişim dillerinin gerekliliğini dışlamakla Türk dilli devletler için en uygun iletişim dilinin Türk dilinin olması özellikle belirtilmelidir.

3. Türk halkları birbirinin edebi eserlerini okumalı, okutulmalıdır. Okul kitaplarında her Türk lehçesinden parçalar özgün şekilleriyle ve o lehçeye aktarılmış Ortak alfabede verilmelidir.

4. Türk dünyası ortak edebiyatının kaynak eserleri destanlar, masallar, ninniler, atasözleri her cumhuriyette ayrı ayrı yayımlanmalıdır. (Karşılaştırılmalı Türk Lehçeleri

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

Sözlüğü I Cilt 1991: 1124). Bu edebi eserlerin bütün Türk dünyasının ortak ürünleri olduğu bilinci yaygınlaştırılmalıdır.

5. Ortak iletişim dili üzerine araştırmalar, çalışmalar yapmak üzere Türk Cumhuriyetlerindeki dil enstitülerinin, dil kurumlarının desteğiyle uluslararası araştırma enstitüsü kurulmalıdır. Bu enstitüde Türk dünyası ortak iletişim dilinin söz varlığı, terimleri üzerine çalışmalar öncelikli olarak yürütülmelidir.

6. Türk dilli halkların şair ve yazarlarının eserleri diğer lehçelerde de yayımlanmalıdır. Bu eserler ortak Türk alfabesiyle yayımlanmalı, sayfanın bir tarafında özgün metin karşısında ise aktarması bulunmalıdır. (Karşılaştırılmalı Türk Lehçeleri Sözlüğü I Cilt 1991: 1126)

7. Türk halkları arasında ortak iletişim dilinin oluşturulması için sürekli Türk Dil Kurultaylarının düzenlenmesi yeniden canlandırılmalı, her yıl bir Türk Cumhuriyetinde yapılmalıdır. Kurultaylarda ortak iletişim dilinin oluşma şartları tüm incelikleri ile ele alınmalı, gelişmeler izlenmeli, sorunlar çözümlenmelidir. Bu kurultaylarda zaman içerisinde ortaya çıkabilecek durumlarla ilgili olarak ortak çözüm yolları yürürlüğe konulmalıdır.

Not: 1. - Azerbaycan 5 aralık 1991'de yeniden Latin kaynaklı alfabeyle geçmişti.¹ 2001'e kadar karışık bir alfabe kullanılmıştır. 5 ağustos 2001 den resmi şekilde latin alfabesi kullanılmaktadır.

- Kazakistan hala geçmemiştir.
- Özbekistan geçse de hala yoğun bir şekilde Rusça kullanılmaktadır.
- Türkmenistan geçse de büyük karışıklıklar var.

Not: 2. Türkçe otuz kadar halkın ana dilidir. 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 nehrine 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.

Kaynakça

- ERCİLASUN, Ahmet Bican (1992), "İsmail Gaspıralı'nın Fikirleri", Türk Dünyası Üzerine İncelemeler, Akçağ Yay., Ankara.
- BURAN, Ahmet ve ALKAYA, Ercan (2011), "Çağdaş Türk Yazı Dilleri – I", Anadolu Üniversitesi Yayınları, 1. Baskı, Eskişehir, Unite 1.
- BANGUOĞLU, Tahsin, (1986), "Türkçenin Grameri", Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara.
- BASKAKOV N. A. (1960), "Türk Dillerinin Tarihî-Tipoloji Sesbilimi". Rusça. Moskova
- HACIYEV, Tofik, (2013), "Türkler için ortak konuşma dili", Tahsil yayınları, Bakü.
- "Karşılaştırılmalı Türk Lehçeleri Sözlüğü I" (1991), T.C. Kültür Bakanlığı 1371, Kaynak eserleri/54, Ankara.

¹ "Latin kaynaklı Azerbaycan alfabesinin restorasyonu hakkında" Azerbaycan Cumhuriyeti Kanununun yürürlüğe girmesi", Azerbaycan Cumhuriyeti Yüksek Meclisinin Kararı, Bakü-25 Aralık 1991, № 34

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

"Latin kaynaklı Azerbaycan alfabesinin restorasyonu hakkında" Azerbaycan Cumhuriyeti Kanununun yürürlüğe girmesi", Azerbaycan Cumhuriyeti Yüksek Meclisinin Kararı, Bakü-25 aralık 1991, № 34

"Marif ve Medeniyet", "Osmanlı, özbek, kazak dillerinin mukayesesi", No 2-3, Bakü 1926

KARA, Mehmet, "Türk Cumhuriyetleri Ortak Alfabesinin Neresinde?", <http://www.yalqazaq.com/p=15098> (e.t. 07.06.2013)

Vikipedi, özgür anisklopedi "Türk Dil Alfabesi",

RUSYA İMPARATORLUĞU'NDA TÜRKOLUJİ'NİN GELİŞMESİ TARİHİ: SEBEPLER VE ÖZELLİKLER

Elvira LATİFOVA*

Giriş

Şərqi siyasətinə böyük önəm verən Rusiya imperatorluğu işğal etdiyi ərazilərdə möhkəmlənmək üçün yerli xalqların dillərinin, tarixinin və mədəniyyətinin öyrənilməsinə də xüsusi əhəmiyyət verirdi. Bu mənada özəlliklə türk əhalinin çoxluq təşkil etdiyi Qafqaz, Sibir, Volqaboyu və Orta Asiyanı qeyd etmək lazımdır.

Bu bölgələr içərisində özəlliklə Asiya ilə Avropa arasında körpü rolunu oynayan Qafqaz qədim zamanlardan bu yana müxtəlif xalqların bir-biriylə əlaqə qurduğu bir yer olmuşdur. Bu əlaqələrin qurulmasında isə türk dilinin böyük rolu vardı.

Türk dili ortaçağlardan başlayaraq, Qafqaz xalqları arasında əsas ünsiyyət vasitəsinə çevrilmişdir. Türkcənin Quzey Qafqazda da yayılmasında Azərbaycanın özəl rolu olmuşdur. Tədqiq etdiyimiz dövrdə türk dilinin geniş bir alana yayılması, özəlliklə Azərbaycanın qonşuluğunda yaşayan və bu ölkəylə geniş iqtisadi və siyasi əlaqələri olan Dağıstan xalqları, Çərkəzlər, Çeçenlər və Osetinlər arasında gözləmlənməkdəydi. Türk dilinin Qafqazda geniş bir alana yayıldığı gerçəyini, XIX. yüzilliyin Rus yazarları P. K. Uslar (Uslar1881; 72, 98), K. F. Qan (Qan 1898 ; 49-52), A.M. Dirr (Dirr 1910; 549) vb. da qeyd edirdilər. 1807-1808-ci illərdə Qafqazda səyahətdə olmuş dilçi-şərqşünas Y. Klaprot(Klaprot 1958; 67) aşağıdakıları qeyd edirdi:

"Bütün Qərbi Asiyayı olduğu kimi, Türk (Tatar) dili Qafqazın tamamında geniş bir alana yayılmışdır. Bu dili Çərkəzlər və Osetinlərlə yanaşı Çeçenlər və Ləzgilər də anlaşırlar."

Bu gerçəyi, XVIII yüzilliyin başlarından Qafqaz siyasətini gücləndirən Rusiya İmperatorluğu da diqqətə alırdı. Bunu nəzərə alan Rusiya imperatorluğu Qafqaz xanlıqları və hakimlikləri ilə danışıqlarda diplomatiya dili olaraq türk dilindən istifadə edirdi.

Bunu günümüzdə qədər Azərbaycan, Gürcüstan və Rusiya arxiv və kitabxanalarında saxlanılan çox sayda sənədlər də sübut edir.

1. Rusiyanın Türk xalqları ilə ilk əlaqələri

Şərqi slavyan xalqlarının Türk xalqları ilə qurulan erkən əlaqələri onların artıq IX əsrdən başlayaraq tədricən türk dilinə yiyələnmələrinə səbəb olmuşdur. XIII-XV əsrlərdə baş vermiş monqol yürüşləri və xüsusilə Rus knyazlıqlarının Qızıl ordadan asılı hala salınması rusları türk dilini öyrənməyə daha şox məcbur etmişdir. Qızıl orda ilə münasibətlərin inkişaf etdirilməsi, danışıqların aparılması üçün türk dillərini bilən insanlara olan ehtiyac artmağa başlayır. Bu isə qazan-tatar, kırım-tatar türkcələri üzrə rəsmi tərcüməçi-tolmaçların (dilmanç- E.L.) formalaşdırılmasına gətirib çıxarır. XV-XVI əsrlərdə türk kəlimələrinin mənaları artıq o dövrün sözlüklərində - "azbukovnik"lərdə izah edilməyə başlayır (Şirskiy 1869; 5-12; Batalin 1873; 18-20). Bütün bunlar isə Rusiyada türklərin tarixinə, etnoqrafiyasına, dillərinə və mədəniyyətinə olan marağı artırır və nəticədə Rusiyada elmi türkologiyanın meydana gəlməsi üçün zəmin yaradır.

* Doç. Dr., Bakü Devlet Üniversitesi, eletifova@mail.ru

2. XVIII. yüzillikdə Rusiya imperiyasının Qafqaz siyasətində diplomatiya dili olaraq türk dilinin rolu

XVIII əsrin əvvəllərindən Səfəvi dövlətinin zəifləməsi ilə, Qafqaz yenidən Rusiya və Osmanlı İmperiyalarının savaş meydanına çevrilir (Latifova 2011; 57).

1721-ci ildə Şimal müharibəsi Rusiyanın qələbəsi ilə bitdikdən və Niştadt sülhü bağlandıqdan sonra, imperator I Pyotr diqqətini Qafqaza yönəltdi. I Pyotr Rusiyanı Xəzər dənizi ilə birləşdirən beynəlxalq ticarət yolunun yaradılmasını planlaşdırırdı. Bu yol vasitəsilə o, Avropanın Orta Şərqlə və Hindistanla apardığı əsas ticarəti istiqamətləndirmək istəyirdi. Bunun üçün Azərbaycanın Xəzəryanı ərazilərinin tutulması əsas şərt idi.

Lakin I Pyotr yürüşə başlamazdan əvvəl bu yürüşün uğurla nəticələnməsini sağlamaq üçün yerli zadəganlarla diplomatik danışıqlara girir (Əliyev 1975; 38). Bu danışıqların aparılması üçün imperiya nümayəndələri türkcə bilən və "tolmaç" adlandırılan tərcüməçilərdən geniş istifadə edirdilər. Onu da qeyd etmək ki, tolmaçların xidmətindən Volqa-Xəzər ticarətində də geniş istifadə olunurdu.

Hərbi hazırlıq tədbirləri ilə birgə işğalçı yürüşə hüquqi don geyindirilməsinə də xüsusi fikir yetirilirdi. Bu məsələdə rəsmi təbliğata xüsusi önəm verilirdi.

1722-ci ildə Rusiyada ərəb şrifləri ilə ilk mətbəə yaradılmışdı. I Pyotrun işğalçı yürüşü zamanı donanma gəmilərindən birində "Üzən Türk mətbəəsi" fəaliyyət göstərirdi (Dəlili 1975; 31). Bu mətbəə yürüş ərəfəsində və gedişatında türk dilində diplomatik məktublarnın və digər yazışmaların hazırlanması məqsədilə yaradılmışdı.

I Pyotrun rəsmi təbliğatını əks etdirən əsas sənəd 1722-ci il 15 iyul tarixli Manifest idi. Bu manifestin orijinalı hal hazırda Rusiyanın Xarici Siyasət Arxivində saxlanılır (Arxiv Vneşney Politiki Rossii d.14; 105-107). Manifestin surətini ilk dəfə F.M.Əliyev çap etdirmişdir (Aliyev 1975; 40-42). H.Ə.Dəlili isə onun mənbəşünaslıq təsviri və təhlilini vermişdir (Dəlili 1975; 62-63). Onun yazdığı kimi "Başlıq, 73 sətirik mətn, yazılma tarixi və ümumiyyətlə, 929 sözdən ibarət olan manifesti I Pyotrun tapşırığı ilə Kantemir hazırlamışdı. Pyotrun sarayında qulluq edən Kantemir bir çox dilləri, o cümlədən, ərəb, fars, türk və Azərbaycan dillərini mükəmməl bilirmiş". Dəlilinin digər bir fikrinə görə, "Rusiyanın Xarici Siyasət arxivində mühafizə olunan sənədlərin tədqiqi göstərir ki, o (Manifest) ancaq bir dildə (Azərbaycan türkcəsində - E.L.) çıxmışdır" (Dəlili 1975; 62-63).

Manifest məzmunca iki hissədən ibarətdir. Birinci hissədə yürüşün zəruriliyi və məqsədi, ikinci hissədə onun həyata keçirilməsi üçün əlverişli şərait yaradılmasından bəhs olunur.

Manifest Azərbaycan türkcəsində yazılmış, onun bir neçə nüsxəsi Şirvana və digər Xəzəryanı əyalətlərə göndərilmişdi (Aliyev 1975; 39). Bu, Azərbaycan türkcəsində tərtib edilmiş ilk çap sənədi idi.

Manifestin nüsxələri rus zabıtları Naumov, Lunin və Çebotaryov vasitəsilə Dərbəndə, Bakıya və Gilana göndərilmişdi. İlk öncə özünü "Rus tayfalarının (millətinin) imperatoru, "padşah-i-əl bərreyn və xəqan-i-əl-bəhreyin" (düzenlərin padşahi və dənizlərin xaqanı) adlandıran "Pyotr-i əvvəl", Səfəvi hökmdarının- "ulu istəklimiz və qədimi dostumuz şah-i alicah həzrətlərinin hökumətində və xidmətində olan" ordu başçıları və xanları, qorçu, tufəngçi və topçu başlarını, qul ağalarını, bəylərbəyi və sultanları, min və yüzbaşılı, ulamə, mövla, "hörmətli imamlar və müəzzinləri", alış-veriş və sənət adamlarını, toxucu və karvan başçıları "əhli sənət xəlifələri və şagirdləri" ilə birlikdə salamlayıb qarşıdakı yürüşün nədən keçirildiyini anlatmağa çalışırdı. Hər iki dövlət: Rusiya və Səfəvilər üçün bu yürüşün gərəkli olması, "Şah dostumuz həzrətlərinin neçə adamlarının" və Rusiya tacirlərinin rəhimsizcəsinə qətlə yetirilməsi və qarət edilməsi bildirilirdi: "*Dəxi təvayifi rusdan əhd-i name-yi hümayinlərimiz mövcubinə... ticarət ilə varub*

II. Uluslararası Türk Dili və Edebiyatları Ögretimi Sempozyumu Bildirileri

gəlmək ola gəlmişləri suçsuz, günahsız bila mərhəmət (rəhmsizcəsinə) qətl və mallarını ki nūqub hesabı üzrə məcmui dōrt yüz kərə yüz bir rubliyə qərib (yaxın) qarət və talan tarac eyləmişlər..." (Əliyərli; 473). Və bu işləri yapanlara qarşı "əsla bir hərəkət buyurulmadığı", yəni heç bir cəza tēdbiri görülmədiyi üçün, güya yalnız bu səbəbdən Rusiya qoşunu buraya yeridilmişdir ki, "muzurr və fəsada bane olan yaramazların möhkəm həqlərindən gəlinib və itmam-i heç icra olunub əməllərinə görə cəzaların bilələr".

Manifestin ikinci bölməsi yerli əhali ilə münasibət məsələsinə həsr olunmuşdu. Burada Pyotr bildirdi: "bütün qoşun başçılarımıza və ordumuza: sər əsgərlərimizə və cümlə nəfəratın piyadə və səvar başbuğilərinə və sair zabitlərinə və ümumən cümlə əsgərimizə möhkəm fərman və tənbiş buyurmuşlar ki", heç kəsi incidib hürkütməsinlər ("rəncidə və rəmidə eyləmiyələr"), heç bir kəndə-kəsəyə toxunmayıb bir kimsəyə əsla bir zərər vurmasınlar. Ancaq bir şərtlə: mal-dövlətinizi evlərinizdən çıxarıb dağıtmayasınız və kəndlərinizi buraxıb başqa yere getməyəsiz. Üsyançılar ilə birləşərək onlara aqça (pul), azuqə və başqa ehtiyatla açıq, ya gizli yardım göstərməyəsiz. Belə davranmış olsanız hamınız yağlı sayılacaq, qılınc və atəş ilə amansızcasına məhv, evləriniz isə yağma ediləcəkdir: "O Şərt ilə ki, siz dəxi çaygahilərinizdə və hökumət gahilərinizdə dostluq üzrə bir qərar və xof-i qarət qiyası ilə mal-i əmlakinizi xanələrinizdən ixrac və pərişan və pərakəndə eyləməyəsiz. Yoxsa qeyriviz əks hərəkətiniz məsuim və məlumatimiz olurisə yəni ol biinsaf və zalim-i kəsir-ül-məzalimlərə mülhəd və yaxud onlara aşkara və nəhani imdad-i aqçə ilə və yaxud vədehəyə kərimə-yə xəqanimize etimad və ehtiram eyləməyüb xanələtinizdən və qəriyələrinizdən gūzar və fərar edəcəkdir olurisiniz be vacib-ül-zərurə cümlənizi düşmənin hesabında ehtisad edüb bila mərhəmət tiğ və atəş ilə üzərinizə verilüb həlak və mal əmvəliniz yəğmə və qarət olunur..." (Əliyərli ; 473-474).

Manifestdən göründüyü kimi, Pyotr şəhər və kəndlərdə yaşayanların öz yerlərini tərk edə biləcəyindən çox rahatsız idi, çünki bu halda əhali üzərinə qoyulacaq vergilər hesabına Rusiya imparatorluğu xəzinəsinin zənginləşməsi mümkün olmayacaqdı.

Manifestdən başqa, Rusiya hökuməti Qafqazın ayrı-ayrı sərhəd nümayəndələri ilə də yazışır və bu yazışmalar da türk dilində aparılırdı. Məsələn, 25 avqust 1722-ci ildə I Pyotrın nümayəndəsi leytenant Lunin məktubla Bakıya göndərilmişdi. Lakin Bakının giriş qapısında Rusiya hökumətinin məktubunu alsalar da, onu içəri buraxmamışdılar (Əliyev 1975; 48). Onu da qeyd edək ki, Bakı sultanı Məhəmməd Hüseyn bəy rus hakimiyyətini qəbul etməyə razılaşmamış və rus qoşunlarına şiddətli müqavimət göstərmişdi (Azərbaycan tarixi 1999; 362).

Ənənəvi sovet tarixşünaslığında I Pyotrın Azərbaycanın şimal ərazilərindən güya maneəsiz keçməsi haqqında fikir möhkəmlənmişdi. Lakin mənbələr bunun əksini göstərir. Bu zaman yerli hakimlərin əksəriyyəti Səfəvi hakimiyyətinin zəifləməsindən istifadə edərək, müstəqilliyə can atırdılar. Sünni əhalisi olan Şimali Azərbaycan və müasir Dağıstan hakimləri isə ənənəvi olaraq Rusiya imparatorluğunun rəqibi olan Osmanlı imparatorluğuna meyl göstərirdi. Bu fikrimizi həmin dövrdə həm rusca, həm də türkcə tərtib edilmiş bir çox sənədlər, məktublar, fərmanlar və hücum etməmək haqda aktlar da sübut edir (Berejkov 1914; 9-10,12; Aliyeva 2010).

Pyotr tutulmuş əyalətlərdə Rusiyanın mövqeyinin möhkəmləndirilməsi üçün orada xristian əhalinin gücləndirilməsi və müsəlmanların azaldılmasını yaxşı vasitə hesab edirdi. 1724-cü ilin mayında Matyuşkinə təlimatda bu xüsusi vurğulanırdı. İyunun 12-də Osmanlı imperiyası ilə bağlanmış İstanbul müqaviləsindən sonra işğal olunmuş Xəzərsahili torpaqlarda ermənilərin məskunlaşdırılmasına daha çox əhəmiyyət verilməyə başlayır. I Pyotr sentyabrın 24-də ratifikasiyaların mübadiləsi üçün İstanbula göndərilən Aleksandr Rumyantsevə öz əli ilə yazdığı təlimatda gürcü və ermənilərin vəziyyəti və gücünü müəyyənləşdirməyi tapşırılmışdı. Sonrakı reskriptdə bilavasitə ermənilərin işğal olunmuş torpaqlara köçürülməsindən bəhs edilirdi. I

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Pyotrun 1724-cü il noyabrın 10-da erməni xalqına əlahəzrət fərmanı (Высочайшая грамота – E.L.) və onunla bağlı digər sənədlər (Высочайшие указы – E.L.) belə bir şəraitdə verilmişdi. Tarixi ədəbiyyatda ermənilərin Xəzərsahili vilayətlərə köçürülməsi haqqında müəyyən faktlar vardır. Lakin I Pyotrun Xəzərsahili torpaqları işğalının varisləri dövründə iflasa uğraması, ermənilərin burada məskunlaşdırılması siyasətini də boşa çıxardı. Lakin Çar Rusiyası Azərbaycan torpaqlarında ermənilərin məskunlaşdırılması siyasətindən əl çəkmədi.

Yürüş nəticəsində Dərbənd, Quba və Bakı xanlıqlarının tutulmasına baxmayaraq, sonrakı hərbi-siyasi hadisələrin gedişatı Rusiya imperatorluğunun bölgədə möhkəmlənməsinə imkan vermədi.

Eyni zamanda, XVIII. yüzilliyin sonlarında II Yekaterina dönəmində Rusya İmperiyasının Qafqaz siyasəti yenidən fəallaşır.

II Yekaterina Qacarın 1795-ci il Şimali Azərbaycana və Gürcüstana yürüşündən sonra Cənubi Qafqazda nüfuzunu bərpa etmək üçün tədbirlər görməyə başladı (Mamedova 2003; 22). Rusiya diplomatik vasitələrdən bilavasitə hərbi qüvvə tətbiqinə keçdi. Komandanlıq V.A.Zubova (1771-1804) həvalə edildi (Mahmudov 2009; 198). Zubovun işğalçı yürüşü 1796-cı il aprelin 18-də başlandı.

II Yekaterina Zubovun yürüşünə böyük əhəmiyyət verirdi. Bu məqsədlə, yürüşə başlamazdan əvvəl, II Yekaterina, sələfi I Pyotrun dövründə olduğu kimi, 1796-cı ilin mart ayında xüsusi "Manifest" imzalamışdı. Polietnik Qafqaz əhalisi arasında türk dilinin ən geniş yayıldığını və onun iletişim aracına dönüştüyünü bilən Yekaterina Manifesti türk dilində yazdırmışdı (Azərbaycan tarixi 1999; 431). Manifest mahiyyət etibarilə I Pyotrun 1722-ci il Manifestini xatırladırdı. Manifestdə yerli hakimlərə müraciət edilir və yürüş zamanı onların özlərini necə aparmasına münasibət aydınlaşdırılırdı (Mahmudov 2009; 198-199).

Lakin 1796-cı il noyabrın 6-da II Yekaterinanın ölümü və I Pavelin hakimiyyətə gəlməsi (1796-1801) vəziyyəti kökündən dəyişdi. I Pavelin göstərişi ilə rus qoşunları geri çağırıldı. Rus qoşunlarının tutduqları mövqelərdən çəkilməsi 1797-ci ilin yazına qədər çəkdi. Beləliklə, Zubovun 1796-cı il yürüşü uğursuzluqla başa çatdı.

3. XVIII yüzillikdə Rusiya imperiyası tərəfindən Sibir xalqları ilə bağlı apardıqları türkoloji tədqiqatlar

I Pyotrun dönəmində Rusiya imperatorluğunun möhkəmlənməyə çalışdığı digər istiqamət türk xalqlarının yaşadığı Sibir idi. Sibirin işğalının hələ XVI əsrdə baş verməsinə baxmayaraq, Rusiyanın bu diyarda möhkəmlənməsi XVIII əsrdə də davam edirdi. Bu ərazilərdə möhkəmlənmə vasitələrindən birisi də yerli xalqların dilinin, tarixinin və mədəniyyətinin öyrənilməsi idi. Odur ki, Pyotrun dönəmində Sibirin planlı şəkildə öyrənilməsinə başlandı, o cümlədən türk dilləri üzrə materiallar toplanıldı. 1725-ci ildə Peterburq Elmlər Akademiyasının yaradılması ilə bu proses sistemik xarakter aldı (Rzayev 1989; 4). Peterburq Elmlər Akademiyası türk xalqlarının öyrənilməsi məqsədilə Sibirə, Volqaboyuna, Qafqaza və Mərkəzi Asiyaya ekspedisiyalar təşkil edir. Bu ekspedisiyaların ən önəmli nəticələri sırasında tərtib edilmiş "Bütün dillər və dialektlərin müqayisəli sözlüyü"nü göstərmək olar (Sravnitelnyy analiz 1790; 494). Bu sözlüyə 279 dildən olan sözlər, o cümlədən də 19 türk dillərindən və ləhcələrindən leksik material daxil edilmişdi. Sözü gedən sözlük bir çox daha öncə əlyazma halında tərtib edilmiş lüğətlərin materiallarını ehtiva edirdi (məsələn, S.Xalfinin, «Rus-tatar sözlüyü» (1785); «Damaskinin sözlüyü», (1785); 30 min kəlimədən ibarət və anonim sayılan əlyazma «Çuvaş dilinin sözlüyü», (1785) və s.).

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

Bununla yanaşı XVIII yüzilliyin 30-cu illərində Rusiya Elmlər Akademiyası Osmanlı imperatorluğu haqqında o dövrdə mövcud olan kitabların tərcümə edilməsi yolunda əməlli addımlar atır. Bunlar arasında Marsilyinin "Osmanlı imperatorluğunun hərbi durumu, onun yüksəlişi və zəifləməsi" (1837), "Konstantinopolda 1730 və 1731-ci illərdə III Əhmədin taxtdan salınması və V Mehmetin taxta çıxarılması zamanında baş vermiş iki qiyam haqqında" (1738-ci il) və ingilis diplomatı Rikotun "Türk monarxiyası" (1741-ci il) əsərləri xüsusi əhəmiyyətə malikdir. Eyni zamanda bu dövrdə Yaxın Şərqi və o cümlədən Osmanlı ərazisinə səyahət etmiş zəvvar və səyyahların nəşr edilmiş gündəliklər də Rusiya türkologiyasının inkişafına böyük töhfələr vermişdir (Rzayev 1989; 4).

XVIII yüzilliyin ikinci yarısından başlayaraq isə Kazanda, Həştərxanda, Moskvada, Omskda, Tobolskda tatar dilini tədris edən orta təhsil ocaqları meydana gəlir (Rzayev 1989; 5).

4. XIX. Yüzyılda Rusiya İmparatorluğunun Qafqaz siyasətində Diplomatıya Dili olaraq Türkçə

XIX yüzilliyin başlanğıcı Qafqaz xalqlarının taleyində dönüş nöqtəsinə çevrildi.

1801-ci ildə Şərqi Gürcüstanın Rusiya imperatorluğuna birləşdirilməsi haqqında manifestin imzalanması ilə Rusiyanın Qafqazdakı torpaqlarının Şimali Azərbaycan xanlıqlarının hesabına genişləndirilməsi prosesinə başlandı.

Rusiya imperiyasının Qafqazda möhkəmlənməsi işğal yolu ilə həyata keçirilsə də, təbii ki işğal prosesində danışıqlar aparmaq, müqavilələr bağlamaq tələb olunurdu.

Qafqazın Rusiya imperatorluğu tərəfindən işğalı zamanı çar məmurları və komandanları tərəfindən yerli hakimlərlə aparılmış yazışmaların, bağlanmış müqavilələrin mətnlərin böyük əksəriyyəti XIX əsrdə Tiflisdə 12 cildde çap olunmuş Qafqaz Arxeoqrafiya Komissiyasının Aktları adlı sənədlər toplusunda yer almışdı. Həmin sənədlər rus dilində çap olunsay da, oradakı sənədlərin bir hissəsi də orijinalda Azərbaycan türkcəsində, və ya eyni zamanda rus və türk dillərində tərtib edilmişdi (Latifova 2015; 780).

Onu da xüsusi qeyd etmək lazımdır ki, türkcə yazışmalar təkcə Azərbaycan hakimləri ilə deyil, eyni zamanda bir çox Şimali Qafqaz hakimləri ilə də aparılırdı. Məsələn, Çərkəz, Avar, Qazıqumuq, Qaytaq və digər hakimlərlə rus generalı olan Sisianov, Yermolov, Paskeviç və digərləri arasındakı yazışmaların da Azərbaycan türkcəsində aparılması bizə məlumdur (Şişov 2003; 307-310).

5. XIX yüzillikdə Rusiya imperiyasında türkologiya elminin inkişafı

İşğallarla paralel olaraq Rusiya hökuməti türk dillərinin, tarixinin və mədəniyyətinin araşdırılması işini də davam etdirirdi. Artıq XIX yüzilliyin əvvəllərindən başlayaraq müxtəlif türk dillərinin qrammatikasına dair dərs vəsaitləri nəşr olunur. Bu cür dərs vəsaitlərinin ilk olanları İ.İ. Qıqanovun 1801-ci ildə çapdan çıxmış "Tatar dilinin qrammatikası" («Грамматика татарского языка...» И. И. Гиганова (Giganov 1801; 3-27)) və İbrahim Xalfinin "Tatar dilinin əlifbası və qrammatikası" ("Азбука и грамматика татарского языка...») (Xalfin 1809; 106) idi. XIX yüzillik ərzində çuvaş, tatar, türk, Azərbaycan, qumuq, özbək, altay, qazax, tuva, tofalar dillərinin qrammatik quruluşunun təsviri verilmişdir.

Tədqiqatların dərinləşdirilməsi və daha çox türk dillərinin tədqiqatlara cəlb edilməsi XIX yüzilliyin ortalarına doğru türkologiyayı müstəqil elm sahəsinə çevirdi. Xüsusilə bu özünü tarixi-müqayisəli aspektdə biruzə verirdi.

XIX əsrin əvvəlindən başlayaraq Rusiyada Şərqi öyrənən xüsusi elmi cəmiyyətlərin yaradılmasına da start verilir. Bu zaman Rusiya imperiyasının Qazan, Peterburq və Moskva

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

universitetlərində Şərq dillərinin, o cümlədən türk dilinin də tədris edilməsinə başlanılır. Universitetlərdən əlavə türk dili xarici dil olaraq Həştərxan, Xerson və Tiflis gimnaziyalarında da tədris edilir.

Türk dilinin və mədəniyyətinin öyrənilməsi üçün bu sahə üzrə mütəxəssislər tələb olunurdu. Bu iş üçün Rusiyanın Şərq əyalətlərindən alimlərinin cəlb edilməsinə kəskin ehtiyac duyulurdu. Rus alimləri ilə birlikdə onlar Rusiya imperatorluğunda elmi şərqşünaslığın yaradılması yolunda ilk addımlarını atırdılar.

Belə alimlərdən biri də görkəmli şərqşünas, "Rusiya oriyentalizminin patriarxı" Mirzə Məhəmməd Əli Kazımbəy idi. O, öz elmi-pedaqoji fəaliyyətinə Qazan universitetində başlamışdı. 1828-ci ildən başlayaraq Mirzə Kazımbəy Kazan universitetində Türk-tatar dili kafedrasına rəhbərlik edir. Sonralar həmin kafedraya Kazımbəyin tələbəsi olmuş İ.N.Berezin, ondan sonra isə qazax dilinin ilk tədqiqatçılarından biri olan İlminski rəhbərlik etmişdilər. Onu da qeyd etmək ki, Rusiya universitetlərində və gimnaziyalarında türk dilinin öyrənilməsində Mirzə Kazımbəyin hazırladığı "Türk-tatar dilinin qrammatikası" (1839) dərsliyi müstəsna rol oynamışdır. «Qrammatika» dərsliyi o qədər uğurlu olmuşdu ki, onun ilk nəşrinin hamısı satıldığından yeni nəşrə ehtiyac yaranmışdı. Nəticədə həmin dərslik 1846-cı ildə "Türk-tatar dilinin ümumi qrammatikası" adı altında ikinci dəfə nəşr edilmişdir (Kazem-bek 1846; 3-458).

1849-cu ilin oktyabr ayından M.Kazımbəy Peterburqa köçür və Peterburq universitetində Şərqşünaslıq fakültəsini yaradaraq onun ilk dekanı olur. Şərqşünaslıq fakültəsində fars, ərəb və türk dilləri tədris olunurdu.

Peterburq universitetində türk dilini O.İ.Senkovski, daha sonralar A.O.Muxlinski, Berezin, V.D.Smirnov, Samoyloviç kimi türkoloqlar tədris edirdilər (Bibliografiçeskiy slovar 1974; 35-40).

Bundan əlavə olaraq, 12 dekabr 1853-cü ildən başlayaraq M.Kazımbəy Rusiyanın Baş qərargahın və Hərbi akademiyasının zabitləri üçün təmənnəsiz olaraq türk dilini tədris etməyə başlayır.

Tədrisən Şərqşünaslıq fakültəsində tədris edilən türk dillərinin sayı da artır: 1855-ci ildən başlayaraq burada Azərbaycan dilini 2 cildli "Türk-tatar ləhcələrinin müqayisəli lüğəti"nin müəllifi L.Z.Budaqov tədris edir. Eyni zamanda çağatay və qazax dillərini Melioranski, özbək dilini isə Samoyloviç tədris edirdi.

XIX əsrin 60-cı illərindən V.V.Radlovun elmi fəaliyyəti başlayır. Onun adı ilə Rusiya və ümumiyyətlə dünya türkologiyasında yeni mərhələ başlayır. Bu dövrdə elmi tədqiqatların orbitinə tək-cə bütün ölü və canlı türk dilləri cəlb edilmir, eyni zamanda planlı şəkildə onların müqayisəli təhlili həyata keçirilir, o cümlədən qədim və ortaçağ türk yazılı abidələri araşdırılır, ümumtürk sözlüklərinin tərtib edilməsinə başlanılır. 1859—71-ci illərdə Radlov Altay və Qərbi Sibir xalqlarının dilləri, folkloru, etnoqrafiya və arxeologiyasını araşdırır; 1866-cı ildə onun "Şimali türk xalqlarının xalq ədəbiyyatı nümunələri"nin birinci cildi çıxır; 1882—1883-ci illərdə alman dilində «Şimali türk dillərinin müqayisəli qrammatikası. Fonetika» adlı kitabının 1-ci hissəsi nəşr edilir. 1859-cu ildən alim fundamental əsər olan və o dövrün elminə məlum olan bütün türk dilləri və ləhcələrinin leksikasını ehtiva edən «Türk ləhcələrinin lüğətinin təcrübəsi» üzərində çalışmağa başlayır (nəşri 1911-ci ildə tamamlanır və əsərin 24 buraxılışı 4 cildə birləşdirilir E.L.) (Kononov 1982; 28).

Eyni zamanda Radlov qədim türk yazılı abidələrinin tədqiqinə də böyük töhfələr vermişdir: 1894—95-ci, 1897-ci, 1899-cu illərdə o, «Monqolustanın qədim türk yazıları» adı altında silsilə tədqiqatlar nəşr edir. Bu əsərə abidələrin mətnləri, onların tərcüməsi, lüğəti və qrammatik öçerkləri daxil edilmişdir. Qədim türk abidələrinin öyrənilməsi tarixində Radlovun tələbəsi olmuş P.M.Melioranskinin də böyük xidmətləri olmuşdur. Radlovun ümumfiloloji

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

ənənələrini qəbul edib davam etdirmiş S.Y.Malovdan, A.N.Samoyloviçdən, N.F.Katanovdan fərqli olaraq, P.M.Meliorski türkologiyanın sırf lingvistik istiqamətinin nümayəndəsi idi.

XIX-XX əsrin başlanğıcında Rusiya türkologiyasının inkişafında türk xalqlarının nümayəndələri olan ayrı ayrı görkəmli alimlər də fəal iştirak edirlər (Ç.Ç.Vəlixanov, Kayum Nasiri, M.F.Axundov, İ.Altinsarin, Katanov, A.A.Bakıxanov və digərləri) (Kononov 1982;).

Sonuc

Beləliklə, Rusiya imperatorluğunun Şərq siyasətinin həyata keçirilməsində hərbi gücdən əlavə geniş diplomatik və kəşfiyyat fəaliyyətindən istifadə edilməsi XVIII-XIX əsrlərdə burada türk dilinin, xüsusilə də Azərbaycan türkcəsinin tədris edilib öyrədilməsini labüd edir.

Türk dillərinin tədrisi və tədqiqi, onlardan diplomatiya dili olaraq istifadə edilməsi ilə yanaşı türk xalqlarının mədəniyyətinin, tarixinin, etnoqrafiyasının və arxeologiyasının araşdırılması isə artıq XIX əsrdə Rusiya imperiyasında türkologiyanın müstəqil elm sahəsi olaraq təşəkkül tapıb inkişaf etməsinə səbəb olur.

Kaynakça

- ALİYEV, Fuad (1975), Antiiranskiye vistupleniya i borba protiv turetskoy okkupatsii v Azerbaycane v pervoy polovine XVIII veka, Baku, Elm
- ALİYEVA, Sevinc (2010), Azerbaydjan i narodi Severnoqo Kavkaza, Baku, Şərq-Qərb
- Arxiv Vneşney Politiki Rossii, f.SRP, D.14
- Azərbaycan tarixi (1999), Bakı, Elm
- BARTOLD, Vasiliy (1968), Soçineniya. T.5 (Raboti po istorii i filologii türkskix i monqolskix narodov), Moskva, Nauka
- BATALİN N. İ. (1873), Drevnerusskiye azbukovniki, Voronej, Filoloqiçeskiye zapiski, v. 3-4
- Bibliografiçeskiy slovar oteçestvennix türkoloqov (1974), Moskva, Nauka
- BEREJKOV M. (1914) Krımskiye şertniye qramoti, Kiyev, Tip. Q. T. Korçak-Novitskoqo
- DƏLİLİ H. Ə. (1975), Azərbaycan-Rusiya münasibətləri fars və azərbaycandilli sənədlərdə, Bakı, Elm
- DIRR A.M. (1909), Antropolojiçeskiy i etnoqrafiçeskiy sostav kavkazskix narodov, Kavkazskiy Kalendar na 1910 qod, Tiflis
- QAN K.F. (1902), Puteşestviye v Kaxetiyu i Daqestan letom 1898 qoda/ SMOMPK, Vıp.31, Tiflis
- QİQANOV, İosif (1801) Qrammatika tatarskoqo yazıka, Sankt-Peterburq, Tip-ya pri İmperatorskoq Akademii nauk
- XALFİN, İbragim (1809), Azbuka i qrammatika tatarskoqo yazıka: s pravilami arabskoqo çteniya. Kazan, Tipografiya Kazanskoqo universiteta
- KAZEMBEK, Mirza (1846) Obşaya qrammatika turetsko-tatarskoqo yazıka. İzd-e 2-ye, isp. İ dop., Kazan, Universitetskaya tipografiya
- KLAPROT, Yuriy (1958), Puteşestviye po Kavkazu i Qruzii, predprinyatoye v 1807-1808 qq., Osetini qlazami russkix i inistrannix puteşestvennikiv (XIII-XIX vv.), Ordjonikidze
- KONONOV A.N. (1982), İstoriya izuçeniya türkskix yazıkov v Rossii; 2 izd., Leningrad, 1982
- LATIFOVA, Elvira (2011), İlisuyskoye sultanstvo, Bakı, Şərq-Qərb yayın evi
- XVIII-XIX Yüzyıllarda Rusya İmparatorluğu-Kafkasya Yazışmalarında Diplomasi Dili Olarak Türkçe / VII. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu, Elazığ, 16-18 Ekim, 2015
- Əliyarlı S.S., Azərbaycan tarixi, Çıraq, Bakı, 2009
- Mamedova Q., O poxode V.Zubova v Azerbaycan 1796 q., Elm, Bakı, 2003
- MAHMUDOV Y. M., Kərimov K.K., Azərbaycan beynəlxalq münasibətlər və diplomatiya tarixi. Dövlətlərarası müqavilələr və digər xarici siyasət aktları, I cild, Bakı, 2009
- MUSTAFAZADE T.T., Azərbaycan i rusko-turetskiye otnoşeniya v pervoy treti XVIII veka, Baku, 1993

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

ROSSİYA İ Kavkaz, Zvezda, Sankt-Peterburq, 2001, s.241, 243; Şişov A.V., Polkovodsi Kavkazskix voyn, Sentropoliqraf, Moskva, 2003

RZAYEV A.K. Muxammed Ali Mirza Kazem-Bek. Moskva, Nauka, 1989. 199 s.

Sravnitelnyy analiz vsex yazıkov İ nareçiy po azbuçnomu poryadku raspolojenny. Ç.1, SPb, Tip-ya Breytkopfa, 1790, 454 s

USLAR P.K. Drevniye Skazaniya o Kavkaze / Sbornik Svedeniy o Kavkazskix Qortsax, Vıp.10, Tiflis, 1881

ŞİRSKİY K., Oçerk drevnix slavyano-russkix slovarey / "Filoloqiçeskiye zapiski", 1869, v. 1-3

ÜNİVERSİTELERDE TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ÖĞRETİMİ ÜZERİNE BAZI GÖRÜŞ VE TESPİTLER: FIRAT ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

Esmâ ŞİMŞEK*

Giriş

Çeşitli eğitim kurumları göz önüne alındığında, hemen her alanın kendine göre bir eğitim sisteminin olduğu görülür. Bu eğitim şekilleri arasında ortak özellikler olduğu gibi farklılıkların olduğu da muhakkaktır. Bir tıp eğitimi ile mühendislik eğitimi veya biyoloji, matematik, tarih, edebiyat eğitimi birbirinden farklıdır. Ama hepsinde ortak olan bazı noktalar vardır ki bunların başında eğitimcinin de öğrencinin de duyan, hisseden, düşünen, üzülen ve sevinen bir varlık olduğunun farkına varılmasıdır. Buna bağlı olarak sağlıklı bir eğitimde, karşılıklı iletişim kurma, güzel ve doğru bir Türkçeyle hitap etme, güven, motive, saygı, sevgi ve güler yüz oldukça önemlidir. Ancak özellikle üniversitelerde verilen eğitimlerde bunlara ne kadar dikkat edildiğini tespit etmek oldukça zordur. Birçok üniversitede –akredite edilenler hariç- her öğretim elemanı, kendince bir metod uygulayarak görevini yerine getirdiğini düşünmektedir. Bu eğitimin doğru olup olmadığı ise sınav sonucu alınan notlarla değerlendirilmektedir. Oysa eğitimin sadece notlardan ve sınavdan müteşekkil olmadığı herkes tarafından bilinen bir şeydir.

Eğitim-öğretim sürecinde, öğretim elemanı, bildiğini sağlıklı bir şekilde anlatabiliyor mu, öğrenciler her anlatılanı rahatlıkla öğrenebiliyorlar mı ya da bu eğitimden öğrencilerin beklentileri ne? İşte bu soruların cevabını bulabilmek için F.Ü. İnsani ve Sosyal Bilimler Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü 3. ve 4. Sınıf öğrencilerine, bir anket uyguladık. Altı sorunun yer aldığı bu ankete 218 öğrenci katıldı. 14-16 Mart 2017 tarihleri arasında yaptığımız bu anketin sonuçlarını, istatistiki rakamlarla değil de genel değerlendirmelerle ve cevabın önemine göre vermeye çalıştık. Çünkü bazı durumlarda sadece bir öğrencinin verdiği cevap bile eğitim açısından oldukça önemli olabilmektedir. Tamamen Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünde verilen eğitimin öğrenciler üzerindeki etkisini, öğrencilerin beklentilerini ve verilen eğitimdeki eksiklikleri tespit etmek amacıyla yapılan bu ankette elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

1. Bölümün mevcut eğitim şeklini beğeniyor musunuz? Dersler ne şekilde verilirse daha faydalı olur?

Bu soruya 216 öğrenci cevap vermiştir. Bunların büyük bir kısmı; "*Hayır, beğenmiyorum.*" derken bir kısmı "*Evet*", bir kısmı da "*Kısmen*" diyerek kararsızlıklarını ifade etmişlerdir. Bunların beğenmemelerinin sebebi genellikle; öğrencilerin pasifliği, yanlış sistem sonucu ezberciliğe sevk edilmeleri, derslerin tek düze, monoton bir şekilde anlatılması (hocaların anlatıp öğrencilerin dinlemesi), yoğunluğu ve sınıfların kalabalık oluşu vs.dir. Bu tür şikâyetlerle mevcut eğitim şeklini beğenmeyen birçok öğrenci kendilerince bazı önerilerde bulunmuşlardır. Bu önerilerin başında; sınavın kaldırılıp onun yerine öğrencilerin aktif hale getirilmesi, her birine –kendileri gönüllü istemeseler de- bazı sorumlulukların verilmesi,

* Prof. Dr., Fırat Üniversitesi İnsani ve Sosyal Bilimler Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Öğretim Üyesi. esmsimsek@gmail.com

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

araştırmaya yönlendirilmesi vb. konular gelmektedir. Bu önerilerden bazılarını, öğrencilerin kendi ifadeleriyle vermek istiyoruz: "*Hoca anlatıyor, öğrenci dinliyor. Sadece hocaların anlatıp gittiği, bizleri ezbere yönelten bir eğitim sistemi var. Öğrencilere fırsat verilmiyor. Oysa öğrenci de derse katılmalı. Bizlere söz hakkı ve sorumluluk bilinci verilmeli. Ders anlatımı ezbere dayalı olmayan, sorgulayıcı ve düşünsel öğeler dile getirilerek verilmeli. Ders sayısı azaltılmalı, süresi kısaltılmalı, akılda kalıcı ve eğlenceli olmalıdır. Etkinlikler artırılmalı, aktiviteler yapılmalı, geziler düzenlenmelidir. Bazı derslerin uygulaması olmalı ve araştırmaya dayalı bir yol izlenmeli. Görsel araç ve gereçlere yer verilmeli. Dersler düz anlatımla değil de daha farklı materyal ve akıllı tahta kullanılarak ders anlatılırsa daha faydalı olur. Öğrencinin yorumuna ve fikrine de önem verilmeli. Ayrıca, nasıl bir öğretmen olmamız gerektiği de anlatılmalı. Alan sınavına ve KPSS eğitimine yönelik derslere ağırlık verilmeli."*

Bazı öğrencilerin tenkidi ise birebir dersi veren öğretim elemanına yönelik olmuştur. Bunlar; bazı hocaların dersi daha canlı ve neşeli bir şekilde anlatmalarını, seslerini daha gür çıkarmalarını, konuları monotonluktan kurtarıp güncelleştirerek anlatmalarını ve notu ya da sınavı tehdit unsuru olarak kullanmamaları gerektiğini belirtmişlerdir. Ama her şeyden önemlisi, kişiler arasında taraf tutulmaması gerektiği bir öğrenci tarafından; "*Eşitlik olduğu sürece, bize her yerde mutluluk var.*" cümlesiyle ifade edilmiştir.

Öğrenciler, dışardan; "*Bana dokunmayan yılan bin yaşasın.*" misali dersi sessizce dinleyip gitmek isteyen kişiler gibi görünse de aslında hepsi, hocalarından çok şey beklemektedirler. Her şeyden önce, hepsi ayrı ayrı ilgi bekliyor. Nitekim bir öğrencinin; "*Hoca, öğrenciye ismiyle hitap edip ara ara öğrenci ile sohbet etmeli. Düşüncelerine değer vermeli.*" şeklindeki sözü, sadece dersi anlatıp çıkan meslektaşlarımıza yöneliktir. Bunun gibi daha birçok öğrenci, derslerde bilginin ve notun dışında başka şeyler de beklediklerini güzel bir şekilde ifade etmişlerdir. Örneğin; "*Öğrenci konuşmaya teşvik edilmeli. Derslerde baskı ve zorlama hissettirilmeden aktif olarak öğrencinin derslere katılımı sağlanmalı. Dersler, karşılıklı saygı-sevgi çerçevesinde işlenmeli. Ezber bilgiden çok konunun anlaşılması sağlanmalı. Hayatla edebiyat bütünleştiğinde daha zevkli hale geleceğini düşünüyorum. Bölüm, iyi bir yazar ve okuyucu da yetiştirmeli. Öğrenci, özgüven kazanarak kendini ifade edebilmeli. Okulda, geleceğe dair hiçbir eğitim verilmiyor. Hocaların bilgisi yerinde ancak düz anlatım yerine öğrencilere de söz hakkı verilmeli. Ayrıca hocalarımız bize, öğretmen adayı olduğumuzu hissettirmiyor. Ders anlatırken; 'Öğretmen olduğunuzda...' şeklinde, bizi heveslendirecek, motive edecek cümleler kurmalı."*

Mevcut eğitim sistemini beğendiklerini ifade eden öğrenciler ise; Bölümde kaliteli bir eğitim aldıklarını, kendi Bölümlerini, diğer üniversitelerdeki benzer bölümlerle mukayese ettiklerini ve bu konuda iyi bir seviyede olduklarını belirtmişlerdir. Ancak bu öğrencilerin de "ama"ları arasında; ders sürelerinin kısaltılması, öğrenci sayısının azaltılması, derslerin öğrenci merkezli ve ileriye dönük anlatılması gibi temennileri değişmemektedir.

2. Türk Dili ve Edebiyatı ile ilgili dersler yeterli mi? Yetersizse neler eklenmeli, fazlaysa neler çıkarılmalı?

Bu soruya 208 öğrenci cevap vermiştir. Verilen cevaplara göre öğrencilerin büyük bir kısmı "*yeterli*", bir kısmı "*fazla bile*" derken, "*bazı derslerin eklenmesi gerektiğini*" teklif edenler de olmuştur. Öncelikle, verilen derslerin yeterli olduğunu söyleyen öğrenciler, dört yıllık eğitim-öğretim programı içerisinde çok şey kazandıklarını, çok şey öğrendiklerini ve bu konuda, dersi veren öğretim elemanlarının emeklerinin büyük olduğunu belirtmişlerdir.

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

Derslerin fazla olduğunu söyleyen öğrenciler, bu fazlalığa binaen bazı derslerin kaldırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bunlara göre, kaldırılması gereken derslerin başında *İngilizce* ve *Batı Edebiyatı* dersleri gelmektedir. Derslerde, yeri geldikçe yabancı dil öğrenmelerinin gerekliliği anlatılsa da çoğu öğrenci bu derslerin gereksiz olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü'ne, "*Batı Edebiyatı*" gibi bir dersi yakıştırmadıklarını, onun yerine kendi öz geçmişlerini/kültürlerini anlatan bir dersin konulması gerektiğini teklif etmişlerdir. Bunların dışında tekrara düşmemek adına benzer konuların işlendiğini düşündükleri bazı derslerin birleştirilmesini öneren öğrenciler de vardır ki bu teklif gayet mantıklıdır. Bazı öğrenciler ise kendi ilgi alanlarına göre veya zorluk-kolaylık durumuna göre kimi dersleri gereksiz bulmuşlardır. Bu bağlamda, özellikle konuları ağır geldiği ve öğretmen olduklarında işlerine yaramayacağını düşündükleri bazı derslerin kaldırılmasını istemişlerdir ki, bunların başında dil dersleri gelmektedir. Öğrenciler; Orta Türkçe, Eski Anadolu Türkçesi, Eski Türkçe, Yeni Türk Yazı Dilleri, Türkiye Türkçesi, vb. dil derslerinin müfredattan çıkarılmasını teklif etmişlerdir. Bu konuda dikkat çeken bir durum ise öğrencilerin bir taraftan; "*Dil dersleri çıkarılmalı.*" derken diğer taraftan; "*Grammer konuları daha fazla işlenmeli. Dil Bilgisi dersleri yetersiz. Dil derslerinin daha çok olmasını isterdim.*" teklifinde bulunmalarıdır. Muhtemelen, buradaki çelişki, verilen derslerin öğrencilerin seviyelerinin üzerinde anlatılmasında kaynaklanmaktadır.

Bunların dışında, öğrenci sevmediği ya da başarısız olduğu her dersin çıkarılmasını önermiştir. Ayrıca Eski Türk Edebiyatının Edebi Bilgiler Dersi ile birleştirilmesini, Tasavvuf Edebiyatının gereksiz olduğunu, İnkılap Tarihi dersinin kaldırılması gerektiğini belirten öğrenciler de vardır.

Hangi derslerin eklenmesi gerektiği konusunda görüş bildiren öğrencilerimizin teklifleri kanaatimce, dikkate alınması ve üzerinde düşünülmesi gereken bir durumdur. Bu konuda, birçok öğrenci; "*Yakın dönem edebiyat konuları yeterince işlenmiyor. Bu konuda bilgilerimiz yetersiz. Cumhuriyet dönemi yazar ve şairleri ön plana çıkarılmalı. Popüler yazarları incelemek için bir ders olmalı. Karşılaştırmalı Edebiyat dersleri de eklenebilir. Ayrıca Uygulamalı derslerimiz yetersiz.*" teklifinde bulunmuştur. Bir öğrencinin; "*Türkologların hayatını anlatan bir ders olmalı.*" önerisi de düşünülmesi gereken bir tekliftir. Ayrıca öğrencilerin; "*Roman Tahlili adına bir ders konulabilir. Öğrencinin yorum gücünü geliştirecek dersler konulmalı. Metin tahliline yönelik derslere ağırlık verilmeli. Özellikle Diksiyon dersleri verilmeli. Edebiyatçı olarak nasıl yazmamız gerektiğine dair alt yapımız yok. Bu konuda dersler eklenebilir.*" şeklindeki görüşleri dikkate alınmalıdır. Aslında önerilen bu derslerin bazıları farklı isimler altında işlenmektedir. Öğrencilerin bu teklifleri doğrultusunda bu konulara biraz daha ağırlık verilebilir. Bunların dışında öğrencilerin büyük bir kısmı, bazı seçmeli derslerin (Millî Edebiyat, Çağdaş Türk Edebiyatı, Farsça vb.) zorunlu, bazı zorunlu derslerin de seçmeli olması gerektiğini de önermişlerdir.

Edebiyat Fakültelerine bağlı olan Türk Dili ve Edebiyatı Bölümlerinin Eğitim Fakültelerinin bölümlerinden farklı olduğunu bilen bazı öğrenciler; "*Eğer bizler öğretmen olacaksak dersler fazla. Akademik çalışma yapacaklar için eksik.*" tespitinde bulunmuşlardır. Bir öğrencimizin; "*Yeterli diyemeyiz. Çünkü bilgi, bitip tükenmek bilmeyen bir hazinedir. Çok yeterli bulmuyorum. Dilbilgisi ve uygulamalı dersler getirilmeli.*" şeklindeki açıklaması da dikkate değer bir tekliftir.

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Bu sorumuza, hiç akla gelmeyecek ilginç cevaplar veren öğrencilerimiz de olmuştur. Bunlar arasında; "Deprem bilgisi ve acil yardım zorunlu ders olmalı. Kitap okuma saati eklenebilir. Bir kitap bile okumadan mezun olan arkadaşlarımız var." diyen öğrencilerin yanı sıra; "Halk edebiyatı dışında diğer dersler olmasa da olur." önerisinde bulunanlar da çıkmıştır.

Sonuçta öğrenci, kendi bakış açısıyla verilen dersleri değerlendirmiş ve gelecekte kendisine nasıl faydalı olacağını düşünerek cevaplar vermiştir. Verilen eğitimin muhatabı olan öğrenci gözüyle bu tekliflerin değerlendirilip eksiklerin eklenip fazla olduğu söylenen dersler üzerinde düşünülmesi, gelecek öğrenciler açısından faydalı bir adım olacaktır.

3. En çok sevdiğiniz ders hangisi, niçin?

Bu soruya 213 öğrenci cevap vermiştir. Verilen cevapları, anabilim dallarına göre değerlendirdiğimizde, öğrencilerin en çok Türk Halk Edebiyatı Anabilim Dalına ait dersleri sevdiği tespit edilmiştir. Daha sonra, sırasıyla Yeni Türk Edebiyatı, Eski Edebiyatı, Yeni Türk Dili/Eski Türk Dili Anabilim dallarında bulunan dersler gelmektedir. Öğrenciler, bu dersleri niçin sevdiğini şu şekilde açıklamışlardır:

3.1. Türk Halk Edebiyatı: Bu anabilim dalına ait dersleri sevdiğini belirten öğrencilerin büyük bir kısmı, sebep olarak dersin konusunu göstermişlerdir. Dersin içeriğinin günlük konularla ve hayatta iç içe olması, geçmişi geleceğe bağlaması ve kendi kültürel değerlerine yer verilmesi sevmelerine temel teşkil etmektedir. Konuyla ilgili bazı görüşler şöyledir: "Çünkü bu dersin konusunu daha ilgi çekici buluyorum. İnsanın, kendini içinde bulunduğu bir ders olarak düşünüyorum. Konuları itibarıyla (yaşanmış hikâyeler, âşıkların hayatı) ilgimi daha fazla çekiyor ve derse ilgim var. Öğrendiğim bilgilerle farklı kültür ve gelenekleri, inançları, neyi, niçin yaptıklarını anlayarak o bölge hakkında bilgi ediniyorum. Kültürümüzü araştırmak zevk veriyor, araştırmayı ve okumayı seviyorum. Bütün yaşamı kucaklıyor oluşu, sorgulayıcı, geçmişle geleceği bütünleştirici oluşu. Çünkü ruhum, zihnim, törem, kültürüm bir elde toplanmış oluyor. Kendi değerlerimizin önemini daha iyi anlıyorum. Konular eğlenceli ve zevkli geliyor, derste sıkılmıyorum. Konular bana yakın geliyor, atalarımıza dair bilgiler öğreniyoruz, bizden bir şeyler içeren bir ders. Bu kültürün içinde büyüdüğüm ve günlük hayatımda yaşadığım durumlar olduğu için. Çünkü yeni bir bilgi öğreniyorsak bunu geçmişimizle kıyaslayabilmeliyiz. Halkın sorunlarını, eğlencelerini, gelenek ve göreneklerini anlatıyor. Yorum ağırlıklı olduğu için ve günümüzden örnekler verebildiğimiz için."

Bu alandaki dersleri seven öğrencilerden bazıları ise konusunun yanı sıra derslerin işlenişini, anlatım tarzını ve öğretim elemanlarının öğrencilere yaklaşımını beğendiklerini de vurgulamışlardır. Hiç şüphesiz derslerin sevilmesinde hoca/öğretim elemanı faktörü oldukça önemlidir. Öğrenciler, bu konudaki düşüncelerini şu cümlelerle ifade etmişlerdir: "Dersler zevkli ve öğrencinin fikirlerine önem veriliyor. Dersi derste öğreniyoruz. Dersler, karşılıklı konuşma tarzında geçiyor. Derse katılma imkânımız var. Çünkü öğrenci derse aktif olarak katılıyor, ezberden çok yorum var. Ders rahat anlaşılıyor, örnekler akılda kalıcı. İşlendiği konu ve ezber olmadığı için akılda kalıcı oluyor. Bu dersin hocalarının konuyu anlatım tarzı daha çok hoşuma gidiyor. Alanın hocaları çok iyi ve anlayışlı olduğu için. Çünkü hoca önemli, bazı hocalar kürsüden, kısık bir ses tonuyla anlatıyorlar. Bu da öğrencinin ilgisini azaltıyor. Çünkü hocaları tatlı ve öğrencilerle iyi iletişim kuruyorlar. Ders daha kalıcı hale geliyor. Halk

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

Edebiyatı Hocam bilgiyi çok güzel aktarıyor. Hem hocalarını hem de dersin konularını seviyorum. Tamamen hocalarımızla ilgili, çünkü dersler etkileyici anlatıyorlar."

Ayrıca tipik öğrenci psikolojisi ile "En yüksek notu bu dersten aldığım için." diyen bir öğrencinin yanı sıra; "Bu alanlarda kendimi daha başarılı hissediyorum." şeklindeki açıklama, aşırıya gitmemek şartıyla olumlu davranışların öğrenci başarısını yükselteceğini göstermektedir. Bir öğrencinin; "Konularından dolayı seviyorum. Ayrıca hocamız masalları masal anası gibi anlatıyor. Fıkra anlatırken Nasreddin Hoca'yı karşımızda hissediyoruz." şeklindeki cevabı, öğrenciyi derse bağlamada öğretim tarzının önemini göstermektedir.

3.2. Yeni Türk Edebiyatı: Öğrencilerin, bu anabilim dalındaki dersleri sevmelerinin gerekçesi de birinci derecede derslerin konusudur. Roman ve şiir incelemeyi, yorum yapmayı seven, geçmişten ziyade güncel konulara ilgi duyan öğrenciler, bu dersi sevdiğini belirtmişlerdir: "Sevmemin sebebi derste, birçok şeyi öğrenmek, sadece derse odaklı olmamak düşünmek ve hocanın bize kendi fikir dünyasını da açmış olması. Roman tahlili ve düşüncelerin bizi aydınlattığını düşünüyorum. Yorum gücümü gösterebiliyorum. Bilgiden ziyade tahlil yaptırması için daha etkili ve faydalı oluyor. Romanla hayatı özdeşleştirebilmek bana keyifli geliyor. Günümüze yakın konuların işlendiği, eski ve yeninin bir arada olduğu bir ders. Bir şey öğrendiğime inandığım tek ders. Çünkü kendimi o derse daha yakın hissediyorum. İlgi duyduğum ve kendimi geliştirebileceğim alanlar. Kitap okumayı ve şiiri sevdiğim için beni yansıtıyor. Eğlenceli ve konuları çok farklı olduğu için. Bütün yaşamı kucaklıyor oluşu, sorgulayıcı, geçmişle geleceği bütünleştirici oluşu. Daha güncel konuları ele aldığı ve sürekli yenilendiği için. Yazar ile şairlerimizi daha iyi öğrenme fırsatı verdiği için. Okumayı ve araştırmayı sevdiğim için. Sadece okul değil, hayat dersi de veriyor."

Doğal olarak, her derste olduğu gibi bu dersin sevilmesinde de hoca faktörü büyüktür. Öğrencilerin; "Hoca, kendini dinlettiriyor. Hocamız, bilgisini iyi aktarıyor ve bazen ders dışına da çıkabiliyor. Dersin konusu ve hocanın olumlu tutumu dersin daha aktif geçmesini sağlıyor. Hocanın diksiyonu, sesinin gür olması, dikkatleri toplaması ve anlatım şeklinden dolayı seviyorum. Hocaları çok coşkulu ders anlatıyorlar. Hoca, dersi sohbet tarzında anlattığı için. Konu ezbere dayalı olmadığı için daha kalıcı oluyor." Ayrıca hem dersin konusunu hem de hocalarını sevdiğini belirten öğrenciler de var ki bu durum başarının temel şartıdır. "Konular, hocanın anlatış tarzı ve benim algılayış tarzım. Bu alandaki hocalar ve dersin konusu, öğrencilerin ufkunu açıyor. Belki hocalarımızdan kaynaklı, belki romanları sevmem."

Bunların dışında klasik öğrenci psikolojisi ile "Konuyu kısa, öz ve akıcı bir üslupla verdikleri için." sevdiğini söyleyenlerin yanında; "Bu ders bana nesnedeki gizli musikiye kulak vermeyi ve onu işitmeyi kazandırdı. Ufkumun genişlediğini hissediyorum." diyerek dersin kendisine kazandırdığı farklılığı göstermeye çalışanlar da olmuştur.

3.3. Eski Türk Edebiyatı: Eski Türk Edebiyatı anabilim dalına bağlı dersleri seven öğrenci sayısı yukarıda belirttiğimiz anabilim dallarına göre oldukça azdır. 213 öğrenciden 25 öğrenci bu alanın derslerini sevdiğini belirtmişlerdir. Bunları, bu derslere olan ilgilerinin sebepleri arasında dikkatimizi çeken görüşleri şu şekilde verebiliriz: "İlgimi daha fazla çekiyor. Dersler zevkli, rahat anlaşılıyor ve zihinde kalıyor. Konular eğlenceli geliyor. Eski dönem ve eski şiiri/divan şiirini sevdiğimden dolayı. Bu dönemde asırların birikimi ve tasavvufi söylem var. Çünkü yeni bir bilgi öğreniyorsak bunu geçmişimizle kıyaslayabilmeliyiz. Çünkü divan edebiyatı şair ve yazarlarını daha çok beğeniyor ve bunları tanımak istiyorum. Beni farklı dünyalara götürüyor. Çünkü divan edebiyatı konularıyla uğraşmak hoşuma gidiyor."

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Beyitleri yorumlamak eğlenceli ve doyurucu geliyor. Bu ders daha iyi anlıyor ve yapıyorum. Yoruma açık."

Dersi, hocasından dolayı seven öğrenciler ise; "Hocanın anlatış şekli ve üslubu. Hocalarımız donanımlı. Hoca çok asil." gibi görüşlerde bulunmuşlardır.

3.4. Eski/Yeni Türk Dili: Öğrenciler genel anlamda bu iki anabilim dalından Eski Türk Dili derslerini, gelecekte işlerine yaramayacağı düşüncesiyle pek sevmediklerini ifade etmişlerdir. Sevdiklerini belirten öğrenciler ise bu duygularını şu cümlelerle dile getirmişlerdir: "Bu alanlarda kendimi daha başarılı hissediyorum, ilgim var. Eğlenceli ve zevkli olduğu için. Kelime tahlil etmeyi sevdiğim için. Gerekli bilgileri alabiliyorum. Çünkü Hoca, dersleri ezber ağırlıklı vermiyor ve öğrencilerle samimi bir hava içerisinde anlatıyor. Konuyu kısa, öz ve akıcı bir üslupla verdikleri için seviyorum. Bana yeni bilgiler kattığını düşünüyorum. Konuştuğum dilin kökeninin, tarihini öğrenmek cazip geliyor. Kendi ilimizin ağız özelliklerini Eski Türkçede görmek beni mutlu ediyor. Faydalı buluyorum ve eski metinleri seviyorum."

Her derste olduğu gibi bu dersleri de hocasından dolayı seven öğrenciler de duygularını şu cümlelerle ifade etmişlerdir. "Hocaların iyi aktarımından dolayı seviyorum. Hocamız bizi tahtaya kaldırarak ders anlattırmaya, bir şeyler yapmaya teşvik ediyor. Bu durum bizi geliştiriyor. Hocası ve dersin içeriği ilgimi çekiyor. Ders hocası konuşmaya hâkim ve başarılı olduğu için."

Bunların dışında, diğer derslerde de olduğu gibi bu ders için de dersi sevmeye aldıkları not arasında bir bağ kuran öğrenciler, başarılı olduklarından dolayı bu dersi sevdiklerini ifade etmişlerdir.

Ayrıca, bütün dersleri sevdiğini söyleyen veya tam tersi hiçbir dersi sevmeyi söyleyen ya da dil dersleri dışında bütün dersleri sevdiğini söyleyen öğrenciler olmuştur. Bir öğrenci de açık sözlülüğün verdiği cesaretle; "Öğrenci kolay olanı seçiyor. Bana da Yeni Türk Edebiyatı çekici geliyor." diyerek, bir şeyler öğrenmekten çok sınıf geçmeyi amaç edindiğini belirtmiştir.

Burada dikkatleri çeken ve bütün anabilim dalları için bir veya birkaç öğrencinin yazdığı ortak ifade; "Ders eğlenceli ve zevkli olduğu için seviyorum." şeklindeki cümledir. Bu cevap; dersin adı ve konusu ne olursa olsun, öğretim elemanı, o dersi eğlenceli ve zevkli hale getirebilir tezini doğrulamaktadır.

4. Hiç sevmeyen ders hangisi, niçin?

Bu soruya 204 öğrenci cevap vererek sevmeyen dersi, sebebiyle veya sebepsiz olarak açıklamışlardır. Öğrencilerin sevmeyen derslerin başında dil dersleri, bunlar içerisinde de Eski Türk Dili anabilim dalına ait dersler gelmektedir. Daha sonra Yeni Türk Edebiyatı, Eski Türk Edebiyatı ve son sırada da Türk Halk Edebiyatı dersleri gelmektedir. Bunları sırasıyla değerlendirdiğimizde:

4.1. Eski/Yeni Türk Dili: Bölümde, bu iki anabilim dalına ait çok sayıda ders bulunmaktadır. 126 Öğrenci, belki ders sayısının çokluğundan belki de konuların kendilerine ağır gelmesinden dolayı özellikle Eski Türk Dili anabilim dalına ait dersleri sevmeyenlerini belirtmişlerdir. Bunların, adı geçen dersleri sevmeyiş sebepleri arasında dikkat çeken görüşler şunlardır; "Çünkü bu dersler zor olmadığı halde zorlaştırılıyor. Konular zor değil ama sınavlarda sorulan sorular derslerden daha zor. Yeterli bilgi aktarımı yok, ama fazla şey bekleniyor. Ayrıntılı, sıkıcı ve ezbere dayalı olduğu için. İlerde faydalı olacağını düşünmüyorum. Gereğinden fazla zorladıkları için. Aslında sevilmesi gereken bir ders,

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

kökenimizi anlatıyor, ancak eğitimcinin etkisi olumlu ve olumsuz anlamda derse yansıyor. Sözcüklerin yapımı ve çekimiyle ilgilenmeyi, metin okumayı ve tahlil etmeyi sevmiyorum. Eski metinlerin okunmasını anlamsız buluyorum. Gerekli olduğunu düşünmüyorum. Amaçsız bir ders, işimize yaramayacak konular anlatılıyor. Dersler çok sıkıcı, konular zor ve karmaşık, tarihi bilgileri sevmiyorum. Tahlil zor oluyor, çeviri yapamıyorum. Verimli değil, sınavla tehdit ediliyor ve çok zorlanıyoruz." Öğrenciler, özellikle Orta Türkçe dersini metin okuma zorunluluğundan dolayı sevmemektedirler.

Dersleri sevmeyiş sebeplerini hocalara bağlayan öğrencilerin sayısı da oldukça fazladır. Bunlar, hocanın anlatım şeklini beğenmediklerini, hocanın dersi zorladığını, konuya tam olarak hâkim olamadığını, kendilerini eleştirdiğini, çok sinirli ve sert olduğunu, egolarının çok yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Bu öğrencilerden biri; "Hoca, sadece derse katılan öğrencilerle ilgileniyor. Çoğumuzun adını bilmiyor. Hâlbuki etkili iletişimde öğrenciye adıyla hitap etmek gerekir." diyerek, hoca-öğrenci ilişkilerinde isimle hitabın önemini vurgulamıştır.

Bazı öğrenciler ise açık bir şekilde, nasıl sevdikleri derslerde başarılarının etkisi varsa sevmedikleri derslerde de başarısızlıklarının ve konuyu anlayamayışlarının etkili olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, bir öğrencinin; "Kril alfabesi öğrenmek zorunda değiliz. Bunlar akademik çalışma için gerekli." şeklindeki açıklaması, konuların, lisans eğitimi alan bir öğrenci seviyesine göre oldukça ağır olduğunun bir işaretidir.

4.2. Yeni Türk Edebiyatı: 60 öğrenci, bu anabilim dalında bulunan dersleri sevmeyişini ifade etmiştir. Bu öğrencilerden bir kısmı, okunması gereken roman sayısının çokluğundan şikâyet etmişlerdir. Ayrıca konuların ağırlığı ve gereğinden fazla zorlanması da sevimemesinin sebepleri arasındadır. Bunların dışında; aşırı sıkıcı olduğu için, sadece sınavlara yönelik ders anlatıldığı için, her hafta aynı şeyle tekrar edildiği için, anlatılanlar sınavlarda sorulmadığı için, yazdıkları yorumlar, hocalar tarafından beğenilmediği için ve yeterli bilgi aktarımı olmadığı için dersleri sevmediklerini söyleyen öğrenci sayısı da oldukça fazladır.

Daha önce de belirttiğimiz gibi öğrencilerin büyük bir kısmı Batı Edebiyatı dersini sevmediklerini açıkça ifade ederek; "Kendi kültürümüze öncelik verilmeli. Hiç bir şey anlamıyorum. Hiçbir zaman sevmedim, sevmeyeceğim de. Bizim değerlerimizden uzak. Batının yozlaşmış değerlerini öğreniyoruz. Gereksiz. Başkalarının edebiyatı bizi bu denli zorlamamalı." demişlerdir.

Diğer anabilim dallarında olduğu gibi, Yeni Türk Edebiyatı anabilim dalında da dersin sevimeyişinde dersin hocasının etkisi büyüktür. "Derslerini sevdiğim halde anlatım bozukluğundan dolayı hoşuma gitmiyor. Çünkü hocanın ne dediği anlaşılıyor. Hocanın sesi duyulmuyor. Ancak hocasına göre değişiyor. Hoca bütün bilgi birikimini aktarmak istiyor. Biz de karıştırıyoruz. Hocasını sevmiyorum. Zoraki davranışları, tehditler psikolojik olarak bizi etkiliyor. Hoca çok pasif, sesini duyamıyoruz." Ayrıca bazı öğrenciler derslere bağlı kitap satışlarından ve sınav kâğıtlarını araştırma görevlilerinin okumasından şikâyetçi olduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerden birkaçı ise sevmeyiş sebeplerini başarısızlıklarına bağlamışlardır.

4.3. Eski Türk Edebiyatı: Bu anabilim dalını seven öğrenci sayısında olduğu gibi sevmeyen öğrenci sayısının da çok az olduğu görülmektedir. Toplam 23 öğrenci; aynı konular tekrar edildiği için, dersler dört yıl boyunca devam ettiği için, ezbere dayalı ve konular ağır olduğu için, dersler monoton geçtiği için sevmediklerini belirtmişlerdir. Derslerin

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

sevilmeyişinde anlatım bozukluğunun, şiirlerin dilinin ve kendi başarısızlıklarının da etkili olduğunu belirten öğrenciler de vardır.

4.4. Halk Edebiyatı: 204 öğrenciden sadece 7'si Türk Halk Edebiyatı anabilim dalında bulunan dersleri sevmediklerini belirtmişlerdir. Bunların sevmeyiş sebepleri; konularının çok geniş olması, derslerin çok uzun anlatılması ve kendi başarısızlıkları olarak ifade edilmiştir. Bir öğrenci dersi sevmeyiş sebebini; "*Aslında geçmişi bilmek güzel ancak çok derine inince sıkılıyorum.*" diye açıklarken başka bir öğrenci de Türk Halk Bilimi dersinin gereksizliğini ve öğrenciyi sıktığını belirtmiştir.

Bunların dışında İngilizce ve İnkılap Tarihi derslerinden şikâyetçi olan öğrencilerimiz de bu derslerin Türk Dili ve Edebiyatı için gereksiz olduğunu belirtmişlerdir. Bunların tam tersine, 30 kadar öğrenci ise bütün dersleri sevdiğini ifade etmiştir. Hatta çoğu öğrenci başarısız olduğu dersleri sevmeyişini belirtirken, bir öğrenci; "*Ben bir derste başarısız olursam hatayı kendimde bulurum ve telafi etmeye çalışırım. Bütün dersleri seviyorum, hepsi faydalı.*" diyerek, diğer öğrencilere de örnek olacak bir cevap vermiştir.

Sonuçta öğrenci, dersleri konusuna, anlatım tarzına ve gelecekte işlerine yarayıp yaramayacağına göre bir değerlendirme yaparak görüşünü açıklamıştır. Ancak değişmeyen bir şey var ki, öğrenci başarılı olduğu dersi severken başarısız olduğu dersi de sevmeyişini belirtmiştir.

5. Türk Dili ve Edebiyatı eğitiminin daha iyi olması için neler yapılabilir?

200 öğrencinin cevap verdiği bu soruda, eğitimin daha iyi olması için beklentilerin neler olduğu açık bir şekilde ifade edilmiştir. Bunlar:

5.1. Aktif Öğrenci: "*Bölüm daha sosyal, sistemli ve aktif bir hale getirilmeli. Derslerin daha iyi olması için farklı metotlar kullanılmalı. Dersler daha zevkli hale getirilmeli. Öğrenciler zaman zaman derse katılmalı, ders anlatmalı. Dersler sınıf içinde kalmamalı. Hocaların değil, öğrencilerin fikirlerinin ön planda olduğu bir eğitim sistemi getirilmeli. Öğrenciye daha fazla söz hakkı verilerek özgüven kazandırılmalı, dersler öğrenci merkezli işlenmeli. Öğrencilerin yazma yeteneğini geliştirecek faaliyetlerde bulunulmalı. Bölüme sadece alanı seven öğrenciler gelmeli. Özellikle yorum gücünü geliştirecek faaliyetlerde bulunulmalı. Öğrenci, demene, öykü vs. yazma konusunda teşvik edilmeli. Derslerde, öğrencinin dikkatini toplamak için zaman zaman güncel konulara, mizahi konulara girilmeli, espri yapılmalı. Eğitim, öğrenci merkezli olmalı. Her öğrenci, mutlaka sunum yapmalı. Soru-cevap tekniği ile öğrenci derse katılmalı. Öğrencilere kendini ifade etme şansı verilmeli. Dersler daha çok araştırmaya yönelik olmalı. Geleneksel yöntemle ders işleme yerine öğrencilerin aktif katılımı sağlanmalı. Ezber değil araştırmaya yönelik olmalı. Araştırma konuları öğrencilere verilmeli. Sınav yerine ödev verilmeli. Bütün öğrenciler ders anlatma ve Türk edebiyatına yönelik dergiler çıkarma konusunda teşvik edilmeli ya da dersler karşılıklı işlenmeli. Çünkü bu sisteme göre öğrenci pasif durumda ve düşüncelerine saygı duyulmuyor.*"

Ancak bu görüşlerin aksini isteyen öğrenciler de vardır. Örneğin bir öğrenci; "*Öğrencilerin konu anlatmasını yanlış buluyorum. Öğrenci hocadan anladığı gibi, öğrenciden anlamıyor ve dersler boşa gidiyor.*" diyerek öğrencilerin ders anlatmasına karşı olduğunu belirtmiştir. Çoğu öğrenci ders anlatmayı isterken, aksinin savunularının olması, bu işin dozunun ayarlanması gerektiğini göstermektedir. Öğrencinin özgüven ve deneyim kazanması için ders anlatması faydalı, ancak buna bir sınır getirilmeli ve ders anlatacak öğrenciye belirli

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

bir süre verilmelidir. Böylece, hem diğer öğrenciler sıkılmaz hem de öğrenci görevini yapmış olur.

5.2. Uygulama Derslerine Ağırlık Verilmeli: "Uygulama yapabilecek alanlar olmalı ve uygulamalı dersler konulmalı. Hatta sınav yerine uygulama olmalı. Araştırma yapılmalı. Öğrenciler Halk Edebiyatı ve dil derslerinde sahaya indirilip derleme yaptırılmalı. Konu ile ilgili geziler düzenlenmeli. Yeni Türk Edebiyatı dersinde, öğrenci sözlü olarak romanı anlatmalı. Böylece okuyan ve okumayan belli olmalı. Öğrenci toplulukları kurulup gösteriler yapılmalı. Teknolojiden daha fazla yararlanma imkânları sağlanmalı. Bir konu anlatılırken, konuya uygun yer veya şahısla iletişime geçilmeli. Özellikle edebiyatla ilgili yöreler dikkate alınarak geziler düzenlenmeli. Bölüm eğlenceli hale getirilmeli, öğrenciler tiyatroya ve bağlama çalmaya teşvik edilmeli. Radyo ve televizyonlarda edebiyat programlarına ağırlık verilmeli. Öğrencileri teşvik edici konferanslar düzenlenmeli. Bazı yazar ve şairler davet edilerek öğrenciler okumaya teşvik edilmeli".

Ayrıca bu görüşlerin dışında beklenmedik teklifler de dikkat çekmektedir; "Moğolistan'a gitmek, kitabelere dokunmak isterim."

5.3. Görsellik Olmalı: "Daha akılda kalıcı yöntemler kullanılmalı. Öğrencinin kalitesini ölçmek için görsel etkinlikler yapılmalı. Örneğin, derslerde anlatılan konuların daha kalıcı olması için görsel malzeme ile desteklenmeli. Slayt olabilir, sunumlar yapılabilir veya Türk Halk Edebiyatı dersi için kısa oyunlar düzenlenebilir."

5.4. Ders Konuları: Burada yer alan görüşler, genel anlamda öğrenci psikolojisini de ortaya çıkarmaktadır: "Ders konuları biraz daha hafifletilmeli, az ve öz olmalı. Ders sayısı ve süresi azaltılıp ezber mantığından uzaklaşılmalı. Seçmeli derslerde kontenjan sınırsız olmalı. Vize ve final arasına en az iki ay girmeli. Faydalı olan ve KPSS'de sorulacak sorularla bağlantılı olan bazı seçmeli dersler de zorunlu hale getirilmeli."

5.5. Dersin Hocası ile İlgili Sorunlar: Bir öğrencinin; "Hocanın anlayışlı olması bilgilerinin aktarması ve gerçekten emeğinin karşılığını istemesi yeterli." demesi, aslında öğrencilerin hocalardan neler beklediğini açıkça göstermektedir. Ama bunun dışında, öğrencilerin hocalarından haklı olarak başka beklentileri de vardır: "Öğrencilerin derslerde duygu ve düşüncelerini rahatlıkla dile getirmeleri gerekir. Onun için Hocaların öğrencilere daha yakın olması ve öğrencilerin derse katılmalarını sağlamaları gerekir. Hocalar, öğrencilere daha yakın olup dersleri sohbet havasında işleyerek daha eğlenceli hale getirmeliler. Hocalar, öğrencilerin görüşlerine daha fazla değer vermeli. Ders anlatılırken bütün öğrencilere hitap edilmeli, ne olduğuna ve nereden geldiğine bakılmaksızın hepsine eşit davranılmalı. Öğrenci olumlu yönde motive edilmeli, onlara birer öğretmen adayı gibi davranılmalı. Dersler, sınava yönelik değil de hayata yönelik anlatılmalı. Hocalarla birlikte etkinlikler yapılmalı. Hoca, güler yüzlü olmalı, dersi daha canlı, duygulu ve içten anlatmalılar. Zorla kitap okutturulmamalı ve satılmamalı."

5.6. Ders Süresi: Bu konuda; "Derslerin daha verimli geçmesi için, sürenin kısaltılması gerekir." diyen öğrencilerin yanı sıra sürenin uzatılmasını isteyenler de çıkmıştır. Bunar arasında; "Dört yılda iyi bir eğitim verilmez. Ancak, öğrenci ezberci eğitimi öğrenir. Dersler esnekleştirilmeli, hazırlık sınıfı getirilmeli." diyenler, hatta "Ders saatlerinin daha uzun olması, öğrencilerin daha fazla konu anlatması, herkesin fikrini söyleyebilmesi gerekli." diyenler de görülmektedir. Ayrıca, I. Öğretimde okuyan öğrenciler derslerin erken başlamasından da şikâyetçi olduklarını belirtmişlerdir.

5.7. Sınav Sisteminin Yanlılığı: Öğrencilerin büyük bir kısmı, sınavlara yönelik ezbere dayalı sistemden şikâyetçi olduklarını belirtmişlerdir. Ezber yerine eserleri yerinde incelemeyi, öğrencilerin bölüme uygun bir şekilde eğitilmesi gerektiğini öneren öğrenciler olmuştur. Bir öğrencinin; "*Kitap okuma alışkanlığı verilmeli. Edebiyatı bitirip roman okumaktan aciz bir nesil yetişiyor.*" ifadesi, eğitimde bir yanlılığın olduğunu açıkça göstermektedir. Bazı öğrenciler ise sınav yerine mülâkatı önermişlerdir. Bunların dışında her ne kadar Türk Dili ve Edebiyatı eğitimi için test sistemi pek uygun olmasa da yorum ve mülâkat isteyen öğrencilere karşılık sınavın test şeklinde olmasını isteyenler de çıkmıştır. Öğrencilerden bir kısmı ise bazı hocaların, sınavları tehdit unsuru olarak kullandığını, notlarla korkutulduklarını belirterek sınav kâğıtlarını araştırma görevlilerinin değil de derse giren hocaların okuması önerisinde bulunmuşlardır.

5.8. Güncel Konular İşlenmeli: Daha iyi bir eğitim için konuların güncellenmesi gerektiği önerilmiştir. Özellikle, öğrencilerin; "*Ders düzeninin gözden geçirilmesi, sınıf ortamının geliştirilmesi, edebiyat faaliyetlerinin daha iyi olması ve tam bir edebiyatçı kimliğinin nasıl kazandırılacağıının yolunun gösterilmesi gereklidir.*" dikkate değer bir tenkidtir. Öğrencilerin büyük bir kısmı, derslerin yoruma açık, muhakeme güçlerini artırmaya yönelik, pratik yönü ağır basan bir ders işleme şeklinin olması gerektiğini önermişlerdir. Bir öğrencinin; "*Bölümde kitap okunma saatleri konulmalı, öğrenciler kitap okumaya teşvik edilmeli. Romanlar zorla değil sevdirenle okutulmalı.*" önerisi de oldukça önemlidir.

5.9. Kontenjan: Bölümde, gerek I. Öğretimde gerekse II. Öğretimde öğrenci sayısının oldukça fazla olduğu açıktır. Bu sayının fazlalığına dikkat çeken öğrenciler, hem dersleri rahat dinleyebilme adına hem de mezuniyetten sonra atanma şansını yükseltmesi arzusuyla sayının azaltılmasını hatta mezun öğrencilerin tamamı atanıncaya kadar bölümün kapatılması gerektiği teklifinde bulunmuşlardır. Burada dikkat çeken bir durum ise öğrencilerin öğrenim durumuna göre çözüm önerileri değişmektedir. I. Öğretimde okuyan öğrenciler, II. Öğretimin kapatılmasını teklif ederken, II. Öğretimde okuyan öğrenciler, öğrenci alımının durdurulmasını veya Bölümün (Açık Öğretim dâhil) kapatılmasını önermişlerdir.

5.10. Atanma/Gelecek Kaygısı: Öğrencilerin büyük bir kısmı atanma umutlarını yitirdikleri için geleceği olmayan bir bölümde okuduklarını düşünmektedirler. Bu düşünceye sahip olan öğrenciler, böyle bir durumda öğrenciyi bu kadar zorlamanın doğru olmadığını belirtmişlerdir. Bu öğrencilerden biri; "*Çünkü hayallerimiz elimizden alındı. "Gizli işsiz" olarak yaşamak zoruma gidiyor.*" diyerek umutsuzluğunu dile getirmiştir. Bir başka öğrenci de umutsuzluğunu; "*Atama sorunu yaşadığımız için umudumuz kırılıyor. Derslere konsantr olamıyoruz.*" sözleriyle ifade etmiştir.

Bütün bu önerilerin dışında eğitim durumunu çok yönlü ve mantıklı bir şekilde değerlendiren bir öğrenci ise; "*Rektörlüğün bölüme bir bütçe ayırması gerekir. Öğrencilerin, roman-şiiir değil de edebiyat üzerine yoğunlaştırılması gerekir.*" diyerek makul bir öneride bulunmuştur.

5.11. Eğitim İyi, Sorun Öğrencide: Eğitim sisteminin gayet iyi olduğunu söyleyen öğrenciler; "*Başka üniversitelerle karşılaştırılınca başarımız ortaya çıkıyor. Yapılacak olanın en iyisi yapılıyor. Derse giren bütün hocalar işlerinin ehli kişiler. Fırat'ta olduğum için şanslıyım. Bütün sorun bizde. Eğitimin daha iyi olması için daha çok çalışmalıyız. İş öğrencide bitiyor. Bölümü istekli öğrenciler tercih etmeli. Biz zorlanıyor olsak da eğitim kaliteli.*" diyerek eksiklerin kendilerinde olduğunu açıkça ifade edebilmişlerdir.

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

Ayrıca dil ve üslup, konuşma, diksiyon, hitabet, yazım ve dil bilgisi dersleri ile birlikte yakın dönem edebiyatında daha fazla yer verilmesi, sayıda şair ve yazarın öğretilmesi gerektiği de öğrencilerin önerileri arasında yer almaktadır.

6. Mezun olduğunuzda, kendinizi Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni olmaya hazır hissedecek misiniz, niçin?

Bu soruya cevap veren 204 öğrencimizden 93'ü hazır olduğunu, 92'si hazır olmadığını belirtirken, 19 öğrenci de kararsız olduğunu ifade etmiştir.

6.1. Hazırım: Kendilerini Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni olmaya hazır hisseden öğrencilerimiz, genel anlamda Bölümde iyi bir eğitim aldıklarını vurgulamışlardır. Bu duygularını ifade ederken Bölümde iyi bir eğitim-öğretim süreci geçirdiklerini, kendisini yetiştirmiş başarılı akademisyenlerden ders aldıklarını, iyi bir ortamda yetiştiklerini ifade etmişlerdir. Bunlardan bazıları; "Bölümde gerçekten çok değerli hocalarımız var. Dersin hakkını çok iyi veriyorlar. Dolu dolu bilgi alıyoruz. Yeterli olduğumuzu düşünüyorum. Özellikle, stajda MEB müfredatının yetersizliğini görünce üç katı aldığım eğitim beni mutlu etti. Çünkü kaliteli öğretmenlerin kaliteli öğrencilerimiz." şeklinde duygularını dile getirirken bazıları, öğretmenliğe hazır olmalarıyla birlikte atama sıkıntısını da dile getirerek, mezunlar istihdam edilinceye kadar öğrenci alımının durdurulmasını önermişlerdir: "Gerek burada aldığımız bilgiler, gerekse stajda öğrendiğimiz deneyimler bizi hazır hale getirdi. Bu görev, artık bizim boynumuzun borcu. Gelecek neslin inşasını biz oluşturmalıyız ve topluma yön vermeliyiz. Atanabilmemiz için, bölümler tamamen kapatılmalı, mevcut mezunların ataması olduktan sonra ihtiyaca binaen tekrar açılabilir. Hazırım, ama atama olmadığı için hevesim kırılıyor."

Bu sorumuza "evet" diyen öğrencilerimizden bazıları ise, mesleğe ilk adım için olması gereken özgüven ve cesaretin olduğunu, bilginin ise zamanla tamamlanacağını belirterek insanın okudukça, araştırdıkça yeni şeyler öğrenebileceğini ifade etmişlerdir. Verilen cevaplar arasında en dikkat çeken tespitlerden biri de, kendilerini başka üniversitelerdeki aynı bölümlerin öğrencileri ile karşılaştırarak onlara göre durumlarının daha iyi olduğunu belirtmeleri olmuştur: "Aldığım eğitimi bazı üniversitelerin eğitimi ile karşılaştırdığım zaman öğretmen olmaya yakın hissediyorum. Dil dersi hariç, hakkıyla yapacağımı düşünüyorum. Hocalardan aldığım bilgiler ve okuduğum kitaplarla çok şey öğrendiğimi sanıyorum. Hocalarım bana çok şey kattı. Hocaları, dersi işleyiş yönüyle örnek alacağım, ama öğrenciye yaklaşmaları konusunda örnek almayacağım. Çünkü hocalar, öğrenciye gerçekten çok değer vermiyor. Bazen cevabı bildiğimiz halde söyleyemiyoruz."

Ancak, mezunların istihdam sorunu, bütün öğrencileri olumsuz yönde etkileyerek; "Ama atamaların olmaması hevesimi kırıyor." şeklinde endişeye kapılmalarına sebep olmaktadır.

6.2. Kismen: 19 öğrencimiz, bu konuda kararsız olduklarını ifade etmişlerdir. Bunun sebebi bazılarına göre kendilerini bilgi konusunda eksik hissetmeleri iken bazıları da okulda aldıkları bilgilerle sınavlarda sorulacak sorular ile öğretmen olduktan sonra verecekleri bilgiler arasında farklılıklar olduğunu belirtmişlerdir. Bazı öğrencilerimiz ise bu eksikliğin sebebini sisteme bağlayarak sınav öncesi ezberleyip yüksek not aldıklarını, ama daha sonra bütün öğrendiklerini unuttuklarını ifade etmişlerdir. Kararsız öğrenciler arasında heyecan ve psikolojik olarak bu işi yapamayacaklarına inananlar da bulunmaktadır. Ancak bütün bunların aksine bazı öğrencilerimiz de; "Verilen derslerin alan konusunda yeterli olduğunu düşünmüyorum. Ayrıca, öğretmenlik için sadece bilgi yeterli değil. Bildiklerimi nasıl

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

aktaracağım konusunda kendimi hazır hissetmiyorum." ve "İyi bir üniversitenin iyi bir bölümünden mezun olacağım. Ancak kendimi eksik hissediyorum." diyerek, bilgi ve öğrenme konusunda insanların her zaman eksiklerinin olabileceğini vurgulamışlardır.

6.3. Değilim: Sorumuza, "Henüz hazır değilim." diyen 91 öğrencimizin büyük bir kısmı 3. Sınıf öğrencilerinden idi. Kendilerinin eğitimciden ziyade bir Türkolog veya araştırmacı gibi yetiştirildiklerinden şikâyet eden bu öğrencilerimize göre bazı konular ayrıntılı ve gelecek için gereksiz görülmektedir. Verilen bu bilgilerin hiçbirinin öğretmenlikte işlerine yaramayacağını düşünen öğrencilerimiz de vardır. Bazıları ise ezberci sistemin sonucu olarak, sınavlardan sonra, öğrendikleri her şeyi unuttuklarını dile getirmektedirler. Örneğin, bir öğrencimiz bu konuda: "Edindiğim bilgiler sınava yönelik. Sınav bitince bilgi de gidiyor. Bilgilerin kalıcı olması için sınav yerine başka bir uygulama yapılmalı. Çünkü öğrenmeye dayalı değil ezbere dayalı bir sistemle dersler işleniyor." diyerek endişesini ifade etmiştir. Bazı bilinçli öğrencilerimiz, öğretmenliğin sadece alanla ilgili teorik bilgilerden ibaret olmadığını; "Öğretmen olmak, sadece kuru bilgileri ezberlemekle olmaz. Hem psikolojik, hem alan hem de genel kültür bakımından kendimi yetiştirmeliyim. Bunun için de birkaç yıla ihtiyacım var." diyerek işin ciddiyetinin farkında olduğunu vurgulamışlardır. Bunların dışında eksikliği kendinde görüp tamamlamaya çalışacaklarını söyleyen öğrenciler de vardır.

Bir öğrencimizin bilgece verdiği cevap ise herkese örnek olacak niteliktedir: "Hayır. Bilgi sınırsızdır. Zamanla, kendimi yetiştirerek ve tecrübe kazanarak hazır olacağım. Yunus Emre'nin dediği gibi: "Hamdım, piştim, yandım." Ben de zamanla iyi bir öğretmen olacağım. Ama şu anda eksiklerim çok."

Sonuç

Hiç şüphesiz bilmek ile öğretmek ve eğitmek aynı şey değildir. Her eğitimci gibi Türk Dili ve Edebiyatı eğitimini üstlenen öğretim elemanları da görevlerini yaparken genellikle öğrencilere gerekli olduğunu düşündükleri her türlü bilgiyi vermeye çalışmışlardır. Bu çalışmayla gördük ki, verilen bilgilerin öğrenci gözüyle değerlendirilmesi, sağlıklı ve başarılı bir eğitim için oldukça önemlidir.

Öncelikle şunu belirtmeliyiz ki, anketi uyguladığımız öğrenciler Eğitim Fakültesi öğrencileri değildir. Bunlar İnsani ve Sosyal Bilimler Fakültesinde 3. ve 4. sınıflarda okuyan I. ve II. öğretim öğrencileridir. Dolayısıyla formasyon dersini alamayan öğrenciler, eğitimin uygulama kısmında bazı eksikliklerinin olduğunu fark etmişlerdir. Bu normaldir. Ama bunun dışında Türk Dili ve Edebiyatı eğitiminden neler beklediklerini açıkça ifade etmişlerdir. Bu değerlendirmelerden hareketle öğretim elemanlarının dersleri işleyiş şekli ve öğrencilere nasıl davranmaları gerektiği konusunda şunları söyleyebiliriz:

1. Öğrenci, ezbere dayalı bir sistem yerine yorum gücünün öne çıktığı bir eğitim şeklini tercih etmektedir. Bu sistem içerisinde öğrenci de derse katılacak, kendi düşüncelerini rahatlıkla söyleyebilecek, duruma göre uygulamalar yapabilecektir. Yani, öğrenciye dört temel beceri; dinleme, konuşma, okuma, yazma/anlama ve anlatma en güzel şekliyle öğretilmelidir.

2. Derslerde anlatılanların bilgi yığınından çok geleceğe yönelik olması gereklidir. Öğrenci, öğrendiği bilgileri gelecekte nasıl kullanacağını bilmelidir. Özellikle "öğretmen olduğunuzda" ifadesi öğrenciyi motive edecek önemli bir sözdür.

3. Derslerde, eğitimcinin öğrenciye yaklaşımı oldukça önemli. Öğrenci, hocanın kendisini tanımasını, adıyla hitap etmesini, onu dinlemesini, fikrine saygı göstermesini,

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

kısacası insan yerine koymasını istiyor. Kişiler arası iletişim açısından bu davranış çok önemlidir. Ancak öğrenci mevcudunun 80-90 olduğu bir sınıfta bunu yapmak biraz zor görülmektedir.

4. Öğrencilerin sevdikleri ve sevmedikleri derslerin sebeplerini açıklarken ileri sürdükleri gerekçelere her öğretim elemanının dikkat etmesi gerekir. Çoğu öğrencinin, dersleri sevip sevmemesinde aldığı notlar ya da başarı durumları gerekçe olarak gösterilmemiştir. Dikkatler daha önemli noktalara çekilmiştir. Bunlardan birincisi sevilen derslerin genellikle araştırmaya yönelik olması, güncel konuların işlenmesi, derste öğrencinin aktif hale getirilmesi, düşüncelerine değer verilmesi ve öğretim elemanının konuya hâkimiyetidir. Ayrıca, öğrencinin hocayı sevmesi de önemli bir etkidir. İkincisi sevilmeyen derslerin sebebi, öğretim elemanının yanlış davranışı, kendini öğrencilerden soyutlaması ve konuları öğrencilerin seviyesinin çok üzerinde vermesidir. Kısacası, öğretim elemanı kendisini sevdirmeyince, dersi de sevilmiyor. O halde, iyi bir eğitim için her öğretim elemanı, eksiği kendinde görmeli, otokontrol yapmalı ve kendini sorgulamalıdır. İnsan her yaşta yeni şeyler öğrenebilir, kendini değiştirebilir. Eksiklerini tamamlayarak öğrencilere de doğru olmayı, bilimsel, yapıcı, yaratıcı ve eleştirci düşünmeyi öğretmelidir.

"ONA TİLİ VA ADABİYOTİ" İLE "O'ZBEK ADABİYOTİ" ADLI DERS KİTAPLARINDAN HAREKETLE EDEBİYAT EĞİTİMİNİN KİMLİK İNŞASINDA ROLÜ

Fatma AÇIK*

Giriş

Edebiyat ve edebiyat eğitimi, insanla ve insan topluluklarıyla ilgilenip uğraşma bakımından birbirini tamamlayan, birbiriyle yakından ilişkili olan iki alandır. Çünkü edebiyatın da eğitimin de konusu insandır. İnsanoğlunun yeryüzündeki serüvenleri, doğal ve toplumsal çevresiyle ilişkileri, sağlıklı bir yaşayış özlemi, bu iki alanın ortak konusunu oluşturur (Kavcar, 1999: 2).

Edebiyat eğitiminin amacı; bir yandan bireye estetik bakış açısı kazandırmak, bireyin okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmek öte yandan bireyin edebiyattan yararlanarak gündelik yaşamına ait duyuş, düşünüş ve davranış şekilleri geliştirmesine yardımcı olmaktır.

Milletin kültürel değerlerini bünyesinde taşıması hasebiyle edebi eserler aynı zamanda kültür taşıyıcılarıdır. Söz konusu eserlerin okunması, incelenmesi sonucunda bireyler kültürel değerleri de öğrenmiş olacaklardır. Yani edebiyat eğitimi bireylere kültür bilinci kazandırılabilir, aidiyet duygusu uyandırılabilir, bir milletin mensubu olma, ortak kaderi, ortak tarihi, ortak değerleri paylaşma bilinci geliştirilebilir. Ayrıca yeni yetişen nesillerle iletişim becerisine dayanan ortak bir dil geliştirmek, edebiyatın zengin kültürel mirasını aktarmakta bizlerin en büyük yardımcısı olabilir.

Yöntem: Araştırma betimleyici bir çalışma olup veriler, doküman incelemesi yöntemi ile toplanmıştır. Çalışma, var olan bir durumu belge incelemeye dayalı bir biçimde betimlediği için nitel veri analizi tekniklerinden yararlanılarak gerçekleştirilen betimsel bir çalışmadır.

Çalışma dokümanını, Özbekistan Cumhuriyeti'nde meslek liselerinde okutulan (8.sınıf) edebiyat ders kitabı oluşturmaktadır. 8. sınıf edebiyat ders kitaplarının şekil ve içerik yönünden ayrıntılı olarak ele alınması çalışmadaki temel problemdir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi: Edebî eserler, sanat zevki ve anlayışıyla kültür değerlerini hayatın gerçekliğinden hareketle somutlaştırır. Estetik zevkin gelişmesine ve mensubu bulunduğu toplumun değerlerini benimsemesine katkı sağlar. Bu nedenle edebiyat eğitimi; kültürel değerlerin somut olarak ifade edilmesi ve yorumlanması, hayatın farklı bir dikkat ve duyarlılıkla dile getirilmesi, estetik zevkin gelişmesi bakımından oldukça önemlidir. Edebiyat eğitimi, metinlerdeki sanat değerlerini sezmeyi, metni yorumlamayı sağlayacak becerileri kazandırmayı ve dilin metinde kazandığı anlamları kavramayı amaçlar. Bu eğitimin ilk basamağı ana dili dersleri olsa ikinci basamağını edebiyat dersleri oluşturur. Ana dili derslerinde dili kavramaya yönelik çalışmalar ağırlıklı iken edebiyat derslerinde bireysel, ulusal, evrensel değer ve anlayışın edebî metinlerde nasıl inceleneceği ve değerlendirileceği konusunda beceriler kazandırılmaya çalışılmalıdır.

Dil ve edebiyat dersinin amacı, bireylerin anlama ve anlatma becerilerinin yanında, metinler aracılığı ile duygu, değer, düşünce ve davranışlarının gelişmesini sağlamaktır. Bu

* Prof. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, fatmaacik1@yahoo.com

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

nedenle ders kitapları, eğitim-öğretim sürecine kılavuzluk eden en önemli ve ulaşılabilir kaynaklardır. Edebiyat-dil öğretiminde seçilecek metinlerin ve ders kitaplarına seçilecek metinlerin niteliğinin, çeşitliliğinin yanı sıra; ders kitaplarının gerek şekil gerekse içerik özelliklerinin etkililiği ve verimliliği de önem arz etmektedir.

Dolayısıyla edebiyat eğitimi nitelikli, yararlı olduğu tartışılmaz eserlere dayanmalı; metinler farklı türlerde ve o türün özelliklerini en iyi şekilde yansıtan yazar, şair ve araştırmacıların eserleri arasından seçilmelidir.

Ana dili ve edebiyatı dersleri için hazırlanacak kitaplarda; sınıf ve yaş seviyesine uygunluğun yanında bireylerin kişisel gelişimine katkıda bulunacak metinlerin seçilmesinde ve söz konusu metinlerin muhakkak bireylerde dil zevkini ve bilincini geliştirme, hayal dünyalarını zenginleştirme, ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkarma gibi hususlar göz önünde bulundurulacak; millî kültüre, ahlâk anlayışına, geleneklere uygun olmasına özen gösterilmelidir.

Bulgular

Özbekistan'da eğitim kurumları/basamakları; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim, mesleki eğitim, yükseköğretim, lisansüstü eğitim, uzmanlaşma eğitimi, halk eğitimi şeklindedir.

Özbekistan Cumhuriyeti Aliy Meclisinin 2007 yılından itibaren aldığı kararlardan eğitim - öğretim basamaklarını net bir şekilde görebiliriz:

11. madde: Okul öncesi eğitim çocuğun bedenen ve zihnen ilkokula hazır hale getirmeye yönelmelidir. 6-7 yaşına kadar evde, anaokulunda ve benzeri yerlerde eğitim almaktadır. (Özbekistan Cumhuriyeti Bakanlar Kurulu'nun 25 Ekim 2007 tarihinde 225 sayılı "Okul öncesi eğitimin yasal şekli hakkındaki" kararı)

12. madde: Orta öğretim şu basamaklardan oluşmaktadır: Başlangıç (I.-IV. sınıflar) ve Orta öğretim (V.- IX. sınıflar)

İlköğretim orta öğretime geçiş için zorunlu olan okuma-yazma ve diğer alanların temelini atılmasına yöneliktir. 6-7 yaşında başlanır. Orta öğretim için zorunlu olan bilim dallarında belli bir derecede eğitim verilir. Bağımsız düşünebilme, organize olabilme, yeteneği doğrultusunda sanat/spor dallarında becerisini geliştirme, bir mesleğe yönelme ve eğitimin bir üst basamağında nasıl hareket edeceği doğrultusunda yardımcı olur.

Çocukların ilgi ve istidatları doğrultusunda eğitim alabilmeleri için farklı türlerde okullar açar. (Özbekistan Cumhuriyeti Bakanlar Kurulu'nun 7 Ağustos 2008 tarihinde 173 sayılı kararı)

13. madde: İsteyen herkes orta öğretimini, genel lise, ticaret lisesi ve meslek liselerinde eğitim alabilme hakkına sahiptir. (Özbekistan Cumhuriyeti Bakanlar Kurulu'nun 16 Haziran 2012 tarihinde 200 sayılı kararı)

14. madde: Uzman yetiştirme programıdır. Lisans düzeyinde bilgi, beceri ve donanım sağlayacak üniversite, akademi, enstitü ve yüksekokullardan oluşmaktadır. (Özbekistan Cumhuriyeti Bakanlar Kurulu'nun 2 Mart 2015 tarihinde 36 sayılı "Lisans düzeyinde eğitim hakkındaki" kararı) (http://lex.uz/pages/getpage.aspx?lact_id=16188)

Halk Talim Vezirliğinin görevleri ise şu şekilde belirlenmiştir:

"İlk ve orta öğretimi için gerekli programları geliştirmek, öğretmenlerin bilgi ve becerilerini geliştirmek;

İlk ve orta öğretimde belli bir standarda ulaşmak ve standartları geliştirmek, bağımsız düşünebilme ve muhakeme etme yeteneğini geliştirmek için uygun şartları hazırlamak;

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

Eğitim öğretim için gerekli çağdaş yöntemler, teknoloji ve manevi –maarifi terbiye usullerini cari etmek;

Huzur ve istikrarı sağlamak, ülkenin gelişmesi ve halkın ferah seviyesini arttırmaya yönelik milli ve bağımsız gayeleri gerçekleştirmek;

İlk ve orta öğretim dışında halk eğitimi ile ilgili tüm kurumların faaliyetlerine rehberlik etmek;

Ders kitapları ve materyallerinin hazırlanması ve yayımlanmasını sağlamak".

1 Haziran 2010 yılında Özbekistan Cumhuriyeti "*Oliy va O'rta Maxsus Ta'lim Vazirligi Xalq Ta'limi Vazirligining Qo'shma Hay'at Majlisi Qarori*" na göre ilk ve orta öğretimde 1. sınıftan 9. sınıfa kadar alınan derslerin saatlerine bakıldığında haftada 67 yılda 2270 saatle ilk sırada Ana dili ve edebiyatı dersinin geldiğini; ikinci sırada haftada 45 yılda 1525 saatle matematik dersini onu takiben haftada 18 yılda 610 saatle beden eğitimi dersinin takip ettiğini görüyoruz. Bu rakamlar bağımsız Özbekistan'da ana dili ve edebiyatı dersine ne derece önem verildiğinin göstergesidir. (<http://old.eduportal.uz/ebooks/metodik/dts/2010/7-jild.pdf>)

Tablo1: Orta öğretimde 5. sınıftan 9. sınıfa kadar ana dili ve edebiyatı ile ilgili dersler ve saatleri (İxtisoslashtirilgan davlat umum ta'lim maktablari uchun adabiyot fanidan o'quv reja)

Dersler								
1.	Edebiyat	4	3	3	3	4	17	578
2.	Dil Bilgisi	6	5	3	3	2	19	646
3.	Diksiyon	1	1				2	68
4.	Güzel Konuşma			1	1	1	3	102
Toplam		11	9	7	7	7	41	1394

Halk Talim Vezirliği tarafından ana dili ve edebiyatı derslerine ayrılan süre Tablo 1'de gösterilmiştir. Buna göre dil bilgisi ve edebiyat konuları ağırlıklı olmak üzere, güzel konuşma dersini diksiyon dersi ile birlikte ele alsak 170 saat ile dikkat çekici bir tablo ile karşılaşmış oluruz.

Tablo 2: Orta öğretimde 5. sınıftan 9. sınıfa kadar Ana dili (Özbek dili) ders saatleri (Ona Tili O'quv Fanidan Uzviylashtirilgan O'quv Dasturi Asosida Mavzuiy – Taqvimiy Rejalashtirish)

Sınıflar	Ana dili dersi
5. sınıflarda	204 saat
6. sınıflarda	170 saat
7. sınıflarda	102 saat
8. sınıflarda	102 saat
9. sınıflarda	68 saat

Tablo 2'de görüldüğü üzere Özbekistan Cumhuriyeti Vezirler Mahkemesi 2016 yılında genel lise, meslek liselerinde okutulacak ana dili ders saatlerini 5. sınıflarda haftada 6 saat, 6. sınıflarda 5 saat, 7. ve 8. sınıflarda 3 saat, 9. sınıflarda 2 saat şeklinde belirlemiştir. Söz konusu sınıflarda işlenen konular ise Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3: Özbek dili derslerinde işlenen konular (5.- 9. sınıflarda)

5. sınıf	6. sınıf	7. sınıf	8. sınıf	9. sınıf
Zamir (şahıs ve işaret zamirleri)	Özel ve belgisiz adlar	Tamlayan ve tamlanan eki	Var/ yok	Cümle (Etken çatılı cümleler)
Soru zamiri	İsimler. Yer isimleri, oluşturulması ve kullanılışı	Özel isimler	Basit cümle	Cümle (Edilgen çatılı cümleler)
Belgisiz zamir	İsimler. Meslek isimleri, oluşturulması ve kullanılışı	İsimlere gelen <i>gacha, -dagi</i> ekleri	Haber cümleleri	Cümle (İşteş çatılı cümleler)
-lar çokluk eki	İsimler. Eşya, alet isimleri, oluşturulması ve kullanılışı	İsim çekim ekleri	Soru cümlesi	Cümle (Geçişsiz cümleler)
İyelik ekleri	İsimlere gelen <i>day, -dek, kabi, xuddi</i> eklerinin kullanılışı	Qo'shma va juft otlarning	Cümle (his, heyecan ifadesi cümlelerde noktalama işaretleri)	Cümle öğeleri
Tamlama ekinin kullanımı	İyelik ekleri ile dönüşlülük zamirlerinin kullanılışı	Zarf (derecelendirme)	Birleşik cümleler	Cümle öğeleri (Özne)
İyelik ve tamlama eklerinin birlikte kullanımı	İyelik ekleri ile dönüşlülük zamirlerinin kullanılışı	bol- fiilinin kullanımı	Birleşik cümleler	İsim cümleleri, -dir
Belirtme eki	Zamir (belgisiz zamirler)	<i>tur-, yot-</i> yardımcı fiillerinin kullanımı	Modal sözler	Fiil cümleleri, yardımcı fiillerin kullanılışı
Bulunma eki	Zamir (dönüşlülük zamiri)	Bağlaç (karşıtlık anlamı veren bağlaçlar)	Ünlemler	<i>Ko'ra, asosan, binoan</i> kullanılışı
Yönelme eki	Hal eklerinin zamirlerle birlikte kullanımı	Bağlaç (karşılaştırma anlamı veren bağlaçlar)	Birleşik fiiller	Izohlovchi, uning ifodalanishi
Ayrılma eki	Sifat (belirtme sıfatları)	Yardımcı fiiller	" <i>Tomon, qarab, bo'ylab, ko'ra, haqida, to'g'risida</i> "	Aniqlovchi, uning turlari va ifodalanishi
Öğrenilen geçmiş zamanın hikayesi	Sıfatlarda derecelendirme	Yardımcı fiiller	Sifat fiiller (- <i>(a)r, -mas, - (u) vchi</i>)	Cümle öğeleri (tümleçler)

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

Öğrenilen geçmiş zaman	Sıfat (pekiştirme sıfatları)	<i>Boshlab,</i> yardımcı kullanımı	<i>tortib</i> fiillerinin	Zarf fiiller (- <i>gach,</i> - <i>guncha,</i> - <i>gani</i>)	Cümle öğeleri (tümeçler)
Niteleme (renk, durum ve hal bildiren) sıfatlar	Sıfat (Chama sonlar) yüzlerce	Şart kipi		İsim fiiller	Cümle öğeleri
Niteleme (hacim bildiren) sıfatları	Sıfat (üleştirme sayı sıfatları)	Şart kipi (kerek boladi)		Fiil çatıları (etken fiil)	Bağlaç (<i>Chunki, shuning uchun</i>)
Niteleme (karakter özelliklerini bildiren) sıfatları	Sıfat (kesir sayı sıfatları)	Sıfat fiil (-gan)		Fiil çatıları (edilgen fiil)	Edat
Niteleme (şekil, görünüş bildiren) sıfatları	Zarf (zaman zarfları)	Zarf fiiller (-a,-y, -(i)b		Fiil çatıları (ettirgen fiil)	Cümle başı edatları
Sayı (sıra sayı, üleştirme) sıfatları	Zarflar (azlık-çokluk zarfları)	2.şahıs Emir istek kipi		Fiil çatıları (işteşlik)	Sıfat fiiller
Sayı (kesir sayı bildiren) sıfatları	Zarflar (hal zarfı)	1.Şahıs Emir istek kipi		Fiil çatıları (dönüşlü)	" <i>Buyon, beri, boshqa</i> " kullanımı
Bağlaç (ve, hem de)	Zarflar (yer-yön zarfı)	3. şahıs emir-istek kipi		Yapım ekleri: İsimden fiil/ Fiilden fiil yapımı	Taklidi sözler
Fillerde olumsuzluk (-ma, -may)	Şimdiki zaman (- <i>moqda</i>)	Zarf (sebeb ve niyet)		Ekler ve ek vazifesi gören kelimeler	Fiil çatısı (Geçişsiz fiiller)
Şimdiki zaman (- yap)	Geçmiş zaman (- <i>r (- ar) edi</i>)	Fiilden isim yapan ekler		" <i>Bilan, uchun, orqali, singari, kabi, sayin, sari</i> " kullanımı	Fiil çatısı (Geçişli fiilleri geçişsiz hale dönüştürme)
Edatlar (bilan, uchun)	Geçmiş zaman (- <i>gan edi</i>)	Ünlem		" <i>Avval, keyin, so'ng, ilgari, burun, ko'ra, qaraganda, tortib</i> " kullanımı	Cümle (Dolaylı anlatım)
II şahıs Emir – istek kipi	Gelecek zaman (- <i>moqchi</i>)	Emir kipi		Tabiat taklidi ile oluşmuş kelimelerin kullanımı	Cümle (Dolaylı anlatımı doğrudan anlatıma dönüştürme)

Tablo 3 incelendiğinde Özbek Türkçesinin ses, yapı ve anlam özellikleri metinler çevresinde kavratılmaya, dil bilgisi kuralları; ses, kelime, kelime grubu, cümle ve metin düzeyinde doğru uygulama becerisi kazandırılmaya yönelik bir içerik takip edildiğini söyleyebiliriz.

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Özbekistan'da, okutulacak kitaplarının tespiti ve temini Yüksek ve Orta Öğretim Bakanlığı'nca (Özbekistan Respublikası Aliy ve Orta Mahsus Talim Vezirliği) gerçekleştirilmektedir ve ders kitapları Bakanlık tarafından onaylı olmak zorundadır. Ders kitaplarının içeriği devlet tarafından belirlenmektedir. Söz konusu kitap, Orta Öğretim Meslek Liseleri Eğitim Merkezi (Orta Mahsus Kasb-Hüner Talim Merkezi) tarafından hazırlanmıştır. Eğitim-öğretim sürecinde öğrencilere devlet tarafından ücretsiz olarak verilmektedir ve zorunludur.

Özbekistan Cumhuriyeti Xalq Talimi Vazirliği'nin 2016- 2017 eğitim öğretim yılında ana dili ve edebiyatı dersi için belirlediği tür ve eserleri Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4: 5. – 9. sınıflar için Ana dili ve edebiyatı dersinde yer alan metinler

5. sınıf (102 saat)	6.sınıf (68 saat)	7. sınıf 68 saat)	8. sınıf 68 saat)	9. sınıf 68 saat)
Edebiyat ve söz sanatı	Maneviyat hazinesi	O. Umarbekov "Qiyamet qarzi" hikâyesi	Alişir Nevai gazeller ve kît'alar	Babür "Baburname"
Atasözleri (O'zbek xalq maqollari)	Gafur Gulam "Shum bola" hikâyesi	Cengiz Aytmatov "Oq kema" hikâyesi	Nadire «Doda keldim...», «Daxmi imtihon etib ket...», «...ehtiyoj» şiirleri	Babür. "Baburname"
Bulmacalar (Topishmoqlar)	Kompozisyon	"Ravshan" destanı	Kompozisyon	Babür'ün şiir anlayışı
Ezop (Yovvoyi echkilar", "Kiyik bilan tokzor", "Bo'ri bilan laylak", "Eshak bilan baqalar", "Ustiga tuz yuklangan eshak", "Burgut, zag'cha va cho'pon" masallari)	Turab Tola "Do'nan" hikayesi	Alişir Nevai "Mehr va Suhayl" ("Sab'ai sayyor" dan)	Abdurauf Fitrat «Mirrix yulduziga», «O'git» şiirleri	Babür "Baburname"
Masallar (Uch og'ini botirlar ertagi)	H.Tohtaboev "Sariq devni minib" masalı	Kompozisyon	Abdurauf Fitrat «Go'zalim, bevafo gulistonim» şiiri	Kompozisyon
Masallar (Susambil ertagi)	Münazara	Uveysi "Mehnatu alamlarga muhtalo Uvaysiyan", 'Sog'indim" gazelleri	Gafur Gulam «Sog'inish», «Vaqt» şiirleri	Babarahim Meşreb gazelleri
H.Alimcan bilan Baxtiyor" masalı	Janni Rodari "Hurishni eplolmagan kuchukcha"	Uveysi "Anor", "Yong'oq", "Kun va tun" chistonlari	Gafur Gulam Edebiyat bilgi ve teorileri	Babarahim Meşreb gazelleri
Kompozisyon	Kompozisyon	Diksiyon	M. Şeyhzade «Mirzo Ulug'bek» dramasi	Muhammed Rıza Agahi'nin şiir anlayışı

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

M. Şeyhzade "Iskandar Zulqamayn"	Mark Tven "Tom Soyering yangi sarguzashtlari"	Zevki "Ajab ermas" gazeli, "Ahli rasta" hicviyesi	Osman Nasir "Yo'lchi", "Bolaligimga", "Yoshlik" şiirleri	Muxammad Rıza Agahi'nin şiir anlayışı
Kompozisyon	Abdulla Kahhar «Bemor» hikayesi	Kompozisyon	Osman Nasir "Yurganmisiz birga oy bilan", "Gulzor – chaman...", "Yurak" şiirleri	Furkat'in şiir anlayışı
Grimi Kardeşler "Botir tikuvchi"	Adil Yakubov "Muzqaymoq" hikâyesi	Mahtumkulu'dan şiir örnekleri	Osman Nasir "Nil va Rim", "Monolog" şiirleri	Furkat'in şiir anlayışı
Hans Xristian Andersen "Duyumchaxon" "Bulbul", "Qor malikasi", "Suv parisi" ertaklari	E. Vahidov "O'zbejim" şiiri	Mahtumkulu'dan şiir örnekleri	Askad Muhtar "Chinor" romanı	Kompozisyon
Abdulla Kadiri "Uloqda" hikâyesi	Kompozisyon	Abdulla Kadiri "Mehrobdan chayon" romanı	Askad Muhtar "Chinor" romanı	Abdulla Kadiri «O'tkan kunlar» romanı
Kompozisyon	Ö. Haşimov "Urushning so'nggi qurboni" hikâyesi	Abdulla Kadiri "Mehrobdan chayon" romanı	Said Ahmed "Ufq" romanı	Abdulla Kadiri «O'tkan kunlar» Bedi eserde milli ruh ifadesi
Aybek "Fonarchi ota", "Bolaning ko'ngli poshsho" hikâyeleri	Said Ahmed «Qoplon», «Sobiq» hikâyeleri	Çolpan "Binafsha", "Go'zal", "Ko'ngil" şiirleri	Said Ahmed "Ufq" romanı	Kompozisyon
Mirkerim Asım «Zulmat ichra nur» hikâyesi	Musa Celil "Ishonma" şiiri	Çolpan "Xalq", "Buzilgan o'lkaga" şiirleri	Kompozisyon	Çolpan "Kishan", "Yong'in", "Vijdon erki" şiirleri
Gafur Gulam «Mening o'g'rigina bolam» hikâyesi	Xalq qo'shiqlari	Diksiyon	Mirtemir "Men tug'ilgan tuproq", "Onaginam", "Toshbu" şiirleri	Çolpan'da toplum için sanat anlayışı
Kompozisyon	Alişir Nevai Hikmetli sözler	Kompozisyon	Mirtemir. "Shudring", "Betobligimda", "Qishlog'im" şiirleri	Aybek "Navoiy" romanı
Ö. Haşimov «Dunyoning ishlari» romanı	Kompozisyon	Abdulla Kahhar "O'g'ri" hikâyesi	Azad Şerafiddinov "O'lsam ayrilmasman quchoqlarindan" makalesi	Aybek "Navoiy" romanı

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

E. Vahidov "Nido dostoni", "Aqliy hujum", "Kaskad" usuli	Gulhani "Zarbulmasal" eseri	Abdulla Kahhar "Dahshat" hikâyesi	Töre "Iltijo", şiiirleri	Süleyman "Armon"	A.Yakubov "Ulug'bek xazinasi" romani
Kompozisyon	Avaz Öter "Til", "Fidoi xalqim", "Sipohi pora istar", "Biling, ushbu zamon..." şiiirleri	Mirtemir "Men tug'ilgan tuproq", "Onaginam", "Toshbu" şiiirleri	Tevella "Gul bir yon, chaman bir yon" şiiiri	A. Aripov "Sarob", "Bahor", "Genetika", "Bahor kunlarida", "Holat", "Ketganlar yodi bu" "Kuz manzaralari" şiiirleri	
Abdulla Aripov «O'zbekiston» kasidesi	Abay Nasihatlar	Mirtemir "Shudring", "Betobligimda", "Qishlog'im" şiiirleri	Muhammed Yusuf "Vatanim", "Mehr qolur" şiiirleri		Abdulla Aripov "Sohibqiron" dramasi
Diksiyon	Zulfiye «Baxtim bor, ajoyib kishilar aro..», «Bog'lar qiyg'os gulda» şiiirleri	Hayriddin Salah "Yulduzlar afsonasi" eseri	Muhammad Yusuf "Yurtim ado bo'lmas..." "Biz baxtli bo'lamiz" şiiirleri	William Shakespeare "Otello" dramasi	
Kompozisyon «O'zbekiston- faxrim mening»	Pirimkul Kadirov "Yulduzli tunlar" romani	Kompozisyon	Fuzuli "O'landan so'r...", "O'sondurdi" gazelleri	Henrix Heyne şiiirleri	
Kompozisyon		E. S. Tompson. "Yovvoyi yo'rg'a" hikâyesi	Kompozisyon		A.S. Pushkin "Yevgeniy Onegin" manzum romani
A.Sent-Ekzyuperi. «Kichkina shahzoda» hikâyesi	Togay Murad "Yulduzlar mangu yonadi" romani	Diksiyon	Tagor "Suba" hikâyesi		Cengiz Aytmatov "Asrga tatigulik kun" romani
Alişir Nevai "Hayrat ul-abror" destani	İbrahim Yusupov «Qadrdon so'qmoqlar» şiiiri		Sergey Yesenin "Dog'lar ketmish majruh ko'ngildin...", "Xurosonda bir darvoza bor...", Shoir bo'lmoq- bu- ku tayin gap", "Oy yuzida tillarang jilo" şiiirleri		Mustaqillik davri adabiyoti
Kompozisyon	sınav	sınav	sınav		sınav
Babür rubaileri					
Diksiyon					

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

Mukimi "Sayohatnoma" eseri
Sadi Şirazi "Guliston" eseri
Abdulla Avlani "Vatanni suymak", "Vatan" şiirleri
sınav

Tablo 4 incelendiğinde Özbek edebiyatı öğretiminin sözlü edebiyat ürünleriyle yani masal, atasözü ve bilmecelerle başlatıldığını görüyoruz. Sözlü edebiyata ait eserlerin ilerleyen aşamalarda kıssalar ve destanlarla devam ettiğini bunun yanı sıra ortak Türk edebiyatının klasik şairleri Fuzuli, Nevai vb. devam ettirilerek Özbek öğrencilerin bir yandan geçmiş dönemleri öte yandan diğer Türk soylularla bağları hatırlatılmış olmaktadır. Shakespeare, Puşkin, Tagor vb. şair ve yazarların eserlerinden örneklerle dünya edebiyatlarını tanımaları da sağlanmaya çalışılmıştır.

Yeni Özbek edebiyatı temsilcileri de müfredatta geniş bir yere sahiptir. Özellikle Cedit edebiyatı temsilcileri arasında yer alan Fitrat (8. sınıfta), Çolpan (7. 9. sınıflarda), Kadiri (5., 7. ve 9. sınıflarda); onların takipçisi sayılan Mirkerim Asım (5. sınıfta), A. Aripov (5. 9. sınıflarda), E. Vahidov'un (5. ve 6. sınıflarda) eserleri ve edebi şahsiyetleri Özbek öğrencilere tanıtılmak hedeflenmiştir. Aynı zamanda Sovyet dönemi edebiyatı temsilcilerinden Gafur Gulam (5., 6. 8. sınıflarda), Osman Nasır (8. sınıfta), Abdullah Kahhar (6. ve 7. sınıfta) gibi yazar ve şairlerin eserleri de öğrencilerin dikkatine sunulmuştur. Günümüz yazarlarından Togay Murad (6. sınıfta) ve Erkin Vahidov (5., 6. sınıflarda) ve 9. sınıfın son haftaları müstakillik dönemi şair ve yazarlarına ayrılmıştır.

Çalışmamızda incelediğimiz meslek liseleri için anadili ve edebiyatı ders kitabı ile genel liselerin 8. sınıf Özbek edebiyatı ders kitabının bölümleri Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5: Ana dili ve edebiyatı dersi ile Özbek edebiyatı ders kitaplarında bölüm başlıkları

	Ana Dili ve Edebiyatı (Meslek liseleri için)	Özbek Edebiyatı (8. sınıflar)
Sayfa sayısı	272	301
Basım yeri	Özbekistan Cumhuriyeti Yüksek ve Orta Öğretim Bakanlığı	Özbekistan Cumhuriyeti Halk Eğitim Bakanlığı
	Ana dili	Özbek halk edebiyatından örnek metinler
	Doğru yazma	Özbek edebiyatı tarihinden örnek metinler
Bölümler	Güzel sözler	XX. asır Özbek edebiyatından örnek metinler
	İfade açıklığı/ düşüncenin ifadesi	Dünya edebiyatından örnek metinler

Tablo 5'te görüldüğü üzere meslek liselerinde okuyan öğrenciler için doğru yazma, etkili konuşma ön planda tutulurken, genel liselerde edebiyat ağırlıklı bir öğretim gerçekleştirilmektedir.

Tablo 6: Ana dili ve edebiyatı dersi ile Özbek edebiyatı dersinde yer alan metinler

	Özbek halk edebiyatı	Eski edebiyatı	XX. asır edebiyatı	Özbek	Dünya edebiyatı
Ana Dili ve Edebiyatı (Meslek liseleri için)	Rüstemhan Destanı	Avesta Orhun Abideleri Tonyukuk Abidesi Buhari "Edeb ve Murad" A. Yesevi "Divan-ı Hikmet" (şiir) N. Kübra "Rubailer" (şiir) A. Nevai " Leyla ile Mecnun (şiir)		E. Vahidov "Ruhlar İsyanı" (şiir) Ö. Haşimov "Bahar Kaytmaydı" (hikâye) A. Aripov "Hengâme" (şiir) T. Malik "Elvida" (roman)	J. London "Love of Life" (hikâye) Fuzuli "sor redifli gazeli" (şiir) C. Aytmatov "Cemile" (hikâye)
Özbek Edebiyatı (8. sınıflar)	Alpamış Destanı	S. Saravi "İsa Mucizesi" (kıssa/hikâye) H.Harezmi "Boz toquvçi kempir ve bezzaz hikayesi" (hikaye) A.Nevai "gazeller" Mesrep "murabbalar" Ş. Muhsin "gazel" Emiri "gazel" Furkat "gazel" E. Atin "Elifba"		M. Aybek "Nevai" (roman) K.Yaşın "Nurhan" (piyes) O. Nasır "Nil ve Rim (şiir), Monolog (şiir) M. Şeyhzade "Mirza Uluğbek (roman), "Büyük İnsan Faciası" (tragedya) Mirtemur "Suret" (manzum hikâye) Ş. Raşidov "Kempir Koşuğu" (hikâye) Şuhret "Altın Zenglemes" (roman) S. Ahmet "Ufuk" (roman) A. Aripov "Ana Seyyare" (şiir) H. Sultanov "Saadet Sahili" (hikâye) Ş. Başbekov "Temir Hatun" (komedi) H. Devran "Pederkuş" (şiir)	C. Aytmatov "Gün Olur Asra Bedel" (roman) S. Yesenin "Çocukluğundan Belli Her İnsan" (şiir) R. Taqor "Işık ve Gölgeler" (hikâye)

Tablo 6'da Ana dili ve edebiyatı dersi ile Özbek edebiyatı dersini içerik açısından değerlendirilmiştir. Meslek liselerinde Rüstemhan destanı ile başlamaktadır. Çağdaş Özbek edebiyatı üç yazar/şair ile verilmeye, dünya edebiyatı bir yazarla ve Türk dünyasının ortak değerleri arasında yer alan üç yazar/şair ile yine ortak geçmişimizin ürünü olan Orhun Kitabeleri, Yesevi Hikmetleri ile Ana dili ve edebiyatı öğretimi yapılmaktadır.

Genel liselerde ise Özbek edebiyatı dersine Alpamış destanı ile giriş yapılmıştır. Kitapta, Özbek Çağdaş Özbek edebiyatının on altı temsilcisine, Klasik Türk edebiyatından 7 şaire yer verildiği görülmektedir. Dünya edebiyatından dört sanatçıya yer verilmiştir.

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

8. Sınıf Ana Dili ve Edebiyatı Ders Kitabının Şekil Özellikleri: Özbekistan'da incelediğimiz ders kitaplarının hazırlanmasında 2 akademisyen, 1 görsel tasarım uzmanı, 2 redaktör toplam 7 kişilik bir ekibin varlığı görülmektedir. Meslek liseleri için hazırlanmış kitapta yer alan kurgu metinlerin yazarlarıyla ilgili herhangi bir bilgiye yer verilmemiştir.

Sayfa boyutları 19 x 12 cm olup yaprakları beyaz ve yırtılabilir kâğıda 301 sayfalık kitap; kalın, renkli karton kapak 1. kalite kuşe ve geri dönüşümlü beyaz, cildi esnek ve dayanıklıdır. Kapak tasarımında turuncu renk kullanılmıştır. Küçük bir kitaplık ve önünde kitap okuyan bir kız çocuğunun resmi arka fonda ise tarihi kıyafetler içerisinde ok atmaya hazır bir askerler ve onun arkasında da diğer askerler yer almaktadır. Arka kapakta Hanlıklar dönemi kıyafetleri içerisinde elinde kitap tutan bir erkek resmi bulunmaktadır. İç kapakta dış kapakta yer alan yazıların yanı sıra kitabın basım yeri, yılı ve tarihi yer almaktadır. Arka sayfasında ise kitapta sıkça yer alan ve öğrencinin ne yapması gerektiğini belirten (okuyun, ezberleyin, soruları cevaplayın, öğrenin) işaretlerine yer verilmiştir.

292- 301. sayfaları test sorularına ayrılmıştır. Sözlük ve kaynaklar bölümü bulunmamaktadır. Kitap, ana dili ve edebiyat şeklinde iki bölüme ayrılmıştır.

Ana Dili Bölümü (6-97. sayfalar arası) dört başlık altında ele alınmıştır. Bunlar;

Ana dili başlığı altında 5 metin,

Doğru yazma başlığı altında 8 metin,

Kalbin anahtarı tatlı sözdür başlığı altında 5 metin,

İfade açıklığı- Düşüncelerin ifadesi başlığı altında 6 metne yer verilmiştir.

Edebiyat bölümü (100 - 277. sayfalar arası) beş başlık altında ele alınmıştır. Bunlar;

Halk edebiyatı- Eşsiz zenginlik başlığı altında iki metin,

Eski edebiyattan örnekler başlığı altında 5 metin,

Yıldızları bilmek özünü bilmektir başlığı altında 11 metin,

Yirminci asır edebiyatından örnekler başlığı altında 8 metin,

Dünya edebiyatından hazinler başlığı altında 6 metne yer verilmiştir.

Ana Dili bölümünde söz konusu metinlerle neler öğrenecekleri bilgisi maddeler halinde verildikten sonra okuma parçasına geçilmektedir.

8. Sınıf Ana Dili ve Edebiyatı Ders Kitabının İçerik Özellikleri: Kitapta konuların işlenme süreçleri; hazırlık, metin (inceleme), anlama-yorumlama, ölçme-değerlendirme, etkinlik ve projeler basamaklarından oluşmaktadır. Bu süreçte etkinliklerle ders içi-dışı, sınıf/okul içi-dışı uygulamalara da yer verilmiştir. 8. sınıf ders kitabında 5 ünite yer almaktadır.

Ana dili başlığı altında yer alan beş metin okumaya yöneliktir. Metinlere geçmeden önce dil-düşünce ilişkisini sorgulamaya, Özbek dilinin tarihi gelişimi hakkında araştırma yapmaya, dilin zenginleştirmek için neler yapılabilirli düşündürmeye yönelik sorulara yer verilmiştir.

İki özgün ve üç kurmaca metni takiben belli bir standarda bağlı olmadan *ödev* (tapşırık) başlığı altında metinle ilgili sorulara yer verilmiştir. *Aklınızda kalsın* (esde tutung) başlığı altında ise metnin ana fikrine uygun bilgileri içeren paragraflara yer verilmiştir. Her metinle ilgili en az bir en fazla dört adet *uygulama* (meşk) kısmında ise metnin içeriğine uygun atasözü ve özdeyişlere yer verilerek bunların açıklaması istenmiş ya da yeni bir metinle konu daha anlaşılır hale getirilmeye çalışılmıştır. *öğrenin* (bilip aling) kısımları da metinle çalışmanın başka bir yönünü oluşturmaktadır. Bu bölümde dil, o dili konuşan kişilerin dünyaya

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

bakışını, hayat felsefesini gösterir bu nedenle ana dilini unutmak milli ruhu, kimliği unutmaktır mesajı verilmeye çalışılmıştır.

Doğru yazma başlığı altında yer alan 8 metin de doğru telaffuz ve imla üzerinedir. Ana dili başlığı altındaki bölüm gibi kurgulanmıştır. Özbek Türkçesinde yer alan ve yazımı Latin alfabesinde karıştırılan " o, ғ, қ, х, я" seslerinin telaffuzu ve kullanımı ile ilgili bilgilere öncelikle yer verilmiş daha sonra ise ünlü ve ünsüz harflerin yazımı konusu örneklerle anlatılmıştır. Ayrıca ek - kök ilişkisi ve imlası, birleşik kelimelerin imlası, hece bölmesi ve kısaltmaların nasıl olacağı konusu işlenmiştir. Söz konusu bilgiler tanınmış Özbek yazar ve şairlere ait metin parçaları içinde gösterilmeye çalışılmıştır.

Kalbin anahtarı tatlı sözdür başlığı altında yer alan ilk metin Yusuf Has Hacıp'ten güzel söz söylemenin önemini anlatan mısraları arasından seçilmiştir. Bir metin oluştururken kelime seçiminin önemi, mecaz anlamlı, zıt ve eş anlamlı sözcüklerle ilgili açıklamalar bu bölümde yer almakta ve örnek metinler G. Gulam, H. Alimcan, A. Aripov, Mirtemir, M. Şeyhzade, R. Parfi, Babür, A. Muhtar, A.S. Çolpan ve Ş. Rahman'a ait şiirlerden parçalardır.

İfade açıklığı- Düşüncelerin ifadesi başlığı altında yer alan altı metin türleri ve metin oluşturma konusu ele alınmış ve örneklendirilmeye çalışılmıştır.

Dil konusu bu şekilde verildikten sonra *Edebiyat* başlığı dört bölüm halinde verilmiştir. Konuların işleme süreçleri; metin (inceleme), anlama- yorumlama, tür bilgisi ve ödev basamaklarından oluşmaktadır. Ders kitabı tür merkezli olarak düzenlenmiş sınıflandırırken kronolojik yaklaşım esas alınmıştır. 8. sınıf ders kitabında 5 ünite yer almaktadır

Halk / sözlü edebiyat Rüstemhan Destanından on iki sayfalık okuma parçası, söz konusu metinle ilgili on adet sorunun ardından destan türü hakkında bilgi verilerek öğrenciler malumat sahibi kılınmaya çalışılmıştır.

Eski edebiyattan örnekler başlığı altında 5 metin tematik yaklaşımla, tür bilgisi ile metin inceleme yöntemleri üzerinde durulmuştur. Metinler Avesta ve Orhun Yazıtları'ndan seçilmiştir.

Kitabın en kapsamlı bölümü 11 metinle *Yıldızları bilmek özünü bilmektir*. Buhari, Ahmet Yesevi, Necmeddin Kübra, Celâlettin Rumi, Alişir Nevai'den metinler yer verilmiş ve sorularla anlama –yorumlama çalışması yapılmıştır.

Yirminci asır edebiyatından örnekler başlığı altında 4 metin ile öğrencilere Çağdaş Özbek Edebiyatı tanıtılmaya çalışılmıştır. Söz konusu metinler Erkin Vahidov, Ötkir Haşimov, Abdullah Aripov ve Tahir Malikov'dan seçilmiştir.

Dünya edebiyatından hazinler başlığı altında Fuzuli ve Cengiz Aytmatov ile birlikte J. London'a yer verilmiştir.

Edebiyatın, eğitmek, insanın duygularını terbiye etmek, hayal dünyasını zenginleştirmek, estetik zevkini geliştirmek; milletin kıymet hükümlerini yansıtmak; insana şahsiyet ve millî kimlik kazandırmak; insanı sosyalleştirerek toplumla uyumlu hâle getirmek, mazi ile âti arasında köprü kurmak işlevleri yerine getirilmeye çalışılmıştır.

8. Sınıf Özbek Edebiyatı Ders Kitabının Şekil Özellikleri: İncelediğimiz ders kitaplarının hazırlanmasında 2 akademisyen, 1 görsel tasarım uzmanı, 2 redaktör toplam 7 kişilik bir ekibin varlığı görülmektedir. Genel liseler için hazırlanmış kitapta Özbekistan'ın milli marşına yer verilmiştir.

Sayfa boyutları 21,5 x 13,5 cm olup sarı kâğıda 272 sayfalık kitap; kalın, renkli karton kapak, cildi esnek ve dayanıklıdır. Kapak tasarımında sarıdan turuncuya doğru bir geçiş

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

sağlanmıştır. Hanlıklar dönemi kıyafetleri içerisinde bir adam elinde kitapla uzaklara doğru bakmakta, ufukta dağlar gözükmektedir. Kapakta kitabın isminin hemen altında duran rahle de dikkat çekici bir unsurdur. Silik de olsa okul ve kütüphane binasına da dizaynda yer verilmiştir. İç kapakta dış kapakta yer alan yazıların yanı sıra kitabın basım yeri, yılı ve tarihi (Taşkent, "O'qituvchi" 1997) yer almaktadır.

8. Sınıf Özbek Edebiyatı Ders Kitabının Şekil Özellikleri:

Kronolojik bir sıra gözetilerek hazırlanmıştır.

Genel olarak bir ünite ele alınırken izlenen süreç; metin, kelime çalışmaları, anlama-yorumlama ve ödev başlıklarından oluşmaktadır. Her metin öncesinde, o metnin şairi veya yazarının resmi ile karşılaşmaktadır. Kitap dört ana başlık etrafında oluşturulmuştur.

Sözlü Özbek Edebiyatı başlığı altında "Alpamiş" destanından bölümler yer almıştır.

Özbek Edebiyatı Tarihinden başlığı altında; Seyfi Sarayı, Haydar Harezmi, Alişir Nevai, Meşreb, Şermuhammed Munis, Emirî, Furkat ve Anber Atın'ın eserlerinden örnek metinlere yer verilmiştir.

XX. Asır Özbek Edebiyatından başlığı altında Aybek, Kâmil Yaşin, Osman Nasır, Maksud Şeyhzade, Mirtemir, Şerif Raşidov, Şuhrat, Said Ahmet, Hayridin Sultanov, Şerif Başbekov ve Hurşid Devran'ın eserlerinden örnek metinlere yer verilmiştir.

Dünya Edebiyatından başlığı altında Cengiz Aytmatov, Sergey Yesenin, R. Tagor'a yer verilmiştir.

Sonuç

Ana Dili ve Edebiyatı (Meslek liseleri için) kitabı;

Türkçenin, tarihî akış içinde yaşanan medeniyet daireleri çevresinde nasıl zenginleştiğini ve edebiyat dili hâline geldiğini kavratmaya,

Türkçenin kendine özgü ses, yapı ve anlam özelliklerini metinler çevresinde kavramalarına,

Dil bilgisi kurallarını; ses, kelime, kelime grubu, cümle ve metin düzeylerinde doğru uygulama becerisi kazanmalarına,

Özbek Türkçesinin, Özbek ulusunun kimliği olduğunu kavratmaya,

Kültürel ve tarihî olandan hareketle dille gerçekleşen bir güzel sanat etkinliği olduğunu kavratmaya,

Öğrencilerin sanat zevk ve anlayışlarını geliştirmeye yönelik olduğunu söyleyebiliriz.

Özbek Edebiyatı (8. sınıflar) kitabı;

Edebî eserlerin, ortaya çıktıkları dönemi, güzel sanatlara özgü duyarlılıkla yapı, tema, dil ve anlatım bakımlarından temsil ettiklerini sezdirmeye,

Edebî metinleri yapı, tema, dil, anlatım ve anlam bakımlarından yazıldıkları dönemin zihniyetiyle ilişkilendirmeye,

Ulusal ve evrensel değerlerin sanat eseri olan edebî metinlerde zenginleşerek varlıklarını nasıl sürdürdüklerini kavratmaya,

Toplumsal hayatın ve her türlü bireysel değerlerin edebî metinlerde nasıl yansıdığını belirlemeye,

Edebî metinlerden hareketle özelde Özbek genelde Türk dünyasının kültür hayatının, tarihinin ve edebiyatının birbirinden ayrılmaz bir bütün oluşturduğunu kavratmaya,

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Edebî eserler çevresinde Türk halklarının kültür, anlayış ve zevk bakımından gelişmesini kavratmaya,

Özbek ulusunun yaşadığı medeniyet daireleri ile Özbek edebiyatının dönemlerini bu günden geçmişe yönelen bir dikkatle değerlendirip yorumlayacak düzeye ulaşmalarını sağlamaya yönelik olduğunu söyleyebiliriz.

Ayrıca; edebî türler, okuma stratejileri ve yazma çalışmalarına her iki kitapta da yer verilmediğini görüyoruz. Öğrencilerin okuma, yazma, konuşma, dinleme, dilbilgisi, medya becerilerini geliştirmeye yönelik hiç bir bilgiye/etkinliğe yer verilmemiştir.

Söz konusu iki kitapta da kazanımlara, metne geçiş (metni okumadan önce, metni okuma süreci, metni okuma sonrası) çalışmalarına, kelime çalışmalarına, yazma çalışmalarına, konuşma-dinleme ve medya çalışmalarına yer verilmemiştir.

Her ünite de hangi bilgilerin verileceğinin ve bu bilgilerin nasıl kazandırılacağına, işlenecek metinlerin hangi hedefleri kazandıracağına dair bilgilere de rastlanmamıştır.

Her türden metnin seçilmiş olduğunu söyleyebiliriz. Ders kitaplarında, sorular yoluyla (neden-sonuç, karşılaştırma, sınıflama, tahmin, tartışmacı) öğrencinin düşünme becerilerini geliştirilmeye çalışılmıştır.

Bu süreçte öğretmene yol gösterici olması açısından bir öğretmen el kitabı yoktur.

Dil ve özellikle de anadili eğitimi aynı zamanda dilin taşıdığı kültürün eğitimi de olduğu için son derece önemlidir. "Anadili eğitimi, bireyin doğumu ile ailede başlar; örgün eğitim kurumlarında devam eder. Bireyin anadili becerisi geliştikçe, mensup olduğu milletin kültürüne hâkimiyeti de artar. Bu sebeple dil öğretimi, aynı zamanda kültür öğretimi olarak nitelendirilir.

Kaynakça

ÇELİK, Tuğba (2011). *Dil ve edebiyat öğretimi*, Ankara, Anı Yayıncılık.

KAVCAR, Cahit (1999). *Edebiyat ve Eğitim*, Ankara, Engin Yayınevi.

ÖZDEN, Yüksel (1998). *Eğitimde dönüşüm, eğitimde yeni değerler*, Ankara, Pegem A Yayıncılık.

YILDIRIM, Ali- ŞİMŞEK, Hasan (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

KATTABEKOV, A.- RAXMANOV, V. (1997). *Özbek Edebiyatı*, Taşkent, Oqituvchi.

RAFİEV, A. - GULAMOVA, N. (2002). *Ona Tili va Adabiyati*, Taşkent, Sharq.

<http://old.eduportal.uz/ebooks/metodik/dts/2010/7-jild.pdf>

http://lex.uz/pages/getpage.aspx?lact_id=16188

TÜRK EDEBİYATI DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI'NDA YER ALAN HALK EDEBİYATI KONULARIYLA İLGİLİ KAZANIMLARA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN NİTEL ANALİZİ

Fatma Süreyya KURTOĞLU*

Giriş¹

Bilgi, duygu ve düşüncelerimizin bir zihinden diğer bir zihne aktarımı olan iletişim, günümüzde bir çağa adını verecek kadar önem kazanmıştır. İnsanlar arasındaki en güçlü iletişim aracı da dildir.

Dil, toplumdaki diğer insanlarla ilişkilerimizde aracılık ederek sosyal bağlarımızı kuvvetlendirir. Dil sayesinde geçmişimizi öğrenir, bu günümüzü arzu ettiğimiz gibi yaşar, geleceğimizle ilgili planlar yaparız. Bir milletin manevi gücünü, kültürünün en önemli unsuru olan dilde aramak gerekir. Bundan dolayı dil, millî vasfı en belirgin kültür öğelerimizdendir.

Edebiyat ve eğitim, insanla ve insan topluluklarıyla ilgilenip uğraşma bakımından birbirini tamamlayan, birbiriyle yakından ilişkili iki alandır. Her ikisinin konusu da insandır.

Dil ve edebiyat millî kültürün en önemli manevi öğelerindedir. Bu sebeple dil ve edebiyat öğretimi ile kültür birikiminin yeni kuşaklara aktarılmasındaki yakın ilişki, öğretimin, örgün eğitimdeki önemini daha da artırmaktadır. Çünkü dil, hem millet olmanın temel öğelerinden biri, hem de kültür birliğinin en önemli aracıdır. Edebiyat ise bu kültür birliğinin temel değeridir (Sever, 1986: 28-33).

"Kültürün oluşturulması ve bunun diğer nesillere aktarılması insanoğluna özgü bir olgudur. İnsan yazılı ve sözel sembol kullanma becerisine sahip olan tek canlı varlıktır. İnsanın bu özellikleri, onun kendi yaşantıları yoluyla edindiği bilgi, beceri ve yetenekleri diğer nesillere aktarmasını sağlamaktadır." (Fidan ve Erden 1987: 63).

Edebiyat, toplumu ve onu oluşturan ferdi konu alan bir kurumdur. Bundan dolayı toplumun yapısındaki değişime bağlı olarak o da değişir. Bir taraftan toplumdan ve toplum düzeninden etkilenen edebiyat diğer taraftan toplumu da etkiler. Çünkü edebiyat ürünleri sadece hayatı yansıtmakla kalmaz, aynı zamanda hayatı biçimlendirir (Kavcar 1982: 4).

Liselerdeki edebiyat dersleri öğrencileri sadece üniversiteye hazırlayan bir ders olarak görmemelidir. İnsan, dilini edebiyatla öğrenir, dilinin zevkine, şuuruna edebiyatla varır. Aslında insan kendini, kendi varlığını, benliğini edebiyatla idrak eder. Kişiliğini, millî varlığını, kimliğini, benliğini, insan olmayı edebiyatla fark eder, anlar, yaşar (Yetiş 1997: 14).

Bütün bu düşüncelerden de anlaşılacağı üzere edebiyat eğitiminin amacı sadece sanat eserindeki güzelliği ve estetik hazzı okuyucuya aktarmak değil aynı zamanda bireyi eğitmek, hayata hazırlamak ve yaşadığı toplumla uyumlu hale getirmektir.

* Dr., Gazi Üniversitesi, fskurtoğlu@gmail.com

¹ Bu çalışma Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Prof. Dr. Ali Yakıcı yönetiminde tamamlanan "Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nda Yer Alan Halk Edebiyatı Konularıyla İlgili Kazanımlara İlişkin Öğretmen Görüşleri (Ankara İli Örneği)" adlı doktora tez çalışmasından üretilmiştir.

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Eğitim sisteminin başarılı olabilmesinde kanun ve yönetmelikler yanında bu kanun ve yönetmeliklerle çalışmayacak şekilde hazırlanan ders öğretim programları da önemli bir işleve sahiptir. Öğrenci davranışında istenilen değişiklik ya da değişiklikleri oluşturmak maksadıyla ayrıntılı olarak yapılan planlamaya öğretim programı denir (Tekin 2014: 8).

Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı bu çerçevede Millî Eğitim Temel Kanununa da bağlı kalarak mevcut programı yeni bir yaklaşımla ele almış ve 14.07.2005 tarih ve 197 sayılı kararla Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı (TEDÖP)'ni hazırlamıştır.

Bu programda ünitelerde belirtilen kazanım, önerilen etkinlik ve verilen açıklamalar doğrultusunda, metinlerin incelenmesi ve yorumlanmasıyla öğrencilerin; eleştirel düşünme, sorunları çözebilme, yaratıcı düşünme, araştırma-sorgulama, iletişimde bulunma becerilerini kazanmaları, bu becerileri geliştirmeleri hedeflenmiştir.

Her eğitim sisteminde, hedef kitle olan öğrencilere yeni davranışlar kazandırmak veya onların davranışlarında bazı değişiklikler oluşturmak hedeflenir. Programın uygulanması neticesinde öğrenciye kazandırılması kararlaştırılan bu davranış ve öğrenci davranışlarında oluşturulmak istenen değişiklikler programın kazanımlarıdır (Tekin 2014: 11)

Bu çalışmanın amacı, Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nda hedeflenen kazanımlardan halk edebiyatı konularıyla ilgili olanlarının daha etkili bir şekilde nasıl gerçekleştirilebileceği sorusuna öğretmen görüşlerine başvurarak cevap bulmaktır.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ile toplanan verilerin değerlendirilmesinde kullanılan istatistiksel yöntemler bulunmaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada araştırmaya katılan öğretmenlerin Türk Edebiyatı Dersi öğretim programında yer alan halk edebiyatı konuları ile ilgili kazanımlara yönelik düşüncelerini ortaya çıkarmak için nitel araştırma yönteminde durum çalışması deseninden faydalanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 eğitim-öğretim yılının güz döneminde Ankara ili merkez ilçelerinde bulunan Fen Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Anadolu Lisesi, Anadolu İmam-Hatip Lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi türlerindeki 15 okulda görev yapan 38 Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılmak üzere Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nda bulunan Türk halk edebiyatı konuları ile ilgili kazanımlara yönelik katılımcı görüşlerini belirlemek için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu form iki bölümden oluşmaktadır. Veri toplama aracının birinci bölümünde katılımcıların kişisel özellikleri (cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan fakülte türü, Türk Edebiyatı Öğretim Programına Yönelik hizmet içi eğitim alıp almama durumu) yer alırken ikinci bölümünde ise Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerine,

1. Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'ndaki kazanımların gerçekleştirilmesinde ne gibi güçlüklerle karşılaştığınızı düşünüyorsunuz?

2. Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nda hedeflenen kazanımların amaçlandığı gibi gerçekleşebilmesi için neler önerebilirsiniz?

3. Hedeflenen kazanımların gerçekleştirilebilmesi için mevcut ders kitapları ve ders saatleri hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

4. Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'yla ilgili bir hizmet içi eğitime ihtiyaç duyuyor musunuz? Bu eğitimin içeriğinde bulunması gerekenler hakkında neler söyleyebilirsiniz? soruları yöneltilmiştir.

Bu bağlamda Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nda bulunan Türk halk edebiyatı konuları ile ilgili kazanımlara yönelik katılımcı görüşlerini belirlemeye yönelik uzman görüşüne de başvurularak hazırlanmış olan soruların uygulanmasında araştırmacının amacı hakkında kısa bilgiler sunulmuştur. Çalışmaya katılım için gönüllülük göstermeleri hâlinde görüşme için uygun bir zamanda ve mekânda kendileriyle görüşme yapılacağı söylenmiştir. Katılımcıların müsait oldukları zamanlarda araştırmacı, okullara giderek okulun fiziki şartlarının da el verdiği mekânlarda (rehberlik servisi odası, müdür yardımcısı odası, öğretmenler odası, okul kütüphanesi vb.) görüşmeleri gerçekleştirmiştir. Görüşmeye başlanmadan önce katılımcılara araştırmacının amacı tekrar edilmiş yapılacak olan görüşmeye katılıp katılmama konusunda özgür oldukları, istedikleri zaman görüşmeyi bırakabilecekleri ve katılmak istemeleri halinde yapılan görüşmenin ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınacağı hususlarında bilgilendirmeler yapılmıştır. Her bir görüşme 20-30 dakika aralığında sürmüştür.

3.2. Verilerin Analizi

Araştırma amacı doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanan nitel verilerin analizinde, içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi insan davranışları üzerinde doğrudan olmayan yollarla çalışmaya imkân tanıyan ve özellikle sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılan bir tekniktir (Büyüköztürk, Çakmak ve Diğerleri, 2010). İçerik analizinde amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Strauss ve Corbin'e (1990) göre "bilim, kavramlar olmadan var olamaz; kavramlar bizim olguları anlamamıza ve bu olgular üzerinde etkili düşünmemize yardımcı olur. Biz kavrama bir ad verdiğimiz zaman; o kavramla ilgili sorular sorabiliriz, o kavramı inceleyebiliriz ve başka kavramlarla ilişkilendirebiliriz". Kavramlar bizi temalara götürür ve temalar sayesinde olguları daha iyi düzenleyebilir ve daha anlaşılabilir hale getirebiliriz (Aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2008). Yıldırım ve Şimşek'e (2008) göre içerik analizi ile elde edilen veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar kullanılarak da sunulabilir. Bu analizde araştırmaya konu olan katılımcıların görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sıklıkla yer verilebilir. Bu bağlamda analiz sonucunda ulaşılan kavramlar anlamlı bir biçimde sunulmuş ve katılımcılara ait görüşlerden aynen alıntılar yapılarak nitel araştırma için bulgular kısmı oluşturulmuştur. Aynen alıntılarının aktarılmasında katılımcılara verilen kodlamalar (K,12 - K,7) kullanılmıştır. Ayrıca katılımcıların verdikleri cevaplar doğrultusunda oluşturulan kodlamalar ve bunların araştırmacı tarafından oluşturulan temalar ile ilişkisi NVivo 10 program çıktıları aracılığıyla görselleştirilerek sunulmuştur. Bu sunumlarda katılımcı görüşlerine göre yer alan ifadelerin tekrarlanma sıklıkları sunulan görseller üzerinde frekans değerleri verilerek sunulmuştur.

Bulgular

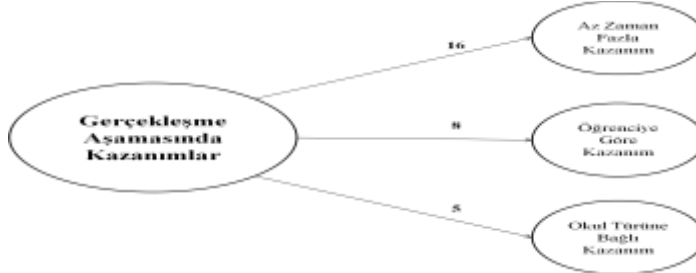
Yapılan içerik analizi sonucunda, araştırmacının bulguları dört temel boyut altında toplanmaktadır. Birincisi "*gerçekleşme aşamasında kazanımlar*", ikincisi "*kazanımın gerçekleşmesinde gerekli olanlar*", üçüncüsü "*gerçekleşecek kazanımda mevcut ders kitapları ve saatleri*" dördüncüsü ise "*ders öğretim programıyla ilgili hizmet içi eğitime ihtiyaç durumu*"dur. Katılımcıların her bir soruya ilişkin belirttikleri görüşler kodlamalar şeklinde bir

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

araya getirilmiş ve kodlamalar ile kodlamalardan yola çıkarak oluşturulmuş olan temalar arasındaki ilişki görselleştirilerek ifade edilmiştir. Her bir boyutla ilgili olan temalar ve o temaları oluşturan kodlamalar katılımcıların görüşlerinden aynen alıntılar yapılarak sunulmuştur. Aynen alınarak yapılan sunumlarda katılımcılara kodlar (K, 5- K, 30 vb.) verilmiştir.

1. Gerçekleşme Aşamasında Kazanım

Katılımcıların "gerçekleşme aşamasında kazanımlara" ilişkin belirttikleri görüşler ve bunların ifade sıklıkları şu şekildedir:



Şekil 1. Gerçekleşme aşamasında kazanıma ilişkin görüşler ve ifade sıklıkları

Şekil 1'de katılımcıların, Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'ndaki Türk halk edebiyatı konularına ilişkin kazanımların gerçekleştirilmesinde karşılaştıkları güçlükleri baktığımızda; kazanımların gerçekleştirilmesinde yaşanan zorlukların üç temel başlık altında toplandığı görülmektedir. Bunlar; "az zaman fazla kazanım", "öğrenciye göre kazanım" ve "okul türüne bağlı kazanım" olarak sıralanmaktadır. Burada yer alan "az zaman fazla kazanım" ifadesi, katılımcıların kazanımı gerçekleştirme aşamasındaki zamanlarının ders öğretim programındaki kazanımların gerçekleştirilmesinde sınırlı kaldığı ve kazanımların beklenen seviyede gerçekleştirilebilmesi için ders öğretim programında yer alan kazanımların sayısının azaltılması gerektiği görüşü doğrultusunda oluşturulmuştur. Bir diğer ifade, "öğrenciye göre kazanım" ifadesidir. Bu ifade, katılımcıların kazanımları gerçekleştirme aşamasında, kazanımların öğrenciye dönük olmamalarını görmeleri ve bu durumun üstesinden gelmek ve kazanımların beklenen seviyede gerçekleştirilmesi için onların öğrenciye dönük olmasının gerektiğini düşünmeleri doğrultusunda oluşturulmuştur. Katılımcıların görüşleri doğrultusunda oluşturulan son ifade ise "okul türüne bağlı kazanım" ifadesidir. Bu ifade ise katılımcıların kazanımı gerçekleştirme aşamasında okul türüne bağlı olarak kazanımların değişmesi gerektiği görüşleri doğrultusunda oluşturulmuştur.

Az Zaman Fazla Kazanım

Katılımcıların ders öğretim programındaki kazanımların gerçekleştirilmesinde karşılaştıkları güçlüklerden biri kazanımların fazla olması ve buna karşın zamanın sınırlı kalmasıdır. Bu durum, katılımcıların "Bütün kazanımların verilmesi için ders saati yetmiyor. Metinler özellikle 11. sınıflar için ağır geliyor" (K, 14), "...Kazanımların çok olması hedeflere ulaşmadaki engellerden birisidir" (K, 26) ve "Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'ndaki kazanımların gerçekleştirilmesinde yaşadığım en ciddi problem, sınıf bazında kazanımların yoğun olması ve bu yoğunluğun dengeli dağıtılmamış olmasıdır. 9 ve 10. sınıflarda haftalık üç saat yeterli gelmemektedir. Tüm metin türlerinin ve metinleri inceleme yöntemlerinin 9. sınıfa sıkıştırılmış olması öğrencilerin zorlanmasına yol açmaktadır." (K, 29) şeklindeki ifadeleri ile

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

de genel olarak özetlenmektedir. Bu ifadelerden katılımcıların ders öğretim programındaki kazanımların gerçekleştirilmesinde kazanımların yoğun olmasının onları öğrencilere aktarmada sorunlara sebebiyet verdiği ve bunun sonucunda da kazanımların amaçlandığı gibi kazandırılmadığı görüşü ortaya çıkmaktadır.

Öğrenciye Göre Kazanım

Katılımcıların ders öğretim programındaki kazanımların gerçekleştirilmesinde karşılaştıkları güçlüklerden biri de kazanımların öğrencilere dönük olmaması yani onların ilgilerine hitap etmemesidir. Bu durum, katılımcıların "*Kazanımlarla gerçek hayat arasında o kadar fark var ki, bu durumu düzeltmek için gerçekçi kazanımlar belirlenebilir. Öğrenci seviyesine uygun olmayan özellikle de gençlerin ilgisini çekmeyen kazanımlardan vazgeçilmelidir.*" (K, 12), "*...Ders kazanımları seçilirken amaca uygun, özellikle de öğrencinin yaşadığı bölgeye, onun değerlerine, yaşam biçimine uygun özel kazanımlar oluşturulmalıdır...*" (K, 30) ve "*...Kazanımların gerçekleştirilmesinde bölgelerin yaşam şartlarına bağlı olarak öğrenciye hitap edebilen araçlara yer verilmelidir.*" (K, 16) şeklindeki ifadeleri ile de genel olarak özetlenmektedir. Bu ifadelerde katılımcılar, kazanımların beklenen seviyede gerçekleştirilememesine sebep olarak bunların öğrencilerin ilgi, istek ve yaşam alanlarına tam olarak uygun olmamasını göstermektedirler.

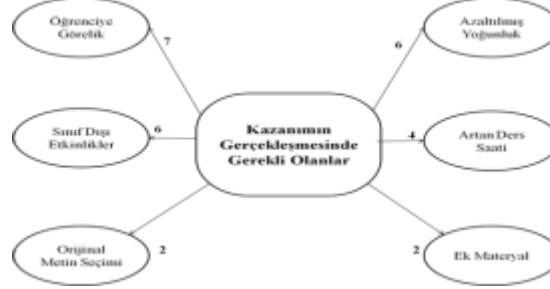
Okul Türüne Bağlı Kazanım

Katılımcıların ders öğretim programındaki kazanımların gerçekleştirilmesinde karşılaştıkları güçlüklerden bir diğeri de kazanımların okul türüne göre farklı olmamasına yönelik düşüncelerdir. Bu durum, katılımcıların "*Çok farklı lise türü var. Bu liselerdeki öğrenci potansiyelleri, ilgi, istek ve ihtiyaçları birbirinden farklı. Mesela Fen Lisesi ve Anadolu Lisesinde okuyan öğrencilerin hedefi iyi bir üniversiteye yerleşmek ve dersi onun için öğreniyor. Meslek Liselerindeki eksikliğimiz bu bizim. Öğrenci bunu ben neden öğreniyorum diyor.*" (K, 6), "*Fen Lisesindeki öğrenci de Kız Meslek Lisesinde ki öğrenci de aynı müfredatı işliyor. Fen Lisesindeki öğrenciler, sınavı başarı ile geçmiş zeki öğrenciler ve konuları çabuk kavrayabiliyorlar. Diğerleri ise eleğin en altındaki öğrenciler. Soru sormuyorlar, kitap okumayı sevmeyen öğrenciler... Meslek Lisesindeki müfredatın hafiflemesi lazım...*"(K, 5) ve "*Okul türlerine göre kazanımların oluşturulması, kazanım sayısının okul türlerine göre ayarlanması ve alanlara göre farklı kazanımların elde edilmesi gereklidir.*" (K, 27) şeklindeki ifadeleri ile de genel olarak özetlenmektedir. Bu ifadelerden katılımcıların ders öğretim programındaki kazanımların gerçekleştirilmesinde, kazanımların okul türüne göre farklılaşması gerektiği yani başarılı okullarda kazandırılacak olan kazanımlar ile daha az başarılı okullarda kazandırılacak kazanımların sayı, nitelik vb. etkenler bakımından benzer olmaması gerektiğini düşündükleri görüşü ortaya çıkmaktadır.

2. Kazanımın Gerçekleşmesinde Gerekli Olanlar

Katılımcıların "*kazanımın gerçekleşmesinde gerekli olanlara*" ilişkin belirttikleri görüşler ve bunların ifade sıklıkları şu şekildedir:

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına



Şekil 2. Kazanımların gerçekleşmesi için gerekli olanlara ilişkin görüşler ve ifade sıklıkları

Şekil 2'de katılımcıların, programda hedeflenen kazanımların amaçlandığı gibi gerçekleşebilmesi için önerdiklerine baktığımızda, karşımıza altı temel başlık çıkmaktadır: Bu başlıklar; "öğrenciye görelilik", "azaltılmış yoğunluk", "sınıf dışı etkinlikler", "artan ders saati", "orijinal metin seçimi" ve "ek materyal"dir. Burada yer alan "öğrenciye görelilik" ifadesi, katılımcıların programda yer alan kazanımların amaçlandığı gibi kazandırılması aşamasında öğrenciye görelilik ilkesine uygun olması gerektiği yani kazanımların öğrencinin işine yaraması, öğrencinin sonraki hayatında öğrendiklerini kullanabilmesi gerektiği yönündeki düşünceler doğrultusunda oluşturulmuştur. Katılımcılar tarafından sıklıkla belirtilen bir diğer öneri ise "azaltılmış yoğunluk"tur. Bu ifade katılımcıların, kazanımın gerçekleştirilmesi aşamasının sağlıklı bir şekilde amaca ulaşmasında, programda bulunan kazanımların yoğunluğunun azaltılması gerektiği yönündeki düşünceler kapsamında oluşturulmuştur. Katılımcıların görüşleri doğrultusunda oluşturulan bir başka ifade ise "sınıf dışı etkinlikler"dir. Bu ifade, programda amaçlanan kazanımların gerçekleşmesinde sadece ders içi etkinliklerle sınırlı kalınmaması gerektiği ve kazanımların gerçekleştirilmesinde mümkün oldukça sınıf dışı etkinliklere yer vermenin payının yüksek olacağı yönündeki düşünceler kapsamında oluşturulmuştur. Katılımcıların görüşleri doğrultusunda kazanımların gerçekleştirilmesi aşamasında gerekli olan bir başka öneri ise ders saatlerinin artması (*artan ders saati*) gerektiği yönündeki düşüncelerdir. Bu durum kazanımların sayısının fazla olduğu yönündeki düşünceyle de örtüşmektedir. Yani kazanımların amaçlandığı gibi kazandırılmasında ya kazanımların yoğunluğu giderilmeli ya da ders saatlerinde bir artışa gidilmelidir görüşünün katılımcılar tarafından benimsendiği görülmektedir. Son olarak katılımcılar tarafından, kazanımların amaçlandığı gibi gerçekleştirilmesinde orijinal metinlerin seçilmesi gerektiği ve ders sırasında ek materyallere başvurulması gerektiği yönündeki düşünceler de öne sürülmüştür. Bu önerilerin katılımcılar tarafından ortaya atılması öğrenciye görelilik ilkesiyle uyumaktadır. Çünkü öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verecek onun dünyasını renklendirecek tarzda yapılan ders etkinlikleri ve materyaller kazanımların amaçlandığı gibi gerçekleştirilmesinde etkili olabilmektedir.

Öğrenciye Görelilik

Katılımcıların ders öğretim programında hedeflenen kazanımların amaçlandığı gibi gerçekleşebilmesi için ortaya attıkları önerilerden biri kazanımların öğrenciye görelilik ilkesine uygun olması gerektiğidir. Bu durum katılımcıların, "Günlük hayata dönük, gerçekçi kazanımlar belirlenebilir. Her şeyi değil öğrenci seviyesine uygun az sayıda kazanımlar

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

belirlenebilir, özellikle de öğrencinin ilgisine çekmeyen ezbere dönük kazanımlardan vazgeçilmelidir." (K, 12), "...Günümüz yaşam koşullarına göre program ve kazanımlar güncellenmelidir." (K, 16) ve "Öğrenciye aktarılan bilgiler gerçek hayatta kullanılabilir." (K, 17) şeklindeki ifadeleri ile de genel olarak özetlenmektedir. Bu ifadelerden, katılımcıların ders öğretim programındaki kazanımların gerçekleştirilmesinde kazanımların öğrenciye görelilik ilkesine uygun olarak tasarlanmamış olduğu ve bu sorunun ortadan kaldırıldığında kazanımların amaçlandığı gibi öğrenci tarafından kazanılabileceği görüşü ortaya çıkmaktadır.

Azaltılmış Yoğunluk

Katılımcıların ders öğretim programındaki hedeflenen kazanımların amaçlandığı gibi gerçekleşebilmesi için ortaya attıkları önerilerden biri de kazanımların yoğunluğunun azaltılması gerektiğine yönelik düşüncelerdir. Bu durum katılımcıların, "Öğretim programındaki konuların yoğunluğu öğretmen ve öğrenci açısından hafifletilmelidir. Şu anki sistemde öğrenci yoğun bilgileri ezberlemeye sevk ediliyor. Bu bilgiler sınavdan sonra unutuluyor. Bunun yerine daha az ama kalıcı bilgiler verilmelidir..." (K, 36) ve "Hedeflenen kazanımların olduğu bazı konular çıkartılmalı." (K, 27) şeklindeki ifadeleri ile de genel olarak özetlenmektedir. Bu ifadelerden katılımcıların ders öğretim programındaki kazanımların gerçekleştirilmesinde kazanımların sayıca hafifletilmesi gerektiği, şu an uygulamada bulunan programdaki kazanımların sayıca fazla ve yoğun olmasının öğrencileri ezberci anlayışa sevk ettiği, bu durumun da kazanımların amaçlandığı gibi kazandırılmamasına sebep olduğu görüşü ortaya çıkmaktadır.

Sınıf Dışı Etkinlikler

Katılımcıların ders öğretim programındaki hedeflenen kazanımların amaçlandığı gibi gerçekleşebilmesi için ortaya attıkları önerilerden bir diğeri de kazanımların gerçekleştirilmesinde sınıf dışı etkinliklere yer vermek gerektiğine yönelik düşüncelerdir. Bu durum, katılımcıların "Derste kazandırılmak istenenler tiyatro, sinema, konferans, panel, sempozyum gibi sanatsal somut uygulamalar ile desteklenmelidir." (K, 12), "Millî eğitimin belirlediğinin dışında öğrenciyi merkeze alan aktiviteler yapılabilir. Halk edebiyatı için misal günümüzde yaşayan âşıklar davet edilebilir. Geleneğe dair uygulamaların işin ehli kimselerden öğrenilmesi ilgi çekebilir. Mevcut etkinliklerle irticalen şiir söyleme, bade içme vs. günümüz öğrencilerine uzak geliyor." (K, 7) ve "Tiyatro sanatçılarının doğaçlama canlandırmaları güzel olur. Halk şairlerinin bestelenmiş eserlerinin dinletilmesi de güzel olur." (K, 20) şeklindeki ifadeleri ile de genel olarak özetlenmektedir. Bu ifadelerden katılımcıların ders öğretim programındaki kazanımların gerçekleştirilmesinde sınıf dışı etkinliklere yer vermenin kazanımları gerçekleştirmek için fayda sağlayacağı, aksi hâlde sadece ders işlemenin ise monotonluğa sebep verdiği ve amaçlandığı gibi kazanımları gerçekleştirmede işe tam anlamıyla yaramadığı görüşü ortaya çıkmaktadır.

Artan Ders Saati

Katılımcıların ders öğretim programındaki hedeflenen kazanımların amaçlandığı gibi gerçekleşebilmesi için ortaya attıkları önerilerden bir diğeri de kazanımların gerçekleştirilmesinde ders saatinin yetersiz kaldığına yönelik düşünceleridir. Bu durum, katılımcıların "Ders zamanının yetersiz olması sıkıntı. Öğrenciye bir yazı yazdırıp değerlendirme zamanı olmuyor." (K, 13) ve "Kazanımların gerçekleştirilmesi için ders saati uzatılması gereklidir..." (K, 35) şeklindeki ifadeleri ile de genel olarak özetlenmektedir. Bu ifadelerden katılımcıların ders öğretim programındaki kazanımların gerçekleştirilmesinde ders

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

saatinin sınırlı kaldığı bu durumun ders saatinin artmasıyla çözülebileceği ve öğrencilere amaçlandığı gibi kazanımların kazandırılacağı görüşü ortaya çıkmaktadır.

Orijinal Metin Seçimi

Katılımcıların ders öğretim programındaki hedeflenen kazanımların amaçlandığı gibi gerçekleşebilmesi için ortaya attıkları önerilerden bir diğeri de kazanımları aktarmak için kullanılan metinlerin orijinal olması gerektiğine yönelik düşüncelerdir. Bu durum, katılımcıların "Metinler orijinal olmalı. Edebi metinler ve şahsiyetler seçilirken daha özenli davranılmalıdır." (K, 1) ve "Kazanımların yazarlar ve şairler üzerinden daha doğru metin örnekleriyle hissettirilmesi gereklidir." (K, 29) şeklindeki ifadeleri ile de genel olarak özetlenmektedir. Bu ifadelerden katılımcıların ders öğretim programındaki kazanımların gerçekleştirilmesinde programda yer alan metinlerin daha özgün olması gerektiğini düşündükleri, böyle olduğu takdirde amaçlanan kazanımların öğrencilere aktarılmasının daha kolay ve kalıcı olacağı yönündeki görüşü ortaya çıkmaktadır.

Ek Materyal

Katılımcıların ders öğretim programındaki hedeflenen kazanımların amaçlandığı gibi gerçekleşebilmesi için ortaya attıkları önerilerden sonuncusu kazanımları aktarmak için ek materyallerin kullanılması gerektiğine yönelik düşüncelerdir. Bu durum, katılımcıların "Diğer derslerde görsel ve işitsel materyaller çok fazla var ve kullanılıyor. Biz de bu derste başarı sağlamak için bu türden materyaller kullanmalıyız. Mesela Âşık Veysel'i tanıtırken bu materyalleri kullanmalıyız. Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü bu işi yapmalı..." (K, 6) ve "Öğrencileri sıkımayacak şekilde ek kitaplara yer verilmelidir." (K, 8) şeklindeki ifadeleri ile de genel olarak özetlenmektedir. Bu ifadelerden katılımcıların ders öğretim programındaki kazanımların gerçekleştirilmesinde kullanılan materyale ek olarak materyal kullanılmasının öğrencilere amaçlanan kazanımları aktarmada işe yarayabileceği yönündeki görüşü ortaya çıkarmaktadır.

3. Gerçekleşecek Kazanımda Mevcut Ders Kitapları ve Saatleri

Katılımcıların "gerçekleşecek kazanımda mevcut ders kitapları ve saatlerine" ilişkin belirttikleri görüşler ve bunların ifade sıklıkları şu şekildedir:



Şekil 3. Gerçekleşecek kazanımlarda mevcut ders kitapları ve saatlerine ilişkin görüşler ve ifade sıklıkları

Şekil 3'te katılımcıların, programda hedeflenen kazanımların gerçekleştirilebilmesi için mevcut ders kitapları ve ders saatleri hakkındaki düşüncelerine baktığımızda, katılımcıların büyük çoğunluğunun kazanımların gerçekleştirilmesinde mevcut ders kitaplarının ve ders

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

saatinin yetersiz olduğunu belirttikleri görülmektedir. Bu görüşü savunan katılımcıların yarısına yakın olan iki katılımcı grubundan biri kitapların yetersiz olduğu görüşünü savunurken diğer grup ise sadece ders saatinin yetersiz olduğu görüşünü savunmaktadır.

Kazanımları amaçlandığı gibi gerçekleştirme konusunda hem mevcut ders kitabı ile ders saatinin hem de sadece ders kitabının yetersiz olduğunu savunan katılımcıların bu görüşü belirtmelerindeki amaç ise ders kitaplarının *bilgi yığını hâline gelmiş, gereksiz metinlerle* dolu olduğuna yönelik inançlarıdır. Bu duruma çözüm bulmak amacıyla katılımcıların görüşlerine bakıldığında *bilgi yığını haline gelmiş gereksiz metinlerle* dolu kitaplardan arınmanın *her okul türüne bağlı olarak değişen kitap ve ders saatinden geçtiğine* yönelik görüş belirttikleri görülmektedir.

Yetersiz Kitap ve Ders Saati

Katılımcıların ders öğretim programındaki hedeflenen kazanımların amaçlandığı gibi gerçekleştirilmesi için mevcut ders kitapları ve ders saatleri hakkında ortaya attıkları düşüncelerden birisi ders kitapları ile ders saatlerinin yetersiz olduğu yönündedir. Bu durum katılımcıların; *"Kitaplar ve ders saati yetersiz. Edebiyatın özünü vermek ve sevdirmek lazım. Gereksiz bilgi yığınlarıyla çocukları uzaklaştırmamak gerek. Kitaplarda gereksiz bilgi yığınları var... Ayrıca metinler uzun. Okunması bir ders saati süren metinler var. Okullara göre program ve ders saati farklılaşmalı bence. Sosyal Bilimler Liselerinde ders saati artırılmalı, metinler iyi seçilmeli. Çünkü oradaki öğrenciler edebiyatı seviyor, öğrenmek istiyorlar, ilgileri çok yüksek."* (K, 2) ve *"Ders kitaplarının daha sade ve anlaşılır olması gerekir. Ders saatleri alanlara göre farklılaşabilir."* (K, 27) şeklindeki ifadeleri ile de genel olarak özetlenmektedir. Bu ifadelerden katılımcıların ders öğretim programındaki kazanımların gerçekleştirilmesinde mevcut ders kitapları ile ders saatlerinin yetersiz olduğunu belirttikleri, ders kitaplarının yetersiz görülmesinde, onların gereksiz bilgi yığını haline dönmüş olmalarının payı olduğu ve bunu gidermenin de okul türüne bağlı olarak farklılaşan kitaplarla olabileceği, buna bağlı olarak ilgili ders saatinin de okul türüne bağlı olarak farklılaşabileceği görüşünü savundukları görülmektedir.

Yetersiz Kitap

Katılımcıların ders öğretim programındaki hedeflenen kazanımların amaçlandığı gibi gerçekleştirilmesi için mevcut ders kitapları hakkındaki ortaya attıkları düşüncelerden biri ders kitaplarının yetersiz olduğu yönündeki düşüncelerdir. Bu durum, katılımcıların *"Ders kitaplarının değişmesi lazım. Ders kitaplarına daha iyi metinler konması lazım. Etkinlikler öğretici kavraticı değil. Öğrenciye edebiyatı sevdirecek türde değil."* (K, 6), *"Ders saatlerinin yeterli olduğunu düşünüyorum ancak ders kitaplarının sadece metin inceleme esasına göre hazırlanması ve bilgi içermemesi büyük bir sıkıntı diye düşünüyorum. Ders kitapları bilgi içerecek ve örnek incelemeler barındıracak şekilde yeniden düzenlenmelidir. Ders kitaplarının okul türleri dikkate alınarak hazırlanması işe yarayabilir."* (K, 29) ve *"Ders kitaplarını beğenmiyorum. Sadece etkinlik üzerine kurulu. Birbiriyle bağlantısı olmayan çok fazla metin var. Öğrencilerin bu metinlerden hareketle kendilerinin bağ kurması bekleniyor. Ancak hiç bilgi yok. Bilgi ve etkinlik birlikte desteklenmeli..."* (K, 17) şeklindeki ifadeleri ile de genel olarak özetlenmektedir. Bu ifadelerden katılımcıların ders öğretim programındaki kazanımların gerçekleştirilmesinde mevcut ders kitaplarının yetersiz olduğunu belirttikleri, ders kitaplarının yetersiz görülmesinde, onların gereksiz bilgi yığını hâline dönmüş

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

olmalarının payı olduğu ve ders kitaplarının okul türlerine bağlı olarak farklılaşabileceği görüşünü savundukları görülmektedir.

Yetersiz Ders Saati

Katılımcıların ders öğretim programındaki hedeflenen kazanımların amaçlandığı gibi gerçekleşebilmesi için mevcut ders saati hakkında ortaya attıkları düşüncelerden biri mevcut ders saatinin yetersiz olduğu yönündedir. Bu durum, katılımcıların "*Ders saati artırılabilir. Öğrencilerin öğrenim yaşamları bittiğinde akıllarında kalacak Yunus Emre, Mevlana, Karacaoğlan gibi şairlerin eserlerine yoğunluk verilmesi hem derse olan dikkati artırır hem de bilgilerin kalıcılığını sağlar.*" (K, 19) ve "*Ders saatleri artırılabilir. Proje ve özellikle performans değerlendirmesi için ayrı bir ders saati olabilir.*" şeklindeki ifadeleri ile de genel olarak özetlenmektedir. Bu ifadelerden katılımcıların ders öğretim programındaki kazanımların gerçekleştirilmesinde mevcut ders saatinin yetersiz olduğunu belirttikleri görülmektedir.

Yeterli Kitap ve Ders Saati

Katılımcıların ders öğretim programındaki hedeflenen kazanımların amaçlandığı gibi gerçekleşebilmesi için mevcut ders kitabı ve saatinin yeterliliği konusunda ortaya attıkları düşüncelerden biri de mevcut ders saatinin ve kitabının yeterli olduğu yönündedir. Yalnızca bir katılımcı tarafından ifade edilen bu görüşte katılımcının; "*Ders saati ve kitap olarak bence yeterli. Bizim çocuklar çok çabuk algıladıkları için zaman sıkıntımız olmuyor. Hatta bazen konuyu bitirip boş bile kalabiliyoruz*" (K, 1) şeklindeki ifade ile de özetlenmektedir. Bu ifadeden katılımcının ders öğretim programındaki kazanımların gerçekleştirilmesinde mevcut ders saatinin ve kitabının yeterli olduğunu belirttiği görülmektedir.

4. Ders Öğretim Programıyla İlgili Hizmet İçi Eğitime İhtiyaç Durumu

Katılımcıların "*ders öğretim programıyla ilgili hizmet içi eğitime ihtiyaç durumlarına*" ilişkin belirttikleri görüşler ve bunların ifade sıklıkları şu şekildedir:



Şekil 4. Ders öğretim programıyla ilgili hizmet içi eğitime ihtiyaç durumuna ilişkin görüşler ve ifade sıklıkları

Şekil 4'te katılımcıların, programda hedeflenen kazanımların gerçekleştirilebilmesi için öğretim programıyla ilgili hizmet içi eğitime ihtiyaç duyup duymamaları hakkındaki düşüncelerine baktığımızda, katılımcıların büyük çoğunluğunun kazanımların gerçekleştirilmesinde hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları yönünde görüş belirttikleri görülmektedir. Bu görüşü savunan katılımcıların çoğunluğu hizmet içi eğitimin profesyoneller

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

tarafından verilmesi gerektiği yönünde görüş bildirirken, bazıları da hizmet içi eğitimlerde yeni kavram ve terimler öğretilmesi gerektiği, ders işlenişleriyle ilgili bilgilere yer verilmesi gerektiği ve hizmet içi eğitimlerin zamanında verilmesi gerektiğiyle ilgili görüş bildirmişlerdir. Öte yandan bazı katılımcılar ise kazanımların gerçekleştirilmesinde hizmet içi eğitime ihtiyaç duymadıkları yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu katılımcılar, hizmet içi eğitime gerek duymamalarının altında yatan sebebi, her hizmet içi eğitimde aynı şeylerin tekrarlanıyor olmasına başlamışlar ve mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin bu eğitimi almasının daha gerekli olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir.

Profesyoneller Tarafından Verilmeli

Katılımcıların ders öğretim programındaki hedeflenen kazanımların amaçlandığı gibi gerçekleşebilmesi için öğretim programıyla ilgili hizmet içi eğitime ihtiyaç duyup duymamaları hakkındaki düşüncelerine baktığımızda, katılımcıların birçoğu hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını ancak bu eğitimin profesyoneller tarafından verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Bu durum katılımcıların; "Eğer yıl sonu seminerleri gibi aciz kişilerce verilecekse hiç gerek duymuyorum. Yenilikler getiren, enerji veren bir eğitim olabilirse elbette ihtiyaç duyarım. Ama bana bilineni anlatacaksa gerek yok." (K, 11) ve "Hizmet içi eğitime ihtiyaç duyuyorum ancak uzman kişiler tarafından verilmelidir ve seçilen kişiler bu konuda gerçekten yetiştirilmelidir. Yıllardır Bakanlığımızda hizmet içi eğitim kursları göstermelik olarak verilmektedir. Kursu alan da veren de gezmek ve para kazanmak için yapmaktadır." (K, 16) şeklindeki ifadeleri ile de genel olarak özetlenmektedir. Bu ifadelerden katılımcıların ders öğretim programındaki kazanımların gerçekleştirilmesinde hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları ancak, profesyoneller tarafından verildiği takdirde yararlı olacağı yönünde görüş belirttikleri görülmektedir.

Yeni Kavram ve Terimler Öğretilmeli

Katılımcıların ders öğretim programındaki hedeflenen kazanımların amaçlandığı gibi gerçekleşebilmesi için öğretim programıyla ilgili hizmet içi eğitime ihtiyaç duyup duymamaları hakkındaki düşüncelerine baktığımızda, katılımcıların birçoğu hizmet içi eğitime gereksinim duyduklarını ancak bu eğitimde programda yer alan yeni kavram ve terimlerin öğretilmesi gerektiği konusunda düşünce belirttikleri görülmektedir. Bu durum, katılımcıların "Hizmet içi eğitime ihtiyaç duyuyorum. Özellikle bu yeni kavram ve terimler ile ilgili bilgilendirilmemiz gerekiyor." (K, 1) ve "Okullarda yapılan öğretimin eksik kalmış, görülmeyen yönlerini ve farklı bölgelerdeki yapılan çalışmaları, uygulamaları görme ve zamanın getirdiği yenilikleri takip etme seminerlerinin faydalı olacağını düşünmekteyim." (K, 31) şeklindeki ifadeleri ile de genel olarak özetlenmektedir. Bu ifadelerden katılımcıların ders öğretim programındaki kazanımların gerçekleştirilmesinde hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları ve bu eğitimlerin yenilikleri aktarma temeline göre hazırlanması gerektiğini düşündükleri eski, durağan, alışlagelmiş bilgileri öğrenmenin bir anlam ifade etmediği yönünde görüş belirttikleri görülmektedir.

Ders İşlenişleriyle İlgili Bilgi

Katılımcıların ders öğretim programındaki hedeflenen kazanımların amaçlandığı gibi gerçekleşebilmesi için öğretim programıyla ilgili hizmet içi eğitime ihtiyaç duyup duymamaları hakkındaki düşüncelerine baktığımızda, katılımcıların birçoğu hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını ve bu eğitimlerde ders işlenişlerinin nasıl yapılacağı, kazanımların öğrencilere nasıl aktarılacağı gibi konular temelinde olması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

durum, katılımcıların "Konuların hangi sınırlar içinde anlatılacağı, neler üzerinde ağırlıklı olarak durmamız gerektiğiyle ilgili bilgiler olmalı eğitimlerde. Öğrencilerin daha rahat ve sıkılmadan dersle ilgilenebilmesi için ne tür yöntemlerin uygulanabileceğiyle ilgili yol gösterici olmalıdır." (K, 14) ve "Kesinlikle ihtiyaç duyuyorum hizmet içi eğitime. Çünkü bu kadar yoğun konuların ve etkinliklerin, hazırlık sorularının nasıl verileceğinin, zamanı etkili kullanmanın yollarının öğretilmesi bence çok faydalı olacaktır." (K, 25) şeklindeki ifadeleri ile de genel olarak özetlenmektedir. Bu ifadelerden katılımcıların ders öğretim programındaki kazanımların gerçekleştirilmesinde hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları ve bu eğitimlerin daha çok ders işlenişlerinin nasıl yapılması, ders sırasında hangi yöntem, teknik ve stratejinin temel alınması gerektiği ve kazanımların öğrencilere amaçlandığı gibi nasıl aktarılması gerektiğiyle alakalı olması yönünde görüş belirttikleri görülmektedir.

Zamanında Verilmeli

Katılımcıların ders öğretim programındaki hedeflenen kazanımların amaçlandığı gibi gerçekleşebilmesi için öğretim programıyla ilgili hizmet içi eğitime ihtiyaç duyup duymamaları hakkındaki düşüncelerine baktığımızda, katılımcıların birçoğu hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını ancak, bu eğitimlerin zamanında verilmesi gerektiği, aksi hâlde bir işe yaramayacağı yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu durum, katılımcıların "Ben bu programla ilgili hizmet içi eğitim aldığımda, program uygulamaya başlamasından itibaren dört yıl geçmişti. Programlar değiştiğinde hizmet içi eğitim verseler daha yeterli olur." (K, 19) ve "Türk Edebiyatı Öğretim Programı benim göreve başlamamdan beş yıl sonra değişti ve bu değişimle ilgili hizmet içi eğitim kursları ancak alabildik. Zamanında uygun yapılırsa çok daha uygun olacaktır" (K, 20) şeklindeki ifadeleri ile de genel olarak özetlenmektedir. Bu ifadelerden katılımcıların ders öğretim programındaki kazanımların gerçekleştirilmesinde hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları ancak bu eğitimlerin zamanında yapılması gerektiği, zamanından sonra yapıldığı takdirde bu eğitimlerin hiçbir anlamının kalmadığı yönünde görüş belirttikleri görülmektedir.

Aynı Şeyler Tekrarlanıyor

Katılımcıların ders öğretim programındaki hedeflenen kazanımların amaçlandığı gibi gerçekleşebilmesi için öğretim programıyla ilgili hizmet içi eğitime ihtiyaç duyup duymamaları hakkındaki düşüncelerine baktığımızda, katılımcılardan bazıları hizmet içi eğitime ihtiyaç duymadıklarını dile getirmektedirler. İhtiyaç duymamalarındaki sebebin de her hizmet içi eğitimde aynı şeylerin tekrarlanması olarak söyledikleri görülmektedir. Bu durum, katılımcının "Yıllardır hizmet içi eğitime katıldım. Artık ihtiyaç duymuyorum. Aynı şeylerin tekrarlanması zaten bu eğitimleri işlevsiz kılıyor." (K, 12) şeklindeki ifadesi ile de özetlenmektedir. Bu ifadeden katılımcının hizmet içi eğitime gereksinim duymamasının arkasındaki sebebin eğitimlerin farklılıkları ortaya çıkarmadan, durağan bir şekilde eski bilgilerin tekrarı olarak devam etmesi olduğu anlaşılmaktadır.

Mesleğe Yeni Başlayanlara Verilmeli

Katılımcıların ders öğretim programındaki hedeflenen kazanımların amaçlandığı gibi gerçekleşebilmesi için öğretim programıyla ilgili hizmet içi eğitime ihtiyaç duyup duymamaları hakkındaki düşüncelerine baktığımızda, katılımcılardan bazıları hizmet içi eğitime ihtiyaç duymadıklarını dile getirmektedirler. İhtiyaç duymamalarındaki sebebin de bu eğitimlerin mesleğe yeni başlayanlara verilmesi gerektiği, meslekte bir hayli zaman çalışmış olanların bu eğitimlere ihtiyaçlarının olmadığı yönündeki düşüncelerdir. Bu durum, katılımcının "Mesleğe

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

yeni başladığım zamanlarda ihtiyaç duyuyordum. Ama artık ihtiyaç duyduğum söylenemez. Mesleğe ilk başlayanlara bu kurslar verilmeli. Ben atandığımda edebiyatı biliyordum ancak öğrencilere nasıl öğretileceği konusunda, bunun nasıl yapılması gerektiği konusunda tecrübesizdim." (K, 6) şeklindeki ifadesi ile de özetlenmektedir. Bu ifadeden katılımcının hizmet içi eğitime gereksinim duymamasının arkasındaki sebebin artık hizmet içi eğitimlerde verilenlerin kendisine bir katkısının olmayacağı ancak mesleğe yeni başlayan öğretmenlere katkı sağlayacağı yönündeki düşüncesiyle açıklanmaktadır.

Sonuç

Katılımcıların Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'ndaki kazanımların sayısını fazla; bunları gerçekleştirmek için ayrılan ders saatlerini az buldukları görülmektedir. Bu durum, ders öğretim programında daha az kazanımın bulunması ve daha fazla ders saatine yer verilmesi hâlinde kazanımların gerçekleşme düzeyinin artacağı şeklinde değerlendirilebilir.

Katılımcılar, nitel araştırma bulgularında kazanımların gerçekleşmesi için bunların öğrenciye görelilik ilkesine uygun olması, sınıf dışı etkinlikler ve ek materyallerle desteklenmesi, programdaki konu yoğunluğunun azaltılması, ders saatlerinin artırılması, orijinal (içerik ve uzunluk bakımından öğrenci seviyesine uygun, edebi değeri olan) metinlerin seçilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Nitel araştırma bulgularında, katılımcıların büyük bir çoğunluğunun kazanımların gerçekleştirilmesinde mevcut ders kitaplarıyla ders saatlerini yetersiz bulduğu; bir grup katılımcının ise ders kitaplarını yeterli, ders saatlerini yetersiz bulduğu görülmüştür.

Öneriler:

Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı, eğitim sistemimizdeki okul türlerinin ve buralarda eğitim gören öğrencilerin özellikleri dikkate alınarak yeniden düzenlenebilir.

Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine göre yeniden ele alınabilir.

Kullanılan Türk Edebiyatı Dersi kitaplarındaki metin ve etkinliklerin sayı ve niteliği okul türlerine göre yeniden gözden geçirilebilir.

Kullanılan Türk Edebiyatı Dersi kitaplarındaki metin ve etkinliklerin sayı ve niteliği öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine göre yeniden gözden geçirilebilir.

Türk edebiyatı dersi haftalık ders saatleri, okul türlerine bağlı olarak hazırlanacak programla uyumlu hâle getirilebilir.

MEB Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından, genelde Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı, özeldense Türk halk edebiyatı konularının kazanımlarının gerçekleştirilmesine yardımcı olacak çeşitli materyaller hazırlanabilir.

Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'ndaki kazanımların gerçekleştirilmesi kapsamında okul ve ders dışı etkinliklere yer verilebilir. Bu bağlamda, programda yer verilen edebî türlerin varsa icracıları okullara davet edilebilir veya okul dışındaki bu kapsamdaki etkinliklere öğrencilerin katılımı sağlanabilir.

Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nın öğretmenlere tanıtılması ve uygulanması konusunda uzman eğitimciler tarafından hizmet içi eğitim kursları düzenlenebilir.

Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nda yer alan yeni terim ve kavramlar konusunda ilgili öğretmenler bilgilendirilebilir.

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Kaynakça

- BÜYÜKÖZTÜRK, Şener, Kılıç Çakmak, Ebru, Akgün, Ö. Erkan, Karadeniz, Şirin ve Demirel, Funda. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem A. Yayınevi.
- FİDAN, Nurettin ve Erden, Münire (1987). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Kadioğlu Yayınevi.
- KAVCAR, Cahit (1982). *Edebiyat ve Eğitim*. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları..
- KURTOĞLU, F. Süreyya (2015). *Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nda Yer Alan Halk Edebiyatı Konularıyla İlgili Kazanımlara İlişkin Öğretmen Görüşleri(Ankara İli Örneği)*. Basılmamış Doktora Tezi, GÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- SEVER, Sedat (1986). *Türk Dili ve Edebiyat Öğretimi*. Millî Eğitim. 69, 28-33.
- TEDÖP (2011). *Orta Öğretim Türk Edebiyatı Dersi 9., 10., 11., 12. sınıflar öğretim programı*. Ankara: MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- TEKİN, Halil (2014). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- YETİŞ, Kazım (1997). Türk Dili ve Edebiyatı Dersinin Eğitim ve Öğretimdeki Yeri ve Önemi. *Türk Edebiyatı Dergisi*. 288, s. 13-15.
- YILDIRIM, Ali ve Şimşek, Hasan (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.

ÇAĞDAŞ ÖZBEK EDEBİYATÇILARINDAN ABDÜLHAMİT SÜLEYMAN ÇOLPAN'IN ŞİİRLERİNDE BAĞIMSIZLIK VE HÜRRİYET FİKRİ

Gıyasettin AYTAŞ*

Çağdaş Özbek Edebiyatı ve Süleyman Çolpan

Çağdaş Özbek edebiyatı Ceditcilik (yenilik akımı) temelleri üzerinde yükselmiş, Çolpan tesirinde şiir yazan Elbek (1893-1939), Aybek (1905-1968), Batu (1904-1940), Hamid Alimcan (1909-1944), Mirtemir (1910-?), Gafur Gulam (1903-1966) vb. büyük şairler yetişmiştir. 1930'dan sonra Özbekistan yazarlarının ikiye ayrıldığı görülür. Bunlardan bir grubu, millî, ferdî lirik ve sembolik şiir yazarken, diğerleri de Sovyet sistemini öven ideoloji edebiyatı tercih ederler. Bu ayrım 1960'lardan sonra yavaşlamakla birlikte son zamanlara kadar sürmüştür.

Çağdaş Özbek Edebiyatı ve Süleyman Çolpan

Çağdaş Özbek edebiyatı Ceditcilik (yenilik akımı) temelleri üzerinde yükselmiş, Çolpan tesirinde şiir yazan Elbek (1893-1939), Aybek (1905-1968), Batu (1904-1940), Hamid Alimcan (1909-1944), Mirtemir (1910-?), Gafur Gulam (1903-1966) vb. büyük şairler yetişmiştir. 1930'dan sonra Özbekistan yazarlarının ikiye ayrıldığı görülür. Bunlardan bir grubu, millî, ferdî lirik ve sembolik şiir yazarken, diğerleri de Sovyet sistemini öven ideoloji edebiyatı tercih ederler. Bu ayrım 1960'lardan sonra yavaşlamakla birlikte son zamanlara kadar sürmüştür.

Şiirlerinde, tabiat ve mevsim duyguları, millî istiklâl ve ferdî hürriyet konularını işleyen şair yalın ve duru dil kullanmıştır. Kadın hakları ve eğitim gibi sosyal meseleler de şiirlerinde yer alır. Çolpan, Türk edebiyatını yakından takip etmiş, Türkiye Türkçesi'yle de şiirler yazmıştır. Şiirlerinde Namık Kemal, Tevfik Fikret, Mehmet Akif Ersoy, Yahya Kemal Beyatlı vb. şairlerin izlerine rastlamak mümkündür.

Çolpan, Özbek Şiirinin, aynı zamanda 20. Yüzyıl Türk dünyasının da önemli şairleri arasında sayılmaktadır. Gerçek adı Abdülhamit Süleymanoğlu'dur. 1893 Fergana'ya bağlı Andican'da dünyaya gelir. Babası Süleymankul Yunusoğlu, iyi bir divan şairidir. Çolpan, önce mahalle mektebine, ardından da Andican medresesine gönderilir. Anadilinin yanında Arapça ve Farsça'yı, devam ettiği Rus-Tüzem okulunda da Rusça'yı öğrenir. Doğu düşünce sisteminin yanında, Batı dil ve edebiyatı ve düşünce sistemini de öğrenme fırsatı bulur.

Çolpan 1905 yılında İsmail Gaspıralı, Mahmudhoca Behbûdî ve Münevver Kaan gibi Ceditçilerin etkisinde kalır. İlk yazılarını 1913 yılında "Sadâ-yı Türkistan", "Sadâ-yı Fergana" ve "Türkistan" gazetelerinde yayımlar. 1914-1917 yıllarında "Bahar Avulları", "Vatanımız Türkistan'da "Temir Yollar", "Oş", "Doktor Muhammedyar", "Yıldı Bir Keçe", "Şarq Poezdi Keldi", "Şarq Uyğangan", "Çimkent", "Quturgan Müstemlekeçiler", "Yol Esdeligi" eserlerinde milliyetperverliğini ve düşünce sistemini ortaya koyar.

Çolpan'ın ilk şiirleri, 1922 yılında, Özbek Yaş Şairleri adlı antolojide yayımlanır. Ardından "Bulaqlar", "Uyğanış (1924)" ve "Tan Sırları (1926)" adlı şiir kitapları yayımlanır.

* Prof. Dr. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi öğretim üyesi, giyaytas@gazi.edu.tr

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

1930'lu yıllarda "Saz" ve "Cor" adlı şiir kitapları piyasaya çıkar. İlk üç şiir kitabında, Şark ülkelerini işgal eden sömürgeci Ruslarla İngilizlere duyulan nefret, onlara karşı mücadele duygusu, Rusların baskı, zulüm ve katliamları, Hokand ve Türkistan'ın diğer şehirlerinde dökülen kanlar, Türkistan'ın parçalanması, halkın açlık, sefalet ve çaresizliği, esir Türkistanlıların ümitleri ve yüksek millî şuur, açık veya metaforik olarak ve sanatkârane bir üslûpla dile getirilir. Bu eserlerinde yer alan toplam 119 şiir millî sembolizmin eşsiz örnekleridir. Çolpan, millî meseleler yanında sosyal buhranları da ele alır.

Türkistan'ın parçalanıp "Özbek Sovyet Cumhuriyeti"nin kurulmasından sonra takip edilen politikalar karşısında, diğer millî aydınlarla birlikte Çolpan da çaresiz susmak zorunda kalır. 1925 yılında kendisi, "muhit güçlü eken, eğdim boynumnu (etraf güçlüyken boynumu eğdim)" demek suretiyle sanat anlayışındaki zoraki değişikliği itiraf eder.

Şiirleri yüzünden sekiz defa tutuklanır. 1937'de, Taşkent'te yapılan bir yazarlar toplantısında, "eserlerinde, ideolojik açıdan komünizm dışı meselelerle uğraştığı için, davaya ihanet ettiğini söyleyerek suçunu itiraf etmesini" istediler. Çolpan "Siz beni üç gün içinde ıslah edemezsiniz" diye cevap verir. Bunun üzerine, halk düşmanı ve milliyetçi olmakla suçlanıp tutuklanır. 'Aydınları Temizleme' hareketleri esnasında 4 Ekim 1938'de kurşuna dizilerek şehit edilir.

Çolpan, komünizmin bu kanlı döneminde, baskı ve zulümlere rağmen büyük edebî miras bırakır. Şiirin yanında nesirle de meşgul olarak hikâyeler, "Halil Fereng", "Çörinin İsyanı", "Yarqınay", "Muştumzor", "Ortaq Qarşibayev", "Hücüm" gibi tiyatro eserleri ve "Keçe ve Kündüz" adlı bir roman yazar. Bu romanın Keçe adlı birinci bölümü, 1936 yılında yayımlanır. İkinci kısmı ise kayıptır. Shakespeare'in Hamlet, Puşkin'in Boris Godunov ve Dubrovskiy, Gorki'nin Ana adlı eserlerini Özbek diline kazandırır. Çolpan'ın kendisi ve eserleri, 1925 yılından başlayarak 1990'lara kadar Sovyet münekkittlerinin haksız hücumlarına maruz kalır. Eserlerinin basılmasına izin verilmez. Sovyet hayat tarzını öven, Lenin ve kızıl bayrakla ilgili şiirleri yayımlanarak Çolpan'ın, Sovyet ideolojisine ve sanat anlayışına bağlı eserler veren bir şair olduğu kanaati uyandırılmak istenir.

1990'lı yıllarda, Çolpan'ın bütün eserleri yayımlanma imkânına kavuşur. 1991 yılında, Fitrat ve Abdullah Kadiri gibi haksız yere öldürülen diğer millî aydınlarla birlikte Çolpan'a da uluslararası Nevâî ödülü verilir. Ayrıca Çolpan adına da uluslararası ödül ihdas edilir, cadde ve kütüphanelere ismi verilir. Çolpan'ın şiirleri bağımsızlığın ve yurt sevgisinin birer timsali gibi görülmüş, Güzel Fergana, Kisen (Zincir), Kozgalış (Ayaklanma) adlı eserleri bestelenmiş ve dilden dile dolaşır.

Abdülhamid Süleyman Çolpan'ın Şiirlerinde Bağımsızlık ve Hürriyet

İnsan ve toplumun en değerli varlığı hürriyettir. Hürriyet; ferdi, millî ve evrensel ortak kavramlardan biridir. Günümüzde çok söz edilen insan haklarının temeli de hürriyete dayanır. Hürriyet, demokrasinin ve sosyal gelişmenin ve insan haklarının temelini oluşturur. Bu yüzden örtülü ve açık köleliğe karşı, hürriyet mücadelesi edebiyatın en önemli temalarından biri oluşturur. Türk ve Dünya edebiyatlarında hürriyet fikrini ele alan yüzlerce yayına rastlamak mümkündür. Esaret altında yaşayan toplumlarda hürriyet fikri, açıkça ifade edilemediği için birtakım kapalı sembollerle anlatılma yolunu gidilmiştir. .

Batı dünyası öteden beri kendisi için önemli saydığı hak, adalet ve hürriyeti, diğer toplumlardan esirgemiştir. Kendisinin dışında kalan toplumların acı çekmesi, ezilip sömürülmesini umursamamış, bu durumu görmezlikten gelmiş, hatta dolaylı ve açık bir

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

şekilde bu zulümleri teşvik etmiştir. Doğu karşısında gelişen ve ilerleyen Batı toplumları, bu gelişmişliğin önemli bir kısmını kurduğu sömürü düzeni ile elde etmiştir. İşte bu durumu kabullenemeyen Çolpan, batının emperyalist ve sömürgecilerinin mazlum milletleri ezip sömürmesine tahammül edemez. Onların yaptıkları bu zulümleri eleştirerek doğunun geri kalmışlığı konusunda da umutsuzluğa kapılır. "Güz" şiirinde,

KÜZ "Köm-kök eken, sarğaydılar, yapraklar Ağrık, mağlub, tutkun Şarkın yüzidek; Boranlığının közlerikim oynaklar Galib Garbnın kanğa tolğan közidek."	GÜZ "Yemyeşilken sarardılar yapraklar Ağrılı, yenik, tutsak Doğunun yüzü gibi; Kasırgaların gözleri ki oynar, Galip Batının kanla dolmuş gözü gibi."
---	--

diyerek batının tutumunu ve doğunun durumunu ortaya koyar. Batı karşısında geri kalan doğu dünyasını "Ağrılı, yenik, tutsak" olarak görür. Halbuki geçmişte yüksek medeniyetler kuran, gelişmişliğin zirvesine çıkan doğu "yemyeşilken" şimdi, yapraklar gibi sararmıştır. İşte bu durumu tutsaklık olarak değerlendiren Çolpan, tutsaklığı iki farklı şekilde ele alır. Birinci tutsaklık batıya bağımlı olmak, onların gelişim çizgisinin gerisinde kalmak, diğeri de batının esareti altına girmek.

Kara bulut tödesikim, köklemi Şarkını yapkan perde yanlıg yapmışdır; Küz koşunu ağu toluğ oklarını Yaz bağırığa heç sanaksız atmışdır.	"Kara bulut kümesi ki, gökleri Doğuyu örten perde gibi kapatmıştır; Güz ordusu zehir dolu akları Yaz bağırına sayısızca atmıştır,"
---	---

der.

Hayatımızın derinliklerinde oluşturduğumuz yeni bir dünya bize her zaman farklı bakış açıları ve değerlendirmeler sunar. Batılılaşma süreci içerisinde, kendi reformunu gerçekleştiren, bilimde sanayide ve sanatta gelişen Batı dünyası karşısında Doğu, tekrara düşmüş, ulaştığı zirveden ileriye gitmek yerine gerileyen ve âdeta kendi sonunu hazırlayan bir sürece dâhil olmuştur. İşte Çolpan buna üzülür ve içlenir.

Bela yanlıg katar-katar çizilib, Kök yüziden karğalar hem ötelir; Şarkdek içden yaşırınğına ezilib, Köp canlılar sonğı tını küteler.	"Bela gibi katar katar dizilerek, Gökyüzünden kargalar da geçerler. Doğu gibi içten gizlice ezilerek, Çok canlılar son nefesi beklerler."
---	--

Artık yapacak bir şey kalmamış, çaresizce kaderimize razı olmak. Ya da bu duruma mecbur muşumuz gibi kalmak. İşte böyle bir durumda ne yapmak ve nasıl davranmak gerektiğini hesap etmeliyiz. Fırsat elden kaçmadan bunu gerçekleştirmeliyiz. Çolpan da bu duruma şöyle dikkat çeker:

Bütün barlık çağlık oçiş aldıda, Savuk ... kara kışğa köçiş aldıda. Buhara, 4 Noyabr 1921	"Bütün varlık yokluk sönmek üzere, Soğuk ... kara kışa göçmek üzere.." Buhara, 4 Kasım 1921
---	---

Çolpan özgürlük mücadelesinde halka çok güvenir. Onun önemine dikkat çeker. Tarihin her döneminde toplumsal dinamizmi sağlayan halkın önemini "*Halk denizdir, halk dalgadır, halk güçtür, halk isyandır, halk alevdir, halk öçtür.*" sözleriyle ortaya koyarak özgürlük mücadelesinde halkın rolü ve önemine dikkat çeker. İşte bu halk, "*ayaklansa, güç yok ki (onu) durdursun,*" hiçbir "*kuvvet yok ki halk isteğini yok etsin.*" Çünkü bu "*Halk isyanı saltanatı yok etti, halk istedi, taç ve tahtlar yıkıldı ..*" Bu halk isterse ülkeler özgür olur,

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

başındaki zalimlerden kurtulur ve onu bertaraf eder. Onun için Çolpan, "*Bütün gücü halk içinden alalım, Kucak açarak halk içine varalım!*" der.

Çolpan "Gönül" şiirinde, esarete neden mahkûm olunduğuna dikkat çeker. Gönlüne şöyle seslenir:

KÖNÜL Köflül, sen munçalar nege Kişenler birle dostlaşdın? Ne feryadın, ne dadın bar, Neçün sen munça sustlaşdın?	GÖNÜL "Gönül, sen buncalar niye Zincirlerle dost oldun? Ne feryadın, ne sesin var, Niçin sen bunca suskunlaştın?"
---	---

Burada özgürlüğün önemi ve esaretin kötülüğü ifade edilirken, zincirlerin kırılması, esaretin son bulmasını arzu eder. Bu yüzden de

"Tiriksen, ölmegensen, Sen de adem, sen de insansen, Kişen kiyme, Boyun eğme, Ki sen hem hür tuğilğansen!" Taşkent, 7 Avgust 1922	"Dirisin, ölmemişsin, Sen de âdem, sen de insansın, Zincir takma, Boyun eğme, Ki sen de hür doğmuşsun." Taşkent, 7 Ağustos 1922
---	--

diyerek hür doğan birinin esir edilemeyeceğini ve buna rıza göstermemesini dile getirir.

Çolpan bir milletin layık olmadığı muameleye uğramasına rıza göstermez.

BESENDİ Yeter bes, çekden aşkandır Bu karış, bu hakaretler! Toluğdur, belki taşkandır Tübenlik hem sefaletler!	YETERARTIK "Yeter, sınırdan aşmıştır, Bu lanet, bu hakaretler! Doludur, belki taşmıştır Aşağılık ve sefaletler!"
--	--

Artık her umutları diri tutmak, son bir hamle ile direnmek için son kalan güce dayanmak gerekir. Bunu da şu sözlerle dile getirir:

Kolımda sonğı taş kaldı, Köngülde sonğı intilmek; Közimde sonğı yaş kaldı, Küçimde sonğı talpınmak!	"Elimde sonuncu taş kaldı, Gönlümde sonuncu istek; Gözümde sonuncu yaş kaldı, Gücümde sonuncu gayret"
--	--

Bugün, güzel bir vatanda yaşıyoruz. Bu toprakları atalarımız, çok güç şartlar içinde kurtardılar. 1919 yılında başlayıp 1922'ye kadar süren Kurtuluş Savaşı'mız, dünya tarihinin en anlamlı mücadelelerinden biridir. Çünkü bu savaş yalnız Türk milletini kurtarmakla kalmamış aynı zamanda esaret altındaki "mazlum milletler" için de bir moral ve ümit kaynağı olmuştur. Çolpan'ın "Tufan" şiiri, Kurtuluş Savaşı'mız hakkında mazlum Türkistan'da yükselen duygulu ve heyecanlı bir sesi gösteriyor.

TUFAN Ey inönü, ey Sakarya, ey istiklal erleri Milli Misak alıngünça toktamasdan ilgeri!	TUFAN Ey İnönü, ey Sakarya, ey istiklal erleri Milli Misak alınincaya dek durmadan ileri!
--	---

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

<p>Bilemizkim, cennet kebi toprağınız yavların Gödeklerni yastağuvçı ayakları astıda, Bilemizkim, tavuşınız haksız çıkkın davların, İnsafsızca şavkınlamın huruşların pestide.</p> <p>Bilemizkim, "medeniyet" beşigide olturğan Celladlamın bütün tam'a ve hırsları sizlerde, Bilemizkim, "azadık" deb şavkın kılğan bakırğan Börilerin aç közleri, altın tola yerlerde.</p> <p>Bilemizkim, ular sizni yaşamakka koymayar, Bilemizkim, kanınızı tamçı-tamçı içeler. Bilemizkim, unlar sıra yuvvaş halkını sevmeyier, Bilemizkim, toprak üçün insanlıktan keçeler.</p> <p>Bilemizkim, siz yoksullar son çağda, Şunday yaman düşmanların kolıda, Mengü asir, mengü tutkun bolışnı İstemesden kolğa kural aldınız.</p> <p>Bilemizkim, katar-katar kışlaklar, Sinesige nan toldırğan tıpraqlar, Ot içinde; şunun üçün ölişni Artık körib, cannı otka soldınız. Cannı kanğa, okka, otka soldınız, Fakat bugün tatlı bir öç aldınız. Yana bir kur tarihlerde kaldınız ..</p> <p>Ey istiklal, ey Sakarya, ey İnönü erleri, Yür, mazlumlar tufanının öç alğuvçı selleri! Taşkent, 1922</p>	<p>Biliriz ki, cennet gibi toprağınız düşmanların Bebekleri çiğneyen ayakları altında, Biliriz ki, sesiniz haksız çıkmış isteklerin, İnsafsızca gürültü-patırtıların altında.</p> <p>Biliriz ki, "medeniyet" beşiğinde oturan Cellatların bütün tamah ve hırsları sizlerde, Biliriz ki, "özgürlük" diye gürültü yapan, bağırın Kurtların aç gözleri, altın dolu yerlerde,</p> <p>Biliriz ki, onlar sizi yaşamaya bırakmazlar, Biliriz ki kanımızı damla damla içerler. Biliriz ki, onlar asla sakın halkı sevmeyler, Biliriz ki, toprak için insanlıktan geçerler.</p> <p>Biliriz ki, siz yoksullar son çağda Böyle kötü düşmanların elinde Bengi esir, bengi tutsak olmayı İstemeden ele silah aldınız,</p> <p>Bilirizki sıra-sıra köyler Göğsüne ekmek doldurmuş topraklar, Ateş içinde; bunun için ölmeyi Göze alıp, canınızı ateşe attınız, Yalnız bugün tatlı bir öç aldınız. Yine bir kez tarihlerde kaldınız.</p> <p>Ey istiklal ey Sakarya, ey İnönü erleri, Yürü, mazlumlar tufanının öç alıcı selleri! Taşkent, 1922</p>
--	--

Büyük Özbek şairi Çolpan'ın Kurtuluş Savaşı'mızla ilgili bu şiiri, 1922'de yazılmıştır. Şiirde, imkânsızlıklar içinde, işgalcilere karşı şanlı bir mücadele veren Türk milleti ve onun ordusu anlatılıyor.

Çolpan, mazlum Türkistan'ın duygulu ve yürekli bir şairi olarak şiirini "Anadolu yaylalarının muzaffer orduları"na bağışlıyor. Yurdumuzu işgal edenlerin zulümlerini ve bunun karşısında susanları lânetleyen şair, İnönü, Sakarya ve istiklâl erlerinin şanlı savunmasını heyecanla anlatıyor. Canını hiçe sayan Türk milleti, tatlı bir öç almış; yeni bir tarih yaratmıştır. Bunun için Türk ordusu, mazlum milletlerin intikamını alan bir tufandır.

Şair, Türkiye Türkçesi'ne yakın bir dil kullanmıştır. İki ayrı hece ölçüsüyle yazılmış olan şiir, nazım birimi bakımından modern bir örnektir. Şiirde yalın bir anlatım ve yüksek bir heyecan üslûbu hâkimdir.

<p>MEN VA BOSHQUALAR (O'zbek qizi og'zidan) Kulgan boshqalardir, yig'lag'an menmen, O'ynaq'an boshqalar, ingrag'an menmen.</p>	<p>BEN VE BAŞKALARI (Özbek kızı ağzından) Gülen başkalaradır; ağlayan benim; Oynayan başkaları, inleyen benim.</p>
---	--

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Erk ertaklarini eshitkan boshqa, Qullik qo'shig'ini tinglag'on menmen.	Hürriyet destanlarını duyan başkaları, Kulluk şarkısını dinleyen benim...
Boshqada qanot bor, ko'kka uchadir, Shoxlarg'a qo'nadir, bog'da yayraydir. So'zlari sadafdek, tovushi naydek Kuyini har yerda elga sayraydir.	Başkasında kanat var, göklerde uçar, Dallara konar, bahçelerde neşelenir; Sözleri sedef gibi, sesi ney gibi Ezgisini her yerde, herkese gösterir.
Menda-da qanot bor, lekin bog'lang'on... Bog' yo'qdir, shox yo'qdir, qalin devor bor. So'zlari sadafdek, tovushi naydek. Kuyim bor. oni-da devorlar tinglar...	Bende de kanat var, fakat bağlanmış... Bahçeler yok, dal yok, kalın duvar var. Sözleri sedef gibi, sesi ney gibi, Ezğim var, onu da duvarlar dinler...
Erkin boshqalardir, qamalg'on menmen, Hayvon qatorida sanalg'on menmen[1]. Taşkent, 1921	Hür başkalarıdır, mahpus olan benim, Hayvan yerine konulan benim.

Çolpan'ın 1926'da Taşkent'te yayınlanan Tan Sırları adlı kitabından yer alan bu şiirde Çolpan, esaret ve hürriyet kavramları işlenmiştir. Çolpan şiirde bir Özbek kızını konuşturuyor. Çolpan, şiirlerinin çoğunda hece ölçüsünü kullanmış, geleneksel halk şiir biçimini, gerek nazım birimi, gerekse konu bakımından geliştirerek modern şiirler yazmıştır. Bu şiirde hece ölçüsü kullanılmış, geleneksel halk edebiyatı nazım birimi olan dörtlük anlayışına yenilik getirilmiştir. Şiirin dörtlüklerle devam edip iki mısralık bir bentle bitmesi bunu gösteriyor.

Ağacı görmeden orman tat vermez. Güneşi, suyu ve çiçeği görmeden de dünya güzel görülmez. Güzellikler bazen dikkat ister. Şairler, her zaman masa başında ilham beklemezler. Güzellikleri görür, duyar ve yazarlar. Görme, duyma dille güzelleşince şiir ortaya çıkar. Şiir kaba, sert bir kaya üstündeki bir yosunun, onu kucaklayan bir çiçeğin, güneşle bir ak gül arasındaki dostluğun, aşkın farkına varmamızı sağlar.

Çolpanın şiirlerinde hürriyet fikrini oluşturan en önemli imgelerden biri de sınırlandırılmışlık duygusudur. Bilindiği gibi Çolpan Sovyet rejiminin baskılarına ve zulümlerine en ağır bir şekilde maruz kalmış, bu durumu "Zincir" şiirinde bütün açıklığı ile ortaya koyar. Demir parmaklıklar arkasında zincire vurulan bir insanın duygularını, hem maddi hem de manevi etkileri bakımından değerlendiren Çolpan, zincirlerden kurtulmuş olursa da bıraktığı izlerin etkisinin hiçbir zaman geçmeyeceğini ifade eder. Zincire tahammülü gösteren ana duygu ise, bir gün kurtulma ümididir.

Çolpan, özgürlüğe bir kavram olarak bakmaz. Onun için özgürlük anlamdır. Anlam ise yaşadıkça ve fark edildikçe değerli olandır. Özgürlüğün anlamını bilmeye onu yaşayamaz ve onun önemine inanmaz. Öz benliğinden habersiz, kendinden başkasını düşünmeyen, bütün değer yargılarından habersiz olanların özgürlükten ve bağımsızlıktan bahsetmesi, çiçeği görmeden onun kokusundan bahsetmek gibidir. Bu yüzden Çolpan, mazlum milletlerin, bu arada Türk dünyasının içinde bulunduğu durumu asla kabul etmemiş edememiştir. Her fırsatta, geri kalmışlığın ve çaresizliğin getirmiş olduğu iç burhanları dile getiren şair, kendi içinde hesaplaştığı gibi, başkalarının da bu hesaplaşmayı yaşamasını arzu eder.

Esaretin en büyük simgesi olan zincirden söz ederken şöyle seslenir:

"Zincir, gövdemdeki izler, bugün de bitmiş değildir!

Demir parmaklarının yarası büsbütün gitmiş değildir! "

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

<p>KİŞEN Kişen, gevdemdeki izler, bugün hem bitgeni yokdur? Temir barmaklarının dağı, бүткүл ketgeni yokdur!</p> <p>Ne mCıdhiş, ne savuk-menhus, ne kızğanmas kuçağın bar! Beşer tarihinin her bir safhasında kanlı dağın bar!</p> <p>Yumulmas közlerinnin her biri bir elni kahr eyler, Fakat, bir barlığundur kim, bütün barlıkni zehr eyler!</p> <p>Kılıç birlen senin erkinde köp yıllar kalıb ketdim ... Fakat, her tebrenişden kutuluşlını ümid etdim.</p> <p>Kişen gevdemdegi dağın henüz hem bitgeni yokdur, Fakat, бүткүл kutulmakka ümidim endi artıkdır! ...</p> <p>Taşkent, 15 Sentabrı 1922</p>	<p>ZİNCİR Zincir, gövdemdeki izler, bugün de bitmiş değildir! Demir parmaklarının yarası бүsbütün gitmiş değildir!</p> <p>Ne müthiş, ne soğuk-uğursuz, ne iğrenç kuçağın var! İnsanlık tarihinin her bir safhasında kanlı yaran var!</p> <p>Yumulmaz gözlerinin her biri bir ülkeyi kahreder, Yalnız bir varlığıdır ki bütün varlığı zehreyler.</p> <p>Kılıç ile senin hakimiyetinde uzun yıllar kaldım ... Yalnız her kımıldanışdan kurtulmayı ümit ettim.</p> <p>Zincir, gövdemdeki yaran henüz bitmiş değildir, Ancak, бүsbütün kurtuluş ümidim şimdi fazladır! ... Taşkent, 15 Eylül 1922</p>
---	--

Çolpan, Türk dünyasını bir bütün olarak görür. Özellikle Türkistan'da yaşanan ıstıraplar onun dikkatini daha çok çeker. Bu bölgenin refah ve mutluluk günleri artık bitmiştir. Üzerinde kara bulutlar dolaşmaktadır. Çekilen acıların etkisi her an hissedilmekte, bu acılardan kurtuluş ümidi de gittikçe kaybolmaktadır. Halkın birleşerek bu eziyetlere bir son vermesini arzu eden Çolpan, "Büyüerek Türkistan"ın boy göstermesini arzu eder.

<p>GÖZEL TÜRKİST AN Gözel Türkistan senge ne boldı? Seher vaktide güllerin soldı. Çemenler berbat, kuşlar hem feryad. Hemmesi mahzun, bolmasın dil şîad?</p> <p>Bilmem, ne üçün kuşlar uçmas bahçalarında?</p> <p>Birliğimizin tebrenmes tağı, Ümidimizin sönmes çırağı. Birleş, ey halkım, kelgendir çağı, Bezensin endi Türkistan bağı.</p> <p>Kozğal, halkım, yeter sunça cebr-ü cemlar.</p> <p>Al bayrağını, kalbin uyğansın, Kullık, esaret - barçası yansın. Kur yeni devlet, yalvar örtensin, Ösib Türkistan, kaddın kötersin!</p> <p>Yayrat yaşnat öz Vatanın gül bağlarında 1922</p>	<p>GÜZEL TÜRKİSTAN Güzel Türkistan sana ne oldu? Seher vaktide güllerin soldu. Çimenler berbat, kuşlar da feryat, Hepsi mahzun, olmaz mı gönül şad?</p> <p>Bilmem ne için kuşlar uçmaz bahçelerinde? Büyüerek Türkistan" Birliğimizin sarsılmaz dağı, Ümidimizin sönmez ışığı. Birleş, ey halkım, gelmiştir çağı, Bezensin şimdi Türkistan bağı.</p> <p>Ayaklan, halkım, yeter bunca eziyetler.</p> <p>Al bayrağını, kalbin uyansın, Kulluk, tutsaklık - hepsi yansın. Kur yeni devlet, düşmanlar çatlasın, Büyüerek Türkistan, boy göstereyin!</p> <p>Genişlet, büyüt kendi Vatanını gül bağlarında 1922</p>
--	--

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Bir bütün olarak baktığımızda Çolpan'ın özgürlüğü insana bahşedilmiş en yüce değer olduğunu, bu değerın insan eliyle yok kabul edilmesini ve insanın elinden alınmasını asla kabul etmez. Bu yönüyle evrensele ulaşan Çolpan'ın özelde Türk milletinin özgürlüğüne olan düşkünlüğüne dikkat çeker. Her şeyden önce şairin milletin dili ve gönlü olduğu gerçeğinden yola çıkan Çolpan'ın milleti uğruna çile çekmekten ve acılara katlanmaktan da geri durmadığı görülmektedir.

Kaynakça

- ÖZBAY, Hüseyin (1994)., Çolpan'ın Şiirleri, Ankara.
KOCAOĞLU, T. (1996). "Çağdaş Özbek Şiiri, Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi, Sayı 1, Bahar, , s. 3 - 53.
KASIMOV, Begali (1993). "Cedidçilik", Milliy Uygemiş ve Özbek Filolojyası Meseleleri, Taşkent, s. 12-40.
KETTEBEKOV, A. - Mamacanov, S. - Nazarov, B. - Narmatov, U. - Sultanov, İ. - Şerefiddinov, A. - Şükürov, N.; Özbek (1990). Sovyet Edebiyatı Tarihi, Taşkent.
KOCAOĞLU, Timur (1992). "Çağdaş Özbek Edebiyatı", Türk Dünyası El Kitabı, C. 3, 2. b., Ankara, s. 756-768.
KOCAOĞLU, Timur (1996). "Çağdaş Özbek Şiiri", Türk Dünyası, sayı: 1, Bahar, s. 3-53.
SADIK, Sencer (1992). Hazırgi Özbek Edebiyatı, Taşkent.

"TÜRK EDEBİYATI" İLE "DİL VE ANLATIM" DERSLERİNİN BİRLEŞTİRİLMESİ KARARININ LİSELERDEKİ EDEBİYAT ÖĞRETİMİNE OLASI ETKİLERİ

Gürkan YAVAŞ*

Giriş

Türkiye'deki liselerde uzun yıllar boyunca tek ders kapsamında yürütülen Türkçenin dil ve edebiyat öğretimi, 2005 yılında yürürlüğe giren yeni bir uygulamayla, iki ayrı ders şeklinde yeniden yapılandırılmıştı. Bundan böyle liselerde, 'Türk Edebiyatı' ile 'Dil ve Anlatım' adlarını taşıyan iki farklı ders okutulacaktı. Her ders için ayrı ayrı hazırlanan öğretim programları, yıllık plan çizelgeleri ve ders kitapları da aynı dönemde yayımlanmış ve uygulamaya konmuştu (Çelik, 2011: 29).

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 29 Temmuz 2015 tarihli ve 59 sayılı kararına göre ise, "Ortak dersler bölümünde yer alan 'Dil ve Anlatım' ile 'Türk Edebiyatı' derslerinin, 'Türk Dili ve Edebiyatı' dersi adıyla birleştirilmesi" kararlaştırıldı. "Söz konusu değişikliğin 2016-2017 Eğitim ve Öğretim Yılından itibaren 9. sınıflardan başlamak üzere kademeli olarak" uygulanacağı bilgisi de kararla birlikte kamuoyuna ilân edildi. Liselerdeki edebiyat öğretimi köklü biçimde etkileyeceği anlaşılan bu karar kapsamında, ders saatlerinde de birleştirme yapıldı. Buna göre, birleştirilen iki dersin haftalık toplam ders saati, 'Türk Dili ve Edebiyatı' dersine tahsis edildi (Tebliğler Dergisi, 2015: 1174).

2015 yılında yapılan bu değişiklik, bir bakıma eski uygulamanın yeniden gündeme getirilmesi olarak görülebilir; ve ilk bakışta yeni bir değerlendirmeye gerek olmadığı düşünülebilir. Ancak bu birleştirme kararı, sıradan bir uygulama değişikliğinden öte anlamlar içermekte, ayrıca Türkiye'deki edebiyat öğretiminin önemli sorunlarını yeniden tartışabilmek için de önemli bir fırsat sunmaktadır.

2015 Temmuz'unda kamuoyuna açıklanan bu karar, söz konusu tarihten bu yana başta uygulamayı sürdüren edebiyat öğretmenleri olmak üzere, Türkiye'de konuyla ilgilenen çevrelerin dikkatini çekti ve bir nevi kapalı devre yürütülen bazı mesleki tartışmalara da konu oldu. Ancak kabul edilmelidir ki böylesine önemli bir karar sadece meslek çevrelerinde değil, akademik düzeyde de ayrıntılı tartışmaların nesnesi olmalıdır. Halbuki bu karar alınırken bakanlık nezdinde hangi görüşlerin etkili olduğu konusunda detaylı bir bilgilendirme yapılmadığı için, çok sınırlı kalan tartışmaların çerçevesini de büyük ölçüde tahmin ve rivayetler belirledi. Kararın açıklanmasını izleyen günlerde yayımlanan yeni öğretim programı ise, tartışmaların akademik çerçevesini belirleyeceği düşüncesiyle ayrı bir önem kazandı.

Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi (9,10,11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı'nda, adı geçen derslerin hangi gerekçelerle birleştirildiğine dair bağımsız bir açıklama yoktur. Bir öğretim programında, ders listelerinin güncellenmesiyle ilgili izahata yer olmadığı düşünülebilir; ancak unutulmamalıdır ki yeni uygulamaya geçilmesinde nelerin etkili olduğu, en başta mesleki çevrelerde ciddi bir merak konusudur.

* Öğr. Gör. Dr., Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, gurkanyavas@gmail.com

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Programın giriş kısmında, konuyla ilişkilendirilebilecek çok kısa bir bölüm vardır. Burada, edebiyatın dil vasıtasıyla oluşturulan bir sanat olduğu belirtilmiş; toplumsal dönüşümün dil ve edebiyat üzerinde eşzamanlı etkiler bıraktığı vurgulanmıştır. Kısacası dil ve edebiyat, birbirinden ayrı düşünülmesi mümkün olmayan iki kültürel unsur olarak telakki edilmiş ve dolayısıyla öğretim süreçlerinin de birlikte biçimlenmesi, adeta bir zorunluluk gibi sunulmuştur. Ayrıca programdaki ünite tablolarında detaylı biçimde gösterilen "okuma", "yazma" ve "sözlü iletişim" etkinliklerinin dil ve edebiyat öğretiminde bir "bütün" oluşturduğu, dolayısıyla sürecin "bir bütün halinde" izlenmesinin daha doğru olacağı da vurgulanan bir başka noktadır (MEB, 2015:5).

Meselenin özüne ilişkin bu genel değerlendirmeye itiraz etmek mümkün olmamakla birlikte, çelişki gibi görünen bir noktayı vurgulamak gerekir. Bir dilin öğretim sürecinin o dilin edebiyatından ayrı biçimlenemeyeceği düşüncesi son dönemde ortaya çıkmadığına göre, böyle bir değişikliğin niçin bu aşamada gerçekleştiği sorusu cevapsız kalmaya devam etmektedir. Programda vurgulanan ve tüm zamanlar için geçerli sayılabilecek argümanın, bu bildirinin odak noktasına yerleştirilen iki dersin birleştirilmesi kararını açıklamakta yetersiz kaldığı söylenebilir.

Programın Genel Yaklaşımı

2005 yılında yürürlüğe giren öğretim programının öncekilerden çok önemli bir farkı vardı: 'Türk Edebiyatı' adıyla güncellenen dersin, 'edebiyat tarihi' bağlamından kurtarılması ve büyük ölçüde 'metin odaklı' işlenmesi öngörülüyordu¹. Bundan böyle liselerdeki edebiyat öğretiminde 'metin merkezli' yaklaşıma öncelik verilecekti². Buna göre, "*Program, Türk edebiyatı derslerinde öğrencilerin metinleri önce zihniyet ve yapı bakımından çözümlemeleri; tema, dil-anlatım, anlam bakımından incelemeleri; sonra da yorumlamalarını sağlamak üzere hazırlanmıştır.*" Amaçlanan da "*Öğrencilerin Türk edebiyatı derslerinde işlevini bilmeden ezberledikleri edebiyat tarihi ve edebî kişilikler hakkındaki bilgiler yerine, metni çözümleme, anlama ve yorumlama becerilerini kazanmaları ve bunlardan yararlanarak estetik yaşantının zevkine varmaları*"dır (MEB, 2011: 2)³.

¹ Türk edebiyatı dersine yönelik hazırlanan ve 2005 öncesinde uygulanan programların hemen hepsinde karşılaşılan önemli bir sorun, 1992 yılında yayımlanan yeni programda da varlığını sürdürmüştür. Zaman içerisinde "bilgi içeriği bakımından yoğun bir derse" dönüşen edebiyat dersi, neredeyse bütünüyle 'edebiyat tarihi' çerçevesine hapsedilmiştir (Çelik, 2011:27). Sosyal bilgiler ve tarih derslerinde de daha çok siyasi ve askeri tarih konularıyla karşılaşan; kültür, sanat ve fikir tarihi alanındaki gelişmeleri yeterli düzeyde takip edemeyen öğrencilerin, 'edebiyat tarihi' kapsamında aktarılan bilgileri karşılaştırmalı bir öğrenme süreciyle özümseyememeleri ve dolayısıyla başarısızlığa uğramaları doğal karşılanmalıdır.

² "*2005 yılında düzenlenen dil ve edebiyat öğretim programı; öğrenci merkezli olmayı amaçlayan, yazınsal ve öğretici metinleri dersin temel amacı olarak gören bir öğretim programıdır. Bu öğretim programı ezbercilikten ve öğretmen merkezli eğitimden uzaklaşmak için atılmış önemli bir adım olarak görülür.*" 2005 yılında yayımlanan program da tıpkı 1992 programı gibi, dokuzuncu sınıf düzeyindeki öğrencilerin edebi türler konusunda bilgilendirilmesini hedefler. Ancak bu kez önemli bir farklılık vardır; ders saatlerinde artışa gidilmiş ve daha çok metin incelenmesi hedeflenerek 'edebiyat tarihi' klişesinden uzaklaşımak istenmiştir (Çelik, 2011:30).

³ 2005 yılında alınan bu yeni karar, fazlasıyla geç kalmış bir uygulamanın habercisidir. Edebiyat öğretiminde 'metin' bilgisinin önemine dair uyarılar, esasen uzun zamandır yapılıyordu. Bir örnek

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

Bu son derece önemli ve işlevsel değişikliğin esasları 2011 yılında güncellenen 'Türk Edebiyatı' dersi öğretim programında da benimsenmiş ve nihayet 2015'de yayımlanan yeni programda da bu genel prensipten uzaklaşmamıştır. "*Edebiyat tarihi, bir açıdan bakıldığında metinlerin tarihidir.*" cümlesiyle yeni programın da aynı yaklaşımı benimsediği ifade edilmiştir (MEB, 2015: 4).

Ancak bu aşamada, programda vurgulanan bir ayrıntının üzerinde durmak gerekir. 'Türk Dili ve Edebiyatı' dersinin bütün ünitelerine dengeli biçimde dağıtıldığı görülen "okuma", "yazma" ve "sözlü iletişim" çalışmalarında, öğrencilerin edebi metinleri "anlamaları" ve "değerlendirmeleri" temel hedeflerinden biri olarak saptanmıştır (MEB, 2015:5). Bunun tam anlamıyla gerçekleşebilmesi içinse, sözü edilen metinlerin nasıl bir edebi geleneğin içinde biçimlendiklerinin fark edilmesi zorunludur. Programdaki vurgudan anlaşılacağına göre; edebiyat öğretmenlerinin, özellikle metin okuma ve değerlendirme çalışmaları sırasında, edebiyat tarihinin ana hatlarına vurgu yapmaları son derece önemli olacaktır. Dolayısıyla öğretmenlerin, "Program edebiyat tarihini önemsemiyor." şeklinde bir yanılgıya düşmemeleri gerekmektedir. Burada dikkat çekilen nokta, derslerin bütünüyle 'edebiyat tarihi' bağlamına hapsedilmemesi gerektiği; genel bilgilendirme ve öğrenci odaklı etkinliklerin uygulanması sırasında ise edebiyat tarihi kapsamındaki bilgilerin öğrenciye mutlaka aktarılması zorunluluğudur. Öğretim programının bu vurgusundan da anlaşılacaktır ki eğitim fakültelerinin lisans programlarında edebiyat tarihine ilişkin derslerin ihmal edilmemesi, öğretmen adaylarının yetişmelerinde bundan sonra da önemli bir ayrıntı olmayı sürdürecektir.

Öğretim programında yer alan ve dört yıla yayılmış ünitelerin tamamına bakıldığında, Türk edebiyatının çok farklı dönemlerinden seçilmesi istenilen örnek metinlere işaret edildiği görülecektir. Bu metinlerin tasnifinde, aşağıda daha detaylı ele alınacak "tür merkezli" bir yaklaşımın belirleyici olduğu anlaşılacaktır; ancak, aynı türden olduğu halde biçim ve içerik bakımından çok farklı özellikler gösteren metinlerin öğrenci tarafından anlaşılıp değerlendirilmesinde 'edebiyat tarihi' bilgisinin çok faydalı olacağı bir kez daha hatırlanmalıdır. Roman, tiyatro ve deneme gibi, Türk edebiyatına son dönemde dahil olan türlerin yanında; şiir gibi, kadim gelenekten bugüne uzanan başat bir türün öğrenciler tarafından içselleştirilebilmesinde, 'edebiyat tarihi' bilinci zannedildiğinden daha etkili bir güce sahiptir. Bir öncekine nispetle epeyce sadeleştirilen ve öğrenci etkinliklerini önemsemeyi

olması için Akşit Göktürk'ün şu değerlendirmesine bakılabilir: "*Yunus'un, Shakespeare'in, Goethe'nin yapıtlarındaki insanlık durumu, hangi toplumsal, kültürel, tarihsel etkenlerle belirlenmiştir? İnsanlıkla, toplumla, birey yaradılışıyla ilgili neler öğrenebiliriz bu yapıtlardan? Gerçekte edebiyat öğretimi bu sorulara yöneldiği an, bizim kendi güncel yaşamımızın vazgeçilmez bir deneyimi olur. O zaman, geçmişin ya da günümüzün edebiyat yapıtlarında dile gelen, önceden hiç tanımadığımız durumları, kişileri, davranış biçimlerini ilgiyle izlemeye başlarız. Böyle yaklaştığımız an edebiyat, çağlardır değişegelen insan davranışının temelinde hep süren evrensel değişmezleri kavramamıza yardımcı olur. Edebiyatın, birey aydınlanmasına katkısı işte bu noktada başlar. Edebiyat metni de, karşımızda bütün sıklığıyla duran bir şaşırtmaca, bilinmeyen sözcükleri ile deyimlerinin karşılıkları ezberlenecek sıkıcı bir bilmece olmaktan çıkar. Çağdaş edebiyat araştırması ile öğretiminin ağırlık noktası olan, işlevsel bir metin kavramı, böyle bir yaklaşımın ürünüdür. Çağdaş edebiyat araştırması, bir metinler bilimi, edebiyat dersi de bir metinler dersi olmak zorundadır.*" (Akşit, 1986:5-6)

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

sürdüren öğretim programı da öğretmenin bu konudaki akademik sorumluluğunu vurgulamaktadır.

2015 öğretim programının da benimsediğini söylediğimiz 'metin odaklı' yaklaşımda, bu kez önemli bir farklılık dikkat çekmektedir. Programın ilk cümlelerinden itibaren görülmektedir ki 'metin' sözcüğünün yanına 'metin türü' ifadesi de eklenmiş, iki kavram adeta bir bütün halinde değerlendirilmek istenmiştir. "Bir metni anlamanın ve çözümlemenin ilk basamaklarından biri metnin ait olduğu türü belirlemektir." denilerek, temel kazanımlara ulaşılmasında öğrencilerin metin türünü saptayabilmesinin önemine işaret edilmiştir. Programda yer verilen "Yüzyıllar boyunca oluşan edebî birikimi değerlendirmenin en kolay yollarından biri farklı dönemlerde aynı türdeki metinleri takip etmektir." cümlesi, 'metin odaklı' olduğunu söylediğimiz yaklaşıma "tür merkezli" bir tutumun da eklendiğinin en somut göstergesidir: "Bu programda edebiyat tarihi, tür temelli bir kronoloji içerisinde değerlendirilmiştir." (MEB, 2015:4)

"Tür merkezli" edebiyat öğretimi sayesinde, bütün edebi türlere özgü niteliklerin anlaşılmasının daha kolay olacağı savunulmuştur (MEB, 2015:2). Ama belki de bundan daha önemlisi; edebiyat geleneğinin şekillenmesinde, edebiyat kavramının dışında kalan unsurlar yerine, edebiyat estetiğinin daha belirleyici olduğunun öğrenciler tarafından fark edilmesi sağlanacaktır. Bilindiği gibi, edebiyat tarihinin yazılması başta olmak üzere, edebiyatın bir bilim ya da disiplin şubesi ve bir ders konusu olarak tasnif edilmesinde hangi ölçütlerin belirleyici olacağı tartışması, bugün bile güncelliğini yitirmemiştir. Türkiye'de geçtiğimiz yüzyılın başından beri ve elbette Fuat Köprülü'nün çığır açan çalışmalarının öncülüğünde; Türk tarihindeki sosyal ve siyasal gelişmeler, edebiyat tarihinin yazılmasında belirleyici unsurlar olarak kabul edilmiştir⁴. Ancak yirminci yüzyılın ikinci yarısından itibaren bu yaklaşıma yönelik bazı itirazların oluştuğunu; özellikle II. Dünya Savaşı'nın ardından değişen koşullarda, artık edebiyatın kendisine, yani estetik değerlere atıfta bulunanların çoğaldığını biliyoruz⁵. Yeni programın edebiyat öğretiminde "tür merkezli" bir yaklaşımı benimseyerek –

⁴ Fuat Köprülü'nün konuyla ilgili düşüncelerine dair bir izlenim edinebilmek için şu cümleler okunabilir: "Geçmiş zamanlara ait bir 'Edebi eser'i lâıykıyla ve –tarihî mânâsıyla- anlamak için, evvelâ o devrin umumî hayâtını, yaşayış ve düşünüş tarzlarını, o devir insanlarının hayat ve kâinat hakkında nasıl telâkkiler beslediklerini öğrenmemiz gerekir. Demek oluyor ki edebiyat târihi, bir milletin coğrafi çerçevesini, din, hukuk, ahlâk, iktisad, bedîiyât gibi müesseselerini ve siyâsî hayâtını umumî heyetiyle gösteren 'Medeniyet Tarihi'nin –yahut umumî ve yaygın mânâsıyla 'Tarih'in- çerçevesi içinde tetkik olunmalıdır. 'Filoloji' yâni 'Lisâniyat' ve 'Tarih' üzerine dayanmadan 'Edebiyat Tarihi' vücûde getirilemez. (...) Türk tarihi yalnız edebiyatın değil bütün içtimâî müesseselerin tetkiki hususunda, başlıca üç büyük devre ayrılır ki, biz de edebiyâtımızı buna göre taksim ettik:

1. İslâmiyetten evvel Türk Edebiyatı.
2. İslâm Medeniyeti tesiri altında Türk Edebiyatı.
3. Avrupa Medeniyeti tesiri altında Türk Edebiyatı." (Köprülü, 1986:1-2,5)

⁵ Bu, çok önemli ve ayrı bir tartışmanın konusudur; dolayısıyla sınırlı bir ekleme yapmak yeterli olacaktır. Örneğin Ahmet Hamdi Tanpınar'ın 1949 yılında yayımlanan *XIX. Asır Türk Edebiyatı Tarihi* adlı meşhur eseri, Türkiye'deki edebiyat tarihi yazımında son derece özgün ve bir o kadar da çığır açan bir kitap olmuştur (Tanpınar, 2006). "(...) Ahmet Hamdi Tanpınar, edebiyat ile estetiği, kültürü, medeniyeti, sosyolojiyi, psikolojiyi, bizatihi edebiyatın kendisini, tarihi vb. yardımcı bilimleri birleştirebilmiştir. Elbette tespit, değerlendirme ve hükümlerini ifade ederken dili

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

bir ölçüde de olsa- hem günümüz dünyasının değişen koşullarını, hem de böylesi değerlendirmeleri göz önünde bulundurduğu anlaşılmaktadır.

Öğretim programının türler konusunda, netleşmiş olduğunu söyleyebileceğimiz bir sınıflandırması vardır. Ünitelerdeki metin dağılımı da buna göre şekillenmiştir. "Edebiyat geleneği içinde daha güçlü olduğu" düşünülen ve dolayısıyla daha çok örnekle karşılaşılan türlere; roman, hikâye, şiir ve tiyatro metinlerine her sınıf düzeyinde yer verilmiştir. Bu bağlamda her yıl birinci döneme hikâye ve şiir, ikinci döneme de roman ve tiyatro türlerinden seçilen metinlerle başlanması öngörülmüştür (MEB, 2015:12). Diğer türlere ait örnekler, bütün sınıf ve dönemler arasında paylaştırılmıştır.

Lise eğitiminin başlangıç seviyesi olan dokuzuncu sınıf, edebiyat öğretimi açısından da özel bir önem taşır. Okul öncesi dönemden başlayarak dil öğretim sürecine eklenen ve özellikle ilk ve ortaokul seviyelerinden itibaren edebiyat geleneğinin seçilmiş örnekleriyle karşılaşmaya, okuma ve anlama gibi temel becerilerini bu örnekler yardımıyla geliştirmeye başlayan öğrenci, 'Türk Dili ve Edebiyatı' dersiyle ise dokuzuncu sınıfta tanışmaktadır. Dolayısıyla sadece öğrenme süreçlerinde değil, bütün bilimsel literatürün kavranmasında önemli bir işlevi olduğunu bildiğimiz 'giriş' niteliğindeki temel bilgiler; Türk edebiyatının öğretimi söz konusu olduğunda, dokuzuncu sınıf düzeyinde öğrencinin ilgisine sunulmaktadır. Bu durumu öğretim programı da saptamakta ve türler hakkındaki değerlendirmelerini aktarırken, öğrencilerin "*Dokuzuncu sınıfta türlere ilişkin genel bir kavrama düzeyi*" kazanmalarının hedeflendiğini belirtmektedir (MEB, 2015:12).

Dokuzuncu sınıfla ilgili bir başka önemli nokta da metinlerin hangi dönemden başlayarak seçileceği meselesidir. Bu seviyedeki dersler bir bakıma 'giriş' mahiyetinde olduğuna ve buna uygun kazanımlar hedeflendiğine göre, seçilecek metinlerin de aynı amaca hizmet etmesi elbette herkesin beklentisi olacaktır. Oysa bu noktada bazı tartışmaların olduğunu ve edebiyat öğretiminde hangi dönemin başlangıç noktası olarak kabul edilmesi gerektiğinde hâlâ bir uzlaşya varılmadığını hatırlamak gerekir. Türk edebiyatının, kısa diyebileceğimiz bir zamanda devrim niteliğinde değişimlere uğramış olmasının da bu tartışmalardaki etkisi elbette yadsınamaz. Ancak bugün de lise ve hatta üniversite seviyesindeki öğrencilerin bu zengin birikimi geçmişten günümüze doğru mu, yoksa bugünden düne doğru mu öğrenmesi gerektiği konusunda farklı görüş ve uygulamalar söz konusudur.

Bilindiği gibi, Türk edebiyatının öğretimine yakın dönemdeki metinlerden başlanması gerektiğini ileri sürenler, 'basit' olandan 'karmaşık' ve dolayısıyla 'zor' olana doğru şekillenecek bir öğrenme sürecini daha sağlıklı bulmaktadırlar⁶. Öğretim programının

âdeta plâstik bir sanat gibi kullanarak söyleyeceğini inşa ve ibda etmiş bir edebiyat tarihçisidir." (Yetiş, 2013: 475) Tanpınar'ın bu özellikleri, Türk edebiyatı tarihinin yazılmasında edebiyatın/estetiğin ölçüt alınması gerektiğini düşünenler için değerli bir zemin oluşturmuştur. Benzer görüşlerin dile getirildiği ve yakın zamanlarda yayımlanan bir söyleşi, konunun günümüzde nasıl algılandığına örnek olabilir (Altuğ vd., 2015:477-524).

⁶ Buna örnek olması bakımından, 'Türk Edebiyatı' dersinin 2011 yılında güncellenen öğretim programını "öğretim ilkeleri" açısından inceleyen Saadetin Keklik'in çalışması zikredilebilir. Bu çalışmada, diğer öğretim ilkeleri yanında "kolaydan zora (basitten karmaşığa)" ilkesine de vurgu yapılmaktadır. Ders kapsamında okutulan metinlerin anlaşılabilmesinde yaş, sınıf ve sözcük dağarcığı gibi etkenlerin belirleyici olduğu, seçilecek metinlerin "zorluk derecesine" dikkat

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

yaklaşımı da aynı doğrultudadır: "Program, edebiyat eğitimini 9. sınıfta yakın dönemden alınan örneklerle başlatmayı esas almaktadır. Bu çerçevede edebiyat dersiyile ilk defa karşılaşan öğrenciler, öncelikle daha kolay anlayabilecekleri yakın dönem metinleri üzerinden metin türlerinin ve edebiyat eserlerinin temel özelliklerini, edebiyatın teorik çerçevesini kavrayacaklar; sonraki yıllarda ise metin türlerinin farklı dönemlerdeki kronolojik gelişimini takip edebileceklerdir." (MEB, 2015:4) Oysa yakın dönemde üretilen ve 'basit' olduğu varsayılan çağdaş Türk edebiyatı metinlerinin, her zaman benzer nitelikler gösterdiğini düşünmek doğru olmayabilir. Bu konuya ilişkin değerlendirmelerde öğrencilerin bilişsel düzeyi ve sözcük dağarcığı gibi faktörlerin daha fazla önemsendiği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, unutmamak gerekir ki gündelik yaşamda daha sık karşılaşılan bir dil anlayışıyla oluşturulan, ama ifade ve işaret ettiği anlam bakımından çok daha karmaşık ve anlaşılması güç olan çağdaş metinlerle karşılaşılması da mümkündür. Burada 'rahat anlaşılacak' gibi bir ölçüt belirlenecekse, ki genellikle öne çıkarılan nokta budur; seçim yapılırken, metnin hangi dönemde ortaya çıktığı ya da nasıl bir sözcük dağarcığına sahip olduğu kadar, ne türde yapısal özellikler gösterdiği de dikkatle incelenmelidir.

Edebiyat öğretiminde, öğrenciler açısından zaman zaman bir açmaz yarattığını düşündüğümüz metne dair bazı biçim ve içerik özellikleri, her zaman eserin ortaya çıktığı tarihsel dönemle ilgili olmayabilir. Aslında bu sorunun çözümü için, öğretim programının benimsediği "tür merkezli" yaklaşımdan hareketle sağlıklı bir sonuç üretmek mümkündür. İşlenen edebi türün tarihsel gelişimi hakkında gerektiğinde detaylı açıklamalar yapabilecek donanımdaki öğretmenler, ders kitaplarının da katkısıyla elbette, giriş mahiyetindeki metinler üzerinden de tutarlı bir edebiyat tarihi bilincini hazırlayabilirler.

Yakın dönemde üretilmiş metinlerin 'basit' ve 'anlaşılır', geleneksel metinlerin ise 'zor' ve dolayısıyla 'anlaşılması güç' olduğu şeklindeki genellemenin dışına çıkmayı başarabilen öğretmenler, bu sayede öğretim programının bir başka duyarlılığına da karşılık vermiş olacaklardır. Edebiyat tarihi anlayışını bütünüyle reddetmenin kesinlikle doğru olmayacağını vurgulayan program, bu bağlamda "eski edebiyat" tabir ettiğimiz geleneksel edebi birikimin içselleştirilmesini de önemli bir hedef olarak belirlemiştir. Buna göre, "Eski edebiyat, bugünkü dil ve edebiyatın köklerini anlamayı sağlayan bir birikim olarak görülmeli, bugünü geleceğe taşıyacak bir edebiyat eğitimi tasarlanmalıdır." (MEB, 2015: 1)

Edebi türlerin hangi kronolojiye göre işleneceği meselesinin yanında, farklı edebi geleneklerin nasıl bir kompozisyon halinde öğretilmesi sorusu da aynı derecede önemlidir. Program "tür merkezli" bir yaklaşımı esas aldığı için, ilk bakışta bu sorunun yersiz olduğu düşünülebilir. Ancak bütün edebi türlerin her dönemde aynı zenginliğe sahip olmadığı, aynı türlerin tarihsel ve özellikle sosyolojik koşullar değiştikçe çok farklı özellikler gösterebildiği hatırlandığında, bu konunun da ayrıca ele alınması gerektiği görülür. Dolayısıyla dokuzuncu sınıfta okutulan ve 'giriş' niteliği taşıyan edebiyat derslerinde, programın öngördüğü gibi, kronolojiye ve edebi gelenek kalıplarına sıkışmadan, işlenecek metinlerin mutlaka 'bütünlüklü' bir yaklaşımla ele alınması gerektiği; edebiyat öğretmenlerinin, dönemler ve değişen

edilmesi gerektiği söylenmekte ve 2011 programında bu genel prensibe uyulmadığı saptanmaktadır. Buna göre, "anlaşılması en zor" diye nitelenen "Tanzimat'a kadar" üretilen metinlerin onuncu sınıfta, "anlaşılması en kolay" diye nitelenen "Cumhuriyet dönemi" metinlerinin ise on ikinci sınıfta okutulması söz konusudur (Keklik, 2013:677-678).

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

anlayışlar konusunda farkındalık yaratmaya özen göstermelerinin ne kadar önemli olduğu ortadadır. Bu konuda başarıya ulaşılmasında, öğretmenlerin tutumu kadar, öğretim programının böylesi detaylara daha fazla vurgu yapmasının da katkısı olacaktır.

Üniteler ve Konular

Yeni öğretim programında, 'ünite ve konular' başlığı altında değerlendireceğimiz hususlara ilişkin önemli değişiklik yapılmıştır. 2016 yılından itibaren kademeli olarak yürürlükten kaldırılması öngörülen eski programda, 'Türk Edebiyatı' ile 'Dil ve Anlatım' dersleri arasında eşit oranda dağıtılmış ve dört yıla yayılmış 30 ünite bulunmaktaydı. Yeni programda ünite sayısı artmış ve yine dört yıla yayılan 39 farklı üniteye yer verilmiştir. Bunlardan 10 tanesi, programın dokuzuncu sınıf kısmında bulunmaktadır. Bu üniteler, "Türk Dili ve Edebiyatına Giriş", "Hikâye", "Şiir", "Makale", "Roman", "Tiyatro", "Senaryo", "Masal/Fabl", "Mektup/E-posta" ve "Günlük/Blog" şeklinde sıralanmıştır.

Altı hafta ve otuz ders saatiyle diğerlerine göre en uzun sürede işlenmesi öngörülen birinci ünite, "Türk Dili ve Edebiyatına Giriş" başlığını taşımaktadır. "Dil-kültür ilişkisi", "Türkçenin tarihi gelişimi", "bilim-sanat ilişkisi", "edebiyatın güzel sanatlar arasındaki yeri", "edebiyat-bilim ilişkisi", "edebi metnin özellikleri", "edebi türlerin biçimlenmesi" ve "Türk edebiyatının dönemleri" gibi, birbirinden önemli ve geniş kapsamlı konuların bu üniteye işlenmesi öngörülmektedir. Programın metni esas alan anlayışının bir gereği olarak, bu konuların hepsi okuma metinlerinden hareketle işlenecek, gerekli bilgilendirme metinlere ilişkin biçimde yapılacaktır. Aynı üniteye, dilbilgisi öğretimi kapsamında "Türkçenin ses özellikleri ve olayları" ile "ünlü uyumu" konularının da işlenmesi istenmekte, bu arada yazma ve sözlü iletişim etkinlikleri kapsamında yazılı ve sözlü anlatımın temel aşamalarının uygulamalı olarak öğretilmesi de hedeflenmektedir.

Bilindiği gibi, Türk edebiyatının da dahil olduğu dünya edebi birikiminin başta gelen özelliği, insanlardaki soyut düşünme ihtiyacına estetik düzeyde bir karşılık üretebilmesidir. Bu anlamda, geçmiş binlerce yıl öncesine götürülebilecek görkemli bir gelenekle karşı karşıya olduğumuzu söyleyebiliriz. Elbette lise eğitiminin başında olan ve edebiyat dersleriyle yeni tanışan bir öğrencinin böylesine zengin bir dünyayı kısa sürede kavramasını beklemek gerçekçi bir yaklaşım olmayacaktır. Türk edebiyatı gibi, sözlü ve yazılı birikimi itibarıyla köklü bir geleneğin de bu kadar kısa sürede tanınması mümkün değildir. Ancak bu tanıma, öğrenme ve anlama sürecinin başlangıcını teşkil eden dokuzuncu sınıf evresinin; bir üniteyle sınırlı kalmak yerine, tamamen 'giriş' mahiyetinde düşünülmesi daha doğru ve yararlı olabilir. Zira altı haftada işlenmesi öngörülen üniteye yer verilen konuların her biri, başlı başına birer disiplin olarak, söz konusu 'giriş' sürecinin ihmal edilemeyecek başlıklardır.

Bütün branşlarda, giriş seviyesinde verilen bilgilerin büyük önem taşıdığı bilinmektedir. 'Giriş' sözcüğünün ilk anda çağrıştırdığı anlamın fazlasıyla ötesine geçip, sözü edilecek bilimsel disiplinin esasları ya da kültürel/sanatsal dağarcığın tarihi değeri gibi geniş ölçekli konularda öğrencilere bir bilinç kazandırılması, öncelikli hedeflerden biri olarak görülmektedir. Bundan sonraki bütün aşamaların bu zemin üzerine inşa edileceği düşünüldüğünde, söz konusu hedefin ne kadar yaşamsal bir önem taşıdığı daha iyi anlaşılacaktır.

Elbette burada teklif edilen, bu konuların geniş bir kuramsal çerçeve içinde öğrenciye sunulması değildir. Böylesi bir yöntem, programın genel esaslarıyla da büyük ölçüde

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

çelişecektir. Ancak edebiyat öğretiminin, sonraki dört yıl ve hatta lisans eğitimi boyunca öğrenci açısından nasıl biçimleneceğinin bir göstergesi sayılabilecek 'Türk Dili ve Edebiyatına Giriş' ünitesinin konuları, daha geniş bir zaman dilimine yayılarak ve çok daha zengin bir metin seçkisinin eşliğinde işlenebilir.

Metin seçkisini zenginleştirmenin faydasını gösterebileceği ikinci bir konu da programda ikinci üniteye yer alan 'hikâye' türüdür. Öteden beri "olay hikâyesi" ve "durum hikâyesi" gibi çok genel iki başlık altında öğretilen bu edebi tür, tarihsel derinliğine ve zengin birikimine uygun bir işleniş içeriğine ne yazık ki hemen hiçbir zaman sahip olamamıştır. Türk edebiyatından Ömer Seyfettin ve Sait Faik, dünya edebiyatından ise Maupassant ve Çehov gibi son derece önemli kalemleri ismen bilen öğrenciler, bir metinden yola çıkarak türün özelliklerini saptayabilme becerisini ise çoğu zaman kazanamamaktadırlar. Bu ünitenin, mümkün olduğunca çok ve farklı yazarların kalemlerinden çıkmış hikâye örnekleriyle işlenmesi kazanım hedeflerine ulaşılmasına olumlu bir katkı sağlayacaktır.

Metin sayısının artırılması ve öğrencinin mümkün mertebe farklı özellikler gösteren örneklerle karşılaşabilmesi, üçüncü üniteye işlenmesi öngörülen 'şiir' türü için de aynı ölçüde önemlidir. Aruz ve hece ölçüsü gibi, gündelik yaşamda neredeyse hiç karşılaşılmayan ama edebi ve tarihsel değeri görmezden gelinemeyecek unsurların öğrenciler tarafından kavranabilmesi için, zengin bir metin dağarcığı oluşturulması zorunludur. Bu noktada ders kitaplarının yeterli olacağını düşünmek doğru değildir. Böylesi durumlarda edebiyat öğretmenlerinin, özellikle son dönemde yaygınlık kazanan yenilikçi teknolojinin imkânlarından yararlanmaları beklenir. Öğrencinin ders kitabı ya da imkânları kısıtlı olabilecek bir okul kütüphanesiyle sınırlandırılması söz konusu olamaz; öykü ve şiir gibi, örnek metinlere ulaşmanın nispeten daha kolay olduğu türler için teknolojik altyapıdan yararlanmak, öğretmenler açısından ihmal edilemeyecek bir sorumluluktur.

Etkinlikler

2005 yılında uygulamaya konan program "öğrenci merkezli" olmayı amaçlamış, ders etkinlikleri de bu doğrultuda planlanmıştı (Çelik, 2011: 30). Yeni öğretim programı da 'etkinlikler' konusuna özel bir yer ayırmaktadır. Her ünitenin başında konuyla ilgili "genel bilgilendirmenin" yapılmasını öngören program, hemen ardından örnek metinler üzerinden yapılacak öğrenci etkinliklerine yoğunlaşmaktadır⁷. Bunlar, "okuma", "yazma" ve "sözlü iletişim" etkinlikleri olarak sıralanmış ve 'Türk Dili ve Edebiyatı' dersinin kazanımları da -ilk ünite dışında- bu başlıklar altında sınıflandırılmıştır.

Dokuzuncu sınıfta edebiyat öğretimine temel oluşturacak edebi tür bilgisi bütünüyle 'metinler' üzerinden aktarılırken, bunun öğrenciler tarafından öğretmen kontrolünde yapılacak 'okuma' etkinlikleriyle gerçekleştirileceği anlaşılmaktadır. Bütün ünitelerde, anlatma ve okuma çalışmalarının mutlaka 'yazma' etkinlikleriyle desteklenmesi de öngörülmüştür.

Öğrenciler tarafından yapılması beklenen yazma çalışmaları, ünite konularıyla paralellik göstermektedir. Örneğin ikinci üniteye 'hikâye' konusunun yazma etkinliklerinde, öğrenciden bir hikâye metni yazması beklenmekte; bu arada 'yazılı anlatım' becerisinin temel

⁷ Bu konu programda şöyle ifade edilmektedir: "Programın öğretim yaklaşımında, bilgi ve uygulamanın bir arada olması öngörüldüğü için, ünitelere ait tabloda okuma, yazma ve sözlü iletişim konuları da aynı düzlemde görülecek şekilde yerleştirilmiştir." (MEB, 2015:8)

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

aşamalarının da uygulanması istenmektedir. Böylelikle öğrenci, zihinsel tasarımdan başlayarak bir metni adım adım oluşturmanın yollarını deneyimleyebilecektir. Benzer bir uygulama, üçüncü ünite kapsamındaki 'şiir' türü için de geçerlidir. Bu defa öğrenciden, çeşitli nazım birimlerini kullanarak şiir yazması ya da bir şiiri, biçim ve içerik özelliklerini taklit ederek sürdürmesi beklenmektedir⁸.

Bilindiği gibi, 'yaratıcı yazma' kapsamında da değerlendirilebilecek böylesi çalışmalarda amaç, "yazar yetiştirmek değil, insanın kendi içindeki yaratıcı gizli gücü bulgulasını sağlamak"tır (İpşiroğlu, 2006:9). Dolayısıyla bu etkinliklerin öğrencilerin yazılı ifade becerisine ve duyuşsal gelişimine katkı sunacağı kuşku götürmez bir gerçektir. Ancak yine de unutulmamalıdır ki edebi türlerin kısa zamanda kavranıp işlevsel biçimde kullanılabilmesinde bazı zorluklar yaşanabilir. Bir hikâye ya da şiirden hareketle yeni bir edebi metin üretme çabası, hele ki okuma alışkanlığı yeterli düzeye çıkmamış ya da edebi duyarlılık kazanamamış bireyler söz konusu olduğunda, ayrı bir çalışmayı zorunlu kılabilir. Aynı zamanda ders kapsamındaki etkinliklere bütün öğrencilerin katılımı esas olduğuna göre, özel ilgi gerektiren böylesi çalışmalarda verimliliği sağlamak öğretmenler açısından her zaman kolay olmayabilir.

Programda yer verilen etkinliklerin verimliliğini artıracak noktalardan biri de öğrencilerde olduğu düşünülen kitap okuma alışkanlığının güçlendirilebilmesidir. Program, "*Türk Dili ve Edebiyatı dersi kapsamında her dönemde bir kitap olmak üzere öğrencilerin iki şiir, iki hikâye, iki roman, bir tiyatro ve bir deneme kitabı*" okumalarını beklemektedir (MEB, 2015: 13). Bu mütevazı beklentinin nasıl şekilleneceğine ve dönemlere nasıl dağıtılacağına ise zümre öğretmenleri karar vereceklerdir⁹. Ancak okunacak kitapların ünite etkinlikleriyle bağdaştırılmasında nasıl bir yol izleneceği büyük ölçüde belirsizdir. Örneğin, beşinci üniteye yer verilen roman türünün, Cumhuriyet dönemi Türk edebiyatından seçilecek iki roman örneği üzerinden işleneceği vurgulanmaktadır. Halbuki böylesine oylumlu bir tür, öğrencinin okumadığı ve dolayısıyla kendi görüşlerini oluşturamadığı metinler üzerinden, yalnızca öğretmenin vereceği bilgilerle yetinilerek anlaşılabilir. Böylesi bir işleyiş tarzı, programın talep ettiği verimliliği sağlamaktan uzak olduğu gibi, terk edilmesi için çaba gösterilen "ezberci eğitim" anlayışını çağırıştırılmaktadır.

Kazanımlar

Yeni öğretim programının edebiyat öğretimine ilişkin kazanım hedeflerinde çok önemli bir yaklaşım farklılığı görülmektedir. 2005 programında, "*(...) liseyi bitiren öğrencilerin Türkçe ile sanat eseri ortaya koyabilecek*" beceri düzeyine ulaşabilmeleri gibi, son derece iddialı bir hedef saptanmıştı (MEB, 2011:1). Yeni program, bu konuda daha 'makul' ve 'gerçekçi' bir çizgiyi benimsemiş görünmektedir: "*Türk Dili ve Edebiyatı (9-12. sınıflar) Dersi Öğretim Programı, edebî metinler aracılığıyla öğrencilerin Türk edebiyatının ve kültürünün temel niteliklerini, önemli sanatçılarını ve eserlerini tanımalarını; anlama, anlatma ve eleştirel*

⁸ Aysin Tahaoğlu, şiir türüne yönelik etkinlik ve kazanımlar konusunda bir değerlendirme yaparken, şiirin soyut düşünceyle ilgisini vurgulamakta ve özellikle şiir yazma çalışmasının üst seviyedeki öğrenci becerilerinden yaratıcılık kapsamında düşünülebileceğini belirtmektedir (Tahaoğlu, 2014: 51).

⁹ Program, okunacak kitapların zümre öğretmenleri tarafından belirleneceğini söylediğine göre, daha önce yayımlanan "Temel Eser Listeleri"nin de dikkate alınmayacağı düşünülebilir. Halbuki 2005 programında MEB'in hazırladığı listelere atıf yapılmıştı (MEB, 2005:11).

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

düşünme becerileri ile estetik düzeylerini geliştirmelerini amaçlamaktadır." (MEB, 2015:3) Liselerdeki edebiyat derslerinin amacı, bütünüyle ayrı ve düşünsel boyutları da olan bir tartışmayı zorunlu kılmaktadır; böyle bir çalışmada şu kadarı söylenebilir ki gerçekçilikten uzak kazanım hedeflerine ulaşılabilmesi bir tarafa, uygulama sırasında yaygın olarak görülen sorunların tartışılması bile çoğu zaman ertelenmektedir.

Yeni öğretim programında dört temel kazanım alanı belirlenmiştir. Bunlardan üçü, - etkinliklerle de paralel olacak biçimde- "okuma", "yazma" ve "sözlü iletişim" şeklinde sıralanır; bu üç alanda, 'Türk Dili ve Edebiyatı' dersinin her bir ünite konusuna yönelik doğrudan kazanım hedefleri yerine daha genel bir çerçeve çizilmiştir¹⁰. Ancak bağımsız bir başlık olarak sıralanan "Türk Dili ve Edebiyatına Giriş" kazanımlarına istisnai bir yer ayrıldığı görülmektedir. Öyle ki diğer üç alandaki kazanımlar tüm sınıf ve üniteleri kapsadığı halde, 'giriş' niteliğindeki dokuz kazanım sadece birinci üniteye özgü biçimde saptanmıştır.

"Türk Dili ve Edebiyatına Giriş" başlığı altında sıralanan kazanımlar şöyledir:

Öğrenci, "1.Dil ve kültür arasındaki ilişkiyi değerlendirir. 2.Türkçenin dünya dilleri arasındaki yerini belirler ve ayırt edici özelliklerini değerlendirir. 3.Türkçenin tarihî gelişimini dönemlere ayırır. 4.Dildeki coğrafi, siyasi ve kültürel özelliklerden kaynaklanan farklılıkları belirler. 5.Bilim ve sanatı doğası, amaç ve yöntemleri bakımından karşılaştırır. 6.Edebiyatın güzel sanatlar içerisindeki yerini değerlendirir. 7.Edebiyatın, bilim dallarıyla ilişkisini belirler. 8.Metni, edebî eser yapan özellikleri belirler. 9.Türk edebiyatını dönemlere ayırır." (MEB, 2015:24-25)

Aslına bakılırsa, yalnızca birinci üniteye yönelik olduğu söylenen bu kazanımlar, öğrencinin bütün öğrenim yaşamında belirleyici olacak başlıklardır. Türkçeyi tarihsel serüveni ve edebi geleneğiyle bir bütün olarak tanıyan, dünya literatüründe nasıl bir yeri olduğunu saptayabilen ve bunu toplumsal kimliğinin ayrılmaz bir parçasına dönüştürebilen öğrenci, gündelik yaşamını sürdürürken bu konudaki farkındalığını estetik bir düzlemde ortaya koymayı da başaracaktır. Dokuz maddede sıralanan ve sözünü ettiğimiz zengin birikim konusunda öğrencide ciddi bir entelektüel duyarlılık oluşturmayı amaçlayan bu kazanımlar, "Türk Dili ve Edebiyatına Giriş" ünitesinin daha geniş bir zaman dilimine ve çok daha zengin bir metin seçmesine ihtiyaç duyduğunu bir kez daha göstermektedir.

Sonuç ve Öneriler

Yeni öğretim programına daha genel bir çerçeveden bakıldığında, liselerdeki edebiyat öğretiminin bundan sonraki süreçte daha 'bütünlüklü' bir anlayışla sürdürülmek istendiği anlaşılmaktadır. Bu kapsamda, özellikle metin ve tür konusundaki yeni yaklaşımlar, etkinliklerin tüm konuları ve dönemleri kapsayacak şekilde yeniden yapılandırılması ve kazanımlarda daha makul ve gerçekçi bir çizgiye gelinmiş olması, son derece önemli ve olumlu değişiklikler olarak kaydedilmelidir.

Bu genel değerlendirmenin ardından bazı somut öneriler sıralanabilir:

¹⁰ Eski programa nispetle kazanım sayısında bir azaltmaya gidilmiştir; bu durum, programı sadeleştirme çabasının bir başka sonucu olmalıdır. 2005 programında çok sayıda kazanıma yer verilmişti. Bunların çoğu yakın anlamlar içeriyordu; hatta zaman zaman tekrara da düşülmüştü. Kazanım sayısının fazlalığı, elbette o dersten azami ölçüde verimlilik sağlanacağı anlamına gelmemektedir.

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

1. "Türk Edebiyatı" ile "Dil ve Anlatım" derslerinin birleştirilmesi kararı, daha ziyade 'eskiye dönüş' şeklinde algılanmış ve eleştiriler de bu yönde şekillenmiştir. Halbuki edebiyat öğretimi -hele ki Türkiye gibi demografik ve sosyolojik özellikleri bakımından dinamik bir ülkede-, çoğunlukla değişken bir karakter göstermektedir. Dolayısıyla bu değişikliğin, 'eski uygulamaya dönüş' diye azımsanamayacak bir içeriği olduğu anlaşılmaktadır. Asıl tartışılması gereken de meselenin bu yönüdür. Bu noktada özetle şu söylenebilir: Böylesi önemli kararların şekillenme süreçleri daha şeffaf ve katılımcı bir hale getirilir, eğitim kamuoyu detaylı biçimde ve zamanında bilgilendirilirse, alınan kararların ifade ettiği anlam daha derinlikli biçimde algılanabilir.
2. Yeni programın ilân edilip yürürlüğe konması kadar, uygulamayı gerçekleştirenlerin yaklaşımı da sürecin başarısını belirleyecek en önemli faktörlerden biridir. Buna göre, detaylı bir çalışmanın ve ciddi bir emeğin ürünü olduğu anlaşılan yeni programın, öğretmenler ve hatta veliler düzeyinde daha iyi tanınıp anlaşılabilmesi ve dolayısıyla uygulamanın verimli hale getirilebilmesi için bazı ek çalışmalar yapılmalıdır. Bakanlık bu konuda büyük ve küçük ölçekli bazı çalışma toplantıları, eğitim organizasyonları düzenleyebilir. Böylelikle öğretmenlerin zihninde uygulamaya dair oluşabilecek belirsizlikler ortadan kaldırılabilir; örneğin, iki dersin birleştirilmesi kararının ünite konularına nasıl yansması gerektiği, dilbilgisi çalışmalarının nasıl bir anlayışla tasarlanabileceği ve derslerdeki zaman yönetiminin nasıl verimli hale getirilebileceği gibi sorular bu süreçte cevaplanabilir.
3. Programın yerinde bir kararlar benimsediği "metin merkezli" yaklaşımın başlıca prensiplerinden biri de okuma etkinliklerine yoğunluk kazandırılmasıdır. Tabii burada ders kitaplarındaki metinlerle yetinilmemesi, kitap okuma konusunda teşvik edici bir tutumun benimsenmesi son derece önemlidir. Özellikle roman türünün işlendiği ünitelerde, programın öngördüğü kitap okuma listesiyle yetinilmemesi; öğretmenlerin bu konuda mutlaka yönlendirici olmaları, dönem başında özgün okuma listeleri oluşturup ilân etmeleri ve yıllık planla okunması istenen kitapların bağdaşmasını sağlamaları çok önemlidir.
4. Programda yer verilen etkinliklerin kapsam ve hedefleri konusunda yeni değerlendirmeler yapılabilir. Buna göre, her edebi tür için yapılan yazma etkinliklerinin, o türün bir benzerinin öğrenciler tarafından oluşturulması çabasına dönüştürülmemesi gerekir. Örneğin yeterli sayıda roman okumamış, dolayısıyla bu türü yakından tanıma fırsatı bulamamış öğrencilerden bir roman bölümü yazmalarını istemek; bir tiyatro metni ya da nazım birimlerini kullanarak manzume örnekleri kaleme almalarını beklemek yerine, her bir tür için yorum ve değerlendirme yapabilecekleri serbest metinler oluşturmaları istenebilir. Bu bağlamda, makale ve deneme gibi yazı türlerine dair uygulamalar daha fazla öne çıkarılabilir. Aynı şekilde bazı edebi türler için de sözlü iletişim etkinliklerinin yoğunluğu artırılabilir.
5. Yeni programın etkinlikleri arasında sayılan bazı yazma çalışmaları, ayrı birer seçmeli ders olarak tasarlandığı takdirde daha verimli sonuçlar doğurabilir. Senaryo yazıp kısa film hazırlama ya da bir tiyatro metni oluşturma gibi; amatör ruhla yapılan ama 'yaratıcı yazarlık' gibi bazı teknik bilgiler de gerektiren etkinliklerin seçmeli ders haline getirilmesi,

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

sonraki yıllarda ciddi düzeyde akademik başarı sağlayabilir¹¹. Bu sayede, konuya merak ve isteği bulunan öğrencilerin kendilerini ifade edebilmeleri de kolaylaşacaktır.

6. Liselerdeki dil ve edebiyat öğretimi, öğrencilerin yaşam kalitesinin şekillenmesinde şüphesiz ki çok belirleyici bir konumdadır. Ders kapsamındaki kazanım hedeflerine yakından bakıldığında bu durum daha iyi anlaşılacaktır. Söz konusu kazanımların neredeyse tamamı, bir derse indirgenemeyecek denli kapsamlıdır ve entelektüel birer anlam içerir. Buradan hareketle, gündelik yaşama dair bir vizyon ortaya koyduğu anlaşılabilir edebiyat öğretiminin, tek bir ders halinde ve zaman zaman adeta sıkıştırılmış bir programla yürütülmemesi, bunun yerine çeşitli seçmeli derslerle desteklenmesi orta vadede mutlaka düşünülmesi gereken bir seçenektir. Edebiyat öğretiminin diğer derslerle, aynı zamanda lise sonrası öğrenim süreçleriyle de yakından ilişkisi olduğu düşünüldüğünde; güncellenecek dersler yardımıyla öğrencilerin özel ilgi alanlarına yönlendirilmeleri kolaylaşacak ve Türkiye'de toplumsal iletişimin daha sağlıklı bir yapıya kavuşması gibi uzun vadeli bir hedef için gerekli adımlar atılmış olacaktır.

Kaynakça

- ÇELİK, Tuğba (2011), *Dil ve Edebiyat Öğretimi*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- GERÇEK, Şenel-Çevirme, Hülya (2016), "The Comparison of Language and Literature Teaching in Turkey and Finland", *Research on Social Studies* (Eds.: M. A. Icbay, H. Arslan, F. Jacobs), Peter Lang Edition, New York, pp.57-66.
- GÖKTÜRK, Akşit (1986), "Dil-Edebiyat Öğretimine Yeni Yaklaşımlar", *Orta Öğretim Kurumlarında Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi ve Sorunları*, Türk Eğitim Derneği Yayınları, Ankara, s.1-29.
- İPŞİROĞLU, Zehra (2006), *Yaratıcı Yazarlık/Yaratıcı Yazma Çalışmalarında Yazınsal Metinlerin İşlevi*, Morpa Yayınları, İstanbul.
- KEKLİK, Saadettin (Haziran 2013), "Öğretim İlkeleri Açısından 2011 Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programının İncelenmesi", *International Journal of Social Science*, V.6, pp.667-687.
- KÖPRÜLÜ, M. Fuad (1986), *Türk Edebiyatı Tarihi*, Ötüken Neşriyat, İstanbul.
- Ortaöğretim Türk Edebiyatı Dersi 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar Öğretim Programı* (2011), Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi (9,10,11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı* (2015), Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- TAHAOĞLU, Aysin (2014), *Ortaöğretim Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Bilişsel Açıdan İncelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- "Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı kararı" (2015), *Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, Ağustos Ek-2105-2695, s.1174.
- TANPINAR, Ahmet Hamdi (2006), *XIX. Asır Türk Edebiyatı Tarihi* (Haz.: Abdullah Uçman), Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.
- USLU, Mehmet Fatih vd. (2015), "Edebiyat Tarihinin Kendi Tarihini Yazmaya İhtiyacı Var" (söyleşi), *Monograf*, 2015/3, s.477-524.
- YETİŞ, Kazım (2013), *Dönemler, Problemler, Şahsiyetler Aynasında Türk Edebiyatı III/1*, Kitabevi Yayınları, İstanbul.

¹¹ Örneğin uluslararası sınavlardaki başarısıyla dikkat çeken Finlandiya'da, öğrenciler lise öğrenimleri boyunca edebiyat alanında altı farklı dersin kredisini tamamlamakla yükümlüdürler. 1.Dil, Metin ve Etkileşim, 2.Metinlerin Anlam ve Yapıları, 3.Edebiyat Yöntemleri ve Yorumu, 4.Metin ve Etkileri, 5.Metin, Biçim ve İçerik, 6.Dil, Edebiyat ve Kimlik adlarını taşıyan bu dersler, adlarından da rahatlıkla anlaşılacağı gibi, daha çok öğrencilere beceri kazandırmaya yönelik bir kaygıyla hazırlanmıştır (Gerçek-Çevirme, 2016:59).

TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI DERSLERİNDE KULLANILAN DİNİ-TASAVVUFİ METİNLER ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME

Hamiye DURAN*

Araştırma konusuyla ilgili konular 10. sınıf Türk Edebiyatı kitabında "III. Ünite: İslam Uygarlığı Çevresinde Gelişen Türk Edebiyatı" başlığı altında yer almaktadır.

X. Sınıf 3. Ünite, içerik olarak oldukça geniş bir ünedir. Yaklaşık olarak bin yıllık bir edebiyat tarihi konusu, bu üniteye işlenir. Öğrencinin tarihi geçişleri iyi kavrayabilmesi, metinleri modern hayatla ilişkilendirip yorumlayabilmesinin önemli olduğu bir bölümdür. Dolayısıyla öğrenci, bilgilerin çeşitlendirilip uygulanabileceği, değerlendirilebileceği kazanımlara ihtiyaç duymaktadır. Bu üniteye toplam 120 kazanım mevcuttur. Bilgi basamağına ait kazanım sayısı 2'dir. Kavrama basamağı kazanım sayısı 67'dir. Uygulama basamağı genel dağılımın 1 kazanımla en az kazanımı olan basamaktır. Analiz basamağında bulunan kazanım sayısı 29'dur. Sentez basamağına ait kazanım ise bu üniteye bulunmamaktadır. Değerlendirme basamağına ait kazanım sayısı 21'dir.(Tez, Bilkent tez.) Bilgi uygulandığında eğitim gerçekleştiğine göre 1 kazanımın ne anlama geldiği çok açıktır.

Biz burada yalnızca konumuzla ilgili kazanımlara gerektiği kadar değineceğiz.

Ders kitabında ilk olarak, İslâmî Dönemde İlk Dil ve Edebiyat Ürünleri (XI.-XII. yy.) başlığı altında "Kutadgu Bilig, Atebetü'l-Hakayık, Divan-ı Hikmet, Divanü Lügâti't-Türk" gibi kıymetli eserlerden alınan parçalara yer verilmiştir (s. 51)¹. Bu konuyla ilgili 8 adet kazanım mevcuttur. Kazanımlar şu şekildedir:

1. İncelediği İslami Dönem ilk dil ve edebiyat ürünlerini dönemin tarihî, siyasi ve sosyal yapısıyla ilişkilendirir.

2. İslami Dönem ilk dil ve edebiyat ürünlerinin edebiyat ve kültür tarihimizdeki yeri ve değerini açıklar.

Açıklamalar: Bu dönemdeki metinlerin sanat metni ve öğretici metin olarak kesin çizgilerle ayrıldığı vurgulanır.

3. İslami Dönem ilk dil ve edebiyat ürünlerindeki kültürel farklılaşmayı örneklerle açıklar.

Açıklamalar Metinlerde bu dönemde benimsenen yeni değerlerle ilgili öğrencilerin konuşmaları sağlanır. İslamiyet'le ilgili değer, düşünce ve bilgilerden yararlanılmaya başladığı vurgulanır.

4. İslami Dönem ilk dil ve edebiyat ürünlerinde kullanılan lehçeyi belirler.

Etkinlik örnekleri: Öğretmen, öğrencilerden bu eserlerde kullanılan Türkçenin hangi lehçeye ait olduğunu araştırmalarını ister. Öğretmen Hakaniye (Karahanlı Türkçesi) lehçesinin özelliklerini ve hangi coğrafyada kullanıldığını sezdirir.

Açıklamalar: Hakaniye lehçesi üzerinde durulur.

* Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Anabilim Dalı, hamiye@gazi.edu.tr

¹ Metin içindeki sayfa numaraları, "Ortaöğretim Türk Edebiyatı 10. Sınıf Ders Kitabı, MEB, İstanbul, 2009" künyeli ders kitabına aittir.

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

5. İslami Dönem ilk dil ve edebiyat metinlerinin dil, söyleyiş ve kültür özelliklerini açıkla.

6. İslami Dönem ilk dil ve edebiyat metinlerinin bağlı olduğu geleneği açıkla.

7. Metinlerden hareketle dönem eserlerinin yazılış amacını belirle.

Açıklamalar kısmında ise; Bu eserlerin, yazılış amaçları üzerinde durulur.

Atebetü'l-Hakayık'ın nasihatname olduğu vurgulanır.

Divan-ı Hikmet'te dinî bilgilerin manzum olarak yorumlandığı vurgulanır.

8. Kutadgu Bilig'in yapı özelliklerini çözümler, şeklinde açıklamalar bulunmaktadır.

Sekiz kazanımın üçü kültür ve zihniyet belirleme, diğer beşi dil ve anlatım çalışmasıdır. 7.madde "Metinlerden hareketle dönem eserlerinin yazılış amacını belirle." olarak tespit edilmiş ve "Divan-ı Hikmet'te dinî bilgilerin manzum olarak yorumlandığı vurgulanır." şeklinde bir açıklama getirilmiştir.

"Kutadgu Bilig, Atebetü'l-Hakayık, Divan-ı Hikmet, Divanü Lügâti't-Türk" gibi eserlerden alınan parçalara kazanımlar doğrultusunda metin altı sorular hazırlanmıştır. Divan-ı Hikmet'le (Ahmet Yesevî) ilgili sorular şu şekildedir

1. Ahmet Yesevî şiirlerine neden hikmet adını vermiştir?

2."O sebepten altmış üçde girdim yere" dizesinin her dörtlükte tekrar edilmesinin sebebi nedir?

3. Divan-ı Hikmet'in biçim yönünden hangi geleneğin devamı, içerik yönünden hangi geleneğin başlangıcı olduğunu belirleyiniz, gibi metin inceleme soruları, görüldüğü gibi terim bilgisi, biçim bilgisi ve gelenek sorgulaması yönündedir.

Ayrıca, Ahmet Yesevî'nin hikmetleri içinden seçilen bu metnin hangi amaca hizmet etmek üzere seçildiği de merak konusudur.

3. konu, Oğuz Türkçesinin Anadolu'daki İlk Ürünleri (XII ve XIV. yy)'dir. Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler (Şiir; İlâhî, Nefes, Gazel) başlığı altında tasavvuf düşüncesi, Yunus Emre'den üç İlâhî, Kaygusuz Abdal'dan bir nefes ve Süleyman çelebi'den Vesiletün-Necât'la temsil edilmiştir.

Kazanımlara -11 Kazanım-göz attığımızda yine yapı, tema, dil ve anlatım ile zihniyet belirleme ağırlık kazanmakta, örneklerin estetik özellikleri vurgulanmaktadır. Mesela;

1. Oğuz Türkçesinin Anadolu'da yazılmış ilk metinlerden hareketle şiirin oluşmasına imkân sağlayan zihniyeti belirle.

2. İslamiyet'in kabulüyle Türk toplumunda görülen kültür farklılığını açıkla.

3. İslam kültürünün etkisiyle oluşan tasavvufun şiire yansıma tarzını sorgula. Metninde nasıl yer verildiğini araştırır.

Açıklamalar

Bu kazanım işlenirken incelenen şiirden hareketle İslamiyet'in kabulüyle birlikte Türk toplumunda görülen kültür farklılığının açıklanması sağlanır.

4. Oğuz Türkçesinin Anadolu'da yazılmış ilk şiirlerinin yapı özelliklerini çözümler.

5. Oğuz Türkçesinin Anadolu'da yazılmış ilk şiirlerin temasını bulur.

6. Oğuz Türkçesinin Anadolu'da yazılmış ilk şiirlerinin dil ve anlatım özelliklerini açıkla.

Etkinlik kısmında:

Her öğrenci Yunus'tan bir şiir ezberler. Sınıfta "Yunus Şiir Yarışması" düzenlenir.

Açıklamalarda bu kazanımın işlenişinde: Yine dil ve söyleyiş vurgusu yapılmaktadır.

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

Derste ele alınan metinlerden hareket edilir.

Şiirde kullanılan kelimelerdeki değişikliğin sebepleri ve Türkçenin yeni ses değerleri kazandığını örneklerle açıklanır.

Uzun ses ve kapalı heceye verilen değer vurgulanır.

Dilin nasıl zenginleştiği ve İslâm medeniyeti çevresindeki kavram, kelime ve yeni söyleyiş tarzları vurgulanır.

Türkçenin yeni bir edebî dil arayışının sebeplerinin sorgulanması sağlanır.

Yeni uygarlığın değerlerini şiirle ve manzum metinlerle öğretme gayreti belirtilir.

7. Oğuz Türkçesinin Anadolu'da yazılmış ilk şiirlerinde ahengi sağlayan öğeleri belirler.

Etkinlikte; Öğrencilere, Yunus Emre'nin bir ilahisi kasetten dinlettirilir. -varsa- Yunus Emre'yle ilgili film seyrettilir.

Açıklamalar kısmında: Oğuz Türkçesinin Anadolu'daki ilk şiirlerinde ahengini; ses akışı, söyleyiş, ritim ve her türlü ses benzerliğiyle sağlandığı vurgulanır.

8. Oğuz Türkçesinin Anadolu'da yazılmış ilk şiirlerini yorumlar.

9. Oğuz Türkçesiyle yeni bir şiir anlayışının oluşmaya başladığını örneklerle açıklar.

Etkinlikte; Öğrenciler; Âşık Paşa, Yunus Emre, Hoca Dehhani, Hacı Bektaş-ı Veli vb. şairlerden (ne demekse) kısa metinler getirir.

Metinleri dil ve söyleyiş yönünden karşılaştırırlar.

10. Şairin fikrî ve edebî yönü hakkında çıkarımlarda bulunur.

Açıklamalarda İncelenen şiirden hareketle ayrıca eserle şair arasındaki ilişkinin belirlenmesi sağlanır.

11. Eserle şair arasındaki ilişkiyi belirler.

Yine ne herhangi bir değer kazanımı ne de fikri formasyon kazandırma çabası görülmemektedir.

Metin altı soruları da benzer şekilde devam etmektedir.

Mesela:

1. İlahinin kafiye ve rediflerini bulunuz. Ahenge katkısını belirleyiniz.

2.Şiirin ölçüsünü ve kalıbını bulunuz vs.

Bir diğer etkinlikte şiirin yapı bakımından incelenmesi istenmektedir.

Tema ise; "Aşk, âşık, tecelli, sufi kavramları hangi düşünceyi yansıtmaktadır" sorusuyla belirlenmeye çalışılmıştır.

"Bağlar gelür şâhum Abdal Musa'ya" ana kafiyeli bir nefesle temsil edilen Kaygusuz Abdal'da aynı kaderi paylaşır.

Metin altı soruları, kafiye ile ek ve kelime rediflerin şiire nasıl bir katkı sağladığı, kafiye redif ilişkisi; yapı özellikleri ve tema çalışması ile şiirden hareketle Şah, abdal, hırka post, evliyâ, pir gibi bazı tasavvufi kavramlarla açıklama yoluna gidilmiştir. Bu kavramların ne kadar doğru ve objektif değerlendirilebileceği hususu ayrıca tartışmaya açıktır.

Ölçme ve değerlendirmede (s.82) Vahdet-i vücud, insan-ı kâmil, fenafillah, mâsivâ gibi kavramların karşılıkları verilerek eşleştirilme yapılması; yine meyhane, maşuk, saki, çile gibi kavramların tasavvufi açıdan incelenmesi istenmektedir. Bu terimler de gereklilik bakımından da sorgulanmalıdır.

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Hangisi Yunus Emre için söylenemez?, sorusunda yine iki eserinin olduğu, kendisinden sonrakileri etkilediği, aruz ve hece ölçülerini kullandığı, sevgi ve hoşgörü konularını işlediği ve Türkçe söylediği vurgulanmıştır. Hedef yine dil zekâsının tespitidir.

Sevgi ve hoşgörünün işlenmesi artı bir değer olarak kabul edilmelidir.

Yine, Oğuz Türkçesinin Anadolu'daki İlk Ürünleri (XIII.-XIV. yy.) konusunda Öğretici metinler (s.113) Gülşehri, Hacı Bektaş Veli, ve Nasrettin Hoca üzerinden temsil edilmektedir.

Kazanımlar aşağıdaki gibidir.

3.3. Öğretici Metinler (Tasavvufi Metinler, Nasreddin Hoca Fıkraları)

1. Bu döneme ait incelediği öğretici metinleri anlatım biçimleri bakımından gruplandırır.

Açıklamalar kısmında Eserlerin manzum ve düz yazı olarak yazılma nedeni vurgulanır.

2. İncelediği metinden hareketle öğretici metnin oluşmasına imkân veren zihniyetini belirler.

3. Bu döneme ait incelediği ilk öğretici metinlerin yapı özelliklerini çözümler.

Açıklamalar kısmında Oğuz Türkçesinin Anadolu'daki ilk öğretici metinlerinin yapı özellikleri çözümlenirken aşağıdaki hususlara dikkat edilmelidir:

Metnin ana düşüncesinin belirlenmesi sağlanır.

Metinde, anlam birliğine sahip kümelerin metnin iletişi etrafında nasıl birleştiği sorgulanır.

5. Öğretici metinlerin dil ve anlatım özelliklerini belirler.

Açıklamalar

Bu döneme ait öğretici metinlerde;

Cümlelerin kısa ve açık olduğu fark ettirilir.

Bu yüzyıllarda dilin sade ve anlaşılır olduğuna vurgu yapılır.

6. Metnin hangi geleneğe bağlı kalınarak yazıldığını belirler.

7. Metnin yazılış amacını belirler.

Açıklamalar kısmında Bu dönemde düz yazıyla yazılan öğretici metinlerin aydınlatıcı, yol gösterici ve telkin edici oldukları vurgulanır.

8. Öğretici metinleri birbirinden ayıran özellikleri belirler.

Açıklamalar kısmında Bu döneme ait öğretici metinlerin din, tasavvuf, İslam menkıbeleri, tıp ve tabiat konularında yazıldıkları vurgulanır.

9. 14. yy. nesrinin özelliklerini belirler.

Öğrenci grupları ders kitabındaki metnin yapısını, temasını, dil ve anlatım özelliklerini belirler.

Sınıfta "Nasreddin Hoca Fıkra Yarışması" düzenlenir.

Açıklamalar kısmında, İslam medeniyetinin tesiriyle nesir dilinin yeni kavram ve söyleyişlerle zenginleştiği vurgulanır.

Bu bölümde, Tasavvufi Metinler başlığı altında Hacı Bektaş Veli'nin Makâlât adlı eserinden bir parçaya yer verilmiştir. (s. 113) Metin seçimi mükemmel olmakla beraber, metnin işleniş hususunda aynı şeyi söylemek mümkün görünmemektedir.

Metinle ilgili 3 soru hazırlanmış, birincisi dil özellikleri, ikicisi eserin yazılış amacı, üçüncüsü metnin ana düşüncesi ve buna yardımcı olan kavramlarla ilgilidir.

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

Aslında bu ve buna benzer eserler yukarıda da değindiğimiz gibi iyi insan=kamil insan yetiştirme amacına hizmet ettiği için, hem değerler eğitiminde hem de kullandığı öğretim metotları bakımından modern eğitim ve öğretim sistemi içinde yer alabilirler.

Seçilerek kitaba alınan bu metin, tam bir drama metnidir. Drama veya yaratıcı drama son yıllarda sıklıkla kullanılan öğretim yöntemlerinden biri olarak yaparak ve yaşayarak öğrenmenin gerçekleştiği eski bir yöntemdir. Bu yöntemle (öğrenen merkezli) öğrenme daha hızlı ve daha zevkli bir hal almaktadır.

İster yaygın eğitim ister tasavvuf eğitimi olsun ikisinin amacı da insanı tanımak ve onun için en iyisini gerçekleştirmektir. Hedefi ise topluma liderlik edebilecek ideal insan tipini yetiştirmektir

Kendini bilen, anlayan, çevresine karşı iyi davranan, hoşgörülü yani iyi ahlâklı ve donanımlı bireyler mükemmel ya da mükemmele yakın toplumlar oluştururlar. Bize göre, bunu sağlamak için yeni keşiflere ihtiyaç yoktur. Çeşitli vesilelerle kaleme alınmış dinî ve Tasavvufî eserler, insanın eğitiminde kullanılacak örneklerle doludur. Bu eserlerin bu açıdan ele alınıp değerlendirilmesi kanaatimizce müspet sonuçlar verecektir (Duran;2010).

Amacı iyi insan yetiştirmek olan tasavvuf ilmi ile ilgili eserlere öğretim yöntemleri açısından bakıldığında yukarıda da işaret edildiği gibi ferdin manevî ve ahlâkî mükemmelleşmesini sağlayacak unsurların -ister ferdî ister içtimaî (toplumsal) olsun- ne kadar bol olduğu görülmektedir. Yesevi'nin Fakr-nâmesi, Yunus'un Risaletü'n-Nushiyesi, Hacı Bektaş Veli'nin Makâlât'ı ve diğer eserleri ile Velâyet-nâmesi, Kaygusuz Veli'nin Eserleri, Mevlânâ'nın Mesnevisi vs. bu cümleden eserlerdir. Bu eserler, öğretim yöntem ve tekniklerinin nerede ise tamamının kullanıldığı eserlerdir. Anlatma yöntemi, soru -cevap, betimleme, örnekleme, sohbet, yaşatarak öğretme gibi öğretim tekniklerinin bu eserlerde kullanılmış olması, bunları eğitim bakımından da önemli kılmaktadır. Üretilip tüketildiği dönemlerde insan yetiştirmede önemli yeri olan bu eserler; hikâye etme, masallaştırma, tiyatro ve canlandırma teknikleri gibi modern öğretim uygulamaları kullanılarak günümüz insanının hizmetine sunulabilir. (Duran, 2010). Üstelik işlediği konular itibariyle soyut kavramları muhtevîdir. Örnek metinde de görüldüğü üzere bu kavramlar zıtlarıyla var olmakta, bu yolla pozitif değerler daha iyi anlatılabilmektedir.

Özellikle drama tekniğinde metinden başka dekor ve kıyafetlerle oyun, görsel unsurlarla zenginleştirilip izlenirliğin ve anlaşılmanın daha kolay ve etkili hâle getirilmesi sağlanır. Sahnelenen oyunda iyi güzel, hoş olan kavramlar güzel kostüm ve dekor içinde, kötü kavramlar metinde de tarif edildiği gibi çirkin ve kötü kıyafetlerle sunularak görsel bir algılama da sağlanabilir. Kavram algılandıktan sonra genişletilmesi daha kolay olacaktır. Kişi, korktuğu şeyden uzak durması gerektiğini, sevdiği şeye yaklaşması gerektiğini daha kolay kavrayacaktır. Öfkeyi ve akıllı kavrayan ve içselleştiren öğrenci, öfkelendiği zaman herhangi bir karar almaması gerektiğini, alırsa aklın ölçüleriyle çelişeceğini ve "öfkeyle kalkan zararla oturur, akıllı yaşta değil başta, akılı başından gitmek, tepesi atmak, öfkesi başından çıkmak" gibi atasözü, deyim ve kavramları algısını genişleterek daha iyi anlayabilecek ve anlatabilecektir. Veya yüzün ud u hayânın (utanma) yeri olduğunu öğrenen öğrenci yine algısını genişleterek "yüzü kızarmak, yüz yüzden utanır, ağız yemese, yüz utanmaz gibi deyimleri daha iyi anlayabilecektir.

Genel olarak Dinî -Tasavvufî Türk edebiyatı olarak adlandırılan bu şube ilk kez,

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

4. bölüm olan "XIV. Yüzyıldan XIX. Yüzyıl Ortalarına Kadar Osmanlı Edebiyatı" konusu içinde "Dinî -Tasavvufî Türk Şiiri" başlığı altında ele alınmıştır.

Kazanımlar kısmı "Dinî-tasavvufî Türk şiirinin ahenk, yapı, tema, dil ve benzeri özelliklerini en iyi yansıtan metin parçaları seçilmeli; bu metin parçalarında, kazanımlarda belirtilen hususlar, gruplar oluşturan öğrenciler tarafından incelenmeli, sözü edilen özellikler belirlenmelidir." şeklinde bir açıklama ile başlamıştır.

9 kazanımın bazıları şu şekildedir.

Kazanımlar Etkinlik Örnekleri Açıklamalar

1. İncelediği dinî-tasavvufî şiirden hareketle şiirin oluşmasına imkân veren zihniyeti belirler.

2. Dinî-tasavvuf şiirin yapısını çözümler. Tasavvuf şiirinin yapı özelliklerinin çözümlenmesinde;

1. Şiirlerdeki beyit, kıt'a ve bentler arasındaki ilişki açıklanır.

2.Şiirin halk ve divan şiirlerine benzer yönleri belirlenir.

3. Dinî-tasavvufî şiirin temasını bulur.

4. Dinî-tasavvufî şiirin dil ve anlatım özelliklerini belirler.

Şiir dilinin ve kullanılan imgelerin ait olduğu gelenekle ilişkisi örnek metinlerden hareketle belirlenir.

5. Dinî-tasavvufî şiirin ahenk özelliklerini belirler.

Öğrencilere bestelenmiş tekke şiirleri kasetten dinlettirilir. Şiirin ahengiyle ilgili tartışılır.

Açıklamalar, Ahengin; ses akışı, söyleyiş, ritim ve her türlü ses benzerliğiyle sağlandığı vurgulanır.

6. Dinî-tasavvufî şiiri yorumlar.

7. Dinî-tasavvufî şiirin yazılış amacını açıklar.

Öğrenciler gruplara ayrılır. Anonim, âşık, dinî-tasavvufî edebiyattan örnek şiirler getirmeleri istenir. Ses, tema, yapı vb. yönlerden karşılaştırırlar. Yazılış amaçlarını belirlerler.

8. Dinî-tasavvufî şiirin kendinde hissettiklerini açıklar.

9. Şairin fikrî ve edebî yönü hakkında çıkarımlarda bulunur.

Açıklamalar: Eserle şair arasındaki ilişki belirlenir.)))))

Metin işlenirken de;

Metine hazırlık kısmında, Yunus Emre ve Aziz Mahmud Hüdayî'den birer dörtlük ile Yesevî hikmetlerinden bir dörtlük seçilerek, dörtlüklerdeki hakim düşüncüyü belirtiniz ve Mutasavvıf Halk şairlerinin?,divan şiiri ve halk şiiri arasındaki yerini tartışınız" şeklinde muhtevası anlaşılamayan bir soruyla giriş yapılmıştır.

Seyyid Nesimî'den seçilen bir methiyenin metin altı soruları ise; şiirin yapı özellikleri ve ahenk unsurlarının (kafiye- redif, ölçü, ses ve söyleyiş) belirlenmesi ile sınırlı kalmıştır.

Etkinliklerde, methiyenin okuyucuda uyandırdığı duygular, Şiirin yorumu, Seyyit Nesimî'nin fikri ve edebî yönü ile ehillerinin bile açıklamakta zorlanacağı pir, taht makamı ve hak nefesi gibi kavramlardan hareketle şiirin gelenekle ilişkisi ve yine dönemin zihniyeti sorgulanmıştır.

500 yıllık bir zaman zarfı tek bir şiirle temsil edilmiştir. Üstelik de insanların başkaları hakkında karar verirken objektif ve doğru bir tartı kullanmaları gerektiği üzerine verilebilecek güzel bir örnek heder edilmiştir, kanaatindeyim.

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

Evensel ve millî değerleri, yüzyıllara meydan okuyarak günümüze ulaştıran yüzlerce eser mevcuttur. Artık Ziya Gökalp'in dediği gibi bu zengin kültür hazinesinin işlenerek insanımızın ve insanlığın hizmetine sunulması aşamasında titizlikle değerlendirilmesi süreci başlamıştır. Yapılacak şey söz konusu eserlerin günümüz eğitim ve öğretim sisteminde kullanılan yöntem ve tekniklerle işlenerek hedef kitleye arz edilmesidir. Bu, boşa zaman ve enerji kaybını da en aza indirecektir.

Son zamanlarda, genelde öğrenme alanıyla ilgili olarak değerlendirmeler yapılmış " öğrenci açısından en iyi öğrenme nasıl sağlanır" düşüncesinden hareketle çeşitli teoriler geliştirilmiştir. "Tüm insanlarda tek bir zekâ yoktur, zekâ derecelenmesiyle ilgili zekâ türleri vardır" düşüncesinin temellendiği çoklu zekâ teorisinin etkisiyle öğretim, aynı anda pek çok kişiyi hedef alacak şekilde genişletilerek ya da programlanarak hedef kitleye ulaşımı sağlama üzerine yoğunlaştırılmıştır. Bu açıdan bakıldığında da söz konusu eserlerin zengin dokümanlarla dolu olduğu görülecektir (Duran, 2016:497-505).

Yukarıda da belirttiğimiz gibi orta öğretim kitapları -edebiyatın ana malzemesi metindir- noktasından hareketle metni inceleme ve değerlendirme, metinlerin ortak taraflarını arama, gruplandırma, fonksiyonlarına göre ele alma, üretildiği dönemin zihniyetiyle ilişkilendirme gibi hususlar dikkate alınarak oluşturulmaktadır. Oysa asıl amaç hedef kitleye, fikri bir formasyon kazandırmak, öğrencinin elde ettiği ya da etmesi gerektiği vasıf ve kıymetlerle, mensup olduğu milleti yükseltecek değerlerin kazandırılıp kazandırılmadığı olmalıdır. Bu açıdan bakıldığında da kitaptaki metinlerin buna göre seçilmediği görülmektedir. Buna bağlı olarak kazanımların da, fikri formasyon kazandırmak endişesi taşımadığı ve ona göre hazırlanmadığı tespit edilmiştir.

Öğrencilerin, geleceğin sanatçıları, bilim adamları, mimarları, çeşitli kademelerde görev yapacak olan devlet adamları, yöneticileri olacağı göz önüne alınarak, Dini tasavvufi konular özelinde bütün Türk edebiyatı ürünlerinin, öğrenci zihninde fikri bir ışık veya ilham oluşturabilmesi, değerler kazanımında bu eserlerin kullanılabilmesi ve öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılabilmesi ve özellikle istenilen insan tipinin yetiştirilebilmesi için, millî eğitimin kazanımlarını bu çerçevede belirleyip olgunlaştırarak uygulamaya koyması elzem görünmektedir.

Yine, özelde Dini Tasavvufi Türk Edebiyatı, genelde 10. sınıf Türk edebiyatı ders kitabındaki metin altı sorularının çoğunlukla sözel-dil zekâsının gelişimine hizmet ettiği, bunun da aynı soru kalıplarının her metinde ortak oluşundan kaynaklandığı görülmektedir. (Türkmen, 2015: 155). Metin altı sorularının da kazanımların eksikliklerini tamamlayacak bir şekilde hazırlanması tavsiye edilebilir.

Dini-tasavvufi konuları muhtevi eserler, geleneksel anlatı tezgahlarında fikirlerin ve değerlerin görünür kılındığı çok kıymetli kültür varlıklarıdır. Estetik açıdan kıymetleri bir yana muhtevaları bakımından da fevkalade önemlidirler.

Tasavvuf anlaşılması zor, terimlerle ağırlaştırılmış bir bilim dalı değil, İnsanı yüceltecek değerleri kazandırmak üzere yapılan bir gönüllü eğitim sistemidir.

Dolayısıyla: Ders kitaplarında, tasavvufun felsefik yönüne değil (vahdet-i vücud gibi) iyi insan yetiştirme hedefine yönelik kavramları kapsamına dikkat edilmeli; Vahdet-i vücud, insan-ı kâmil, fenafillah, mâsivâ, tarikat, tekke, mürit, sufi, meygede/meyhane, Ma'suk, saki/saka, çile gibi bazıları tartışmaya açık tasavvufi kavramlarla ağırlaştırılmamalı, seçilen

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

metinlerin evrensel değerlere uygun olmasına, konuların hayatta ilişkilendirilmesine dikkat edilmelidir.

Tasavvuf temsilcileri kronolojik bir sırayla kitapta yer almalı (Mevlâna Celaleddin-i Rûmî), Ortak değerler etrafında çeşitli ekollere bağlı şahsiyetlerden seçilen metinlerin yeterli ve zengin olmasına, türü, şekli, konuyu tam olarak temsil etmesine hassasiyet gösterilmesi sağlanmalıdır.

Öğrenci, insanların öteki dünya merakının istismar edilmemesini sağlayacak bilgilerle ve çalışma, üretme, paylaşma, ahlaken yücelme, soyut kavramların öğrenilmesine ve içselleştirilmesine destek verme gibi insani meziyetlerle donatılmalıdır.

Kaynakça

- DURAN, Hamiye (2010), *Değerlerin Kazandırılmasında Dinî ve Tasavvufî Eserlerin Rolü*", Bahtiyar Vahapzade Hatırasına I. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu (22-24 Ekim 2010), Bakı Slavyan Üniversitesi, Bakü, Azerbaycan.
- DURAN, Hamiye (2016), "*Ortaöğretim İkinci Kademe Destan Öğretiminde Gözetilen Hedefler Üzerine Bir Araştırma*", XI. Uluslararası Büyük Türk Dili Kurultayı Bildiriler Kitabı, İ.D: Bilkent Üniversitesi, Budapeşte- Macaristan.
- TAHAOĞLU, Aysin (2014), "*Ortaöğretim Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Bilişsel Açıdan İncelenmesi*", Eğitim Programları Ve Öğretim Yüksek Lisans Programı, Bilkent Üniversitesi, Ankara. w.thesis.bilkent.edu.tr/0006624.pdf
- TÜRKMEN, Kayadibi Tuba (2010), *Ortaöğretim 10. Sınıf Türk Edebiyatı ders Kitabında Yer Alan Destan Metinlerinin Çoklu Zekâ Kuramı Çerçevesinde İncelenmesi*, G.Ü., Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- YAKAR, Halide Gamze İnce (2011), *Destanların Öğretiminde Film Kullanımının Ortaöğretim Türk Edebiyatı Derslerindeki Akademik Başarıya Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ortaöğretim Sosyal Alanlar Ana Bilim Dalı, Ankara.

AFGANİSTAN'DA TÜRKOLJİ VE TÜRKÇE ÇALIŞMALARI HAKKINDA BİR ARAŞTIRMA-2

Firuz FEVZİ*
Hasan CANKURT**

Giriş

Bilindiği üzere Afganistan coğrafyası, eski çağlardan beri önemli ticaret ve istila güzergâhlarının üzerinde kurulmuş olmasıyla pek çok kavmin birbirine karışıp eridiği bir alan haline gelmiştir. Bugün burada yaşayan ve geçmişleri çok eskilere dayanan Türk toplulukları, Afganistan'ın siyasi ve kültürel tarihinde oldukça önemli rol oynamışlardır. Yıllarca bu coğrafyada kurulan Türk devletlerinin varlığıyla paralel olarak, Türkçe edebiyat dili olarak kullanılmış, bugün bile hala klâsikliğini koruyan birçok Türkçe eser kaleme alınmıştır. 18. yüzyılda gelişerek günümüze de içine alan birtakım siyasi gelişmeler neticesinde maalesef bu coğrafyada Türkçe konuşmak ve yazmak yasaklanmıştır. Asya'nın kalbi olan Afganistan'da günümüzde yasak ve baskılar tam manasıyla bitmemiş olsa da bazı demokratik gelişmeler, Türkçenin gelecekte eski gücüne kavuşacağına önemli işaretlerindedir.

Türkçe Ve Türkoloji'nin Seyri Ve Bugünkü Durumu

Akhun İmparatorluğu, Gazneliler Devleti, Selçuklular, Gurlular, Harzemşahlar, Timurlular, Babürlüler ve Afşar Türkmenlerinin hakimiyetinde Türk tesiri altında kalan Afganistan'ın bilhassa kuzeyinde bugün de Türk varlığı kuvvetli bir şekilde hissedilmektedir. Buralardaki Türk varlığının gücü paralelinde gelişen Türkçe ve Türkolojinin temellerini Mustafa Kemal Atatürk zamanında gelişen Türk-Afgan dostluğunda aramak gerekir. Atatürk, 19 Mayıs 1921'de Emanullah Han'ın birtakım ekonomik ve askerî taleplerine istinaden Afganistan'a askerî bir heyet gönderdi. 1923-1960 yılları arasında Türk bilim adamları, Afganistan Devleti kurumlarında çok değerli hizmetlerde bulunmuşlardır. Afgan Milli Eğitiminde müsteşar olarak çalışanlar: Prof. Dr. Hasan Vasfi Menteş, Prof. Dr. Emin Ali Çavlı, Prof. Dr. İsmail Hikmet Ertaylan, Prof. Dr. Ethem Menemencioğlu vd. Kabil Üniversitesi'nde değişik bölümlerde dersler vermişler, eğitim seviyesinin yükselmesine olumlu katkılar sunmuşlardır. (Dağpınar 1976: 10) Afganistan'da Türkiye Türkçesi eğitiminin temelleri ilk defa 1932 yılında Prof. Dr. Kamil Rıfı Urgan tarafından atılmıştır. Türkçe eğitimi ilk yıllarda tercüman aracılığıyla verilmiş, sonraki yıllarda Türkçe kursları açılmıştır. Türkiye Cumhuriyeti'nin sıkıntılı yıllarında bile Türkiye'den birçok akademisyen, subay ve öğretmen, kardeş ülke Afganistan'a gönüllü olarak gitmiştir. Afganistan ordusunun temellerini Türk subaylar atmışlardır. Bu nedenle Afganistan'da halen askerî birçok terimin Türkçe olarak kullanıldığı bilinmektedir. 1964 yılına kadar Afganistan'daki Türkçe eğitimi; Afganistan Dışişleri Bakanlığında, Eğitim Bakanlığında, askerî okullarda, Kabil Üniversitesi Hukuk Fakültesinde, Tıp Fakültesinde ve Siyasal Bilgiler Fakültesi'nde Türk eğitimciler tarafından verildi. 1963'te Afganistan'da anayasanın yenilenmesi, birtakım siyasi faaliyetlere izin

* Öğretim Görevlisi, Kabil Devlet Üniversitesi, firuz6262@gmail.com

** Bilim Uzmanı-Türkçe Öğretmeni, MEB, cankurt_hasan@hotmail.com

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

verilmesi ve suçluların serbest bırakılması gibi önemli gelişmelerin akabinde Afgan Türkleri, kısmen de olsa rahatladılar. Özbek aydınlarının girişimiyle 1963 yılında Afganistan milli radyosunda haftalık 2 saat Özbekçe programların yayınlanmasına izin verilmesi, Afgan Türkleri için ve bölgedeki Türkçenin varlığı açısından oldukça önemlidir. 1964 yılından sonra Afganistan Devleti, Sovyetler Birliği'ne yaklaştığından Türk eğitimciler Türkiye'ye dönmek zorunda kalmışlardır. 1978 yılında da Özbeklerin kendi dillerinde birkaç dergi ve gazete çıkarma izni aldığını görüyoruz. 1981-82'li yıllarda Türkiye'nin Kabil Büyükelçiliğinde açılan ve bir süre sonra kapanan Türkçe kursu, her ne kadar kısa süreli olsa da Afganistan'daki Türkçe ve Türkoloji'nin tarihi açısından önemli kabul edilebilir. Önemli gelişmelerden birisi de, 1985 yılında Kabil Devlet Üniversitesi'nde Özbek Dili ve Edebiyatı'nın açılmasıdır. Bu tarihten itibaren Afganistan Türklerinin yoğun olarak yaşadığı bölge Kuzey Afganistan, "Güney Türkistan" olarak anılmaya başlandı. Daha sonraki yıllarda ilkökul seviyesinde Özbekçe, Türkmençe eğitim veren ilkokullar açılmıştır. 1992 yılından sonra Afganistan Türkleri, Güney Türkistan'da birleşerek kalkınma hamlesine girdiler, her alanda büyük yatırımlar gerçekleştirdiler. Türk dilinin geliştirilmesine yönelik önemli yatırımlardan birisi de Özbekçe ve Türkmençe eğitim veren okulların sayısının çoğaltılmasıdır. Kendi dillerinde kitap, dergi ve gazete çıkaran Türk şair ve yazarlar, basın yayın özgürlüğüne kavuştular. Türk kültürüne, Türk tarihine yönelik bazı araştırmalar yapıldı; bazı tarihi eserler restore edilerek koruma altına alındı. Güney Türkistan bölgesinde her alanda gelişme olduğu görüldü. Komşu Özbekistan ve Türkmenistan'la çok iyi ilişkiler kuruldu. Güney Türkistan, kısa sürede Afganistan'ın en güvenli bölgesi oldu. Kabil Üniversitesi'ne bağlı bazı öğretim görevlileri ve öğrenciler de bu bölgedeki Belh Üniversitesi'ne geldiler. (Fevzi-Cankurt 2013: 497-498) Yine 1992 yılında Kuzey Afganistan'daki Özbek Türklerinin lideri General Raşit Dostum, beraberinde bir heyetle Türkiye'ye gelerek dönemin cumhurbaşkanı Turgut Özal ve Başbakan Süleyman Demirel'le görüştü. Raşit Dostum, söz konusu samimi görüşmede Cumhurbaşkanı'ndan ve Başbakan'dan Özbeklere Türkiye Türkçesi eğitiminin verilmesi önerisinde bulundu. Özbek öğrencilerin Türkiye'de eğitim alması yönünde bazı isteklerde bulundu. 1993 yılında 500 Özbek öğrenci Türkiye'ye eğitim için gönderildi. Gönderilen bu öğrenciler çeşitli bölümleri kazanarak eğitimlerine başladılar. Bütün bu gelişmeleri, ilerlemeleri, kalkınmayı ve yatırımları çekemeyen bazı güçler, Taliban örgütünü destekleyerek Güney Türkistan'a hakim olmasını sağladılar. 1997 yılından başlayıp 2001 yılına kadar süren bu yıllar, Güney Türkistan bölgesi için karanlık günler olarak tarihe geçti. Taliban örgütü, okulları ve kütüphaneleri kapattı, kız çocuklarının okumalarını yasakladı.

ABD'nin Afganistan'a 2001 yılında askeri müdahalesi sonucunda Taliban örgütü, Güney Türkistan'dan çekildi. 4 Ocak 2006'da Afganistan'ın yeni anayasasının 19. maddesiyle Özbekçe ve Türkmençe üçüncü resmi dil olarak kabul edilmiştir. 2002 yılında Nato'ya bağlı ISAF (Uluslararası Güvenlik Destek Gücü) komutanlığını Türkiye'nin devralması, Afganistan'daki Türkçe eğitimi açısından olumlu sonuçlar ortaya çıkarmıştır. Türk kuvvetlerinin komutanı Hakim Zorlu'nun önerisi, Türkiye Cumhuriyeti Kabil Büyükelçiliğinin gayretleri, Afganistan Cumhurbaşkanı Hamit Karzai'nin emriyle Kabil Devlet Üniversitesi Edebiyat Fakültesinin bünyesinde Türkoloji bölümü açıldı. Muhteşem bir açılış töreni düzenlendi. Dönemin Türkiye Cumhuriyeti Kabil Büyükelçisi Müfit Özdeş, Afganistan Yüksek Eğitim Bakanı Hasan Ali, Kabil Devlet Üniversitesi Rektörü İstanuzay Popal, Özbek aydınları ve çok sayıda öğretim üyeleri, öğrenci velileri katıldılar. Türkiye'nin Türk Diline yönelik en

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

büyük projesi olan Türkoloji bölümü, 2002-2003 eğitim ve öğretim yılında Afganistan'da yaşayan her etnik gruptan öğrenci almaya başladı. Edebiyat Fakültesinin birinci katında sınıf az olduğu için 2 derslik, Türkoloji bölümüne dekanlık tarafından verilmiştir. Daha sonraları büyükelçi Müfit Özdeş, bölüme sık sık gelerek yakından ilgilenmiş, derslik sayısını dörde çıkarmıştır. Bir sınıfı da kütüphane yaparak, elçilik kütüphanesinden buraya kitap bağışında bulunmuştur. Daha sonraki yıllarda Türkiye'den Türk Dili ve Edebiyatı ile ilgili kitapların gönderilmesi talep edilmiştir. Gazi Üniversitesi ile protokol imzalanarak bölümün öğretim elemanları ve öğrencilerinin Türkiye'ye kısa dönemlik staj programı için gönderilmesine karar verilmiştir. Üniversite tarafından ilk önce iki öğretim görevlisi görevlendirilmiştir. Türkçe dersi müfredatı bu öğretim görevlileri tarafından hazırlanmaktadır. Her yıl düzenli olarak iki öğretim görevlisi Türkoloji bölümüne gelmektedir. Özbek Dili ve Edebiyatı'ndan yerel hocalar da Türkoloji bölümüne alınmıştır. Şu anda Türkoloji bünyesinde 2 Türkiyeli, 11 yerel 13 öğretim görevlisi vardır. Hem gece hem gündüz eğitimi veren bölümün 580 öğrencisi bulunmaktadır.

2003 yılında Afganistan Askeri Liseleri tekrar açılmış ve Türkçe dersi, ders müfredatına dahil edilmiştir. Şu anda Türk askeri Afganistan Askeri Lisesinin eğitimi üstlenmiştir. Türkçe dersleri halihazırda devam etmektedir. Afganistan Genelkurmay Başkanlığındaki ana binada bulunan Türkçe kursu sürekli eğitim vermektedir. Afgan subaylarına hem askeri dersler hem de Türkçe dersleri Türk subayları tarafından verilmektedir.

2004 yılında Türkoloji bölümü, Türk İşbirliği ve Kalkınma Ajansı(TİKA)'ına devredilmiştir. TİKA, bölüme her türlü desteği sağlamış, öğretim elemanlarının sayısını artırmak için Türkiye üniversitelerinin Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinden mezun olanları da bölüme almıştır. TİKA, Türkoloji bölümü için yeni bir bina inşa ettirmiş, bahis konusu bina tam donanımlı olarak Türkoloji bölümünün Yunus Emre Enstitüsüne devredildiği 2011-2012 eğitim ve öğretim döneminde hizmete açılmıştır. Bu bina içerisinde Yunus Emre Kültür Merkezinin Türkoloji bölümünün yanı başında açılması; Türk dilinin ve kültürünün Afganistan'da daha çok tanınmasına katkı sağlayacak, iki kardeş ülke arasında hem kültürel hem de ticarî bakımdan birtakım gelişmelere kapı aralayacaktır. Şu anda Yunus Emre Enstitüsü bünyesinde bulunan bölümden düzenli olarak her yıl 45 öğrenci mezun olmaktadır.

Kabil Devlet Üniversitesi Türkoloji bölümüne ek olarak yine 2014'te Kabil'de Burhaneddin Rabbani Üniversitesi Eğitim Fakültesinde ve Güney Türkistan şehirlerinden Cevizcan (Cüzcan)'da Türkoloji bölümleri açıldı. Burhaneddin Rabbani Üniversitesi Eğitim Fakültesindeki Türkoloji bölümünde Afgan kökenli 6 öğretim görevlisi bulunmaktadır. 370 öğrenci Türkoloji eğitimi almaktadır. Güney Türkistan (Kuzey Afganistan) şehirlerinden Cevizcan'daki Türkoloji bölümünün Mezar-ı Şerif Başkonsolosu Sayın Mustafa Erdeviren'in destekleriyle tam donanımlı olarak çalıştığını görmekteyiz. Bu bölümde 1'i Türkiyeli, 4'ü Afganistanlı olmak üzere 5 öğretim görevlisi bulunmaktadır. Toplam öğrenci sayısı 420'dir. Yeni açılan bu bölümlere Kabil Devlet Üniversitesi Türkoloji bölümünden mezun olanlar görevlendirildi. Kuzey Afganistan'daki Belh Üniversitesi Edebiyat Fakültesinde Özbek Dili ve Edebiyatı bölümünde de Türkiye Türkçesi eğitimi verilmektedir. Söz konusu bu Özbekçe bölümde Türkiye Türkçesi 2004 yılında sadece bir ders olarak verilirdi. 2013 yılından beri Mezar-ı Şerif Başkonsolosu Sayın Mustafa Erdeviren'in yoğun gayretleri sonunda Özbekçe bölümüyle ilişkili olarak Türkçe bölümü de açıldı. Buradaki Özbekçe ve Türkiye Türkçesi bölümlerinin ileride açılması düşünülen Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları bölümüne

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

kaynaklık etmesi düşünülmektedir. Hem Türkçe hem de Özbekçe eğitimli bu bölümde Afgan kökenli 8 öğretim görevlisi bulunmakta olup öğrenci sayısı 410'dur. Belh Üniversitesindeki Türkçe eğitiminin bir benzeri de Tahar Üniversitesi Özbekçe bölümünde yapılmaktadır. Türkçe eğitiminin verildiği bu Özbekçe bölümde 310 öğrenci bulunmakta olup 6 öğretim görevlisi görev yapmaktadır. Bünyesinde Türkçe eğitimi de bulunan diğer Özbekçe bölümlerinden biri başkent Kabil'de Bağlan Üniversitesinde, diğer dördü Kuzey Afganistan'daki Mezar-ı Şerif'te, Cevizcan'da, Meymana'da ve Herat'tadır. Türkçe eğitimi de veren Özbekçe bölümleri toplam 7'dir. Afganistan'da Türkmençe eğitim veren bir bölüm de vardır. Kuzey Afganistan'daki önemli Türkmen nüfusuna rağmen Türkmençe eğitimi veren sadece bir bölümün olması oldukça üzücüdür. Cevizcan Üniversitesindeki Türkmençe bölümünde 320 öğrenci eğitim görmekte olup, Afgan kökenli 5 öğretim görevlisi hizmet vermektedir.

Afganistan'ın en büyük devlet üniversitesi olan ve Türkoloji eğitimine kaynaklık eden Kabil Devlet Üniversitesi, 1932 yılında eğitime açıldı. Buradaki Tıp Fakültesi, Türk bilim adamı, Prof. Dr. Kamil Rıfkı Urga tarafından kurulmuştur. Bugün Kabil'in işlek ve kalabalık bir semtinde olan Atatürk Caddesi'ndedir. Caddede olan kavşağın ortasında Prof. Kamil Rıfkı Urga'nın anıtı bulunmaktadır. Bu anıtın duvarlarında üç dilde (Türkçe-Farsça-İngilizce) Kamil Bey'in Afganistan'da yaptığı hizmetlerden bahsedilir. Atatürk Caddesi'nin sol tarafında Atatürk Çocuk Hastanesi bulunmaktadır. Hastane günde yüzlerce çocuğun tedavisini ücretsiz yapmaktadır.

Türkoloji bölümlerine önderlik yapan Kabil Devlet Üniversitesi Türkoloji bölümü, bugüne kadar on birinci mezunlarını vermiştir. Mezun olan öğrenciler, Afganistan'ın önemli devlet kurumlarında saygın görevlere getirilmişlerdir. Ayrıca Türkiye Cumhuriyeti Kabil Büyükelçiliği'nde, TİKA'da, Kabil Yunus Emre Kültür Merkezi'nde, bazı Türk şirketlerinde ve Türk Silahlı Kuvvetleri'ne ait kamplarda çalışmaktadırlar.

1 Mart 1924 tarihinde Rusya'nın başkenti Moskova'da imzalanan Türk-Afgan dostluk antlaşması, daha önce her mart ayında yapıldığı gibi günümüzde de Afganistan Dışişleri Bakanlığı ve Türkiye Kabil Büyükelçiliği nezdinde kutlanarak anılmakta, bu bağlamda bir kısım etkinlikler yapılmaktadır. Afganistan Ankara Büyükelçiliğinde de dostluk günü ayrıca kutlanmaktadır. Bu tür etkinliklerin Afganistan'daki Türkçe ve Türkoloji çalışmalarına çok büyük katkılar sunduğunu düşünmekteyiz. 2016 yılında Türkiye Kabil Büyükelçisi Sayın Ali Sait Akın organizatörlüğünde 1 Mart Dostluk Günü kutlamaları yapıldı. Bir hafta boyunca her gün Türk Elçiliğinde yapılan birbirinden güzel etkinliklere bizzat şahit olduk. İki kardeş ülkenin dostluğu konulu paneller düzenlendi. Türk Elçiliği ve Afgan halkı arasında dostluklar pekişti. Türkiye'den gelen bilim adamları Türk folkloru hakkında konferanslar düzenlediler. Tanınmış sanatçılar konserler verdiler. Afganistan'da perşembe ve cuma günleri resmi tatil günleri olduğu için bu iki gün içerisinde iki ülkenin kültürü ve sosyal yapısı ve diğer bazı konularda etkinlikler düzenlenmektedir. 2010 yılından sonra Türk kültürünün Afganistan'da yoğun olarak tanıtıldığını görüyoruz. Otuz beşe yakın Türk dizisi Afganistan'ın yerel kanallarında izlenmektedir. Bu dizilerin Türkçeden Farsçaya tercümesi Türkoloji bölümünden mezun olan öğrenciler tarafından yapılmaktadır. Çokça izlenen Kurtlar Vadisi ve Diriliş-Ertuğrul gibi dizilerin kahramanlarının halkın epey ilgisini çektiğini görüyoruz. Dizilerin kahramanları halkın ilgisini o kadar çekmişlerdir ki birçok restoran, market ve kuaför tabelalarında onlara ait

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

afişlere veya görüntülere rastlamaktayız. Ayrıca çocukların veya gençlerin ilgisini çekmek için dizi kahramanlarının resimlerine yer veren tişörtler epey tercih edilmektedir.

2010 yılından sonra Afganistan'da hızlı bir şekilde özel üniversiteler ve özel dersaneler açılmaya başlandı. Birçok özel üniversitede seçmeli ders olarak Türkçe tercih ediliyor. Ayrıca özel dersane veya kurslarda Türkçe kursu mutlaka verilmektedir. Bu kurslardaki Türkçe derslerini Türkoloji bölümünden mezun olan öğrenciler vermektedir. Şunu rahatlıkla söyleyebiliriz ki hemen hemen Afganistan'ın geneline yayılmış Türkçe kurslarının sayısı 500'ün üzerindedir. Kurslarda Türkçe öğrenen ve Türkiye'ye burslu olarak gitmek isteyen Afgan öğrenciler yetiştirilmektedir. Kurslar öğrencilerin burs başvurularıyla bizzat ilgilenmektedirler.

Türk asıllı oldukları veya Türk-Moğol karışımı bir millet oldukları üzerinde farklı tartışmalara konu olan Hazaraların yoğun olarak yaşadığı Buda heykelleriyle meşhur Bamiyan (Bamiyan) şehrinde de bir Türkoloji bölümünün açılması yönünde çalışmalar yapılmaktadır. Afganistan ulusal haber kanallarında Türkiye Türkçesiyle ilgili epey haber yapıldığını görmekteyiz. İSAF'ta görev yapan Türk askerî ve Türk Silahlı Kuvvetlerinin Kabil'de kurmuş olduğu Radyo Türkiye'm desteğiyle Türkiye'nin milli bayramları 19 Mayıs Atatürk'ü Anma Gençlik ve Spor Bayramı, 30 Ağustos Zafer Bayramı, 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı, Türkiye'de olduğu gibi aynı coşkuyla kutlanmaktadır. Afgan Ordusu'nun askerî düzeninin temellerinin Atatürk zamanında Türk uzmanlar tarafından atıldığını daha önce de dile getirmiştik. Şu anda da Türk birlikleri, Afgan Ordusu'nu eğitmektedirler. Bu gelişmeler paralelinde Afgan askerî liselerinde Türkçe dersi okutulmaktadır. Gerek Türkiye'deki subayların gerek Afganistan'daki Türk subayların Afganistan'daki Türkçe ve Türkoloji çalışmalarına doğrudan ve dolaylı verdikleri desteği önemsemek gerekiyor. Yazımızda daha önce belirttiğimiz üzere Afganistan'da Afgan askerî öğrencileri bizzat Türk subaylarca eğitilmektedir. Afganistan'dan Türkiye'ye askerî konularla alakalı olarak hizmet etmek amacıyla gidecek Afganlılara da Türkçe öğretilmektedir. Türk subaylarının söz konusu yollarla Türkçe ve Türkolojiye yaptıkları hizmetler halen devam etmektedir. (Bağdaş tarihsiz: 979-985) Ülkedeki askerî terimlerin önemli bir kısmının Türkçe olması, Afgan askerinin Türkçe derslerine hiç de yabancı kalmayacağına işaret etmektedir. Nato'ya bağlı birlikler içerisinde Türk birliklerinin Afgan halkı arasında farklı bir yeri vardır.

Sonuç ve Öneriler

Türkiye Kabil Büyükelçiliği, Mezar-ı Şerif Başkonsolosluğu, TİKA ve Yunus Emre Enstitüsü gibi resmi kurumların veya birimlerin yoğun çalışmalarıyla ilişkili olarak Türkiye Türkçesinin Afganistan'da çok rağbet gördüğü gözlerden kaçmayacak kadar açıktır. Kabil Devlet Üniversitesi bünyesinde açılan ilk Türkoloji bölümüne Burhaneddin Rabbani Üniversitesinde ve Cevizcan bölgesinde açılan diğer Türkoloji bölümleri de eklenmiştir. Türkçenin yoğun olarak konuşulduğu Kuzey Afganistan'da Türkçe, Türkoloji ve Türk kültürü yönünde daha aktif çalışmaların olduğunu görüyoruz. Bazı üniversitelerde Özbek Türkçesi ve Türkmen Türkçesi gibi Türk lehçeleri de okutulmaktadır. Türk subaylarının Afganlı askerî personele verdiği Türkçe kurslarının da Türkçe ve Türkoloji çalışmalarına faal bir katkı sunduğunu düşünmekteyiz. Afganistan'daki özel üniversitelerde ve özel kurslarda verilen Türkçe derslerinin de günden güne arttığı görülmektedir. Gerek Türkiye Cumhuriyeti devlet yetkililerinin gerekse de Afgan yetkililerin Türkoloji merkezlerini ivedilikle artırması gerektiğini

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

düşünüyoruz. Hem özel üniversitelerde hem özel kurslarda hem de askeri kurumlarda verilen Türkçe derslerine aktif bir şekilde devam edilmelidir. Bölge halkının seviyesine göre hazırlanmış araç gereçler ve materyaller artırılmalıdır. Hem Afganistan'da hem de Türkiye'de Afganistan'ın konumu ve şartlarıyla alakalı donanıma sahip uzman kadrolar yetiştirilmelidir. Afganistanlı Türkologların, Türk kökenli aydın ve yazarların, Türk edebiyatı ya da Türkçeyle ilgili özgün ve akademik yazıları artırmaları kanaatimizce önemlidir. Kalem aldığımız bilgilendirme amaçlı bu yazımızın Afganistan'daki Türkçe ve Türkoloji eğitimine, Türk-Afgan kardeşliğine katkı sağlamasını temenni ediyoruz.

Kaynakça

- BAĞDAŞ, Fatih Şükrü (Tarihsiz), "Yabancılara Türkçe Öğretiminde Türk Silahlı Kuvvetlerinin Yeri: Afganistan Örneği", İstanbul, Hava Harp Okulu.
- DAĞPINAR, Mehmet Ali Fuat (1976), "Afganistan'da Mülkiye", Mülkiyeliler Birliği Dergisi, C.6, Nisan-Haziran.
- FEVZİ, Firuz-CANKURT, Hasan (2013), "Afganistan'da Türkoloji ve Türkçe Çalışmaları Hakkında Bir Araştırma", Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt:11, Sayı:2, Ağustos, Manisa.

EDEBİYAT TEORİSİ KİTAPLARININ EDEBİYAT ÖĞRETİMİNE KATKISI: ŞAHABETTİN SÜLEYMAN'IN SANAT-I TAHRİR VE EDEBİYAT'I ÖRNEĞİ

Hatice GÜNDOĞAN*

Giriş

Edebiyat teorisi, edebiyatın neden, nasıl, ne için gibi sorularına cevap arayan; uygulanacak ölçütlerini araştıran, kısaca, edebî yaratma ve edebî değer ile metot meselesini ele alan bilgi alanıdır. Türk edebiyatında edebiyat teorisi kapsamına giren eserleri Tanzimat sonrasında itibaren görmek mümkündür.

Tanzimat'tan sonra ilk olarak Süleyman Paşa'nın *Mebâni'l-İnşâ* (1871)'sı Türk edebiyatındaki estetik değişikliğin edebiyat teorisine de yansıtılması, belâğattan daha geniş çerçevede edebiyat bilgilerini barındırması ve Türkçe örneklere daha çok yer vermesi yönünden önemlidir. (Yetiş, 1992: 374) Cevdet Paşa, Mekteb-i Hukuk'ta okuttuğu belagat dersi notlarını *Belâğât-ı Osmâniye* adıyla 1881 yılında bastırmıştır. (Karabey-Atalay, 2000) Eser, eski belâğatın temelini oluşturan "maâni", "beyân" ve "bedî" gibi konu başlıklarını ihtiva etmesi bakımından eskinin devamı niteliğindedir.

Edebiyat teorileri içerisinde, Batılı anlamda ilk ve önemli eser Recâizâde Mahmut Ekrem'in Mülkiye Mektebi'nde okuttuğu ders notlarından oluşan *Talîm-i Edebiyat*'dır. (1882) *Talîm-i Edebiyat*, klasik belâğâtı kapsamakla birlikte Batılı anlamdaki yeni edebiyatın esaslarını da tespit eden ve kendi dönemindekilerle birlikte, kendisinden sonra yazılan edebiyat kitaplarını da etkileyen bir eser olması bakımlarından önemlidir. (Yetiş, 1992)

Süleyman Fehmi, Recâizâde Mahmut Ekrem'den aldığı bayrağı daha ileriye götürerek, edebiyatın güzel sanatların bir dalı olduğunu söylediği *Edebiyat* (1909) adlı eserini idâdî ve sultânilerde okutulmak üzere hazırlar. Kazım Yetiş, bu kitapla ilgili olarak özellikle de ilk kısmı ile kendisinden önce yazılmış olanları tamamen aşığı, sanat ve edebiyatın nazariyesini yapmak bakımından Türk edebiyatında bir çığır açtığı fikrindedir. (Yetiş, 1992: 390) Süleyman Fehmi'nin kitabı o dönemde yazılan diğer edebiyat teorilerine de örnek teşkil eder. Mithat Cemâl, idâdîdeki ders notlarını derlediği *Edebiyat Dersleri* (1910) kitabının başlangıcında Süleyman Fehmi Bey'in *Edebiyat* kitabının yöntemini takip edeceğini bildirir (Argıt, 2006: 268). Süleyman Fehmi'nin kitabını mehazları arasına alan edebiyat teorilerinden biri de Şahabettin Süleyman'ın *Sanat-ı Tahrîr ve Edebiyat*'ıdır.

Dönemin diğer edebiyat teorileri arasında, Şahabettin Süleyman'ın *Tarih-i Edebiyat-ı Osmâniyye*'sini (1912), Ahmet Reşid Bey'in Mekteb-i Sultânî için yazdığı iki ciltlik *Nazariyyât-ı Edebiyye*'yi (1912), Refet Avni ve Süleyman Bahri'nin sultânîye ve idâdîler için birlikte hazırladıkları *Resimli Müntahâbât-ı Edebiyye Manzum ve Mensur* (1914) adlı eseri, Mekteb-i Sultânî için Köprülüzâde Mehmet Fuad ve Şahabeddin Süleyman'ın birlikte hazırladıkları *Malûmat-ı Edebiyye* (1913) adlı iki ciltlik eseri anabiliriz.¹ Bu eserler çoğunlukla

* Dr. Okutman, Ahi Evran Üniversitesi, hgundogan@ahievran.edu.tr

¹ Fuat Köprülü ile Şahabettin Süleyman'ın birlikte yazdıkları üç kitap vardır: *Malumât-ı Edebiyye*, *Yeni Osmanlı Târih-i Edebiyatı* ve *Terbiye-i Etfâl*. *Malumât-ı Edebiyye*, bir edebiyat teorisi kitabıdır. Kitapta hangi bölümün kim tarafından kaleme alındığı belirtilmemiştir. Kitabın büyük bir

pratik bir amaca hizmet eder. Birçoğu liselerde edebiyat öğretmeni olarak görev yapan yazarların, öğrencileri için hazırladığı ders notları, bu kitaplarda toplanmıştır.

A. II. Meşrutiyet Dönemi Edebiyat Eğitimi

II. Meşrutiyet, Osmanlı Devleti'nde siyasî anlamda hızlı gelişmelerin yaşandığı bir dönemdir. Önemli siyasî ve sosyal gelişmelerin yanı sıra, fikir akımları, çeşitli idealler, dil ve edebiyat hareketleri bakımından da II. Meşrutiyet devri ayrı bir önem ve özellik taşır. (Kavcar, 1974: 47) II. Meşrutiyet dönemi eğitim açısından da birtakım gelişmelerin yaşandığı bir dönemdir. Bu dönemde eğitim programları yeniden düzenlenir.

İdâdîlerin 1911 yılındaki programına bakıldığında önceki ders programlarından farklı olarak ders saati sayısındaki artışın yanında, okutulacak parçaların tertip ve tanzim edilmesine hassasiyet gösterilmesi, kelime ve cümle bilgisinin yeni görüşlerle aktarılması, estetik bilgisinin programa konması, edebiyat tarihinin yeniden ele alınması, edebiyatın medeniyet tarihi içerisinde değerlendirilmesi ve edebî tekâmülün tetkik edilmesi gibi dikkatlerle edebiyat eğitimi yeniden yapılandırılmıştır. (Argit, 2004) Programın bu yolda düzenlenmiş olması yeni ders kitaplarının da bu program içeriğine göre yazılmasını veya mevcut ders kitaplarının program doğrultusunda güncellenmesini gerekli kılmıştır.

İçeriğinde mektuplar, hikâyeler, tasvirler, felsefî düşünceyi içeren bir dize ya da bir atasözünün ayrıntılı biçimde ve mantık kurallarına uygun olarak yazdırıldığı Usûl-i Tahrîr dersi ilk olarak 1911 yılında İdadîlerin beşinci sınıflarında okutulmaya başlanır. (İşıksalan, 1997:178) Şahabettin Süleyman'ın Sanat-ı Tahrîr ve Edebiyat'ı İdadîlerde okutulması planlanan Usûl-i Tahrîr dersinin içeriği ile örtüşmektedir.

B. Bir Edebiyat Teorisi Olarak Sanat-ı Tahrîr ve Edebiyat

Sanat-ı Tahrîr ve Edebiyat'ın yazarı döneminin edebiyat ortamında aktif bir role sahiptir. II. Meşrutiyet döneminde Şahabettin Süleyman, İzmir'den İstanbul'a yenice gelir ve yoğun bir edebî faaliyet içerisine girer. Arkadaşları ile birlikte, düstûru "*Sanat şahsî ve muhteremdir.*" olan ve edebiyat tarihimize **Fecr-i Atî** adıyla geçen bir şiir ve tefekkür encümeni oluştururlar. Yakup Kadri'ye göre topluluğun kurucusu Şahabettin Süleyman'dır. Topluluğun çıkarmayı planladığı **Fecr-i Atî** dergisi yayın hayatına başlayamaz. Onun yerine tek sayı çıkan ve bütün yükü Şahabettin Süleyman'ın omuzlarında olan **Şiir ve Tefekkür** adlı bir dergi çıkarılır. 1911 yılı Şahabettin Süleyman için öğretmenliğe dönüş yılıdır ve bu yılı edebî açıdan oldukça verimli geçirir. 1912 yılında Rûbab dergisinde çıkan **Hareket-i Edebiyye** başlıklı yazıların tamamı Şahabettin Süleyman'a aittir. (Polat, 1987)

Yoğun bir edebî faaliyet içerisinde olan Şahabettin Süleyman, öğretmenlik yaptığı okullar için ders kitabı mahiyetinde kaleme aldığı eserler de verir. Bunlardan biri olan **Sanat-ı Tahrir ve Edebiyat²**, Şahabettin Süleyman'ın İstanbul Mekteb-i Sultânisi'nde³ edebiyat

kısımının Şahabettin Süleyman tarafından yazıldığı 1. ciltteki Nazım ve Eşkâl-i Nazım ile 2. ciltteki Envâ-ı Edebiyye bölümlerinin Fuat Köprülü tarafından kaleme alındığı tahmin edilmektedir. (Polat, 1987:118-119)

² Eserin tarihi hakkında çeşitli kaynaklarda farklı tarihler zikredilmektedir. Kitabın üzerindeki tarih olan 1329 kimi kaynaklarda 1911(Nazım Hikmet Polat, Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi), kimi kaynaklarda 1913 (Kazım Yetiş, Seyfettin Özege Eski Harfli Türkçe Eserler Kataloğu) olarak geçer. İki yıllık bu fark 1329 tarihinin Rûmî mi Hicrî mi olduğunun bilinmemesinden kaynaklanır.

³ Sultanîler, rüştiye sonrasında altı yıllık bir eğitimi, İdadîler ise rüştiyeyle birlikte yedi yıllık bir eğitimi kapsamaktadır. İdadîler daha çok meslek eğitimi veren ve ziraat, ticaret, sanayi gibi

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

öğretmenliği yaptığı yıllarda mekteb-i idâdiler⁴ için hazırladığı 395 sayfalık bir edebiyat teorisisidir.⁵ Eserde önsöz olmadığı için bu bilgiyi kitabın kapağından alıyoruz. Önsöz olmadığı gibi sonuç bölümü de mevcut değildir. Yazar bölüm başlıklarını kendinden önceki bölümden ayrı ve koyu yazmak suretiyle belirginleştirmiştir. Bölümlerin oluşturulmasında numaralandırma yoluna gitmemiştir. Numaralandırmalar tarafımıza ait olup metinlerin fizikî yapısı ve içeriği göz önünde bulundurularak yapılmıştır.



Beş bölümden oluşan **Sanat-ı Tahrir ve Edebiyat**, **Sanat** başlığı altında sanatın ne olduğunun tarifıyla başlar. Sanatta; şahsiyet, mektepler, muhit, tarih, sanatın faydası alt başlıkları bu bölümde yer almaktadır. Güzel sanatların bir dalı olarak, edebiyat, edebiyat tarihi, şiir, şair, nazım, nesir, şiirin ehemmiyeti, şiir ve fen konularının da açıklanmasıyla birinci bölüm tamamlanır.

İkinci bölümde yazar **Sanat-ı Tahrir Ait Bazı Mütâlaât** başlığıyla yalnız edebiyat değil genel olarak bütün sanat dallarıyla alakalı konular olan akıl, his, zevk, hayal, dehâ gibi melekeleri açıklayarak sanatın psikolojik zeminini oluşturur.

Üçüncü bölümde **Sanat-ı Tahrir'in Şeraîti** başlığıyla yazma sanatının üç aşamasını şöyle sıralar: İcad, tertip, edâ. Edâ başlığı altında kitabın önemli bir kısmını oluşturan üslup ve problemleri üzerinde durur.

şubelere ayrılan okullardır. II. Meşrutiyet Dönemi'nde mevcut yatılı idadîlerin eğitim kalitesi yeterli bulunmadığından 1910 yılından itibaren idadîlerin sultanlere dönüştürülmesi kararlaştırılmış ve bu kararla ilk etapta on iki idadî sultanîye dönüştürülmüştür. İstanbul Sultânîsi de bunlardan biridir. 1913-1914 ders yılı itibarıyla İstanbul ve diğer vilayetlerdeki idadîlerin de sultanîye çevrilmesiyle birlikte ülke çapında toplamda otuz altı sultanînin varlığı bilinmektedir. (Demirel, 2012: 340)

⁴ Şahabettin Süleyman İstanbul Mekteb-i Sultânîsi muallimi olarak mekteb-i idâdiye mahsus bir ders kitabı yazdığına göre henüz idâdi-sultânî birleşimi gerçekleşmemiştir.

⁵ Hatice Gündoğan, *Şahabettin Süleyman'ın Sanat-ı Tahrir ve Edebiyat'ı ve Tanzimat Sonrası Edebiyat Teorileri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2005, 382 s. Bundan sonraki alıntılar bu eserden sayfa numarası verilerek yapılacaktır.

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Dördüncü bölümde anlatım esasına dayalı metinler hakkında bilgi verir. Tahkiye, muhâvere, mürasele gibi anlatım yollarını ve bunlarla ilgili dolayısıyla tarif ve tavsif, hayaller konusu üzerinde durur.

Beşinci bölüm ise **Söz ve Mana Sanatları** başlığını taşır ve yazar burada mecaz, kinaye, telmih, tezat, iktibas ve tazmin gibi toplamda on sekiz söz sanatını ele alır.

Kitabın içeriğini iki ana başlık altında toplayacak olursak:

1. Sanata ve edebiyata dair bahisler.

2. Sanat-ı tahrîr yani kompozisyon yazmaya dair bilgiler ve bazı edebiyat bilgilerinden oluştuğunu söyleyebiliriz. İlk başlık Şahabettin Süleyman'ın sanatçı yönünün, ikinci başlık ise eğitmen yönünün göstergesidir.

C. Edebiyat Öğretimi Açısından Sanat-ı Tahrîr ve Edebiyat

Görüldüğü gibi **Sanat-ı Tahrîr ve Edebiyat**, belâğatın alt dalları olan meânî, beyân, bedî, fesâhât gibi başlıklar içermez. **Sanat-ı Tahrîr ve Edebiyat**, Arap belâğatından ayrılan edebiyat teorisi çizgisini belirginleştirmiştir. Batılı filozofların ve sanatçıların isimlerini daha ilk sayfadan itibaren eserde görürüz. Özellikle ilk bölümde yazar, sanat felsefesine dair konuları, öğrencilerinin anlayabileceği bir sadelikte ve basitlikte aktarmaya gayret eder. Tanımları verirken basitten karmaşığa doğru giden, basamak basamak çerçevesini genişleten bir yol izler. Bunun tersi bir tutumun yanlış bir usûl olduğunu da ifade ederken eski hikmet-i bedâyi kitaplarını örnek verir: "*Meseleyi tefâsil ve teferru'âtıyla tetkik ve mûlahaza etmeksizin doğrudan doğruya, zaman ve mekânın ahlâk ve i'tiyâdâtına muvafık bir ta'rif-i mücmel*" bulan ve sanat ve edebiyata ait bütün kaide ve nazariyeleri bu tarife göre yapan kitapları doğru bulmaz. Yazara göre bu tutum *mürekkepten basite* doğru ilerlemektir ve yanlıştır. (s. 3)

Sanatın ne olduğunu açıkladığı ilk bölümde Şahabettin Süleyman, Aristo'nun yansıma kuramından başlayarak sanat felsefesinde yer alan yaklaşımları aktarır. Teorik konuların ele alındığı bu bölümde hazır bir tanım vermekten ziyade, tanımı öğrenci ile birlikte bulmaya gayret eder. "*Şimdi elimizde bulunan bütün bu ma'lûmları toplayarak meçhul olan edebiyatı bulalım.*" der.(s.100) Sanatın ne olduğu ve ne olmadığı üzerinde durur. Sanatın; *taklit* olduğunu, *aksâmın yek-diğeriyle münasebetini tayin etmek* olduğunu, *eşyanın vâsf-ı esâsîsini meydana çıkarmaya çalıştığını*, *hazz-ı manevîyi heyecan-ı bedîiyi temin* etmesi gerektiğini sırayla açıklar. Fransız estetikçi Hippolite Taine'in görüşlerinden hareketle, her basamakta tekâmül eden bir sanat anlayışına ulaşır. "Sanat, hüsnün ifadesidir." nazariyesini hüsnün sabit bir değer olmadığını iddia ederek reddeder. Sanat eserini ahlakî gayenin ifadesi sayan görüşlerin de karşısında olarak Recaizade Mahmut Ekrem ile ortak bir tavır sergiler. "*Sanat, ahenkli sözler, hareket ve evza, esvat, hutut ve elvan, eşkâl vasıtasıyla haricen bir heyecanın izhar ve ifadesidir diyebiliriz. Tabiidir ki, buna binaen de sanat hazz-ı manevîyi, heyecan-ı bedîiyi temin etmektir der, en son en yeni tarife kadar gitmiş oluruz.*" diyerek en son tarife gitmiş olur. (s. 94)

Şahabettin Süleyman, önemli gördüğü hususlar üzerinde önemle durur. Örneğin edebiyatın, güzel sanatlar içerisinde yer alan bir sanat dalı olduğunu vurgular. Bazı noktalarda geriye dönüşlerle, daha önce anlattığı bir konuyla bağlantı kurar. İkinci bölümde, Sanat-ı Tahrîr'e dair bilgiler verirken yazamamanın sebepleri üzerinde durur. Bu bölümde kıraatın (okumak) yazma eyleminin en önemli şartı olduğunu ısrarla ifade eder. İyi bir zevke ve kuvvetli bir hayal gücüne sahip olmayı da yazmayı kolaylaştıran unsurlar arasında sıralar. Yazar, bu kadroya sanatçının dehasını, yani yaratma kabiliyetini de ekler.

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

Şahabettin Süleyman, yazmanın üç aşamasını fikirleri bulmak, düzenlemek ve ifade etmek şeklinde sıralar. Bunların birincisine icât, ikincisine tertip, üçüncüsüne de edâ der. Yazara göre icât arayışında olan sanatçının en büyük esin kaynağı, hayatın kendisi ve sanatçının şahsiyetidir. Dolayısıyla iyi bir gözlemci, yazma konusu seçmekte zorluk yaşamayacaktır. Yazma sürecinin anlatıldığı bu bölümde, Şahabettin Süleyman'ın yazarlık tecrübelerinden de faydalanmıştır.

Eserde ele alınan başlıklar, Şahabettin Süleyman'ın edebî eleştiri tekniğinin de unsurlarını oluşturur. Örneğin yazar **Rûbab** dergisinde çıkmış bir yazısında Hüseyin Rahmi'nin **Cadı** adlı eserini eleştirirken, onu sahibinin edebî şahsiyetini gölgeleyecek derecede acele yazılmış, vakaları tamamıyla birbirine bağlanamamış, üslupsuz, icattan mahrum, tabîlikten uzak, lüzumsuz ve bedbîn felsefelerle dolu bulunduğunu söyler. (Aktaran Polat, 1982: 21) Edebiyat öğretmenlerinin teorik olarak anlattığı hususları, uygulamaya geçirdiğini görmek edebiyat öğretiminde öğrenci lehine bir durumdur.

Bir plan dâhilinde yazmak, Şahabettin Süleyman'a göre başarıyı artıracak en önemli unsurdur. Eda bahsini **Üslup** başlığı altında ele alan yazar bu konu üzerinde önemle durur. Alışlageldiği üzere üslubun sade, süslü ve âfi olarak ayrılmasının yanlışlığından bahseder. Üslup mevzûya göre değişebilmeli ve "mümtaziyet, icaz ve âhenk" olarak sıralanan üç unsuru ihtiva etmelidir.

Şahabettin Süleyman'ın türü ne olursa olsun yazma eğitiminde ilhama yer yoktur. Ona göre ilham düşünmek, mukayese etmek ve çalışmaktır. Yazma eğitimini ihtiva eden bu bölümde Şahabettin Süleyman, öne sürdüğü fikirlerini destekleyecek tarzda örnekler vermeyi ihmal itmez. Dönemin Türk ve Batı Edebiyatının önde gelen isimlerinin eserlerinden seçtiği örnek metinleri ve cümleleri ekleyerek öğrencinin kitaptan en üst seviyede faydalanmasını amaçlamıştır. Batı edebiyatından verilen örneklerle dikkat edildiğinde yazarın, Dünya edebiyatına da vakıf olduğu hissedilmektedir. Kitabın diğer bir özelliği ise teorik bilginin yanında uygulamaya da yer vermiş olmasıdır. Cümle ve paragraf tamamlama çalışmaları ile yazar, öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmeye çalışmıştır.

Şahabettin Süleyman kitabında roman, hikâye, tiyatro, şiir gibi edebiyatın her türünden örnek metinler vermiştir. Kitabın sonundaki söz sanatları bölümünden dolayı şiirin diğer türlere göre ağırlıkta olduğu söylenebilir. Her örnek metnin muhakkak müellifi ile beraber verilmiş olması **Sanat-ı Tarîr ve Edebiyat**'ın öğretici yönünü kuvvetlendiren bir unsurdur. Eserin dili bazen çok sadedir. Bazen de kullanımı yaygın olmayan kelimelere ve üçlü-dörtlü Arapça ve Farsça terkiplere yer vermesi sebebiyle Servet-i Fünûn Edebiyatı'nın dilini anımsatır. Bununla birlikte hiçbir sayfanın altında veya kitabın sonunda lûgat verilmemiştir. Uzak bir ihtimalle öğrencinin bu ifadeleri biliyor olduğu düşünülmüş ya da bilmediği kelimenin anlamını öğrenmek için sözlük kullanması edebiyat eğitiminin bir parçası olarak planlanmıştır.

Sonuç

Öğretmenlikten gelen tecrübesini, sanatçı üslubuyla birleştirerek, özellikle de yaratıcı yazma çalışmalarına ağırlık veren Şahabettin Süleyman'ın, kitabında, öğrencilerine bir edebiyat zevki vermeyi amaçladığı hissedilmektedir. Kitabın amacı salt edebiyat zevki vermek de olmasa gerekir. Edebiyat dersini **Sanat-ı Tahrîr ve Edebiyat** kitabından işleyen

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

öğrencinin, güzel sanatların diğer dalları olan resim, müzik, heykeltıraşlık ve mimarî hakkında da bir miktar bilgi sahibi olacağı muhakkaktır.

Cumhuriyet dönemine gelene kadar lise seviyesindeki ders kitapları arasında Şahabeddin Süleyman'ın gerek müstakil gerekse Fuad Köprülü ile birlikte hazırladıkları ders kitapları, Cumhuriyet döneminde yazılan ders kitapları içerisinde önem arz etmektedir. **Sanat-ı Tahrîr ve Edebiyat** bir antoloji kitabı olmadığı gibi, bir dilbilgisi kitabı da değildir. İçeriği sadece sanat ve edebiyat olan, ele aldığı konuları Türk ve Dünya edebiyatının en seçkin metinleriyle zenginleştiren bir eserdir.

İncelememizde, Türk dili ve edebiyatı alanında hazırlanan ders kitapların, sadece öğretim aracı olarak değil, kültürün ve dilin en mühim eserlerini içinde barındıran bir kaynak olarak değerlendirilmesi gereği de ortaya çıkmıştır.

Kaynakça

- ARGIT EREN, Celile (2004), *Tanzimat'tan Sonra Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi ve Öğretimi (1839-1923)*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 666 s.
- DEMİREL, F. (2012). II. Meşrutiyet'ten Sonra Osmanlı'da Orta Öğretim: Sultâniler. *Tarih İncelemeleri Dergisi*, Cilt XXVII, Sayı 2, s.339-358.
- GÜNDOĞAN Hatice (2005), *Şahabettin Süleyman'ın Sanat-ı Tahrîr ve Edebiyat'ı ve Tanzimat Sonrası Edebiyat Teorileri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 382 s.
- İŞIKSALAN, Sevim Nilay (1997), "İdâdilerde Türkçe-Edebiyat Öğretimi", *Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Dergisi*, s. 151-182.
- POLAT, Nazım Hikmet (1982), "Hüseyin Rahmi'nin Cadı Romanı Hakkında Münakaşalar", *Türk Dünyası Araştırmaları*, s. 21.
- POLAT, Nazım Hikmet (1987), *Şahabettin Süleyman*, Ankara, 216 s.
- Süleyman Paşa (2000), *Belâgat-ı Osmâniye*, (hızl: Turgut Karabey, Mehmet Atalay), Akçağ Yayınları, Ankara.
- YETİŞ, Kazım (1992), "Belâgat, Rhetorique ve Edebiyat Nazariyesi Sahasında Neşredilmiş Kitapların Açıklamalı Bibliyografyası", *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı*, Ankara, Türk Tarih Kurumu Basımevi, 367-406.

T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI ORTAÖĞRETİM TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDAKİ KÜLTÜREL AKTARIM

Hülya ÇEVİRME*

Amaç

Bu çalışmanın amacı, T.C Milli Eğitim Bakanlığının hazırladığı, 2016 yılından itibaren uygulanacak ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Müfredat Programı'nın, kültürel olana nasıl baktığını ve edebiyat- dil ve kültür ilişkisini gençlere nasıl aktarmayı programladığını betimlemektir.

Biyo-kültürel ve sosyal bir varlık olarak insanı eğitmek; kişiliğini beslemek, bireyi istendik nitelikte kültürlenme olduğundan hareket ederek Türk Dili ve Edebiyatı Dersinin MEB'e göre bu kültürlenmeyi nasıl hedeflediği bu çalışmanın amacı olarak şu soruların yanıtlarını bulmayı gerekli kılmaktadır.

1. MEB'in kültürlenme hedefi, kültür kavramının bilimsel tanımındaki hangi bileşenlerini kapsamaktadır?
2. Kültür kavramı programda hangi bölümlerde ve hangi ifadelerle geçmektedir?
3. MEB'in kültürlenme felsefesi nasıl betimlenebilir?

Yöntem

Çalışmada kullanılan araştırma modeli, mevcut durumun belirlenmesi ve analiz edilmesine yönelik kuramsal analitik araştırma modellerinden, doküman analiz yöntemi altında genel tarama (Literatür tarama) tekniği kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin incelenmesini kapsar. Geleneksel olarak doküman incelemesi, tarihçilerin, antropologların ve dil bilimcilerin kullandığı bir yöntem olarak bilinir (Yıldırım ve Şimşek 2005: 187).

Sınırlılıklar

Bu çalışmada veriler MEB'in 2015 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programından elde edilmiş ve kültür bilimcilerin kültür kavramını tanımlamada ortak geliştirdikleri; bilişsel bir bilinç ve davranım, standart bir sistem, sentezlenmiş bir bilinç ve davranım, kolektif bir bilinç ve davranım, araçlar ve değerler üretebilme, ortak stereotipler ve semboller üretme, kuşaktan kuşağa atarım, özgün ve kolektif bir estetiğe uygun standartlar, bir yaşam örneği kavramlardan hareket ederek, bu kavramların programın giriş, amaç, öğretim yaklaşımı, yapısı, uygulanması, kazanımlar ve üniteler adlı bölümlerinde, kısaca programın bütününde, nasıl geçtiğine göre, programdaki ifadeler, sınıflandırılarak incelenmiştir.

Giriş

Eğitim, bir hedef ve düzen içinde belli bir sürede kişiyi istendik kültürel davranış örüntülerini gösterebilmesi için kültürler.

* Yrd. Doç. Dr. Kocaeli Üniversitesi, huyla.cevirme@kocaeli.edu.tr

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Okullarda yapılan her türlü eğitim ve öğretim *kasıtlı kültürlenme* yani her türlü kültürel değerlerin planlı olarak öğrenciye aktarılmasıdır. (Güvenç 1972a:132, Demirel 1999a:9)

Tüm eğitim sistemleri eğitimin kültür aktarma işlevini kabul etmekte ve kültürü; ulus ve birey olmadıkça, tarihten ve gelenekten geleni, kuşaklara aktarmada, kişilerin fiziksel ve ruhsal sağlıklarını sürdürmelerinde bir öncel olarak değerlendirmektedirler.

Eğitimin kültürel işlevinin evrensel boyutunu, yani ulusları aşan boyutta oluşturdukları evrensel kültürel değerleri benimsemelerini de tüm eğitim programları desteklemektedir. (Doğan 2011a: 380)

Kültürün sürdürülebilirliği ve toplumsal değişimleri izlemek de eğitimin işlevlerinden biridir. Bu açıdan da eğitim "toplumun kültürel değerlerinin ve toplumsal davranış örneklerini genç üyelerine aktarmaktır. Bu araçlarla toplum, temel toplumsal uyumu sağlar ve geleneksel yaşam biçimini korur.(Tezcan 1981a:164).

Eğitim programları *kültürel olandan* hem birey için hem de toplum için yarar bekler, bu yararlar, sosyolojik, ekonomik ve teknolojik olarak sınıflanabilir (Ültanır 2000a, Varış 1994). Bu yararların bileşkesi *kültürel sermayeyi* oluşturur.

T.C. Milli Eğitim Temel Kanunu 2. Maddesinde *kültür* kavramı (MEB:1973a) (http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.htmls.5101-5103); milli, manevi, ahlaki ve insani sıfatlarını alarak soyut bir boyutta değerler sistemini olarak ele almakta, eğitimi veren ve alanlara ise bu değerlerin benimsenmesi, korunması ve geliştirilmesi ödevi yanında, sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel kalkınmayı destekleme ve hızlandırma sorumluluğunu vermektedir. Kanununun 10. Maddesi ise, kültürü milli ve evrensel kültür olarak ele almakta ve Milli kültürün de evrensel kültür içinde korunup geliştirilmesinin eğitimin işlevi olduğuna da dikkat çekmektedir.

Kültürel sermayeyi koruyan ve geliştiren derslerin en başında ise dil ve edebiyat dersleri gelmektedir. Türk Dili ve Edebiyatı Dersi önemli bir kültürel eğitim alanı olarak kabul edilmektedir (MEB 2015b: 1).

2016'dan itibaren uygulanacak, Türk Dili ve Edebiyatı Programının *Giriş bölümünde*, dil ve edebiyat eğitiminin medeniyet ve kültür değerlerinin *aynası, taşıyıcısı ve aktarıcısı* olduğuna vurgu yapılmakta ve edebiyatın bir toplumun *ortak hafızasını* oluşturduğu belirtilmektedir. Edebiyat geleneğinin toplumsal değişmelere bağlı olarak değiştiğini, edebiyat eğitimiyle de bu değişimin, anlaşılması ve yorumlanabilmesini sağlayan bir eğitim alanı olduğunu belirtilmektedir (MEB 2015b:1).

Bulgular

Türk Dili ve Edebiyatı dersi Müfredat programında kültüre yüklenen anlam ve işlev, kültür kavramının tanımını oluşturan bileşenlerine ayırıp sınıflanarak somutlaştırılabilir.

Kültürün kolektif ve bireysel davranımdır, bireysellik bir guruptan gelen unsurlarla örülmüş bir kimliği ifade eder, tipik davranış ve ona uyumu örnekler, bu ortak kimliğe özgü değerler ve üretim araçları geliştirir. Geçmişten gelen ile bu günkü durumu geleceği de hedefleyerek sentezlerken maddi ve manevi ortak, stereotipler, semboller üretir. Bu ortak sembollere estetik değer de katar.(Tezcan 1978b, Güvenç 1994b Kağıtçıbaşı 2000, Uygur 2003, Ültanır 2003b, Tuztaş2004: 10- 27, Kuçuradi, 2009: 54- 55).

Bu tanımlardan hareketle kültür kavramının içeriği şu kavram ve kavram gurplarına indirgenebilir: Bilişsel bir bilinç ve davranım, standart bir sistem, sentezlenmiş bir bilinç ve

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

davranım, kolektif bir bilinç ve davranım, araçlar ve değerler üretebilme, ortak stereotipler ve semboller üretme, kuşaktan kuşağa atarım Özgün ve kolektif bir estetiğe uygun standartlar, bir yaşam örneği.

Kültür kavramının tanımını oluşturan bu kavramlar Türk Dili ve Edebiyatı Programında bulunma durumuna göre sınıflandırılırsa daha net bir yoruma ulaşılabilir.

Kültür kavramının bileşenlerinin Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programında bulunma durumu (MEB, 2015b)

Kültürün Tanımını Oluşturan Kavramlar	Türk Dili ve Edebiyatı Programında Karşılığı Olan İfadeler	Sf.	Bölüm/ Sınıf/ Kazanım/ Açıklama	Kültürün Tanımındaki Bileşenlerde Geçme Sayısı
Bilişsel bir bilinç ve davranım	"Türk milletinin yüzyıllar içerisinde oluşturduğu kültürel birikim ve medeniyet tasavvurunu bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirebilir." "... dil ve edebiyat eğitiminin medeniyet ve kültür değerlerinin "aynası", "taşıyıcısı" ve "aktarıcısı ..." "... edebî metinler aracılığıyla öğrencilerin Türk edebiyatının ve kültürünün temel niteliklerini, önemli sanatçıları ve eserlerini tanımasını; Türk dilinin inceliklerini keşfetmelerini... " "...dil ve kültür ilişkisi; Türkçenin temel nitelikleri, tarihsel gelişimi ve dünya dilleri arasındaki yeri gibi konularda çalışmalar yapılarak öğrencilerin Türk Dili ve Edebiyatı derslerine yönelik temel bir bakış açısı kazanmaları ve Türk edebiyatının dönemleri hakkında genel bilgi edinmeleri amaçlanmıştır. " "Dil ve kültür arasındaki ilişkiyi değerlendir. " "Kültürün oluşumu ve taşınmasında dilin; dilin gelişim ve değişiminde de kültürün etkisi vurgulanır. " "Dildeki coğrafi, siyasi ve kültürel özelliklerden kaynaklanan farklılıkları belirler. " "Türk edebiyatının dönemlere ayrılmasında din, dil, siyaset ve kültür gibi unsurların etkileri vurgulanır. "	1 1 3 7 24 24 25	Giriş Giriş Programın Amacı Programın Yapısı/ Kazanımlar Kazanımlar/ TDvE. Giriş Kazanımları 1 Giriş kazanımları 1/ Açıklama Kazanımlar/ TDvE. giriş Kazanımları/ Kazanım 4 Kazanımlar/ TDvE giriş Kazanımları/ Kazanım 9/ Açıklama	8
Sentezlenmiş bir bilinç ve davranım	"İncelenen metin, ilgili "Eleştirel Okuma" kazanımlarına yönelik olarak edebî nitelikler, iletiler, kültürel değerler, düşüncelerdeki tutarlılık, başka metinlerle ilişkiler vb.	15 26	5.Programın Uygulanması/ 5. 1. Dersi İşleme Süreci	4

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

	<p>açısından değerlendirilir. "</p> <p>"Metnin anlam özelliklerini etkileyen kültürel ve mitolojik unsurları belirler. "</p> <p>"Öyküleyici metinlerde olay akışını yönlendiren temel çatışma ve ona bağlı diğer çatışmalar (fiziksel, psikolojik, toplumsal, kültürel, kavramsal vb.) belirlenir. "</p> <p>"Yazıldığı dönemin edebî, siyasi, toplumsal ve kültürel şartlarının esere etkileri değerlendirilir. Metnin; yazıldığı dönem veya sonraki dönemlerde -varsa- edebî, siyasi, sosyal ve kültürel etkileri değerlendirilir."</p>	27	Okuma Kazanımları 10	
		29	Okuma Kazanımları 21	
			Eleştirel Okuma/ Kazanım 3/ Açıklama	
Kolektif bir bilinç ve davranım	<p>"Edebiyatın bir toplumun "ortak hafızası" nı oluşturduğunu belirtilmektedir. "</p> <p>"İnsanlar, tarih boyunca ortak amaçlar için ortak anlatım formları geliştirme eğiliminde olmuştur. "</p>	1	Giriş	2
		4	3. Programın Yaklaşımı	
Standart bir sistem	<p>"Metinlerde Türk milletinin bölünmez bütünlüğüne; millî, manevî, kültürel ve ahlaki değerleri- ne aykırı unsurlar yer almamalıdır. "</p> <p>"Bir ülkedeki ağızlarından birinin çeşitli sebeplerden ortak kültür dili durumuna geldiği, ortak kültür dilinin ülkenin standart dili olduğu vurgulanır. "</p>	18	5. Programın Uygulanması/ 5. 2. Ders Kitaplarına Yönelik Açıklamalar Kazanımlar/ TDv E. Giriş Kazanımları 4/ Açıklama	2
		18		
kuşaktan kuşağa aktarım	<p>"Dil ve edebiyat eğitimi, ait olduğu medeniyet ve kültür değerlerini edebi eserler vasıtasıyla yeni nesillere aktarılmasını sağlar. "</p> <p>"Ayrıca kültür ve uygarlıktaki değişim ve dönüşümlerinin edebi türlerin oluşmasına ve değişimine de neden olduğunu belirtmektedir."</p>	1	Giriş	2
		1	Giriş	
Kolektif bir estetiğe uygun standartlar	<p>"Kültürel kodların Osmanlıdan Tanzimata değiştiğini ve günümüzde batı edebiyat geleneğiyle dönüştüğünü, edebiyat geleneğinin toplumsal değişmelere bağlı olarak değiştiğini, edebiyat eğitimiyle de bu değişimin, anlaşılması ve yorumlanabilmesini... "</p> <p>"Edebiyat, dil ile oluşturulan bir sanattır. Heykeltıraşlıkta taşın, resimde boyanın, müzikte sesin yeri ne ise edebiyatta da dilin yeri odur. Fakat dil, taş ve boya gibi cansız bir nesne değil; toplumla birlikte yaşayan, değişen canlı bir varlık; toplumun oluşturduğu kültür mirasının önemli bir parçasıdır. "</p>	1	Giriş	2
		2	Giriş	
Bir	"Türkçe'nin özenli ve bilinçli kullanımı,	3	Programın Amacı	

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

yaşam örneği.	inceliklerinin fark edilmesi de programın diğer bir amacıdır. " "Türlerin oluşumunda sözlü ve yazılı kültürün, toplumsal değişimlerin etkisi üzerinde durulur." "Metindeki toplumsal ve kültürel değerlerle içinde yaşanan toplumun değerleri karşılaştırılır."	26 30	Okuma Kazanımları 6 Eleştirel Okuma/ Kazanım11/ Açıklama	3
Stereotipler ve semboller üretme	"Kültürel kodların Osmanlıdan Tanzimat değiştiğini ve günümüzde batı edebiyat geleneğiyle dönüştüğünü..."	1	Giriş	2
Araçlar ve değerler üretebilmeye	"Türk edebiyatına ait eserler aracılığıyla milli, manevi, ahlaki kültürel ve evrensel değerleri öğrencilere tanıtmak ve benimsetmektir." "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..."	2 2	Giriş Giriş	2

Yorum ve Öneriler

Kültür kavramı programın bütününde; *Kazanımlar*: 8, kazanımların Açıklamalarında 8, *Üniteler*: 6, *Giriş*: 6, *Programın Amacı*: 3, *Öğretim Yaklaşımı*: 2, *Programın Uygulanması*: 2, *Ders Kitabına Yönelik Açıklamalar*: 1, olmak üzere toplam otuz beş ifadede ve bir kaynakçada geçmektedir.

Bir öğretim programının amacı ne olursa olsun, ölçülebilir davranışları kazanımları belirler, Programın kazanım alanlarından *Sözlü İletişim* ve *Dinleme* alanlarında kültür kavramı bulunmamaktadır. Kavram En çok *Türk Dili ve Edebiyatı Giriş Kazanımlarının Okuma Alanında*, bir kez de *Yazma Alanında* bulunmaktadır. Bu durum programın kültürel olanı aktarmakta planlı olmadığına göstergesi olarak yorumlanabilir.

Kültür kavramı programın giriş bölümünde ve ünitelerde altışar kez geçiyor, bu da programın felsefesinde kültürel olana yüklenen anlamın oldukça önemsendiğini gösteriyor.

Kültür kavramının tanımındaki bileşenlerine göre ise;

Bilişsel bir bilinç ve davranım: 8,

Sentezlenmiş bir bilinç ve davranım: 4,

Kolektif bir bilinç ve davranım: 2,

Araçlar ve değerler üretebilme: 2,

Ortak stereotipler ve semboller üretme: 2,

Kuşaktan kuşağa atarım: 2

Özgün ve kolektif bir estetiğe uygun standartlar:2,

Standart bir sistem: 2 ve Bir yaşam örneği: 3 kez geçmektedir. Bu durum programın kültür kavramını bir kültürel aktarım olarak onayladığı olarak yorumlanabilir.

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Program, kültürün tanımındaki bileşenlerden hareketle kültürel mirasın tanınması, korunması, geliştirilmesi ve yeni kuşaklara aktarılması için bilişsel bir bilinç ve davranım, sentezlenmiş bir bilinç ve davranım, kolektif bir bilinç ve davranım, araçlar ve değerler üretebilme, ortak stereotipler ve semboller üretme kuşaktan kuşağa atarım, özgün ve kolektif bir estetiğe uygun standartlar, standart bir sistem, olarak tanımlanan kültürü yoğun bir planlamayla aktarmayı hedeflemektedir.

Program genelinde ve kazanımlarında, kültürün tanımındaki bileşenlerden, daha çok *bilişsel bir bilinç ve sentezlenmiş bir kültürel davranımı* bileşenini desteklemekle daha çok *kültürel olanı benimsetmeyi* hedeflemektedir, denilebilir. Programın Sözlü iletişim (Konuşma ve Dinleme) ve Yazma alanlarında kültür kavramına yer vermemesi, kültürü beceriye dönüştüremediği olarak da yorumlanabilir.

Bir eğitim programında hedefler; *uzak hedefler, genel hedefler ve özel hedefler* olarak sınıflandırılır. Uzak hedefler; bir ülkenin politik ve toplumsal olarak eğitim felsefesini yansıtır, genel hedef ise bir eğitim kurumunun genel yapısına, amaçlarına veya vizyonuna göre programı düzenlemedir. Özel hedefler de bir dersin veya ders konusunun kapsamındaki hedefleri kapsar ve öğretmen tarafından uygulanır (Demirel 2007b). Özel hedefler çağdaş eğitim programlarında kazanımlarla öğrenciye kazandırılır.

Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programının uzak ve genel hedeflerine yönelik felsefesini ve hedeflerini, Giriş ve Amaç bölümleri belirlemektedir. Programın kültür felsefesi; kültürün eğitimsel işlevine değer vermekte, edebiyat kültürünü; *toplumun duygu, düşünce, inanç ve kültürel değerlerinin aynası ve taşıyıcısı, ortak hafızasını* oluşturan önemli bir eğitim alanı ve eğitim sistemlerinin vazgeçilmez bir parçası olarak görmektedir.

Toplumdaki kültürel ve sosyal değişim ve dönüşümleri ise kuşaklara, edebiyat metinlerinin aracılığıyla öğretmeyi, aktarmayı planlamakta kültürel değişim ve dönüşüm ise edebi türlerin değişim ve dönüşümü, üzerinden vermeyi planlamaktadır, var olandaki değişim ve dönüşümü izletmek ve yeni metin türleri üretmek, programın *özel hedefi* olarak değerlendirilebilir.

Program *tür ve beceri merkezli* bir öğretim yaklaşımını benimsemektedir. (MEB 2015b: 4-5). Farklı edebi türlerin yorumlanmasından kültürel olanın çıkarılması, karşılaştırılması, izlenmesi, değişiminin ve dönüşümünün izlenmesi, öğrencilerin milli kültür ve evrensel kültür olarak metinlerden çıkardığı kültürel değerleri benimsemesini önermektedir.

Program, genel olarak bilinen program yaklaşımlarından öğrenen merkezli, toplum merkezli ve bilgi merkezli program türlerinden (Ellis 2015), *Türk Kültürünü tanımaları, Türk Edebiyatı'na ait eserler aracılığıyla, milli, manevi, ahlaki, kültürel, evrensel değerleri tanımaları ve benimsemeleri* ifadeleriyle bilgi merkezli, *Öğrencilerin farklı kültürel ve toplumsal eğilimleri metin yoluyla tanımaları ve milli- tarihi, dini, toplumcu kültürel eğilimlere sahip bir anlatıcı olarak bir roman kesiti yazmaları* gibi ifadelerle de öğrenen merkezli gibi iki yaklaşımlı olarak kültürel olanı öğretmeyi ve benimsetmeyi hedeflemektedir, denilebilir.

MEB Türk Dili Edebiyatı Dersinin kültürel olanı öğretmek, aktarmak ve korumak bağlamında; amaç, hedef ve kazanımlarının birbirini desteklemektedir ve kültür kavramı, yoğun olarak ulusallık ve daha az olarak da evrensellik bağlamında öğretmeyi hedeflemektedir.

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

Türk Dili ve Edebiyat Dersi Öğretim Programı, eğitim sosyolojisinin ortaya koyduğu eğitilen kişinin toplumsallaşması, (Er 2000: 68) açısından kültürel olandan beslenmektedir, denilebilir.

Kavcar (1999:3) edebiyatı bir toplumsal kurum olarak tanımlamakta ve edebiyat ürünlerinin yaşamı biçimlendirdiğini ileri sürmektedir.

Öyleyse program, kültürel bilinci yüksek olan bireyler yetiştirmeyi programlamakta başarılı bir program olarak yorumlanabilir. Ancak Kavcar'ın belirttiği gibi edebiyatın yaşamı biçimlendirme işlevi ise ancak programın uygulanma sürecindeki başarısına bağlıdır.

Kültür, yaşamak için önceden düzenlenmiş bir düzenek olarak toplumsal kişiliği yaratıcısıdır. Freud'un deyimiyle, toplumsal kimlik; üstbenlik, Jung'un deyimiyle ise kolektif benlik olarak ifade edilirse; Program kültürel olarak, ulusal kültür bağlamında, kültürel okuryazarlığı benimseyen bir üstbenliğe sahip, farklı bir söyleyişle de kolektif bilince sahip bireyler inşa etmeyi amaçlamaktadır, denilebilir.

MEB'in edebiyat eğitimindeki hedefi, sosyal açıdan kabul görüleni inşa etme çabası, sanatsal, edebi olanın aracılığıyla, sosyal kimliği yani, toplumsal karakteri yaratma çabası olarak özetlenebilir.

Türk milletinin yüzyıllar içerisinde oluşturduğu kültürel birikim ve medeniyet tasavvuru bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilebilmektedir. (MEB 2015b: 4) ifadesi programının ulusal , *"Türk Edebiyatı'na ait eserler aracılığıyla millî, manevî, ahlâki, kültürel ve evrensel değerleri tanımaları ve benimsemeleri* (MEB 2015b: 3) ifadesiyle de evrensel değerleri önemseyen program iki kültür ve değer sistemini tanımaktadır, *ulusal kültür ve değerler, evrensel kültür ve değerler.*

Program evrensel kültür ve değerleri, 9. Sınıfta metin türlerinin seçiminde farklı halkların, ulusların metinlerine yer vererek ulaşmayı hedeflemektedir. Örneğin; Okuma alanının 8. Ünitesinde masal türüne örnek olarak; Türk halk edebiyatından bir masal örneği, Doğu edebiyatından bir masal örneği, Divan edebiyatından fabl özelliği gösteren bir mesnevi örneği, Batı edebiyatından bir fabl örneği üzerine çalışılmasını önermektedir. (MEB 2015b: 47).

Metin seçimindeki bu yöntem, programın, günümüz eğitim programlarının önemseydiği *çokkültürlülük, çoğulculuk* kavramından haberdardır ve bu kavramları önemseydiğini, varsaymak, çoğulculuk ve çok kültürlülük kavramlarının bir hedef olarak, felsefe olarak benimsediğine dair bir belirti olarak yorumlanamaz.

Programın çoğulculuğu ve çokkültürlülüğü gündemine getirmemesi de programın demokratik bir felsefesinin olmadığı olarak yorumlanabilir ve bu durum bir eksiklik olarak görülebilir mi? Bu sorunun yanıtı programın güncel olup olmadığı tartışmasını da getirir.

Günümüzde kültürel değişimler, gelişmeler, dönüşümler, hatta kültürel birleşmeler kitle iletim araçlarının yaygınlaşması, toplumsal olaylar, teknolojik gelişmeler, nüfus hareketleri, göçler, toplumsal değişmeyi hızlandırmakta (Doğan 2007b, Gökçe 2009), kimi zaman isteyerek kimi zaman zorunlu olarak kültürleri dolayısıyla dil ve edebiyatları, birbirine yakınlaştırmaktadır.

Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı verilerden anlaşıldığı gibi ulusal yani yerel vatandaş yetiştirmeyi açıkça hedeflemiştir. Ancak çağdaş dünya eğitim programlarında evrensel kültürel değerlere daha çok yer ayırmaktadır. Büyük Britanya ABD, Fransa, Almanya, Danimarka, Singapur, gibi ülkeler, eğitimli kişilerden bazı yeterliliklere sahip

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

olmasını beklemektedir. Yerel ve küresel vatandaşlık olarak ifade edilen bu yeterlilikler ulusal ve evrensel kültürel değerlere sahip kişilerin, kültürel farkındalıklarının gelişmesini, sosyal sorumluluk almalarını hedefler. UNESCO, 1996'da 21. *Yüzyılda Eğitim* başlıklı raporunun 4. Koşulunda *Birlikte yaşamayı öğrenmek* anahtar yeterliliğini kabul eder. Bu yeterliliği OESCD'de desteklemektedir. (akt, Özaydınlı 2012: 13-18)

İrlanda, Fransa, Danimarka, ABD'nin bazı eyaletleri, İngiltere, Macaristan, İsveç, Kanada gibi ülkeler, anadili ve edebiyat eğitimlerinde ulusal kültürün aktarılmasını öncelemekle birlikte, evrensel kültür ve çokkültürlülük, hoşgörü ve sempati kavramlarına değer vererek, çokkültürlülük kavramına eğitim hedefi ve kazanım düzeyinde yer vermektedirler. (Bauman 2003, Ceyhan 2008, Çetin ve Uzun 2010: 397- 412, Demir ve Başarır 2013: 609- 641, Banks 2013).

Kültürel okuryazarlığı geliştirmek: Bireylerin, kendi kültürleri yanında, toplumda var olan kültürel farklılıkları fark etmelerini ve bunlara saygı duymalarını sağlamak, açısından dil ve edebiyat dersi önemli olanaklar sunar.

Eğitim programları birey ve toplum arasındaki farklılıklardan kaynaklanan çelişki ve çatışmalarda denge sağlayabilir (Ocak 2006: 1)

Türk Dili ve Edebiyatı Programı, ulusal ve etik değerlerin taşıyıcısına bir öğretim programı doğal olarak vurgu yapmaktadır, ancak edebiyatın *Küresel vatandaş yetiştirme* beklentisi programın eksik yönüdür, denilebilir.

Tezcan (1981a: 176-177), bireyin toplumsal uyumunu sağlayıcı işlevine, eğitimin *tutucu işlevi*, eğitimin toplumsal değişimleri gözetken, izleyen, eleştirici, yaratıcı, yeni buluşlar destekleyen işlevine de eğitimin *yaratıcı işlevi* demektedir.

Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı, kültürel mirası aktarma ve benimseme işlevi dışında, yani tutucu işlevi dışında, yeni kuşakları, yeni kültürel değişim ve dönüşümlere hazırlama işlevi, yani eğitimin yaratıcı işlevine, kültürel çoğulculuk bağlamında, katkı sağlayabilir.

Kaynakça

- BANKS, A. J. (2013). *Çok Kültürlü Eğitime Giriş* (H. Aydın, Çev.), Ankara, Anı Yayıncılık.
- BAUMAN, Z. (2003). *Yasa Koyucular İle Yorumcular* (K. Atakay, Çev.) İstanbul, Metis Yayınları.
- CEYHAN, D. (2008) *Türkiye'de Kültürel Çeşitlilik Olarak Alt Kültürler: Çerkez ve Manav Alt Kültürleri Arasında Mukayeseli Bir Çalışma*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Yüksek Lisans Tezi.
- ÇETİN, İ. ve Uzun, Y. (2010), "Türkiye ve İngiltere'de Edebiyat Öğretimi", *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2).
- DEMİR, S. ve Başarır, F. (2013), "Çok Kültürlü Eğitim Çerçevesinde Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Algılarının İncelenmesi", *International Journal of Social Science* 6(1).
- DEMİREL, Ö. (1999a), *Öğretme Sanatı*, Ankara, Pegem Yayınları.
- DEMİREL, Ö. (2007b), *Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara, PegemA Yayıncılık.
- DOĞAN, İ. (2007a), *Sosyoloji: Kavramlar ve Sorunlar*, Ankara, Pegem Yayıncılık.
- DOĞAN, İ. (2011b), *Eğitim Sosyolojisi*, Ankara, Nobel Akademik Yayıncılık.
- ELLIS, A. K. (2015), *Eğitim Programı Modelleri*, (A. Anı, Çev.), Konya, Eğitim Yayınevi.
- ER, T. (2000), *Eğitimin Sosyal Temelleri, Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- GÜVENÇ, B. (1972a), *İnsan ve Kültür Antropolojisi Giriş*, Ankara, Sosyal Bilimler Derneği Yayınları.
- GÜVENÇ, B. (2002b), *İnsan ve Kültür*, İstanbul, Remzi Kitabevi.
- KAGITÇIBAŞI, Ç. (2000), *Kültürel Psikoloji: Kültür Bağlamında İnsan Ve Aile*, İstanbul, EvrimYayınevi.

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

- KAVCAR, C. (1999), *Edebiyat ve Eğitim*, Ankara, Engin Yayınevi.
- KUÇURADI, İ. (2009), *Uludağ Konuşmaları* (4. Baskı), Ankara, Türkiye Felsefe Kurumu.
- MEB (1973a). Millî Eğitim Temel Kanunu, (http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html s. 5101-5103) adresinden alınmıştır.
- MEB (2015b). *Orta Öğretim Türk Dili ve Edebiyatı dersi (9, 10, 11, 12. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara, Milli Eğitim Bakanlığı.
- OCAK, G. (2006), "Eğitim programlarına felsefi ve kültürel temelin etkileri", *Journal of Human Sciences*, 1(1).
- TANRIVERDİ, B. (2012), *Yeterlilik Merkezli Eğitim*, Kocaeli Üniversitesi Yayınları, ISBN (Yayın) No: 978-605-4158-18-8.
- TEZCAN, M. (1981a.), *Eğitim Sosyolojisine Giriş*, Ankara, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, No: 91
- TEZCAN, M. (1978b) Eğitim ve Bilim, egitimvebilim.ted.org.tr.
- T.C Milli Eğitim Bakanlığı (2015b) , *Orta Öğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi (9, 10, 11 ve 12.) Sınıflar Öğretim Programı*, Ankara.
- TUZTAŞ, T. (2004), "Kültür ve İdeal Kültür", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (8).
- UYGUR, N. (2003), *Kültür Kuramı* (2. Baskı), İstanbul, YKY.
- ÜLTANIR, G. (2000a). "İçeriksel Konu Taxonomileri ve İlgili Alanları", *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, (2).
- ÜLTANIR, G. (2003b). "Eğitim ve Kültür İlişkisi-Eğitimde Kültürün Hangi Boyutlarının Genç Kuşaklara Aktarılacağı Kaygısı", *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3).
- VARIŞ, F. (1994), *Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikleri*, Ankara, Alkım Kitapçılık Yayıncılık.
- YILDIRIM, A. Şimşek, H. (2005), *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara, Seçkin Yayınları.

METİN İNCELEMELİNDE FARKLILIKLAR: TAHKİYELİ ESERLERDE ŞAHIS KADROSU VE HALK HİKÂYELERİ

İsmet ÇETİN*

Hikâye, roman, destan ve masal gibi anlatım türlerinde olaylar bir zaman diliminde mekâna bağlı olarak gelişir ve bir varlık veya varlıklar çevresinde döner. Bütün bunlar kurmaca dünyada bir anlatıcı tarafından nakledilir. Edebiyatın, dolayısıyla hikâyenin konusu, kaynağı ve hitap ettiği hedef kitle insan olması münasebetiyle anlatının merkezinde bulunan hikâye varlığı/varlıkları da insan veya insanî davranış kazandırılmış başka varlıklardır. Şerif Aktaş anlatıdaki şahıs; "İtibarî eserde nakledilen veya değişik şekillerde ifade edilen vak'anın zuhuru için gerekli insan ve insan hüviyeti verilmiş diğer varlıklar ve kavramlar" ifadeleriyle açıklayarak tahkiyeli eserlerdeki varlıkların şahıs olarak ifade edilmesini gerekliliğini; "vak'aya iştirak eden insan dışındaki varlık ve kavramlar, metinde, yüklendikleri fonksiyon bakımından, şahıs karakteriyle karşımıza çıkarlar." cümlesiyle açıklar ve şahıs kadrosu yerine "eyleyen" sözünün kullanılmasının da mümkün olduğunu söyler(Aktaş 2003: 133-134) Mehmet Tekin; "Romanın bilinen estetik dünyası kurulurken, vakaya kişi veya kişilerce canlılık kazandırılır. Başlıca ilgi odağı kişidir. İlgi odağıdır; çünkü diğer öğeler onunla bir anlam ve işlev kazanmaktadır." (Tekin, 2004:70) ifadeleriyle olaya dayalı türlerde şahıs kadrosunun önemine dikkat çekmektedir.

Merkezinde varlıkların olduğu bir olay çevresinde teşekkül eden edebî eserlerdeki varlık kadrosu, gerçek hayatta insan veya insan muhayyilesinin yarattığı varlıklardan ibarettir. Eser yaratıcısı/musannif/yazar, kim zaman anlatıcı/nâkil yaşadığı dönemin gereklerine uygun, içine doğduğu veya içinde yaşadığı toplumun anlayışı ve kişi tasavvurlarına uygun, olması veya olmaması gerekli varlıkları, kurguladığı esere yerleştirir. Yazar/musannif, birinci derecede yaşadığı toplumun kültürel birikimiyle hareket ederek, toplumun, dolayısıyla kendinin idealize ettiği, yine topluma model olabilecek idealize varlık ile toplumun değerleriyle çatışan olumsuzluklar sergileyen varlıkları esere yerleştirir. Varlığın cinsi veya metindeki fonksiyonu ne olursa olsun bunları "şahıs" kadrosu içinde ele almak gerek.

Şahıs, şahıs kadrosu, tip, karakter, stereotip, kahraman gibi kavramlar edebî metinlerde sık kullanılmaktadır. Öncelikle bu kavramlara açıklık getirmek, halk hikâyelerindeki şahıs kadrosunun anlaşılması için gereklidir.

Stereotip kavramına yakın anlamda bir kavram daha vardır ki Mehmet Kaplan'ın "Tip" olarak ifade ettiği basit ve sâbit karakterli kişilerdir. Olayları yaşayan, eden hikâye varlığı, ister beşerî/insanî olsun ister hayalî-sembolik olsun olaylar aslî bir kahraman çevresinde teşekkül eder ve gelişir. "Destan, mesnevi, roman hikâye ve tiyatro gibi vak'aya dayanan edebî eserlerde, o vak'ayı gerçekleştiren aslî kahraman vardır. Eserin belkemiğini o teşkil eder. Eser boyunca önemli vak'alar, duygular ona bağlanır. Bazı eserlerde bu kişiler basittir, bazılarında karmaşıktır. Hayatı en ince ayrıntılarına kadar tasvir eden romanlardaki şahıslar umumiyetle karmaşıktırlar. Çeşitli yönleri vardır. Onları bir kelime veya bir formül ile

* Prof. Dr., G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi. icetin@gazi.edu.tr

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

özetlemek hemen hemen imkânsızdır. Eski çağlara ait destanlar ile mesnevilerde, umumiyetle karakterleri aynı kalan kişilere rastlanır. "Tip" adını verebileceğimiz bu basit ve sâbit karakterli kişiler, küçük farklarla aynı devirlerde yazılan başka eserlerde de görülür. Tip kelimesi bu bakımdan da onlara uygun düşer" (Kaplan,1985:5). Metin Akkuş, kişilik, şahsiyet, tip ve karakter kavramlarını irdeleyerek edebî eser dışında kültürel alanı ve bu alanının edebiyata yansımaları, edebiyattaki algısı üzerinden yorumlar. Tarihî süreç içinde, herhangi bir coğrafyada hayat sürmüş, gerçek yaşamıyla var olmuş kişiyi şahsiyet olarak tanımlamaktadır. O'na göre tip ve karakter aynı anlamda olup müellifin okuyucusuna vermek istediği mesaja göre, zihninde şekillendirdiği insanlardır.

Bunlar gerçek yaşamda var olmamış, ancak yaşamış şahsiyetlerin dikkat çekici özelliklerini kendilerinde toplamışlardır. Karakter daha devingen bir insan örneğidir. Edebi eser boyunca silik bir görüntü olmaktan çıkıp adeta yaşayan bir organizmaya dönüşür. Tip ise; karakterlere göre daha yüzeysel ve dondurulmuş bir insan görüntüsüdür. Eserde ilk görüldüğü şekliyle sonuna kadar aynı kalır. Yüzyıllar boyu oluşan kültür, olgunlaşma sürecinde kendi tipini oluşturur. Geniş bir süreçte oluşan tip, toplumun temel değerlerini temsil edecek konuma gelir (Akkuş,2006:393). Belge, tipi;" bireysel özelliklerinden, yani çeşitli huyları, davranışları, duygulanış ve düşünüş biçimleri, içsel gelişim ve değişimlerinden pek fazla söz edilmeyip, daha çok dıştan görünüşüyle ele alınan, nesnel şekilde gösterilen, benzerlerinin temsilciliğini yapabilmek için genel niteliklerle donatılmış, öncelikle toplumsal gerçekliğin bir kesitini yansıtan" kişi (Belge 1994: 20) olarak ele alır. Tip, bir kültürel alan içinde temsil ettiği toplumun/grubun/zihniyetin temel değerlerini üzerinde taşıması münasebetiyle, o toplum, grup veya zihniyet dünyasının bütün özelliklerini de içselleştirmiştir. Dolayısıyla anlatı içinde özellikleri açıkça belirtilmese bile okuyucu/dinleyici, geleneğin taşıdığı bilgi sayesinde tipin iç dünyasını bilir. Nasıl davranması gerektiği ve nasıl davranacağını, hangi durumda nasıl vaziyet alacağını, ne düşündüğünü tahmin eder.

İster tip, ister karakter olsun her iki kavram ve bu kavramlarla metne yerleştirilen varlık/kişi idealize edilendir. Musannif/yazar, toplumun kabuller dünyasına uygun olarak yarattığı kurmaca dünyanın kahramanını (kendince), toplumun idealize ettiği biçimiyle anlatıya yerleştirir. Burada yaratılan tip, kültürel alandan, toplumun kültürel kodlarında var olandan alınır. Dolayısıyla tip, bir zümre, bölge veya grup içinde şahsi değil ortak bilincin ürünü, kolektif duygunun ortaya çıkardığı kompleks bir yapıdır. Toplum belleğinin sakladığı unsurlar ve bu unsurlara saygı gösterilmesi, korunması sonraki kuşaklara aktarılması grup kimliğinin de korunmasıdır. Halk hikâyelerinde kahramanın "âşık" şahsiyetini kazanmasındaki süreç ile şamanlığa giriş törenleri arasındaki benzerlik (Başgöz, 1967) ve bu benzerliklerin iki ayrı alanda, ritüel ile hikâyede görülmesi kültürel belleğin saklanması ve devamlılığına örnek teşkil ettiği gibi -medeniyet değişikliği sürecinde tiplerin farklı inanç çevresinde teşekkül eden, farklı zaman ve kurumlarda farklı adlarla anılmış olsa da- değişmezliğine de örnek teşkil etmektedir.

Şahsiyeti; "gerçek yaşamıyla var olmuş ve tarihî süreç içinde herhangi bir coğrafyada hayat sürmüş insan" (Akkuş) biçiminde açıklarsak, hikâye ve benzeri kurmaca dünyasında "insan" dışında kalan varlıkları eserin şahıs kadrosu içinde değerlendirmek mümkün olmaz. Dolayısıyla edebî eserdeki şahıs kadrosu, eserde kendi zaman ve mekânına bağlı olarak olayları yaşayan, anlatının kendi bağlamında insanî davranış sergileyen/sergiletilen bütün varlıklar olarak ele alınmalı. Bütün anlatılarda merkez varlık, insan olmadığı/ olamayacağı

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

için, insan veya insan dışı bütün eyleyenler için varlık kavramının kullanılması gerek. Anlatılardaki eyleyen kadrosu içinde fonksiyonel olmayan, ancak dekoratif birer unsur gibi görünen varlıkların figüratif varlık olarak adlandırılması gerektiği kanaatindeyiz. Roman incelemelerinde birçok araştırmacının romanlarda eyleyenleri figür olarak adlandırmalarını tercih etmedik. Figürü, anlatı içinde olayların akışında fonksiyonel olmayan kadrolar için kullanmayı tercih ettik.

Roman öncesi anlatı sisteminde yer alan figürlerin "nitelik ve eylemleri itibarıyla beşeri olmaktan çok menkıbevi yahut alegorik karakterli" olduklarını ifade eden Tekin, beşeri olmayandan beşerî olana dönüşümün romanla, Donkişot'la başladığı düşüncesindedir (Tekin2003:72). Ancak Türk anlatı geleneği dikkate alındığında mitik anlatılardaki Tanrı Ülgen, Mandı-Şire veya Erlik ile alegorik karakterli diğer varlıkların insanî davranışları, geç dönemde teşekkül eden destanlarda beşerî karakter kazanırlar.

Türk hikâyecilik geleneğinde, özellikle orta dönem Türk destanlarından (Battalname, Danişmendname, Eba Müslüm vb.) itibaren menkıbevi olandan gerçeğimsiyeye doğru bir süreç takip ettiğini, destan geleneğinin bir örneği olan Köroğlu'nun hikâyeye dönüşümü veya destan ile hikâye geleneği arasında geçiş örneği sayılan Dede Korkut boylarındaki şahıs kadrosunun destanî/menkıbevi yapıdan daha gerçekçi bir yapıya dönüştüğü görülmektedir. Atlı göçebe medeniyetten yerleşik medeniyete geçiş döneminde eski Türk inanış sisteminden İslamî inanişe geçiş ve buna bağlı olarak zihniyet değişikliği (Günay,1988:4-5), mitik ve efsanevi unsurların çok olduğu Oğuz Destanı'nın Dede Korkut boylarıyla hikâyeleşme sürecine girdiğine işaret etmektedir. Hikâyeleşme ise boylarda yer alan şahıs kadrosunun daha insanî, gerçek hayatta yaşanabilir yapıya büründüğünü göstermektedir. Özellikle âşık tarzı edebiyat geleneğine bağlı olan halk hikâyesi, teşekkül ettiği dönemin tasavvur ve algıları doğrultusunda yaşanan veya idealize edilen yapıyla daha gerçekçidir ve çoğu kez konularını yaşanan hayattan alırlar. Dolayısıyla şahıs kadrosu da yaşanan hayattan seçilip musannif veya anlatıcı tarafından yeniden şekillendirilip hikâyeye yerleştirilmiştir.

Forster, "roman kişilerinin gerçek yaşama bütün yönleriyle uygun düşmelerinin beklenemeyeceğini, sadece benzeyebileceklerinin" beklenmesi gereğine işaret ederek, anlatıma dayalı türlerin itibari/kurmaca dünyası içindeki varlıkların, sadece gerçek varlıklara benzediklerine işaret eder (Forster,2014:105). Dolayısıyla hikâyelerin şahıs kadrosunu ele alırken birebir gerçek hayattakilerle aynileştirmek yerine hikâye musannifi/icracı ve hatta zaman zaman dinleyici kitlesinin tasavvuruyla oluşturulmuş bir kadrodan bahsetmek gerek.

Forster, roman kişilerini "yalıncat kişiler" ve "yuvarlak kişiler" olarak ayırır ve örneklendirir: "Roman kişilerini 'yalıncat' kişiler, 'yuvarlak' kişiler diye ikiye ayırabiliriz. Yalıncat kişilere on yedinci yüzyılda 'humorous' (komik) adı verildi; bunlara kimi zaman 'tip', kimi zaman 'karikatür'de denmektedir. Katıksız biçimiyle yalıncat roman kişisi, tek bir nitelik ya da düşünceden oluşur. Yapısına birden çok nitelik girdi mi, kenarlardan kıvrılarak yuvarlaklaşmaya başlar... Yalıncat kişilerin büyük yararı, romanda ne zaman ortaya çıksalar, kolayca tanınabilmektedirler. Okuyucunun bakan gözü değil de, gönül gözü tanır onları... Yalıncat roman kişilerinin ikinci yararı, okuyucunun bunları sonradan kolayca anımsayabilmesidir. Olayların etkisiyle değişmediklerinden, okuyucunun aklında değişmez bir biçimde yer ederler." (Forster,2014:107-109). Forster'in 'yalıncat kişi' kavramı, halk hikâyelerindeki âşık tipini de içine almaktadır. Âşık, hikâye kahramanı olma süreci, hikâye kahramanı âşık olduktan sonra standart davranışları, becerileri ile anlatının yalıncat kişisidir.

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Aynı zamanda hikâye kahramanı âşığın bütün özellikleri okuyucu/dinleyici tarafından bilinir ve anlatılarda bilinen özelliklerinin dışında bir âşık tasviri yapılmaz. Dinleyici/ okuyucu tarafından standart biçimiyle bilinen âşık tipi, aynı zamanda toplumsal/kültürel belleğin çağırılması, yaşatılmasıdır.

Henry Fielding romanlarında insanları değil onların davranışlarını; bireyleri değil, tipleri tasvir ettiğini söylemektedir (Stevick, 2004:325). Bu da anlatılardaki şahıs kadrosunun gerçek hayattan alındığı ancak gerçekte yaşayanlar yerine bunların algılanmaları sonucu oluşan tiplerden oluştuğudur. Eliot ise romanlarındaki karakterlerin gerçek hayattan alındıklarını ve mümkün olduğunca gerçek hayattaki olayları yansıtmaya çalıştığını ifade etmektedir (Stevick,204:329). Tekin, gerçek hayattan alınıp anlatıcı/yazar ile dinleyici/okuyucunun algılarıyla oluşan ve anlatı içinde beşerî bir yapı kazandırmayı karakterizasyon olarak ifade eder (2003:78). Buradan hareketle anlatı içindeki varlıklar/shahısların algılanıp bazı özellikler yüklenerek karakter oluşturulması, anlatı kahramanının standart davranışının dışında kalan varlık/shahıslar için geçerli olmalıdır. Zira Forster'in 'yalınkat kişi'si ile ifade olunabilen kahraman âşık, genel adlandırmayla 'tip' çerçevesinde değerlendirildiği için, davranışlarında standart olmayan varlık/shahıs için karakter demek daha doğru olacaktır. Buradan hareketle âşık, maşuk (hikâye kahramanları erkek ve kız) ile bunların ebeveynleri ile zaman zaman bey/pâdişah/koruyucu-yardımcılar dışında kalan varlık/shahıslar standart davranış sergilemezler. Anlatıcı, dinleyici profilini dikkate almak suretiyle yarattığı veya anlatıda var olan karakterlere anlatının akışı içinde belirlediği fonksiyonları yükler.

Halk hikâyelerinde, olayların merkezinde bulunan, yönlendiren ve yaşayan hikâye kahramanı ile sevgilisi dışında kalan kişi ve diğer varlıklar bulunmaktadır. Hikâye kahramanı ve maşukasının/sevgilinin dışında kalanlar, hikâyenin gidişatına göre tasavvur edilirler. Musannif/anlatıcı/dinleyicilerin tasavvurları, hikâyenin anlatıldığı/okunduğu kesimin algı ve kanaatleri diğer şahıs veya varlıkların nasıl olması gerektiğine karar verirler. Hikâyelerde ikinci derece ve daha arka planda yer alan varlık veya şahıslara, mensup oldukları gurupla ilgili kanaatlere göre de rol biçildiği görülür. Bunların mensup olduğu kesim, toplum tarafından olumlu görülüyorsa olumlu, olumsuz görülüyorsa olumsuz davranış sergilemektedirler. Kişi/ varlık veya bunların içinde bulunduğu grup, hikâyenin icra edildiği kesim tarafından olumlu görülürse, kahramanın yanında ve yardımcı olarak yer alırlar, değilse rakiplerin yanında veya kahramanların karşısında engel olarak yer alırlar. Hikâyelerde genellikle olumlu tipler; Hızır, aksakallı ihtiyar, evliya, pîr, yiğit cengâver, tüccar, bezirgân, pâdişah, şah, vezir, arkadaş ve sır cariyeleri gibi kişi veya varlıklar görülür. Olumsuz tipler; kıskanç cariye, koca karı, cadı kadın, sihirbaz, büyücü, rakip ve yardımcıları ile genellikle rakibin yanında yer alan diğer şahıs veya varlıklardır ki, bunların içinde de hikâye kahramanına yardımcı olan olumlu tiplerin muadili olumsuz tipler bulunmaktadır.

Halk hikâyelerinde şahıs kadrosu, metnin kurmaca yapısı içindeki anlatıcı tarafından anlatılır. Anlatıcı ister katılımcı, ister müşahit, isterse hâkim bakış açısıyla anlatsın, geleneğin gerektirdiği ölçüler içinde şahısları tasvir ve tarif eder. Metnin kurmaca dünyasındaki anlatıcının şahıs kadrosu ve bunların özellikleri icracı-anlatıcı veya dinleyici tarafından tatmin edici bulunmuyorsa devreye dış anlatıcı/icracı-anlatıcı girer ve metnin içine sızarak şahıs/shahıslar hakkında ek bilgiler verir. Zaman zaman da dinleyici kitlenin âşına olduğu örnekler vermek yoluyla şahsın/shahısların daha kolay anlaşılmasını, tanınmasını sağlar.

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

Barthes, romanda "anlatı kişisi" ve "anlatı kişileri" probleminin varlığından bahisle, birçok anlatıda iki hasım bir beklenti çevresinde karşı karşıya getirilir ve ikisinin eylemi eşitlenmiş olur. Dolayısıyla anlatının öznesi çift olur (49-50) . Halk hikâyelerinde bunu tersten yorumlayıp rakiplerin zaman zaman sahneye çıkıp hikâyeye kahramanı/kahramanlarıyla benzer/şeyt eylemleri gerçekleştirdikleri öz konusu olsa bile hikâyedeki olayları asıl sürükleyicisinin âşık ile sevgili/ maşuk olmaları münasebetiyle hasım rekabetinden çok kahramanlar birlikteliği demek daha doğru olur. Barthes'in olayların akışının sağlamak için mutlak gerekli olan hasım, yerini rakibe bırakır ve rakip de problemin yaratıcısı problemlilik olarak sahneye sürülür, problemin çözümüne kadar görülmez. Yeni bir olay halkası başlayacağı zaman yeniden görülür ve yine kaybolur. Asıl olan anlatı kahramanının olayların başlangıcında yola çıkması ve akışı içinde de sürekli hareket halinde olmasının sağlanmasıdır.

Hikâye, roman gibi anlatım esasına dayalı türlerde, olayları yaşayan, eden bir kadronun varlığı söz konusudur. Bunlar şahıs kadrosu, roman/hikâye kişileri, figür gibi adlarla ifade edilmektedir. Ancak bu adlandırmalarla ifade edilen varlıkların kendilerine özgü yapılarından dolayı da tip, karakter, stereotip gibi kavramlarla ifade edildiğini belirtmek gerek.

Teferruatı girmeden halk hikâyelerinde eden, olayları yaşayan şahıs kadrosunu esas alarak bir tanımlama yapmak gerek.

Mehmet Kaplan, Fuzulî'nin Leyla ile Mecnûn Mesnevisini esas alarak Mecnûn'un "âşık tipi" içinde değerlendirir. Âşık tipinin tespitinde ise "ferde toplumdan ayrı bir varlık ve şahsiyete sahip olduğunu hissettirir"(Kaplan 1985:144-158) ifadesi, âşığın kendini âşık olarak tanımlanmasında toplumun algısının ön planda olduğunu gösterir. Ahmet Demir, toplum/ferdin kendi dışındaki kabullerini dikkate almak suretiyle "yargı, kalıp yargı, ön yargı"yı vurgular. O, "Stereotip (kalıp yargı) grupları, grup üyelerini, kişileri temsil eden, onları özetleyen, tipikleştiren, kalıpların içerisine yerleştiren zihinsel düşünme biçimleridir. Stereotipler gerçek kişilerin yerini alan, onların yerine geçen, tekil insanı tekillikten kopararak tümel bir kategorinin içine koyan zihinsel imge" (Demir 2014)olduğunu ifade eder. Bu cümleden hareketle, Kays'ın yazı alanında kalıp Mecnûn'un genelleşmesi ve tek bir davranışla Leyla'nın kayıtsız şartsız, şahsi özelliğini yitirmiş düz bir âşık olması, Onu stereotipe yaklaştırmaktadır.

Kaplan, Kerem ile Aslı Hikâyesi'ni de âşık tipinin temsilcisi olarak inceler. Kerem ile Aslı'da hikâye kahramanlarından ikisi arasındaki ilişki daha beşerî, insanî ve kişiseldir. Hem Aslı'da, hem Kerem'de kişisel davranışlar, inanç biçimi, mensup oldukları sosyal tabaka ve buna bağlı davranışlar (Kaplan1985:159-166) onları Leyla ile Mecnun'dan ayırır. Dolayısıyla tek tiplilikten/ stereotiplikten kurtulup tipleşirler. Hikâyedeki âşık ile maşuk, başka hikâyelerde olan benzerleriyle aynı davranışları sergilerler. Bir kategorinin, grubun, sınıfın temsilcisi olarak temsil ettiği yapının, medeniyet, kültür ve dünya görüşünün adeta bir sisteme kavuştuğu ve kendine benzeyen birçok insanı, tipikliğiyle yansıtan kişiler" (Demir, 2014:28) olmak münasebetiyle Kerem de Aslı da tip olarak değerlendirilmelidir. Zira "planlı hikâye" olarak kendine özgü yapısı olan halk hikâyelerindeki âşık ve maşuk davranışları birbirini taklit/tekrar eder.

Kahramanlık hikâyeleri kategorisinde ele alınması gereken hikâyeler, aşk konulu hikâyelerin dışında değerlendirilmektedir. Kaplan Köroğlu'nu esas aldığı çalışmada Köroğlu'nu bir yandan "alp tipi" içinde değerlendirirken bir yandan da "yozlaşmış tip" olarak

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

değerlendirir: "Koroğlu, hem hâlis Alp tipi, hem de tecavüz ettiği yerleşik Müslüman toplumunun ahlâk ölçülerine göre, yozlaşmış bir tiptir." (Kaplan, 1985:104).

Kaplan'ın bu düşüncelerine temel teşkil eden Behçet Mahir anlatmasındaki Koroğlu'nun Ayvaz'ı Kaçırması anlatısı; gerçekte 17. Yüzyılda Türkiye'nin değişik yörelerinde nam salmış "Koroğlu nam eşkıya" (Boratav 1983:95-97; Sümer 1987:20-21: Demirci-Aslan 2012; Öztürk (2015:75-77) ile "destan kahramanı Koroğlu" ve Behçet Mahir'in idealize ettiği "Müslüman ahlakıyla ahlaklanmış Koroğlu" anlatmalarının iç içe geçmiş biçimidir. Koroğlu'nun bu kolunda O, aslında adına yaraşır bir dürüstlüğe sahipken zaman zaman eşkıyalık yapan biridir. Behçet Mahir; "o zaman, Koroğlu dağda taşta gezip dolanırken, yani bazen haksız işler görürdü. Çünkü insanların gafil yasalarında, çok bazen haksız işler görmüştür." (Kaplan-Akalın-Bali 1973:46-47) ifadeleriyle Koroğlu'nun insanî zaaflarından bahseder ve bunu "bazen" yaptığını vurgular. O da Koroğlu'nun "gafil" ve "cahil" olduğu anlardır. Zira Behçet Mahir, gafil ve câhil kişiyi bir tutar; "Gafil kimlerdir? Cahil kimlerdir? Yaşı geçmiş bile olsa, eğer kendini bilmez, haksız iş görür, hakka yaramayan uğursuz işte dolanırsa, işte cahil odur. Yüz yaşına bile girse, kendi kadrini, elin kadrini bilmezse, haklıyı haksızı kafasında ayırt etmezse, cahil odur." (Kaplan-Akalın-Bali 1973: 47). Anlatıda Koroğlu'nun cehaleti, gaflet anında bulunması nefis mücadelesine dönüşür : "Koroğlu, Ayvaz'ı getirirken nefis galebe verdi. 'Ey nefis, kırk kızdan güzel bu Ayvaz' deyip de, bu kafir nefis, hayin nefis, nihayet iki dağ arası bir dere içerisine Ayvaz'ı indirdi. 'Ulan derim ki kaçtı gitti. Geriden kavuştum, tuttum öldürdüm, derim'. Nefsi ile mahkeme olup, nefis Koroğlu'nu alt ederek, Koroğlu'nun şevyeti uyanıp, 'Aç ulan şu uşgurun!' deyip Ayvaz ağlayıp baktı, çare yok.

İşte, herkesin bir sebebi olmalıdır. İrşat ne ile olunur? Zehiri panzehir ne eder? El eder, dil eder. Maksat zehiri panzehir etmek lazım, o el lazım, o zehiri panzehir ede de, içe bir şey olmaya. O dil lazım ki acıyı tatlı ede.

Ayvaz ağlayarak, cebinden mendilini çıkartıp, yüzüne bağladı. 'Ne yapıyorsun ulan?' deyip Koroğlu sordu Ayvaz'a. 'Ey, —dedi— mendili yüzüme bağlayayım, senin yüzün suyu dökülsün, ama benim yüzümün suyu dökülmesin. Eğer yüz suyu yere düşerse, yer şahadetlik eder, ebedil ebet bu yer kabul etmez, toprak kabul etmez, yer şahitlik eder' deyince, Ayvaz'ın bu cevabı Koroğlu'nu durdurdu, 'Öyle mi Avvaz! Yer şahitlik eder mi?' 'Evet, eğer yüz suyu, hayâ damarı kırılırsa yer de görür, gören de görür.' Meğer Ayvaz'a ilham yetişmişti. 'Ey oğlum, sen on dört yaşında, ben senin üç misli yaşında. Lâkin beni irşat ettin. Mürşüdüm Ayvaz sen oldun. Şu men dili yüzünden aç! Yukarda, bu dünyayı, bu mülkü yaratan Allah hazır, nazırdır. Ey kâfir nefis, ne yaptırırın bana, —deyip— oğlum sen benim evladımsın. Ben seni bu cevaban karşılık evlat ettim. Evladımdan daha sevgilisin, bundan sonra. Beni irşad ettin, şad ettin oğlum'.

İşte bu ruhanet defterini kazanmak istersen, mürşid-i kâmil ara! Muhakkak, ki senin eğer bir mürşidin olmazsa, sen bir ilme mensup olamazsın; bir duygu duymazsın. Muhakkak, ki bir sebep olacak." (Kaplan-Akalın-Bali 1973: 53-55). Koroğlu'nun Ayvaz'ı kaçırması ve yukarıda anlatılan olaydan sonra Koroğlu kahramanlık kimliğini kazanacaktır. Bundan sonra "Koroğlu. Hakikat yoluna dökülmüştü, ki artık zulumattan kendini kurtarıp bir selamete düşmüştü... Koroğlu'nun binlerce manalı sözler, dağda taşta söylenip bağırması, dünyanın sonuna kadar, manalı sözlerin canlı ileri gelmesi, Ayvaz'ın, mürşidin bir cevabıdır... İşte bin dokuz yüz doksan dokuz koçak cem edip, her yana Koroğlu'nun, dünyanın sonuna kadar

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

seslenmesi, sebebiyeti. Ayvaz'ın bir sözünden, maneviyattan büyük bir kuvvet almıştı. Bunun için zenginden alır, fukaraya dağıtırdı." (Kaplan-Akalın-Balı 1973: 55-56).

Köroğlu'nun eşkıyalıktan kahramanlığa, cahillikten bilgeliğe, gayrî İslamî ahlaktan İslamî ahlaka yükselmesi Behçet Mahir tarafından izah edilirken geleneksel nasihat formatında anlatılmaktadır. Bu anlatım tarzı ve anlatıcının zihin dünyasında sadece Köroğlu'nun toplum zihninde güzel ahlak sahibi bir kahraman olarak yerleşmesi değil, aynı zamanda Köroğlu'nun ahlakî olarak meşrulaştırılması da söz konusudur. Dikkatlerden kaçmaması gereken bir başka husus da dış anlatıcı yoluyla dinleyiciye de ahlakî öğütler vermektedir.

Stereotip, tip, karakter kavramları, musannif, anlatıcı/icracı, yazar, okuyucu, dinleyici düşüncesinde farkı tasavvur edilebilir. Musannif/yazar tarafından anlatının içine yerleştirilen şahıs/shahıslar, anlatıcı tarafından farklı algılanıp aktarılır ve dinleyici zihninde farklı algılanır. Dolayısıyla eserin çıkış noktasından dinlenme/okunma sürecine gelinceye kadar bütün şahıs/shahıs kadrosu (yazar, râvi/anlatıcı, yazılı/basılı metinlerde münekkit veya tanıtım yazarı) farklılaşabilir. Zira Mecnûn'un âşık olması ile Seyfû'l-Mülûk'un âşık olmasındaki fark, Tahir ile Zühre'nin sevdalanmaları Köroğlu ve Benli Döne'nin sevdalanmaları farklılık gösterir. Dolayısıyla farklı kültür kaynaklarından beslenen halk hikâyelerinde standart bir tipten bahsetmek mümkün değildir.

Fars-Hint ve Arap kaynaklarından Türk edebiyatına geçen ve gelenek içinde yeniden şekillenen, Yusuf ile Züleyha, Ferhat ile Şirin gibi anlatıların şahıs kadroları, yerli ve milli kaynaklardan beslenen Kerem ile Aslı, Âşık Garip, Tahir ile Zühre gibi hikâyelerin kadroları gibi standart bir tip özelliği göstermezler.

Fars edebiyatından ödünçleme alınan Hüsrev ü Şirin mesnevisinde Ferhat, Şîrin'in sesini perde arkasından duyarak ona âşık olan, Şîrin'e kavuşmayı değil bu aşkın kendisini isteyen, eşi benzeri bulunmayan bir taş ustasıdır. Ailesi hakkında bilgi verilmeyen Ferhat (Üst 2014:57), halk hikâyesi kahramanı olduktan sonra değişir, dekoratif kişi olmaktan çıkıp âşık tipine yaklaşır. Anlatılardan bazılarında şöretli bir nakkaş veya bir hükümdar çocuğudur. Bazı varyantlarda Ferhat'ın Şirin'e âşık olması da halk hikâyelerinde görülen biçimde, rüya ile olmaz. Hüseyin Hüsnî tarafından kaleme alınan Hikâye-i Ferhad ile Şirin'de, hükümdâr olan Mehmene Bânu'nun kızkardeşi Şirin, nakkaşlık yapan Ferhad'a âşık olur, daha sonra aşkını ifade için Ferhad'a turunc atar, turuncu yakalayan Ferhad Şirin'i görür ve O da âşık olur (Özarslan 2006:215). Halk hikâyelerinde görülmeyen bu biçimde kahraman şahsiyetin teşekkülü Hüsrev ü Şirin'deki Ferhad'ın Şirin'den habersiz güzelliğinden etkilenip âşık olması ile ilişkilendirilebilir.

Sözlü gelenekte halk hikâyesi formunda anlatılan Yusuf ile Züleyha Hikâyesi'nin kaynağı eski Mısır, Fars anlatımları, Tevrat, İncil ve Kur'an-ı Kerim'e bağlanmaktadır (Daşdemir 2012:3-11). Türk edebiyatına ise Arap-İslâm kaynağı (Köprülü 1986:363) Kur'an-ı Kerim'deki adıyla anılan Yusuf Sûresi'nin kutsallığı münasebetiyle gelmiş ve kabul görüp çok işlenmiştir. Zira Hikâye-i Zelihâ ile Yûsuf Aleyhi's-Selâm adlı hikâyenin girişinde referans olarak Yûsuf Âyeti ve Hz. Muhammed gösterilmektedir (Daşdemir 2012:285). Bu Hikâye metninde İliyyâ Yusuf'un güzelliğine hayran olup kardeşi Yakub Peygamber'den alır. Mâcera böyle başlar ve Yûsuf anlatı içinde sürekli mazlumdur.

Yusuf'un Hekiyasi adlı anlatı, temel yapı itibarıyla Yusuf ile Züleyhâ hikâyesinden ayrılmıştır. Yusuf mazlum bir kişiliğin temsilcisi olmaktan çıkıp cesaretiyle ön planda olan

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

kahraman, etken bir yapıya bürünmüştür. Yusuf kıssası, masal ve yerli-millî motiflerle yeni bir anlatı oluşturulmuştur. Bu anlatı içinde Yusuf, kahramanlık konulu hikâyenin kahramanı, birinci derecede şahsı olmuştur. Dolayısıyla Yusuf, Türk halk hikâyelerindeki kahraman kalıbına uydurulmuştur (Daşdemir 2012:331-349).

Yazılı kaynaklarda sabitlenmiş olarak bulunan anlatılar, sözlü gelenekte olduğu gibi değişikliğe uğramadan varlıklarını devam ettirirler. Ancak, yazılı gelenekten sözlü geleneğe geçen ve sözlü gelenek yoluyla varlığını devam ettiren anlatılar, icra yeri, zaman ve mekânına; anlatıcı ve dinleyici profiline (Yücel Çetin 2016:42-48) bağlı olarak değişirler. Bu değişiklik sürecinde anlatma yeri, zaman ve mekânına bağlı olarak anlatıdaki eyleyen varlık/figür de değişir. O değişiklik kimi zaman sabit kalır, kimi zaman değişir. Âşık İsmet ile Kapı Güzeli (Pürlü 1989) hikâyesi bu bakımdan dikkate değerdir. Zira âşık tarzı edebiyat geleneğine bağlı olan biyografik hikâyeler/planlı hikâyeler üzerine kurgulanan anlatı, anlatan ve yazıya aktaran/yayına hazırlayanlarca değiştirilmiştir. Yine M. Faruk Gürtunca'nın kaleme aldığı Ferhat ile Şirin ((1982), Murat Uraz'ın Âşık Sümmanî ile Gülperi (1981), Fevzi Görgen'in Karacaoğlan ile Yayla Güzeli (1982) adlı hikâyeler bu değişikliğe örnek gösterilebilir. Anlatılardaki değişme, varlık kadrosunun olaylar içindeki fonksiyonunu da değiştirmektedir. Kitaplardaki anlatım tarzları, anlatımların resimlerle desteklenmesi, anlatılara sabit, mutlak doğruymuş gibi zaman ve mekân tayin edilmesi, hikâyeyi yerleştirdiği gibi anlatıdaki şahısları da, özellikle hikâye kahramanlarını da yerleştirmektedir. Bunun en güzel örneği Ercişli Emrah'ın Erciş'e, Ferhat'ın Amasya'ya, Karacaoğlan'ın Toroslar'da Bürücek Yaylası'na hapsedilmesi teşkil eder. Oysa sözlü gelenekte anlatılan bu hikâyeler, zaman içinde teşekkül ettiği sınırları aşarak daha geniş kitlelere ulaşırlar. Ercişli Emrah, Âşık Garib, Kerem ile Aslı gibi birçok örneğin Türk dünyası ve Türk kültür havzasındaki diğer toplumlarda görülmesi dikkatlerden kaçırılmamalıdır.

Bu değişimlerden hareket etmek suretiyle hikâyeler üzerinde çalışılırken mutlaka sözlü, yazılı veya günümüzde gittikçe yaygınlaşan elektronik ortamda bulunup bulunmadığı dikkate alınmalıdır. Bu alanlarda geçirdiği değişim ve değişimden varlık kadrosunun nasıl etkilendiği veya etkilenmiş olabileceği üzerinde gerekli çalışma yapıldıktan sonra her bir varlık adlandırımının (kişi, figür tip, karakter, stereotip, şahsiyet) hangi kavramlarla ifade edildiğini belirtmek gerek.

Teferruata girmeden halk hikâyelerinde eden, olayları yaşayan şahıs kadrosunu esas alarak bir tanımlama yapmak gerek.

Kaynakça

- AKKUŞ, Metin, (2006), Klasik Edebiyatta Tipler, Türk Edebiyatı tarihi-2, Ankara. 393-402.
AKTAŞ, Şerif (2003), Roman Sanatı Ve Roman İncelemesine Giriş, Ankara
BARTHES, Roland (1988), Anlatıların Yapısal Çözümlemesine Giriş (Çev. M. Rifat-S. Rifat), İstanbul.
BAŞGÖZ, İlhan (1967), Dream Motif in Turkish Folk Stories and Shamanistic Initiation, Vol. 26, No. 1, 1-18; Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/1177696>
BELGE, Murat (1994), "Çeşitli Açılardan Roman Kişisi", Edebiyat Üstüne Yazılar, İstanbul,
BORATAV, Pertev Naili (1983), Halk Hikâyeleri ve Halk Hikâyeciliği, İstanbul.
DAŞDEMİR, Özkan (2012), Halk Hikâyesi Olarak Yusuf ile Züleyha, Erzurum.
DEMİR, Ahmet (2014), Roman ve Stereotip. Türk Romanından Örneklerle, Ankara.

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

- DEMİRCİ, Süleyman- ARSLAN, Hasan (2012), Maraş Eyâleti Örneğinde Devlet Görevlilerinin Eşkıyalık Faaliyetleri ve Bunların Merkez-Taşra Yazışmalarındaki Yansımaları (1590-1750), S. D.Ü.Sos. Bil. Enst. Der. 2012/2, 16, 47-76.
- FORSTER, E.M., Roman Sanatı (Çev. Ünal AYTÜR), İstanbul 2014.
- GÖRGEN, Fevzi (1982), Karacaoğlan ile Yayla Güzeli, İstanbul.
- GÜNAY, Umay (1986), Âşık Tarzı Şiir Geleneği ve rüya Motifi, Ankara.
- GÜRTUNCA, M. Faruk (1983) Ferhat ile Şirin, İstanbul.
- KAPLAN, Mehmet, Tıp Tahliller-Türk Edebiyatında Tipler-, İstanbul 1985.
- KAPLAN, Mehmet-AKALIN, Mehmet-BALİ, Muhan (1973), Köroğlu Destanı, Ankara.
- KÖPRÜLÜ, Fuad (1986), Edebiyat Araştırmaları, Ankara.
- ÖZARSLAN, Metin (2006), Ferhat ile Şirin-Mukayeseli Bir Araştırma, İstanbul.
- ÖZTÜRK, Selda (2015), Mühimme Defterlerine Göre (1553-1585) Bolu'da Şâkiler ve Eşkıyalık Olayları, IV. Uluslararası Bolu Halk Kültürü ve Köroğlu Sempozyumu Bildirileri, Ankara, 69-82.
- PÜRLÜ, Kadir (Haz.) (1998), Âşık İsmet ile Kapı Güzeli, Sivas.
- STEVİCK, Philip, Roman Teorisi, (Çev. S. Kantarcıoğlu), Ankara 2004.
- SÜMER, Faruk (1987), Kör Oğlu, Kızıroğlu Mustafa ve Demircioğlu ile İlgili Yeni Vesikalar, Türk Dünyası Araştırmaları Dergisi, (Şubat), 9-46.
- TEKİN, Mehmet, Roman Sanatı, İstanbul 2004.
- URAZ, Murat (19981), Büyük Resimli Âşık Sümmanî ile Gülperi Hikâyesi, İstanbul.
- ÜST, Sibel (2014), Hüsrev, Şirin ve Ferhâd Kahramanları Üzerine, A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi [TAED] 51, 47-62. ÖZARSLAN, Metin 2006), Ferhat ile Şirin- Mukayeseli bir Araştırma-, İstanbul.
- YÜCEL ÇETİN, Ayşe (2016) Türk Halk Hikâyelerinde Anlatıcı Tipolojisi, İstanbul.

ERKEN CUMHURİYET DÖNEMİ ÖĞRETMEN YETİŞTİRME POLİTİKASI VE ÖĞRETMEN SANATKÂRLARIN MİLLÎ SEMBOLLERİ KULLANMADAKİ FİKRÎ ALTYAPILARI

İsmet ÇETİN*
İsmail ERBEK**

Giriş

Kültür, toplumun bir üyesi olan birey tarafından kazanılan alışkanlıklar, değerler, idealler, gelenek, görenek, sosyal kurallar, ahlak kuralları, sanat, inanç, inanış ve diğer kabiliyetleri oluşturan bilgileri kapsayan kompleks bir yapıdır. Kültür, toplumların sosyal genetiğinin mirasıdır ki, kültür; devlet, ibadethane, toplu ve aile gibi kurumları ve hatta daha fazlasını, bütün gelenek ve görenek (sosyal norm) çeşitlerini, doğru yanlış bütün düşünceleri, yemek yapım tekniklerini, eğlence tarz ve araçlarını, düşünme ve yaşama şekillerini ve iletişim türlerini kapsar.¹ Kültürün yaşatılması, topluma mal edilmesi ve gelecek kuşaklara aktarılmasında büyük bir öneme sahip olan ve Türkçe simge kelimesi ile karşılanan sembol, gerek maddi ve gerek manevi olguların karşılanması, insan zihnindeki derin anlam ve ifadelerinin çağrıştırılması amacı ile oluşturulmaktadır. Bir iletişim ürünü olarak ortaya çıkmış olan semboller her zaman, zemin ve toplumda kendisini göstermiş ve önemli bir ifade aracı olarak kullanılmıştır.²

Sembol, daha soyut bir şeyi anlatmaya yarayan daha somut şey ya da evrensel yasa, ilke, bilgi ve fikirleri açıklayan işaretlerdir. Duygularla algılanamayan şeyleri, algılanabilir bir hale getiren somut şeyler veya işaretlerdir.³ Orhun'dan Anadolu'ya kadar uzanmış olan Türk damgaları bir tür semboldür. Anadolu'daki çeşitli boy, soy, oymak, oba, aşiret, cemaat ve aileler arasında kullanılmış ve hala kullanılmaktadır. Damgalar zamanla mühürleşmiş ve yiğitlik, cesaret, güç, kuvvet, mertlik, bolluk ve bereket anlamları taşıyan mühürler, çeşitli hayvanların üzerinde, mezar taşlarında, ziynet eşyalarında, ambarlarda, kap kacakta, silahlarında ve vücutlarında yaptıkları dövmelerde kullanılmıştır.⁴ Kültür, bir inançlar, bilgiler bütünüdür; yani maddi değildir. Bu manevi bütün, uygulama halinde maddi formlara bürünür.⁵ Edward Sapir, kültürü "varlığımızın yapısını (ilişkilerini) belirleyen, sosyal bir süreçle öğrendiğimiz uygulama ve inançların, maddi ve manevi öğelerin birliğidir" şeklinde tanımlamıştır. Kültürün maddi ve manevi öğelerin birliği olmasından dolayı semboller, ait olma duygusunu sağlayacak ve pekiştirecektir. Bu bakış açısı sembol oluşturucuların sembolleri

* Prof. Dr., G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Anabilim Dalı.
icetin@gazi.edu.tr

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

1 Sharma, A. (2007), Malhotra D., Personality and Social Norms, Concept Publishing Company, New Delhi (INDIA), s.79.

2 KOCA, S. K. (2010). Genel Hatları İle Kültür Ve Sembol İlişkisi. Saü Fen Edebiyat Dergisi (2010-II), 87-94.

3 TEMREN, B. (1995), Tasavvuf Düşüncesinde Demokrasi, Ankara, s.88,

4 GÜLENSOY, T. (1989), Orhun'dan Anadolu'ya Türk Damgaları, Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yayınları, s.18.

5 GÜNGÖR, E. (2003), Kültür Değişmesi ve Milliyetçilik, Ötüken Neşriyat, İstanbul, s.9.

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

kültürel unsurların hemen hemen hepsinde kullanmaları sonucunu doğurmuş ve sembollerin kültür öğeleri içerisinde en sık kullanılan öge olmasını sağlamıştır.⁶ Pek çok bakımdan millî semboller, gelenekler ve seremoniler milliyetçiliğin en etkili ve devamlılık arz eden veçheleridir. Milliyetçiliğin temel kavramlarını cisimleştirir, bütün topluluk mensupları için görünür ve vazih kılar, soyut bir ideolojinin öğretilerini, topluluğun bütün tabakalarında derhal duygusal tepkiler uyandıran elle tutulur somut terimlerle ifade ederler.⁷ Diğer bir deyişle, Smith'in de (1991) ifade ettiği gibi, ulusal semboller Milliyetçilik-Ulusçuluk kavramının soyutluğuna, somut bir anlam ve görünürlük katarlar (akt. Geisler, 2005). Milli semboller, tarihin derinliklerine giden, başlangıç noktası açıkça belli olmayan milli ve estetik düşüncelerdir. Bunların yansıması, inançlarla, geleneklerle günümüze kadar gelebilmiştir.⁸ Türk tarihinde çok eskilerden beri çeşitli renklerin birtakım sebeplerle millî semboller olarak kullanıldığı ve bu renklerin belli manalarının olduğu bilinmektedir. Mesela, sarı renk dünyanın merkezini, beyaz renk batı istikametini, kıvı/ al renk güney istikametini, gök mavisi ile yeşillenmek/yeşermek/göçermek" anlamlarında da kullanılan yeşil renk doğuyu, siyah renk ise kuzey istikametini sembolize etmektedir.⁹ Dr. Emel Esin, Türk milletinin dünyaca tanınan timsalleri arasında "hilâl, güneş, yıldız" timsallerinin olduğunu, bu timsallerin Türk kültürünün doğduğu İç Asya çevresinde, proto-Türk olarak kabul edilen milletlerin ve Türklerin Gök-Köktanrı inancı içinde "gök ibadeti kozmolojisi" içinde de yer aldığını, aynı zamanda bu timsallerin, Uygur metinleri ile duvar resimlerinde, Göktürk yazısında phonogram olarak kullanıldığı, Osmanlı metinlerinde "nihâr ve ley!" tabirlerinin karşılığının "yaruk ve yaktu" olduğunu, bunların da ikonografide karşılıklarının ay ve yıldız olduğunu, eski Türkçede kullanılan "kün (gün-güneş)-ay" tabirinin esasında güneş ile hilâlin gökte birlikte görünmesi bunun zamanının da ancak gece vakitlerinde görülen dolunay olduğunu dolayısıyla bu durum yani, kün-güneş ile ay'ın birleşmesi hilâl tasvirini ortaya çıkardığı, sanılanın aksine ay motifinin, İslâmiyet'in kabulüyle birlikte Türk ikonografisine girmediği bu Türk sanatında bu tasvirin ve tasavvurun çok eski ve yaygın olduğunu belgeleri ile birlikte ortaya koymuştur.¹⁰ Türklerde ak renk, beyazlığı, temizliği, arılığı, büyüklüğü, olgunluğu, adaleti; kara renk ise kuzeyi, kara kışı-soğuğu, karanlığı, acı ve hüzne, kötü talihe, Gök-Türk ya da gök mavisi (turkuaz) renk ise suyun ve göğün alameti, sonsuzluğu, türeyişi, emniyet-huzuru, ululuğu, aydınlık, dostluk ve sadakati temsil etmektedir.¹¹ Tarihi kaynaklarda kıvı/ al rengin Şamanizm inancından al/ateş/kıvı/ ruhun şerefine izafen dikilen koruyucu ruh adına oluşturulan bayrak veya bezlerden alındığı, yeşil rengin tabiattan, ruhaniyetten ve İslami kutsallardan (Hz. Peygamber'in yeşil sancağı) aldığı, sarı rengin ise Türk mitolojisi ve dünyevi zenginlikler (altın

⁶ KOCA, S. K. (2010), Genel Hatları İle Kültür Ve Sembol İlişkisi. SAU Fen Edebiyat Dergisi (2010-II), 87-94.

⁷ SMİTH, A. D. (2014), Milli Kimlik, (Çev. Bahadır Sina Şener), İstanbul, İletişim Yayınları.

⁸ ÇAY, A. M. (Bahar,1995),"Ergenekon Destanı ve Nevruz Bayramı", Milli Folklor, 5.7.

⁹ GENÇ, R.(1996),"Türk Düşüncesi, Davranışı ve Hayatında Renkler ve Sarı, Kırmızı, Yeşil",Nevruz ve Renkler, Atatürk Kültür Merkezi Yay., Yayına Hazırlayanlar: Prof. Dr. Sadık Tural, Elmas Kılıç, Ankara, s.39-48.

¹⁰ ESİN, E. (1972), "KÜN-AY", Ay-Yıldız Motifinin Proto-Türk Devrinden Hakanlılara Kadar İkonografisi, VII. Türk Tarih Kongresi, (Ankara 25-29Eylül 1970) Bildirileri, Cilt: I, Ankara, TTK Yayınları, s.313-338.

¹¹ Cevad Hey'et, Türklerin Tarihinde Renklerin Yeri, Nevruz ve Renkler, makaleler, s.55-61.

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

sarısı) için kullanıldığı görülecektir. ¹² Aynı şekilde Türklerin sembolü olan Bozkurt dünya üzerinde evcilleştirilemeyen, insanların kendi isteklerine göre kullanamadıkları tek hayvan olup özgürlüğüne çok düşkündür. Alageyik ise yol göstericiliğin sembolüdür.¹³ Orta Asya kavimleri dağdan şiddetle inen selleri daima kuvvet ve güçlülüğün bir sembolü olarak görmüşlerdir. Bu sebeple sel, Türk mitolojisinde kendini sık sık gösteren bir motiftir. "Akkuş", tazelik, doğum, hayat anlamında kullanılmıştır. "Karakuş" güz ve hazanı (ölümü); "baykuş" uğursuzluğu anlatan bir sembolik unsurdur (Ögel 1993: 589). Eski Türk inançları arasında gök ve ışıklar dünyası il ilgili pek çok ritüel yer alır. Hunlar ışığın temsilcisi olan cisimlere, şafakla birlikte eğilip güneşe, ayın doğuşunda da aya doğru eğilip saygı gösterirler (Ögel 1988:90). Çin kaynaklarında verilen bilgilere göre, Türkler ışığı, ilâhî güç gibi algıladılar. Güneşin ışıkları dağların zirvesine geldiğinde, güneş ışığına kurban verirler (Gumilev, 520-523). Halk arasında ışık, ad vermeye de yansır. Işık adı ile başlayan adlandırmalar ay, gün, yıldız ile zengin bir göksel birikim oluşturur (Mitolojiler Sözlüğü I,379). Ak renkle ilgili inanış ve adlandırmalar olumlu çağrışımlarla yüklüdür. Şaman, Tanrıya ak veya alaca renklerde kurbanlar sunar (Eliade 1999:20). Ak ve kara Şamanlar arasında ak şaman daha makbuldür (Eliade 1999:222). Destanlarda "Ak Dağ" geçer. "Ak Boz" at kahramanın atıdır. Ak deniz, Altın Arıç, Ay Çarıç Han gibi adlandırmalar aynı anlayışın devamı niteliğindedir (Çobanoğlu 2003:142- 154). Eski Türk inanışında gök çadırı yağız yer üzerine kurulmuştur. Samanyolu, çadırın dikiş yeri olarak kabul edilir. Yıldızlar ışık gelsin diye dünyanın pencerelerini oluştururlar. Kutup yıldızı gök çadırını orta direk gibi tutar. Kutup yıldızına güneş direği de denir (Eliade 1999:292-293).

Yeryüzünün bir dikdörtgen biçiminde olduğu, dört gök öküzün üzerinde durduğu gibi inanışlar, dört unsur, dört ana yön, dört zaman, dört renk, dört yıldız, gibi unsurlar mitolojik kökenlidir. Yeryüzü dört ana yöne bölünmüştü. Altaylı Türkler, dünyanın önce daire sonra kare şeklinde olduğuna inanırlar (Çoruhlu 2002:89).

Hun Türkleri savaşlarda bile dört ana yön ile ilgili kozmolojik anlayışa bağlı hareket etmişlerdir: 1.Kuzey cephesine 'kara atlılar', 2. Güney cephesine 'kızıl atlılar', 3. Doğu cephesine 'boz atlılar', 4. Batı cephesine 'beyaz atlılar' göndermişlerdir (Caferoğlu 1953: 202). Başka bir görüşe göre; ak atların Batı'da, kır atların Doğu'da, kara atların Kuzey'de, al atların (=kula al) Güney'de bulunması geleneği yerleşik bir kabuldü. Türklerde dört yönün her birinin bir renk adıyla anılması da ilginçtir: Kara= Kuzey, Kızıl= Güney, Ak= Batı, Sarı= Doğu (Demirsipahi 1975: 13).

Söz konusu milli semboller ve motifler, milliyetçi çizgide eser veren erken Cumhuriyet dönemi öğretmen şair ve yazarlarımızın eserlerinde sıklıkla yer almıştır. Bunun sebebi dönemin öğretmen yetiştirme politikasının yanı sıra dönemi etkisi altına alan fikir akımı Türkçülük ve Türkçülüğün dayandığı tarihî referanslardır. Kaldı ki tarihî referansalar sadece eğitim alanında görülmez. Basın-yayın, akademi ve ekonomik alanda tarih bilinçaltını yeniden canlandırmak, diri tutmak maksadıyla bu tür semboller sık kullanılmıştır. İstanbul Üniversitesi

¹² SOYSAL M.E. (2010).Tarihsel Süreçte Bayrak ve Sancaklarımız A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi [Taed] 42, Erzurum 2010, 209-239.

¹³ BAYTİMUR, M. (2015), Ömer Seyfettin'in Şiirlerinde Uluslaşma Bilincinin Yansımaları. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. Cilt 12, Sayı 1, 174-192.

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Türkiyat Enstitüsü amblemi, kâğıt paralar üzerinde görülen bozkurt sembolü, Kastamonu'da Ergenekon adıyla çıkan gazete bu örneklerden sadece birkaçıdır.

Milliyetçi Çizgide Eser Veren Öğretmen-Sanatkârların Fikrî Altyapıları

Osmanlı'dan Cumhuriyet dönemine geçiş döneminde baskın olan Türkçü fikir akımı, erken Cumhuriyet döneminde yetişen aydınların fikrî yapılarının şekillenmesini sağlamıştır. Dolayısıyla dönemi etkisi altına alan fikrî yapı, yeni kurulan devletin fikrî alt yapısını da oluşturmuştur.

Ayrıca dönemin münevver şahsiyetlerinden öğretmenlerin fikir dünyalarının oluşumunda dönemin öğretmen yetiştirme politikalarının da ciddi etkileri söz konusudur.

Bu etkileri öğretmen sanatkarların eserlerinde bariz biçimde görebilmemiz mümkündür.

Öğretmen Yetiştirme Politikalarının Etkisi

Öğretmen yetiştirme politikalarının öğretmen-sanatkârların fikri yapılarının şekillenmesinde önemli bir yeri vardır. Osmanlı Devleti'nde toplumsal eğitim amaçlarıyla modern okulların açılması 19. yüzyılın sonlarıyla 20. yüzyılın başlarında gerçekleşmiştir. Modernleşme çabalarının temeline oturtulan "yeni insan tipi yaratma" kaygısıyla sivil eğitim alanında da kimi yenilikler yapılmıştır. Yaygınlaşan liselere (Sultani) öğretmen yetiştirilmesi amacıyla açılan ve ortaokuldan sonra 4 yıllık bir eğitim veren Öğretmen Eğitimi Enstitüsü (Darülmuallimin-i Aliye) ilk öğretmen yetiştirme kurumlarından biridir. Bir yandan büyük ve yıkıcı savaşlarla sarsılan, diğer yandan modernleşme ve yenileşme çabalarını sürdüren Osmanlı Devleti'nde 20. yüzyıla gelindiğinde eğitim imkânlarının yaygınlaştırılması çabasının bir sonucu olarak eğitim kurumlarının sayıları artmış, özellikle ilköğretim talebini karşılamak amacıyla pek çok öğretmen eğitimi okulları açılmıştır. Bu okulların sayısının Osmanlı Devleti'nin son döneminde otuzu aştığı belirtilmektedir (Karagözoğlu, Arıcı, Bülbül & Çoker, 1993: 210).

15 Temmuz 1921'de Ankara'da toplanan Maarif Kongresi, yurdun her tarafından gelen 250'den fazla erkek ve kadın öğretmeni bir araya getirmiştir. Kongreyi Mustafa Kemal, cepheden gelerek açmış ve çok önemli bir açış konuşması yapmıştır. Bu kongre 21 Temmuz'a kadar 6 gün süreyle devam eder. Mustafa Kemal kongreden Türkiye'nin millî maarifini kurmasını ister ve millî maarifi şöyle açıklar: "Şimdiye kadar takip olunan tahsil ve terbiye usullerinin milletimizin gerileme tarihinde en önemli bir etken olduğu kanaatindeyim. Onun içindir millî terbiye programından bahsederken, eski devrin batıl inançlarından ve doğuştan sahip olduğumuz özelliklerle hiç ilgisi olmayan yabancı fikirlerden, Doğu'dan ve Batı'dan gelebilen tüm etkilerden tamamen uzak, millî ve tarihî özelliğimizle uyumlu bir kültür kastediyorum. Çocuklara ve gençlere özellikle varlığı ile hakkı ile birliği ile çatışan tüm yabancı unsurlarla mücadele lüzumu ve millî fikirlerin kendinden geçerek her zıt fikre karşı şiddetle ve fedakârcı koruma gereği telkin edilmelidir". (ASD I-III, 2006, C:II;19-20)

Bu yüzden öncelikle eğitimin milli olması için özellikle dil ve tarih alanına büyük önem vermiş; 15 Nisan 1931 tarihinde Türk Tarih Kurumu ve 12 Temmuz 1932 tarihinde de Türk Dil Kurumu'nu kurmuştur. Devamla 1 Nisan 1934 yılında İstanbul Üniversitesi, 14 Haziran 1935 tarihinde de Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi ve onlara bağlı Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü'nü kurmuştur (Dönmez, 2006).

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

Görülüyor ki Atatürk'ün eğitimin millileştirilmesi hususunda kararı nettir.

Özellikle öğretmen yetiştirme konusunda temel politika olarak belirlenen köye yönelik öğretmen yetiştirme düşüncesi, nüfusunun büyük çoğunluğu tarım ve hayvancılıkla geçinen kitleye yönelik bu eğitim yönelimi, cumhuriyet dönemi eğitim politikalarının temelini oluşturur. Toplumsal çözülmenin önüne geçmek ve Ziya Gökalp'ın "ma'şerî vicdan" kavramıyla ifade ettiği ortak duyguda birleşme hâlinin gerçekleşmesi ancak "Millî terbiye" ile mümkün olacaktır. Dolayısıyla "Millî terbiye" kavramı Cumhuriyet dönemi eğitim politikalarında temel kavram ve önemli bir yaklaşımdır. Cumhuriyet'in ilk yıllarında eğitim politikaları üretim ve ekonomik gelişme sürecinin gereksinimlerine her zaman duyarlı, öncelikle de Cumhuriyet ideolojisinin yaygınlaştırılıp geliştirilmesi yönünde kararlı amaçlara yönelik çeşitli önlem ve etkinlikleri içerir (Kaplukan,2012).

Erken Cumhuriyet döneminde büyük bir eğitim seferberliği başlatılmış, Darülmuallimin okullarının adı önce Muallim Mektebi, daha sonra da Öğretmen Okulu olarak değiştirilmiştir. Yeni Türk Devleti'nin gerçekleştirdiği eğitim ve kültür devrimini topluma aktaracak olan öğretmenlerin yetiştirilmeye çalışılması 1940 tarihine kadar Öğretmen okulları ve ilk öğretmen okullarıyla devam eder. Bu tarihte ilk öğretmen okullarının yanında, günümüzde bile sıcak bir tartışma konusu olmaya devam eden Köy Enstitüleri açılmaya başlanmıştır. Köylerde çalışacak öğretmenlerin yetiştirilmesinin hedeflendiği bu okulların yanı sıra ortaöğretim düzeyinde öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla 1926'dan itibaren başta Konya olmak üzere Ankara, İzmir, İstanbul gibi illerde adları daha sonra Eğitim Enstitüsü olarak değiştirilecek olan Muallim Mektepleri açılmıştır (Akdemir,2013). Bu okullardan yetişen öğretmenler, Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucu ideolojisi olan Türkçülük fikrî alt yapısıyla yetiştirilmişler ve başlangıçtan itibaren de Cumhuriyetin kazanımlarını içselleştirmişlerdir.

Fikir Akımlarının ve Dönemin Siyasî- Sosyal Koşullarının Etkileri

Emil'in "Tanzimatın ardından bir "ideolojiler mahşeri" (Emil 1997:150) olarak tanımladığı II. Meşrutiyet döneminde özellikle dikkati çeken başlıca üç ideoloji; Batıcılık, İslamcılık ve Türkçülük'tür. Türkçülük hareketinin dil ve edebiyat sahasındaki yansıması, Genç Kalemler hareketiyle ortaya çıkmıştır. Cumhuriyet döneminde de yaygın olarak işlenen pek çok konu, ilk hareket noktasını Millî edebiyat döneminden almıştır (Burcu, 2004). "Nitekim edebiyat tarihimizde Millî edebiyat adıyla anılan dönemde vücuda getirilen edebiyat eserlerinin büyük bir bölümü, Türkçülük akımının savunduğu düşüncelerin edebiyat eserleri vasıtasıyla birer anlatımdır" (Duymaz, 2008: 14).

Edebiyatçı, yaşadığı toplumdan, toplumun sosyal ve siyasî şartlarından soyutlanamaz. O, konularını yaşadığı çevreden alır.

Yazar, içinde yaşadığı toplumsal koşullardan bağımsız değildir, bu bağlamda mevcut durumun sosyal ve tarihsel arka planını görmezlikten gelemez: Sanatkâr, gerçeği anlatırken zarurî olarak tarihî ve sosyal gerçekleri de ifade eder' (1983: 126). Edebî eser yaratıcısı, içine doğduğu veya içinde yaşadığı/ yaşamak zorunda kaldığı sosyal çevreden aldığı bütün unsurları kendi bünyesinde toplar, yorumlar, yeniden düzenlemek suretiyle çevresine gönderir. Dolayısıyla eser, yaratıldığı çevrenin anlatıcısı durumundadır. Toplumsal yapının bilgi ve bilincini de ifade eden edebiyat eseri geçmişten hâle olan toplumsal yapının tarihi ve o döneme/ dönemlere dair algıları aktarırken, geleceği dair tasavvurları da aktarır. Cumhuriyet döneminin ilk eğitim kadrosu, iki asır, iki dönem, iki devlet ve iki idarî sistemi; daha da dikkat çekici olan

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

iki medeniyeti, doğu ve batı medeniyetlerini bir arada yaşayan, bunların çelişki, çekişme ve mücadelelerini bir arada müşahede eden nesildir. Dolayısıyla erken cumhuriyet dönemini yaşayan şair ve yazarların da işgalden, kurtuluş mücadelesinden ve yeni devletin doğuş sürecinden bağımsız düşünceleri, yazmaları mümkün değildir.

Bu dönemi idrak eden edebî eser yaratıcısı eserini vücuda getirirken yazma amacını, yazdığı eserin okuyucu profilini ve daha da önemlisi eserinin bir iletişim aracı olduğunu düşünerek söylediklerinin anlamlandırılması ve anlaşılması noktasında titiz davrandığını söylemek mümkündür. Bütün bunlara 'yazılış amacı' veya 'yazılış niyeti' denilebilir. Her edebî eser bir niyetle yazılır. Bu niyette baskın olan tutum, eserin ana durumunu belirler. Eser bir ideolojiyi yaymaya veya bir gerçekliği, acıyı, zulmü, iktidarı ya da zorbalığı gizlemeye, dahası aklamaya da çalışabilir. Kimi de tersinden yapar bunu, salt gerçeklik için akıl almaz çirkinliğe vardırırlar anlatımını. Ama bunu bazen oldukça rafine bir biçimde yapar bazen düpedüz ideolojik bir manifesto apaçıklığıyla (Aktaş, 2012: 157).

Her ne kadar edebiyat alanı kurmaca bir dünyanın yansıması olsa da onun toplumdaki yansıyan bir acıyı, bir duygulanımı, bir çözümlemeyi sunduğu da aşikârdır. Edebiyat, özellikle bir kolektif kimlik tesis etme, toplumsal bilinç durumu belirleme, cemaatsel birlik sağlama, ulusal, dinsel ve ideolojik anlam haritaları örme bağlamında kendine yer açmaktadır (Alver, 2006: 17).

19. yüzyılın son çeyreğinden itibaren Osmanlı Devleti'nin yaşama mücadelesi, tartışılan ve siyasî bir çıkar yol olarak vaaz edilen Türkiye'deki fikir akımları, şüphesiz kendi döneminde yaşayan insanları kuşatacaktır. Kişi, ister devletin merkezî konumunda bulunan bir alanda; ister taşrada yaşasın, onun bu fikir akımlarından azade olması, sahibi olduğu devlet sisteminin dağılması karşısında kayıtsız kalması mümkün değildir (Çetin, 2014).

20.yüzyılın başlarından itibaren kültür sahasında başlayan Türkçülük hareketi, Osmanlı bünyesindeki diğer etnik ve dinî gruplarda baş gösteren milliyetçi kıpırdanmaların ve Osmanlı dışındaki Türklerin etkisiyle politik bir kimlik kazanarak etnik-linguistik temelli bir 'Türklük' bilincinin oluşması yönünde gelişmiştir. Başta Ziya Gökalp olmak üzere bu hareketin savunuculuğunu yapan aydınların birincil hedefi Osmanlı Devleti'ni Türk-Müslüman kimliğinin merkeze alındığı millî bir devlet formatına dönüştürerek varlığını Türk etnik çekirdeğine dayalı olarak sürdürmesini sağlamaktır (Sarıay, 1999: 477). Türklük bilgi ve bilinciyle gelişen hareket, kendine yeni imgeler, sembol ve sloganlar tespit ediyor, bunları kimi zaman edebî eser, kimi zaman bilimsel bir yazı veya gazete/ dergi makaleleri olarak hedef kitleye sunuyordu. Zira millet ve milliyetçiliğe ilişkin kavram ve dil geliştirip öneren, düşünceleri ve araştırmaları ile uygun imge, mit ve sembollerle naklettikleri daha geniş emellere ifade kazandıranlar -şairler, müzisyenler, oyun yazarları, filologlar, antropologlar ve halk bilimcileri gibi entelektüellerdir (Smith, 2000).

Dönemin ilk öğretmenlerinden Basri Gocul, Remzi Oğuz Arık, Ali Rıza Yalgın, İbrahim Zeki Burdurlu, Halim Yağcıoğlu, Ali Ulvi Elöve gibi şahsiyetlerle ilgili görüşleri Eflatun Cem Güney'in şahsında bu dönemin öğretmenlerinin fikrî yapılarını besleyen temel düşünce sistemiyle ilgili tespitlerimiz şu cümleler ile ifade edilebilir: "Eflatun Cem Güney sadece doğduğu, yetiştiği ve yaşadığı sosyal çevre, yaptığı öğretmenlik görevi münasebetiyle toplum problemleriyle ilgilenmez. İlgilenmesine sebep, sahip olduğu fikrî yapı, mensup olduğu fikir kulübüdür. Yeni Türkiye Devleti'nin kuruluş sürecinde fikrî arayışlar, Batılı ve Doğulu düşünce biçimleri, devlet idare tarzlarıyla ilgili arayışlar Türk aydını arasında da söz konusudur.

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

Özellikle Türkiye'nin kuruluş ideolojisinin mimarlarından Ziya Gökalp'in fikirleri bu dönemde etkilidir. Ziya Gökalp'in yanında etkili olan isimler vardır. Yusuf Akçura (1876-1935), İsmail Bey Gaspiralı (1851-1914), Hüseyinzade Ali Bey (1864-1942), Mehmet Emin Resulzâde (1884-1955) dönemin Türkiye'sinin fikrî alt yapısını oluşturan isimlerden bazılarıdır. Ziya Gökalp'te ifadesini bulan toplumun ortak duygular çevresinde birleşme arzusu filizlenir ve ortak duygunun adı konur. Bu ortak duygu Türklüğün hissî ve ahlakî duygularındır" (Çetin:2014).

Mesela öğretmen bir sanatkar olan Basri Gocul, Türk İslam ruhunun oluşumuyla ilgili çok önemli bilgiler içeren Dede Korkut Hikayeleri'ni nazma çevirmiş, Ziya Gökalp'in ifadesiyle 'ma'şeri vicdan'ın da oluşması'nı temin yolunda önemli bir adım atmıştır. Zira, ma'şeri vicdan, kolektif olarak yaratılmış toplumsal belleğin ürünü olan edebî verilerin katkısıyla sağlanır.

Yine bir öğretmen sanatkar olan Göktürk Mehmet Uytun, Resimli Malazgirt Şiirleri Antolojisi adlı eseri ile Türklere Anadolu'nun kapılarının açılmasında sembol bir savaş olan "Malazgirt Muharebesi"ni edebi sahaya taşımıştır.

H. Fethi Gözler, Halk Edebiyatında Milliyet Unsurları, Atatürk İnkılabı: Türk İnkılabı, Türk Çocuklarına Vatan, Millet Ve Kahramanlık Şiirleri gibi eserleriyle millî, Kemalist çizgide eserleriyle öne çıkmıştır.

Ahmet Cevat Emre, Türk Dilbilgisi üzerine yaptığı çalışmalarla öne çıkar. Alfabenin Menşei, Eski Türk Yazısının Menşei , Türkçenin Yapılışı, Türkçede İsim Temelleri, Türk Lehçeleri Mukayeseli Grameri - I: Fonetik gibi eserleri mühimdir.

Türkçülük'ün sembol ismi Hüseyin Nihal Atsız, "Bozkurtların Ölümü" ve "Bozkurtlar Diriliyor", "Deli Kurt" adlı eserlerine Türklük'ün sembolü bozkurt'u ad olarak almış, Türk tarihini baz alarak romanlarını yazmıştır.

Ali Rıza Yalçın'ın "Cenupta Türkmen Oymakları" isimli eseri Türk etnografyası açısından değerlidir.

Halim Yağcıoğlu, memleket ve vatan kokan şiirleriyle ön plana çıkmıştır.

Sonuç olarak; Cumhuriyet'in ilk dönem öğretmen-sanatkarları dönemin öğretmen yetiştirme politikalarının, işgal ortamının, Cumhuriyetin kuruluş sancılarında doğan sosyo-psikolojik ortamın ve dönemi etkisi altına alan fikir akımlarının etkisi altında kalmışlardır. Bu etkenler doğrultusunda Türkçü, Atatürkçü, devrimci çizgide eserler meydana getirmişlerdir.

Kaynakça

- AKÇURA, Y. (2016), *Üç Tarz-ı Siyaset*, İstanbul, Ötüken Yayınevi.
- AKDEMİR, A. S. (2013), Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Programlarının Tarihçesi Ve Sorunları. *Electronic Turkish Studies*, 8(12).
- AKTAŞ, Ü. (2012), *Edebiyat, İdeoloji Ve Poetika*, İstanbul, Okur Kitablığı.
- AKYÜZ, Y. (1999), *Türk Eğitim Tarihi (Başlangıçtan 1999'a)*. İstanbul, Alfa Yayınevi.
- ALVER, K. (2004), *Edebiyat Sosyolojisi İncelemeleri*, Ankara, Hece Yayınları.
- ALVER, K. (2007), *Edebiyat Sosyolojisi*, Ankara, Hece Yayınları, 2. Baskı.
- Atatürk'ün Söylev Ve Demeçleri Cilt I-II (Açıklamalı Dizin İle) (2006), 5. Baskı, Ankara, Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Yayınları:1.
- BACHELARD, G. (2013), *Mekanın Poetikası* (Çev. A. Timurtekin), İstanbul.
- BAKIŞ, E. S. A. B. (2013), Kemal Tahir'in Köyün Kamburu Romanına. *International Journal Of Social Science* Volume 6 Issue 3, P. 879-903, March 2013.

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

- BAYTİMUR, N. M. (2015), Ömer Seyfettin'in Şiirlerinde Uluslaşma Bilincinin Yansımaları, *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1).
- BİNGÖL, Y., & PAKIŞ, A. (2016), Milliyetçiliğin Anadolu Söyleminde Yeniden Üretimi. *Amme İdaresi Dergisi*, 49(1).
- BURCU, E. (2004), Ömer Seyfettin'den 'Millî Benliğe Dönüş' çağırısı: Primo Türk Çocuğu, *Bilig*, S, 30.
- CAFEROĞLU Ahmet (1953), "Türk Onomastiğinde 'At' Kültü", *Türkiyat Mecmuası*, S.X, İstanbul.
- CAN, B., & ÖZBAY, F. (2015), Edebiyata Sosyolojik Bakmak: Mustafa Kutlu'nun "Uzun Hikâye" Adlı Eserindeki Anlamlar Ve İdeolojik Yansımalar, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 39(39).
- ÇANDIR, M. (2011), İslami Duyarlılığın Cumhuriyet Devri Türk Şiirine Yansımaları (1923a" 50). *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1).
- ÇETİN, İ. (2013), Türküler Ve Grup Bilincinin Yansıtılması: 12 Haziran 2011 Genel Seçimleri Örneği, Kültürümüzde Türkü Sempozyumu Bildirileri, 22-25 Ekim 2011, Sivas, s.341-364.
- ÇETİN, İ. (2014), Eflatun Cem Güney'in Çalışmalarının Fikrî Yapısı, Eflatun Cem Güney Sempozyumu Bildirileri, C.1, S.35-44, Sivas.
- ÇOBANOĞLU, Ö. (2003), Türk Dünyası Epik Destan Geleneği, Ankara, Akçay Yayınları.
- ÇORUHLU Y. (2002), Türk Mitolojisinin Anahatları, İstanbul, Kabalıcı Yayınları.
- DAYANÇ, M. (1997), Sırat-ı Müstakim Dergisindeki Dil, Edebiyat ve Sosyal Kavramların Sistemik İncelenmesi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi.
- DAYANÇ, M. (2012), Millî Edebiyat Dönemi, Milliyetçi Edebiyat Ve Millî Edebiyat Kavramı Üzerine Düşünceler. *Journal Of Social Sciences Eskisehir Osmangazi University/Eskisehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1).
- DEMİRSİPAHI, C. (1975), Türk Halk Oyunları Türk Halk Oyunları, Ankara, Türkiye İş Bankası yayınları.
- DÖNMEZ, C. (2006), Atatürk'ün Eğitim İle İlgili Görüş Ve Uygulamalarına Toplu Bir Bakış, Ankara, Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi, 7, (1), 91-109.
- DUYMAZ, R. (2008), Türk Edebiyatı Tarihinde Milli Edebiyat Dönemi (1911-1923), İstanbul: 3f Yayınları.
- ELIADE, M. (1993), *Millîlerin Özellikleri*, (Çev. Sema Fırat), İstanbul, Simavi Yayınevi.
- EMİL, B. (1997), *Türk Kültür ve Edebiyatından Meseleler I*, Ankara, Akçağ Yayınları.
- GEİSLER, M. E. (2005), Introduction: What Are The National Symbols-And What Do They Do To Us? National Symbols, Fractured Identities. Hanover And London: Middlebury College Press.
- GENÇ, R. (1997), Türk İnanışları İle Millî Geleneklerinde Renkler ve Sarı-Kırmızı- Yeşil, Ankara, TDK Yayınları.
- GUMİLEV, L. N. "Eski Türk Dini" *Türk Kültürü*, (Aktaran: Harun Güngör), S.377, S.520-531.
- GÜHER, E. (2016), Atatürk'ün Milli Eğitim Politika Anlayışı Çerçevesinde Türkiye'deki Amerikan Okullarına Bakışı, 2. Uluslararası Çin'den Adıyatik'e Sosyal Bilimler Kongresi Kongre Kitabı, 68. Adıyaman.
- İNAN, A. (1935), *Türkiyat Mecmuası*, C. III., İstanbul, Devlet Matbaası, S.305
- İSKENDERZADE, L. A. (2007), Dede Korkut Hikâyelerinin Türk Plastik Sanatlara Yansımaları, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(17), 319-340.
- KAFADAR, O. (1997), *Türk Eğitim Düşüncesinde Batılılaşma*. Ankara, Vadi Yayınları.
- KAPLUHAN, E. (2012), Atatürk Dönemi Eğitim Seferberliği Ve Köy Enstitüleri. *Marmara Coğrafya Dergisi* Sayı: 26, Temmuz - 2012, S. 172-194
- KARAGÖZOĞLU, G., ARICI, H., BÜLBÜL S. ve ÇOKER, N. (1995), Türkiye'de Öğretmen Eğitim Politikaları ve Modelleri, *Avrupa Konseyi Ülkeleri Öğretmen Yetiştirme Politikaları Ve Modelleri Toplantısı*, Ankara, Milli Eğitim Basımevi.
- KORKMAZ, L. (2012), Ulusal Kimliğin Semboller Ve Erovizyonla Temsili, *Pivolka*, 21 (7), 2-5.
- LEVEND, A. S. (1980), Divan Edebiyatı, İstanbul, Enderun Yayınevi.
- MERİÇ, C. (2014), Kırk Ambar, İstanbul, İletişim Yayınları.
- MORAN, B. (1999), Türk Romanına Eleştirel Bir Bakış 2., İstanbul, İletişim Yayınları.
- MORAN B. (2002), Edebiyat Kuramları Ve Eleştiri, İstanbul, İletişim Yayınları.
- ÖGEL, B. (1993), Türk Mitolojisi, I. Cilt. Ankara, TTK Yayınları.

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

- ÖGEL, B. (1988), Dünden Bugüne Türk Kültürünün Gelişme Çağları, İstanbul, 3.B., Türk Dünyası Araştırmaları Yayınları.
- ÖNAL, M. N. (2007), Türk Mitinin Oluşumunda Işığın Rolü, Journal Of Turkish Studies, Şinasi Tekin Hatıra Sayısı II, (Hzl. Yücel Dağlı-Yosges Dades-Selim S. Kuru), C. 31/1ı, S. 145-158.
- RIFAT, M. (1983), Dilbilim ve Göstergibilim Kuramları, İstanbul, Yazko Yayınevi.
- SAĞLIK, Ş. (2004), Popüler Romanlar ve Edebiyat Sosyolojisi, İçinde: Köksal Alver, Edebiyat Sosyolojisi İncelemeleri, Ankara, Hece Yayınları, S. 181-217.
- SAĞLIK, Ş.(2012), "Popüler Romanlar Ve Edebiyat Sosyolojisi", (Ed. Köksal Alver), Edebiyat Sosyolojisi İncelemeleri, Ankara, Hece Yayınları, 307-343.
- SARINAY, Y. (1994), Türk Milliyetçiliğinin Tarihi Gelişimi ve Türk Ocakları, İstanbul, Ötüken Yayınevi.
- SARINAY, Y. (1994), Türk Milliyetçiliğinin Tarihi Gelişimi ve Türk Ocakları, İstanbul, Ötüken Yayınevi.
- SARINAY, Y.(1999), "Osmanlı Devletinde Türk Milliyetçiliğinin Doğuşu", Osmanlı Ansiklopedisi, (Ed. Eren Güler). C.7, S. 411-419, Ankara, Yeni Türkiye Yayınları.
- SMİTH, A. (2000), Millî Kimlik, Çev.: Bahadır Sina Şener, İstanbul, İletişim Yayınları, S.150.
- SOYSAL, M.E. (2010).Tarihsel Süreçte Bayrak ve Sancaklarımız, A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi [Taed] 42, Erzurum 2010, 209-239.
- ŞENGÜL, A. (2007), Mustafa Necati Sepetçioğlu'nun Romanlarında Bir Anlatım Unsuru Olarak Semboller, *Mustafa Necati Sepetçioğlu Özel Sayısı*, 49.
- TÜRKDOĞAN, O. (2007), 21. Yüzyılın Eşiğinde Türk Sosyolojisinin Dinamikleri, *Türk Dünyası Araştırmaları*, (171).
- WELLEK, R.- WARREN, A. (1983). Edebiyat Biliminin Temelleri, (çev: Ahmet Edip Uysal), Ankara, MEB Yayınları.
- YETİŞ, K. (1999), "Millî Edebiyat Anlayışı", *İlmî Araştırmalar Dil Ve Edebiyat İncelemeleri*. Sayı: 8.
- YILDIZ, K. (2015), Türk Folklor Araştırmalarında Önemli Bir Kaynak: Bartın Gazetesi An Important Resources İn Researches Of The Turkish Folklore: The Newspaper Of Bartın. *Uluslararası Karadeniz Havzası Halk Bilimi Araştırmaları Dergisi (Ukhad)*, 1(2).
- Ziya Gökalp (1976), Yeni Hayat/Doğru Yol, Ankara, Kültür Bakanlığı Yayınları.

TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI PROGRAMLARINDA PROZODİNİN YERİ

İsmet ÇETİN*
Şadan ALTINOK**

Giriş

İletişim, bazen sözlü bazen sözsüz olsa bile gerçekleşebilmesi için iletilmek istenen bir mesaj ve bu mesajı gönderen ile alan tarafın bulunması gerekir. Mesajın doğru olarak gönderilmesi ve alınması iletişim sürecinin sağlıklı sürmesi için en gerekli koşuldur. Mesaj; sözlü, sözsüz veya sözlü ve sözsüz (beden dili) bir arada olabilir. Sözlü olarak verilmek istenen mesajın dilin paralinguistik yani prozodik özelliklerini en iyi şekilde yansıtmaları gerekir ki doğru şekilde anlaşılabilsin. Sosyal yaşamın düzenli, yanlış anlaşılmalara yer vermeden sürbilmesi etkili bir iletişim süreci ile mümkündür. Hogg ve Vaughan (2011: 616) sosyal yaşamda en çok olup biten şeyin iletişim olmasının onu sosyal etkileşimin temelini oturttuğunu savunur. İletişimin olmadığı bir sosyal etkileşim düşünülemediğini; insanların farkında olarak veya olmayarak algıları, düşünceleri, duyguları, niyetleri ve kimlikleri hakkında sürekli bilgi alışverişinde bulduklarını söyler. İletişim; insanlar arasında karşılıklı ilişkilerin kurulmasını sağlar, insanların belirli sözcüklerin, seslerin, göstergelerin ve mimiklerin anlamına ilişkin ortak bir anlayışa sahip olmalarını gerekli kılar, insanların başkalarını etkilemelerini ve onlardan etkilenmelerini sağladığı için sosyal bir nitelik taşıır.

Gönderici ile alıcı arasındaki mesajın doğru ve anlaşılır bir şekilde iletilmesi ve böylece etkili iletişim sürecinin sağlanması için dilin parçalarüstü birimler olarak nitelenen vurgu, tonlama, durgu, durak gibi birimleri önemlidir. Gönderici açısından konuşma becerisini kapsayan iletişim süreci alıcı için dinleme ve anlamlandırma ardından yine konuşma becerisini içerdiği düşünüldüğünde prozodik farkındalığın dinleme becerisi için de gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Türk dili ve edebiyatı dersinin genel amaçları okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin üzerine bina edilen dil ve edebiyat alanlarıyla ilgili bilgi, bilinç ve davranış edindirmeyi kapsamaktadır, dolayısıyla sözlü iletişim -konuşma- önemli bir alan olarak görülmektedir.

Parçalarüstü birimler, buldukları kelimelere özel ifadeler kazandırıp sözün kastedilen anlama uygun bir şekilde söylenmesini ve alıcı tarafından anlaşılmasını sağlar. Bu nedenle kelimeleri, taşıdığı parçalarüstü ses birimleri açısından bir değerlendirmeye tabi tutarak söylemek büyük bir önem taşımaktadır (Güneş 2003: 151). Sağlıklı iletişim süreci "dil kuralları çerçevesinde oluşturulan ses-söz dizimi ilişkisine bağlıdır. Ses-söz dizimi ilişkisinin sağlıklı kurulabilmesi ise, sese duygu ve anlam kazandıran vurgu ve ton gibi parçalarüstü birimlerin, söz dizimini oluşturan kelimelerin duygu ve düşünce dünyasına uygun şekilde üretilmesiyle mümkündür." (Coşkun2009: 44).

* Prof. Dr., G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi. icetin@gazi.edu.tr

** Arş. Gör. G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Anabilim Dalı. sadanaltinok@gazi.edu.tr

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Prozodi (parçalarüstü birimler, bürün özellikleri, suprasegmental fonoloji, paralinguistik) olarak nitelenen terim, her dilin kendine has ezgisini sağlayan, anlam üzerinde önemli etkileri bulunan vurgu, ton, durak/kavşak gibi dil birimleri olarak tanımlanabilir. Dil bilimi alanının bir terimi olan prozodi ve üzerine çalışılan bir konudur. Buna sebep; müzik biliminde de sözü müziğe uydurma çalışması yapılırken yine vurgu, durak ve anlama dikkat edilerek ve dilin kuralları çerçevesinde gerçekleştirilmektedir. Aruz vezni ile adlandırılmasa da okuma, özellikle şiir okumaları ve ilgili çalışmalar prozodi konusudur. Prozodi, tek başına kelime seçimi ve kelime sıralaması ile iletilenin ötesinde, dilin bilgi aktaran suprasegmental (parçalarüstü) bir özelliğidir. Ses perdesi, tonlama, melodi, kadans, ses yüksekliği, ses rengi, tempo, vurgu, aksan ve duraklamaların zamanlaması prozodinin kapsadığı akustik özelliklerdir. Prozodik öğelerin düzenlenmesi insan dilinin edinim ve gelişiminin erken dönemlerinde ortaya çıkmaktadır. Ağlamasının tonuna göre bebeğin niçin ağladığını annesinin sezinmesi buna örnek olarak gösterilmektedir (Ross'dan aktaran Türkbay ve Cönkoğlu 2007: 113-114).

İletişim sırasında sözel olan verileri beden dili ile destekleyerek görsel olarak da prozodik anlamlandırmaya katkı sağlar. Aslında konuşurken çoğu zaman farkında olmadan bazı jest ve mimikler yapar. Bu da konuşmanın seyri ve anlaşılabilirliğini etkileyen diğer bir unsurdur. İletişim sürecinde kişiler kendi arasında sürekli bilgi alışverişindedirler ve sahip oldukları bilgileri etraflarına yayarlar. Bu sırada sözlü ifadeleri ve bunu destekleyen vücut dili kişinin kendini ifade etmesine katkı sağlar, hatta iletiyi güçlendirir. Bir başka dikkat çekici husus, kişinin kızgın veya mutlu olup olmadığı ses tonundan anlaşılabilirdiği gibi mimiklerinden, nefes alışından da rahatça anlaşılabilir. Bu da prozodik özellikler ile beden dili çoğu zaman birbirinden ayrılmayan iletişim unsurları olduğunu gösterir. Beden dili iletişim sürecinde konuşan (gönderici) ve dinleyen (alıcı) açısından farklı bir öneme sahiptir. "Alıcıya sesimizdeki prozodik özelliklerle birleşerek duygu durumumuz hakkında daha net bilgi verir. Ses tonu, mimik, göz hareketleri gibi paralinguistik özelliklerin sözü edilmeden anlamın anlamı anlaşılır." (Kocaman 1979: 15). "Sözsüz dil davranışları söylenen sözün anlamını etkileyebilir ve ayrıca konuşmanın akışını düzenlemede önemli işlevler görebilir." (Hogg ve Vaughan 2011: 643).

Noktalama işaretleri prozodik okuma yaparken okuyucuya hem anlamı kavraması hem de prozodik okuma yapabilmesi için yardımcı olur. Dinleyici, mesajı anlamlandırmada konuşmadaki vurgu, tonlama ve anlam gruplarına dikkat ederken; okuyucu da, noktalama işaretleri ve dilbilgisi ile yazılı ifadeleri yapılandırır. Noktalama işaretleri okuyucunun; tonlama, vurgulama yapmasına ve cümleleri anlamlı gruplar halinde okumasına yardımcı olur (Keskin, Baştuğ ve Akyol 2013: 168).

Sosyal bir varlık olan insanın her an iletişim içinde olduğu düşünülürse etkili iletişimin ve bunun için gerekli unsurların önemini arttırdığı da görülecektir. İletişim esnasında ise çoğu zaman sözlü iletişimin kullanıldığı göz ardı edilemeyeceğinden prozodinin önemi ortaya çıkmaktadır. Dil ile ilgili olan prozodik yeterliliğin ortaöğretim kurumlarında, Türk dili ve edebiyatı dersi ile dil ve anlatım derslerinde öğretmenler aracılığıyla öğrencilere kazandırılmasının gerekliliğinden hareketle orta öğretim müfredat programı ve öğretmen yetiştiren kurumlarının müfredatlarının düzenlenmesinde bu konunun yer almasının önemi ortaya çıkmaktadır.

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

Programların uygulayıcıları olan ilgili öğretmenlerin dört temel davranıştan konuşma-sözlü ifade üzerinde durmalarına dikkat çekilir. Şahin ve diğerleri (2007: 94-95) Öğretmenlik sanatını konuşmaktan çok konuşurma sanatı olarak nitelendirmişlerdir. Bunun için sözlü anlatım, konuşma eğitimi gibi derslerin başlangıcında planlı konuşma alıştırmaları ile doğru seslendirme (telaffuz) çalışmalarının birlikte verilmesi daha sonra uygulamaya geçilmesinin gerektiğini ifade etmektedirler.

Geçmişten Günümüze Dil Ve Edebiyat Müfredat Programlarında Prozodi

Düzgün ve yerinde konuşma sanatının incelikleriyle alan belâgat, kendi içinde "Meânî", "Beyân" ve "Bedîî" olarak üçe ayrılır (Hızlı 2008:35). Meânî sözün duruma uygun bir şekilde nasıl ifade edileceğini, beyân bir maksadın birbirinden farklı usullerle ne şekilde dile getirileceğini, bedî ise maksadı ifadeye yeterli olan söze mânâ ve ahenk açısından güzellik verme yollarını gösterir (Saraç 2006:38).

Türk eğitim sistemi içinde Karahanlılar döneminden itibaren hizmetlerini sürdüren medreseler ve Osmanlı döneminde kurulan Enderun başta olmak üzere çeşitli eğitim kurumları; kendi alanının bilgisi yanında verimli bir iletişimin sağlanması için de dil dersleri ve bu alanda bilgileri de vermektedir. Yeniçeri ortalarından çıkan şairlerin estetik değeri yüksek şiirleri (Köprülü 1962:21-28), ahi ocaklarında buranın mensuplarının edebî eserleri, muhtelif çevrelerde yetişen Türk şairlerin edebî değeri yüksek şiir örnekleri bunlara örnek teşkil etmenin yanında medreselerde okutulan sarf ve nahiv ile belâgat dersleri de programlı bir eğitim sisteminin varlığını işaret etmektedir (Çetin 2015:14). Medreselerde dili iyi kullanma, hem okuduğunu anlama hem de anlatma; iyi bir iletişim özellikle belâgat derslerinin her seviyede medresede okutulması sağlanmıştır.

20. yüzyılın başından itibaren Türkçülük fikrinin devlet idaresine katkılarıyla beraber 1910-1913-1914 yılları itibarıyla medreselerde Arapça belâgat bilgisi yanında Türkçe dersleri de konulmuştur. Dar'ül-muallimin'in 1900 programında (İptadiye Şubesi-Rüştiye Şubesi-Âliye Şubesi) Türkçe Kavâid ve imla, Kavâid ve imla, Kavâid-i Osmaniye ve müntehabat, Lisân-i Osmani, Belâgat-ı Osmaniye ve kitâbet-i resmîye dersleri içinde prozodi eğitimi verilmiştir. 1923 yılında Dar'ülHilafe medreseleri tâlikism-ı evveli için hazırlanan programda Türkçe dersi imlâ, kavâid, kıraat, kitâbet olarak belirlenmiş, medreselerde; hat -imla ve kıraat -kavâid ve kitâbet -kavâid-i Osmaniye -kitâbet veya edebiyat-ı Türkiye ve muadili dersler okutulurken, idâdilerde ve İstanbul Sultanisi'nde Türkçe dersi ve Arapça tecvid dersleri içinde prozodik eğitim verilmiştir.

Osmanlı döneminde her eğitim kurumu kendi prensipleri içinde programlarını uygularken bu programlarda dönemin gereği olarak dil dersleri ve dolayısıyla Türk dili dersleri; bu dersler içinde özellikle sözlü ifadeye yönelik uygulamaların varlığı göz ardı edilmemiştir. Özellikle 1876 Kanûn-i Esâsî'nin 18. Maddesinde ifade olunan "Tebaa-i Osmaniye'nin hizmet-ı Devlette istihdam olunmak için devletin lisanı resmî olan Türkçeyi bilmeleri şarttır" ve 57. Maddede ifade edilen "Heyetlerin müzakeratı lisanı Türkî üzere cereyan eder ve müzakere olunacak layihaların suretleri tab ile yevmi müzakereden evvel azaya tevzi olunur" hükümleriyle devlet dilinin Türkçe olmasının esasa bağlanmasından sonra Türkçenin eğitim kurumlarında önem kazanmış olması dikkate değer bir husustur.

Türk devletini resmî dil olarak Türkçe'ye anayasal zorunluluk hale getirmesi, Cumhuriyet döneminde de devam etmiştir. Buradan hareketle Türkçe dersleri ve özellikle

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Türkçe okur-yazarlığın toplum nezdinde yaygınlaştırılması da Cumhuriyet hükümetlerinin politikası olmuştur.

İlköğretim seviyesinden itibaren başlayan dil ve edebiyatla ilgili davranış edindirmeye yönelik çalışmalar, yasal düzenlemelerle uygulanmış, bunun için eğitim programları yapılmıştır. Bunlar yapılırken daha önce dağınık halde yapılan uygulamalar Tevhid-i Tedrisat kanunu ile standart hale getirilmiş, bu doğrultuda da ders programları hazırlanmıştır. Türkçe ve Türk edebiyatı programları da bu çerçevede ele alınmıştır.

Cumhuriyet Döneminde Müfredat Programları

Tevhid-i Tedrisat kanunu ile eğitimin bütün alanlarında birlik sağlanmış, bütün programlar yeniden ele alınmıştır. Bu çerçevede Türk dili ve edebiyatı programı da yeniden düzenlenmiştir. 1920 Fevzi Çakmak İcra Hükümeti'nin Maarif Vekâleti bütçesinin görüşülmesinde Türkçe'nin önemini belirtmesi, 23 Nisan 1920 yılında TBMM'nin açış konuşmasında Mustafa Kemal Atatürk'ün açış konuşmasında Türkçeye vurgu yapıp toplumun okur-yazar kılınmasına yönelik ifadeleri, Türk Dili'nin önemine dikkatleri çekmenin ötesinde bir devlet politikası olarak belirlenmesini de sağlamıştır. Nitekim daha sonraki dönemde Türk Dil Kurumunun kuruluşu ve bu alanda çalışmaların yapılması sözünü ettiğimiz politikanın uygulanmasıdır.

Yeniden inşa edilen Türk devletinin kurucu ideolojisi millî devlet kimliğiyle yoluna devam etmeyi gerektirmektedir. Bu fikrî yapı Türkiye Cumhuriyeti Devletinin yapısını, dolayısıyla dil politikasını da belirleyen esas olarak 1924 Anayasasının 2. Maddesinde "Türkiye Devletinin dini, Dini İslâmdır; resmî dili Türkçedir; makarrı Ankara şehridir" cümlesiyle yer almıştır. Dolayısıyla bu fikrî merkezde bir politikanın belirlenmesi ve uygulanması gereğinden hareketle Türkçe/ Türk Dili ve edebiyatı programları 1924 yılında MehmedFuad(Köprülü), Ali Canib (Yöntem) ve Süleyman Şevket (Tanlı) tarafından hazırlanır.

Cumhuriyet döneminin ilk müfredatı olan 1924 lise müfredatı, ilkökul seviyesinden sonra altı yıllık bir eğitim basamağını teşkil eder. İki devre olan lise, I. Devrede günümüz ortaokul, II. Devrede ise günümüz lise seviyesindeki eğitim kurumunu karşılamaktadır. Lise I. Devrede uygulanması öngörülen programda; Toplumun fertlerini okur-yazar kılmak, Okuma alışkanlığı kazandırmak, Ağız farklılıklarının ortadan kaldırmak, Türkçeyi kurallarına göre yazmak ve konuşmak, gibi davranış edindirmeye yönelik amaçlar güdülmüştür.

Müfredatta "Türk Lisanı ve Edebiyatı" başlığı altında verilen bilgilerde, doğrudan okutulacak konuya girilir ve "Bilhassa kıraate müstenid" parçaların okutulacağı ifade edilerek kıraat dersinin amacı; "Kıraat vasıtasıyla "okumak zevki" verilir, talebenin lisana ait vukûfu artar; şive ihtilafları kaldırılır; tabiata ve cemiyet hayatına ait mevzuların iyi, doğru, güzel numuneleri karşısında çocukların iradesi, duyuşu, düşüncesi, inkişâf eder. His, hayal ve zekâ melekesinin takviyesi diğer bütün dersler için faydalı olur. Bu sebeple dârümuallimât ve dârümualliminde, liselerin her sınıfında lisan ve sanat tedrisatını kıraat mihveri etrafında toplamak lazımdır." şeklinde belirlenir. Bu amaca yönelik olarak lise birinci kısım Türkçe programında, kıraat ve inşad konuları, prozodiyi içine almaktadır. "İyi, doğru, güzel ifadeli eserlerin sade olanlarından başlanacak, şiirlerin, küçük hikâyelerin, fıkraların, muhtelif mevzulu nihayet iki üç sahifeden müteşekkil makalelerin anlaşılmasını temin etmek gaye olacaktır." şeklinde ifade edilen kıraat dersi uygulama aşamasında; ders kitabındaki

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

metinlerin yanı sıra öğrencilerin seviyesine uygun olarak seçilecek farklı türlerinde okutulması ve duygusal olarak hissettirilip öğrencilerin üzerinde tartışma yapabildiği şekilde pratiğe dökülebileceği belirtilmiştir (Maarif Vekaleti 1340:5,44; Temizyürek ve Balcı 2006: 228-230). İnşad dersinde ise ufak şiirlerin ahengine dikkat edilerek okutulacak, bunlar deftere muntazaman geçirildikten sonra ezberletilmesi öngörülmüştür. Uygulama aşamasında 5-10 beyitlik ufak şiirler yazdırıldıktan sonra manzumenin manasına, ahengine göre nümayişsiz ve tabii bir ifade ile okutulması tavsiye edilmiştir. Üçüncü seneye koyulan "Edebi Kıraat" dersinde ise "yazmak sanatının esaslarını gösterecek mahiyette eski ve yeni eserlerin bedii kıraati ve serbest mütalaası. İcada, tertibe, vahdete, edaya, hasbıhale, muhavereye, tahkiyeye, tasvire, üsluba dair izahat ile kısaca yazı nevileri hakkındaki malumat. Kıraat parçalarının mihrer etrafında istikra usulüyle çıkarılarak gösterilecektir. Şeklinde ek bir açıklama getirilmiştir.

Harf değişikliğiyle ilgili kararın uygulanmaya başlamasından önce, 1927 yılında program yeniden ele alınmış, Latin harflerinin kabulüyle beraber Arapça ve Farsça dersleri kaldırılmış, Türkçenin yeniden tetkike konu olduğu kararlaştırılmıştır. Özellikle konumuzla ilgisi olan okuma yanında yazma faaliyetlerinin de yer alması kararlaştırılmıştır (Yücel 1994:185).

1924'ten 1934'e kadar müfredat aynı devam etmiştir. 1934-1938 de prozodi ile ilişkili dersler Tahrir (kompozisyon), Edebi Kıraat (okuma) içinde verilmiştir. Daha çok yazma üzerine yoğunlaşmış, edebiyat derslerinde edebi zevk ve okuma alışkanlığı ön plana çıkarılmıştır. Prozodik bilgiler sesli okuma alıştırmaları ile sağlanmış olmalıdır.

1952 yılı müfredat programında; Türk dili ve edebiyatı dersi haftada 2 saat okuma ve edebiyat, 1 saat dilbilgisi, 2 saat kompozisyon olarak düzenlenmiştir. Prozodik kazanımlar kompozisyon dersi içinde sözlü anlatım olarak verilmiştir. Dilbilgisi dersinin hedefi; okuduğunu iyi anlayacak ve düşünüp duyduğunu doğru ifade edecek sağlam bir dil mantığının teşekkül etmesi olarak ifade edilmiştir. Dilbilgisi dersi konularından prozodi ile ilişkili olan kısımda; dil ve yazı, dillerin meydana gelişi, konuşma, sesbilgisi, ses, ses organı, vurgu, vurgu değişimleri, vurgunun manaya etkisi, lama, cümlelerin söylenişindeki ton değişikliklerinin mana ile ilgisi ve noktalama işaretleri gibi başlıklar altında toplamıştır. Prozodik kazanımlar diğer yıllara göre daha ayrıntılı olarak verilmiş ve çoğunlukla dilbilgisi dersi içerisinde verilmiştir. Kompozisyon dersinde ayrıntıya yer verilmemiştir (T.C. MEB 1952:5-7).

1956yılı müfredat programı; Türk dili ve edebiyatı dersi yine okuma ve kompozisyon olarak ikiye ayrılmış. Kompozisyon dersi ise kendi içinde sözlü ve yazılı olarak bölünmüştür. Sözlü kompozisyon kısmında; karşılıklı konuşma, açıklama, haber verme, sözlü rapor, hikâye anlatma, münakaşa, mülakat, müzazara, meclis müzakere usulleri, sözlü inceleme ve konferans olarak konu başlıkları belirtilmiştir. Görüldüğü gibi yine ayrıntıya yer verilmeden konu başlıkları ile geçilmiş. Konuşma usulleri, öğretim teknikleri ve prozodik kazanımlar hakkında bilgiler yer almamıştır (T.C. MEB1956:4-7).

1960-1970-1987 yılları müfredat programları küçük tadilatlar dışında farklılık göstermemektedir. Bu yıllarda hazırlanan müfredat programlarında Türk dili ve edebiyatı dersi Okuma ve Kompozisyon olarak ikiye ayrılmıştır. Kompozisyon dersi teferruatlı biçimde yeniden ele alınmış, gerekliliği şu şekilde vurgulanmıştır; "okumanın ve dil ile ilgili öbür çalışmaların başlıca hedeflerinden biri, onları kompozisyona hazırlamak, bildiklerini duyduklarını ve düşündüklerini doğru, açık ve tesirli bir şekilde tam olarak söylemeye,

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

yazmaya alıştırmaktır". Ancak devamında yazılı kompozisyon çalışmalarının birinci derecede ehemmiyetli olduğu söylenerek gerek hayatımızdaki rolü gerek kelime ve cümle zenginliğine yardımı bakımından sözlü çalışmalarında ihmal edilmemesi gerektiği söylenmiştir. Sözlü kompozisyon çalışmalarında öğrenci, başkalarıyla, yersiz heyecanlara kapılmadan, tabii ve rahat konuşmayı, başkalarını dikkatle ve sabırla dinlemeyi öğrenecektir. Öğrencilerin, seslerini kullanışlarında, jestlerinde, yüz hareketlerinde, bilhassa kelimeleri ve cümleleri söyleyişlerinde çeşitli aykırılıklara, yapmacıklıklara, hatalara düştükleri görülmektedir. Bunların her biri için ayrı tedbirler alınmalıdır denmiştir. Kelime hazinesi ve cümle yapıları üzerinde durulmuştur.

Sözlü kompozisyon çeşitleri müfredatta; karşılıklı konuşma, açıklama, sözlü rapor-haber verme, hikâye anlatma, münakaşa, söz korusu, inşat, mülakat, münazara, sözlü inceleme, konferans verme, meclis müzakeresi usulleri olarak belirtilmiş içeriklere yer verilmiştir. Özellikle İnşat konusunda prozodik kazanımlar daha çok göze çarpmaktadır. İnşat, telaffuz hatalarını giderme, vezni ve ritmi hissettirme, kelime kazandırma, güzel parçaların hatırdı kalmasını sağlam, topluluk karşısında söz söyleme cesareti verme bakımlarından faydalıdır. Ayrıca söz korusu konusunda da yine ritim, durulacak yerler, vurgulu sözler, telaffuz hataları gibi noktalara temas edilmiştir.

Dilbilgisi dersinde, ses, ses yolu, vurgu, ulama, ton, kelimelerin söylenişi, cümleler, imla ve noktalama olarak konular belirtilmiştir. İmla ve noktalama sadece okuma ve yazılı kompozisyonda diye belirtilmiş sözlü kompozisyonda yer verilmemiştir. Oysaki konuşmada noktalama işaretleri bize doğru vurgu, tonlama ve duraklamalar yapabilmemiz için yol göstericidir.¹

1992 yılı müfredat programı, prozodik kazanımların bu tarihe kadar en geniş ve ayrıntılı olarak verildiği programdır. Bu program da Türk dili ve edebiyatı dersi; edebiyat, Türk dili (dil bilgisi) ve kompozisyon olarak üçe ayrılmıştır. Genel amaçlarında, yazarken ve konuşurken Türkçe'nin imlasına, telaffuzuna ve estetik inceliklerine özen gösterilmesinin gereği benimsetilerek bunların yaygınlaştırılmasını sağlamak olarak prozodinin önemi vurgulanmıştır. Konumuzla ilgili olarak programda ayrıca; imla, noktalama ve dil bilgisi kurallarına uyulması, Türk dili konuları, dilin sırf şekil bakımından anlatımı şeklinde değil, metinler üzerinde yapılacak gözlem ve mukayeselerle mananın iyi kavranmasını dolayısıyla öğrencinin kendi fikirlerini, duygularını ve isteklerini doğru ifade etme şuuruna varması, yazılı kompozisyon çalışmaları yanında sözlü kompozisyon çalışmalarının da yaptırılması, sözlü kompozisyon çalışmalarında, öğrenciye, bilhassa topluluk karşısında rahat konuşabilme, başkalarını dikkatle, sabırla, saygıyla dinleyebilme alışkanlıkları kazandırılması gibi hususlara da yer verilmiştir(T.C. MEB 1992:814-817).

Prozodik kazanımlara sadece kompozisyon programında yer verilmiştir. Özellikle Kompozisyon-1 Konularında ayrıntısıyla işlenmiş ve ikinci bölüm olan Dinleme ve Konuşma'da konuşma öncesi ve konuşma sırasında yapılması gerekenler ayrıntılı olarak verilmiştir. Bu hazırlıklar yanında konuşmada ses bakımından dikkat edilecek hususlar ve söyleyişle ilgili yanlışlar başlıkları içinde prozodik kazanımlar yer almıştır. Ayrıca beden dili

¹ Daha geniş bilgi için bkz. MEB Lise Müfredat Programı, Ankara 1960, s.14-24;MEB Lise Müfredat Programı, Ankara 1970, s.14-24; MEB Lise Müfredat Programı, Ankara 1987, s.22-33;

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

davranışlarına da değinilerek konuşma eğitimi bir bütün olarak ele alınmıştır(T.C. MEB 1992: 831-838).

2005 yılı müfredat programı ile Türk dili ve Edebiyatı dersi; Türk Edebiyatı, Dil ve Anlatım olarak ikiye ayrılmıştır. Yapılandırmacı yaklaşımın esas alındığı program ile kazanımlar belirtilerek bu kazanımların edindirilmesinde yardımcı olacak etkinlik önerileri ve açıklamalar ile desteklenmiştir. Öğrencinin bilgiyi edinme sürecinde aktif olduğu, öğretmenin bu süreçte yol gösterici rol oynadığı bir yaklaşımla hazırlanmıştır. Prozodik kazanımlara Türk Edebiyatı programında, 9. Sınıf II. Ünite de şiir bahsinde metni nasıl yaklaşılaacağı, şiir incelemelerinin nasıl yapılacağı konusunda; ahengin; ses akışı, söyleyiş, ritim ve her türlü ses benzerliğiyle sağlandığı, konuşma diline özgü tonlama ve vurguyla beyitlerdeki ses ve söyleyiş arasındaki ilişki, konuşma diline özgü tonlama ve vurguyla dörtlüklerdeki ses ve söyleyiş arasındaki ilişki gibi konulara dikkat çekilmiştir. Burada verilen bilgilerin daha sonraki sınıflarda şiir incelemelerinde uygulanması istenmiş ve bunun için gerekli açıklamalar yapılmıştır (T.C.MEB 2005).

Dil ve anlatım dersinde ise "9. Sınıf 1. Ünite İletişim, Dil Ve Kültür" ile dil kültür ilişkisi verilerek konuşma dilinde; ses tonu, söyleyiş tarzı ile el, yüz ve vücut hareketlerinin rolü açıklanmıştır. Yine "9. Sınıf 3. Ünite Ses Bilgisi Ve Telaffuz (Söyleyiş)" ile prozodik kazanımlar daha geniş olarak ele alınmıştır. Bu kazanımlar etkinlik ve açıklamalar ile genişletilerek ayrıntılı olarak verilmiştir. Öğrenci tarafından edinilecek Prozodik kazanımlar şu şekilde belirtilmiştir; Ses ve telaffuz ilişkisini fark eder, yazı ile telaffuz ilişkisini gösterir, vurguyla ilgili kuralları uygular, ifadenin gerektirdiği biçimde tonlama yapar, ses akışını bozan durumları gösterir, bir dilin ses terbiyesi ve konuşma biçiminin tarihi zamanın akışı içinde insani ilişkiler çevresinde gerçekleştiğini sezer. Açıklamalar kısmında ise bu kazanımların öğretiminde kullanılacak kısa yönergeler yer verilmiştir. Bunlarda; ses özellikleri, ünlü ünsüz harfler, boğumlama, hecelerın ses değeri, seslerin telaffuza göre kazandıkları ses değeri, yazı dilindeki işaretler ve bunların konuşmaya yansımaları, yazılış ile söyleniş farklılıkları, duraklama ile noktala işaretlerinin bağı, Türkçe' de vurgunun yeri, vurgunun anlam belirleyici özelliği, seslerin ton dereceleri gibi prozodi bilgilerini kısaca sayabiliriz(T.C. MEB, 2005: 20-22). Burada dilin kendine has ahenk ve ezgisinden, kavşak ve durakların fark ve öneminde, sesin şiddeti ve perde değeriinden bahsedilmediğini de hatırlatmak gerek. 10 sınıf dil ve anlatım dersi 1. ve 3. Ünite kazanımlarının açıklamalarında; ses tonuna, jest ve mimiklerine, sahneyi veya kürsüyü rahat kullanmaya; dinleyicilerle, başta bakışlar olmak üzere, vücut diliyle iletişim kurmaya; ses ve kelimeleri doğru telaffuza özen göstermesi gerektiği, jest ve mimiklerin konuşmaya kazandırdığı değer, vurgu ve tonlamanın işlevi, hitap biçimleri ve dinleme tarzlarının önemi ile 11. sınıf dil ve anlatım dersi 2. Ünite de ses tonu ve beden dili hareketlerinin öneminden de kısaca bahsedilmiştir (T.C. MEB 2005: 36-37,51).

Milli Eğitim Bakanlığı, 2015 yılı itibarıyla Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım Dersini, Türk Dilive Edebiyatı Dersi olarak yeniden düzenlemiş, 2016/2017 eğitim-öğretim yılından itibaren de uygulamaya koymuştur.

Türk Dili ve Edebiyatı Programının amaçları ifade edilirken konumuzla ilgili olarak; "Duygu, düşünce ve hayallerini yazılı ve sözlü anlatım yoluyla doğru ve etkili biçimde ifade etme becerilerini geliştirmeleri ve yazma alışkanlığı kazanmaları" cümleleri ile iletişim vasıtası olan sözlü ifadeye de atıfta bulunmaktadır (T.C. MEB 2015: 3).

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Programdaki kazanım alanları ve sayıları alt başlığı altında "Sözlü İletişim" kazanımı olarak konuşma verilmiştir: ""Sözlü İletişim" kazanımlarıyla, öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Öğrencilerin dinleme becerisini geliştirmeye yönelik olarak "Dinlediğini Anlama" ve "Eleştirel Dinleme" kazanımlarına yer verilmiştir. Konuşma becerisinin geliştirilmesi için ise bir konuşmada hazırlık sürecinden konuşmanın tamamlanmasına kadarki süreçte gerekli olan kazanımlara yer verilmiştir (T.C. MEB 2015:6-7).

Üniteler hakkında ön bilgi verilirken, hemen her konuda; derslerin programdaki ünitelere uygun biçimde yürütüleceği, ünitelerde okuma ve sözlü iletişim çalışmalarının yapılacağı vurgulanmaktadır.

Programın çalışma konumuz olan prozodiyle ilgili olması bakımından önemi, bütün üniteler ve ünitelerdeki konuların işlenişlerinde basamaklardan biri olarak "Sözlü iletişim"in gösterilmesi olmuştur. Söyleyiş özelliklerine uygun konuşma(diksiyon), sunu hazırlama, hazırlıklı konuşma, kısa oyun sahneleme, kısa film hazırlama, etkili dinleme, münazara, söylev, mülakat, eleştiri, radyo tiyatrosu seslendirme ve dinleme, iş görüşmesi, şiir dinletisi gibi çalışmalarla sözlü iletişim becerilerinin edinileceği konusu programda işlenmektedir. Programda açıklamalar ile desteklenerek yönergeler verilmiş ve ayrıntıya girilmiştir.

Yukarıdan da anlaşılacağı gibi sözlü iletişim bir bütün olarak ele alınmış ve prozodik kazanımlar bu bütünün içinde ayrı bir kısımda; "boğumlama, vurgulama, tonlama ve duraklamaya dikkat ederek konuşur" şeklinde verilmiştir. Ayrıca, beden dili davranışları için belirlenen kazanım da şöyledir; konuşmasında beden dilini doğru ve etkili biçimde kullanır. Bu genel amaçlar doğrultusunda ünitelerin her biri okuma, yazma ve sözlü iletişim başlıkları altında toplanmış ve bunlara yönelik hazırlanan açıklama ve kazanımlar ile program hazırlanmıştır. Sözlü iletişim başlığının altında prozodik kazanımlar; diksiyon bilgileri ve sözlü etkinlikler ile verilmeyle çalışılmıştır (T.C. MEB 2015:34-35).

Sonuç ve Öneriler

Medrese eğitimleri sırasında prozodik kazanımlar belagat ve tecvid dersleri ile daha sonraları ise Türkçe ve edebi kıraat dersleri; idadi ve sultanilerde ise Türkçe ve tecvid dersleri ile verilmiştir. Darulmuallimin'de; Türkçe Kavâid ve İmla, Kavâid ve İmla, Kavâid-i Osmaniye ve Müntehabat, Lisani Osmanî, Belagâtı Osmaniye ve Kitabeti Resmîye, İmla ve Kıraat, Türkçe (Sarf-nahiv, kıraat ve imla, ezber ve inşat, tahrir), Kavâid-i Edebiye ve Kıraat, Usulü Tahrir dersleri içinde prozodi bilgileri işlenmiştir. Ancak hiçbirinde ayrıntılı bir açıklama getirilmemiştir. 1924 programından itibaren de görüldüğü gibi diksiyon eğitimin en temel ve geniş parçalarından biri olan prozodi (parçalarüstü birimler) konusu genel anlamda ele alınmıştır. Başta ayrıntılı olarak programlarda yer almamış ve buna yönelik kazanım ve etkinlikler düzenlenmemiştir. 1952 ve 1992 yıllarındaki programlarda daha ayrıntılı bilgilerin verildiği görülmektedir.2005 müfredatında dil ve anlatım dersinde sadece bir üniteye daha çok vurgu ve tonlama üzerinde durularak geçilmiştir ve edebiyat dersinde iki yerde vurgu üzerinde sadece etkinlik kısmında değinilmiştir. 2015 müfredat programı ile dil ve anlatım dersinde konuşma, dinleme okuma gibi beceriler ayrılmış ve vurgu, tonlama, duraklama şeklinde diğerlerine göre biraz daha ayrıntılı bir program hazırlanmıştır. Programda, öğrenme-öğretme basamaklarından biri olarak ele alınan sözlü iletişimin bütün ünite ve konulara yayılması esas alınmıştır. 2015 programına göre hazırlanan ve 2016/2107 eğitim –

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

öğretim yılından itibaren okutulan Türk Dili ve Edebiyatı Yardımcı Kitabı da buna işaret etmektedir.

Programların genelinde Türk dili ve edebiyatı dersi edebiyat ve dil anlatım olarak ikiye bazen kompozisyon dersi eklenerek üçe ayrılmıştır. Bu ayrımlarda dikkat çeken ise prozodik kazanımların sadece dil anlatım ve kompozisyon kısmında yer alıp edebiyat kısmında sadece metin okuma tarihsel bilgi gibi alanlar üzerine inşa edilmesidir. Oysa dil ve edebiyat bir bütündür ve konuşma eğitimi ile verilecek olan prozodi bilgisi tüm alan için geçerlidir. Edebiyat derslerinde de yeri geldikçe prozodi bilgisine değinilmelidir. Edebi okumaların doğru olması ve zevk vermesi için prozodik okuma şarttır. Müfredat programları hazırlanırken kazanımlar ve buna yönelik etkinlikler bu açıdan tekrar değerlendirilmeli ve genellikle göz ardı edilen konuşma eğitimi diğerleri kadar ön plana çekilmelidir. Türk dili ve edebiyatı dersine ek olarak 9'dan 12. Sınıfa kadar her yıl haftada en az bir saat güzel konuşma ve yazma dersi konulmalı; müfredatı ve kitabı ayrıca hazırlanmalıdır.

Kaynakça

- COŞKUN, Mustafa Volkan (2009), Ana Dili Eğitiminde Parçalarüstü Birimlerin Önemi ve Teknoloji Destekli Olarak Kavratılması, *Bilig*, 48, 41-52.
- GÜNEŞ, Sezai (2003), *Türk Dili Bilgisi*, İzmir, DEÜ.
- HIZLI, Mefail (2008), Osmanlı Medreselerinde Okutulan Dersler ve Eserler, *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi Cilt: 17, Sayı: 1*, 25-46.
- HOGG, Michael A. ve VAUGHAN, Graham M. (2011). *Sosyal Psikoloji*, (İ. Yıldız & A. Gelmez, Çev.). Ankara, Ütopya yayınları.
- KOCAMAN, Ahmet (1979), Anlambilim Üzerine, *Genel Dilbilim Dergisi*, 3-4 (1), 10-28.
- SARAÇ, M. A. Yekta (2006), *Klasik Edebiyat Bilgisi-Belagat-*, İstanbul, Gökkuşbu yayınları.
- ŞAHİN, Abdullah, vd. (2007), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. Ankara: PegemA yayınları.
- T.C. Maarif Vekâleti (1340), *Liselerin İkinci Devre Müfredat Programı*, İstanbul, Matbaa-i Amire.
- T.C. Maarif Vekâleti (1952), *Lise Müfredat Programı*, Ankara, Milli Eğitim Basımevi.
- T.C. Maarif Vekâleti (1956), *Lise Müfredat Programı*, Ankara, Maarif Basımevi.
- T.C. Maarif Vekâleti (1960), *Lise Müfredat Programı*, Ankara, Maarif Basımevi.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (1970), *Lise Müfredat Programı*, Ankara, Milli Eğitim Basımevi.
- T. C. Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı (1987), *Lise Müfredat Programı*, Ankara, Milli Eğitim Basımevi.
- T.C. MEB (1992), *Lise Müfredat Programı*, Tebliğler Dergisi, C:55, S:2370, (9 Kasım) , 814-839.
- T.C. MEB (2005), *Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi (9,10,11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- T.C. MEB (2015), *Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi (9,10,11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- TEMİZYÜREK, Fahrive BALCI, Ahmet (2006), *Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Okulları Türkçe Programları*, Ankara, Nobel.
- TÜRKBAY, Tümer, CÖNGÖLOĞLU, Ayhan (2007), Dilin Prozodik Özellikleri, Disprozodi ve İlişkili Bozukluklar, *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 14 (2), 113-119.
- KÖPRÜLÜ, Mehmed Fuad (1962), *Türk Saz Şairleri*, Ankara, Milli Kültür yayınları.

TÜRK LEHÇELERİNİN ÖĞRETİMİNDE ÖZEL İSİMLERİN ÖNEMİ

Jazira AGABEKOVA*
Ainur MAYEMEROVA**

Adbilimi, özel isimlerin kökeni ve çeşitli türlerinin oluşmasını, uzun süre kullanılması sonucu transformasyondan geçişini irdeleyen dilbiliminin bir alanıdır. Adbilimi; dilbilimi, etnografya, filoloji, tarih, coğrafya, felsefe ve edebiyat gibi kapsamlı bilimlerin bir parçası olarak incelenir. Avrupa ülkelerinde, özellikle Almanya'da onomastik kavramı filoloji biliminin çok önemli bir parçası olarak ele alınır. Buna pek yakınlarda yayınlanmış olan Ashler'in üç ciltlik ansiklopedik kitabını örnek olarak göstermek mümkündür. ABD'de ise onomastik alanı tamamıyla fen bilimleri çerçevesine dahil edilir.

Dünyada isimler konusunu inceleyen çeşitli kurumlar (EPNS- English Place-Name Society (İngiliz Yer İsimleri Kurumu); SPNS-Scottish Place-Name Society (İskoç Yer İsimleri Kurumu); SNSBI- the Society for Name Studies in Britain and Ireland (Büyük Britanya ve İrlanda Ülkelerinin İsimleri Araştırma Kurumu); ICOS - International Congress of Onomastic Sciences (Uluslararası Onomastik Bilimler Kongresi)) faaliyet göstererek isimlerin anlamlarıyla ilgili birkaç varsayım teklif edilmeye başlamıştır. Sadece Amerika İsimler Kurumu tarafından yayınlanan onomastik dergide nadir bulunan toponimler ve antroponimlere dilbilimsel tahlil yapılarak çeşitli alanlarla olan ilişkisi araştırılmıştır (Butler 2012; Solin 2014).

Adbilim kuramının incelediği esas konuyu, yani nesne ve sözcük arasındaki ilişkiyi Türkler çok iyi kavramış ve anlamışlardır. İsimleri doğadan alan ve kendileri de doğayla uyum içinde yaşayan Türkler hep çevresini araştırma ihtiyacı duymuştur. Doğayı iyi korumuş ve ona değer vermiştir. Dağı ve taşı, suyu ve ormanı, ağaçları, gökyüzü ve cisimlerini, kuş ve bitkileri gözlemleyerek onların iç mazmununu ve dış özelliklerini açıklayacak biçimde isim vermişlerdir. Bu isimlerin tümü temel sözcüklerini zenginleştirmiştir.

Bu bağlamda özel isimlerin öğretimi dilin iletişimsel açıdan öğrenilmesindeki önemli araçlardan birini oluşturmaktadır. Adbilim birimleri halkın yaşayıp geçtiği tarihî yolları, sosyal hayatı, siyasi ve iktisadi durumu ve genel psikolojisi hakkında bilgi verir. Sadece bir tane adbilim birimini tahlil ederek öğrencilere çok yönlü kültürel bilgiyi ulaştırmak mümkündür.

Dünya genelinde yabancı dil öğretiminde iletişimsel metodun başarısı 1970 yıllarından itibaren ispatlanmış durumdadır. İngiliz bilim adamı Wilkins Avrupalıların dil öğrenme taleplerini inceledikten sonra eğitmenin komünikatif müfredatını teklif etti (Milrud vd. 2000). Bu yöntemin önemi dilsel birimleri geleneksel olarak betimlemek yerine onların komünikatif anlamlarını tahlil ederek öğrencilerin kendi düşünceleriyle yorumlamak ve başkalarının söylediklerini anlama becerisini geliştirmektir.

Adbilim birimlerini öğretme programı

Adbilim birimlerini öğretirken öncelikle onun programını yapmak gerekir. Programda üç metodolojik tutum esas alınır:

* Doç.Dr., Nazarbayev Üniversitesi, jaziraa@mail.ru

** Doç.Dr., L.N.Gumilyov Avrasya Ulusal Üniversitesi, a.mayemerova@gmail.com

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

- Komünikatif yön;
- Kültürel yön;
- Entegrasyonel yön;

Komünikatif tutumda öğrencinin onimlerle ilgili konuları kavraması, çeşitli durumlarda gerçek psikolojik alan oluşturmasının sağlanması öngörülmektedir.

Konuşmaya yönelik komünikatif alıştırmalar sistematik olarak seçilmelidir.

- *günlük hayatta kullandığımız aktif sözcükler sırasındaki onimleri süzgeçten geçirmek*: antroponimler, urbanonimler, mensonimler (yemek isimleri), pragmatonimler (ürün ismi). Bu sözcükleri çeşitli durum diyaloglarına koymak ve konuyla ilgili destek sözcükleri doğru seçmek gerekir. Onları diğer Türk lehçeleri ile karşılaştırarak ders işlemeyi planlamanın çok faydası bulunmaktadır. Meselâ, Kazak Türkçesindeki *Aynur* isminin diğer Türk lehçelerinde kullanılmasını gözönünde bulundurmak gerekir. Bir örnek daha: *Abay Sokağı* Ankara'da, Bakü'de, Bişkek'te var. Diyalogların bu sokaklarda geçmesini sağlamakla Türkler arasındaki dostluk ve işbirliği bağlarına işaret edilmiş olur.

- *ülkeyle ilgili kısa metinleri elekten geçirmek*. Metinlerdeki destek sözcüklerin büyük çoğunluğunun onimlerden oluşması isabetli olacaktır. *İstanbul'dan Bakü'ye uçarken uçakta Ömirhan isimli eski arkadaşşıma rastladım. O kendisinin Ankara'da yaşayan Kôzayım isimli kızının evinden geliyormuş. Giderken bana adresini yazdı. İlginç olanı Almatı Sokağında yaşıyormuş. Ben de Bakü'de Almatı Sokağında yaşıyorum.*

- *eş anlamlı, eş yazımlı, zıt anlamlı sözcükler öğretilirken toponim ve antroponimleri de kullanmak*. Meselâ Kazak Türkçesinde *Aqtav* (Akdağ) – *Qaratav* (Karadağ), Türkiye Türkçesinde Akdeniz – Karadeniz.

- *atasözlerini öğretirken kolaydan zora doğru öğretmek doğrudur.*

Әркімнің өз жері-Мысыр шаһары: Herkesin kendi memleketi Mısır'dır.

Сұрай, сұрай Меккені де табады: Sora Sora Bağdat bulunur.

Анаңды үш арқалап барсаң да қарызынан құтылмайсың: Anneni üç defa sırtlayıp gitsen de borcundan kurtulamazsın./Ana gibi yar olmaz, Bağdat gibi diyar olmaz.

Сүмбіле туса су суыр (сүмбіле ай аты): Sümbile olursa su soğur.

Үркерлі айдың бәрі қыс (Үркер жұлдыздың аты): Ülkerli ayın tümü kış.

Жаман иттің атын Бәрібасар қояды: Kötü köpeğe Börübasar ismi verilir.

Өзбек менің өз ағам: Özbek benim öz ağabeyim.

Таразы туса тары піседі: Terazı doğarsa darı pişer.

Өзбектің кигенін ал: Özbek'in giydiğini, Kazağın bindiğini al.

Қазақтың мінгенін ал.

Қайда барсаң да – Қорқыттың көрі: Nereye gidersin git her yerde Korkut mezarı.

Мал малға жеткенше,

Әзрәйіл жанға жетер: Mal mala ulaşana kadar Azrail cana ulaşır.

- *ikili veya daha çok kişinin katıldığı grup oyunlarında Türk devletleri temsilcilerini rollere paylaştırması doğru olur.*

- *Kritik düşünce yöntemi planlanırken anlam bakımından birbirine zıt özel isimler kullanılabilir*. Meselâ, bir dağın iki tarafına yerleşmiş olanlar dağı farklı isimlendirebilir: *Akşokı* ve *Karaşokı*. Dağın yeşillik dolu, güneş ışını dolu tarafına Akşokı, güneş görmeyen, yeşillik yetişmeyen tarafına Karaşokı ismi verilmiştir.

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

Öğrencilere Türk lehçelerini öğretirken konuşma hareketinin türlerini uygulamalı olarak öğretmek dil öğretimindeki güncel konuların biridir. Bu önemli konuyu çözmek amacıyla öğretmen öğretimin amaçları ve şartlarına uygun yeni teknoloji ve yöntemleri kullanabilmelidir. Türk lehçeleri öğretilirken yeni bilişim teknolojilerini, multimedya program ürünlerini kullanmak önemlidir.

Bu bağlamda iki yöntem kullanılabilir. İlki hazır ürünlerin kullanılması (internette yer alan kültürel programlar ve youtube.com sitesi), ikincisinde öğrencilerin kendi ürünleri. İlkinde yaşadıkları kendi bölgesindeki toponimleriyle ilgili internet ağında bulunan bilgi toplanır, onların doğruluğu ispatlanır, veriler karşılaştırılır, kronolojik harita yapılır.

İkinci yöntem öğrencinin algılama ve yaratıcılık becerisinin gelişmesi için kullanılır. Ülkesinin belirli yerleri (dağlar, nehir ve göller, mimarlık sanatı) kaydedilerek, yer isimlerine etimolojik tahlil ve karşılaştırmalı inceleme yapılır. Araştırma yapılırken köy veya şehir sakinleriyle sohbet edilir, anket soruları hazırlanır ve anket sonuçları üzerinde çalışılır. Netice itibarıyla 3-7 dakikalık video çekimi yapılarak internet aracılığıyla memleketini, ülkesini tanıtabilir. Burada bilişsel algılama faaliyeti gerçekleşmiş olur. Öğrenciler diğer öğrenciler tarafından hazırlanan video görüntülerini seyrederek videoda yer alan bilgiyle ilgili kendi görüşlerini bildirir, soru sorarak bazı açıklamaları netleştirir ve video sahipleriyle iletişime geçer.

Onimler öğretilirken bütünleşme yöntemini kullanmanın faydalarını şu şekilde açıklamak mümkündür. Küreselleşme döneminde ülkeyi piyasa ekonomisinin yönettiği bilinir. Piyasa ekonomi ile doğrudan ilişkilidir. Dünya piyasasına ürünün sürülerek satışında birçok etken bulunmaktadır. Bunların arasındaki en önemlisi de ürünün ismidir. Bu yüzden büyük şirketler, konsorsiyum sahipleri ürün ismi, markası ve reklamına önem vererek büyük yatırımlar yapar. Buna iyi örnek olarak Coca-Cola, Nike, Adidas şirketlerini göstermek mümkündür. Bu şirketler markanın tanılabilir hâle gelmesi için büyük başarı elde etmiştir. Ürün çıkmadan önce pazarlamacılar ürünün ismiyle ilgili araştırma çalışmaları yapar ve bu isimle ilgili tüketicilerin reaksiyonları gözönünde bulundurulur. Burada adbilimi ve ekonomi alanlarının arasında bulunan ilişkiyi görmek mümkündür. Bu ilişkiye piyasada naming ismi verilir. Naming ürünü veya hizmeti isimlendirme sürecidir (Nogales 2014). Piyasada namingin birçok türlerine rastlamak mümkündür. Meselâ «Heinz», «Procter & Gamble», «Koç Holding» vb. şirketlerin isimleri sahiplerinin ismini taşıyan namingin sık karşılaşılan türüdür. «Red Bull», «Jaguar», «Matrix», vb şirketler kendi ürün ismini benzetme esasında vermiştir. Oksümoron ve metonimi gibi dilin benzetme yöntemleri temelinde konulan isimler sıkı kullanılır (Nogales 2014). Bu bağlamda da milli algı anlamındaki isimleri öğretmenin önemini öğretmek gerekir. Meselâ *Turkuaz*, *İpek Kağıt*, *Sembol İnşaat*, *Sultan*, *Divan* denilince Türk ülkelerinin biri algısı meydana gelir.

Türk adbilimi alanında sözcük türlerinin tümüne rastlamak mümkündür. Antroponimler aracılığıyla kahramanlık (Aybatır, Batırbek), incelik, nezaket (Erkejan, Erkebek), güzellik (Aysuluw, Aqkerbez), cesurluk (Qaysar), adaletlilik (Aqadil, Adilcan) ve akıllılığın ifade edildiğini anlatmak mümkündür. Bu isimlerin kullanılış özelliklerini göstererek sıfatlardan yapılan isimlerin tanımını anlatmak mümkündür.

Sonuç olarak Türk lehçelerinin öğretiminde adbilim birimlerini kullanmanın önemi ve rolünün büyük olduğunu ifade edebiliriz.

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Kaynakça

- BUTLER, James Odelle (2012), "Name, Place and Emotional Space: Themed Semantics in Literary Onomastic Research" <http://theses.gla.ac.uk/4165/1/2013ButlerPhD.pdf>
- SOLIN, Heikki (2014) "Ancient Onomastics: Perspectives and Problems" http://helios-eie.ekt.gr/EIE/bitstream/10442/289/1/A01_021.01.pdf
- MILRUD, R.P.; MAKSIMOVA İ.R. (1999), "Sovremennyye Kontseptualnyye Printsipy Kommunikativnogo Obuçeniya İnostrannım Yazıkam", Lingvistika, No:8, s.9-15
- RISBERGEN, Qızdarhan (2015), "Onomastika Ğılımının Jayı Alandatıp Tur", <http://anatili.kazgazeta.kz/?p=32536>
- BRIGHT, William (2003), "What IS a Name? Reflections on Onomastics", http://www.ling.sinica.edu.tw/files/publication/j2003_4_01_3698.pdf
- HOUGH, Carole (2015), "Onomastics", <http://onomastics.co.uk/>

AHMET YESEVİ ÜNİVERSİTESİ'NDE TÜRK DİLİ VE EDEBİYATININ OKUTULMASI

Asil ŞENGÜN*
Kanat MOLDATAYEV**

Giriş

Yakın tarihimizde Türkiye'de özellikle 1950 yılından sonra üniversitelerde Türkçenin yabancılarla öğretilmesi konusunda ciddi çalışmalar başlatılmıştır. 1991 yılından Sovyetler Birliğinin dağılmasından sonra Türk Dünyasından gençlerin öğrenim görmeleri için Türkiye'ye gelmeye başlamalarıyla birlikte Türkçenin yabancılarla öğretilmesi üzerine yeni bir başlangıç yapılmıştır. Özellikle Orta Asya Türk Cumhuriyetlerinden üniversite öğrenimi için Türkiye'ye çok sayı öğrencinin gelmesi Türkiye'de TÖMER'lerin açılmasını zorunlu hale getirmiştir. Ayrıca Sovyetler birliğinin dağılmasından sonra Türkiye Cumhuriyetinin Türk Dünyasında kardeş ülkelerle yaptığı çeşitli işbirliği anlaşmaları çerçevesinde Türkiye ile Kazakistan'ın ortak açtığı Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi faaliyete geçmiştir. Ahmet Yesevi Üniversitesi ilk açılan bölümlerden biri de Türk Dili ve Edebiyatı Bölümüdür. Bu bölümün açılması Türkçe öğretiminin tarihi sürecinde önemli bir yere sahiptir. Zira Sovyetler Birliğinin dağılmasından sonra Türk Dünyasında bir üniversitede Türk Dili ve Edebiyatının öğretilmesi amacıyla açılan ilk bölümlerden biri olma özelliğine sahiptir.

Ahmet Yesevi Üniversitesi Türk dili ve Edebiyatı bölümünün kısaca tarihçesi şöyledir:

1991'de Ahmet Yesevi Uluslararası Türk Kazak Üniversitesi Şarkiyat Fakültesi'nde Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü açıldı.

1996'da Fakülte adı Tarih-Filoloji Fakültesi olarak değiştirildi.

2001-2004 yılları arasında bölüm adı Türkoloji olarak değiştirilerek Türkoloji Fakültesine dahil oldu. Prof.Dr. Metin Akar bölüm başkanlığı yaptı.

2004-2005 öğretim yılında bölüm başkanı Doç.Dr. Elmira Adilbekova oldu.

2006-2007 yılında bölüm Yabancı Dil Filolojisi Fakültesine dahil edildi.

2007-2014 yılları arasında Filoloji Fakültesinin Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü oldu.

2014'ten bu yana Türk Filolojisi Bölümü olarak faaliyet sürdürmektedir.

Bölüm elemanları hem Kazakistanlı, hem Türkiyeli hocalardan oluşmaktadır. Türkiye'den gelen hocalarımız: Hüseyin Ayan, N.Hafız, T.Hafız, Mustafa Volkan Coşkun, İsmail Doğan, O.Karaca, Kenan Yavan, Hayrettin Rayman, Mehmet Kerem, Ali Yaman, Metin Akar, H.Argunşah, Mustafa Argunşah, Ferhat Karabulut, Kerim Demirci, Süleyman Aydın, İbrahim Yıldırım, Ahmet Öcal, Ali Kafkasyalı, Bahadır Gücüyeter, Gülay Mirzaoğlu, Halil Adıyaman, Erdal Aday bölümümüzde görev yapmıştır.

2014-2016 öğretim yılları için de bölüm başkanı K.Atlansoy'dur.

2016-2017 öğretim yılı için de bölüm başkanı A.Şengün'dür.

Bölümde 5B021000-Yabancı Dil Filolojisi adıyla Türk Dili ve Edebiyatı lisans ve 6M021200-Türkoloji yüksek lisans programları okutulmaktadır. Bölümü kazanan lisans öğrencileri öncelikle üniversitemizin Kentav'da bulunan Hazırlık Fakültesi'nde 1 yıl Türkçe ve

* Dr., Ahmet Yesevi Üniversitesi, Türk Filolojisi Bölüm Başkanı, a.sengun@hotmail.com

** Okutman, Ahmet Yesevi Üniversitesi, mkant06@mail.ru

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

İngilizce öğreniyorlar. Birinci sınıfa başladığında artık öğrencilerimiz Türkçe biliyor ve branş derslerini anlamakta zorluk çekmiyorlar.

İçerik

Başlangıcında tamamen Milli Eğitim Bakanlığı'nın Bilim Standartlarına bağlı olarak okutulan ders müfredatları 2014-2015 eğitim ve öğretim yılından itibaren değişikliğe uğramaya başladı.

Daha önceki ders müfredatlarında 4 yıl içerisinde, daha doğrusu 7 dönemde 43 zorunlu (bunlardan 14 servis dersi +29 branş dersi) ve 17 seçmeli (bunlardan 7 servis dersi+10 branş dersi) ders okutulurdu. Bunları topladığımızda 60 dersin sadece 39-nun (29 dil dersi+10 edebiyat dersi) branş dersleri olduğunu görürüz. Yani, dil dersleri daha ağırlıklıydı.

2014-2015 eğitim ve öğretim yılından itibaren artık ders müfredatlarındaki dersler, Türkiye'nin Gazi, Sakarya ve Erciyes gibi üniversitelerin ders müfredatlarıyla eşleştirilmeye (tam olarak olmasa da) başlandı. Ders içerikleri yenilendi ve 4 dilde (Kazakça, Türkçe, Rusça ve İngilizce) yazıldı. Ders müfredatımıza sömestrelere göre "Eski Türk Edebiyatı I", "Eski Türk Edebiyatı II", "Eski Türk Edebiyatı III", "Yeni Türk Edebiyatı I", "Yeni Türk Edebiyatı II", "Yeni Türk Edebiyatı III", "Osmanlıca I", "Osmanlıca II", "Osmanlıca III", "Eski Türkçe", "Eski Anadolu Türkçesi" gibi dersler eklendi. Birbirine yakın olan dersler "Modul" başlığı altında birleştirildi ve her module ad verildi. Önceki ders müfredatlarına nazaran ortaya çıkan 36 dersin 19-u dil, 17-i edebiyat dersleri olarak eşitlik sağlanmaya çalışıldı (Tablo 1).

Lisans ve yüksek lisans programlarının yetkiye dayalı "Eğitim Programları" yapıldı. Yetkiler 4 gruba sınıflandırıldı. Bunlar:

1. Eğitim bilişsel:

- 1.1. Bilimini kullanmak;
- 1.2. Eleştirel düşünme yoluyla bilgi yönetimi;
- 1.3 Bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı;

2. Kişisel:

- 2.1. Kendini geliştirme;
- 2.2. Kendi kendini düzenleme;
- 2.3. Grupta çalışabilme;
- 2.4. Etik ve değerler;

3. İletişimsel:

- 3.1. Toplum ve profesyonel ortamda iletişimsel becerilerini kullanma;

4. Mesleki:

- 4.1. Mesleğinin sosyal önemliliğini ve anlamını kavraması;
- 4.2. Eğitim sürecini planlaması ve onu gerçekleştirmesi.

Yetkiler belirlendikten sonra ders müfredatlarındaki her ders için bunların uygunluğu tespit edildi ve öğrencilere gereken "Bilim", "Beceri" ve "Kazanımları" yazıldı.

Daha sonra yetkiye dayalı lisans ve yüksek lisans programlarının katalogları yapıldı. Katalogta herbir dersin içeriği, prerekvizit (kendisinden önceki dönemde okutulan dersin devamı sayılabileceği ders) ve postrekvizitleri (kendisinden sonraki dönemde okutulacak dersin başlangıcı sayılabileceği ders), "Bilim", "Beceri" ve "Kazanımları", kaynakçası verildi. Bu kataloglar öğrencinin kazandığı eğitim ve öğretim yılından itibaren 4 yıllığına hazırlandı.

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

Tablo 1

Modül adı	Ders kodu	Dersin adı	Kredi sayısı	Türü	Dönemi
Mesleki modüller	3.1	Temel Mesleki Modül	81	134	
		Modül-Türk Dili Grameri			
	B26.188	Türk Dilinin Uygulamalı Ses Bilimi	3/5	Z	I
	B26.191	Türk Dilinin Uygulamalı Dil Bilgisi	3/5	Z	I
		Modül-Mesleğe Giriş			
	B26.183	Türk Dil Bilimine Giriş	3/5	Z	II
	B26.181	Türk Edebiyat Bilimine Giriş	3/5	Z	II
	B26.174	Osmanlı Türkçesi I	3/5	Z	II
		Modül-Uygulamalı Dillerin Dil Bilgisi			
	B26.184	Türk Dil (B2)	4/6	Z	III
	B26.175	Osmanlı Türkçesi II	4/6	Z	III
		Modül-Klasik Edebiyat			
	B26.178	Tasavvuf Edebiyatı	3/5	Z	III
	B26.194	Türk Halk Edebiyatı	3/5	Z	III
	B26.177	Osmanlı Türkçesi Metinleri	3/5	Z	III
		Modül-Uygulamalı ve Tarihi Diller			
	B26.185	Türk Dili (C1)	4/7	Z	IV
	B26.176	Osmanlı Türkçesi III	3/5	Z	IV
	B26.137	Eski Türkçe	3/5	Z	IV
		Modül-Teorik Kurs			
	B26.179	Türk Edebiyatı Teorisi	3/5	Z	V
	B26.133	Genel Türk Dil Bilimi	3/5	Z	V
		Modül-Yöntem			
	B26.186	Türk Dili Öğretim Yöntemleri	3/5	Z	V
	B26.180	Türk Edebiyatı Öğretim Yöntemleri	3/5	Z	V
		Modül-Dil Teorisi ve Edebi Eserler			
	B26.187	Türk Dilinin Sözlük Bilimi	3/5	Z	VI
	B26.192	Türk Dili Tarihi	3/5	Z	VI
	B26.182	Türk Şiiri	3/5	Z	VI
		Modül-Edebi Eserler			
	B26.127	Eski Türk Edebiyatı III	3/5	Z	VII
	B26.136	Yeni Türk Edebiyatı III	3/5	Z	VII
		Modül-Edebi Eserler Tahlili			
	B26.190	Türk Dilinin Üslup Bilimi	3/5	Z	VII
	B26.189	Türk Dilinin Söz Dizimi	3/5	Z	VII
		Modül-Tarihi Türk Lehçeleri			
	B26.138	Çağdaş Türk Lehçeleri	3/5	Z	VII
	B26.128	Eski Anadolu Türkçesi	3/5	Z	VII
		Seçmeli Dersler Modülü			
		Seçmeli Dersler Modülü 1			
	Modül-Edebiyat Tarihi				
B26.125	Eski Türk Edebiyatı I	3/5	S	V	
B26.134	Yeni Türk Edebiyatı I	3/5	S	V	
	Modül-Edebiyatın Dönemleri				

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

B26.126	Eski Türk Edebiyatı II	3/5	S	VI
B26.135	Yeni Türk Edebiyatı II	3/5	S	VI
B26.131	Edebiyat Türleri	3/5	S	VI
	Seçmeli Dersler Modülü			
	Seçmeli Dersler Modülü 2			
	Modul-Eser İncelenmesi			
B26.173	Orta Çağ Eserleri	3/5	S	V
B26.129	Edebi Eser İncelenmesi	3/5	S	V
	Modul-Sözlü ve Yazılı Edebiyat			
B26.193	Türk Halk Bilimi	3/5	S	VI
B26.130	Çağatay Dili ve Edebiyatı	3/5	S	VI
B17.111	Edebi Eserin Üslup Açısından İncelenmesi	3/5	S	VI

2014-2015 eğitim ve öğretim yılında üniversitemiz ile Astana Yunus Emre Enstitüsü arasında bir anlaşma yapıldı ve böylece Türk Dili derslerinde Yunus Emre Enstitüsü'nün hazırlamış olduğu "Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti" kullanılmaya başlandı. Bu vesileyle bölümümüzün öğretim üyeleri Yunus Emre Enstitüsü'nün Uluslararası Türkçe Sertifikalarına sahip olmaya başladı.

Sonuç

Ders müfredatlarını Türkiye'deki Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü dersleriyle eşleştirmekte birçok kolaylıklara yol açıldı. Örneğin,

1. Türkiye'den veya Türkiye'ye "Mevlana" değişim programıyla gelen ve giden öğrencilerin ders eşleştirmelerindeki sıkıntılar giderildi. Sayesinde gelen ve giden öğrencilerin sayısında bir artış hissedildi. Öğrencilerimiz Atatürk, Recep Tayip Erdoğan, Muğla Sıtkı Koçman, Uludağ ve Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitelerinde bir dönem okuyarak bilimlerini geliştirdiler, bol tecrübe edindiler.

2. Ahmet Yesevi Üniversitesi'nden mezun olan Türkiyeli öğrencilerin diploma denkliğindeki sıkıntılar giderildi. Bugüne kadar bölümümüzden mezun olan 100-ü aşkın Türkiyeli öğrenci Türkiye'nin her köşesinde çalışmaktadır.

Bugünlerde bölüm öğrencilerinin pedagojik staj işinde birtakım sıkıntıları devam etmektedir. Çünkü Kazakistan'daki orta okul ve liselerde Türk Dili ve Edebiyatı dersleri okutulmadığı için bölüm öğrencileri IV, VI ve VIII sınıflarda İngilizce derslerine giriyorlar. Bazen üniversitemize bağlı Hazırlık Fakültesi'ne (Hazırlık Fakültesi'nde Türkçe, Rusça ve İngilizce okutulur) de göndermekteyiz.

Tüm bu sıkıntılara rağmen Türk Filolojisi Bölümü, Türkiye'deki Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri gibi kaliteli eleman yetiştirmeye gayret etmektedir.

Kaynakça

- ÇAKMA Cihan (2014), Yabancılar Türkçe Öğretiminin Tarihçesine Genel Bir Bakış Denemesi Üzerine, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (Temmuz) Cilt:4 Sayı:2
GÖÇER, Ali- MOĞUL Selçuk (2011), Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ile İlgili Çalışmalara Genel Bir Bakış, Turkish Studies, Volume 6/3 (Summer)

**PROF. DR. FUAD KÖPRÜLÜNÜN ORTAÇAĞ AZƏRBAYCAN TÜRK ƏDƏBİYYATI
ÖYRƏTİMİNƏ GÖSTƏRDİYİ QATQILAR**

Könül HACIYEVA*

Giriş

Türk tarixinin, Türk dili və ədəbiyyatının, ümumiyyətlə Türklüyün bir bütün şəklində araşdırılıb tədris edilməsi F. Köprülünün əsas qayələrindən biri olmuşdur. Anadolu, Azəri, Cığatay və Osmanlı sahəsi Türk ədəbiyyatlarının bir-birinə təsir halında inkişaf etdiyini çox gözəl bilən F.Köprülü bu mühitlərin yetişdirdiyi klassik şairləri tədqiq edərkən onları yetişdirən dövrü, təsir edən ictimai və sosioloji amilləri nəzərə almış, xronoloji ardıcılığa malik, sistemli bir araşdırma külliyyatı ortaya qoymuşdur. Onun Azərbaycan şairləri Həsənoğlu, Xəlili, Həbibli və Füzuli haqqında yazdığı elmi məqalələrə bu gün də Türk ədəbiyyat tarixinin tədrisində mühüm mənbə olaraq istinad edilir. Tədqiqatçı haqqında oxuyuruq: "Batılı alimlərdə de otoritesi kabul edilmiş olan Köprülü, ədəbiyyat tariximizə bir bütün olaraq baxmış, ədəbiyyatımızı dövrlərə ayırırken bu dövrlərin bir-birinə olan etkisini səbəpəsonuç iliklərini gözetərək ortaya koymuş, ədəbiyyat tariximizi tarixi sərəcin içində ele almışdır. Bunların dışında Türk ədəbiyyatını dövrlərə ayırırken coğrafi, sosioloji, dini koşulları da göz önündə tutmuşdur." (Okumuş 2010:6) Türk ədəbiyyatşünaslığının parlaq simalarından olan Prof. Dr. M. F. Köprülü Azərbaycan şairlərini Türk şeiri kontekstində araşdırmış, yazdığı elmi əsərlərlə Azərbaycan ədəbiyyatşünaslığına böyük töhfələr vermişdir. O, özündən əvvəlki bəzi ədəbiyyat tarixçilərindən fərqli olaraq Türk ədəbiyyatını Osmanlı şairlərinin yaradıcılığı ilə məhdudlaşdırmamış, onu Azəri, Cığatay və s. şeir mühitləri ilə birlikdə, bütöv halda tədqiq etməyə üstünlük vermişdir. Azərbaycan alimlərindən V.Feyzullazadə görkəmli tədqiqatçını bir alim və vətəndaş olaraq bu cür xarakterizə edir: "Dərin biliyi, əhatəli dünyagörüşü və geniş erudisiyası ilə müasirləri arasında fərqlənən Fuad Köprülü, eyni zamanda təvazökar, həlim təbiətli və məğrur bir şəxsiyyət kimi də tanınmışdır."(Köprülü 1996:6)

Orta yüzilliklərdə yaranmış ədəbiyyat nümunələri bir-birindən ayrılıqda tədqiq olunsada, onları müəyyən dərəcədə yaxınlaşdırən bəzi cəhətlərin mövcudluğu bu dövrdə yaşayıb-yaradan şairlərin əsərlərinin səciyyəvi xüsusiyyətlərinin tutuşdurularaq, müqayisəli şəkildə araşdırılması ehtiyacını doğurur. Bu cəhət daha çox "Divan" müəllifi olan şairlərin yaradıcılıqlarına yanaşmada özünü göstərir. Ortaçağ Azərbaycan Türk ədəbiyyatının araşdırılmasında "Divan" yaradıcılarının əsərlərinin müəyyən ümumi kontekst çərçivəsində tədqiqə cəlb olunmasının vacibliyi məsələsi ortaya çıxır. Bu, klassik Şərq poeziyasının tədqiqi kontekstində daha səmərəli nəticələr verir. Qeyd etməliyik ki, XIV yüzillikdə artıq özünün dil və bədii xüsusiyyətlərilə seçilən, inkişaf etmiş Azərbaycan türkcəsində ədəbiyyat mövcud idi. Sözsüz ki, farsdilli ədəbiyyatın özü də klassik ərəb ədəbiyyatının güclü təsiri ilə daha da inkişaf edib püxtələşmişdi. Ərəb şeirindən gələn ərəz, rəngarəng ədəbi janrlar, poetik qayda-qanunlar, saysız-hesabsız bədii təsvir vasitələri və s. Yaxın və Orta Şərqi qeyri-ərəb xalqlarının ədəbiyyatına qarşısızalmaz bir sürətlə, həm də çox təbii

* Doç. Dr.,Azərbaycan Milli Emlər Akademiyası Ədəbiyyat İnstitutu, konulhaciyeva75@gmail.com

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

şəkildə daxil olur, özünə möhkəm yer edir, önəmli mövqə qazanırdı. Bu baxımdan ədəbi düşüncə də mədəni təfəkkürün bir qolu olaraq yayılıb inkişaf etdiyi mühitdə mənsub olduğu xalqın xüsusiyyətlərini ifadə edir. Türk tarixşünaslığının və ədəbiyyatşünaslığının parlaq simalarından olan Prof. Dr. M.F.Köprülü yazır: "Edebiyat tarixi, ümumiyyətlə tarixin-daha açıq ifadə ilə Medeniyet tarixinin-en mühim bir kısmıdır."(Köprülü 2011:27) Bu qənaətdən çıxış edərək demək olar ki, Şərq ədəbi təfəkkürünün daha dərin və əhatəli olub, daha çox təsir gücünə malik olması bir həqiqətdir və dünya ədəbiyyatşünaslığı tərəfindən qəbul edilmiş danılmaz fakt olaraq qalır. X əsr şairi Firdovsinin, XI yüzilliyin gözəl qəsidə və rübai ustası Qətranın, nəhayət, XII əsrin möhtəşəm "Xəmsə" yaradıcısı Nizaminin özündən sonra yaranan ümumşərq ədəbiyyatına olduqca nüfuzlu təsiri bir neçə yüzillik boyu davam etmiş və onlarla istedadlı şairin, yüzlərlə dəyərli əsərin ərsəyə gəlməsinə yol açmışdır. F.e.d. T.Quliyevin sözlərilə desək, "bütövlükdə ümumşərq ədəbi-estetik fikrinin ayrılmaz tərkib hissələrindən biri olan Azərbaycan ədəbiyyatı Şərq xalqları ədəbiyyatına ciddi təsir göstərməklə yanaşı, eyni zamanda özü də bu qarşılıqlı əlaqə zəminində inkişaf etmiş və bu xalqların poetik ənənələrindən yaradıcı surətdə bəhrələnmişdir"(Quliyev 2001:37).

Sözsüz ki, müsəlman Şərq mədəniyyətinin daxilində müxtəlif etnik mədəniyyətlər də özünü qoruyub saxlaya bilirdi. Orta əsrlərdə Şərqdə mədəni fikrin yüksək tərəqqi səviyyəsinə çatması bütün sahələrdə özünü göstərməkdə idi. Riyaziyyat, coğrafiya, astronomiya və başqa sahələrdə əldə olunan nailiyyətlər, rəssamlıq və memarlığın inkişafı Şərqi elm və mədəniyyətin durmadan irəlilədiyi, bəşəriyyət üçün əhəmiyyətli kəşflərin edildiyi əsrarəngiz aləmə, beyin və fikir məhsulu olan sanballı əsərlərin yetişdiyi münbit torpağa çevirirdi. Bu elm və düşüncə aləmində Azərbaycan mədəniyyətinin və onun görkəmli nümayəndələrinin yerini xüsusi vurğulamaq lazımdır.

Ümumiyyətlə, Azərbaycanın Orta əsrlər mədəniyyəti ümumislam kontekstində inkişaf edən hadisə idi. Müsəlman xalqlarının (eləcə də başqa dinin başqa din daşıyıcılarının) mədəni cəmiyyətə gətirdikləri adət, ənənə və məişət yeni ideologiyanın dominantlığının (bu halda dini dominantlığı siyasi dominantlıq əvəz edir) sınağında qalır və mədəniyyət strukturunun semantikasına təzə ideyalar cəlb olunaraq, dünya mədəniyyətinin yeni tipini formalaşdırır."XV-XVI əsrlərdə Azərbaycanda coğrafiya, astronomiya, məntiq, qrammatika, ədəbiyyat, riyaziyyat, fəlsəfə, tarixşünaslıq inkişaf etməkdə və elmin bu sahələrində də yeni-yeni əsərlər yazılmaqda idi. XV-XVI əsrlərdə bədii yaradıcılığın müxtəlif sahələrində - memarlığın, təsviri və dekorativ-tətbiqi sənətlərin, xüsusən kitab sənəti və onunla sıx bağlı olan miniatür boyakarlığının inkişafında böyük nailiyyətlər əldə edilmişdir."(Azərbaycan ədəbiyyatı tarixi 1960:70) Qeyd etmək lazımdır ki, adı çəkilən elm və mədəniyyət sahələri ayrı-ayrılıqda deyil, məhz bir-birinə bağlı şəkildə inkişaf etməkdə idi ki, bu da diqqəti çəkən cəhətlərdəndir. Görkəmli tədqiqatçı F.Köprülü bu barədəki düşüncələrini "edebiyat və sanatın tarixləri yekdiğerinə çox bağlı" sözləri ilə ifadə etmişdi. O yazırdı: "Türk edebiyatı tarixini tetkik ederken bu bağıntıları da unutmamak icap eder."(Köprülü 1986:23) Məhz elə bu bağlılığın nəticəsi idi ki, Orta çağ Şərq mədəniyyətinin üzde olan daşıyıcıları elmin bir çox sahələrinə eyni səviyyədə bələd idilər. Klassik Şərq ədəbiyyatının nümayəndələri arasında eyni zamanda filosof, astronom, xəttat olanlar da var idi. Baxmayaraq ki, xəttatlıq öz mənbəyini ərəb əlifbasının gəldiyi ərəb mühitindən götürmüşdü, Azərbaycan mədəniyyəti bu zərif sənət növünün təkmilləşib geniş vüsət

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

alması üçün əlverişli şərait yaratmış oldu. Daha dəqiq desək, xəttatlığın, o cümlədən, miniatür sənətinin bənzərsiz nümunələrinin mahir yaradıcıları məhz savadlı, gözəl əl qabiliyyətinə malik azərbaycanlı sənətkarlar arasından çıxırdı. Yəhya Kamal Beyatlı ədəbiyyat nümayəndələrinin digər sənətlərlə əlaqəsi haqqında yazır: "Şair bütün öteki sanatlarla bağlıydı. Hattat yazıyor, mücellit ciltliyor, müzehhip tezhipliyor ve bestekar ondaki şarkıları besteliyor. Şaire mimar camilerinin, mescitlerinin, saraylarının, hanlarının, medreselerinin, çeşmelerinin, şadırvanlarının cəphələrində bir yer ayırıyordu, taşçı kitabe taşını kesiyor, hattat kitabeyi yazıyor, hakkak oyuyordu. Hasılı şair bütün sanatlara, bütün hayata böyle bağlarla bağlı ve o cəmiyyətin timsali idi. Şiirin aletleri, usulləri, lisanı, zevki birdi ve her yerde aynı seviyeye hitap ediyordu." (Beyatlı 1971:52) Bunun məntiqi davamı və nəticəsi olaraq da həmin sənət növləri bütün Yaxın Şərq incəsənətinin müsbət yöndə istiqamətini şərtləndirir, onun püxtələşməsində həlledici rol oynayırdı. XIII-XV yüzilliklərdə Azərbaycanın Şəms Təbrizi, Mahmud Şəbüstəri, Şah Qasım Ənvar kimi görkəmli sufi mütəfəkkirləri var idi. Adıçəkilən mütəsəvvif şairlərin yaradıcılıqlarına daim klassik Şərq poeziyası kontekstində yanaşılmış, onların ədəbi irsi dünya fəlsəfi fikrini zaman-zaman cəlb etmişdir. Təsəvvüf ədəbiyyatının inkişaf yolunu diqqətlə izləyib mühüm və dolğun nəticələrə gələn M.F.Köprülü yazır: "...sufiyane şiir büyük bir gelişmeye erişerek "Mevlana Celaleddin Rumi" gibi derin ve vecidli bir üstadın elinde, belki en olgun şeklini aldı; ve ta "Abdurrahman Cami"ye gelinceye kadar birçok san'atkarlar yetiştirdi ki, bunlar arasında "Kasimü'l-Envar" gibi büyük şahsiyetler vardır" (Köprülü 2011:151). Görkəmli tədqiqatçının Qasım Ənvarı "böyük şəxsiyyət" hesab etməsi təsadüfi deyildir. Belə ki, o, Şərqdə tanınmış fikir adamı Şeyx Səfiəddin Ərdəbilinin ardıcıllarından olmuş, öz müasirləri olan təzkirəçi və şairlərin sonsuz hörmətini qazana bilmişdir. Ümumiyyətlə, F.Köprülünün Türk təsəvvüf şeirini köklü surətdə araşdırması onun ədəbiyyat tarixçiliyi üçün gördüyü mühüm əhəmiyyətə malik işlərdən biridir.

Şairlərimizin yaradıcılığının Şərq ədəbiyyatı kontekstində araşdırılmasında təxmis və nəzirələrin tədqiqinin də böyük əhəmiyyəti vardır. Bu nəzirə xarakterli əsərlərin içərisində məsnəvilər xüsusi əhəmiyyətə malikdir. Sözsüz ki, orta əsrlərdə istər fars şairlərini, istərsə də anadilli qələm sahiblərimizi yeni məsnəvilər yazmağa həvəsləndirən amillərdən biri də böyük Azərbaycan şairi Nizaminin vaxtilə bu poetik formada mükəmməl əsərlər ərsəyə gətirmiş olmasıdır. Onun "Xəmsə"sinə daxil olan poemaların müvəffəqiyyətlə seçilmiş mövzuları və öz uğurlu həllini tapmış poetik xüsusiyyətləri söz sənəti bilicilərini daim bu əsərlərdən ruhlanaraq yeni yaradıcılıq zirvələrinə can atmağa sövq etmişdir. Görkəmli Türk tədqiqatçısı M.F. Köprülü bu məsələyə münasibətini bildirərək yazır: "...mesnevi şekli daha şair Nizamidən evvel kurulmuş ve gelişmiş, milli veya İslami mahiyette destanlar ve romantik eserlerden başka, sufiyane ve ahlaki mevzuların da mesnevi şekliyle yazılması adet hükmüne girmişti...Hissiyatının inceliği ve derinliği, üslup ve ifadesinin san'at ve zarafeti bakımından cidden emsalsiz bir şair olan Genceli Nizami sonradan Peñç Genç umumi adı altında toplanan beş mesnevisiyle, eskilere her suretle üstün gelerek bu vadide birçok hususiyetler göstermiş ve eskileri adeta unutturmuştur"[Köprülü 2011:167]. Məsnəvinin sanballı, özünü təsdiq etmiş bir şeir forması olaraq ədəbiyyatımızda mühüm yer tutmasında Nizaminin müstəsna rolunun böyük alim tərəfindən vurğulanması təsadüfi deyil. "Xəmsə" müəllifinin hər bir poemasına sonrakı əsrlərdə onlarla nəzirə yazılması bu məsnəvi əsərlərinin yüksək sənətkarlıq keyfiyyətlərindən, fəlsəfi-didaktik cəhətlərindən,

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

cəmiyyətə güclü təsiretmə xüsusiyyətlərindən xəbər verir. Bu şeir formasının əksər hallarda didaktik məzmun daşması onu digər poeziya formalarından fərqləndirir. Nizami yaradıcılığından ilhamlanaraq "Xəmsə" yaradan Nəvai bunu öz dilində, çığatay türkcəsində həyata keçirdi ki, bu da XIII-XIV əsrlərdə Azərbaycan türkcəsində ədəbi nümunələrin yaranmasından sonra baş verdi. Ümumiyyətlə, bütün Şərq ədəbiyyatında olduğu kimi, Azərbaycan poeziyasında da ədəbi ənənələri layiqincə davam etdirən, ona yeni orijinal keyfiyyətlər gətirib, əlvan çalarlar qatan sənətkarlar olmuşdur. Bu istedadlı şairlərin əsərlərinin zamanın sınağından çıxıb dövrümüzədək gəlib çatmasının başlıca səbəblərindən biridə da onların bədii zənginliklər daşmasıdır. Həsənoğlu, Qazi Bürhanəddin, Nəsimi kimi sənətkarların ana dilində şeirlər yazması və bu şeirlərin Şərqdə yayılmasının nəticəsi olaraq çığatay ədəbiyyatı da öz inkişaf yoluna qədəm qoydu. Bu şairlərin yaradıcılığı barədə və onların türkdilli ədəbiyyatın inkişafındakı rolu haqqında Prof. Dr. F. Köprülü'nün apardığı ayrıca araşdırmalar və irəli sürdüyü fikirlər önəmlidir. Alimin "Azəri edəbiyyatına aid tetkiklər" kitabında Türk dünyasının bu ədəbi nümayəndələri ilə bağlı maraqlı qeydləri vardır. Əsər 1996-cı ildə ədəbiyyat araşdırıcısı V. Feyzullazadə tərəfindən Azərbaycan türkcəsinə uyğunlaşdırılaraq nəşr edilmişdir. Həmin əsərdə XIII əsr Azərbaycan şairi Həsənoğlu haqqında oxuyuruq: "Əxirən əlimizə keçən sənətkarənə bir qəzəli əvvəlcə təxmin etdiyimiz vəchlə onun Azəri şivəsilə yazdığını göstərməkdədir. Əski Osmanlı şairlərindən Əhməd Dainin məşhur bir qəzəli, şübhəsiz, Həsənoğlunu tənzirən yazılmışdır." (Köprülü 1996:16) Bu fakt daha öncə haqqında danışdığımız nəzirə və təxmis ənənəsinə parlaq misaldır. F. Köprülü bu orta əsr şairimizin heca vəznində də kifayət qədər şeirlər yazdığı fikrini qətiyyətlə və böyük əminliklə irəli sürmüşdür. Tədqiqatçının bir Türk aydını olaraq güclü milli təəssübkeşlik hissləri daşdığı və Həsənoğlunun türkcə yazmasını qəlbən alqışladığı bu sözlərdən anlaşılmaqdadır: "Farsi şeirlərindəki pure-Həsən məxləsini türkcə əsərlərində Həsənoğluna çevirəcək qədər milli lisanə ehtimam göstərən bu sufi şair sənət qayəsindən ziyadə Türk kütləsinə kəndi lisanilə təsəvvüf əsaslarını anlatmaq qayəsini təqib etdigindən, hər halda heca vəznilə bir çox mənzumələr yazmışdır, zənni qəvisindəyiz." (Köprülü 1996:36) Fikrinin davamında alim bu sənətkarın digər əsərləri üzə çıxarılaçağı təqdirdə Azərbaycan ədəbiyyatının mühüm bir mərhələsinin işıqlanacağını önəmlə vurğulayır. Araşdırmasında mötəbər mənbələrə müraciət edən tədqiqatçı digər istedadlı şairimiz Qazi Bürhanəddinlə bağlı qənaətini bu şəkildə ifadə edir: "Müvərrix Ayniyə nəzərən ərəbi-farsi şeirlər yazan bu şairin qəzəllər, rübailər və tuyuqlardan mürəttəb türkcə divanı Azəri ləhcəsinin bütün övsafını göstərir. Əsərlərində şəklin və lisanın ibtidailiyinə və rəkakətinə rəğmən səmimi və çox canlı, xüsusi bir əda vardır." (Köprülü 1996:36) Tədqiqatçının Nəsimi haqqında daha geniş məlumat verərək, daha çox fikir yürütdüyünün şahidi oluruq. O, Nəsimi yaradıcılığı barədəki düşüncələrini həm adını çəkdiyimiz kitabda, həm də özünün "Türk ədəbiyyatı tarixi" əsərində ətraflı ifadə etmişdir. Anadilli şairimizin bu görkəmli siması haqqında alimin qeydlərində oxuyuruq: "Azəri ədəbiyyatının bu dövrdəki ən böyük şəxsiyyəti təsiratının vüsət və davamı etibarilə bütün Türk ədəbiyyatının ən yüksək mütəəssillərindən sayə biləcəyimiz Nəsimidir." (Köprülü 1996:17) Göründüyü kimi, tədqiqatçı yüksək sənətkarlığı olan bu şairimizi ən ali şəkildə qiymətləndirmiş, onun digər sənətkarlar üzərindəki əhəmiyyətli təsirini xüsusi olaraq vurğulamışdır. Bu təsir daha çox Türk Osmanlı şairlərinin yaradıcılığında özünü göstərir. Şairin hürrüfiyinin yayılmasına rəvac verən zəngin irsi onun Anadoluda da fikir davamçılarının

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

artıb çoxalmasına, hüruflər şairlərin meydana gəlməsinə səbəb olmuşdur. F.Köprülü Nəsimi haqqında "Azəri dairəsinə mənsub olduğu halda Osmanlı ədəbiyyatı üzərində də pək dərin izlər buraxdı" deyər yazmışdır.(Köprülü 1996:17) Beləcə, Nəsimi şeirindən ilhamlanıb bəhrələnən Nəvai yaradıcılığı isə özlüyündə XV yüzilliyin istedadlı qələm ustası Nemətullah Kışvərini Azərbaycan türkcəsində gözəl şeirlər yazmağa ruhlandırdı. Nəsimi poeziyasının təsir gücündən bəhs edən F. Köprülü Cığatay ədəbiyyatının istiqamətinin müəyyənləşməsində də Nəsimi irsinin inkaredilməz rolu olduğunu, hətta sonrakı yüzilliklərdə bir sıra qələm sahiblərinin şairi təqlid yolunu tutmasını vurğulayır. Bu haqda "Türk edebiyatı tarihi" kitabında deyilir: "XV. və XVI. yüzillərdə Anadolu'da yetişən Hurufi şairlərinin hepsi Nəsimi'yi təqlit etmişlərdir. Azeri edebiyatında isə Habibi'dən, Hatayi'dən, Fuzuli'dən başlayaraq bu təsirin son zamanlara qədər kendisini göstərmiş, hətta Cığatay ədəbiyyatı dairəsində də Nəsimi'nin şöhrəti və nüfuzu daima gözə çarpmışdır."(Köprülü 2011:363) Gördüyümüz kimi, Orta əsrlər Şərqi xalqları ədəbiyyatı öz inkişafını bir-birilə qarşılıqlı təsirdə davam etdirərək zənginləşirdi. Ədəbiyyatların bu cür bir birinə sirayət etməsi, qarşılıqlı bağlılıqlar da öz növbəsində təxmis və nəzirələrin yazılması ilə nəticələnirdi. XV yüzilliydə yaşayıb yaratmış Xəlili, Həbibli, Cəlili kimi Azərbaycan şairlərinin əsərlərinə çoxlu sayda nəzirələr yazıldığı məlumdur. Bu sənətkarlar Osmanlı saraylarında da böyük şöhrətə malik idilər. Prof. F.Köprülü bu məsələyə münasibət bildirərək yazır: "Osmanlı təzkirələrinin hümməti sayəsində Osmanlı saraylarına bu əsr əsnasında gələn bir qrup Azəri və Cığatay şairlərinin isimləri və bəzi əsərləri məzbut və müqəyyəd bulunur: Xəlili, Bəsiri, Cəlili, ilaxirə kibi."(Köprülü 1996:18) Sözsüz ki, burada ədəbi və mədəni mühitin tərəqqisinə təkan verən, ona şərait yaradan, hətta özlərinin də iştirakçısı olduğu mütərəqqi fikirlərli hökmdarlar da böyük rol oynayırdı. XV əsrdə xüsusilə anadilli şeirimizin təkmilləşməsi və yayılmasında Türk əsilli dövlət başçıların rolunu inkaredilməzdir. Cahanshah Həqiqi Qaraqoyunlu dövlətinin başında durmaqla bərabər həm də haqqında bəhs etdiyimiz həmin ədəbi mühitin layiqli yetirməsi idi. Şeirləri böyük fars-tacik şairi Əbdürrəhman Cami tərəfindən təqdir olunan və yüksək qiymətləndirilən Həqiqinin farsca yaradıcılığının Ruminin təsiri ilə ərsəyə gələn söylənsə, türkcə, yəni, azərbaycanca yaratdığı bədii irsinin isə Nəsimidən bəhrələndiyi qeyd olunur. Həqiqinin fars dilində ərsəyə gətirdiyi əsərlərdə həyata və insana sufi baxışı, təsəvvüfi ideyalar öz əksini tapmışdır. Onun bu mövzuda fars dilində məsnəvi yazması, irfani məsələlərdən bəhs etməsi Cəlaləddin Rumi yaradıcılığından geniş şəkildə bəhrələndiyini göstərir. Qeyd etmək lazımdır ki, Azərbaycan təsəvvüf şeiri XV yüzillikdə özünün ən yüksək inkişaf mərhələsinə çatmış olsa da, bu proses XVI əsrdə daha dolğun, daha bitkin və mükəmməl şəkildə özünü büruzə verməyə başladı. Həbibli, Şah Qasım Ənvar, Həqiqi, Xəlili kimi şairlərin yaratdığı təsəvvüf ədəbiyyatı nümunələri öz zamanında olduğu kimi, sonralar da böyük təsirə malik əsərlər olaraq qələm sahiblərinin diqqətini özünə çəkməkdə davam edirdi. Bu hal təkcə Azərbaycan şairlərini deyil, Türk Osmanlı divan ədəbiyyatı nümayəndələrini də öz təsir dairəsinə salmışdı. Böyük və zəngin keçmişə, qədim ənənələrə malik Türk təsəvvüf şeiri XV-XVI yüzilliklərdə yeni müstəvidə, yeni fikir təmayüllərinin yönləndirdiyi istiqamətdə vüsət tapdı. XVI əsrdə yetişən bir çox məşhur şairlər məhz özündən bir əsr öncə yaşamış sənətkarların ağıla, ruha, ilhama nüfuzdən əsərlərinin qüvvətli təsirindən sıyrılmışdılar. Onlar bu təsiri öz üzərlərində daşımaqla eyni zamanda orijinallıq və mükəmməlliklə sənətdə əbədi mövqə qazanmağa can atır, şairlik

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

istedadları, dərin bilik, dünyagörüşü və əzmkarlıqları ilə buna nail olurdular. XV yüzillikdə istər anadilli şeirimizdə, istərsə də fars dilində yaranan Azərbaycan ədəbiyyatı nümunələrində sonrakı dövr poeziyamıza sirayət edən cəhət və ənənələr şan-şöhrətdə öz sələflərini belə kölgədə qoyan böyük sənətkarların meydana çıxmasına zəmin yaratdı.

Öncəki yüzilliklərdə olduğu kimi, XVI əsrdə də istər saray mühitində yaranan ədəbiyyat, istərsə də saraydan kənarında ərəsəyə gələn poeziya hikmətanə fikirlərin, insanın mənəvi ucalığına, daxili zənginliyinə xidmət edən əxlaqi təlqinin ifadəsinə yönəlmişdi. Bu dəfə daha əhatəli, daha məzmunlu şəkildə və qiymətli poetik əsərlərin təmsalında. Ən önəmlisi isə, bu proses zəngin ana dilimizin geniş imkanlarından və xalq ədəbiyyatımızdan bəhrələnmə hesabına baş verirdi. Bu haqda oxuyuruq: "İrfani-fəlsəfi məcrada arifanə məhəbbət mövzusu, etik-əxlaqi problemlər, şücaət və qəhrəmanlığın tərənnümü XV-XVI yüzillər şeirinin də əsasında dururdu. Bu dövrdə də şairlərimiz humanizm mövqeyindən çıxış edərək, əxlaqi-mənəvi təkamül xətti ilə cəmiyyəti və insanı həyatda məruz qaldığı zülmət və şərdən xilas etmək, insana və cəmiyyətə pak, təmiz, ülvi hisslər aşılamaq üçün qələm işlədirdilər."(Azad 2011:84) Ümumiyyətlə, şairlərin öncəki ədəbi məktəblərdən faydalanması, özlərindən əvvəl yazıb-yaratmış qələm sahiblərindən təsirlənməsi hər zaman poeziya tədqiqatçılarının nəzər-diqqətini cəlb etmişdir. XVI yüzillik şairlərinin yaradıcılığına özünün orijinal poetik irs ənənələri ilə nüfuz edən daha bir görkəmli sənətkar Həbibidir. Ədəbiyyat tariximizdə Həbibidən haqlı olaraq istedadlı söz ustası kimi bəhs edilir. "Həbibinin günümüzə qədər yaşamış şeir nümunələri onun qüdrətli sənətkar olduğuna dəlalət edir. Şairin şifahi xalq şeiri üslubunda yazılmış şeirləri onun Azərbaycan dilinin mənə zənginliklərinə yaxından bələd olduğunu göstərir."(Azərbaycan ədəbiyyatı tarixi 2009:363) Şairin zəngin poeziyası özündən sonra söz meydanına atılan qələm sahiblərinin şair kimi püxtələşib formalaşmasına da təsir göstərmişdir. İstər Sultan Yaqubun yanında saray şairi ikən, istərsə də Osmanlı hökmdarının sarayında olarkən Həbib şairinin təsir dairəsinə düşərək yetişən bir çox şairlər olmuşdur. Qəzəllərindən bəziləri özünün yüksək poetikası və sənətkarlığı ilə Füzulinin diqqətini cəlb etmişdir. Məhz bu cəhətləri görüb-sezən F.Köprülü şair haqqında bunları qeyd edir: "Hurufi olduğu şiirlerinden anlaşılın Habibi, Azeri edebiyatının Fuzuli'den evvel yetişən en kudretli şairidir ki, te'siri Fuzuli üzerinde de görülmektedir."(Köprülü 2011:391)Azərbaycan şairi Həbibinin ümumtürk ədəbiyyatının inkişafındakı rolunu düzgün müəyyənləşdirən alim onun şairlik qabiliyyətinin Türk dilinə rəğbət göstərən hökmdarlar tərəfindən yüksək qiymətləndirildiyini vurğulayır. Ağqoyunlu hökmdarı Sultan Yaqub, Səfəvi dövlətinin qurucusu Şah İsmayıl, Osmanlı sultanı II Bayazidin saraylarında sayılıb-seçilən şair kimi hörmətli və önəmli mövqeyə sahib olan Həbib bu etimad və ehtiramı öz dərin zəkası, geniş təfəkkürü və sənətkarlığı ilə qazanmışdı. Görkəmli alim Türk dilinin böyük təəssübkeşi olan Şah İsmayıl Xətayinin bu şairimizə göstərdiyi diqqət və qayğını təbii bir hal kimi qiymətləndirərkən Həbibini də dolğun şəkildə xarakterizə etmiş olur: "Xətayi məxləsilə yazdığı türkcə şeirlərlə milli lisanə və milli ədəbiyyata etinakar olduğunu göstərən bu şii Türk hökmdarının Həbibini kimi böyük bir Türk şairinə bu qədər təvəccöh göstərməsi pək təbiidir."(Köprülü 1996:37) Şairin yaradıcılıq xüsusiyyətlərindən, əsərlərinin bədii məziyyətlərindən ətraflı bəhs edən F. Köprülü daha sonra fikrini davam etdirərək sənətkar haqqında qənaətini "Həbib, Nəsimi, Şah İsmayıl, Füzuli ilə bərabər Azəri ədəbiyyatının şübhəsiz böyük istedadlarından biridir" şəklində bildirir. (Köprülü 1996:43) Göründüyü kimi, tədqiqatçı Azərbaycan şeir sənətinin bu dörd böyük nümayəndəsini yüksək qiymətləndirərək onların ədəbiyyatımızda eyni dərəcədə önəmli yer tutduğunu ifadə etmişdir. Xüsusilə də ərəz vəznində yazdığı əsərlərlə yanaşı xalq şeiri üslubunda yaratdığı qoşma və gərayılırla Türk şeirini önə çəkib ona dəyər qazandıran Xətayi həm özünün hökmdar kimliyi, həm də şair

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

şəxsiyyətilə bir tarixçi-ədəbiyatşünas kimi F.Köprülünün nəzər-diqqətini özünə cəlb etmişdir. Alim bu barədə yazır: "Xətayi Azəri ədəbiyyatının Nəsimi və Füzuli dərəcəsinə olmaqla bərabər - böyük şəxsiyyətlərdən biri və bir mərhələsi olaraq qəbula məcburdur."(Köprülü 1996:20) XV əsr ədəbiyyatında Cahanşah Həqiqi Nəsimi yaradıcılığından necə təsirlənib bəhrələnmişdisə, sonrakı yüzillikdə Xətayi və Füzuli, əvvəlki əsrin bir çox şairlərinin əsərlərini nümunə almış, onlardakı yaradıcılıq ənənəsini izləmişdilər. Bu dövrdə nəzirə ədəbiyyatının geniş yayılması, saysız-hesabsız nəzirə nümunələrinin meydana gəlməsi də həmin "bəhrələnmə" və "izləmə"nin məhsulu idi. Orta əsrlərdə hətta bu nəzirələri müəyyən bir topluda cəmləşdirib lazımlı və maraqlı ədəbi mənbə halına salmaq ənənəsi də mövcud idi. Ədəbiyyat tarixçiləri bu barədə yazırlar: "Edebiyat tariximizin aydınlatılmasındakı katkılarında dolayı şairlər tezkiresi kimi son dərəcə önəmli olan eserlərdən biri də "nazire mecmuaları"dır...Türlü devirlerde rəğbət gören şairlər və şiirleriyle bunların ne dərəcə və ne kadar etkili oldukları, devir şairlərinin şiir anlayışları, eğilimleri, zevkleri, işledikleri konular, kafiye, redif ve vezin tercihleri gibi önemli bilgilerin çoğu bu nazire mecmualarının incelenip değerlendirilmesiyle ortaya çıkabilecektir."(Şentürk 2004:229) Qeyd etdiyimiz kimi, Füzuli kimi bir dühanın yetişməsində məhz XV yüzillik Azərbaycan şairlərinin bir çoxunun yaradıcılığı zəmin rolunu oynamışdı. Bu baxımdan Həbib, Kışvəri, Xəlili kimi sənətkarların poetik irsi ədəbiyyatşünas alimlər tərəfindən haqlı olaraq Füzulinin ilham alıb bəhrələndiyi mühüm ədəbi mənbələr sayılır. Füzulinin doğulduğu yer, yetişdiyi mühit, həyatı və sənəti haqqında əhatəli araşdırma aparan F. Köprülü onun böyük şöhrət qazanmasından danışaraq, bütövlükdə türkdilli ədəbiyyata göstərdiyi dərin təsirdən bəhs etmişdir. Alimin qeydlərində deyilir: "Türk ədəbiyyatının müxtəlif sahələri üzərində əsrlərdən bəri Füzuli qədər icrayı-təsir etmiş şair pək azdır. Nəsimi və Nəvaidən sonra ancaq Füzulidir ki, Türk aləminin hər tərəfinə əsərləri yayılmış, oxunmuş, sevilmiş, təqdir və tənzip edilmişdir."(Köprülü 1996:31) F.Köprülünün daha öncə bəhs etdiyimiz Türk ədəbiyyatına bir küll şəklində baxmaq, Türk şairlərinin yaradıcılığını bir bütün olaraq, qarşılıqlı təsir halında öyrənmək prinsipləri məhz burada özünü göstərməkdədir. Bu böyük şairin məşhurluq dairəsinin olduqca geniş bir sahəni əhatə etməsi, onun qüdrətli sənətinin təsir gücündən bir çox Türk şairlərinin və şeirsevənlərin öz nəсібini alması tədqiqatçılar tərəfindən dənə-dənə vurğulanmışdır. F.Köprülü bu barədə yazır: "Yalnız Füzulinə yetişdirən Azəri sahəsi deyil, Osmanlı və Cığatay ədəbiyyatları da əsrlərdən bəri onun qüvvətli nüfuzu altında qalmışlardır."(Köprülü 1996:31)

Ortaçağ Azərbaycan ədəbiyyatının formalaşması və inkişafında əhəmiyyətli rol olmuş şairlərin bədii irsinin müqayisəli araşdırılması onların yaradıcılıqlarının ümumi və səciyyəvi cəhətlərinin, fərdi sənətkar təbiətlərinin, fərqli keyfiyyətlərinin üzə çıxarılmasına olduğu kimi, Orta əsr şairlərini bir-birinə yaxınlaşdıran ümumi cəhətlər, onların bir-birindən əxz etdiyi və bir-birinə ötürdüyü xüsusiyyətlərin öyrənilməsinə də şərait yaradır. Aparılan tədqiqatlar bu qənaətə gəlməyə imkan verir ki, özünün ideya-bədii xüsusiyyətləri, enişli, yoxuşlu inkişafı, əks etdirdiyi ictimai, tarixi, fəlsəfi, didaktik və həyatı məzmunu ilə formalaşan Orta əsrlər Azərbaycan ədəbiyyatı Orta çağ Şərq ədəbiyyatının ayrılmaz bir hissəsi olub klassik ədəbiyyatın öyrənilməsində mühüm əhəmiyyət daşıyır.

Sonuc

Nəticə olaraq bu qənaətə gəlirik ki, Ortaçağ Azərbaycan ədəbiyyatının, xüsusilə də XV-XVI əsr Azərbaycan şeirinin formalaşmasında Cəlaləddin Rumi, Yunus Əmrə, Nəsimi, Nəvai, Həbib, Həqiqi, Xəlili, Şah Qasım Ənvar, Xətayi və Füzulinin yaradıcılıqları həlledici rol oynamışdır. Türk ədəbiyyatının daha öncəki nümayəndələri özündən sonra gələn Türk şairlərinə güclü təsir göstərmiş, neçə-neçə gözəl sənət nümunəsinin yaranmasına rəvac vermişlər. Bu təsir şairlərimizi təqlidə deyil, keçmiş irsdən bəhrələnərək yaradıcı mövqə

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

tutmağa, özlərindən əvvəl yazıb-yaratmış qələm sahiblərinin əsərlərindəki ideyaları daha da cılalayaq yeni, fərqli təqdimatda ortaya qoymağa ruhlandırmışdır. Onlar yaradıcılıqları ilə yaxından tanış olub, ədəbi irsinə dərindən bələd olduqları istedadlı söz ustalarından bədii fikir, sənət, baxımından öyrənib əxz etdiklərini öz yaratdıqları poeziyada müvəffəqiyyətlə tətbiq etmiş, yaşadıkları yüzilliyin sənət aləmində ad-san qazanmağa, ustad şairlər kimi şöhrət əldə etməyə nail olmuşlar.

Türk tarixinin və ədəbiyyatının dünya şöhrətli araşdırıcılarından olan M.F.Köprülü'nün "Kitabi-Dədə Qorqud" haqqında söylədiyi hər bir ədəbiyyat araşdırıcısına məlum olan məşhur deyim bu əsərin mahiyyətini də olduqca dolğun və əhatəli şəkildə ifadə etmişdir. O öz tədqiqat əsərlərində Dədə Qorqud hekayələrinə Azərbaycan ədəbiyyatşünaslığında göstərilən münasibətə də toxunmuş, bir zamanlar bu dastanın öyrənilməsi və tədrisinə qoyulan qadağalardan bəhs etmişdir. Tədqiqatçı eyni zamanda, Azərbaycanda bu əsərin araşdırılmasında yaxından iştirak etmiş olan, vətəni və millətini həqiqətən sevən, türklüyümüzü unutmayan və unutturmayan, cəfəkeş alimlərin gördüyü işləri də vurğulamışdır. F.Köprülü Dədə Qorqud araşdırıcılarından Ə.Dəmirçizadə, M.Təhməsisib, M.Rəfil, M.Rzaquluzadə kimi Azərbaycan alimlərinin əməyini xüsusi qeyd etmişdir. Eyni zamanda Azərbaycanın məşhur ədəbiyyat araşdırıcısı H.Araslı da F.Köprülü'nün ədəbiyyat tarixinə dair tədqiqatlarını yüksək qiymətləndirmişdir: "...Füzulini bir Osmanlı şairi kimi öyrənmək istəyən tədqiqatçıların işinə Köprülüzadə yekun vura bilməmişdir...O, Azərbaycan ədəbiyyatının Füzuliyə qədər keçdiyi yolu təyin etməyə təşəbbüs göstərmişdir. (Araslı 1958:12) Türk ədəbiyyat tarixini bir bütün halında tədqiq və tədris edən F.Köprülü Azərbaycan ədəbiyyatı ilə bağlı bir çox mühüm araşdırmaların müəllifidir. Həm ortaq Türk tarixinin, həm də ortaq Türk ədəbiyyatı tarixinin tədris olunması məsələsinin gündəmə gəldiyi bu günümüzdə Prof. Dr. M.F.Köprülü əsərlərinin aktuallığı danılmazdır. Tədris və öyrətim prosesində onun elmi irsinə dönə-dönə müraciət olunmalı, irəli sürdüyü elmi konsepsiyalar əldə əsas tutulmalıdır.

Kaynakça

- ARASLI, Həmid (1958), Böyük Azərbaycan şairi Füzuli. Bakı, Uşaqgəncnəşr nəşriyyatı
AZADƏ, Rüstəm (2011), Mənəvi dünənimiz bu günün işığında. Bakı, Elm nəşriyyatı.
Azərbaycan ədəbiyyatı tarixi (2009), III cild. Bakı, Elm nəşriyyatı
Azərbaycan ədəbiyyatı tarixi (1960), III cild, Bakı, Elmlər Akademiyası nəşriyyatı.
BEYATLI, Yahya Kemal (1971), Edebiyata dair. İstanbul Fəth Cəmiyyəti yayınları.
KÖPRÜLÜ, Fuad (2011), Türk Edebiyatı Tarihi. Ankara, Akçağ yayınları.
KÖPRÜLÜ, Fuad (1996), Azəri ədəbiyyatına aid tədqiqatlar. Bakı, Sabah nəşriyyatı
QULİYEV, Tərlan (2001), Azərbaycan şeirinin qədim dövrü. Bakı, Nurlan nəşriyyatı.
OKUMUŞ, Salih və ŞAHİN, İdris (2010), Tanzimat'tan günümüze edebiyat tarihi yazarlığı ve edebiyat tarihleri üzerine bir inceleme. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3 Issue: 14 Fall
http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt3/sayi14pdf/okumus_salih_idrissahin.pdf
ŞENTÜRK, Ahmet ve KARTAL, Ahmet (2004), Eski Türk Edebiyatı Tarihi. İstanbul, Dergah yayınları

AHMET CEVAT EMRE'NİN OKUMA-YAZMA BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ

Leylâ KARAHAN*
Alev Şeyda UZUN**

Giriş

Türk dili ve Türk dili eğitimi ile ilgili bugüne kadar pek çok araştırma yapılmıştır. Alan literatüründe Türk dilinin kökenini, tarihini ve gramerini araştıran; Türk dili eğitiminde okuma-yazma, dinleme- konuşma becerilerini konu alan pek çok çalışma bulunmaktadır. Türk dili ve dil eğitimi ile ilgili yaptığı çalışmalarla Türk diline büyük katkı sağlayan önemli aydınlarımızdan biri de 20. yüzyılın ilk yarısından itibaren eser vermeye başlayan Ahmet Cevat Emre (1876-1961)'dir. Emre, 1876 yılında Girit'in Kalives köyünde dünyaya gelmiştir. Yazı hayatına okul yıllarında Fransızcadan tercüme yaparak ve küçük manzumeler yazarak başlayan Ahmet Cevat, Trablusgarp'ta iken arkadaşlarıyla birlikte dört sayfalık bir gazete olan "Hatıra"yı çıkarmıştır. Emre, Meşrutiyet'in ilanından sonra İstanbul'a dönmüştür. İstanbul'da öğretmenlik yaparken 1910 yılında yazdığı "Lisan-ı Osmanî" adlı eseri onun "Gramerci Cevat" diye anılmasını sağlamıştır. Özellikle Türk dil bilgisi ile ilgili pek çok eserini bu dönemde yazmıştır. Çanakkale zaferinin ve İstanbul'un kurtarılmasının ardından Dârü'l-Fünûn'da moda, meslek ve aile bütçesi gibi pek çok konuda "Aile Ahlâkı" adlı konferanslar vermiştir. Konferanslar devam ederken Ural-Altay dilleri bilgini Alman Türkolog Prof. Giese'nin asistanı olmuştur. Ahmet Cevat Emre, Dil Encümeninde ve Türk Dil Kurumunda da çalışmış, Akşam gazetesine makaleler yazmış, edebiyat ve sanat dergisi olan "Muhit"i çıkarmıştır. 1960 yılında "İki Neslin Tarihi" adlı eserinde hatıralarını kaleme aldıktan bir yıl sonra, 1961 yılında, Ankara'da vefat etmiştir (Sağol 1987: 261-264).

Ahmet Cevat Emre, sadece Türk dili ile ilgilenmemiş, dil eğitiminin önemli bir ayağını oluşturan okuma-yazma becerisini geliştirmeye yönelik de pek çok çalışma yapmıştır. Yazar, aynı zamanda bir eğitimci olmasının getirdiği birikimle Türk dili eğitiminin nasıl olması gerektiği ile ilgili tespitlerde bulunmuş, öneriler sunmuş, farklı sınıf düzeylerinde kıraat ve dil bilgisi kitapları hazırlayarak Türk dili eğitimine büyük katkı sağlamıştır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmamızın amacı Ahmet Cevat Emre'nin yazdığı eserlerden hareketle yazarın okuma-yazma becerisini geliştirme yolları hakkındaki görüşlerini tespit etmektir. Araştırmamızda ana amaca ulaşabilmek için aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiştir:

1. Ahmet Cevat Emre'nin okuma becerisini geliştirme yolları hakkındaki görüşleri nelerdir?
2. Ahmet Cevat Emre'nin yazma becerisini geliştirme yolları hakkındaki görüşleri nelerdir?

* Prof. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi, leylakarahan@yahoo.com

** Öğretmen, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi doktora öğrencisi, alevseydauzun@gmail.com

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde araştırma desenine, evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve tekniklerine, verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Deseni

Araştırmamızda nitel araştırma deseni uygulanacaktır. Nitel araştırma, "... gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir" (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 45). Araştırmamızda birbir etkileşim gerektirmeyen, daha çok dokümanlara dayalı veri toplama ve analiz esasına dayalı "etkileşimsiz nitel araştırma deseni" uygulanacaktır. Doküman incelemesi yoluyla toplanan verilerde, bir kavramın ve özelliklerinin detaylı olarak açıklanması üzerine temellenen kavram analizi deseni kullanılacaktır.

Evren ve Örneklem

Araştırmamızın evreni Ahmet Cevat Emre'nin konuyla ilgili yazdığı eserlerdir. Yazarın 1909-1960 yılları arasında hazırladığı bu eserlerde, onun Türk dili ve edebiyatı eğitimi hakkındaki görüşleri bulunmaktadır.

Araştırmamızın örnekleme ise *Cumhuriyet Çocuklarına Türkçe Kıraat İlk Mektep Birinci Sınıf- İkinci Sınıf-Üçüncü Sınıf-Dördüncü Sınıf ve Beşinci Sınıf* ders kitapları ile yazarın ilkokul dördüncü ve beşinci sınıf öğrencileri için hazırladığı *Resimli Türk Dili* ders kitapları ve orta mektep birinci ve ikinci sınıf öğrencileri için kaleme aldığı *Yeni Türkçe Gramer* adlı kitaplardır. Eserlerin Cumhuriyet sonrası Latin harfleriyle basılan son baskıları esas alınmıştır.

Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Araştırmamızda veriler, doküman incelemesi yoluyla elde edilecektir. "Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar" (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 217). Bu çalışmada dokümanlar Ahmet Cevat Emre'ye ait olan yazılı ve basılı eserlerden oluşacaktır.

Veri Çözümleme Yöntemi

Araştırmamızda verilerin analizinde "içerik analizi" uygulanacaktır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizi yoluyla veriler tanımlanmaya, verilerin içinde saklı olabilecek gerçekler ortaya çıkarılmaya çalışılır. Verilerin analizi için öncelikle araştırma amacımıza yönelik genel bir çerçeve içinde bazı kodlamalar belirlenecek, daha ayrıntılı tematik kodlamalar ise doküman incelemesi yapılırken oluşturulacaktır. Ardından elde edilen veriler kodlara ve temalara göre düzenlenecek ve tanımlanacak, son olarak ise bulgular yorumlanacaktır.

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, Ahmet Cevat Emre'nin okuma-yazma becerisini geliştirme yöntemleri hakkındaki görüşlerini tespit etmek amacıyla, araştırma kapsamında yer alan eserlerden hareketle ve doküman analizi yoluyla elde edilen verilere dayalı bulgular ve yorumlar verilmektedir. Elde edilen nitel bulgular araştırmamızın alt amaçlarına uygun başlıklar altında incelenmiştir.

1. Ahmet Cevat Emre'nin okuma becerisini geliştirme yolları hakkındaki görüşleriyle ilgili bulgular ve yorumlar

Ahmet Cevat Emre, öğrencilerin okuma becerisinin geliştirilmesi gerektiğine inanan bir öğretmen olarak hazırladığı ders kitaplarında okuma metinlerine ve alıştırmalarına yer

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

vermiş, derslerinde okuma alıştırmaları yaptırmıştır. Derslerinde yaptırdığı okuma alıştırmalarıyla öğrencilerin ne tür metinleri ilgiyle takip ettiklerini de yakından tanıma fırsatını yakalamıştır. Anaokulu öğretmeni yetiştirmek amacıyla İstanbul'da açılan Darülmüebbiyat'ın rüştiye derecesindeki bir sınıfında Türkçe dersi veren Ahmet Cevat Emre, ediplerimizin en güzel hikâyelerini bu sınıfta okuduğunu ve öğrencilerine okuttuğunu dile getirmiştir. Özellikle Halit Ziya'nın küçük hikâyelerinin öğrencilerinin çok hoşuna gittiğini belirten Emre, onların Fuzulî'den, Nedim'den, Bâki'den kendi zevkleriyle pek çok şiir ezberlediklerini dile getirmiştir. Ahmet Cevat Emre, kız öğrencilerin hoş bir eda ile şiirler okuduğu derslerinin edebî bir mûsamere hâlini aldığını da ifade etmektedir (1960: 186).

Ahmet Cevat Emre, Cumhuriyetin ilanından önce *Güzel Kıraat, Türkçe Kıraat* başlıklarıyla ve Arap harfleriyle kıraat kitapları kaleme almış; Cumhuriyetin ilanından sonra da gerçekleşen alfabe inkılâbı ile birlikte yeni harflerle basılmış okuma kitabına duyulan ihtiyacı, ilkokulun her sınıf düzeyi için kıraat kitapları yazarak karşılamaya çalışmıştır. *Cumhuriyet Çocuklarına Türkçe Kıraat* başlıkları altında yazılan bu kitaplar Maarif Vekâleti Millî Talim ve Terbiye Dairesinin aldığı kararla okullar için ders kitabı kabul edilmiştir.

Ahmet Cevat Emre'nin ilkokul öğrencileri için hazırladığı kıraat kitaplarının başlıca özellikleri şunlardır:

1. Okuma becerisinin kazandırılmasında sınıf düzeyine bağlı olarak öğrencilerin bilişsel ve fiziksel gelişimleri göz önünde bulundurulmuştur. Ders kitaplarındaki metin seçiminde basitten karmaşığa giden bir yöntem tercih edilmiştir. Bu sebeple yazarın hazırladığı kıraat kitaplarında, basit metinlerle başlayan okuma eğitimi zamanla yerini daha üst düzey metinlere, kısa metinler ise yerini daha uzun metinlere bırakmıştır.

2. Kitaplarda, ilkokul birinci sınıf öğrencileri için seçilen metinlerin iri puntolarla yazılmasına, üst sınıflarda ise yazı boyutunun küçültülmesine dikkat edilmiş; ilkokulun bütün sınıf düzeyleri için hazırlanan ders kitaplarında okuma metinleri, konuyla ilgili küçük resimlerle süslenmiştir.

3. Kıraat kitaplarında çeşitli türlerden örnekler bulunmaktadır. Emre, kitaplarında öğrencilerin seviyesine uygun olarak tekerleme, ninni, bilmece, şiir, hikâye, manzum hikâye, masal, fabl, temsil, deneme, hatıra, mektup ve eğitici yönü ağır basan düz yazılara yer vermiştir. Böylece Ahmet Cevat Emre, hem öğrencilerin Türk ve dünya edebiyatının seçkin örnekleriyle karşılaşmasını sağlamayı hem de öğrencilere maddî ve manevî değer yargılarını aktarmayı hedeflemiştir.

4. Kitaplara daha çok Türk edebiyatının seçkin isimlerinden örnekler alınmıştır. Sadece birinci sınıf ders kitabındaki metinlerde metin yazarlarının adı belirtilmemiştir. Muhtemelen bu metinler Ahmet Cevat Emre tarafından kaleme alınmıştır. İkinci sınıf ders kitabındaki metinlerin çoğunluğunda metnin yazarı belirtilmemekle beraber bu kitapta Tefik Fikret'in, Ali Ekrem'in ve Ali Rıdvan'ın şiirlerine yer verilmiştir. Emre, üçüncü sınıf öğrencileri için hazırladığı ders kitabına Tefik Fikret'in, Ali Ekrem'in ve Ali Rıdvan'ın eserlerinden başka Seracettin, İsmail Hikmet, Halit Fahri, Ali Ulvi, Samih Rifat, Orhan Seyfi'nin şiirlerinden örnekler koymuştur. Yazar dördüncü sınıf ders kitabına, üçüncü sınıf ders kitabında yer alan sanatçılara ek olarak Faruk Nafiz'in, Mehmet Faruk'un, Mehmet Emin'in, Tekin Cemil'in, Ruşen Eşref'in, Ahmet Refik'in ve Necmettin Halil'in metinlerine ve yazarı belirtilmemiş bazı metinlere yer vermiştir. Beşinci sınıf kıraat ders kitabında isimsiz metinler ile Hüseyin Cahit,

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Ömer Seyfettin, İbrahim Alaettin, Ali Kâmi, Fazıl Ahmet, Mustafa Necati ve Ziya Gökalp gibi yazarların metinleri bulunmaktadır.

5. Kitaplardaki okuma metinlerinde en çok aile, vatan, bayrak, asker ve Mustafa Kemal sevgisi, cumhuriyet rejimi, ahlâk ve görgü kuralları, olumlu ve olumsuz kişilik özellikleri, temizlik alışkanlığı, günlük hayatta dikkat edilmesi gereken toplum kuralları ve hayvan sevgisi gibi konular işlenmiştir. Amaç, bu konularla öğrencileri bilgilendirmek ve eğitmektir.

6. İlkokul birinci sınıf öğrencileri için hazırlanan kıraat ders kitabında ses temrinlerine de yer verilmiştir. Emre, bu alıştırmalarda farklı yöntemlerle öğrencilere ses alıştırmayı yaptırmayı amaçlamıştır. Bazı ekleri veya sesleri içinde barındıran kelimeleri sıralamış, farklı fiillerin şahıs ve zaman çekimlerine örnekler vermiştir.

Ahmet Cevat Emre, kıraat kitaplarının yanı sıra yazdığı dil bilgisi kitaplarına da kıraat alıştırmaları koymuştur. Bu kitaplardaki asıl amaç dil bilgisi öğretimi olsa da yazar bu yolla okuma becerisini geliştirmeye de önem vermiştir. Kitaplarda, dil bilgisi öğretimi için verilen kısa metinlerin ve uygulama yaptırılan metinlerin dışında bağımsız kıraat alıştırmaları da bulunmaktadır. Emre, bu kitaplara da kıraat kitaplarında olduğu gibi öğrencilerin seviyesine uygun, Türk ve dünya edebiyatının önemli isimlerine ait eserlerden metin parçaları koymuştur.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencileri için yazılan *Resimli Türk Dili Küçük Gramer (1930)* adlı kitapta dil bilgisi konusuyla ilgili alıştırmalarda da zaman zaman örnek metinler verilmiştir. Doğrudan okuma alıştırmaları yaptırmak amacıyla ders kitabına konulan metinler arasında edebiyatçıların şiir ve manzumelerinden örnekler bulunmaktadır. Orhan Seyfi'nin "Gazimize" adlı şiiri (s. 9) ve "Nasrettin Hoca ile Mektup" (s. 18) adlı manzumesi, Köprülüzâde Mehmet Fuat'ın "Hocanın Cevabı" (s. 201-21) adlı manzumesi, Yusuf Ziya'nın "İnönü" (s. 24) şiiri, Tevfik Fikret'in "Kışın" (s. 33) ve "Yazın" (s. 48) adlı şiirleri bahsi geçen ders kitabında yer almaktadır. Ayrıca ders kitabında yazarı belirtilmediği için Ahmet Cevat Emre tarafından kaleme alındığını düşündüğümüz eğitici amaçla yazılmış düz yazılar da bulunmaktadır. Bu yazılardan birisi "Türkiye Büyük Millet Meclisinin İhtimai 23 Nisan 1920" (s. 26), diğeri ise "Cumhuriyet İlanı" (s. 54) başlıklı metinlerdir.

Ahmet Cevat Emre, ilkokul beşinci sınıf öğrencileri için hazırladığı *Resimli Türk Dili Küçük Gramer (1934a)* adlı ders kitabına da konuyu anlatmadan önce verdiği küçük resimlerin altına resmi açıklayan kısa okuma metinleri koymuştur. Bu metinlerin asıl amacı öğrencilere ele alınacak dil bilgisi konusuyla ilgili örnekler sunmak ve alıştırmayı yaptırmak olsa da bu metinler dolaylı olarak okuma eğitimine de yardımcı olmaktadır. Emre'nin Ahmet Rasim'den aldığı "Vapur Dumanı Gözlük" (s. 33), Ali Ulvi'den bellenecek başlığı altında aldığı "Muharebeden Sonra" (s. 99) adlı metinleri, okuma alıştırmaları amaçlı olarak da değerlendirmek mümkündür.

Ahmet Cevat Emre, ortaokul birinci sınıf öğrencileri için hazırladığı *Dilbilgisi Yeni Türkçe Gramer (1934b)* adlı çalışmasında dil bilgisi konularını izah ederken ilkokul ders kitaplarında olduğu gibi resimlerden yararlanmamıştır. Ancak izah edeceği konuya geçmeden önce konuyla ilgili örneklerin yer aldığı kısa okuma metinlerine; konuyu izah ettikten sonra da uygulama alıştırmalarında kısa metinlere yer vermiştir. Emre, ders kitabındaki yazı yazma ile ilgili bölümlerde mektup ve andaç yazarken dikkat edilmesi gereken hususlarla ilgili bilgiler vermiş, sanatçıların kaleme aldığı mektup ve andaç metinlerini örnek göstermiştir. Ders kitabında "Okuş" başlığı altında Ahmet Rasim'in "Vesveseli Yüzücü" (s. 38) ve "Haydi

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

Karagöze" (s. 51) adlı eserlerinden, Reşat Nuri'nin "Bedestende" (s. 46) ve "Allah Verdi Allah Aldı" (s. 188) adlı eserlerinden, Ali Saip'in "İlk Kurtuluş Parıltısı" (s. 69) adlı eserinden ve Ziya Gökalp'in "Baba Öğüdü" (s. 79) adlı eserinden bir bölüm verilmiştir. Emre, Necip Fazıl'ın "Koroğlu" (s. 48), Orhan Seyfi'nin "Anadolu Toprağı" (s. 70), Faruk Nafiz'in "Kelebek" (s. 75) ve "Başaklar" (s. 82) adlı şiirlerini öğrencilere ezberlemeleri için okuma metni olarak vermiştir.

Ahmet Cevat Emre, ortaokul ikinci sınıf öğrencileri için hazırladığı dil bilgisi kitabında diğer sınıfların kitaplarında olduğu gibi ele alacağı konuyla ilgili örnek metin vermiş, dil bilgisi uygulamalarını da örnek metinler üzerinden yaptırmıştır. Emre kitabında "Kıraat" başlığı altında vecizelerden örnekler sunmuş, ünlü yazarların eserlerinden parçalara yer vermiştir. Bunlar, Namık Kemal'in "Zindanda İlk Gece" (s. 12), Abdullah Zühtü'nün "Mısır Buğdayı" (s. 19), Ömer Seyfettin'in "Horoz" (s. 25) Hüseyin Cahit'in "Kuvvet" (s. 32) ve "Kayıkçı" (s. 78), Ruşen Eşref'in "Oyuncakçı Affan Dede" (s. 65), Ahmet Hikmet'in "Üzümcü" (s. 71), Orhan Seyfi'nin "Harp İçinde Bahar" (s. 96) ve "Bir Hatıra" (s. 121) adlı metinleridir. Ders kitabında muhtemelen Ahmet Cevat tarafından yazılan "Terzinin Bayrağı" (s. 86), "Koca Öküz" (s. 94), "Bir Öküzün Yalandan Hastalanması" (s. 103), "Bir Rüya" (s. 112), "Öküzün Yalandan Hastalanması" (s. 129), "Hacı Ağa" (s. 58) ve "Hasta Yolcu ile Eşeği" (s. 191) başlıklı metinler de yer almaktadır.

2. Ahmet Cevat Emre'nin yazma becerisini geliştirme yöntemleri hakkındaki görüşleriyle ilgili bulgular ve yorumlar

Ahmet Cevat Emre, yazma becerisinin önemini ve eğitimdeki yerini *İki Neslin Tarihi* (1960) adlı hatıratında şu sözleriyle dile getirmiştir:

"Tahrir (kompozisyon) dersi çok mühimdir: Öğrencileri gördüklerini, işittiklerini, düşündüklerini yazmağa alıştıran, bu derstir. Bu sanatı kavrayamayan, kaleme alınacak konuların hiç olmazsa mantıkî bir sıra altında olmasına dikkat edemeyen öğretmenler muvaffak olamazlar" (s. 148).

Yazma becerisine önem vermeyen öğretmenin başarılı olamayacağını düşünen Emre, öğrencilerinin yazma becerisini geliştirmeye çalışırken nelere dikkat edilmesi gerektiği üzerinde durmuştur. Öğrencinin yazma becerisini geliştirmenin eğitimin önemli bir parçası olduğunu belirten Emre, hem öğretmenlik yaptığı yıllarda hem de öğretmenler ve öğrenciler için yazdığı ders kitaplarında öğrencilerin yazma becerisini geliştirmeyi amaç edinmiştir. Derslerinde yazarken dikkat edilecek hususları açıklamış, öğrencilerine farklı yöntemlerle yazma alıştırmaları yaptırmıştır. Emre, böylece öğrencilerin hem yazma becerilerinin geliştiğini hem de duygu, düşünce ve hayallerini yazarak ifade etmekten zevk aldıklarını ifade etmiştir. Emre'ye göre yazma eğitiminde şu hususlara dikkat edilmelidir:

1. Öğretmenin yazı konularını kontrol edebilmesi ve öğrencilerin yazdıklarını ayrı ayrı okuması ve eleştirmesi şarttır.

Ahmet Cevat Emre, kendisi de öğretmenliği sırasında öğrencilerin yazdığı müsveddeleri okuduktan sonra öğrencileri tek tek çağırıp yazdıklarını kontrol etmiştir. Emre, hatıratında Darülmürebbiyat'ın rüştüye derecesindeki sınıfında Türkçe dersi veren başka bir öğretmenin öğrencilere en çok sevdikleri öğretmeni sorduğunda onların kendi ismini söylediğini dile getirmiştir. Bir öğretmeni bundan daha fazla mutlu edecek bir şeyin olmadığını ifade eden Ahmet Cevat Emre, bu saygı ve sevgiyi 12-14 yaşındaki kız öğrencilerinin yazdığı çalışmalarını birer birer kendileriyle kontrol etmesine ve yazılarında şahsiyetlerinin oluşması için özen göstermesine yormuştur (1960: 185-186).

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

2. Öğrencilere ilgilerini çekecek konularda yazı yazdırılmalıdır.

Emre, kendisi de öğretmenlik yaptığı dönemde yazma becerisini geliştirmek amacıyla kartpostal olarak basılmış resimlerden elli kadarını seçip öğrencilere dağıtmış, onlardan gördüklerini yazıyla anlatmalarını istemiştir. Böylece öğrencilerin yazılarına güzel bir sıra vererek hayallerini işletip canlı hikâyeler uydurabilmelerini sağlamayı hedeflemiştir. Her hafta kartpostalı değiştirerek konuları yenileyen Emre, bu yöntem sayesinde az zamanda bütün genç zekâlarda şaşılacak bir gelişme gördüğünü, öğrencilerinin yazı sanatından zevk aldıklarını dile getirmiştir (1960: 148-149).

3. Yazma becerisini geliştirecek etkinlikler yapılmalıdır.

Ahmet Cevat Emre'nin hazırladığı dil bilgisi kitaplarında yazma becerisini geliştirici etkinlikler yer almaktadır. Bunlardan bazıları şöyledir:

a. Resimlerden yararlanma: Emre, öğrencilerden ders kitabındaki küçük resimlerde gördüklerini yazarak anlatmalarını istemiştir. İlkokul dördüncü sınıf öğrencileri için hazırladığı *Resimli Türk Dili Küçük Gramer* (1930) adlı ders kitabında kartopu oynayan çocukların (s. 36), kırdan gezintiye çıkıp çiçek toplayan çocukların (s. 41), ormanda kurtların saldırısından kaçışan hayvanların (s. 45), üzerinde yürüdüğü buzun kırılması nedeniyle göle düşmek üzere olan arkadaşını atkısıyla çekerek kurtarmaya çalışan çocuğun (s. 46) ve nehrin kenarında balık tutan bir adamın (s. 50) tasvir edildiği resimler verilmiş ve "tahrir temrini" başlığı altında öğrencilerden resimde gördüklerini yazı ile tasvir etmeleri istenmiştir.

b. Boşluk doldurma: Ahmet Cevat Emre'nin ilkökul beşinci sınıf öğrencileri için hazırladığı *Resimli Türk Dili Küçük Gramer* (1934a) adlı ders kitabında örnek cümlede boşluk bırakılan yerlerin öğrenciler tarafından verilen kelimelerle doğru şekilde tamamlanması istenmiştir. Emre, bir alıştırmada da anlatılacak iş ve hareketlerle ilgili sıraladığı yüklemeler arasındaki en uygun yüklemi öğrencilerin bulması için cümle içinde boşluklar bırakmıştır (s. 8-9).

c. Kelime ve deyimleri kullanma: Emre, deyim örneklerini yan yana sıralamış, bunlardan bir tanesinin anlamını açıklamış ve örnek cümle içinde kullanmıştır. Alıştırma olarak ise öğrencilerden, verdiği diğer deyimlerin anlamlarını yazmalarını ve onları birer cümlede kullanmalarını istemiştir. Mesela yazar ilkökul beşinci sınıf öğrencileri için hazırladığı dil bilgisi kitabında "el" sözcüğü ile kurulan "eli hafif" deyiminin anlamını açıklamış ve cümle içinde kullanmış, öğrencilerin açıklaması için de "eli ağır, el altından, el ele vermek" gibi deyimleri vermiştir (1934a: 9). Başka bir alıştırmada ise Emre "iş görmek" deyimini cümle içinde kullanmış ve öğrencilerinden "zarar görmek, acı görmek, ceza görmek, iyilik görmek, çok memleket görmek, çok görmek, az görmek" gibi deyimleri birer cümlede kullanmasını istemiştir (1934a: 74). Yine başka bir alıştırmada da yazar verdiği örnek okuma metninden seçtiği kelime ve deyimleri, öğrencilerin kendi cümleleri içinde kullanmaları ödevini vermiştir (1934a: 100).

d. Herhangi bir konuda yazdırma: Ahmet Cevat Emre, bazen öğrencilere sıradan bir konu verip onunla ilgili bir yazı yazmalarını istemektedir. Örnek olarak bir alıştırmada "Siz de sabaha karşı sokağınızı, mahallenizi; geceleyin bir tiyatrunun önünü veya hoşunuza giden her hangi başka bir yeri tasvir ediniz"(1934a: 58) denmiştir. Başka bir uygulamada ise öğrencilerden kullandıkları mürekkep hokkasını eski zamanın diviti ile karşılaştırarak tasvir etmesi istenmiştir (1934a: 87).

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

e. Sorulara verilen cevaplarla metin oluşturma: Ahmet Cevat Emre'nin diğer bir uygulaması da art arda sorduğu soruların cevabıyla öğrencilere metin yazdırmak olmuştur. Emre, öğrencilere "Okuma odasındaki harita nedir? Nerede bulunuyor? Neresinden asılıdır? Ne ile, neye asılıdır? Hangi yanınıza gelir?..." gibi sorular sormuş ve alıştırmalar olarak onlardan okuma odasındaki haritayı bu sorulara cevap olacak cümlelerle tasvir etmelerini istemiştir (1934a: 80).

f. Çeşitli türlerde yazdırma: Ahmet Cevat Emre, öğrencilere farklı türleri tanıtmak amacıyla mesela bir hikâye metnini masal gibi yazmaları ödevini vermiş (1934a: 100); bir başka uygulamada genç bir kızın ağzından kendisi yüzünden iftiraya uğrayarak işten kovulan bir hizmetçi kadına öğrencilerin mektup yazmasını istemiştir. Bu uygulamalarda öğrencilerin nelere dikkat etmesi gerektiğini açıklamış, hangi duygulara ve olay örgüsüne yer vereceklerini de izah etmiştir (1934a: 112). Emre, mektup ve günlük yazma gibi konularda tavsiyelerde bulunduktan sonra öğrencilerden de uygulama yapmasını istemiştir. "Tekin'in yerine eski arkadaşı Çetin'e bir mektup yazınız." (1934a: 65) örneğinde olduğu gibi öğrencilerin bir arkadaşına mektup yazması, yapılan uygulamalardan biridir.

g. Resme göre kişi tasviri yaptırma: İlkokul beşinci sınıf dil bilgisi kitabında yer alan küçük resimlerden hareketle öğrencilerin kişi tasviri yapması istenmiştir. Bunun için kitapta verilen yaşlı kadın resminden hareketle "Resimdeki ihtiyar kadını büyük anneniz sayarak tasvirini yapınız." veya "Resme göre bu ihtiyar kadının tasvirini yapınız." gibi yazı alıştırmalarına yer verilmiştir (1934a: 116-117).

Ahmet Cevat Emre'nin seviye gözeterek öğrencilere verdiği yazma konularından bazıları şunlardır:

"Yeni söylemeye başlayan bir buçuk iki yaşındaki bir çocuğun istediğini nasıl anlattığını yazınız. (Yahut bir dilsizin veya bir yabancıdan...) (1934b: 16), Beğeneceğiniz bir görüşü tasvir ediniz. 1) Bir bahçe veya bağ; 2) Bir deniz kıyısı; 3) Orman, deniz, dağ gezintisi; vs. (1934b: 92), Akşamı, ay aydınlığını, sabahı, geceyi tasvire çalışınız; her hafta bu tasvirlerin birini yapmalısınız (1934b: 98), Siz de hoşunuza giden meyvalardan birini anlatınız (1934b: 102), Karanlık odaya gidip elektrik düğmesini çeviren kimsenin davranışlarını anlatınız (1934b: 157), Bir çiçek bahçesini, bir tatlıcı dükkânını tasvir ediniz (1934b: 166)", "Mektebinizde bir müsamere veriliyor, programını yapınız. Bir mağazanın tasfiye ilanını tertip ediniz" (1932:6), "Siz de bir mehtap gecesini, kendi evinizden, bulunduğunuz yerden, müşahede ve tarassut ederek tasvir ediniz" (1932: 15), "Yanlış muhakemeler sebebiyle trenini kaçırın birinin hâlini tasvir ediniz" (1932:25), "Siz de gazeteci, küfeci, lostracı bir çocuğu tasvire çalışınız" (1932: 51), "Sevdiğiniz ve takdir ettiğiniz bir arkadaşınızı acaba ne gibi güzel ahlâkıyla, iyi muamelelerinden dolayı seviyor ve takdir ediyorsunuz? Bu hususi noktaları bulup göstererek bir şahıs tasviri yapınız" (s. 60), "Bir yangının tasviri" (1932: 112), "İhtiyar kadınların falcılara olan itikatlarını göstermek istiyorsunuz, bir girizgâh icat ediniz: Yani ihtiyar (İhtiyar kadınların falcılara batıl itikadı) diye yazıya girişmeyiniz, öyle bir tablo düşününüz ki, içinde bazı eski zaman kadınları falcılara (tabii bir falcıya) daha ziyade inanmaya mecbur olsunlar; itikatları tabii olarak görünsün" (1932: 194).

Ahmet Cevat Emre, yazma becerisini geliştirmek için öğrencilere şu önerilerde bulunmuştur:

1. Bir konuda yazmak için her şeyden önce söylenmesi gereken şeylerin içinde önemli olanlar aranmalı ve kâğıda geçirilmeli, not edilen bu olaylar anlatılacak sıraya uygun

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

- biçimde numaralandırılmalıdır. Böylece yazının planı yapıldıktan sonra olayların anlatımına geçilmelidir (1934b: 81).
2. Birkaç parçalı olan bir şey tasvir edilirken önce onun bütünü anlatılmalı, sonrasında onu oluşturan bölümlerine ve parçalarına bakılarak onların da her biri ayrı ayrı anlatılmalıdır (1934a: 124).
 3. Çoğu zaman karşılaştığımız işler, sırayla yapılan hareketlerden meydana gelir. Bunları sırayla anlatırsak o işi tasvir ederiz. İş meydana getiren olayların başlıcaları, önemli olanları anlatılmalı, önemsiz olanlarla uğraşılmamalıdır (1934a: 14).
 4. Yazı ile anlatmak istediğinizi gereğince başarmak için en çok konunun özellik ve hâllerine bakılmalı ve onlar canlandırılmaya çalışılmalıdır (1934b: 131).
 5. Yazı yazarken dikkat edilecek bir yön de doğru karar vermektir. Sebepleri gerektiğince anlamak, doğru hesaba katmak ve ona göre neticeler çıkarmak ve hüküm vermek gerekmektedir (1932: 24).
 6. Yazı yazan, her şeyden evvel konuyu zihninde iyice kavramalıdır. Bütün buluş kudretini burada göstermelidir. Konuya doğrudan doğruya girmek veya giriş yapmak en önemli meseledir. Yazar bu meseleyi tamamıyla halletmeli, ondan sonra yazmaya başlamalıdır. Yazar istediği etkiyi sözlerle değil, hareketli sebeplerle, zarflarla ve durumlarla temin etmeye çalışmalıdır (1932: 193).
 7. Açık, aydınlık bir günde gezdiğimiz yerlerin güzellikleri karşısında derin zevkler duyduğumuzda bu gördüklerimizi anlatmak isteği duyarız. Bu yazılarda isteğimize ulaşabilmek için en iyi yöntem, duygularımızı, düşüncelerimizi sıralamak ve onları sırayla tek tek anlatmaktır (1934b: 89). Tasvir yaparken başta anlatacağımız yer kısa, canlı sözlerle tanıtılmalıdır. Bu başlangıç tablonun çerçevesi gibidir. Sonra gördüklerimiz, bir sırayla, bölüm bölüm anlatılmalıdır. Bunu yaparken gördüklerimizi, kokladıklarımızı, işittiklerimizi de kaçırmamalı, duygularımızın yardımıyla içimizde oluşan hislere tercüman olmalıyız (1934b: 91-92). Bir şey tasvir edilirken onun nasıl olduğu, en iyi anlatılmaya çalışılmalıdır. Cümlelerin şekilleri değişik seçilmelidir, aynı şekildeki sözler arka arkaya sıralanacak olursa can sıkıcı olur (1934a: 58). Tasvirlerde asıl önemli olan gözlemdir. Gözlem, büyük bir dikkatle mevzu bakmak, her yönünü anlamaya çalışmaktır. Bir mevzuyu gözlem altına alırken beş duyumuz da kullanılmalı, beş duyumuzun vereceği his ve duyularla tasvirlerimiz bütünlenmeye çalışılmalıdır (1934b: 113). Fakat en ince gözlemlerle de hoşla gidecek bir tasvir oluşturamayabiliriz. Gözlemden iyi sonuçlar alabilmek için asıl yazılacak şeyler keşfedilmeli, yazılmayacak şeyler terk edilmelidir. Bunun için yazar kendisini okuyucunun yerine koymalı, ben bir yazıda şunun gibi bir ayrıntı okusam hoşlanır mıyım, hoşlanmaz mıyım diye düşünmelidir. Soğuk, can sıkıcı, uzun uzun söylenecek şeylerin içinden sıyrılmalı, birkaç kelime ve bir iki cümleyle istenilen etkiyi yapabilmelidir. Bu bir keşif, bir sezîş, bir anlayış meselesidir (1932: 131-132).
 8. Tasviri, zevkle okunacak bir hikâyeye tamamlamak için gözlem ile görebildiğimiz ince ve ilgiye değer noktalardan başka şeyler de bulmalı, bunun için ister istemez hayal gücüne müracaat edilmelidir. Demek ki gözlem altındaki anlayış ve sezîş, hayal gücünün güzel buluşlarıyla tamamlanmalıdır (1932: 131-132).

Ahmet Cevat Emre, yazma eğitiminde en büyük görevin öğretmenlere düştüğünü belirtir. Kendisinin uyguladığı canlı usul ile yetiştirdiği üç sınıftan tek bir öğrencinin bile sınıfta

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

kalmadığını vurgularken Türkçeden alınan verimin son senelerde düşük olmasında kusurun öğrencilerden ziyade öğretmenlerde olduğunu ileri sürer (1960: 148-149). Emre, öğrencilerinin cümlelerini değerlendirdiğini, orijinal birer yazar olarak yetişmelerine bütün gönlüyle çalıştığını dile getirirken küçük öğrencilerinden her edebî dergiye konabilecek örnek metinler yazma olgunluğu gösteren, sanat eseri sayılabilecek kompozisyonlar yaratan öğrencileri olduğunu belirtmiştir (1960: 185-186).

Sonuç

Ahmet Cevat Emre, verdiği Türkçe dersleri ve yazdığı kıraat ve dil bilgisi kitaplarıyla Türk dili eğitimine hizmet etmiş bir şahsiyettir. Emre, eserlerinde öğretmeyi amaçlamış, bundan dolayı da çeşitli yöntemler uygulamıştır. Onun ileri sürdüğü ve bizzat uyguladığı görüşler, bugün de okuma ve yazma eğitiminde değerlendirilebilecek görüşlerdir. Emre'nin hareket noktası, okuma ve yazmayı öğrencilere sevdirmektir ve uygulanacak bütün yöntemlerin, yapılacak bütün uygulamaların da buna hizmet etmesi gerekir. Aksi uygulamalar pedagojik olmadığı için başarılı da olamaz.

Kaynakça

- EMRE, Ahmet Cevat (1929a), *Cumhuriyet Çocuklarına Türkçe Kıraat İlk Mektep-Birinci Sınıf*, İstanbul, Marifet Matbaası.
- EMRE, Ahmet Cevat (1929b), *Cumhuriyet Çocuklarına Türkçe Kıraat İlk Mektep-İkinci Sınıf*, İstanbul, Orhaniye Matbaası.
- EMRE, Ahmet Cevat (1929c), *Cumhuriyet Çocuklarına Türkçe Kıraat İlk Mektep-Üçüncü Sınıf*, İstanbul, Matbaa-i Ebüzziya.
- EMRE, Ahmet Cevat (1928a), *Cumhuriyet Çocuklarına Türkçe Kıraat İlk Mektep-Dördüncü Sınıf*, İstanbul: Marifet Matbaası.
- EMRE, Ahmet Cevat (1928b), *Cumhuriyet Çocuklarına Türkçe Kıraat İlk Mektep-Beşinci Sınıf*, İstanbul, Sanayii Nefise Matbaası.
- EMRE, Ahmet Cevat (1930), *Resimli Türk Dili Küçük Gramer İlk Mektep-Dördüncü Sınıf*, İstanbul, Marifet Matbaası.
- EMRE, Ahmet Cevat (1934a), *Resimli Türk Dili Küçük Gramer İlk Mektep- Beşinci Yıl*, İstanbul, Ahmet Sait Matbaası.
- EMRE, Ahmet Cevat (1934b), *Dilbilgisi (Yeni Türkçe Gramer) Orta Mektep- Birinci Yıl*, İstanbul, Marifet Matbaası.
- EMRE, Ahmet Cevat (1932), *Yeni Türkçe Gramer Orta Mektep-İkinci Sene*, İstanbul, Hilmi Kitabhanesi.
- EMRE, Ahmet Cevat (1960), *İki Neslin Tarihi*, İstanbul, Nurgök Matbaası.
- SAĞOL, Gülden (1987). *Ahmet Cevat Emre'nin Dilbilgisi Kitapları*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- YILDIRIM, Ali-Hasan ŞİMŞEK, (2013), *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara, Seçkin Yayıncılık.

LİSE EDEBİYAT DERS KİTAPLARIMIZDA ORTADOĞU (GÜNEYBATI ASYA)'DA GELİŞEN TÜRK EDEBİYATI

(Kıbrıs Türkleri Edebiyatı, Irak Türkleri Edebiyatı)

M. Abdullah ARSLAN*

Giriş

Türkiye dışındaki Çağdaş Türk edebiyatı demokratik olmayan ortamlarda geliştiğinden yazar ve şairler genellikle sembolik anlatıma yönelmişlerdir. Edebî alandaki bu zorluklara rağmen bugün dünya edebiyatının en büyük edebiyatçılarından sayılan Cengiz Aytmatov, Cengiz Dağcı. Osman Türkay gibi yazarların doğması, bu topraklarda edebiyata gösterilen ilginin büyüklüğünü ortaya koyar. Türkiye dışındaki çağdaş Türk edebiyatı ile Türkiye'deki çağdaş Türk edebiyatının kardeş olmalarının sebebi ortak bir kültürden beslenmelerindedir.

Türkiye dışındaki Türklerin edebiyatı, farklı lehçe ve şivelerle günümüzde Türk nüfusunun yayıldığı geniş coğrafyada yaşamaktadır. Dolayısıyla Türk coğrafyasında yaşayan Türk gruplarının nüfusu 250 milyon civarındadır. Günümüzde coğrafya veya boy adlarına bağlı olarak adlandırılan Türk gruplarının nüfusu;

Türkiye: 77-83 milyon,
Azerbaycan Türkleri: 30-35 milyon,
Özbekler: 28-30 milyon,
Uygurlar: 20-25 milyon,
Kazaklar: 16-18 milyon,
Tatarlar: 10-12 milyon,
Türkmenler: 8-9 milyon,
Kırgızlar: 5-6 milyon,
Çuvaşlar: 2.5 milyon,
Başkırtlar: 2 milyon,
Kaşkay: Türkleri 1,5-2 milyon

ve diğer Türk halkları 10-15 milyon nüfusa sahiptirler.

Türk dünyasını oluşturan milletlerin toplam sayısı 250 milyona yakındır.

Bu Türk nüfusunun edebiyatlarına gelince;

"Türkiye Türkçesine yakın olanlar" (Bulgaristan, Yugoslavya, Batı Trakya, Kıbrıs ve Irak);

"Şive farklılığı gösterenler" (Azerbaycan, Kazak, Kazan, Kırgız, Kırım, Özbekistan, Türkmenistan, Uygur Türkleri edebiyatları) diye ikiye ayrılır (Komisyon, Ercan vd., 1999: 146; Kanberoğlu vd., 2004: 146).

Bölgelere göre çağdaş Türk edebiyatı:

* Doç. Dr., Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğt. Böl. mabdullaharslan@hotmail.com

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

1.Balkanlarda gelişen Türk edebiyatı: Yugoslavya Türkleri, Bulgaristan Türkleri, Batı Trakya Türkleri edebiyatları.

2.Ortadoğu (Güneybatı Asya)'da gelişen Türk edebiyatı: Irak Türkleri, Kıbrıs Türk edebiyatları.

3.Orta Asya ve Kafkasya'da gelişen Türk edebiyatı: Azerbaycan, Kırım Türkleri; Kazakistan, Kazan Türkleri, Özbekistan, Türkmenistan, Kırgızistan ve Uygur Türkleri edebiyatları (A. İhsan Kanberoğlu vd., 2004: 145).

Bulgular ve Yorum

Türkiye dışı Türk edebiyatlarının program ve ders kitaplarındaki durumu

Yıl	Program %	Ders kitabı %
1938	18	6
1949-50	12	0
1976	1	15
1991-95	13	12
2005	0	0

Kıbrıs Türkleri Edebiyatı:

Kıbrıs'ın 1571 yılında Osmanlı hâkimiyetine girmesinden sonra Anadolu'dan göç ederek adaya yerleşen Türk halkı, beraberinde getirdiği kültür değerlerini korumuş ve geliştirmiştir. Kıbrıs'ta beş yüz yıl süreyle edebiyat, folklor ve dil alanında zengin eserler verilmiştir. Kenzî, Mehmet Derviş Efendi, Hasan Hilmi Efendi gibi klâsik dönemin şairlerinin yanı sıra, bir süre adada sürgün olarak yaşayan Fazıl, Ziya Paşa ve Namık Kemal de birçok eserlerini burada kaleme almıştır.

XX. yüzyılda baskılara uğrayan Kıbrıs Türkleri, bu durumu eserlerinde de dile getirmişlerdir. Çağdaş Kıbrıs Türk edebiyatı şair ve yazarlarından bazıları şunlardır: Necla Salih, Rauf Denктаş, Özker Yaşın, Fikret Demirağ, Oktay Öksüzoğlu, Osman Türkay, Süleyman Ulucamgil, Mehmet Yaşın (Türk Dili ve Edebiyatı Edebiyat 3, 2004: 147).

Kıbrıs, 1571 yılında bir Türk yurdu hâline gelmiştir. Bu tarihten itibaren Batı Anadolu'dan gönderilen Türkler, adaya yerleştirilmiş, ada 1571-1878 yılları arasında Osmanlı hâkimiyetinde kalmıştır. Bu dönem Kıbrıs Türk edebiyatı için verimli bir dönemdir.

Kıbrıs Türklerinin dili Türkiye Türkçesidir. Kıbrıs Türk edebiyatı, Kıbrıs Türkleri tarihine etki eden olaylara göre dönemlere ayrılarak incelenir.

Birinci dönem, adanın Osmanlı İmparatorluğu'na bağlı bulunduğu 1571-1878 yılları arasına rastlar. Bu dönem ürünler arasında pek çok atasözü, masal, mâni, bilmece'nin yanı sıra beş destan, dört efsane ve dört hikâye bulunmaktadır. Canbulut Destanı, Tercüman Destanı, Kasaboğlu Destanı gibi anonim destanların yanı sıra AşıkKenzî'nin yazdığı "Kıbrıs Destanı" bu doneme ait şairi bilinen eserler arasındadır. Kıbrıs Destanı, adadaki bir isyanı anlatır. Bu dönemin en ünlü isimleri Müftü Hilmi Efendi ve AşıkKenzî'dir.

İkinci dönem, 1878-1923 yıllarını içine alır. Bu dönem İngilizlerin Türkler üzerindeki baskıları nedeniyle durgun geçmiştir. İlk özel Türkçe gazete olarak kabul edilen "Saded" ve ilk roman örneği sayılan "Bir Gece Sohbeti" aynı dönemde yayımlanmıştır.

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

Ahmet Tevfik Efendi'nin "Bir Manzara-i Dilküşa" adlı uzun hikâyesi ile Şişmanyan'ın "Namus İntikamı yahut Dilenci adlı dört perdelik tiyatro eseri de bu dönemin edebi eserleri arasındadır.

Üçüncü dönem olan 1923-1955 yılları arasında ada tamamen İngilizlere bırakılmıştır. Bu dönemde baskılar artmıştır. Buna karşılık şiirde hece vezni, konuda milliyetçilik ağır basmıştır. 1943'te İsmail Hikmet Ertaylan tarafından ilk Kıbrıs Türk Alfabeti hazırlanmıştır. Çığ, İlk Demet gibi antolojik eserlerin ve Çardak gibi edebî dergilerin yayımlanmaya başlanması da bu döneme rastlamıştır. Bu dönemde daha çok milliyetçilik, ahlâk ve politika ile ilgili eserler yazılmıştır.

1955-1964 yılları arasında en önemli olay, ada Türklerinin isyanıdır. Bu yıllarda savaş, kahramanlık, Türkiye'ye bağlılık gibi konular işlenmiştir. Bu dönemin en ünlü şairi Özker Yaşın'dır. Osman Türkay da bu dönemin Nobel'e aday gösterilmiş şairlerindedir.

1964-1974 döneminin en önemli olayı Erenköy çarpışmalarıdır. Oktay Öksüzoğlu'nun Erenköy Destanı bu olayları anlatır. Özker Yaşın ve Osman Türkay bu dönemde de çalışmalarını sürdürmüşlerdir. Ayrıca tiyatro türü de bu yıllarda geliştirilmiştir.

Son dönem ise 1974 ve sonrasını içine alır. Bu tarihten sonra yazılan eserlerin çoğu 1974'te gerçekleşen Kıbrıs Barış Harekatı'nı konu edinmiştir.

Günümüzde belli başlı şair ve yazarlar şunlardır: Mahmut İsmailoğlu, Fikret Demirağ, Kâmil Özay, Nevzat Yalçın, Mehmet Levent, Neriman Cahit, Rauf Denктаş...(A. İhsan Kanberoğlu vd., Türk Dili ve Edebiyatı Edebiyat 3, 2004: 167; Abdurrahman Güzel vd. Lise Edebiyat 3, 2001: 186).

OSMAN TÜRKAY:
ŞAİR ÇOCUĞUN SABAH DUASI
Tanrım ne olur böyle her gün
Gökyüzü masmavi
Hava sımsıcak olsun
Beşparmak dağlarının ötesinden
Güneş evimize annem gibi doğsun
Arınmış sevinçlerle dudaklarımız
Öpsün ışıktaki titreyen çiçekleri
Yün eğirsin nineler
Emzirsin nur topu bebekleri anneler
Kırlangıçlar sallasın beşikleri

Tanrım ne olur aklımız
Sokakta serseri köpek taşlamasın
Su gibi bilelim derslerimizi
Öğretmen bir gün de
Derse tokatla başlamasın

Tanrım ne olur Ay yıldızın gölgesinde özgür
Yaşayalım bir ömür boyunca mutlu
Toroslardan esen yelde olsun ana sütümüz

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Tanrım ne olur resmi olsun gülsün bugün
Bize sert bakmasın Atatürk'ümüz

Tanrım ne olur bir ömür boyu
Gönül yanığı türküler söylesin çobanlarımız
Unutulsun tarla tarla yeşeren sızılarımız
Hora tepsin halay çeksin oğlaklar
Kaval çalsın kuzularımız

...

Bu şiirde Osman Türkay, dua eden çocuğun şahsında kendi isteklerini ve hatta Kıbrıs Türk'ünün dileklerini dile getirir. Sık sık geçen "ne olur" sözü ile çocuk, Tanrı'ya yalvarmakta, Tanrı'dan özlem duyduğu, düşlerinde yaşadığı bir yaşamı istemektedir. Şiirde anlatıma güçlülük ve güzellik kazandıran benzetmelere de rastlanmaktadır. Örneğin, güneş anneye, horozlar çalar saate, yılan da trene benzetilmiştir. Bunun yanında şair, teşhis sanatına da başvurmuştur.

Bütün bu benzetme öğeleri aslında birer "gönderme" niteliğindedir. Örneğin güneş, anneye benzetilirken Beşparmak dağlarının ötesindeki ana vatan Türkiye çağrıştırılıyor (A. İhsan Kanberoğlu vd., Türk Dili ve Edebiyatı Edebiyat 3, 2004: 168-169).

"Uyurgezer" şiirinde bir insanın gecenin karanlığındaki korku ve tedirginlik duygularını anlatmaktadır.

Dışarı s karanlık ve sessizdir. Şair, bu karanlıkta gördüğü şeylerden bir ürperti duymaktadır. Herkesin uyuduğu bu saatte, şair bir bekleyiş ve umutlanış içerisinde (Abdurrahman Güzel vd. Lise Edebiyat 3, 2001: 186).

"Batık" serbest şiirinde, su, hürriyet, huzur, sonsuzluk, aydınlık arasında bir ilgi kurulmuştur (Orhan Okay vd. 1997: 209-210).

"Dört Yol Ağzında Uyanış" şiiri: Çağdaşlarından büsbütün ayrı bir yol izleyen Osman Türkay, bu şiirinde olduğu gibi, baş döndürücü bir hızla gelişen teknolojinin ve meydana gelen değişmelerin arasında kısılan modern insanın nükleer bir yıkımla karşı karşıya kaldığına inanmaktadır. Ona göre insan, yan bilinçli bir duruma itilmiş, tabiattan kopmuş ve makineleşmiştir.

Bir çağdan başka bir çağa, bir dünyadan başka bir dünyaya bakmasını bilen Türkay, "Dört Yol Ağzında Uyanış"ta, insanın karmaşık hâle gelmiş ve bölünmüş kişiliğini ve zamanın koridorlarında ilerleyişini gözlemlemektedir. Yine bu şiirde Türkay, bu günün bunalımlarını görebilmiş ve onları şiirleştirmiştir. Şair, bunları anlatırken tedirgin edici bir atmosfer içindedir.

Onun şiirlerinde deniz – özellikle Akdeniz- motifleri egemendir. Şair, tuzlu sulara dalarak orada zamanın bir boyutundan öteki boyutuna sürüklendiğini görür.

Türkay, bu şiiri serbest vezinle yazmış, ancak kafiyeden faydalanmıştır. Mısra esaslı bakımından üç mısralık parçalar ağırlıktadır (Cihat Erol vd. 1994: 216-217).

"Evrenin Düşünde Gezgin" şiiri: Parça, şairin Evrenin Düşünde Gezgin adlı kitabının Asya bölümünden alınmıştır. Kitap Asya, Afrika, Amerika, Avrupa bölümlerinden oluşmaktadır. Başlangıçta şair, ilkin kendini evrenin zerrelere karışmış, sonsuz oluşumlar içinde düşlemektedir. Sonra dünyanın dört kıtasında insanlığın yaşadığı serüvenlerden ayrıntıları görür. Asya bölümünde Türk tarihinden ayrıntılar önemli yer tutar.

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

Kitaba alınan parçaların ilkinde bu ayrıntılarla ilgili kimi duygu ve düşünceler, ikincisinde evrensel aydınlığa ulaşma özlemi yer almaktadır (Şimşek, Özben, 2003: 190-192).

Osman Türkay

1927'de Kıbrıs'ın Ozanköy'ünde doğar. İngiltere'de gazetecilik ve felsefe öğrenimi görür. Nobel Edebiyat Ödülü'ne aday gösterilir (1988). Hâlen İngiltere'de yaşamaktadır. Çeşitli dergilerde şiirleri yayımlanmaktadır. Hürsüz, Bozkurt ve Yeni Gün gazetelerinde yazılar yazdı.

Türkay, Türk Halk edebiyatından, Akdeniz kültüründen ve Türk tarihinden esinlenir.

Türkay'ın ödüllü on beş şiiri vardır. Bunlar arasında Uluslararası İtalya Şiir Ödülü, Albert Einstein (Albert Aynştayn) Özel Barış Ödülü ve Edebiyat Doktorluğu Onur Ödülleri bulunmaktadır.

ESERLERİ

Şiirleri: Yedi Telli, Uyurgezer, Beethoven (Betofın)'da Aydınlığa Uyanmak (M. Kaplan "Şiir Tahlilleri II), Evrenin Düşünde Gezgin, Kıyamet Günü Gözlemcileri.

Çevirileri: Seçilmiş Şiirler, Eliot (Elyit)'tan Seçmeler, Aşkın Yaprakları.

Antolojileri: Avrupa Şiiri (A. İhsan Kanberoğlu vd., Türk Dili ve Edebiyatı Edebiyat 3, 2004: 168-169; O. Okay, 1997: 210).

Özker Yaşın:

BABİL DAHA UZAKTA

Sevinme ilkyazın geldiğine

N'olursun sevinme

Bir yıl daha kocadık

Bir yıl daha tükendi hayatımızdan

Bir yıl daha

Anılarımız paslanıyor görüyor musun

Yalnızlık uluyor kurtlar gibi

Bir garip hâl ortalıkta

Bir garip hâl ortalıkta

Eski ilkyazlar nasıldı hatırla

Acep nerelerde tükendi

Umut çeşmesinin suyu

Gençliğimizi kaçırdılar uzun soluklu atlarla

Peşlerinde çığlık çığığa,

Bir yarı aydınlıkta kaldık

Bir yarı aydınlıkta

Yitirdik sevinci ilkyaz sabahlarında

Eski serin rüzgârlar üşüttü bizi

Artık koşamayız, ayaklarımızda tutsak zincirleri

Bâbil her yıl daha uzakta

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Bâbil daha uzakta.

Özker Yaşın, Bâbil Daha Uzakta şiirinde yaşlandığını düşünerek kaygılarını dile getiriyor. Bâbil onun için bir umut şehridir, gençliğidir. Geçen her yıl onu bu umut şehriden biraz daha uzaklaştırmıştır. Şair, geçmişine özlem duyuyor ve yalnızlık kaygısına düşüyor, gençliğini eski baharların güzelliklerine benzetiyor. Yaşın, gençlikten yaşlılığa geçişi ele alırken bir karamsarlık duygusunu da dile getirmektedir. Bir dizesinde "Bir yarı aydınlıkta kaldık" diyerek karamsarlığını dış dünya ile birleştiriyor. Şiirde Kıbrıs'ın içinde bulunduğu siyasî durumun etkisi de görülüyor (A. İhsan Kanberoğlu vd., Türk Dili ve Edebiyatı Edebiyat 3, 2004: 170-171).

"Bayraktar Denen Adsız" şiirinde, şair, Kıbrıs adasının 1571 yılında Osmanlılar tarafından fethedilmesi konusu işlenmektedir. Şair, "bayaktar"a seslenmekte ve onun bir dev heybetiyle bayrağını sur üstünde yeniden yükseltmesini istemektedir. Kıbrıs Türk Barış Harekâtı'ndan önce yazılmış bu şiirde, Kıbrıs Türk'ünün soykırım ve baskı altında inlerken, tarihteki o muhteşem günlere özlem duyması sergilenmektedir (Abdurrahman Güzel vd. Lise Edebiyat 3, 2001: 190).

"Kanlı Kıbrıs" şiiri: Kıbrıs Türkleri, özellikle II. Dünya Savaşı'ndan sonra Rumların saldırılarına uğramışlardır. Enosis amacıyla yapılan bu saldırılar, Kıbrıs'ta Türklere büyük acılar yaşatmıştır. Sonuçta Türkiye'nin müdahalesi ile Kıbrıs Türkleri insanca yaşama hakkına sahip olabilmıştır. 1964 yılında Kıbrıs'ın Küçük Kaymaklı köyüne baskın düzenleyen Rumların yaptığı katliam bu şiirde duygusal bir anlatımla dile getirilmiştir.

Şair katliam sahnelerini gerçekçi bir biçimde tasvir etmektedir (Orhan Okay vd. 1997: 212-213).

"Ya Taksim Ya Ölüm" şiiri: 1955 yılından sonra Kıbrıs'ta şehit edilen ve yaralanan Türklerin sayısı artar. Bu baskılar karşısında Türk tarafı Ada'nın ikiye bölünüp bir tarafının Yunanistan'a, diğer tarafının da Türkiye'ye bağlanmasını isterler. İşte bu sırada "Ya Taksim Ya Ölüm" parolası bir slogan haline gelir (Cihat Erol vd. 1994: 218).

"Kıbrıs IV" şiiri: Parça, şairin, Kıbrıs Mektubu kitabında Kıbrıs adıyla yer alan dört bölümlük şiirin sonuncusudur. Şair, önceki bölümlerde Kıbrıs, Türkiye, Atatürk sevgisi, çocukluğu, kurtuluş özlemi gibi duygu ve ayrıntılara yer verir. III. bölümde Karslı Âşık Cevlanî ile karşılaşmasını ve halk şairinin kendisini şiirle teselli etmesini de etkili biçimde anlatır. Şair duygularını dile getirirken uyağa yaslanan ve bölüm başlangıç ve bitişleriyle belirlenen ritmik bir düzen tutturur. Şiirde yalın ve içten anlatım ayrıca dikkati çekmektedir (Şimşek, Özben, 2003: 193-194).

Babil Daha Uzakta (Varlık 1962) şiiri: Şair baharın gelişi ile hızla geçen zamanı düşünür. Yaşamının giderek kısaldığını belirtir, geçmişini özlemle anımsar. Yalnızlık ve umutsuzluk duyguları içinde, geçen gençliğini üzümlere anar (Dinçer, Bezirci, Göker, 1993: 215-216).

Özker Yaşın

1932 yılında Lefkoşe'de doğar, İstanbul'da Vefa Lisesini bitirir. 1950'de Kıbrıs'a dönerek orada fıkra yazarlığı, muhabirlik, reklâmcılık ve kitapçılık yapar. Haftalık "Savaş" gazetesini çıkarır. Halen Lefkoşe'de yaşamaktadır.

Önceleri hikâye ve tiyatro denemeleri yazan Özker Yaşın, edebî çalışmalarına 1964 sonrasında şiirle birlikte özellikle roman türünde devam eder. Daha sonra milli konularda

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

eserler verir. Atatürk hayranı bir şairdir. Kıbrıs Mektubu adlı eseri ile 1958 Olayları, Kanlı Kıbrıs ve Oğlum Savaş'a Mektuplar isimli eserleri ile de 1963-1964'ün acılı günlerini destanlaştırmıştır.

Eserleri

Şiirleri: O Alem, Bayraktar Destan, Kıbrıs'tan Atatürk'e, Limanda Bir Gemi, Namık Kemal Kıbrıs'ta, Bâbil Daha Uzakta, Kıbrıs Mektubu, Mehmetçik Kıbrıs'ta, Atatürk'e Saygı Duruşu, Kanlı Kıbrıs, Kıbrıs Benim Vatanım, Önce Kuşlar Uyanır.

Romanları: Kıbrıs'ta Vuruşanlar, Girne'den Yol Bağladık, Kıbrıslı Kâzım.

Hikâyeleri: Bütün Kapılar Kapandı.

Oyunları: Kıbrıs'ta Bayrak, Bayraktar Türküsü (A. İhsan Kanberoğlu vd., Türk Dili ve Edebiyatı Edebiyat 3, 2004: 170-171).

Irak Türkleri Edebiyatı:

Irak Türkleri edebiyatı XIV. yüzyıldan sonra Anadolu'da gelişen Türk edebiyatı ile paralellik gösterir. Ancak Irak Türklerinin şivesi, Azerbaycan şivesiyle iç içedir. Bu dönemde yetişen ünlü Türk şairlerinden Nesimî, Fuzulî, Bağdatlı Ahdî ve Bağdatlı Rûhî, Irak Türkleri arasında da ün kazanmıştır. 1918'den sonra Türkiye Türkçesi kullanan Irak Türkleri arasında birçok şair ve yazar yetişmiştir. Bunların en ünlüleri Mehmet Sadık, Esad Nâib, Osman Mazlum, Mehmet İzzet Hattat, Ata Terzibaşı, Nesrin Salâh Nevrestin'dir. 1961-1977 yılları arasında yayımlanan "Kardeşlik" dergisi Irak Türkleri edebiyatına yön vermiştir.

Irak Türklerinin zengin bir halk edebiyatı vardır. Bu dalda en tanınmış eserler, hoyratlar ve manilerdir (A. İhsan Kanberoğlu vd., Türk Dili ve Edebiyatı Edebiyat 3, 2004: 146).

Irak Türkleri, 1918 yılında bölgeyi İngilizlerin işgal etmesinden sonra Türkiye sınırları dışında kalmıştır. Musul, Kerkük, Süleymaniye ve Erbil şehirlerinde yoğun olarak yaşamaktadırlar. Büyük çoğunluğu şehirlerde yaşayan Irak Türkmenlerinin çoğu yüksek öğrenim görmüş, kültürlü insanlardır.

Irak Türkleri edebiyatı iki dönem hâlinde incelenir:

I. Dönem XX. yüzyıldan önceki ortak edebiyat.

II. Dönem çağdaş edebiyat.

XIV.-XV. yüzyıllar arasında gelişen Irak Türk edebiyatı, ortak Türk edebiyatının bir parçasıdır. Nesimî, Fuzulî, Rûhî, Nevres-i Kadîm ve Ahdî gibi tanınmış şairler yanında, Mustafa Hakikî Bey, Karakoyunlu İbrahim Germî Bey, Ateşi ve Fazlı (Fuzulî'nin oğlu) gibi şairlerin hepsi Bağdat ve çevresinde yaşamışlardır. Bu şairler bölgenin dil özelliklerine büyük ölçüde sadık kalarak eser vermişlerdir.

1918'den sonra Anadolu Türklerinden ayrılan Irak Türkleri, millî değerlere sıkı sıkıya bağlı kalmışlardır. Bunun sonucu olarak eski şiir geleneğinin devamı niteliğinde yeni eserler ortaya çıkmıştır. Sanatçılar, eserlerini Türkiye Türkçesi ile kaleme almışlardır.

XX. yüzyılda Irak Türkleri arasında yetişen ve Irak Türkleri edebiyatının bu asırda zirvesi kabul edilen şair. Hicrî Dede'dir. Dede, halk ağızı özelliklerini koruyarak yazdığı "Kerkük Anıları" adlı şiirinde divan tarzını halk tarzına yaklaştırmıştır.

Yeni şiire en fazla tepki gösterenlerin başında, eski geleneği savunanlardan Mehmet Sadık ve Ata Terzibaşı bulunmaktadır. Yeni şiir taraftarları Salâh Nevres'le Ata Terzibaşı arasındaki tartışmalara dönemin tek yayın organı olan Kardeşlik dergisinde geniş çapta yer verilir. Kerkük'te şiir yazma geleneği her iki görüş doğrultusunda ilerlemeye devam eder.

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

XX. yüzyılda Irak Türkleri edebiyatının en başarılı şairlerinden birisi de Nesrin Erbil'dir. Iraklı şair ve yazarlar mâni ve onun bir çeşidi olan hoyrat türündeki eserleriyle tanınmışlardır (A. İhsan Kanberoğlu vd., Türk Dili ve Edebiyatı Edebiyat 3, 2004: 204).

Ata Terzibaşı:

Kerkük'te Karşılıklı Hoyrat Çağırma Geleneği

Karşılıklı hoyrat çağırma şekli için "kaşar be kaşarçağırma" ve "karşarın vermek" deyişi kullanılır.

Ata Terzibaşı'nın 1959 yılında bir günün akşamında başlayıp sabaha dek süren Mehmet Gülbay ile Reşit Küle Rıza'nın karşılıklı atışmalarından derlediği hoyratın bir bölümünü okuyacaksınız.

Atışma, MehmedGülboy'un "nobatçı usulü" ile çağırıldığı bir hoyrata Reşit Küle Rıza'nın karşılık vermesiyle başlar.

Sonra "iydele usulü" ile dokunaklı olarak şu hoyratı çağırmaya başlar:

Irak Türkçesiyle:

Koy getsinhercayını,

Ne çekisenvayını.

Yarıvbed asıl ossa

Uzaktan gör bayını

Türkiye Türkçesiyle:

Bırak gitsin hercaiyi,

Ne çekiyorsun derdini.

Yârin soysuz olursa

Uzaktan gör boyunu.

Metinde, Irak Türkleri edebiyatında hoyrat çağırma geleneği üzerinde duruluyor. Hoyrat, anonim halk edebiyatı ürünlerindedir.

Hoyrat, bir mani türüdür ve genellikle ozanı belirsizdir. Elazığ yöresine ait olan şu hoyrat, halkımızın dünya görüşünü yansıtan ilginç bir örnektir:

Dünyasına,

Güvenme dünyasına

Dünya benim diyenin

Dün gittik, dün, yasına.

Ozanı bilinen hoyratlar da vardır. Örnek metin içinde geçen hoyrat çeşitleri; nobatçı (nöbetçi) i (y) dele, muçıla (Mustafa) ve beşîrîdir. Nobatçı usulü: Her zaman "nalan nalan" veya "ulan ulan" sözleriyle başlayan ve çok zaman "Dedivbağımnan gül deren olmaz, çamırbaşına bülbul, men bağıvdan gül derdim" sözleriyle son bulan bu tarz, eskiden halay esnasında zurna ile giriş yapılarak söylenirdi.

Hoyrat çeşitlerinin özelliklerini şöyle sıralayabiliriz: Nobatçının en usta yorumcusu Mustafa Karay'dır. İ (y) dele tarzı; Mehmedİde'nin tarzıdır. Muçıla tarzı Muçıla Mustafa'nın tarzıdır. Her zaman "Zalımzalım" sözüyle başlar. "Ah men yoh sen, mehsübüvemyegen" veya "Düşgünüvem bu günde men" sözleriyle son bulur. Beşîrî tarzı eski hoyrat geleneğindedir. Hoyratların; çargâh, rast ve mahur gibi makamları vardır. Çargâh, rast, mahur XX. yüzyılda bu makamları en iyi söyleyen AbdülvahidKüzecioğlu'dur.

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

Okuduğunuz hoyratlarda görüldüğü gibi Irak Türkleri'nin kendilerine özgü söyleyişleri vardır. Örneğin, ikinci şahıs eki olan -n;-c;-v şeklinde kullanılmaktadır. Bu duruma iyelik eklerinde de rastlanmaktadır: Uslav, köziv, göziv, öziv, yariv, gözleriv, lebiv gibi...

Önce sert bir söyleyişle başlayan hoyrat atışmaları tatlı dille anlaşmaya varılarak sonuçlandırılır(A. İhsan Kanberoğlu vd., Türk Dili ve Edebiyatı Edebiyat 3, 2004: 207).

"Kerkük Manileri"
Gül derdi
Bilbilde var gül derdi
Bağdan bir gül gederse
Bağvan bili kim derdi

Mâniler, Irak Türkleri edebiyatının önemli özelliklerini yansıtmaktadır. Bu özelliklerden biri olan "lirik" anlatım, hemen hemen pek çok mâni ve hoyrat örneğinde görülmektedir (Abdurrahman Güzel vd. Lise Edebiyat 3, 2001: 227-228).

"Kerkük Hoyratları": Kesik mani ve cinaslı mani olarak da anılan ayaklı manilere Irak Türkleri "hoyrat" adını vermektedir. Hoyratların ilk mısraı, hece sayısı olarak diğer mısralardan eksiktir. Kafiyeleri daima cinaslıdır.

Bu kitapta verilen hoyratlarda, Kerkük ağzının bazı özellikleri görülmektedir: Hüsnüv (hüsnün), men (ben), getti (gitti), ilde (yılda), olı (olur), kurbanıvam (kurbanınım).

Hoyrat, aynı zamanda halk müziği beste formlarındandır. Kendine özgü makamlarla okunurlar (Orhan Okay vd. 1997: 257-258).

Ata Terzibaşı'nın Derlemelerinden: "Maniler", "Hoyratlar" (Cihat Erol vd. 1994: 261).

Beste Havası: -Türkiye Türkçesiyle-

Irak Türkmenleri arasında yaygın bir terim olan beste sözü karşılığında Iraklı Araplar umumiyetle peste, Türkiye'de halk türküsü terimini kullanıyorlar. Usul ve üslûp bakımından sade ve basma kalıp biçimde olan beste tarzı, kısa havalar grubuna girer..

Altunüzük yeşil kaş
Sallana sallana
Bir cüt abalı dostum
Kak gedek seyrana ..

Kerkük Hoyratları ve Mânileri adlı kitabında bu tür ve biçimleri ve onların okunuş özelliklerini inceleyen yazar, daha sonra yayımladığı Kerkük Havaları'nda halk müziği açısından ayrıntılı bir araştırma daha yapmıştır.

Yazar, bu havaların eskiliği, Kerkük musiki hayatının genel özellikleri, okunan havalarla tekkeler arasındaki ilişkiler, Kerkük'te yapılan mevlit törenlerinin özellikleri, musiki aletlerinin tanıtımı gibi konularda açıklamalara koyulur. Sonra da bu havaları kısa (kesik), uzun (düz) havalar olmak üzere sınıflandırır (Şimşek, Özben, 2003: 230-232).

Leyle Havası: Leyle, Türkiye'de Ninni karşılığıdır. Çeşitli ülkelerde çeşitli ağızlarla söylenen bu hava, Irak Türkmenleri arasında da belirli bir ezgiyle söylenir..

Analar, çocuklarını uyuturken elleriyle beşiğe vurarak, âdeta tempo tutarcasına çalgılı bir hâli andıran şekilde bu havayı terennüm ederler..

Leylev edim yatasan
Konca güle batasan
Konca gül payıvossın

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Kölgesindeyatasan.. (Diñer, Bezirci, Göker, 1993: 236-238)

Ata Terzibaşı (1924-2016)

Ata Terzibaşı Kerkük'te doğar, ilk ve orta öğrenimini Kerkük'te yapar. Bağdat Üniversitesi Hukuk Fakültesini bitirerek avukat olur. Terzibaşı, Irak Türklerinin kültürü, edebiyatı ve folkloru üzerinde araştırmalar yapar. Bu araştırma ve incelemelerini makaleler ve kitaplar hâlinde yayımlar. Bu arada Kerkük'te Türkçe olarak yayımlanan Atak ve Beşir gazetelerinin başyazarlığını yürütür. Makaleleri ve kitaplarının bir kısmı Türkiye'de de yayımlanır.

Eserleri

Kerkük Hoyrat ve Manileri, Kerkük Şairleri, Kerkük Havaları, Kerkük Eskiler Sözü, Arzı Kamber Masalı. (A. İhsan Kanberoğlu vd., Türk Dili ve Edebiyatı Edebiyat 3, 2004: 207)

Sonuç ve Öneriler:

Ortadoğu/Güneybatı Asya (Kıbrıs, Irak) Türkleri edebiyatları ders kitaplarında sadece 1990'larda yer almıştır.

Güneybatı Asya Türkleri Edebiyatlarının Ders Kitaplarındaki Durumu

Bölge	Yazar	Tür	Eser
Kıbrıs	Osman Türkey	Şiir Şiir Şiir Şiir Şiir	Şair Çocuğun Sabah Duası Uyurgezer Batık Dört Yol Ağzında Uyanış Evrenin Düşünde Gezgün
Kıbrıs	Özker Yaşın	Şiir Şiir Şiir Şiir Şiir Şiir	Babil Daha Uzakta Bayraktar Denen Adsız Kanlı Kıbrıs'tan Ya Taksim Ya Ölüm! Kıbrıs IV Babil Daha Uzakta
Irak	Ata Terzibaşı	Şiir Şiir Şiir Şiir Şiir Şiir	Kerkük'te Karşılıklı Hoyrat Çağırma Geleneği Kerkük Manileri Kerkük Hoyratları Maniler- Hoyratlar Beste Havası Leyle Havası
2	3	17 şiir	17

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi, incelenen "Edebiyat" ders kitaplarında sadece 1991-1995 programına göre yazılan 6 ders kitabında iki bölgeden üç yazarın 17 şiirine yer verilmiştir. Bunlardan 11 şiir Kıbrıs Türkleri edebiyatından iken 6 şiir de Irak Türkleri edebiyatındandır. Kıbrıs Türkleri şiirleri serbest şiirdir. Ancak Irak Türkleri edebiyatı örnekleri hoyrat, mani, beste/Türkü ve ninni şiir türleridir. Görüldüğü gibi şiir dışında bir edebi türe yer verilmemiştir.

Bu çağdaş yazarların tamamı programa uygun olarak ders kitaplarında yerini bulmuştur. Önceki dönemlere ait herhangi bir yazara yer verilmemiştir. Suriye Türklerinden hiç bahsedilmemektedir.

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

2005 programına göre yazılan ders kitaplarında ise hiç yer bulamamıştır. Yenilenen 2015 programında da yer bulamadığı tespit edilmiştir.

Devlet kademesinde söz sahibi olanların sadece siyasi birliği gündeme getirmesinden başka kültürel, özellikle de edebiyat birikimi birliğine dikkat çekmenin ötesinde 1990'larda olduğu gibi ders programlarına ve ders kitaplarına Türkiye dışı Türk edebiyatlarını tekrar işlemelidir.

Bu Türk cumhuriyetlerinde de bütün Türk edebiyatlarına okullarında yer verilmesi için gereken anlaşmalar vs. yapılmalıdır.

Tarih, coğrafya, vb. derslerde de bu durum göz önünde tutulmalıdır.

Uzun vadede daha önce de gündeme getirilen edebiyatın malzemesi tek alfabe çalışmalarına hız verilmelidir.

En önemlisi: Bu işleri yapacak ehil/nitelikli/alanında uzman insanlara fırsat verilmeli/ımkantanınmalıdır.

Kaynakça

- ACAR Mediha vd.,(2006). *Ortaöğretim Dil ve Anlatım 10. Sınıf*: MEB Devlet Kitapları, 1. bs., İstanbul.
- ACAR Mediha vd.,(2006). *Ortaöğretim Dil ve Anlatım 9. Sınıf*: MEB Devlet Kitapları, 1. bs., Ankara.
- Agâh Sırrı Levend, (1938). "Edebiyat Tarihi Dersleri" Lise III
- Agâh Sırrı Levend, (1941). "Edebiyat Tarihi Dersleri" –Tanzimat'a Kadar- Lise 1, 6. bs.,
- AKTAŞ, Şerif; AKTAŞ, Şöhret Türkmen; YEŞİL, Kamil (2005). *Lise Dil ve Anlatım 9: Bilge Ders Kitapları*, Ankara.
- AKTAŞ, Şerif; ÇELİK, KARAFİHİN, Yakup Mustafa (2005). *Lise Türk Edebiyatı 9: Bilge Ders Kitapları*, Ankara.
- ALPTEKİN, Adem Hakan vd.,(2008). *Ortaöğretim Dil ve Anlatım 12. Sınıf*: MEB Devlet Kitapları, 1. bs., Ankara.
- BALKIR, İhsan Yaşar, (1975). *Örneklili Türk ve Batı Edebiyatı: Lise II, İnkılâp ve Aka Kitabevi*, İstanbul.
- BALKIR, İhsan Yaşar, (1975). *Örneklili Türk ve Batı Edebiyatı: Lise III, İnkılâp ve Aka Kitabevi*, İstanbul.
- BANARLI, Nihad Sami (1960). *Metinlerle Türk ve Batı Edebiyatı: Lise III, Remzi Kitabevi*, İstanbul.
- BANARLI, Nihad Sami (1964). *Metinlerle Türk ve Batı Edebiyatı: Lise II, İstanbul, Remzi Kitabevi*
- BANARLI, Nihad Sami (1965). *Türk ve Batı Edebiyatı: Lise I, İstanbul, Remzi Kitabevi*.
- BANARLI, Nihad Sami (1966). *Metinlerle Türk ve Batı Edebiyatı: Lise III, İstanbul, Remzi Kitabevi*.
- BANARLI, Nihad Sami (1973). *Metinlerle Türk ve Batı Edebiyatı: Lise I, İstanbul, Remzi Kitabevi*.
- BANARLI, Nihad Sami (1974). *Metinlerle Türk ve Batı Edebiyatı: Lise II, İstanbul, Remzi Kitabevi*.
- Cihat Erol, Nurullah Çetin, Mehmet Kara, Taha Çağlaroğlu, (1994). *Ders Geçme ve Kredi Sistemine Göre Türk Dili ve Edebiyatı Edebiyat 1: Gaye Ders Kitapları*, Ankara.
- ÇAĞLAROĞLU, Taha; KARA, Mehmet; ÇETİN, Nurullah; EROL, Cihat (1993). *Ders Geçme ve Kredi Sistemine Göre Türk Dili ve Edebiyatı Edebiyat 1: Gaye Ders Kitapları*, Ankara.
- ÇETİN, Aysel vd.,(2004). *Lise Türk Dili ve Edebiyatı Edebiyat I: MEB Devlet Kitapları*, Ankara, 1. bs.,
- ÇETİN, Nurullah; EROL, Cihat; ÇAĞLAROĞLU, Taha; KARA, Mehmet (1994). *Ders Geçme ve Kredi Sistemine Göre Türk Dili ve Edebiyatı Edebiyat 2: Gaye Ders Kitapları*, Ankara.
- ÇEVİKSOY, Osman; BARAN, Ethem (1998). *Lise Türk Dili ve Edebiyatı Edebiyat 1: Serhat Yayınları*, Ankara.
- DEMİRCAN, M. Necati vd.,(2006). *Türk Edebiyatı Tarihi: MEB Devlet Kitapları*, 2. bs., Ankara.
- DEMİRCAN, M. Necati, AKTAKKA, TANRIKULU Nuri Şerafettin, (2003). *Lise Türk Edebiyatı Tarihi 1: MEB Devlet Kitapları*, Ankara, 4.bs.,
- DİNÇER, Mesude; BEZİRCİ, Asım; GÖKER, Nalan (1993). *Ders Geçme ve Kredi Sistemine Göre Türk Dili ve Edebiyatı 4: Gendaş Yayınları*, İstanbul.
- ERCAN, Nermin vd.,(1999). *Türk Dili ve Edebiyatı Edebiyat 1: Lise 1, MEB Devlet Kitapları*, Ankara.
- ERCAN, Nermin vd.,(1999). *Türk Dili ve Edebiyatı Edebiyat 2: Lise 2, MEB Devlet Kitapları*, İstanbul, 1. bs.,
- ERCAN, Nermin vd.,(1999). *Türk Dili ve Edebiyatı Edebiyat 3: Lise 1, MEB Devlet Kitapları*, İstanbul, 1. bs.,

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

- ERGİN, Muharrem; YAVUZ, Kemal; YETİŞ, Kazım; BİRİNCİ, Necat (1992). Ders Geçme ve Kredi Sistemine Göre Türk Dili ve Edebiyatı (Edebiyat, Dil Bilgisi, Kompozisyon): Lise II. Dönem, Bayrak Yayınları, İstanbul.
- ERGİN, Muharrem; YAVUZ, Kemal; YETİŞ, Kazım; BİRİNCİ, Necat (1992). Ders Geçme ve Kredi Sistemine Göre Türk Dili ve Edebiyatı (Edebiyat, Dil Bilgisi, Kompozisyon): Lise III. Dönem, Bayrak Yayınları, İstanbul.
- GÜZEL, Abdurrahman, Celal Demir, Ali Fuat Bilkan, Murat Özbay, Ali Torun, Musa Çiftçi, (2001). Lise Edebiyat 3: D.K. Ders Kitapları A.Ş., İstanbul.
- HüdayiGital, Hüseyin Yavuz, İhsan Saray, (2001). Lise Türk Edebiyatı Tarihi 2: MEB Devlet Kitapları, İstanbul, 2.bs.,
- İLKER, Ayşe vd.,(1995). Ders Geçme ve Kredi Sistemine Göre Türk Dili ve Edebiyatı Edebiyat 1: MEB Devlet Kitapları, İstanbul, 3. bs.,
- İSLAM, Ayşenur; ÖZTÜRK, Nermin, (1996). Ders Geçme ve Kredili Sisteme Göre Türk Edebiyatı Tarihi 1: Bem-Koza Yayınları, Ankara.
- İSLAM, Ayşenur; ÖZTÜRK, Nermin, 1995). Ders Geçme ve Kredili Sisteme Göre Türk Edebiyatı Tarihi 2: Koza Yayınları, Ankara.
- İsmail Habip, (1931). *Edebî Yeniliğimiz*, Lise III, 1. kısım, Maarif Vekâleti, İstanbul Devlet Matbaası.
- İsmail Habip, (1932). *Edebî Yeniliğimiz*, Lise III, 2. kısım, Maarif Vekâleti, İstanbul Devlet Matbaası.
- KANBEROĞLU, Ali İhsan vd.,(2004). Lise Türk Dili ve Edebiyatı Edebiyat III: MEB Devlet Kitapları, İstanbul, 1. bs.,
- KAPLAN, Mehmet (1976). Edebiyat: Lise 1, Devlet MEB Kitapları, Ankara.
- KAPLAN, Mehmet (1976). Edebiyat: Lise 2, Devlet MEB Kitapları, Ankara.
- KAPLAN, Mehmet (1977). Edebiyat: Lise 3, MEB Devlet Kitapları, İstanbul, 1. bs.,
- KARA, Mehmet; ÇAĞLARÖĞLU, Taha; EROL, Cihat; ÇETİN, Nurullah (1993). Ders Geçme ve Kredi Sistemine Göre Türk Dili ve Edebiyatı Edebiyat 3: Gaye Ders Kitapları, Ankara.
- KAVAKLI, Ali Erkan vd.,(2006). Lise Türk Dili ve Edebiyatı Edebiyat II: MEB Devlet Kitapları, İstanbul, 3. bs.,
- KURT, Ali vd.,(2006). *Ortaöğretim Türk Edebiyatı 10*: MEB Devlet Kitapları, 1. bs., İstanbul.
- KURT, Ali vd.,(2006). *Ortaöğretim Türk Edebiyatı 9*: MEB Devlet Kitapları, 1. bs., İstanbul.
- KURT, Ali vd.,(2007). *Ortaöğretim Türk Edebiyatı 11*: MEB Devlet Kitapları, 1. bs., Ankara.
- KURT, Ali vd.,(2008). *Ortaöğretim Türk Edebiyatı 12*: MEB Devlet Kitapları, 1. bs., Ankara.
- KÜÇÜK, Muhittin; KILINÇ, Aziz; ŞENOL, Musa; AVCI, Ali (1994). Liseler İçin Edebiyat Ders Kitabı 3 (Ders geçme ve kredili sisteme göre): Sürat Yayınları, İstanbul.
- Lütfi Ergül vd.,(2008). *Ortaöğretim Dil ve Anlatım 11. Sınıf*: MEB Devlet Kitapları, 2. bs., Ankara.
- OKAY, Orhan; KURNAZ, Cemal; AKPINAR, KARACA, Yavuz Alaattin; ALBAYRAK, Nurettin (1997). Ders Geçme ve Kredili Sisteme Göre Türk Dili ve Edebiyatı Edebiyat 4: Ülke Yayınları, İstanbul.
- ÖZÖN, Mustafa Nihat; DEMİRAY, Kemal (1957). Türk Dili ve Edebiyatı (Batı Edebiyatından Örneklerle), Lise I, İnkılâp Kitabevi, İstanbul.
- ÖZÖN, Mustafa Nihat; DEMİRAY, Kemal (1959). Türk Dili ve Edebiyatı (Batı Edebiyatından Örnekler), Lise II, İnkılâp Kitabevi, İstanbul.
- ÖZÖN, Mustafa Nihat; DEMİRAY, Kemal (1973). Türk Dili ve Edebiyatı (Yabancı Edebiyatlardan Örneklerle): Lise I, İnkılâp ve Aka Kitabevi, İstanbul.
- SARICA, Özdemir; ÜNLÜ, Mahir; ÖZCAN, Ömer (1975). Türk Dili ve Edebiyatı: Lise II, İnkılâp ve Aka Kitabevi, İstanbul.
- ŞİMŞEK, Rasim; ÖZBEN, Raif (2000). Lise Türk Dili ve Edebiyatı Edebiyat 1: Şimşek Yayınları, İstanbul.
- ŞİMŞEK, Rasim; ÖZBEN, Raif (2001). Lise Türk Dili ve Edebiyatı Edebiyat 2: Şimşek Yayınları, İstanbul.
- ŞİMŞEK, Rasim; ÖZBEN, Raif (2003). Lise Türk Dili ve Edebiyatı Edebiyat 3: Şimşek Yayınları, İstanbul.
- ÜNLÜ Mahir, ÖZCAN Ömer, (2001). Lise Türk Dili ve Edebiyatı Edebiyat 1: İnkılâp Kitap Evi, İstanbul.
- YALÇIN, Alemdar vd.,(1993). Ders Geçme ve Kredi Sistemine Göre Türk Dili ve Edebiyatı Edebiyat 2: MEB Devlet Kitapları, İstanbul, 3. bs.,
- YİVLİ, Oktay (1998). Türk Edebiyatı Tarihi 1: Günce Yayıncılık, Ankara.
- YİVLİ, Oktay (1998). Türk Edebiyatı Tarihi 2: Günce Yayıncılık, Ankara.

TÜRKMENÇE BİR ÖĞRETİM KİTABININ DİL ÖĞRETİMİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

M. Fatih KIRIŞÇIOĞLU*

Coğrafi ve resmi sınırları içerisinde pek çok milleti barındıran Rusya Cumhuriyeti (Sovyetler Birliği) içerisinde milletlerin özellikle de Rusların diğer milletlerin dillerini öğrenmeleri zamanla gelişen çok yönlü ilişkiler açısından bir önem arz etmekteydi. Bu milletlerden birisi de Türkmenlerdir. Bugün Türkmenistan sınırları içerisinde yaşayan Türkmenlerin konuştuğu dile de Türkmen Türkçesi demekteyiz. 18.yyda ilk yazılı ürünlerini veren Türkmenler 1993 yılında Latin alfabesini kullanmaya başlamışlardır.1920'li yıllardan başlayarak gramer, sözlük ve öğretim kitapları yayımlanmaya başlamıştır (Kara 2007: 233-234). 1990 yılından itibaren Sovyetler Birliği'ndeki değişim/gelişim süreçleri sonucunda önümüze bir Türk Dünyası gerçeği çıkmış, bunun sonucunda da üniversitelerimizde Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Bölümleri açılarak Türk lehçelerinin öğretilmesine başlanmıştır. Bu süreç içerisinde öğretim kitap ve materyallerine de ihtiyaç duyulmaktadır. Ne yazık ki, pek çok lehçemizin ders öğretme materyali yeterli değildir.

Biz de tebliğimizde bu açığın kapatılmasına bir nebze katkı sağlamak amacıyla C.Yağmırov'un kaleme aldığı, A.Kakadcanov'un editörlüğünü yaptığı Türkmen Dilini Övrenyeris/ İzuçæem Türkmenşkiy Yazık "Türkmen Dilini Öğreniyoruz" (Aşkabad, 1993) başlıklı kitabı ele aldık. Kitap, Türkmençe öğrenmek isteyenlerin çoğunluğuna, özellikle de Rusça konuşan halklara hitap edecek şekilde hazırlanmıştır. Eserde, 21 ders içerisinde Türkmençe konuşmak için gerekli bilgiler, alıştırmalar, kısa dilbilgisi konuları, soru-cevap ve testler bulunmaktadır. Biz eserdeki dilbilgisi öğretimini ele alacağız.

Dilbilgisi ve öğretimi üzerinde konuyla ilgili çalışanlardan Halliday, "Dilin temel özelliklerinden biri, dilin tertip edilmiş, kurallaştırılmış olması, yani bir gramerinin olmasıdır. Gramer, içerik-üslup ilişkisiyle tanımlanan sembolik bir sistemdir. Dil, bir işaretler sistemi olarak tanımlanamaz. Dil, kavrayışla ilişkili karmaşık bir sisteme dayanır" görüşündedir (Halliday, 2004: 137).

Dil bilgisinin birçok tanımı yapılmıştır. Başkan, dil bilgisini kısaca "dilsel yapıyı belirleyen kuralların toplanması ile oluşmuş bilgilerin tümü" olarak tanımlamaktadır (Başkan, 2003: 356). Kıran ise, gramerin eğitimsel bir eğilimi olduğunu savunarak gramer kitaplarının okuyuculara bir dilin kullanımını yöneten kurallar konusunda bilgi verdiğini ifade etmektedir. "Bu açıdan gramer genellikle kuralcıdır, yani "iyi bir kullanım" benimsetmeye çalışır ve dil yanlışlarını cezalandırır. "İyi bir kullanım" öngörüldüğü için gramer, bir dilin doğal eğilimini geciktirir" Kıran'a göre dilbilgisi "Eski metinleri açıklamak", "Bir yabancı dili öğretmek", "Kendi ana dilini doğru konuşmak ve yazmak sanatını öğretmek" gibi bazı pratik amaçlara göre oluşmuştur (Kıran,1996: 36) . Hudson ise, "yabancı dil öğrenmek isteyen birinin karşılaştırma yapabilmek için başka bir dilin gramerini öğrenebileceğini", "ilmi bir metodu öğretmek için gramerden faydalanabileceğini", "dilnin diğer sahaları ile birlikte gramer öğretilmesi gerekliliğini" ifade etmiştir (Hudson 2006: 478). Başkan ise, dil öğrenildikten sonra arada belirebilecek pürüzlerin düzeltilmesi ve aksaklıkların onarılması konusunda yararlı

* Prof. Dr., Gazi Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Öğretim Üyesi, mfatihkr@gmail.com

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

olabileceğini ifade ederek dil bilgisinin dil eğitimindeki rolüne ikincil bir önem yüklemektedir (Başkan 1975: 437).

Dil bilgisi öğretimi konusundaki düşüncelerin tümü olumlu değildir. Konumuz bunu tartışmak olmadığı için, Aydın'ın çalışmasında 1963'te Braddock, Lloyd Jones ve Schoer'in yazma becerisine yönelik araştırmalarında dil bilgisi öğretiminin "önemsiz" hatta yazma becerisinin gelişmesine zararlı etkisi olduğu sonucuna vardıklarını; Calkins'in de dil bilgisini, öğretmenler için kolaya kaçma yolu olarak gördüğünü, öğretmenlerin dil bilgisinden ötürü yazmaya yeterince zaman ayıramadıklarını; Taylor'un ise, öğrencilerin yıllar boyunca öğrendikleri dil bilgisinin dil üretiminde onlara hiç yardımcı olmadığını düşündüğünü belirttiğini ifade edelim (Aydın 1999: 23).

O halde dil bilgisini öğretimi nasıl ve hangi metotlarla yapacağız." Metne Dayalı Dil Bilgisi Öğretimi" konulu bir doktora tezi hazırlayan Çeçen "Dil Bilgisi Öğretiminde Kullanılan Strateji, Yöntem ve Teknikler" başlığı altında "dil bilgisi öğretiminde yöntem belirlenirken hedef kitlenin ihtiyaçları ve dil bilgisini öğrenme amaçları göz önünde bulundurulmalıdır. Dil bilgisini bir bilgi edinmek veya bilimsel çalışma yapmak için öğrenen birine ayrı öğretim yapılabilir. İhtiyaç ölçüsünde öğrenmek isteyen öğrenciye dil çalışmaları içinde yeri geldikçe gerekli bilgiler verilir. Metne dayalı dil bilgisi öğretiminin de bu yaklaşıma benzer olduğu görülmektedir. Ancak, metne dayalı öğretimde dil bilgisinin bir program dâhilinde öğretilmesi hedeflendiğinden metinlerin seçimi ve sıralaması daha bilinçlidir. Çeşitli ihtiyaçlar adına belirli konuları öğrenmek isteyenler için de sistemli bir öğretime gidilebilir" görüşündedir (Çeçen 2007: 15).

Quandt ise, dil bilgisi öğretim tekniklerini anlatırken öğrencileri kelime seviyesinden cümle seviyesine çıkarmayı hedefleyen "cümleleri yapılandırmak ve işletmek", kısa cümleleri birleştirmek ve uzun cümleleri bölerek kısa cümleler elde etmekten ibaret olan "cümle birleştirmek ve ayırmak", çocukların konuşma becerilerini düzeltmeyi içeren "konuşmanın bölümleri" maddelerine yer vermektedir (Quandt 1983: 219-226). Bu sınıflamanın, dil edinim sürecindeki etkinliklerle ilgili olduğu anlaşılmaktadır. Sözü edilen etkinliklerin dil becerilerini geliştirmeye yönelik olduğu da görülmektedir.

Araştırmacılar, öğretim yöntemi üzerinde de durmuşlardır. Kavcar ve arkadaşlarına göre, Tümevarım yönteminin metne dayalı dil bilgisi öğretimine daha uygundur. Tümevarım yöntemi, gözleme, araştırmaya dayandığı için ezbercilikten uzaktır. Bu nedenle, öğrencilerde bilimsel düşüncenin gelişmesini sağlar. Öğrencilere somut durum veya örneklerden hareketle genelleme yapma fırsatı verir (Kavcar vd.,1998: 18).Demirel ise, tümevarımın tersi olarak adlandırılacak bir yöntem olan tümdengelim de öğretimde çokça yararlanılan bir yöntem olduğu görüşündedir (Demirel 2003: 93). Yıldız ve arkadaşları, "tümdengelim", "genelden özele, yasalardan ya da olgulardan olaylara, kuraldan örneğe geçme" şeklinde tanımlayarak yöntemin öğrenciye yaptırılmak istenen bir işlem, verilmek istenen bir kazanımla ilgili bilgilerin ayrıntılı olarak verildiğini ifade ederler. Araştırmacılar bu yöntemin özelliklerinden söz ederken bu yöntemde verilecek bilgi veya kazanımın açık ve net biçimde her şeyiyle sunulduğunu, yapılacak açıklamaların, öğrencinin elinde bulunacak bir yardımcı ders kitabıyla veya önceden hazırlanmış belli konuları içeren notlarla desteklendiğinde daha fazla yarar sağlanacağını belirtirler. (Yıldız vd. 2006: 293).

Diğer araştırmacıların dil bilgisini öğretimiyle ilgili yaklaşımları şu şekildedir:

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

"Dil bilgisi öğretimi, bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta, yakından uzağa gibi öğretimin temel ilkelerine göre yapılmalıdır. Örnek metinler, çocukların yaşantılarından alınmalı, toplumun kültürel dokusuna uygun olmalı, aynı zamanda kültür de öğretilmelidir" (Erdem, 2007: 24).

"Dil bilgisi kuralları sözden ve yazıdan ayrı, hazır sonuçlar olarak öğretilemez, böyle bir öğretim, dil kurallarını ezberlemeye alıştırmaz, uygulama gücü kazandırmaz" (Göğüş, 1978: 349).

"Dil bilgisi dersleri kural öğretme değil, dili kullanarak kurallarını sezdirme; kuralı ezberletme değil, öğrencinin yaşantısına sokan bir içerikte tasarlanmalıdır" (Karadüz, 2007: 288).

"Dil bilgisi dersinde öğretmen kuraldan söz etmemeli, örneklerden yararlanarak kuralların nasıl oluştuğunu göstermelidir" (İşcan ve Kolumacı, 2005: 301).

"Dil bilgisi mutlaka ders metinleriyle bağlantılı olarak işlenmelidir" (Çotuksöken, 1990: 6).

"Dil bilgisi öğretiminin fark ettirmeden yapılabileceğini ancak belli başlı gramer teorisi ve en az dil bilimsel terminoloji kullanılarak yapılması gerektiğini belirtir. Bu da ancak öğretimin metne dayalı olarak yapılmasıyla mümkün olabilir. Dil bilgisi çalışmaları, okuma-anlama, yazma ve konuşma alanlarıyla birlikte yürütülmelidir. Dil bilgisi dersinin temel amacı, öğrencilerin anlama, konuşma, yazma becerilerini geliştirmeye yöneliktir" (Yıldız, 2003b: 108).

Dil bilgisi öğretiminde genellikle tümevarım yöntemi gereğince önce metinler ile dil bilgisi yapılarının benzerlikleri ve ayrılıkları incelendiği, kurallar öğrencilerle birlikte bulunduğu için (Demirel 2003: 116; Çıfci 2015: 137) için Kitabın 1.dersi Türkmen alfabesi (kril) büyük ve küçük harfler verilerek başlamaktadır. 1. Alıştırma bu alfabenin okunması ve öğrenci için yabancı olan harflerin işaretlenmesi istenmektedir. Hemen arkasından Rusçada bulunmayan é, ö, u ünlüleri ve c, ng ünsüzleri hakkında Rusça bilgi verilmiş ve bu sesleri bünyesinde bulunduran 59 kelime (süyt, nehili, köke, tercimekçi, gongşı, vb) verilmiştir. 2. Alıştırma bu kelimelerin sesli bir şekilde okunması istenmiştir. Bu kelimelere ilave olarak "bu, gerek, kim" günlük dilde kullanılan 12 kelime daha verilmiştir. 3. Alıştırma "bu" ismi ile ilgili boşluk doldurulması istenmiştir. Sonra "büfede" ve "dükkânda" başlıklı diyalog metinleri verilmiştir. Bu metinler daha önce okuyucuya verilen 71 kelime çerçevesinde kurulsun da farklı kelimeler ve gramer şekilleri kullanılmıştır. Bu iki metinde şahıs zamirleri özneli "ne, kim, nasıl, kaç, iyi, güzel, lazım" gibi dil öğrenirken ilk anda ihtiyaç duyulacak kelimelere ağırlık verilmiştir. Ders verilen bir basit Rusça metnin Türkçeye aktarılmasının istendiği 4. Alıştırma ile sona ermektedir (Yağmırov 1993: 5-9; Utanç 2001: 75, vd.). Diğer derslerde verilen konular ve belirtilen gramer özellikleri şu şekildedir:

Ders	Konu	Gramer
2	Selamlaşma	Tasnif edilmiş şekilde bütün ünlüler
3	Dükkânda	Şahıs zamirleri, "kim, ne"li soru cümleleri ile cevabı "evet, hayır" olan cümleler, dél "değil" ile yapılan olumsuzluk
4	Odada/Pazarda	Cümlenin özneleri, "var", "yok", "gerek" ile yapılan olumlu ve olumsuz cümleler

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

5	Av/Çiçekler/Ekmek Dükkânında	"Ne, nerede" soru cümleleri ile açıklanmasa bile şimdiki ve geniş zaman
6	Sayılar/Altın Kilit	İlgi hali eki, sayı ve miktar sıfatları, kaç, neçe ?
7	Telefonda	Sıra sayı sıfatı eki (-İncl)
8	Ev	Şahıs zamirleri ve ilgi hali eki almış şekilleri, sedalaşma (k, p, t, ç)
9	Aşgabad/Poliklinikte	İyelik ekleri
10	Belli bir metin yok. Önceki metinlerden seçilen cümleler- özellikle Ekmek Dükkânında tekrar amacıyla verilmiş.	Nehili / nenengsi soru cümleleri, sıfat yapım ekleri (-ll, -slz), aitlik eki (-kl)
11	Belli bir metin yok	Sıfat dereceleri, sıfat yapım ekleri (-rAk, -İmtll, -İmtlk, -gilt, -cA, -Cak), sıfatlarda üstünlük (göm- gök, yap- yaşıl), sıfatlar (zıt anlamlılar da dâhil 240 sıfat)
12	Durakta/Otobüste/Caddede/telgraf	Şahıs zamirlerinin hal eki alması (manga, olardan), işaret ve dönüşlülük zamiri (şol, bu, özüm)
13	Yeni yıl	İl. teklil şahıstan başlayarak emir (dingle !, devam et !)
14	Diyalog	Emir kipinin eksik kalan kısımları ve nezaket
15	Okul ve sınıfla ilgili diyalog	Fiilin meçhul şekli ve "gerek" ile yapılan cümleler
16	Mevsimler	İsimle yapılan birleşik fiiller (surat çekmek, gulak asmak), fiille yapılan birleşik fiiller (özellikle gel-, git-, ber- fiilleriyle yapılanlar: bilibermek)
17	Halı Fabrikası	Görülen geçmiş zaman (-DI), şahıs ekleri (-m, -ng, -ø, ;-k, -nglz, -IAr)
18	Tatil Günü/Pamuk bizim zenginliğimizdir	Şimdiki zaman (-yAr), şahıs ekleri (-n, -slng, -ø, ;-s, -slnglz, -IAr)
19	Belli bir metin yok. Önceki metinlerden seçilen cümleler kullanılmış	Belirli Gelecek Zaman (-cAk), olumsuz (gelecek deel) ve çekimi (men gelecek, sen gelecek,...)
20	İşte	Belirli Gelecek Zaman (-Ar), olumsuz (gaytalamaz) ve şahıs ekleri (-n, -slng, -ø, ;-s, -slnglz, -IAr).
21	Misafirlikte / Tanışma	Zarflar ve çeşitleri (az, köp, ençeme "şu kadar", hezir "şimdi", ir "erken", gürrüngsiz "kesinlikle"

Yukarıda zikrettiğim araştırmacıların görüşleri doğrultusunda kitabın değerlendirmesine geçerse, kitap anadili Rusça olan yetişkinler için hazırlanmıştır. İlk derslerde konuşma ve sesleri doğru telaffuz etme ağırlıklı olarak işlenmiş; sonraki derslerde de muhakkak sesli okuma ve telaffuz yaptırılmıştır. Ayrıca her derste metin(ler) verilip bu metinlerle ilgili "soru-cevap" kısmı konulmuştur. Metinde geçen bilinmeyen kelimelerin ders içinde Rusça anlamları verildiği için bir "sözlük" kısmına ayrıca ihtiyaç duyulmamıştır. Dilbilgisi basitten zora doğru ele alınarak basit bilgiler verilip örneklerle desteklenmiştir. Dilbilgisi kuralları bazen metinler içerisinde verilip bu kurallarla ilgili alıştırmalar yaptırılmıştır. Belirttiğim bu hususlar kitabın olumlu özellikleridir. Ancak kitaptaki dilbilgisi öğretimiyle ilgili benim hatalı bulduğum hususlar da vardır. Bunlar şunlardır:

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

- a- Türkmençeye mahsus olan uzun ünlü, diftonglar ve sızcı ünsüzler üzerinde örneklerle ayrı bir konu olarak durulmalıdır. Ayrıca yazıldığı gibi okunmayan kelimeler de bir liste halinde verilmelidir.
- b- A1 kapsamında değerlendirebileceğimiz ilk konularda isimlerin teklik ve çokluk şekilleri ile iyelik ekleri belirtilmeliydi. Hâlbuki iyelik ekleri 9. derste verilmiştir.
- c- İyelikten hemen sonra ek-filin şimdiki ve geniş zamanı üzerinde durulmalı ve sonrasında var/yok cümleleri anlatılmalıdır.
- d- A1 kapsamında şimdiki ve görülen geçmiş zaman anlatılmıyken kitapta görülen geçmiş zaman 17. derste, şimdiki zaman 18. Derste anlatılmıştır.
- e- Diğer zaman çekimlerinde sıra olarak bir hata yoktur. Ancak B1 kapsamında ele alınması gereken emir kipinin diğer kiplerden önce verilmesi hatalıdır.
- f- Sıfatın derecelendirilmesi 11. konuda değil, basit fiil çekimlerinden sonra verilmelidir.
- g- Zarfların öğretim sırasındaki yeri uygundur. Ancak 11. konuda sıfatlar anlatılırken zarflara da yer verilmiştir. Buradaki zarflar son kısma alınmalıdır.
- h- Yukarıdaki son iki şıkla bağlantılı olarak basit sıfatlarla soru ve miktar zarflarının ilk derslerde verilmesi kanaatindeyim.

Kaynakça

- BAŞKAN, Ö. (1975). "Yabancı Dil Öğretiminde Dilbilgisinin Yeri", Türk Dili. C.31, S.285, s. 435-438, Ankara.
- AYDIN, Ö. (1999). "Orta Okullarda Dilbilgisi Öğretimi Üzerine Öğretmen Görüşleri", Dil Dergisi. S.81, s. 23-29, Ankara.
- BAŞKAN, Ö. (2003). Bildirişim, İstanbul.
- ÇEÇEN, M. Akif (2007) Metne Dayalı Dil Bilgisi Öğretimi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Doktora Tezi, Ankara.
- ÇİFCİ M. (2015). "Dil Öğretimi" Dil ve Edebiyat Öğretimi Yöntemleri (editör: İsmet Çetin) Ankara, 125-197.
- ÇOTUKSÖKEN, Y. (1990). Türkçenin Anadili Olarak Öğretimi: Sorunlar-Çözümleri. Varlık. S.997, s.4-6, İstanbul.
- DEMİREL, Ö. (2003). Türkçe Öğretimi, Ankara.
- ERDEM, İ. (2007). İlköğretim II. Kademe Dil Bilgisi Öğretiminin Sorunları Üzerine Bir Araştırma. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- GÖĞÜŞ, B. (1978). Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi. Ankara.
- HALLIDAY, M. A. K. (2004). The Place of Dialogue in Children's Construction of Meaning. Theoretical Models and Processes of Reading (ss. 133-145). Newark: International Reading Association.
- HUDSON, R. (2001). Grammar teaching and writing skills: the research evidence. Syntax in the Schools. No. 17, pp. 1-6.
- HUDSON, R. (2006). Language Education: Grammar. Encyclopedia of Language and Linguistics (pp. 477-480). Elsevier.
- İŞCAN, A. ve Kolukısa, H. (2005). İlköğretim İkinci Kademe Dil Bilgisi Öğretiminin Durumu, Sorunları ve Çözüm Önerileri. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. C.5, S.1, ss. 299-308.
- KARA, M. (2007) "Türkmen Türkçesi", Türk Lehçeleri Grameri (ed: Prof. Dr. Ahmet B. Ercilasun), s.231-290, Ankara.
- KARADÜZ, A. (2007). Dil Bilgisi Öğretimi. İlköğretimde Türkçe Öğretimi (Editör: A. Kırkkılıç ve H. Akyol) s. 281-308), Ankara.

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

- KAVCAR vd. (1998). Kavcar, C., Oğuzkan, F., Sever, S. Türkçe Öğretimi, Ankara.
- KIRAN, Z. (1996). Dilbilim Akımları, Ankara.
- UTANÇ N. (2001) 20. Yüzyılda Ruslara Türk lehçelerini Öğretmek Üzerine Yapılan Çalışmaların bir Değerlendirilmesi, G.Ü. EBE, Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi (danışman: M.F. Kirişçioğlu), Ankara.
- QUANDT, I. N. (1983). Language Arts for Child. Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, Michigan.
- YAĞMIROV C. (1993). Türkmen Dilini Övrenyeris/ İzuçаем Türkmenkiy Yazık, Aşkabad.
- YILDIZ, C. (2003). Ana Dili Öğretiminde Çağdaş Yaklaşımlar ve Türkçe Öğretimi, Ankara.
- YILDIZ, N-C., Okur, A., Arı, G., Yılmaz, Y. (2006). Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi, Ankara.

DİLBİLİMSEL TÜRKOLOJİ İLE İLGİLİ ORTAK DERS KİTAPLARINI HAZIRLAMA SORUNLARI

Magripa YESKEYEVA*
Ainur MAYEMEROVA**

Aynı köklere sahip Türklerin manevi ve kültürel değerlerini korumanın mekanizmasını bilimsel ve kuramsal açıdan destekleyerek oluşturmak, küreselleşme sürecine millî çıkarları gözönünde bulundurarak ayak uydurabilen ve ortak Türk değerlerine saygıyla bakan genç kuşak yetiştirmek Türk Dünyası için ortak ve gündemde olan bir konudur. Bu bağlamda ortak Türk kimliğinin temelini oluşturan sosyal bilimlere belirli bir düzen içine yerleştirilerek Eski Türklerin "Bengü İl" (Ebedî Millet) fikrine devamlılık ve yaygınlık kazandıran ve çağdaş Türklerin tarihî, kültürel ve dilbilimsel bağları esasında ders kitaplarını hazırlama konusunun önemi ortaya çıkar. Türk maneviyatının temeli dil olduğu için Türk lehçeleri ile ilgili kaliteli ve yeni ortak ders kitaplarını hazırlama sosyal bilimler alanını ortak hâle getirmeyi sağlayacaktır.

Kazakistan, Türkiye ve Kırgızistan Cumhuriyetlerinin Devlet Başkanları ve Azerbaycan Cumhuriyeti'nin Başbakanı tarafından imzalanan Türk Keneşi 2.Zirve Toplantısı Bildirgesinde (Bişkek, 12.08.2012) Türk devletlerinin bilim ve eğitim alanlarındaki etkileşimi pekiştirmek ve ortak ders kitaplarını hazırlama konusunun gündeme alınması dilbilimsel Türkoloji ile ilgili yeni ders kitaplarını hazırlama gereğine işaret eder. Genel olarak ortak konu denilince XVI.yy'a kadarki ortak tarih, ortak manevi ve kültürel değerler ve yazıtlar dili incelenir ve onlardan bahsedilir. Oysa çağdaş Türk lehçelerini ortak Türkçe bağlamında bütün Türk devletlerinin yüksek öğrenim kurumlarında öğretme işi esasen eş zamanlı ve karşılaştırmalı olmalıdır. Çağdaş Türk lehçelerinin karşılaştırmalı ve eş zamanlı gramatikal korpusünü model bir sistem hâline getirmek Türk lehçeleri ile ilgili ortak ve farklı dil özelliklerini tam olarak görmeye imkan sağlar.

Dil, daima gelişen canlı bir varlık olduğundan inceleme yöntemlerinin yenilenmesi ile inceleme paradigması imkânlarının artmasına bağlı olarak dil sistemini çeşitli bouytlarıyla ele alma çalışmaları devamlılık ister. Türk lehçelerini inceleme alanı XX.yy'ın son yıllarından itibaren yeni özelliğe büründü. Türk lehçeleri Türk Dünyasının en büyük manevi değeri, Türk birliğini geliştirme işinde kilit konumda olması bakımından önemlidir. Ayrıca XXI.yy Türk Dil Biliminin ufuklarını belirleme açısından da büyük önem taşımaktadır.

Türk tarihi, kültürü, Türk lehçeleri ve Türk yazıtları XX.yy'ın ilk yıllarına kadar yabancı uzmanlar tarafından incelenmekteydi. Türkler (Türkiye'deki bilim adamları hariç) dönemin siyasi ve sosyal şartları ve bilimsel akademik geleneğin de biraz geç oluşmasına bağlı olarak kendi ülkelerinin tarihi ve kültürünü, dili ve edebiyatını inceleme şansına belirli bir süre nail olamadı. Bundan dolayı Türklerin dillerinin doğal yapısı ve tarihî gelişim çizgisini oluşturma sırasında Avrupa merkezli görüşlerin yerleştiğine şahit oluyoruz.

Sovyetler Birliği döneminde yeni yazı sistemlerinin kabul edilmesi ve buna bağlı olarak yeni yazım kurallarının oluşturulması, Türk lehçelerinin doğal ses sistemini büyük

* Prof.Dr., L.N.Gumilyov Avrasya Ulusal Üniversitesi, mag61103@mail.ru

** Doç.Dr., L.N.Gumilyov Avrasya Ulusal Üniversitesi, a.mayemerova@gmail.com

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

değişikliğe uğrattı. Kökü bir Türklerin Kiril harflerinin yer aldığı alfabelerde Türklere ortak Türk sesleri çeşitli harflerle verildi (meselâ *к, ф, э, е, ұ, ь* fonemleri), ortografik normda da ortak kurallar değil, her lehçe için farklı kurallar geliştirildi. Böylece Türk lehçelerinin birbirinden uzaklaşmasına zemin oluşturulmuş oldu. Devletin esas dili olarak Rus dilinin baskın hâlde olması Türk lehçelerinin kullanım alanını daralttı, terimler de Rus dilinin ortografik ve orfoepik normlarına uygun olarak alındı. Araştırmacıların belirttiğine göre Rus ve uluslararası terimler Kazakçanın eski, yani öz Türkçe sözcükleri sayısından artmaya başladı. Bu demektir ki, terimler temel sözcüklerimizden sayı bakımından fazla olmaya başladı. Dünya genelinde birbiriyle alışverişte bulunmayan dil yoktur. Ancak dil yasalarına göre yapılan sözcük alışverişinin de belirli sınırı bulunmalıdır. Başka bir dilden alınan sözcük belirli sayıdan fazla olmaya başlayınca dilin yapısını ve doğal olarak gelişmesini etkiler. Çünkü her dilin kendi fonetik, leksik, morfolojik ve semantik gelişim yasaları bulunmaktadır. Bu yasalar ancak tamamıyla korunduğunda dil kendine has özelliklerini koruyabilir. Dış etki fazlalaştıkça dil kendi hürriyetini kaybeder. Bilim ve teknolojinin gelişmesi, sosyal, toplumsal ve iktisadî değişikliklere bağlı olarak dilimize giren terimler akışını durdurmak imkânsızdır. Ancak onları Türk lehçelerinin iç yasalarına uygun hâle getirerek almak dilin doğal yapısının bozulmamasını sağlar. Sözcükteki terimleri boş bırakmak dili millî özelliğinden tamamıyla ayırmakla eşdeğerdir (Qaydar 1998: 120). Dolayısıyla Türk lehçelerindeki terminolojik sistemi ortak hâle getirmekle öncelikle Türk lehçeleri dil yasalarının korunmasına, Türklük doğasının bozulmamasını sağlarken, diğer taraftan Türk lehçeleri arasındaki mesafenin daha çok olmamasını kontrol altına alır. Terimler üzerinde durmamızın nedeni, çağdaş Türk lehçelerinin sözcüklerini toplayarak sistemleştirmek, sözlükbilimsel araştırmalar yapmakla birlikte Türk lehçelerindeki yapım, çekim ve işletme eklerinin karşılaştırmalı kataloğunu oluşturmak gerekir. Yani Türk lehçelerinin tam teşekküllü eş zamanlı karşılaştırmalı dilbilgisi ortaya konmadan terminolojiyi ortaklaştırma meselesinin çözüme ulaşması zordur.

1991 yılından sonra bağımsız devletler kuran Türkler dil konusunu önemseyerek devlet dilinin kullanım alanını genişletme bakımından yoğun çalışmalar yaptı. Çağdaş Türklerin kültürel ve manevi değerleri ile millî ruhu eski Türk dünyasının manevi değerlerinden beslendiği için yeni nesillere millî ruhu aşılıp, ortak Türk millî şuurunun sağlam bir şekilde yer edinmesini sağlamak ancak ortak Türk dilinden yayılan ana dillerin tarihî gelişim yolu ile akraba diller sistemindeki özellikleri irdeleyebilme derecesiyle ilgilidir. Bu yüzden Türk dillerinin tarihi, yazılı kaynakları, alfabe sistemi ve terminolojiyle ilgili konular Türklük çizgisinde incelenmelidir. Uzun yıllar boyunca başka bir kültürün etkisi altında bulunan superetnos bütünlüğüne zarar gelen Türklerin dilini inceleme işiyle ilgili henüz çözüme ulaşmamış güncel meseleler XXI.yy Türk dilbiliminin çözmesi gereken konular arasındadır. Dilbilimsel Türkolojinin mevcut meseleleri art zamanlı ve eş zamanlı araştırmalar, bilimsel, kuramsal ve uygulamalı konuları da içerir. Türk dilbiliminin gündeminde yer alan güncel konuların çözüme ulaşması öncelikle çağdaş Türk lehçelerinin tam teşekküllü karşılaştırmalı gramer kitaplarının hazırlanmasına bağlıdır.

Çağdaş Türk lehçelerinin dil düzeyleri sistemini (fonetik-fonolojik, morfolojik, leksikolojik, cümlebilgisi) karşılaştırmalı olarak irdeleyerek Türk lehçelerinin sistematik karşılaştırmalı eş zamanlı korpusünü hazırlamak; ortak ve farklı dil özelliklerini tam olarak kapsayan Türk lehçeleri gramatikal yapısının ortak modelini hazırlamak dilbilimsel Türkolojinin esas görevlerinin biridir. Bu görevi yerine getirmek belirli düzeyde art zamanlı

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

incelemelere de dayanır. "Dalga teorisine" göre dildeki her yeni olay belirli bir merkezden dağılan ve yavaş yavaş dinmeye başlayan dalgalara benzer, her şivenin gelişerek akraba dil olması dalgalar gibi birbiriyle birleşmesinin sonucudur. Akraba diller arasında onları yakınlılaştırıcı özellikler oluşur, diller arası bağ böylece kopmamış olur.

Çağdaş Türk dillerinin birkaçının verilerini yan yana inceleyen karşılaştırmalı gramer yapma geleneği Sovyet Türkolojisinde oluştu, şimdi de yayınlanmakta olan eserler bulunmaktadır. Ancak bu çalışmalar hiçbir zaman tam olmamıştır. Çünkü bir eser içinde birkaç dilin tam gramer yapısını anlatmak mümkün değildir. İki dilli karşılaştırmalı gramer kitaplarını hazırlamak daha çok verimli olur ve bütünlük arzeder. Öğrencilerin bilgileri kavraması açısından da kolaylık sağladığını çağdaş Türk lehçelerinin karşılaştırmalı grameri derslerine giren öğretim görevlisi profesörlerin bildiğini sanıyoruz. Genel olarak bilgi veren betimlemeli ders kitabıyla birlikte iki dilin gramerini açıklayan kitabın da olması gerekir.

Bu bağlamda Türkiye bilim insanları ön sıralarda yer almakta, Türkiye'de yayınlanan iki dilli gramer kitapların 90'lı yılların başında hazırlandığını biliyoruz. Ancak betimlemeli metni çok olan karşılaştırmalı gramer kitapları yerine tablo hâlindeki gramerlerin öğrenciler için daha uygun olduğu tespit edilmiştir. Tablo hâlindeki gramer slaytlarla veya diğer elektronik cihazlarda kullanmaya da elverişlidir.

Çağdaş Türk lehçelerinin eş zamanlı karşılaştırmalı gramerlerini hazırlama sırasında karşılaşılan esas sorunları aşağıdaki şekilde göstermek mümkündür:

- Lengüistik terimler sisteminin farklılığı;
- İç hiyerarşik yapının (sözcük türleri sayısı, durum ekleri sayısı vb.) farklılığı;
- Ortografik normların farklılığı (edatların birlikte veya ayrı yazılması vb.);
- Ortografi ve orfoepinin birbirinden farklılığı (Kazak Türkçesindeki ikinci hecede bulunan dudak uyumunun ortografide dikkate alınmaması; Kırgız Türkçesi konuşma dilindeki dil arkası **к** sesinin dil ortası **к** harfiyle yazılması vb.);
- Alfabe sisteminin farklılığı, Kiril harflerini kullanan dillerde bile aynı sesin farklı harflerle verilmesi.

Bu da Türk lehçelerinin karşılaştırmalı gramer kitaplarını hazırlarken yeni yöntemleri kullanmanın gerekliliğini göstermektedir. Bildiri sonunda Kazak ve Başkurt Türkçeleri gramerinin tablo hâlindeki örneği konulmuştur.

Sonuç olarak dilbilimsel Türkoloji ile ilgili ortak karşılaştırmalı gramer kitapları hazırlanırken tablo hâlindeki modellerin kullanımının daha verimli olacağını düşünüyoruz. Bu şekilde bütün dil verilerini tek ders kitabında görmek mümkün değil, öncelikle iki dilli karşılaştırmalı tablolu gramerlerin hazırlanması gerekir ve her dilin lengüistik terimleri ile alfabeti, ortografik kuralları bu gramer kitaplarına dahil edilmelidir. Türk lehçeleri yapısının çağdaş yapısını gösteren tablolu gramerler setinin bütün Türk devletlerinde hazırlanması ortak Türk dilbilimindeki birçok meselenin çözümü için faydalı olacağı kanısındayız .

Kaynakça

DMİTRİYEV, Nikolay (1948), Grammatika Başkirkского Языка, Москва, Изд-во Академии Наук СССР.
ISQAQOV, Ahmediy (2010), Qazirgi Qazaq Tili, Pavlodar, S.Toraygırov atındağı PMU.
QAYDAR, Äbdüäli (1998), Qazaq Tiliniñ Mäseleleri, Almatı, Ana Tili.

Tablo 1. Kazak ve Başkurt Türkçelerindeki işletme ve çekim ekleri

ҚАЗАҚ-БАШҚҰРТ ТІЛДЕРІНДЕГІ АФФИКСТЕР ЖИЫНТЫҒЫ					
ҚАЗАҚ - БАШҚОРТ ТЕЛДӘРЕНЕҢ АФФИКСТАРЫ ЙЫЙЫЛМАҢЫ					
Қазақ тілінде			Башқұрт тілінде		
<i>Аффикстер</i>	<i>Аффикс түрлері</i>	<i>Мысалдар</i>	<i>Аффикстар</i>	<i>Аффикс түрзәре</i>	<i>Миҫалдар</i>
-лар/-лер, -дар/-дер, -тар/-тер	Көптік жалғауы	кітаптар	-лар/-ләр, -тар/-тәр, -дар/-дәр, -зар/-зәр	Күплек ялғауы	кітаптар беләләр 'олар біледі'
-м, -ым/-ім	Тәуелдік жалғауы: I жақ, жекеше	балам үстелім	-м, -ым/ ем, -ом/ өм	Эйәлек заты ялғауы: I зат, берлек	балам өстәлем
-ң, -ың/-ің -ңыз/-іңіз, -ыңыз/-іңіз	Тәуелдік жалғауы: II жақ, жекеше	балаң/ балаңыз үстелің/ үстеліңіз	-ң, -ың/ ең, -оң/ өң	Эйәлек заты ялғауы: II зат, берлек	балаң өстәлең
-ы/-і, -сы/-сі	Тәуелдік жалғауы: III жақ, жекеше	баласы үстелі	-ы/-е, -о/-ә, -һы/-һе, - һо/-һө	Эйәлек заты ялғауы: III зат, берлек	балаһы өстәле
-мыз/-міз, -ымыз/-іміз	Тәуелдік жалғауы: I жақ, көпше	баламыз үстеліміз	-быз/-без, -боз/-бөз, -ыбыз/- ебез, - обоз/-өбөз	Эйәлек заты ялғауы: I зат, күплек	балабыз - наш ребенок өстәлебез
(-лар/лер, - дар /-дер, - тар/ тер) + - ың/-ің -ңыз/-іңіз, -ыңыз/-іңіз	Тәуелдік жалғауы: II жақ, көпше	балаларың балаларыңыз үстелдерің үстелдеріңіз	-ғыз/-гөз, - ғоз/-гөз, -ығыз/- егөз, - оғоз/-өгөз	Эйәлек заты ялғауы: II зат, күплек	балағыз өстәлегөз
-мын/-мін, -бын/-бін, -пын/-пін	Жіктік жалғауы: I жақ, жекеше	студентпін жұмысшымын	-мын/-мен, -мон/-мөн	Хәбәрлек заты: I зат, берлек	студентмын эшсемен
-сың/-сің -сыз/-сіз	Жіктік жалғауы: II жақ, жекеше	студентсің жұмысшысың	-һың/-һең, -һоң/-һөң	Хәбәрлек заты: II зат, берлек	студентһың эшсеһең
-мыз/-міз, -быз/-біз, -пыз/-піз	Жіктік жалғауы: I жақ, көпше	студентпіз жұмысшымыз	-быз/-без, -боз/-бөз	Хәбәрлек заты: I зат, күплек	студентбыз эшсебез
-сыңдар/ -сіндер,	Жіктік жалғауы: II жақ, көпше	студентсіңдер жұмысшысыңд	-һығыз/- һегөз,	Хәбәрлек заты: II зат,	студентһығ ығ

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

-сыздар/ -сіздер		ар	-һоғоз/ -һөгөз	күплек	эшсәһегез
-ның/-нің, -дың/-дің, -тың/-тің	Ілік септігі жалғаулары	баланың анасы біздің үй	-ның/-нең, -ноң/-нөң, -дың/-дөң, -дон/-дөң, -зың/-зең, -зон/-зөң, -тың/-тең, -тоң/-төң	Эйәлек килеш ялғаулары	баланың әсәһе бөззөң өй
-ға/-гә, -қа/ -кә	Барыс септігі жалғаулары	анаға бер орманға қашты	-ға/-гә, -қа/-кә	Төбәу килеш ялғаулары	әсәйгә бир урманға қасты
-ны/-ні, - ды/-ді, -ты/ -ті	Табыс септігі жалғаулары	өлеңді жатта бізді күт	-ны/-не, - но/ -нө, - ды/-де, - до/-дө, - зы/-зе, - зо/-зө, -ты/-те, - то/ -тө	Төшөм килеш ялғаулары	шиғырзы ятла бөззө көт
-да/-де, -та/-те	Жатыс септігі жалғаулары	бақшада өседі бізде бар	-ла/-лә, - да/ -дә, -за/ -зә, -та/-тә	Урын- вақыт килеш ялғаулары)	бақсала үсә бөззә бар
-нан/-нен, -дан/-ден, -тан/-тен	Шығыс септігі жалғаулары	үйден шықты одан ал	-нан/-нән, -дан/-дән, -зан/-зән, - тан/-тән	Сығанак килеш ялғаулары	өйзән сықты унан ал
-мен/-бен/ -пен	Көмектес септігі жалғаулары	ұшақпен кел баламен ойна көзімен көрді	Ø	Ø	Ø
-шы/-ші	Өтініш мәнді демеуліктер жеке қарастырылмай ды	айтшы	-сы/-се, - со/-сө	Үтенес кишәксәлә ре	әйтсе
-а/-ә, -й+ (жіктік жалғауы)	Етістік: ауыспалы осы шақ, ауыспалы келер шақ	біледі кетеді	-а/-ә, -й	Қылым: хәзәрге, үткән һәм киләсәк заман ялғаулары	белә китә
-ды/-ді, -ты/-ті	Етістік: жедел өткен	көрді алдық	-ны/-не, - но/-нө,	Қылым: билдәле	күрзе алдық

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

	шақ		-ды/-де, - до/-дө, -зы/-зө, - зо/-зө, -ты/-те, - то/-тө	үткән заман ялғаулары, I форма	
-ған/-гән, -қан/-кән	Етістік: бұрынғы өткен шақ	көрген алғанбыз	-ған/-гән, -қан/-кән	Кылым: билдәле үткән заман ялғаулары, II форма	күргән алғанбыз
-р, -ар/-ер	Етістік: болжалды келер шақ	түзер барармын	-р, -ыр/-ер, -ор/-өр	Кылым: билдәнез киләсәк заман ялғаулары	төзәр барармын
Ø	Ø	Ø	-асақ/- әсәк, -ясақ/- йәсәк	Кылым: билдәле кәтғи киләсәк заман ялғаулары	киләсәк
-сын/-сін	Бұйрық рай: III жақ, жекеше/көпше	жазсын айтсын келсін	-һын/-һән, -һон/-һөн	Бойорок һөйкәләш: III зат, берлек	язһын әйтһән
-са/-се	Шартты рай жалғаулары	алса келсе	-һа/-һә	Шарт һөйкәләше	алһа киһә
-ғы/-гі, -қы/- кі -ғай/-гей, -қай/-кей +жіктік жалғаулар ы+ көмекші етістіктер	Қалау рай жалғаулары	барғым келді жегісі келді барғайсың жегейсің	-ғы/-ге, - ғо/-ғө, - қы/-ке; -қо/-қө+ көмекші етістіктер	Теләк һөйкәләше ялғаулары	барғы килә. ашағы килә
-р, -ар/-ер+ көмекші етістік	Тілек мәнді рай	көрер еді көрген болар еді	-р (-ыр/-ер, -ор/- өр)ине; - а/-ә ине; - қан/-кән,- ған/-гән + булыр ине	Шартлы теләк һөйкәләше ялғаулары	күрер ине күргән булыр ине
-п, -ып/-іп	Көсемше	істеп	-п, -ып/-еп,	Хәл	эшләп

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

	жалғаулары	асығып	-оп/-өп	кылым ялғаулары	кабаланып	
-а/-е, -й		күле-күле сөйледі	-а/-ә, -й		көлә-көлә һөйләне	
∅		∅	-ғас/-гәс, -кас/-кәс		барғас килгәс	
-ғанша/- генше, -қанша/ кенше, -ғалы/-гәлі, -қалы/-кәлі, -майынша/ -мейінше		шаршағанша күлді үйреткенше істе	-ғансы/ -гәнсе, -қансы/ кәнсе; -қанса/ кәнсә, -ғанса/ -гәнсә		арығансы көлөргә өйрәткәнсә эшлә	
-ған/-ген, -қан/-кен,	Есімше жалғаулары	білген жаратқан жалықпай тоқитын беретін оқыған	-ған/-гән -қан/-кән; -а/-ә, -й + торған	Сифат кылым (хәзерге заман) ялғаулары	белгән яратқан ялқытмай бәйләйторғ ан бирә торған уқыған	
-р, -ар/-ер		өтер келер айтар	-р, -ыр/-ер, -ор/-өр		Сифат кылым (киләсәк заман) ялғаулары	үтер килер әйтер
-атын/-етін, -йтын/-йтін		баратын сөйлейтін	-аны/-әне -йны/-йһе, -йһө			һөйләйһө бараны
∅		∅	-сак/-сәк, -асак/- әсәк, -ясак- йәсәк			буласак `болатын, болашақ`
-ушы/-уші		барушы келуші	∅			∅

TÜRKMEN EDEBİYATINDA BAYKARA VE NEVAYI

Rahimmammet KÜRENOV*
Mayagözel BABAYEVA**

Günümüzde Türkmenistan'da ulusal, edebi mirasımızı yeniden canlandırmak; elyazma, taşbaskı eserlerini ilmi yönde araştırmak ve bu alanda dünya topluluğu ile uluslararası işbirliğini geliştirmek konusunda kapsamlı bir çalışma yürürlüğe konulmaktadır. Bu gün dünya ilim topluluğunun temsilcileri ile aynı düzeyde Türkmen bilim adamlarının da Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyuma katılmaları bunu ispat eder.

Bilindiği gibi Profesör Doktor M.Fuad Köprülü'nün yalnız Türk dili ve edebiyatı için değil, Türki dilli halkların edebiyatını, dilini araştırmakta da önemli işleri hayata geçirendiği bilinmektedir. Dolayısıyla geçmiş ile içinde bulunduğumuz devir arasında ilişki kurarak ele almak zorunluğu ortaya çıkmaktadır. Bu konuyu araştırmakta Profesör Doktor M.Fuad Köprülü'nün çalışmaları kaynak olması itibarıyla büyük önem taşımaktadır.

Türki dilli halkların edebiyatında kendine yaraşır bir şekilde yer alan şahsların arasında XV asırda yaşamış ve Hiratı dünyanın gelişen merkezi şehir seviyesine ulaştıran Soltan Hüseyin Baykara ve Alişir Nevayî'nin adlarını gururla yad etmek mümkündür. Türkmen halk edebiyatının ürünleri olan: şorta sözlerde (fıkra), rivayetlerde ve halk destanı "Gülpamda"¹ Soltan Hüseyin Baykara "Soltansöyün" adı ile, Alişir Nevayî ise, "Mir Ali" (kısaltılmış şekilde Mıralı) diye bilinir. Halk edebiyatının gözdesi bu eserlerde baş karakter olarak Alişir Nevayî, yani Mıralı öne çıkmıştır. Yeri gelmişken belirtelim ki, tarihte "Hirat ekol"unu oluşturanların, Nevayî-Baykara denen ilmin-bilginin, edebiyatın, musiki sanatının, minyatürünün, hattatlık sanatının, medeniyetin yeniden ihya edilmesinde Hüseyin Baykara ve Alişir Nevayî'ni birbirinden ayrılıkta hayal etmek mümkün değildir.

Türkmen edebiyatında Alişir Nevayî'nin edebi kişiliğini çok sayıda Türkmen bilginleri genellikle de Abdilhekim Gulmuhammedov, Ruhi Aliyev, Penci Ağalıyev, Rahman Recepov, Meti Köseyev gibi mütehassis bilginler araştırmışlardır. Bunu demekle Türkmen edebiyatında Nevayî'nin edebi yönü tamamen araştırılıp, açıklık getirildi demek değil de, günümüzde şairin hayatı, yaptığı çalışmalar, değerli eserlerini daha da derin, daha doğrusu Soltan Hüseyin Baykara'nın hayatı ve edebi kişiliği ile bağlantılı, Türkmen halkının milli edebiyatının bakış açısıyla ilmi açıdan araştırılması devam etmektedir. İsimlerini zikrettiğimiz mütehassislere Nevayî'nin edebi kişiliği yönünde değerli düşünceleri günümüzde bize orta çağ Türkmen edebiyatının tarihini, edebiyatın nazariyesini öğrenmemizde kılavuz kaynak olmağını sürdürmektedir.

* Dr. Türkmenistan Bilimler Akademisi Milli Elyazmalar Enstütüsü bölüm başkanı.
rkurenov@mail.ru

** Araştırmacı.Türkmenistan Bilimler Akademisi Milli Elyazmalar Enstütüsü.
mayagozel85@inbox.ru

1 Türkmenistan Bilimler Akademisi Milli Elyazmalar Enstütüsü. №F- 1158.

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Bilindiği üzere, her elyazma eseri, o halkın milli değeri durumuna sahiptir. Türkmenistan'ın Milli elyazmalar enstitüsünün fonundaki elyazmaların içinde "beyaz"larda Hüseyin Baykaran'ın ve Alişir Nevayi'nin edebi kişiliğini içeren değerli bilgiler bulunmaktadır. Bunlardan enstitünün elyazmalar fonunda "Soltansöyün ve Mıralı", "Gülpan" halk destanı ile ilgili elyazmalar halk edebiyatı bölümünün no. F-1158., 560., 506., 907., 690., 1041., 535., 3., 706., 1268. Ve F-476., 669., 1037. ve diğer tasniflerde bulunurlar. Yeri gelmişken belirtelim, "Gülpan" halk dessanı Türkmen bakışlarıncı bu güne kadar icra edilip, milli düşünce-derneklerimizi, bayramlarımızı süslemektedir. Hüseyin Baykara'ya ait birkaç tahmisler 706. ve 3. numaralı tasniflerde rastlanır.

Aynı zamanda mütehassis halk bilimci P.Ağalyev'in² (Mıralı ve Soltansöyün,1940. yılda yayımlandı), muhteşem şair ve yazar B.Kerbabayev'in (Mıralı,1948. yılda yayımlandı)³ ve Türkmen bayan bilgini K.Borcakovan'ın (Mıralı ve Soltansöyün,1970-1973. yıllarda yayımlandı)⁴ ve sair mütehassislere halkın içinden toplayarak, halk edebiyatını zenginleştiren değerli rivayetler ve fıkraları günümüzde enstitünün elyazmalar fonunda bulunan değişik işlerde, Hüseyin Baykara'nın ve Alişir Nevayi'nin edebi eserlerine ait kıymetli bilgileri içeren ilmi çalışmalarda raslamak mümkündür.

Alişir Nevayi'nin dediği gibi: "(Baykara) hem Farsça konuşabilen, hem de Türkiçe konuşabilen yetenekli şairdir"⁵. Aslında Alişir Nevayi'nin kendisini de Hirat'a davetle gelmesinde önemli kriterlerden biri de dil ve edebi özgürlük veren, maddi yönden tüm imkanları oluşturan yegane Soltan Hüseyin Baykara'nın hizmetidir. Soltan Hüseyin Baykara sadece şiirler yazmak ile yetinmemiş, aynı zamanda edebiyatın nazariyesine ait sorunlardan da haberdar olmuştur. O tarihte "Hüseyin Baykara'nın meclisi" adıyla, Alişir Nevayi'nin "Mecalisun-Nefais" eserinin sonundaki "Halvet" babında "Yüksek meclis" denilip ad verilen sanatçıları ve edebiyatçıları, edebiyat araştırmacı genç şairler ile düzenlenen meclislerde şiir yazmanın hususiyetlerine tahkiki bakışlar ile bakmış, önemli tavsiyelerde bulunmayı başarmıştır. Hatta Hisrev Dehlevi gibi büyük şairin eserlerine ait mantıki yetmezleri doğru bir şekilde değerlendirmiştir. Padişah olmasına rağmen Nevayi, Baykara'nın meclislerdeki şair yönündeki zekasını takdir etmiştir, eserlerine de medh ederek bunu yansıtmıştır.

Soltan Hüseyin Baykara'nın edebi kişiliğine ithaf edilen ilk kapsamlı ilmi çalışma Nevayi tarafından ortaya konulmuştur. Alişir Nevayi'nin „Mecalis un-Nefais" tezkiresi olmakla, onun 8. Meclisini Hüseyün Baykara'ya ithaf eder ve onun divanının hususiyetlerine dair söz açar.

Alişir Nevayi'nin edebi eserlerinde Baykara'nın şahsına, çağ ve çağdaşları hakkındaki bakışlarına son derece iyi yönde değer verilmiştir. Çünkü, Nevayi'nin eserleri çağının siyasi, felsefe bakışından tecrit edilemez. Özellikle, şairin şiirinde Nevayi'nin ve Hüseyin Baykara'nın arasındaki ilişkiler değişik yönleri ile açılmıştır. Soltan Hüseyin Baykara'nın eserlerinin Alişir Nevayi'nin eserlerindeki beyanı yalnız yaşadığı çağ için değil, aynı zamanda günümüzün edebiyat araştırmacılar için de önemi vardır. Alişir Nevayi "Hazain il-mani" (anlamlar hazinesi) eserinin mukaddimesinde, "Hamsa", "Muhakemet ul-lugateyn" (iki dilin kıyaslanması)

² Agalyev P. Milli golyazmalar instituty. №F - 560.

³ Berdi Kerbabaev. Milli golyazmalar instituty. №F – 39.

⁴ Borjakova K. „Myraly hem Soltansöyün". TYAEN, Aşgabat- 1992.

⁵ M.Muhiddinov. Husayniy sheryatining badiiy hususiyatlary. Samarqand, 2013. Sah 12.

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

"Mecalis un-nefais" (Asillerin meclisi), "Mizan ul-izan" (Ölçülerin ağırlığı) gibi değişik içerikli eserlerinde Hüseyin Baykara'nın eserlerine bazen kısa şekilde, bazen de geniş bir şekilde açıklamalar verir.

Keza Alishir Nevayi'nin ilk divanı olan "Bedai ul-Bidani" Hüseyin Baykara'nın isteği üzerine hazırlanmıştır. Nevayi az sonra bizzat Hüseyin Baykara'nın hazinesi için "Nevadir ün-nihaye" diye ad verilen 2. Divanını da yazmıştır. Nevayi'nin Baykara'ya ithafen yazdığı kasidelerde bulunmaktadır. Bu kasideler "Bedai ul-vasat" (orta yaşın güzellikleri) adlı divanının sonunda yer verilen 90 beytlik "Bayramiye" kasidesidir. Alishir Nevayi'nin Hüseyin Baykara'yı işleyen iki meşhur eserlerinde "Sebai seyyar" (Yedi alem) ve "Seddi İskender" (İskenderin divanı) adlı mesnevilerinde yazılan eserlerdir. "Sebai seyyar" eserinde Hüseyin Baykara'nın ceddine dair bilgi verilse, "Seddi İskender" eserinin 9. Bölümünde İskender karakteriyle Hüseyin Baykara'nı belirlemiştir.

Hüseyin Baykara'nın "Divanı'nın içinde yer alan "Risalesinde" Alishir Nevayi'ye gösterilen büyük önem hakkında özel durulmalıdır. O Nevayi'nin zekasına hürmetini eserinde sade bir dinleyici, seyirci olarak değil, bilhassa edebiyat araştırmacısı olarak önem vermeyi başarmıştır. Türki diline olan sevgisi Hüseyin Baykara'nın eserlerine özgü karakter olup, diğer şairlerden farklı "ülkeyi dil kılınca ile hükmü altına alan" Nevayi'nin eserlerine yalnız bir hükümdar, muhterem dost, danışmanı olarak değil, gerçek edebiyat aşığı, edebiyat kaynağından zevk duyabilen bir alim gibi değerlendirilmektedir.

Baykara "Risalesinde" Alishir Nevayi'nin ilk muhammesi olan "Hamsa"sını yazıyor olduğundan haberdar olduğunu, Şeyh Nizami'nin kendi hamsasını otuz yılda, Mir Hısrev'in ise altı-yedi yılda Alishir Nevayi'nin ise altı aya ulaştırmadan tamamlamış olduğu coşkuyla belirtilmiştir. Baykara edebiyat araştırmacılarını şairleri, bütün insanları Nevayi'nin "Hamsasını" okumaya davet ediyor. Yeri gelmişken belirtsek, Baykara'nın "Hamsasının" yazıldığı tarihinin dair söz açması, kısa zaman içinde bu kadar muhteşem eserin meydana getirilmesini beklememiş olduğunu göstermektedir. O yüzden tüm saray vezirlerinin karşısında „söz mülkünün padişahı"nı beyaz ata bindirerek kendisi önde atın yularını çekmiştir. Bu kadar hürmet Alishir Nevayi için her tür kıymetli taşlardan değerli olmuştur. Hüseyin Baykara'nın Nevayi'ya gerçek anlamda güvenmiş olduğunu bu durum göstermiştir. O devlet işi, aile konusu, hepsinde Nevayi'nin tavsiyesine önem vermiştir. Hatta padişahın yanında Nevayi 9 kere kendi düşüncesini ifade edebilmiştir.

Baykara "Risalesinde" mesnevilerin, gazellerin Nevayinin hangi divanı hakkında olduğunu belirtmemiştir. Baykara:

Diyme diwan, gam-u dert ähline apat diy ony,
Köymek-u şuglaıy gam birle kyamat diy ony.

Bu "Risalenin" yazıldığı tarih hakkında Türkmen bilgini A.Aşırov "Divanda" yabancı bilgilerin bilgilerine dayanarak: "Azerbaycanlı bilgin Hamit Arasli kendisinin "Hüseyin Baykaranın risalesine dair" adlı makalesinde bu hakkında bilgi vererek, risalenin yazıldığı tarihin kesin olmadığını ve eserde Nevayinin "Hamsasına" ve Caminin sağlık durumu hakkındaki konuşmalarına dayanarak, bu eserin 1485-1492. yıllarda yazılmış olabilir diye tahmin ediyor". O tarihte Nevayinin kendisi tarafından başlanan "Bedaiul-Bidaya" ve "Nevadir an-nihaya" divanları olmuştur. Baykaranın methettiği bu divanı "Risale" o zaman yazılmış

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

olan, yalnız gazelden oluşan "Nevadır an-nihaya" olması mümkündür. Baykara Nevayinin nazm hakkındaki başarısını vasf etmek ile, onu çağın kahramanı, padişahı diye yükseltmiştir.

Erer söz mülkünün keşwer setany,
Kaýu keşwer setan Hysrow nyşany.

Diýme Hysrow nyşan, kim gahrymany,
Erer ger çyn diýseň Sahypkyrany⁶.

Baykaranın bu şiirini okuduğumuz zaman Maksut Şihzade'nin Nevayi'nin şanına söylediği "Gazel mülkünün sultanı" denen cümlesi aklımıza gelmektedir.

Baykara'nın Nevaiya duyduğu hürmet Nevayi tarafından da unutulmamıştır. Onlar arasındaki dostluk ilişkilerin temelini, güven, vefalılık oluşturmaktadır. Onların halk yararına hizmetleri biri diğerini tamamlayıp, Hirat şehri bu zamanda maddi ve medeni yönden gelişmiştir, ilmin, bilginin, edebiyatın, sanatın tekamül ettirilmiş olan değişik bir "Nevayi-Baykara" denen çağı oluşturmuşlardır.

⁶ A.Aşyrow. Diwan, Soltan Hüseyin Baygara. Aşgabat. „Miras", 2005. Sah 167.

ÜNİVERSİTELERDE ZORUNLU VE ORTAK TÜRK DİLİ DERSİ

Mehmet TEMİZKAN*

Fen-Edebiyat veya Edebiyat Fakültelerinin Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri ile Eğitim Fakültelerinin Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi ve Türkçe Eğitimi Bölümlerinde okuyan öğrenci sayısı, üniversitelerde okuyan toplam öğrenci sayısının çok az bir kısmını oluşturmaktadır. Bu bakımdan, en az Türk Dili ve Edebiyatı eğitimi üzerinde olduğu kadar, üniversitelerde zorunlu olarak okutulan Türk Dili eğitimi üzerinde de düşünmek ve var olan sıkıntıları tespit edip çözüm yolları aramak; kısaca söz konusu dersin verimliliğini artırmaya çalışmak, önemli ve öncelikli konularımız arasında yer almalıdır. Bu düşünceden hareketle, burada, önce genel bir değerlendirme sonra da bazı önerilerde bulunmaya çalışacağız.

Asıl konuya girmeden önce, iki şeyi hatırlatmakta fayda görüyorum. Bunlardan biri, Türk Dili dersinin konma gerekçesi; diğeri de, yükseköğretimin -ilgili yasada net bir biçimde belirtilen- amacıdır.

Bilindiği gibi, bütün yükseköğretim kurumlarında okutulan ortak zorunlu derslerden biri de, "Türk Dili"dir. Yasada, "İlk ve Orta Öğretimde dil bilgisi ve Türkçe derslerinin yeterli ölçü ve nitelikte ele alınmaması sebebiyle Üniversiteye gelen öğrencilerin dillerini doğru ve güzel kullanma yeteneğini kazanamamış bulunmaları" ile "Türk dilinin elli yıldan beri çeşitli yönlere çekilmesinden doğan istikrarsızlık", bu dersin okutulmasının gerekçesi olarak gösterilmiştir. (Ergin 1987: 574)

Yükseköğretimin amacı ise, Yükseköğretim Yasası'nda "Türk milletinin millî, ahlakî, insanî, manevî ve kültürel değerlerini taşıyan, Türk olmanın şeref ve mutluluğunun duyan vatandaşlar olarak yetiştirmek" şeklinde ifade edilmektedir. (Ergin 1987: 559)

Yükseköğretim Kanunu'nun "ANA İLKELELER" başlığınının 5. maddesinin ı fıkrasında, Türk Dili dersinin İnkılap Tarihi ve Yabancı Dil ile birlikte zorunlu derslerden olduğu belirtilmektedir. Türk dili dersi, yasanın çıktığı tarihten itibaren dört yıl boyunca okutulmuş; 29.05.1991 tarihinde yapılan değişiklikle de "en az iki yarıyıl olarak programlanacağı ve uygulanacağı" kayıt altına alınmıştır. (www.yok.gov.tr)

Bu yasal çerçeveye rağmen, biraz sonra açıklamaya çalışacağımız uygulamalar sebebiyle, Türk Dili dersi günümüzde resmen olmasa bile fiilen zorunlu olmaktan çıkarılma durumuyla karşı karşıya bulunmaktadır.

Yükseköğretim kurumlarında Türk Dili dersinin okutulmasını zorunlu kılan şartların günümüzdeki durumu nedir? Yasanın çıktığı tarihin üzerinden, yaklaşık olarak otuz beş yıl geçmiş bulunmaktadır. Bu otuz beş yılda, ilk ve ortaöğretimdeki Türkçe ve edebiyat eğitiminde kayda değer bir iyileşme sağlanmış mıdır? Bu soruya "Evet." cevabını verebilmek mümkün değildir. Şahsî kanaatimiz ve gözlemimiz, Türkçe ve edebiyat eğitiminin iyileşmek bir yana daha da kötüleştiği yönündedir. Üniversitelere –üstelik de- iyi bir puan alarak gelmiş öğrencilerde, bu kötüleşmenin sonuçlarını görmek için herhangi bir çaba sarf etmeye de gerek yoktur. Liseye ve üniversiteye giriş sınavlarının test oluşu, öğrencilerin sadece yanlışların içindeki doğruyu ya da doğruların içindeki yanlışını bulmaya odaklanmaları, Türkçe

* Doç. Dr., Ege Üniversitesi Türk Dünyası Araştırmaları Enstitüsü; mtemizkan@hotmail.com

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

ve edebiyat derslerinden beklenen asıl amacın arka planda kalmasına yol açmıştır. Şu çok tipik örnek üzerinde düşünmemiz gerekmektedir. "Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bir yazım yanlışı bulunmaktadır?" sorusuna doğru cevap veren öğrencilerin çoğu, doğrusunu bildikleri ya da bulabildikleri bu yazım kuralını kendi yazdıkları kompozisyonlarda doğru kullanamamaktadır. Yani, yanlışıların içindeki doğruyu veya doğruların içindeki yanlışı bulma becerisini kazanmış olan öğrenci, doğruyu kullanma ya da uygulama becerisini kazanmamaktadır. Çünkü, bu yönde bir eğitim almamıştır; çünkü, seçme sınavlarında bunun faydası olmamaktadır...

Şartlarda olumlu yönde bir değişme söz konusu olmadığına göre, üniversitelerde okutulan Türk Dili dersinin resmen olmasa bile fiilen zorunlu olmaktan çıkarılması ve bunun da yasal bir zemine oturtulması nasıl açıklanabilir?

Üniversitelerdeki zorunlu dersler, bilindiği gibi, Türk Dili, İnkılap Tarihi ve Yabancı Dil'dir. Bütün üniversitelerimizde olmamakla birlikte, Türk Dili ve İnkılap Tarihi derslerinin "uzaktan öğretim" yöntemiyle okutulduğu bilinmektedir. Aynı yöntem, yine zorunlu ortak derslerden biri olan Yabancı Dil için –bilebildiğimiz kadarıyla- uygulanmamaktadır. Bu durum, Türk Dili dersine karşı negatif veya Yabancı dil dersine karşı pozitif bir ayrımcılık değil midir? Çünkü, ikisi de "Ortak Zorunlu Ders"tir ve dil dersidir.

Türk Dili dersinin, söz konusu uygulamada İnkılap Tarihi ile aynı kefeye konmuş olması da bir talihsizliktir. İnkılap Tarihi dersinin "uzaktan öğretim" yöntemiyle okutulması da doğru değildir. Bu yöntemle "soru sorma" ve "tartışma" imkânı fiilen ortadan kaldırılmıştır. Bununla birlikte, Türk Dili dersine göre uzaktan öğretim yöntemiyle okutulmaya biraz daha elverişlidir. Çünkü, temeli anlatıma dayalı bir derstir. Uygulama gerekliliği veya mecburiyeti, söz konusu değildir. Türk Dili dersinin temelinde ise uygulama vardır. Yazım kuralları, noktalama işaretleri, ses bilgisi, kelime ve cümle bilgisi, dil yanlışıları... konularında uygulama yapmamak mümkün değildir. Sözlü ve yazılı anlatım türlerinin de uygulamalı olarak öğretilmesi şarttır. Uzaktan öğretim yönteminde ise, uygulama yapmak teorik olarak mümkün görünmekle birlikte, pratikte mümkün olamamaktadır... Kısaca, hem İnkılap Tarihi hem de Türk Dili dersinin uzaktan öğretim yöntemiyle okutulması, bu derslere karşı bir negatif ayrımcılıktır. Özellikle Türk Dili dersinin söz konusu yöntemle verilmesi, doğru olmadığı gibi mümkün de değildir.

Yasalaşamayan "Yükseköğretim Yasa Tasarısı"nda pek çok detaya yer verildiği halde, Türk Dili dersiyile ilgili herhangi bir düzenleme yer almamıştır. Hatta, bu dersin adı bile anılmamıştır. Bu durum da, Türk Dili dersi için bir belirsizlik ve bir talihsizlik olmuştur. Burada, "Gözden uzak olan gönülden de uzak olur." şeklindeki atasözümüzü hatırlamakta fayda var, diye düşünüyorum.

Burada, çok önemli başka bir konuya daha dikkat çekmek istiyorum. Türkiye'de "sosyal çözüme" ya da "kültürel çözüme", 1980'li yıllara göre daha da artmış durumdadır. Bu da, elbette arzu edilen bir durum değildir. Yetkili ve sorumlu olan herkesin, bu konuda alınabilecek tedbirler üzerinde düşünmesi önem arz etmektedir. Taşındığı sorumluluk dolayısıyla -belki de- ilk sırada bulunan yükseköğretim kurumlarının bu konuyla ilgili bir çalışması ya da tavsiyesi -bilebildiğimiz kadarıyla- bulunmamaktadır. Alt dalları ne olursa olsun Türk Dili ve Edebiyatı alanına mensup hemen herkesin hamurunda mayası bulunan Mehmet Kaplan'ın bu "çözüm"den rahatsız olduğu bilinmektedir. Kaplan, bundan yaklaşık kırk yıl önce, kısa bir süre öncesine kadar sekiz on tane "ortak okunan eser"imizin

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

bulunduğunu; ancak günümüzde bir tane bile "ortak eser"imizin bulunmadığını belirtmiş ve bunun büyük bir tehlike olduğuna dikkat çekmiştir. Çünkü, ortak kaynaklardan beslenmiş olmak, bireyler arasında "müşterek değerler" in oluşmasını ve devam etmesini sağlar. Müşterek değerlerin azalmasının bilimsel adı, "sosyal çözülme" ya da "kültürel çözülme"dir. Mehmet Kaplan'ın T. S. Eliot'un "Kültür Üzerine Düşünceler" adlı eserinden seçip aldığı cümlelerden birkaç tanesinin bu konuyla ilgili olması, herhalde tesadüf değildir. Bunlardan biri, "... sebep ve netice ne olursa olsun, kültürde çözülme en ciddi ve tedavisi en güç hastalıktır." (Kaplan 1983: 19) şeklindedir. "T. S. Eliot'a göre, bu çözümlenin önüne geçmenin başlıca çarelerinden birisi toplumun ortak din ve kültür kaynaklarına dönmek ve onlarla beslenmektir." (Kaplan 1983: 21)

Eliot'un başlıca çarelerden biri olarak gördüğü ve gösterdiği "ortak din ve kültür kaynaklarına dönmek ve onlardan beslenmek", nasıl mümkün olacaktır? Bu konuda kayda değer bir tecrübemiz bulunmamaktadır. Hatırlamakta fayda vardır:

Atatürk Üniversitesi'nin bundan tam 42 yıl önce bu yönde bir adım attığı bilinmektedir. Rektör Prof. Dr. Kemal Bıyıkoglu, harp okullarının dört seneye çıkarılması amacıyla Genelkurmay Başkanlığı tarafından 16-19 Nisan 1974 tarihinde Ankara'da düzenlenen bir toplantıda, gençlerimizin millî kültür potasında iyice yoğrulup özleştirilmesini sağlamak üzere harp okullarına "Türk Kültürü" adlı bir dersin konmasını teklif etmiştir. Bu teklif olumlu karşılanmış ve "Türk Kültürü" dersinin harp okulları öğretim programına alınması uygun bulunmuştur. Rektör, aynı dersin Atatürk Üniversitesi'ne bağlı bütün fakültelerde de okutulması için konuyu üniversite yönetim kuruluna getirmiş ve yönetim kurulu da teklifi olumlu karşılamıştır. 1975 - 1976 ders yılı başından itibaren, bütün fakültelerde 1. ve 2. sınıflarda, haftada en az iki saat olmak üzere "Türk Kültür ve Medeniyeti" adlı bir ders okutulmasının gerekli olduğu kanaatine varılmıştır. Ayrıca, Atatürk Üniversitesi Senatosu, 22. 05. 1975 tarihli 7. oturumunda, "Özellikle Türk Kültür ve Medeniyetine hizmet etmek ve Türk gençliğini Türk Kültür ve Medeniyeti hakkında bilinçli kılmak... üzere Rektörlüğe bağlı 'Türk Kültür ve Medeniyeti Araştırma Enstitüsü'nün kurulması'na da karar vermiştir. Türk Kültür ve Medeniyeti dersinin okutulma gerekçesi ise şöyle ifade edilmiştir: "İlk ve Orta öğretimde gençlere verilen millî kültür dersleri çok yetersizdir." "Millî eğitim Teşkilatının en önemli vazifelerinden biri de yetiştirdiği aydın nesiller arasında, bunların meslekleri ne olursa olsun, ortak bir dünya görüşü ve bir ideal birliği sağlamaktır. Onları millî meseleler üzerinde düşünürken, esas noktalarda mutlaka birleşebilecek vasıfta yetiştirmektir. Bu da ancak okullarda öğrencilere normal bilgi dışında; Türk kültür, san'at ve medeniyeti hakkında da yeterli bilgiyi kazandırmakla mümkündür. Çünkü, aynı bilgiye sahip olanlar değil, fakat aynı kültür ve san'at zevkini paylaşanlar birbirleriyle kolayca anlaşırlar. Aralarında hemen bir 'Umumî efkâr' teşekkül eder..." (Komisyon 1976: 35-36)

Teşekkül edecek bu "umumî efkar"ın, sosyal ya da kültürel çözülme tehlikesinin önünde bir set görevi göreceği çok açıktır. Zaten, "Türk Kültür ve Medeniyeti Ders Müfredatı Taslağı"na ve özellikle bu taslak için faydalanılması mümkün bulunan "Kaynak Eserler"e baktığımız zaman, onların Eliot'un "ortak din ve kültür kaynaklarına dönmek ve onlardan beslenmek"i mümkün kılacak, hatta sağlayacak niteliğe sahip olduğunu görmekteyiz. Mehmet Kaplan da "Yunus gibi, Mevlânâ gibi, Hacı bayram gibi büyük, en ileri, en insanî fikirleri dini içinde bulmuş bir milletin çocuklarıyız. Mazi ve halk bizi, birbirimize sevdirecek, yükseltecek, ileri götürecektir kıymet ve kuvvetlerin hazinesidir. Onlardan faydalanmamak, bana akılsızca bir

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

iş gibi gözüküyor." (Kaplan 1978: 139) diyerek, sosyal ya da kültürel çözümlere illetinin tedavisi için, adeta bir reçete sunmuştur. Bu reçetede üç ilaç ismi bulunmaktadır: Yunus, Mevlânâ ve Hacı Bayram. Kaplan, başka bir yazısında bu sayıyı bire indirir: "Ben, halkın taassubunun değil, aydınların düşüncesinin bizi tekrar dinin yüksek kaynağına götürebileceğine inanıyorum. İsterse dinsiz olsunlar, aydınlar millî ruhun keşfi için, ana kaynakları dikkatle okumalıdır. Yunus Emre'de en dinsiz insanı uyandıracak ilhamlar vardır. Ondan işe başlamalıyız. Ben, dikkatle okunursa, sadece Yunus Emre'nin bizi kurtaracağına inanıyorum." (Kaplan 1978: 70-71)

Burada "kurtar-" fiilinin kullanılmış olması çok anlamlıdır. Demek ki, kurtarılmaya muhtaç bir durumdayız. Bu tespitten yaklaşık kırk yıl sonra, yani günümüzde, durumumuzda olumlu yönde bir gelişme söz konusu olmamıştır. Tam aksine, olumsuz yönde gelişmeler yaşanmıştır. Özellikle gençlerimiz, şu anda, pek çok konuda yukarıdaki satırların yazıldığı tarihlerdeki kadar duyarlı değildir. Gençlerimizi millî konularda daha duyarlı hale getirme endişesini taşıyan ve bu amaçla adım atan ya da atılmasını öneren bir üniversitemiz de yoktur. Üniversitelerimizin bir kısmı, Türk Dili dersini zorunlu olmaktan çıkarmanın telaşı ve arayışı içindedir... Kısaca, kurtarıma ihtiyacımızın devam ettiğini söylemek durumundayız.

Birkaç tespit ve hatırlatmada bulunduktan sonra, üniversitelerdeki Türk Dili dersleriyle ilgili olarak bazı önerilerde bulunmak ve bildirimini bu şekilde tamamlamak istiyorum.

1. Türk Dili dersinin, üniversitelerimizde -en azından- iki dönem ve haftada en az iki saat olarak okutulmasına devam edilmelidir.
2. Türk Dili dersinin "uzaktan öğretim" ya da başka bir yöntemle işlenmesine izin verilmemelidir.
3. Türk Dili dersi için "muafiyet sınavı" asla düşünülmemelidir. YÖK, bu yöndeki taleplere olumsuz cevap vermeli ve -varsa- bu yöndeki uygulamalara son verilmelidir.
4. Türk Dili dersi, doksan yüz kişilik sınıflarda ve "konferans ders" şeklinde yapılmamalı; kırk elli kişiyi geçmeyecek sınıflarda yapılmalıdır. Yazım yanlışları, noktalama işaretlerinin yanlış kullanımı, cümle yanlışları ile yazılı ve sözlü anlatım türleri konularında uygulama çalışmalarına mutlaka zaman ayrılmalıdır. Bu da, ancak dersin elli altı saat fiilî olarak yapılmasıyla mümkün olabilir.
5. Türk Dili dersini veren hocalar için seminerler düzenlenmeli, bu seminerlere devlet ve vakıf üniversitelerindeki Türk Dili hocalarının katılımı sağlanmalıdır. Bu yolla, müfredat ve uygulamada birlik sağlanmaya çalışılmalıdır. Aynı zamanda, bu dersin konularında da değişiklik yapılması tartışılmalı; çıkarılacak ve eklenecek konulara belli aralılarla yapılacak bu seminerlerde karar verilmelidir.
6. Sosyal bağların bugünkünden daha sağlam olduğu yıllarda, önce harp okullarında sonra da Atatürk Üniversitesi'nde okutulan "Türk Kültürü" dersine, günümüzde daha fazla ihtiyaç bulunduğu ortadadır. Böyle bir ders, yükseköğretimin yasada belirtilen amacına da hizmet edecektir. Türk Dili dersi, böyle bir ders için "çekirdek" görevini yerine getirebilir. En az bir dönem ilavesiyle Türk kültürünün âbide eserlerindeki dünya görüşü, din ve insan anlayışının tanıtılmasında fayda vardır. Böylece, öğrencilerin kültürlerini ana kaynaklarından öğrenmeleri yolunda bir adım atılmış olacaktır. Kültür, Eliot'un ifadesiyle "dinin vücut bulmuş şekli", yani işlenmiş, imbiikten geçirilmiş "rafine" hali olduğu için, gençlerimiz dini de hakiki kaynağından tanıma imkanına kavuşacaktır. Bu durum,

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

çocuklarımızı dini şu veya bu amaç için kullananlar karşısında -en azından- düşünmeye sevk edecektir.

Sonuç olarak; Türk Dili dersinin özetlemeye çalıştığımız sıkıntılara tek başına çare olamayacağını, ancak zenginleştirilecek "muhteva" ve daha da önemlisi kazandırılacak "saygınlık"la amaca hizmet edecek unsurlardan biri haline getirilebileceğini söyleyebiliriz. Şahsî kanaatimiz, bu konunun önemli olduğu ve bu konuda hiç zaman kaybetmeden adım atılması gerektiği yönündedir.

Kaynakça

ERGİN, Muharrem (1987), *Üniversiteler İçin Türk Dili*, İstanbul, Bayrak Yayım.

KAPLAN, Mehmet (1983), *Kültür ve Dil*, İstanbul, Dergah Yayınları.

KAPLAN, Mehmet (1978), *Nesillerin Ruhu*, İstanbul, Dergah Yayınları.

Komisyon (1976), *Türk Kültür ve Medeniyeti*, Ankara, Atatürk Üniversitesi Türk Kültür ve Medeniyetini Araştırma Enstitüsü Deneme Yayınları.

www.yok.gov.tr (E.T. 10.04.2017)

KUTADGU BİLİG'DE DEĞERLER EĞİTİMİ ÇERÇEVESİNDE İDEAL İNSAN

Mesut ŞEN*
Asiye Figen KALKAN**

Kısaltmalar

KB	<i>Kutadgu Bilig</i>
METK	<i>Milli Eğitim Temel Kanunu</i>
TDEDÖP	<i>Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı</i>
TS	<i>Türkçe Sözlük</i>
vb.	ve benzeri

Giriş

Üzerine birçok çalışma yapılan *değerler eğitimi* kavramının bireyin ihtiyaçlarını toplumsal yaşamın talepleri ile uzlaştıran içselleştirilmiş standartları ifade ettiği anlaşılmaktadır (Güven 2014b: 16). Nitekim değerler eğitimi ölçüğü geliştiren Schwart, değer kavramını insanların kendi etrafındaki insanları ve karşılaştıkları olayları değerlendirmek, bunlar karşısında yapacaklarına karar vererek bunu meşru bir duruma getirmek için kullandıkları ölçütlerin bütünü olarak tanımlamaktadır (Güven 2014a: 507). Ryan ve Bohlin de *değerler eğitimi*'ni öğrencilerin sorumluluklarını taşıyabilecekleri, uygun seçimler yapabilmelerine olanak sağlayan bilgi, beceri ve yeteneklerinin geliştirilmesi olarak tanımlamaktadır (Güven 2014b: 28).

Beill'e göre bireyler, toplumsal kurallar, gelenekler ve görenekler yoluyla "iyi" ile "kötü"yü ve "doğru" ile "yanlış"ı ayırmayı ve kendi ahlâk ilkeleri doğrultusunda bir ölçü edinmeyi öğrenirler (Beill 2003: 14). Hasan Çelikkaya için değer; bir toplum, bir inanç, bir ideoloji içinde veya insanlar arasında kabul edilmiş, benimsenmiş ve yaşatılmakta olan toplumsal, insani, ideolojik veya ilahi kaynaklı her türlü duyuş, düşünüş, davranış, kural ya da kıymetlerdir (Çelikkaya 1996:168). Mahmut Tezcan da değerlerin bütün kültür ve topluma anlam ve önem veren ölçütler olduğunu ifade etmiştir (Tezcan 1974: 14).

Her ne kadar araştırmacılar ayrı ayrı tanımlar yapsalar da hepsinde ortak bir unsur dikkat çekmektedir: Değerler, bireyin duygu ve düşüncelerini biçimlendirerek toplumsal yaşama göre karar almasını sağlayan ölçütler bütünüdür. Şu hâlde kişinin ihtiyaçları ile toplumun ihtiyaçları ne kadar birbirine denk düşerse o ölçüde değerler eğitiminin öngördüğü doğru kararlara yönelmiş olacaktır. Doğru kararlar alan kişilerden oluşan bir toplum da günbegün gelişecek, daha ileriye gidecektir. Bu anlamda okulların şu iki temel amacı olduğunu söyleyebiliriz: Akademik açıdan başarılı olmak yanında değerler eğitimi kapsamında da temel değerleri kazanmış olma (Ekşi 2003: 79). Bu amaçlara bağlı olarak belirlenen değerlerin eğitimi okullarda belli bir plan çerçevesinde ve oldukça dikkatli verilmelidir. Kültürün ve medeniyetin gelecek nesillere aktarımı bu vasıta ile yapılacağından kesintiler ve duraklamalar toplum içerisinde ciddi aksaklıklara yol açabilecektir.

* Prof. Dr., Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, mesut.sen@marmara.edu.tr.

** Arş. Gör., Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, akalkan@marmara.edu.tr.

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Değerler eğitimi dediğimiz kavram esasında geçmişte karakter eğitimi, ahlak eğitimi adlarını verdiğimiz eğitimlerin güncel ve geliştirilmiş şeklidir (Keskin 2008: 19). Diğer ülkelerle beraber ülkemizde de üzerinde gittikçe daha çok durulan değerler eğitimi ile ilgili Milli Eğitim Bakanlığı, öğretim programları, yönergeler vb. ile ilgili çalışmaların yanında birçok hizmet içi eğitim, kurs ve konferans düzenlemektedir. Türk Milli Eğitim Temel Kanunu'nun genel amaçlarında bireye kazandırılmak istenen özelliklere ilişkin şu ifadeler, değerler eğitimi kapsamında yer almaktadır: *Türk milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek* (METK 1973: 5101). Bu amaçlara ulaşmak bireye verilmesi planlanan değerler ile mümkün görünmektedir. Bu değerler de ders öğretim programlarına yerleştirilerek somut hâle getirilmektedir. Her dersin kendi içeriğine uygun olarak aktarılması istenen bu değerleri Türk dili ve edebiyatı dersleri kapsamında da görmekteyiz.

2015 yılında hazırlanan Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı incelendiğinde "değerler" konusuna ayrıca bir başlık ayrılmadığı; ancak programın girişine, amaçlarına, konular ünitelere ayrılırken ve ders kitabına metinler seçilirken dikkat edilen ölçütlere bakıldığında bu değerlerin yer aldığı görülmüştür (TDEDÖP 2015: 1, 3, 12).

2017 yılında hazırlanan taslak Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nda ise 2015 yılındaki bölümlere ek olarak programın uygulanmasında dikkat edilecek hususlarda, ders kitabı yazımında ve ders işleniş sürecinde değerlerden bahsedildiği görülmüştür. İki program arasındaki asıl önemli ve büyük fark ise bu taslak programda "değerler" konusunun ayrıca bir başlıkta ele alınmasıdır. Türk dili ve edebiyatı derslerinde öğrencilere aktarılması planlanan değerlere örnek olarak şunlar sıralanmıştır: adalet, doğruluk ve dürüstlük, aile, yardımseverlik, inanç ve ibadet, sabır, sevgi, ahlak, alçakgönüllülük, iktisat, kanaat, şükür, saygı, hoşgörü (TDEDÖP 2017: 4, 6, 10, 11, 15, 16, 17, 18, 19, 26). Söz konusu taslak programda, "Edebiyat, tarih boyunca içinde bulunduğu toplumun duygu, düşünce, inanç ve kültürel değerlerinin aynası ve taşıyıcısı olmuştur. Bu niteliğiyle edebiyat, toplumdaki bireylerin ortak hafızasını oluşturan önemli bir eğitim alanı ve eğitim sistemlerinin vazgeçilmez bir parçası olarak kabul edilmiştir. Dil ve edebiyat eğitimi, ait olduğu medeniyet ve kültür değerlerinin edebî eserler vasıtasıyla yeni nesillere aktarılmasını sağlar" görüşüne yer verilmektedir. (TDEDÖP 2017: 4). "Edebiyat eserleri hem bireysel hem de toplumsal hayatla ilgili olarak iyiye, güzele, doğruya yönelme ve yeni değerler kazandırma yolunda telkinlerde bulunur, insanları bunlar doğrultusunda eğitir." (Kavcar 1999: 6). İşte bu nedenlerle edebî eserlerin öğrencilere değerleri aktarmadaki yeri çok büyüktür. Öğretim sürecine uygun şekilde yerleştirilen edebî metinler ile öğrencilerin Türk Milli Eğitim Temel Kanunu'ndaki genel amaçlara uygun olarak yetiştirilmesi sağlanabilir ve böylece toplumu oluşturacak "ideal insan"lara ulaşılabilir.

İslami dönem Türk edebiyatının ilk eserlerinden olan *Kutadgu Bilig*, içerisinde yer alan değerler açısından oldukça önemli bir başyapıttır. Eserin türü siyasetnamedir ancak *siyasetnameler* temelde öğüt veren eserler oldukları için her biri birer *nasihatname* olarak görülebilmektedir (Şen 2016: 83). Eserimizde yer alan değerlere bakıldığında ulaşılabilecek hedeflenen nihai amacın "ideal devlet" olduğu açıktır; ancak bu devleti kuracak, oluşturacak

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

ve yaşatacak "ideal insan"a ve "ideal toplum"a da ihtiyaç duyulacağından eserde bunlarla ilgili bilgilere de yer verilmiştir. Milli Eğitim'in amaçladığı "ideal insan"a ulaşmada önemli bir yol gösterici olan *Kutadgu Bilig*'in mevcut ortaöğretim 10. sınıf Türk Edebiyatı dersi öğretim programında yer aldığı, ders kitaplarında da eserden örneklerle yer verildiği saptanmıştır.

11. yüzyılın ortalarında kaleme alınan *Kutadgu Bilig*'de Sadri Maksudi Arsal, Fârâbî'nin ve Konfüçyüs'ün felsefesinin izlerinin olduğunu belirtir. Farabi'nin *El-Medinetü'l-Fâzıla* adlı eseri ile *Kutadgu Bilig* arasında büyük benzerlikler vardır (Arsal 2014: 115). Fârâbî'nin Yunan tarzında İslam felsefesi geleneğinin başını çekerek Karahanlı dönemi Türk aydınları gibi daha sonraki filozoflar üzerinde etkili olduğunu düşünürsek Yusuf Has Hâcib'in dolaylı olarak eski Yunan filozoflarının da etkisinde kaldığını söyleyebiliriz (Arslan 2015: 27; Şen 2016: 85). Eflatun'un "ideal devlet" düzenini kurguladığı *Devlet*'inde *Kutadgu Bilig*'deki gibi "ideal insan" ve "ideal toplum"a da ulaşılmasının hedeflendiği ve bu kapsamda bazı ortaklıkların bulunduğu gözlenmiştir. Elinizdeki çalışmamızda "ideal insan"a ulaşmada aralarında halef selef ilişkisi bulunduğunu düşündüğümüz bu iki büyük eseri, yukarıda belirttiğimiz 2017 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı taslağında yer alan, değerler eğitiminde bireye kazandırılması amaçlanan 12 değer çerçevesinde örneklerle ele alarak incelemeye çalışacağız.

1. Adalet Değeri

Kutadgu Bilig'de adalet kavramını hükümdar Kün Tugdı temsil etmektedir. Eski Türkçede *kün* 'güneş' anlamına gelen bir kelimedir. *Tugdı* sıfat-fiili de 'doğdu' demektir. Şu hâlde *Kün Tugdı* özel ismi 'güneş doğdu' anlamındadır. Hükümdarın güneşe benzetilmesinin sebebi ne olabilir? Adaleti temsil eden hükümdarın güneşe benzetilmesinin sebebi şu olmalıdır: Güneş enerji kaynağını kendisinden almaktadır. Işığını zengin fakir ayırt etmeden herkese cömertçe sunmaktadır. O hâlde bir hükümdar da adaleti güneşin ışığını cömertçe sunması gibi zengin fakir ayırt etmeden cömertçe sunmalıdır. *Kutadgu Bilig*'de adaleti hükümdarın temsil etmesi ve hükümdara Kün Tugdı isminin verilmesi kanaatimizce budur. Nitekim metinde de hükümdarın Kün Tugdı ismini alması ile ilgili şu ifadeler yer almaktadır: "Hükümdar cevap verdi. Âlim benim tabiatımı güneşe benzeterek bu adı verdi. Güneşe bak, küçülmez, bütünlüğünü dâima muhafaza eder, parlaklığı hep aynı şekilde kuvvetlidir. Benim tabiatım da ona benzer, doğruluk ile doludur ve hiçbir vakit eksilmez. İkincisi güneş doğar ve bu dünya aydınlanır, aydınlığını bütün halka eriştirir, kendinden bir şey eksilmez. Benim de hükmüm böyledir, ben ortadan kaybolmam, hareketim ve sözüm bütün halk için ayındır. Bu güneş doğunca yere sıcaklık gelir, o zaman binlerce renkli çiçekler açılır. Benim bu kanunum hangi memlekete erişirse o memleket baştan başa taşlık ve kayalık dahi olsa hep düzene girer. Güneş doğar, temiz veya kirli demeden her şeye aydınlık verir, kendisinden bir şey eksilmez. Benim de hareketim tıpkı böyledir, herkes benden nasibini alır. Bir de güneşin burcu sabittir, bu sabit dediğim temeli sağlam olduğu içindir. Güneşin burcu arslandır ve bu burç yerinden kımıldamaz, yerinden kımıldamadığı için de evi bozulmaz. Benim tavır ve hareketime bir bak, benim de parlaklığım katiyen değişmez" (KB 824-835).

Kün Tugdı, adaletin sapaşğlam temeller üzere kurulu olması gerektiğini üzerine oturduğu üç ayaklı taht ile anlatır. Bu üç ayaklı tahtın üç ayağı da düz durmalıdır. Bunun için her işin doğruluk üzerine olması, doğruluk ile halledilmesi gerekir. Kün Tugdı'nın elinde bıçak, sağında şeker ve solunda acı Hint otu bulunmaktadır. Bıçak, hak arayan bir kimsenin işini uzatmadan bıçak gibi kesip atmaya; şeker, zulme uğramış hâlde bulunan ve hakkını adalette

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

arayan kimsenin şeker gibi tatlılıkla huzurdan ayrılmasını; acı Hint otu ise zorba ve doğruluktan ayrılmış kimselerin bunun karşılığını aldığında bu otu içmiş gibi olmasını simgelemektedir (KB 355, 800-822). Bu durum, adaleti doğrulukla kurmuş ve doğrulukla uygulayan Kün Tugdı gibi bir bey için geçerli olacaktır.

Kutadgu Bilig'de *köni törü*, *törü* kavramı ile karşılanan 'adalet', beyliğin yani devletin en temel unsurlarındandır (KB 2015-2018). Dünyada iyi bir düzen kurmak isteyen, bunu ancak doğruluk üzere kurulmuş bir adalet ile sağlayabilir. Metinde iyi bir beyin ve onun kurduğu iyi bir beyliğin en temel özelliklerinden biri "iyi kanun"dur (KB 219, 252, 269, 284-286, 454, 5942-5944).

İyi kanunların konulduğu ve uygulandığı bir devlette düzen oluşacak ve halk zenginleşecektir. Gerekli cezaları alan kötüler, kötülükleri ile beraber bu memleketi terk etmeye başlayacaktır. Bu topraklarda artık hem halk hem de bey huzur içerisinde yaşamaya devam edecektir (KB 893, 1041, 1570, 1571, 2128-2137, 2171, 3107, 3108).

Eserde Tanrı için "Kadirdir, adildir, hak kanunları koyan odur, yarattığı bütün mahluklara gücü yeter." ifadesi yer almaktadır (KB 3192). Tanrı'nın bu özelliklerinden adil olmak, hükümdarın da en önemli özelliklerinden biridir. Tanrı'nın kanunlarını yeryüzünde düzenleyecek ve uygulamaya geçirecek kişi beydir. Bu yüzden bey, birtakım üstün özelliklere sahip olmalıdır. Siyasetinin güçlü olması ile memlekette adaleti ve kanunu sağlayacak, hizmet edenlere hak ettiği parayı vererek onların mutluluğunu koruyacaktır. Bunu halkına sağlayabilen bey, onların duasını alacaktır. Beyin bu dünyada beyliğini hakkıyla yapması, kıyamet günü mutlu olmasına da yarayacaktır (KB 1374, 1451, 1571, 2171, 2128-2137).

Kutadgu Bilig'de beylerin kanunlara uymasının halkın da aynı şekilde hareket etmesi için gerekli bir durum olduğu belirtilir (KB 2111, 4016). Bu durum bize İngiltere'deki ünlü Magna Carta sözleşmesinden çok daha önce *Kutadgu Bilig*'de hükümdarın da halk gibi kanunlara uyması gerektiği fikrinin ortaya çıktığını göstermektedir. Bir yerde kurulmak istenen düzene öncelikle yöneticilerin uyması, onların yönettikleri kesime örnek olmasını ve yönetilenlerin zamanla bu kanunları içselleştirmesini sağlayacaktır. Öyle ki "Kanun su gibidir, ateşi söndürür, zulüm ise ateş gibi her şeyi mahveder..." (KB 3107). Kanunun zıddı zulüm ve zorbalıktır.

Ülkede iyi kanunlar kurmak beyin yanında onun en büyük yardımcısı olan vezirin de görevidir. Vezir, kapıcıbaşı gibi hükümdarın hizmetinde çalışan diğer görevliler de kanunları en iyi şekilde uygulayanlardan olmalıdırlar. Yönetimde böyle bir birliğin olması ülkedeki adaletin herkesçe benimsenmesi için oldukça önemlidir. Bu konuda metinde hükümdar Kün Tugdı'ya Ay Toldı, Ögdülmüş ve Odgurmış'ın yardımlarının olduğu ifade edilmektedir (KB 2474, 2490, 2531, 2713, 3093, 3121, 4016, 4038, 4140).

Kanunların doğru uygulanıp huzura ve zenginliğe erişildiği bir memleket, sağlam temeller üzerine oturtulduğundan uzun ömürlü olacaktır. Bu uzun ömrün ve düzenin doğal sonucu olarak kazanılan bir ün olacaktır. Hem bu memleket hem de bu memleketin beyi ün kazanacak ve böylece adı nesillerce ölümsüz kalacaktır. Halkına zulmeden bir bey ise halkı gibi zulme uğrayacak ve sefil bir hâlde yok olup gidecektir (KB 291, 1456, 1458, 1461, 2032-2036, 3462, 3463, 5942-5944).

Devlet'te kanunları koyanların zorlaması ile doğru insanların haklarının eğrilere karşı savunulması da yöneticiler sayesinde olur. "... güçlü kendi yararını değil güçsüzün yararını gözetir. Yönetilen işine geleni sağlar ve buyurur. İşte bunun içindir ki dostum, ben demin,

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

kimsenin yönetmeyi gönülden istemeyeceğini, başkalarının kötü durumlarını düzeltmeye yanaşmayacağını, bunun için ücret isteyeceğini savunmuştum. Çünkü sanatıyla başarılar elde etmek isteyen kimse, sanatına uygun bir şekilde iş görmek isterse kendine en iyi olanı değil, yönetilene en iyi olanı yapar ve buyurur. İşte bundan ötürü de yönetmeyi göze alacak olanlara bir ücret verilmelidir. Bu ücret ya para ya şereftir. Yönetmeden kaçanlaraysa verilecek ücret cezadır" (Platon 2015: 28). Yönetmek zor bir iştir, buna da para veya şeref için katlanmak ayıp sayılacağından kimse özellikle de yönetme için yeterli olan iyiler buna yanaşmayacaktır. Bu yüzden bu kişilere cezalar verilmektedir ancak "burada cezanın da en büyüğü, kendimiz yönetime karışmayınca daha kötü birinin yönetimine girmiş olmaktır. Bence en değerli insanlar, bundan koktukları için yönetmeyi ele alırlar" (Platon 2015: 29).

Kanunlarla sağlanacak düzende insanların kanunlara uyan birer vatandaş olması isteniyorsa öncelikle "çocuklarımızın oyunlarını daha başlangıçtan sıkı bir düzene sokmalıyız. Çünkü çocuklar oyunlarında kuralların dışına çıkarsa büyüyüp adam oldukları vakit, kanunlara saygı göstermeleri beklenir mi?.. Çocuklar küçükken oyun kurallarına uyarlar ve müzikle düzen sevgisi içlerine işlerse kötü yetişenlerin tersine, bu sevgi ömürleri boyunca içlerinde kalır; gittikçe daha da kuvvetlenir ve eski düzenin bozulan yanlarını kendiliklerinden yoluna sokarlar" (Platon 2015: 121, 122).

Kutadgu Bilig'de dinî işlemlerle ilgili bir kanun koymadan bahsedilmezken *Devlet*'te "tapınakların kuruluşu, kurbanlar, büyük, küçük tanrılara, kahramanlara yapılan törenler, ölülerin gömülmesi, saygı görmesiyle ilgili kanunlar"ın ilk ve en önemli kanunlar olması nedeniyle bunları Apollon'un koymasından bahsedilir. Ayrıca *Devlet*'te geleneklerle, sosyal yaşamla ilgili ve genel olarak çok fazla kanun koyulmaması gerektiği savunulur. Ona göre "gerçek bir kanun koyucu, bu türlü kurallar, kanunlarla vaktini kaybetmez. İyiyse kanunları değiştirmeye lüzum yok; kötüyse koyacağı kanunların birçoğunu kim olsa koyar, birçoğu da kendiliğinden toplumun yaşama düzeninden çıkar" (Platon 2015: 124).

2. Doğruluk, Dürüstlük Değeri

Kutadgu Bilig'de 'doğru' anlamında *köni*, 'doğruluk' anlamında ise *könilik* sözcükleri karşımıza çıkmaktadır. Eserin dört temel unsurundan olan "adalet"nin temeli doğruluğa dayandırılmaktadır (KB 819).

Beyin Tanrı tarafından doğruluk için beyliğe getirildiği ifadesi beylikte doğruluğun değerini göstermektedir. Bey her zaman herkese karşı doğrulukla hareket etmelidir (KB 5170, 5195, 5197). Beyler için bu kadar önemli olan doğruluk, tüm insanlar için de aynı oranda önemlidir. Öyle ki Ögdülmiş'in Kün Tugdı'ya verdiği cevapta insan için faydalı olan beş şeyden üçüncüsü "doğruluk", beşincisi ise "yumuşak huylu olmak"tır. Doğruluk, hayâ ve iyilik ile birleşince insanı mutluluğa ulaştırır (KB 1660-1664). Doğruluk, kişiyi doğru yola sevk etmenin yanında dileğine de kavuşturur (KB 5597). Halka kızmadan doğruluktan ayrılmayan kişi, bu sayede Tanrı'nın sevgisini kazanabilir. Dünya ve ahiret mutluluğu için doğruluktan ayrılmamak gerekir. Kişi gününün ve yaşamının sürekli mutluluk içinde geçmesi için doğru yoldan ayrılmamalıdır (KB 865, 1289-1292, 1742-1750, 5598). İnsan için doğruluk bir sermaye, iyilik de bu sermayenin kârıdır. İnsan bu kâr ile sonsuz tada yani mutluluğa kavuşmuştur (KB 2756). Esasen insanın yaşamda elde etmek istediği sonucun "mutluluk" olduğunu düşünürsek doğruluğun insanı bu mutluluğa taşıyan temel değerlerden biri olduğu açıktır.

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Metinde örnek olarak verilen "Doğruluk yüzünden gök ayakta durur, yer sabit olduğu için üzerinde ot ve ekin biter." sözü ile tüm âlemin doğruluk üzerine kurulduğu ve onun yüzü suyu hürmetine ayakta kaldığı ifade edilmiştir (KB 5600).

Devlet'te "Ben soluk aldıkça, sesim çıktıkça, doğruluk önümde kötülenirken, onu savunmazsam günah işlemiş olurum. İyisi mi, elimden geldiği kadar savunayım doğruluğu." ifadesi ile eserin başından sonuna üzerinde durulan ana kavram olan "doğruluk"un önemi ortaya çıkmaktadır (Platon 2015: 53). Ona göre "doğruluk, herkese hakkını vermek"tir. "Biri çıkar da, doğruluk herkese borçlu olduğumuzu vermektir, derse, bundan da doğru adamın borcu düşmana kötülük, dosta iyilik olduğunu anlarsa bu sözü söyleyen akla uygun söz söylemiş olmaz. Söylediği, gerçeğe aykırıdır; çünkü bir kimseye kötülük etmenin hiçbir durumunda doğru olmadığını gördük" (Platon 2015: 7, 13).

Doğruluk, Devlet'te de Kutadgu Bilig'deki gibi kurulmak istenen ideal devletin ve yetiştirilmek istenen ideal insanların ortak özelliğidir. *Devlet'te* "ideal devlet" "bilge, yiğit, ölçülü ve doğru"dur tıpkı "ideal insan" gibi (Platon (2015: 125). Ondaki "ideal insan" da *Kutadgu Bilig'deki* bey ve onun yardımcısı profilindeki kişilerdir. Doğruluk, dürüstlük değeri hem *Kutadgu Bilig'de* hem de *Devlet'te* aynı bakış açısıyla ele alınmıştır.

3. İnanç ve İbadet Değeri

Kutadgu Bilig'de Tanrı'ya inancın gönülden ve sorgusuz sualsiz bağlanmakla mümkün olabileceği belirtilir: "Ey Tanrı'nın birliğine inanmış olan, onu dilin ile öv, gönlün tereddütsüz inandı ise aklını işe karıştırma. Nasıl olduğunu arama, gönlünü gözet, Tanrı'nın varlığına inan, sükün ve huzura kavuş. Nice ve nasıl olduğuna karışma, kendini tut, onu nicesiz ve nasılsız bil, sözünü uzatma" (KB 25-27). "Hangi kul Tanrı'ya inanırsa kendisine bela ve kaygı kapılarını kapamış olur" (KB 1272). İnsan her şeyi terk edip Tanrı'ya sığınır, gönlünü ve dilini temiz tutar, şeytana karşı iyi bir mücadeleye girer ve doğru hareket ederse Tanrı ona bütün isteklerini verecektir (KB 6250-6251). Görüldüğü gibi *Kutadgu Bilig'de* Tanrı'ya sonsuz bir inanç ile bağlanma ve ne olursa olsun ondan yüz çevirmeme düşüncesi yer almaktadır. "Tevekkül" inancı birçok beyitte kendini göstermektedir (KB 1799-1801).

Bilginin ve aklın sürekli olarak övüldüğü *Kutadgu Bilig'de* ibadet de bilgi ile yapıldığında daha kıymetlidir ve bu durumda insana sevap kazandırır. Öyle ki insan, Tanrı ibadetlerine karşı bilgi ile yaklaşmalıdır; çünkü "bilgi cehennem kapısını mühürler" (KB 3223-3225). Hükümdar Kün Tugdî'nin Oğurmuş'a yazdığı mektubunda onun inzivaya çekildiği evinde sadece oruç, namaz gibi bireysel ibadetleri yapabildiği; ancak şehre gelmesi durumunda insanlara yardım ederek ve onlara doğru ibadetleri göstererek yol göstericilik yapacağı belirtilir (KB 3219-3272).

Bu inançla insan ölümü hiçbir zaman unutmamalı ve ona gafil avlanmamak için uyanık olmalıdır (KB 1274). İnsan yaşlılık gelmeden gençlikte zamanının değerini bilmeli, onu iyi kullanmalı ve Tanrı'ya ibadetlerini de, iyiliklerini de bu dönemde bolca yapmalıdır (KB 4693-4694, 6431).

İslami inanç çerçevesinde yazılan *Kutadgu Bilig'de* kader inancı şöyle ifade edilir: "Sen şimdi bu zalim dünyanın sana cefa edeceğini biliyordun, kendin gafil davrandın. Bir insan bütün dünyaya tamamen sahip olsa bile sonunda dünya kalır, onun kısmetine ancak iki bez düşer. Eğer sen geçirdiğin hayat için pişman oluyorsan haklısın, durmadan ağla, gözyaşın kurumasın" (KB 1237-1240).

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

Ölüm inancı, herkesin bir gün ölümü tadacağı ve zamanın çok çabuk geçtiği ile ifade edilir. Ölüm geldiğinde pişmanlık fayda vermeyeceğinden ölüm gelmeden önce insan bunu bilerek yaşamalı ve ölüm için her an hazırlıklı olmalıdır (KB 231-234, 1064-1066, 1116-1130, 1139-1145, 1169, 1180, 1273, 1274, 4815-4860, 6388-6408). İnsan çevresinde yaşadığı ölümler karşısında sabır göstermeli, isyan etmemeli ve bu ölümlerden ders çıkararak kendisine çekidüzen vermelidir (KB 6289-6291, 6293-6297, 6311-6319). Ölümsüzlük isteyen kişi, etrafındakilere iyilik eden ve mutluluğu memlekette daimî kılan yöneticiler gibi doğrudan şaşmadan hareket etmelidir (KB 6425-6428). Bilge vezir Ay Toldı'nın "Çok defa başkalarına elimi ve dilimi uzattım, işte ölüm geldi yakaladı ve nefesimi kesti." sözleri üzerine söylenen "Böylece çok nedamet getirdi ve çok ağladı fakat pişmanlığı ölüm karşısında fayda etmedi." ifadesi ölümün kişi, makam ayırt etmeden geleceğini ifade eden güzel beyitlerdendir (KB 1120-1121).

Kişinin ölümsüzlüğü bedeninin değil, adının sonsuza dek yaşaması ile olasıdır. Bu da memlekette iyilikler yaparak olabilecektir. İşte bu yolda yöneticiler oldukça önemli bir yerdedir. İnsan bu dünyada yaptığı iyiliklerin ve kötülüklerin karşılığını bu dünyada alamasa bile ahirette alacaktır. Bu yüzden ölümsüz olmak ve iyilik görmek isteniyorsa iyilik etmek gerekir (KB 226-228). "Kim iyilik ederse kendisine eder, o kötülüğün karşılığı da kötü olur. Kötülük istersen git kötülük yap, fakat şunu da bil ki bu kötülüğün karşılığı seni bir gün inletecektir" (KB 6263-6264). Yapılan kötülükler insanın hem bu dünyasını hem de ahiretini harap edeceğinden hem sözle hem de dille kötülükten kaçınılmalıdır (KB 1147-1148). "İyilik sağ ve kötülük soldur, senin solunda cehennem vardır, cennet ise sağdadır. Bugün kötü ne kadar huzur içinde olursa olsun yarın pişman olur, azap çeker. İyi insan ne kadar mağdur olursa olsun yarın orada pişman olmaz ve huzura erer" (KB 917-919).

"...ömrü doğrulukla, imanla geçmiş bir adam için Pindaros ne güzel söylemiş:

Umut tatlı tatlı doldurur içini,

Yoldaşlık eder ona, hoş eder gönlünü

Umut yola sokar, yoldan çıkar insan aklını.

İstemeyerek de olsa kimseyi aldatmamak, kimseye yalancı çıkmamak, Tanrı'ya kurban, insana para borçlu olup Hades (yer altı tanrısı)'e korka korka gitmemek gerek" (Platon 2015: 5).

Devlet'te "Bu dünyada kötülük eden Hades'te cezasını çeker." gibi sözlere gülenleri, gün gelir, ya bu söz doğruysa, diye bir korku alır. İnsanlar, ya ihtiyarlığın verdiği dermansızlık yüzünden ya da kendilerini öteki dünyaya daha yakın gördüklerinden orada olup bitenler üzerinde kafa yorular; kuşku, korku dolar içlerine; kimlere kötülük ettiklerini araştırmaya başlarlar. Hayatlarını gözden geçirip ettikleri haksızlıkların farkına varanlar, çocuklar gibi uykularından korkuyla uyanırlar. Umutsuz bir bekleme içinde zehir olur hayatları. Oysa hiç haksızlık etmediklerini bilenlerde hep tatlı bir umut vardır" (Platon 2015: 5). "İşlenen suçların, aldatılan insanların sayısı kaç olursa olsun kötüler bütün yaptıklarını teker teker ve on kat ödüyorlarmış... İnsanlara iyilik etmiş, doğruluktan ayrılmamış olanların gördükleri karşılık da aynı ölçülerle artıyor, güzelleşiyormuş" (Platon 2015: 361). *Devlet'te* de *Kutadgu Bilig'deki* gibi bir ahiret inancı olduğu, ölümden sonra insanın bu dünyada yaptıklarının hesabını vereceği ve buna göre ödül veya ceza alacağı belirtilmiştir.

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Devlet'teki kader inancının da *Kutadgu Bilig* ile benzerliği söz konusudur: "Herkes kendine düşen sırayla Kader'in kendini bağlayacağı hayatı seçecek... Herkes seçtiği hayattan kendi sorumludur; Tanrı karışmaz buna" (Platon 2015: 364).

4. Aile Değeri

Toplum içindeki en küçük birliği oluşturan aile değeri, toplumsal düzenin sağlıklı bir şekilde ilerlemesi için gelecek nesillere kazandırılması gereken önemli değerlerdendir. Ailelerin oluşumu evlilikler ile olmaktadır. Evlilik ile ilgili *Kutadgu Bilig*'de 29 beyitten meydana gelen bir bölüm bulunmaktadır. Bu bölümde evliliğin kişiye zorunlu tutulmadığı hatta pek önerilmediği, bu bölümde geçen "evlenme, evleneceksen, evlenmek istersen" ifadeleri ile görülmektedir. "Oğul kız derdi dipsiz bir denizdir, oğul kız al yanağı soldurur. Bir kimsenin karısı ve oğlu kızı varsa o adam nasıl rahat uyuyabilir? Oğul kızdı dolay baba daima eziyet çeker fakat oğul kız babasının adını dahi anmaz" (KB 1164-1166). Eserde evliliğin pek önerilmeme nedeni bu beyitlerde belirtildiği gibi evladın vefasızlığı, sorumluluk duygusu ve dünya işleri olmalıdır. Ay Toldı'nın ölmeden önce oğlu Ögdülmüş'e verdiği öğütlerinde ölümüyle ilgili tek düşüncesinin oğlunun küçük yaşta kendinden mahrum kalacağı ve yaşamına nasıl devam edeceği endişesidir (BK 1216, 1217).

Evliliği isteyen kişi çok dikkatli olmalı ve huzuru bulmak istiyorsa, dönemindeki diğer erkeklerin evlendiği güzel, asil ve zengin kadına kanmadan, soyu soppu temiz, huyu güzel, el değmemiş, hayâ ve takva sahibi bir kadını bulduğunda fırsatı kaçırmadan hemen evlenmelidir. Kendinden yüksek, zengin ailelere yaklaşmak onu kadının esiri yapacağından dengi, hatta kendinden aşağı derecede olan biri ile evlenirse huzuru bulacaktır (KB 4475-4503).

Ögdülmüş'in Odgurmuş'a seslendiği bir bölümde ise yukarıdakilerin aksine insanın evlenip çocuk sahibi olmasının onun ölümsüzlüğü yani neslinin devamı için önemli olduğu vurgulanır: "İnsan evlenmeli ve birçok oğul kız sahibi olmalı, "oğulsuzdur" demek insan için bir hakarettir. İnsanların seçkini ne der dinle: Neslin kesilmemesinin çaresi kadındır. Oğulsuz insan ölürken pişmanlığını söyledi: Ey benden sonra gelen, oğul kız sahibi ol, dedi. Öldükten sonra oğlu kalan bir baba için "yaşamıyor" denilemez. Oğulsuz kişinin ölünce nesli kesilir, dünyadan adı silinir ve yeri boş kalır" (KB 3371-3375). Buna cevaben Odgurmuş şöyle demiştir: "Eğer oğul kız iyi ve hayırlı olursa bu iş senin dediğin gibi olur. Eğer evlat hayırsız çıkarsa hayatta seni inletir, ölünce de seni çabucak unuttur. Senin adını kötüler, üstelik büyükler başta olmak üzere, bütün yad yabancı beddua ederek sana söyler. Oğul kız insana düşmandır, düşman neyine gerek, daha iyidir düşmansız hayat sürmek... Böyle çocuktan hiç vefa umulur mu, onun doğası kötü ve işi gücü cefadır. Oğul kız babası her türlü zahmete katlanır, bela ve mihnetleri de fil gibi yüklenir" (KB 3377-3391).

Evlilik babının hemen arkasından çocukların yetiştirilmesi ile ilgili bir bölüm gelmektedir. Burada çocuk sahibi olan kimsenin kızını ve oğlunu kendisinin terbiye etmesi, ona iyi bir süt nine tutup her iki dünyada da işine yarayacak edep ve bilgiyi öğretmesi ve onu evlendirmesi söylenmektedir (KB 4504-4507). Kız ve erkek çocuklarının yetiştirilmesinde ortaklık bulunan beyitlerden sonra erkek çocuğunun ileride mal sahibi olması için tüm faziletleri öğrenmesinin ve başıboş bırakılmamasının gerekliliği vurgulanırken kız çocuğunun doğmamasının daha iyi olduğu, doğuyorsa yerinin toprağın altı olduğu, aslının et olduğundan ve gözünün göreceğine hemen gönlü akacak kadar vefasız olduğundan onun evden dışarı çıkarılmaması, eve yabancı bir erkeğin alınmaması ve bir an önce evlendirilmesi gerektiği

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

belirtilir (KB 4508-4526). Ay Toldı'nın oğlu Ögdülmüş'e verdiği öğütlerde ise babanın çocukların yetiştirilmesinden sorumlu olduğu, onları sıkı bir terbiye altına alması ve onlara bilgi ile erdem öğretmesi gerektiği söylenir (KB 1218-1228). Oğlu Ögdülmüş'i hükümdar Kün Tugdı'ya emanet eden vezir Ay Toldı, çocuklara bilginin küçükken öğretilmesini, gerekirse bunun dayak atılarak sağlanabileceğini ifade eder (KB 1493-1495). Asil ise ölse de soyu kalacak, ondan olan onun görgüsünü görüp onun elinde yetişmiş çocukları da onun gibi olacaktır: "... Şöyle bir mesel vardır: Asil insan ölse dahi soyu kalır, dedi. Yere ne ekilirse yine o biter, oğlunun tabiatı da babasına çeker" (KB 1623, 1624).

Kutadgu Bilig'deki kız ve erkek çocuğuna karşı bu farklı ve uç noktadaki bakışın eski Türk geleneğinde yer almadığı ancak İslamiyet'in öğrenildiği Araplarda İslamiyet öncesi kız çocuklarının toprağa gömülmesine kadar varan uygulamaların olduğunu bilmekteyiz. Eserdeki bu bölümler, bu etki ile yazılmış olmalıdır. Öyle ki eserde bir Türk vezirinin "Oğul kız, hakikatte, gören gözün nurudur." sözünün verilmesi bunu desteklemektedir (KB 1163).

Kutadgu Bilig'de anne ve babanın çocuğa sorumlulukları olduğu kadar çocuğun da anne ve babaya sorumlulukları vardır. Ay Toldı'nın ölümünün ardından "oğlu, Ay Toldı için ölüm aşı yaptı, fakirlere gümüş ve ipekli kumaşlar dağıttı. Babasının matemini böyle hayırlı işler yaparak geçirdi, iyi insanları kendisine ahbab edindi. Baba öğüdünü tuttu ve doğruluktan ayrılmadı, saadeti günden güne arttı, güneşi parladı" (KB 1564-1566). Akli temsil eden Ögdülmüş, iyi bir mevkiye gelmesinin babasının hayır duasını almakla olduğunu belirterek çocukların anne ve babanın hayır duasını almasının gerekliliğini söyler (KB 1802, 103). Çocuğun anne ve babaya yapması gerekenler ise şöyle özetlenmiştir: "Baba nasihatini sen sıkı tut, sıkı, günün kutlu olur ve sana her gün bir sevinç getirir. Babanı, anneni hoşnut eyle, onlara hizmet et, bu hizmet karşılığı binlerce fayda elde edersin" (KB 2568-2569).

Devlet'te "ideal devlet" düzeni için toplumun baştan inşasının yani ailelerinin yönetimin belirlediği kurullarla yeniden kurulmasıdır. Kadınlar ve çocuklar ortak olacak, çocuklar babalarını onlara bağlanmamak için bilmeyecek, devletin ortak düzeninde kendilerine babalar tayin edeceklerdir. Birbirine denk kadın ve erkeklerin devletin kontrolünde evlilikleri gerçekleşecek, böylece devlet en iyilerin en fazla, en kötülerinse en az çoğalmasını sağlayacaktır. En iyilerin çocukları ilerideki işleri için gerekli tüm eğitimleri alarak büyütülecektir (Platon 2015: 158-166).

Çocuklar büyütülürken aynı eğitimi alacaklar, kadın ve erkekler aynı işlerde çalışabilecektir. Bu anlamda *Kutadgu Bilig*'deki kadının eve kapatılması durumu ile tamamen zıt bir düşünce karşımıza çıkmaktadır. Öyle ki *Devlet*'te kadının çocuğuna da kendisi değil, devletin kurumlarında devletçe tayin edilmiş bir süt anne bakacaktır. Anneleriyle beraber savaşırlara katılabilecek olan çocuklar, özel bir alanda yaşayarak savaşırlığı öğrenecektir (Platon 2015: 170-173, 264).

5. Sevgi Değeri

Kutadgu Bilig'de sevgi değeri aslında eserin yazılış amacında vardır. "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. İnsan her iki dünyayı devletle elinde tutarsa, mesut olur." ifadeleri ile kitabın yazılış amacı belirtilmiştir" (KB 350-352). Kitabın devamını okuduğumuzda insanın bu amaca ulaşmak için aslında öncelikle Tanrı'nın ve sonra dolaylı olarak insanların sevgisini kazanmayı amaçladığını görmekteyiz (KB 1696-1706). Eserde Tanrı'nın öğütlediği "iyi insan"a ulaşmak istenmektedir. Eserde sıkça

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

rastladığımız Tanrı sevgisi, "Böyle Rabb'imî nasıl sevmem, onu arayıp bulmak için nasıl çırpınıp durmam!" sözleri ile açıkça dile getirilmiş, mesnevîlerin yazım geleneğinde olduğu gibi, Tanrı'nın methi ile söze başlanması daha eserin başında bunu göstermektedir (KB 1-33, 4788). Bu geleneğe bağlı olarak devamında Hz. Peygamber'e ve dört sahabeye duyulan sevgiden bahseden iki babın ardından doğa sevgisi ile eserin sunulduğu dönemin hükümdarına karşı ve Hz. Peygamber soyundan gelenlere duyulan sevginin dile getirildiği birer bab yer almaktadır (KB 34-123, 4336-4340). Eserin tamamında insanlara karşı daima iyi davranmak gerektiğinin vurgulanması, 13. yüzyılda Yunus Emre'de de göreceğimiz Türklerde "yaratılanı Yaradan'dan ötürü sevmek ve hoş görmek" inancına uygun düşmektedir.

Eserde yaşamın sonunu temsil eden Odgurmuş, gerçek Tanrı sevgisine ulaşabilmek için bu dünyadan elini eteğini çekmiş ve uzaklarda yaşamaya başlamıştır (KB 4808). Onun dilinden Tanrı sevgisi şöyle ifade edilmiştir: "Ey gerçek vefalı, merhametli Rabb'im, senden daha merhametli başka birini bulmadım. Başım darda kalırsa istediğimi verirsin, hiçbir desteği olmayanlara sen destek ve yardımcıydın. Sen hastalığıma şifasın, kederime sevinçsin, derdime dermansın; sıkıntılı zamanımda da beni teselli eden sensin. Güvencim, avuncum ve sevincim hepsi senin rızan içindedir, ey ulu" (KB 3771-3774)!

Eserde Ögdülmiş, hükümdar Kün Tugdı'ya sevginin gerçekliğini yalnızca gönülden bakanların ve bunu görmesini bilenlerin anlayabileceğini, sevginin şöyle kendini ele vereceğini belirtir: "Seven insan yüzünden bellidir; ağzını açsa, sözünün manasında sevgi kendisini gösterir. Birinin sevip sevmeydiğini bilmek istersen, gözüne dikkat et; sana doğru bakınca, gözünden belli olur" (KB 1896-1902). Odgurmuş, insanın çektiği sıkıntıları çabucak atlatıp dileğine kavuşmasının gönülden sevgi ile gerçekleşeceğini "İnsan isteyerek ve arzulararak yola çıkarsa bu sevgi ile dileğine çabuk erişir." sözü ile ifade eder (KB 5041-5049).

Devlet'te de insanların nihai amacı mutluluğa ulaşmaktır. Bu nedenle kurulacak olan bir devlet düzeni idealize edilmiştir. Bu düzende herkes en iyi yaptığı işi herkesin mutluluğu için yapacak ve bundan mutluluk duyacaktır (Platon 2015: 105-107, 116, 171). Doğru işlerle uğraşan insanlar mutlu olduğundan, onlar Tanrı'nın doğru yolundan gitmiş olacak ve onun sevgisini kazanmış olacak ve ahirette bunun karşılığını ödül olarak alacaktır. *Kutadgu Bilig*'deki anlayış ile aynılık olması dikkat çekicidir.

6. Ahlak Değeri

Sözünde durma, iyilik, cömertlik gibi kavramları içine alan ahlak değeri, *Kutadgu Bilig*'de baştan sonra verilen öğütlerin içerisinde defalarca yer almaktadır. Eserle topluma kazandırılması hedeflenen "ideal insan"ın ahlaki açıdan oldukça üstün olma gerekliliği vardır. Toplumda bu insanların sayısı arttıkça kötüler yer bulamayacak ve zamanla temizlenen toplum "ideal devlet" düzenini de kurarak asıl hedefi olan "mutluluk"a ulaşacaktır.

Kutadgu Bilig'de insanların adlarının iyi anılarak ölümsüz olmaları için hep iyi olmaya çalışması, kendisinin de iyilik görmek istiyorsa hep iyilik yapması gerektiği belirtilmiştir: "İyi veya kötü ölünce hep toprak olur, fakat ne kadar toprak olsalar bile adları kalır" (KB 1790). Ancak "... iyi olursan adını överek anırlar, eğer kötü olursan seni söverek yâd ederler. Küstah Dahhâk neden sövüldü de Feridun neden methe ve ikbale kavuştu" (KB 240-241, 246). "... adı kötüye çıkmış kimse ölünce beddua alır". "Eğer halkı temin edecek bir duruma gelersen, işle ve sözle her vakit iyilik et. Hayatı sermaye yap, bunun faizi iyiliktir; bu sana yarın

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

için iyi yiyecek ve giyecek temin eder" (KB 230, 232, 246, 5766). "Kötülük ateştir, ateş ise yakıcıdır, onun yolunda geçilebilecek bir geçit yoktur" (KB248-249).

"Sen her iki dünyayı arzu ediyorsan bunun çaresi iyilik yapmaktır. Eğer kendin iyilik bulmak istiyorsan, yürü, iyilik et; başka söze ne hâcet. İyilik ihtiyarlamaz ve yıpranmaz, onun ömrü çok uzundur, iyiliğin kötü olmak ihtimali yoktur" (KB 226-227,1640). Bu yüzden yapılacak her iyiliğin bu dünyada olmasa da ahirette kendisine iyilikle dönüşü mutlaka olacaktır. Yapılan her iyilik bir karşılığı olduğu için değil, aslında Tanrı'nın rızasını kazanmak için yapılmalıdır.

Kötülük dünyadaki en üst makam beylikle gelirse makam bundan kirlenecektir: "Beylik bana kötülük ile birlikte geleceksene istemem, o beylik senin olsun" (KB 925). Her insan gibi beylerin de iyilik etmesi gerektiği "Gayret et, iyi ad kazan; saadet vefasızdır, sana tekrar yabancı muamelesi yapabilir. Ey kudret sahibi sen kötülük yapma, sözünle ve hareketinle her vakit iyilik etmeye çalış. Büyüklük ve bu beylik sana yüz çevirebilir, yalnız iyilik sana yüz çevirmez" beyitleri ile vurgulanmıştır (KB 5087-5089).

İyi insan "cömert, insancıl, faydalı, iyiliksever, tokgözlü, yumuşak huylu, hayâ sahibi, bilgili, akıllı, ihtiyatlı, uyanık, temiz gönüllü, tatlı dilli, alçak gönüllü, merhametli"dir. Kötü insan ise "küstah, kibirli, kaba, aksi, cimri, ihmalkâr, aceleci, açgözlü, zevzek, zorba, bilgisiz, gafil"dir. Kötü insanları "bela, mihnet, zahmet, pişmanlık ve keder" bulur (KB 931-936, 1980-2145). İyi insanın "cömert" olması Dede Korkut Hikâyeleri'ndeki beylerin cömertlikler göstermesi ve buna bağlı olarak birçok iyiliğe de uğraması ile benzerlik taşımaktadır. *Kutadgu Bilig*'de de aynı gelenekten kaynağını alarak beylerin cömert olması cimrilikten kaçınmaları ile ifade edilmektedir: "Cömert ol, halka mal dağıt ve yedir, beyler hasis olursa adları kötüyeye çıkar (KB 1191-1193, 5220, 5290-5292).

Devle'te 'akıllılık ve iyilik' olarak tanımlanan "doğruluk"un zıddı 'bilgisizlik ve kötülük' olarak tanımlanan "eğrilik"tir (Platon 2015: 35). Doğruluk üzerine kurulan bu eserde doğruluklara sahip insan "doğru insan", eğriliklere sahip insan da "eğri insan"dır. Kendine özgü iyilikten yoksun olan her şey, yaptığı işte kötü olacaktır. Buna bağlı olarak "kendilerine özgü iyilikten yoksun kulaklar, gördükleri işi kötü görürler değil mi?... kafa kendine özgü değerden yoksun olunca işlerini iyi görebilir mi?... Kötü bir kafanın yönetmesi de kötü olur, iyi kafanınkiyse iyi. Öyleyse doğru kafa, doğru insan iyi yaşar. Kötü kafa, eğri insan kötü yaşar... Doğruysa, iyi yaşayan en büyük mutluluğa erer, yaşamayınca eremez... Doğru adam mutlu, eğri adam mutsuzdur" (Platon 2015: 39, 40).

Bu kavramlar, *Kutadgu Bilig*'deki iyilik, kötülük, iyi insan ve kötü insan kavramları ile birebir örtüşmektedir: Doğruluk = İyilik, Doğru İnsan = İyi İnsan, Eğrilik = Kötülük, Eğri İnsan = Kötü İnsan. Doğru insan "akıllı, iyi, ölçülü, uysal, iyi huylu, nefsine hâkim, uyanık, tokgözlü" vb., eğri insan ise bunun tam tersi özelliklere sahip "bilgisiz, ölçsüz, nefsine uyan, açgözlü, gaflete düşmüş, kötü huylu" insandır. *Kutadgu Bilig*'de de zaman zaman *eğri insan*, *eğrilik* kavramlarının karşımıza çıkması *Devle*'in etkisi ile olmuş olabilir mi? (KB 806, 1024-1026, 1583, 1723, 2023, 2249, 2252, 2860, 3075, 3898, 4840, 4876, 5474, 5506, 5885, 6097, 6423, 6622).

7. Sabır Değeri

Kutadgu Bilig'de övülen bir başka değer, acele etmenin karşısı sabırdır. Bununla ilgili şu öğütler verilmiştir: "...birine işin düşerse acele etme, sabır ile söyle. İşe acele ile girme, sabır ve teenni ile hareket et, acele yapılmış olan işler yarın pişmanlık getirir. Hiçbir işte acele

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

etme, sabret, kendini tut, kul sabırlı olursa beylik mertebesini bulur" (KB 586-587, 1310, 1317, 3881, 5219). "Eğer zahmet, kaygı veya endişeye düşen kimse sabrederse, kaybettiği huzuru tekrar elde eder. Eğer devlet gider ve kapısı kapanırsa, insan sabretmeli; onun bütün işleri tekrar yoluna girer" (KB 1318, 1320-1322, 4205). Dünyada yaşanan sıkıntılara, hastalıklara ve ölümlere karşı Tanrı'dan yardım dilenmeli, çekilen sıkıntıların günahlara kefarete olacağını düşünülmesi ve sabır gösterilmelidir (KB 1107-1109, 4541, 6287-6289, 6293, 6314, 6444-6450).

"Sabır ve sükûnet bey için bir ziynettir; bunlar beyliğin başta gelen meziyetleridir" (KB 1988). "O gözü tok, sabırlı, alçak gönüllü, şefkatli ve sakin tabiatlı olmalıdır" (KB 2170). Ulu hâcib de "sabırlı ve kendisine hâkim olmalıdır; gözünü iyi gözetmeli ve dilini sakınmalıdır" (KB 2480). Ögdülmüş aklı "halim, sakin, çok mütehammil ve sabırlıdır, işe dikkatle bakar ve sükûn ile ele alır" diye tarif etmiştir (KB 1867).

*Kutadgu Bilig'*de sabır, sadece öğütlerde verilen bir değer olarak kalmamış bizzat temsilî karakterlerin davranışlarında kendini göstermiş ve böylece verilen öğütler daha sağlam bir temel üzerine oturtulmuştur. Ay Toldı hükümdarın huzuruna çıkmak isteği ile ulu hâcibe başvurduktan sonra "... O hâlde ben sabredeyim ve bekleyeyim." der ve evine gelir (KB 558). Arkadaşı Odgurmış'ın hastalığını duyduktan sonra "Ögdülmüş yine birkaç gün sabretti, keder ve endişesini içine akıttı" (KB 6275).

Devle'te de sabır insanın tutkuları ile çatışması ve onlara karşı direnç göstermesi olarak ifade edilmiştir: "... insan aklını dinlemeyip tutkularına sürüklenince kendi kendine söylenir, kendini zorlayan tutkularına kızar; bu iç savaşında kızgınlık akıldan yana oluyor demektir ama kızgınlığın tutkularından yana çıkıp akla karşı koymasını, sanırım ne kendinde görmüşsündür ne de başkasında.... Haksız olduğunu anlayan mert bir insan göreceği cezaya kızmaz değil mi? Açlığa, susuzluğa uğrasa, soğukta da kalsa bunları ettiği haksızlığın yerinde bir karşılığı sayar... ölçülü bir insan başına bir bela gelince oğlunu veya çok sevdiği şeyini kaybedince bu acıya başkalarından daha kolay katlanır" (Platon 2015: 80, 141, 347).

8. Alçak Gönüllülük Değeri

Alçak gönüllülük değeri, *Kutadgu Bilig'*de övülen bir diğer değerdir. Kibir, büyüklük taslamak ve gurur ile karşıt olarak verilen alçak gönüllülük, hem halktan insanlar hem de bey, vezir, ulu hâcib ve kumandanlar için olmazsa olmaz özelliklerdendir. Eserin başında Hz. Peygamber'in ve eserin sunulduğu dönemin hükümdarı Tabgaç Buğra Han'ın özellikleri arasında "asil"den sonra ikinci özellik olarak görülmesi alçak gönüllülüğün önemini açık biçimde göstermektedir (KB 43, 107). Eserin ana karakteri hükümdar Kün Tugd'ının, vezir Ay Told'ının, Ay Told'ının oğlu Ögdülmüş'in ve onun arkadaşı Odgurmış'ın da alçakgönüllü oluşu bu özelliğin yöneticiler arasında ne kadar önemli olduğunu gösterir.

Ögdülmüş için yazılan bölümde onun alçak gönüllü ve tatlı dilli bir insan oluşu ile hem içte hem dışta sevgi kazanması vurgulanmıştır. Ögdülmüş gibi saadet sahibi insanlar, bunu alçak gönüllülük ile taçlandırırlarsa saadetinin devamını sağlayabilecek ve çevresinde sevgi kazanacaktır. Buna karşın saadet sahibi bir insan kibrin esiri olduğunda etrafına tatsız ve sevimsiz bir izlenim uyandıracak ve itibarını günden güne kaybedecektir (KB 1695-1706). Ay Told'ının oğluna verdiği öğütler arasında yer alan "alçak gönüllü olma"yı Ögdülmüş'in gerçekleştirdiği ve yaşamında uyguladığı bu beyitlerle sabittir (KB 1282).

Bey için de halka, hizmetçilere karşı alçak gönüllülük göstermek adeta bir fidyedir. Bey alçak gönüllü, tokgözlü, sabırlı, tatlı dilli, affedici, cömert ve sakin tabiatlı olmalıdır.

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

Gururlu, hasis bir bey hizmetçilerde tiksinti ve sövme isteği uyandıracaktır (KB 547, 2049, 4532-4534, 4553, 5251). Yukarıda belirtilen saadetinin kişinin elinden kayıp gitmemesi için alçak gönüllülük ile taçlandırılması gereği bu kişiler için daha çok geçerli olmalıdır. Olgurmuş'a göre "İnsan zenginleşirse aşağılık olur, alçak gönüllülük ancak fakirlik ile mümkündür (KB 3527).

Devlet'te insanların sahip olması gereken dört özellikten biri olan "ölçülülük" *Kutadgu Bilig*'deki alçak gönüllülüğün karşılığı ya da yakın anlamı olarak kullanılmış gözükmektedir: "Ölçülü, uysal olana ihtiyarlık dert olmaz... Büyük acılar gibi taşkın zevkler de insanı çileden çıkarır." Ayrıca *Devlet*'te öteki devletlerdeki gibi yönetenlerin halkı "köle", birbirlerini de "baş olmada ortak" olarak görmek söz konusu değildir. *Devlet*'te yönetenler birbirlerini "aynı sürünün keçileri" olarak görür ve hepsi birbiriyle akraba olduğu için kendisini bir diğerinden üstün görmez (Platon 2015: 4, 95, 168).

9. Yardımseverlik Değeri

Yardım, toplum içerisinde yaşayan insanlar için gerekli olan en önemli değerlerdendir. Bir insanın diğerine yardım etmesi için her zaman aynı anda aynı yerde olması gerekmez. Bir insan ölümsüzlüğü yakaladığı bir şey yani yazdığı veya yaptığı bir eser, söylediği bir söz vb. ile arkasında bıraktığı iyi bir nesil aracılığıyla Yusuf Has Hâcib'in büyük eseri *Kutadgu Bilig*'in yaptığı gibi insanlara yüzlerce yıl sonra dahi yardım edebilir (KB 17). Bunun yanında insanlar birbirlerinden fikir danışma, birbirleri için Tanrı'ya dua etme yoluyla da yardım edebilir (KB 3688-3691, 5649-5660, 6305, 6306). "... başkalarına faydalı olan insan insanların başıdır. İnsanlar arasında insan olan kimse, başkalarına faydası dokunan kimsedir" (5730-5731). Bu düstur ile şehre davet edilen Olgurmuş'ı ikna için şunlar söylenmiştir: "Halka faydalı ol, muhtaçlara yardım et; akrabalarına yakınlık göster, bağrını aç. Bak, burada birçok yetim, dul, âciz, kör, kötürüm ve topallar vardır. Farz namazlarını cemaat ile kıl, fakirler haccı olan cuma namazlarını eda et. Müslümanların işini gör, ihtiyaçlarına yardım et; Tanrı sana cennet verir, yerin baş köşe olur" (KB 3237-3239, 3503).

"Bey yalnız, tek başına ne kadar gayret ederse etsin kulun yardımı olmazsa bunu uzun zaman devam ettiremez. Bey içeridedir, onun dışarıdaki gözü, sadık kuludur; o beyin hem gözü hem sözüdür" (KB 3123, 3124). Memlekette beye yardımcı "ne kadar çok olursa olsun, memleket işine yardımcıları ara, memleket böyle tanzim edilir ve büyük bey huzur içinde bütün arzularına kavuşur. Memlekette faydalı ve zeki insanlar ne kadar çok olursa, işleri bunlar görürler, bey de o kadar rahat eder" (KB 3143,3144). Çünkü "beyler bütün arzu ve dileklerini bulurlar, fakat kendilerine müessir olabilecek bir yardımcı bulamazlar" (KB 5096). Bey, kendisine doğru yardımcıları seçerse memlekette işler yoluna girer ve insanlar mutluluk içerisinde yaşar. Vezir, hâcib, kapıcıbaşı gibi hükümdarın en yakınları sayesinde memlekette insanlar huzur içinde yaşayabilecektir. Bu bağlamda metinde Kün Tugdı, Ögdülmüş gibi bir yardımcısı olduğu için şöyle söyler: "Ey yiğit, bununla meşgul olacak insan nerede, bu işleri başarmak için sen bana yardım et. İlk önce memleket düzene girmeli ve fesat ortadan kalkmalıdır, iç ve dış işlerin iyi yürütülmesine dikkat etmelidir. Dostlarını ihsanlarda bulunarak sevindir, düşmanlarını acımadan sürgün et. Rabbim bana senin gibi bir yardımcı verdi, isterse onun diğer dileklerini de vereceğini umarım. Bugünden sonra da sen sadakatle bana yardımda devam et, ey gönlü bana yakın olan insan! Sen benim gözüm ve kulağımın, sen gör ve işit; uygunsuz ne görürsen onu öyle bırakma, düzelt. Dışarıdaki her işi idare et; uyanık ol, gözünü ve kulağımı keskin ve tetikte tut. Gücün yettiği her şeyi kendin yap, bana

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

bel bağlama, yapamadıkların kalırsa ben sana yardım ederim. Sana herhangi bir işte benim de yardımım icap ederse bana söyle, ben o işe bir çare bulayım (KB 1615, 2501, 2502, 2541, 3122, 5494-5496, 5612-5614, 5849, 5850, 5936, 5937).

İslam inancında Tanrı yardımı muhtaç değil, ancak yardıma muhtaçlara sonsuz bir bolluk ile yardım edendir. Yeter ki insanlar ondan umudunu kesmesin. İnsanların Tanrı'dan dua ile yardım istemesi bu inancın bir sonucudur. Tanrı'nın özelliklerinden insanlara verdiklerinden biri de bu yardımseverliktir. Eserde bu bağlamda Tanrı'nın yardımları ile ilgili birçok beyite rastlanmaktadır (KB 1267, 1279, 1280, 1430, 1801, 3056, 3727, 3772, 4789, 4955, 4956, 6192, 6193).

Devlet'te kurulmak istenen ortak devlet düzeninde aslında herkes birbirine yardım etmektedir. Çünkü bireysel mal, aile ve mülkler hatta çocuk yetiştirme gibi sıkıntılar da yoktur. Bu nedenle insan para biriktirmek derdine düşmeyecek, çocuk yetiştirirken ve sonrasında da sıkıntılar çekmeyecek ve devlete olan görevini düzenli bir biçimde yerine getirebilecektir (Platon 2015: 168-170). *Kutadgu Bilig*'de de insanların çocuk ve eş sahibi olmasının onlar için büyük bir külfet olduğu söylemleri ile *Devlet*'teki bu devlet düzeni arasında dikkat çekici bir ortaklık vardır. *Kutadgu Bilig* bu yönden *Devlet*'ten mi etkilenmiştir? Bu sorunun kesin cevabı yok gibidir. Öyle ki *Kutadgu Bilig*'deki bu söylemin nedeni ailede kadının *Devlet*'teki gibi sosyal ve ekonomik yaşamın içine girmemesi ile erkeğin üzerine binen sorumlulukların *Devlet*'tekinden çok daha fazla olması durumu da söz konusudur. *Devlet*'teki ideal devlette babaların zaten ailevi sorumluluğu bulunmamaktadır.

Devlet'te dikkat çeken bir unsur da kimlerle savaşılıp kimlerle çatışma yapılacağıdır ve hangi devletlerle yardım içerisinde olunacağıdır. Metinde şöyle belirtilir: "Zaferden sonra ölüleri soyma geleneği -haydi silahlarını almak neyse- iyi bir şey mi sence?... Önemli bir iş görüyorlarmış gibi ölülerin başında kalırlar saatlerce. Hem bu soygunculuk orduların bozulmasına yol açar bana kalırsa... Sence bir ölüyü soymak çirkin bir açgözlülük değil midir?... öyleyse ölüleri soymayacağız. Düşmanın da onları kaldırmasına izin vereceğiz. Savaşa ve çatışma diye iki söz olduğuna göre insanlar arasında iki çeşit kavga vardır: biri yakınlarla soydaşlar arasındaki kavga, öteki soyca ve kanca ayrı insanlar arasındaki kavga. Yakınlarımızla olursa çatışma, yabancılarla olursa savaş olur... Bütün Yunanlılar bir soydandır, akraba sayılırlar... Soyca ve kanca yabancıardan ayrılırlar... Çatışma olup devletin ikiye ayrıldığı yerde tarafların her biri ötekinin tarlasını, evini yakacak olursa düşün felaketi! Öyle insanlarda yurt sevgisi kalmış mıdır? Kalmış olsa kendilerini emziren toprağı, analarını paramparça ederler mi böyle? Akla uygun olan şu: Dövüşte kazananlar, yenilenlerin o yılki ürünlerini alırlar; çünkü 'Eninde sonunda barışacağız, hep böyle çatışacak değiliz, demeleri gerekir...' Yunanlıları sevmeyecekler mi? Soy birliği, din birliği duymayacaklar mı aralarında?... Anlaşmaya çalışacaklar onlarla. Köle yapmaya, yok etmeye kalkmayacaklar onları. Yola getirilecek dost diye görecekler, düşman diye değil... Bekçilerimiz toprağı dokunmayacak, evleri yakmayacak diyeceğiz" (Platon 2015: 176-179). *Kutadgu Bilig*'de yalnızca "Müslüman Müslüman ile kardeştir, kardeşe karşı düşmanca davranma, onlar ile her vakit iyi geçin." beyiti ile din birliğine vurgu yapılmış, ancak buradaki gibi soy birliğinden bahsedilmemiştir (KB 1490).

10. Saygı Değeri

Kutadgu Bilig'de saygı ile ilgili toplumsal yapının empati kurarak yani kendisine saygı gösterilmesini isteyen kişinin başkalarına da aynı şekilde saygı göstermesi ile oluşacağı

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

belirtmiştir: "Büyükler muhteremdir, bu dünya kanunudur; büyük gelince ayağa kalk. Küçüğün büyüğe hürmet etmesi lazımdır, büyük de küçüğe aynı şekilde mukabele eder. Kendinden büyüklerin sözüne karşı gelme, cevap vermek icap ettiği zaman kaba söz söyleme. Sen kendi akranlarını sık sık ziyaret et, onlara katıl ve onlar ile münasebetini kesme. Sana gerçekten hürmet gösterenlere sen de hürmet et, saygısızları sen de sayma ve onlara yakın durma. Onlar nasıl hareket ederlerse sen de öyle yap, tatlı söz söyleyenlere sen de tatlı dil ile mukabele et. İyilere karşı daima iyi insan ol, kötülere karşı da kötülükleri derecesinde kötü ol... mukabelede daima karşıdakinden daha nazik davran. Kaya yankısından daha aşağı kalma, sana 'sen' diyenleri sen de 'sen'le" (KB 706, 4150-4154, 4281, 4303-4311). İnsan sadece tanıdığı kimseleri değil, "gelen yad ve yabancı kimseleri karşılamalı ve arkadaş edindiği kimselere de hürmet göstermelidir". Bir yere misafirlığe giderken de saygıyla gidilmeli, misafiri karşılarken de saygıyla ayakta karşılamalı ve baş köşeye oturtmalıdır (KB 576, 577, 2458, 3956-3959).

Eserin yazarı Yusuf Has Hâcib, toplum içerisinde saygı gören bir kişilik ve hükümdar tarafından aklına ve kalemine saygı duyularak has hâcib ünvanının verildiği bir kişidir. Bey de diğer insanlara saygı göstermektedir. Öyle ki Odgurmış hükümdarın huzuruna geldiğinde önce hükümdar Kün Tugdı ona selam vermiş, onun elini sıkmış ve onu yanı başına oturarak ona fazlaca iltifat etmiştir. Beyin gösterdiği "bütün bu hürmet ve itibar akıl içindir". Çünkü "akılsız adam bir avuç balık gibidir". Hatta "bunlardan (bey ve âlim) başkalarının hepsini hayvan sürüsü say, hangi tarafı istersen o tarafı tut". Bu nedenle Yusuf Has Hâcib, "Bilgi ve fazilet öğren, ona hürmet et, bu fazilet sonra sana da hürmet temin eder." demektedir. Hükümdar Kün Tugdı âlimlere izzet ve ikramda bulunulması, onların her dediğinin yapılması, hükümlerine itiraz edilmemesi, önlerinde hürmetle eğilinmesi, hukukunu muhafaza ve yiyecek içecekleri temin edilmesi gerekliliğini onların "gönül huzuru ile öğretsinler, bilgisizler de onlardan bilgi öğrensinler" ifadesi ile dile getirir (KB 56-63, 263-266, 297, 576, 577, 798, 2460, 3013, 3165, 4342, 4350, 5036-5039, 5552-5554, 5520).

Hız. Peygamber'in soyundan gelenlere de büyük bir saygı gösterilmelidir. Kumandanlara büyük saygı duyulmakta, onların vatani için savaşırken gazi ve şehit olanlarına ve geride kalanlarına hürmet gösterilmelidir (BK 2402, 2403, 4336, 4337).

Eserdeki 4520. beyit "kadına saygı göster, ne isterse ver" diye başlarken "evin kapısını kilitle ve eve erkek sokma" diye devam etmekte, bu da kadına duyulan saygının onu eve hapsedmekten ibaret olduğu düşüncesini göstermektedir. Öyle ki bu beyitin önündeki ve sonundaki beyitlerde kadına atfedilen "aslı ettir, gözetmezsen et kokar, evden dışarı çıkarırsan doğru yoldan şaşar, vefasız" ifadeleri, kadının bu bahsedilen saygıyı pek de görmediğini göstermektedir.

Odgurmış'ın şu sözleri ile hükümdara duyulması gereken saygı belirtilmiştir: "Hükümdar memleketin beyi ve halkın büyüğüdür, ona her türlü hürmet ve tazimi göstermek lazımdır. Böylece o hareketlerini düzeltir, sözünde sadık olur ve memlekette kötülerin izini yok eder. Bilgisi deniz gibi geniş, akıllı, şakin ve gönlü çok yüksek olan insan ne der, dinle. Beyin emrini yerine getirmek riayet için vaciptir, büyük ve küçük onu duyan herkes, bu emre riayet etmelidir. Bu bey para ile satın alınmış köle dahi olsa onun hem kendisine hem de emrine riayet gösterilmelidir. Ben de hükümdarın emrine hürmet eder ve onu ziyaret için yanına giderim" (KB 4996-5001). Bununla beraber birçok beyitte beyin huzuruna ve saraya varıldığında selamlaşmaktan konuşmaya, oturmaktan yemeğe kadar nasıl davranılması

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

gerektiğine ilişkin birçok beyit yer almaktadır (KB 4055-4062, 4085-4087, 4099-4104, 4110-4133, 4173-4185, 5576-5582).

Kutadgu Bilig'de saygı değeri iyilerin her zaman hak ettiği muameledir. Öyle ki Ögdülmüş ve Ay Toldı için "Onlar gitti fakat iyi adları kaldı, onların adı daima hürmetle yâd edilecektir." ifadesi söylenmiştir (KB 2303, 6425).

Devlet'te herkes birbirini "baş olmada ortak" sayacağından, herkes birbirinin akrabası olduğundan ve kimsenin bireysel çıkarları olmadığından kendi aralarındaki saygı ve sevgi bağı daha güçlü olacaktır. Onlar, "para, çocuk, akraba yüzünden doğan bütün kavgalardan kurtulurlar... Anlaşmazlıklarda da söz her zaman yaşının olacak. Gençler, buyruğu da cezayı da onlardan bekleyecek" (Platon 2015: 75, 168-170). Toplum içerisinde insanların birbirine ve büyüklere karşı duyduğu saygı aynı şekilde *Devlet*'te de böyle görülmektedir.

Devlet'te de *Kutadgu Bilig*'deki gibi vatani için savaşan ve bu yolda ölenlere büyük saygı gösterilmektedir: "Böylece kadın ve erkek yiğitleri hem el üstünde tutacağız hem de iyi besleyeceğiz... Savaşta yiğitçe ölenlere gelince, ilk iş olarak 'altın yaradılışı' diyeceğiz onlara... *Toprağın altında kutsal, uğurlu bir varlık olarak yatar, kötülüklerden, kazadan, beladan korur insanları...* Büyük, küçük tanrılarla ilişigi olan bu insanlara nasıl bir ölüm töreni yapılacağını bakıcılara danışacağız, onların dediği gibi yapacağız... sonra da güzel mezarlar yaptıracağız bu uğurlu varlıklara. Hayatlarında büyük bir değer gösterip de ihtiyarlıktan ya da başka bir yüzden ölenleri de gene böyle kutlayacağız" (Platon 2015: 176).

11. Hoşgörü Değeri

'Her şeyi anlayışla karşılayarak olabildiği kadar hoş görme durumu, müsamaha, tolerans' olarak tanımlanan *hoşgörü*, insanlar arasında uzlaşmanın sağlanması için en gerekli değerlerdendir (TS 2005). *Kutadgu Bilig*'de bu değer, insanların davranışlarına, iyiliklerine ve kötülüklerine eşit oranda karşılık verilmesi olarak "Onlar nasıl hareket ederlerse sen de öyle yap, tatlı söz söyleyenlere sen de tatlı dil ile mukabele et. İyilere karşı daima iyi insan ol, kötülere karşı da kötülükleri derecesinde kötü ol." beyitleri ile ifade edildiği gibi karşımızdakinin kötülüklerine dahi iyilikle yanıt vermek olarak "Başkalarının yükünü yüklenmeli fakat onlara yük yüklememeli, cefa edenlere karşı ses çıkarmadan vefa göstermelidir." beyitleri ile de ifade edilmiştir (KB 3426-3436, 4204, 4307, 4308).

Bey için de geçerli olan hoşgörü anlayışı, Ay Toldı ile tanışan hükümdar Kün Tugdı'nın onun "saadet"i simgelediğini davranışları ile anlattığı babda "O zaman ben senin kusurunu affettim ve sana meziyetin nispetinde saygı gösterdim." sözü ile ortaya koyulmuştur (KB 798). Eserin genelinde hoşgörü, "iyilik et denize at, balık bilmezse Halik bilir." atasözündeki gibi karşılık beklemeden yapılan iyilik düşüncesinden kaynağını almaktadır (TS 2005). Bu düşünce *Kutadgu Bilig*'in yazıldığı dönemde yeni kabul edilmiş olan İslami inanç ile örtüşmektedir.

"De ki: 'Ey kendilerinin aleyhine aşırı giden kullarım! Allah'ın rahmetinden ümidinizi kesmeyin! Şüphesiz Allah, bütün günahları affeder. Çünkü o çok bağışlayandır, çok merhamet edendir.'" ayeti gereği en kötülük yapan insanın içinde bile iyi nitelik bulunabileceği unutulmamalıdır (Zümer 39/53). *Kutadgu Bilig*'de Ogdurmuş'ın "Bu dünya bir düşman, vücut ise başka bir düşmandır, bu iki düşmanın ağrı her tarafa yayılmıştır. Üçüncü düşman şeytan, bu din hırsızdır; Tanrı bunların şerrinden muhafaza etsin. Ben bu vücudu yenip, ona hâkim olamıyorum, merhametli Rabb'im, sen ona hâkim ol.", Kün Tugdı'nın "Tanrı'ya şükretti, onu çok övdü ve dedi 'Ey Rabb'im, sen merhametli ve azizsin! Bana bütün iyilik senden geldi, ben

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

senin günahkâr ve kusurlu bir kulunum. Huzur, dünya, devlet ve her türlü iyilikleri, hasılı bütün dileklerimi verdin. Bu ihsanlara şükürden ben âcizim; ey asil, bunun şükrünü sana karşı yine sen eda et!" ve Öğdülmiş'in "Sen benim için çok merhametli ve cömert bir baba idin fakat Yaradan senden daha merhametlidir. Seni o yarattı, o sana saadet verdi, bana da vermeyecek mi, buna iman et. Değersize değer ondan gelir, küçük büyüklüğü onun ihsanı ile bulur. Değersize kıymet, küçüğe büyüklük, büyüğe yükseklik ve ikbal veren odur, kötüler ona sığınır. Doğru ol, doğru yola git ve her vakit doğruluk ile hareket et, böylece kötü ve eğri yola gelir ve tavırını değiştirir. Sadakat ve hulus ile hareketlerini tanzim etti, bütün eğriler onu göreyerek doğru yola girdi ve huylarını düzelttiler." sözleri yer almaktadır (KB 1030-1033, 1243-1248, 3589, 3590, 3598, 5506, 6423).

Devlet'te de aynı özellik karşımıza çıkmaktadır. "Eğrilirse bir arada iş göremez, dedik. Biri çıkar da eğrilerin bir arada iş gördükleri de olur, derse gene de tam doğru bir şey söylemiş olmaz; çünkü onlar büsbütün eğri olsalardı birbirlerini gözetmezlerdi. Düşmanlarına kötülük ederken birbirlerine de ederlerdi. Bunu önleyen, onları ortak amaçlarına ulaştıran bir şey var demek. İşte o doğruluktur. Eğri işlere girişenler, kendilerini yarı kapırmışlardır eğriliğe. Büsbütün kötü, eğri olan insanlar iş görme gücünden yoksundurlar. Demek eğriler ancak doğrulukla iş görebiliyorlar, bunu şimdi anladım" (Platon 2015: 37).

12. İktisat, Şükür, Kanaat Değeri

İnsan, sahip olduklarına her zaman şükretmeyi bilmeli ve bunları en iyi, yararlı biçimde kullanmaya çalışmalıdır. *Kutadgu Bilig*'de elinde bir memleket bulunduran hükümdarın, Tanrı'nın kendisine lütfederek ona bu memleketi verdiğini bilmesini ve bunun için ona şükretmesini, temiz bir kalple ona ibadet ederek halkına merhamet ve şefkat göstermesini söyler (KB 5470, 5471).

İnsan, sıkıntı içerisinde olsa bile buna şükredip sabır göstermeli ve tahammül etmelidir (KB 6444-6450). Çünkü her sıkıntının bir sonu olacaktır. Önemli olan bu sıkıntıları yaşarken ona gösterilebilecek dirençtir. İnsan bu direnci oranında yaşamda güçlü durabilecektir.

İnsan dünya isteklerine dalar da yaşamının amacını sadece bunları elde etmek olarak değiştirirse açgözlülükle dolmaya başlayan kalbini dolduramayacak hâle gelecek ve en sonunda kendini böyle yok edecektir. Bu nedenle insan az yiyip içmeli, az konuşmalı, dünya malına fazla bağlanmadan yaşmalıdır (KB 3512-3644, 4769-4772, 4804-4812, 5219, 6352-6357).

Devlet'te kurulan ideal düzende yaşayan kişiler bireysel olarak mal edinmediği için bununla ilgili hırsları, açgözlülükleri de olmayacak; ihtiyaçlarını ortak çalışıp kazanarak elde ettikleri için harcarken de iktisatlı olacaklardır. Öyle ki eserde Hesiodos'un "Yarım, bir bakıma bütünden iyidir." sözü, bekçilerin tamahkârlık etmeyip "bulduğuyla yetinmesi" gerekliliğini belirtir (Platon 2015: 80, 172, 195). İnsanın bedeninin tutkularının esiri olmaması yani nefisini kontrol etmesi görüşü *Kutadgu Bilig* ile ortaktır.

Sonuç

Bildirimizi değerler eğitimi kapsamında Millî Eğitim Bakanlığının 2017 yılında hazırladığı taslak Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programında yer alan on iki değeri esas alarak hazırladık. Buna göre *Kutadgu Bilig* ve *Devlet*'te geçen bahse konu değerlerle ilgili sonuçlar şunlardır:

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

1. *Kutadgu Bilig*'de adalet değerini hükümdar temsil eder. Adalet güneşe benzetilir. Güneş ışığını zengin fakir demeden topluma cömertçe sunmaktadır. Adalet kavramına sadece toplumun bireyleri değil hükümdarın da uyması gerekmektedir. *Devlet*'te de yönetici, güçsüzlerin haklarını güçlülere karşı koruyarak adaleti sağlamakla görevlidir.

2. *Doğruluk*, *Devlet*'te de *Kutadgu Bilig*'de de kurulmak istenen ideal devletin ve bu devletin vatandaşı olacak ideal insanların ortak özelliğidir. Doğruluk, dürüstlük değeri hem *Kutadgu Bilig*'de hem de *Devlet*'te aynı bakış açısıyla ele alınmış ve bir devletin hem yönetiminde hem de insanların olmasa olmaz özelliklerinden olarak yer almıştır.

3. *Kutadgu Bilig*'de inanç ve ibadet değeri kapsamında şunlar söylenmektedir: İbadet bilgi ile yapıldığında daha kıymetlidir. Çünkü bilgi cehennem kapısını mühürler. İnsan hiçbir zaman Tanrı'yı ve ölümü unutmamalıdır. Ahiret hayatının olacağını bilerek bu dünyayı yaşamalıdır. Ancak bu dünyayı büsbütün terk ederek inzivaya çekilmemelidir. *Devlet*'te de öbür dünya kavramı vardır. İyilerin öbür dünyada ödüllendirileceği, kötülük yapanların da cezalandırılacağı belirtilmektedir. *Devlet*'te geçen kader inancına göre herkes seçtiği hayattan kendisi sorumludur, Tanrı buna müdahale etmez. *Kutadgu Bilig*'e göre de insan ölüm gelmeden bu dünyada Tanrı'ya ve topluma karşı görevlerini yerine getirmelidir. Görevini yerine getirdikten sonra Tanrı'ya tevakkül etmelidir.

4. *Kutadgu Bilig*'de evlilik kurumu takva ve ahlak sahibi bir kadınla olduğu takdirde hiç kaçırılmadan kurulmalıdır. Aksi hâlde evlilik pek tavsiye edilmez. Kadınların evden dışarı çıkmasının tasvip edilmediği bir aile yaşamı istenmektedir. Bu ailede çocukların eğitimi bizzat baba tarafından yapılmalı, onlara sütanne tutularak eğitimleri iyi insan olmaları yönünde verilmelidir. *Devlet*'te ise ideal devleti oluşturan ideal toplum için yeni bir aile yapısı kurulmak istenmektedir. Bu düzende iyi genlerin çoğalması, kötülerin ise çoğalmasının en aza indirilmesi hedeflenmektedir. Çocuklar babalarını bilmeden yetişmeli, toplumda iyi nitelikli erkekler arasından kendilerine baba seçmelidir. Anneler de etkin biçimde toplum yaşantısında yer almalıdır. Çocuklara devletin atadığı sütannelerin gözetiminde bakılması esastır. Çocukların eğitimi ile ilgili hususlarda bazı noktaların benzerliği söz konusu olsa da kadınlara bakışın ve aile düzeninin iki eserde farklı şekilde ele alındığı görülmektedir.

5. *Kutadgu Bilig*'de insan bu dünyada öncelikle Tanrı'nın sevgisini kazanmak için çabalamalıdır. Bunun dışında peygambere ve dört halife ve sahabeye karşı sevgi beslemelidir. *Kutadgu Bilig*'e göre insanlar arasındaki sevginin gerçek olup olmadığını anlamak için gönülden bakmak gerekir. Çünkü seven insan yüzünden bellidir. Ağzını açsa sözünün manasında sevgi kendisini gösterir. *Devlet*'te de Tanrı'nın sevgisini kazanma amacı bulunmaktadır. Tanrı'nın sevgisini kazanan insan mutlu insandır. Eflatun'un ideal devletinde toplumdaki herkes birbirini sever ve sayar. Sevgi değeri iki eserde de benzer biçimlerde ele alınmış gözükmektedir.

6. Taslak programda ahlak değeri sözünde durma, iyilik, cömertlik gibi kavramları da kapsamaktadır. *Kutadgu Bilig*'de insan iyilik yapmak için yaratılmış bir varlıktır. İnsan her iki dünyayı arzu ediyorsa bunun çaresi iyilik yapmaktır. Eğer insan iyilik bulmak istiyorsa iyilik etmelidir. İyilik ihtiyarlamaz, yıpranmaz ve onun kötü olma ihtimali yoktur. Yani bugünkü anlayışın zıddına *Kutadgu Bilig*'e göre iyilikten maraz doğmaz diyebiliriz. *Kutadgu Bilig*'deki iyilik kavramı *Devlet*'te doğruluk kavramına, kötülük kavramı da *Devlet*'teki eğrilik kavramına tekabül etmektedir. Hassaten *Kutadgu Bilig*'de eğrilik kavramı da geçmektedir. İki eserde iyilik, doğruluk, kötülük ve eğrilik kavramları ile anlatılmak istenenler oldukça benzerdir.

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

7. Sabır değerine bakış iki eserde de özdeştir. İyi insanın sahip olması gereken özelliklerden olan sabır, *Devlet*'te tutkularına karşı insanın gösterdiği direnç olarak nitelendirilmektedir. İnsan, karşısına çıkan zorluklara, sıkıntılara, zulümlere, acılara sabretmelidir.

8. *Kutadgu Bilig*'de hem dört ana karakterden hem de diğer yönetici kesimden alçak gönüllü olmaları istenmektedir. Alçak gönüllülük insanı saadete eriştirecek temel özelliklerin başında gelmektedir. Bey için saadetin anahtarlarından biri kibrin zıddı olan alçak gönüllülüğü halktan esirgememesidir. Aynı kavram *Devlet*'te "ölçülülük" olarak karşımıza çıkmaktadır.

9. Yardımseverlik *Kutadgu Bilig*'de insanların kendi aralarında yararlı eserler bırakarak ve birbirlerine dua ederek yapabilecekleri bir değer olduğu gibi yaşamı kolaylaştırmak amacıyla doğrudan yapılabilecek bir değer de olabilir. Bir toplumda herkesin birbiri ile yardımlaşması oldukça önemlidir. Öyle ki beyin devleti en iyi biçimde idare edebilmesi, yanındaki sadık ve başarılı yardımcılarının, hizmetlilerin çalışkanlığı ve özverisi sayesinde mümkün olabilir. *Devlet*'in oluşturmak istediği ideal devlet düzeninde ise insanlar birbirleriyle akraba oldukları için birbirlerine yardım etmek durumundadırlar. Bunun yanında eserde soy birliğine dayalı ülkeler arası yardımlaşmadan da bahsedilmektedir. *Kutadgu Bilig*'de ise soy birliği yerine din birliğine dayalı bir yardımlaşmadan bahsedilmektedir.

10. *Kutadgu Bilig*'de ve *Devlet*'te saygı değeri anlayışında da büyük benzerlikler olduğu görülmektedir. Büyüklere, şehitlere, gazilere, yöneticilere saygı duyulmalıdır. *Kutadgu Bilig*'de kadına saygıya ilişkin bir dize yer alsın da devamındaki beyitlerde kadının evinde oturması, dışarıya çıkmaması tavsiye edilmektedir. *Devlet*'te ise kadınlar erkeklerle eşit düzeyde toplumda yer almalıdır. *Kutadgu Bilig*'de insanın hürmet gördüğü oranda hürmet göstermesi de önerilmektedir.

11. *Kutadgu Bilig*'e göre hoşgörü değeri kapsamında şunlar söylenmektedir: Öncelikle cefa gösterenlere vefa gösterilmelidir. Ancak tabii insanlara da iyilik ve kötülükleri oranında eşit mukabele edilmelidir. İnsan daima doğru olmalı ve doğru hareket etmelidir. Böylece eğri de yola gelir ve tavrını değiştirir. İnsan sadakat ve hulus ile hareketlerini düzenlerse bütün eğriler onu görerek doğru yola girer ve huylarını düzeltirler. *Devlet*'e göre de eğri büsbütün eğri değildir. Eğriler de iyi bir iş yaptıklarında içlerindeki doğruyu harekete geçirerek yaparlar. Yani eğrinin de tamamen eğri olması söz konusu değildir, bu da bize her eğriliğin içinde bir doğruluğun olduğunu gösterir.

12. Her iki eserde de insanın iradesi ile hareket etmesi, dünyanın malına açgözlülükle bağlanmaması ve sahip olduklarına şükretmesi yönünde telkinler vardır. İnsanın nefsinin buyruğu altına alarak onu yönlendirmesi gerekmektedir ki gerçek mutluluğa ulaşabilsin.

Kaynakça

ARAT, Reşit Rahmeti (1979), *Yûsuf Has Hâcib Kutadgu Bilig I: Metin*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

ARAT, Reşit Rahmeti (1974), *Yûsuf Has Hâcib Kutadgu Bilig II: Çeviri*, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

ARSLAN, Ahmet (2015), *Fârâbî İdeal Devlet "El-Medinetü'l Fâzıla"*, Ankara, Divan Kitap.

ARSAL, Sadri Maksudi (2014), *Türk Tarihi ve Hukuk*, Ankara, Türk tarih Kurumu.

BEILL, Brigitte (2003), *İyi Çocuk, Zor Çocuk "Doğru Davranışlar Çocuklara Nasıl Kazandırılır?"* (Çev. Cuma Yorulmaz), Ankara, Arkadaş Yayınevi.

ÇELİKKAYA, Hasan (1996), *Fonksiyonel Eğitim Sosyolojisi*, İstanbul, Alfa Yayınları.

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

- Diyanet İşleri Başkanlığı (2008), *Kur'an-ı Kerim Meâli*, Ankara, Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- EKŞİ, Halil (2003), "Temel İnsanı Değerlerin Kazandırılmasında Bir Yaklaşım: Karakter Eğitimi Programları", *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 79-96.
- GÜVEN, Ahmet Zeki (2014a), "Gülistan Ve Bostan Adlı Eserlerin Değerler Eğitimi Bakımından İncelenmesi", *Turkish Studies*, 9/6, 505-517.
- GÜVEN, Ahmet Zeki (2014b), *Değerler Eğitimi ve Türkçe Derslerinde Değerlerin Kullanımı*, Konya, Palet Yayınları.
- KAVCAR, Cahit (1999), *Eğitim ve Edebiyat*, Ankara, Engin Yayınevi.
- KESKİN, Yusuf (2008), "Türkiye'de Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Değerler Eğitimi: 1998 ve 2004 Programlarının Etkililiğinin Araştırılması", İstanbul, Marmara Üniversitesi: Yayımlanmamış Doktora Tezi.
- Milli Eğitim Temel Kanunu*, 1973.
- Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı*, 2015.
- Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı (Taslak)*, 2017.
- Platon (2015), *Devlet* (Çev: Sabahattin Eyüboğlu ve M. Ali Cimcoz), İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- ŞEN, Mesut (2016), "Kutadgu Bilig Bir Siyasetname mi Yoksa bir Nasihatname midir?", *Yûsuf Has Hâcib ve Ölümsüz Eseri Kutadgu Bilig* (Ed. Gülten Sağol Yüksekaya), Bişkek, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Yayınları, 83-87.
- TEZCAN, Mahmut (1974), *Türklerle İlgili Stereotipler (Kalıp Yargılar) ve Türk Değerleri Üzerine Bir Deneme*, Ankara, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

TÜRK HALK EDEBİYATI EĞİTİMİNDE TÜR TANIMLARI NASIL ÖĞRETİLMELİ?

Metin EKİCİ*

Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi'nde en önemli konu başlıklarından biri Türk Halk Edebiyatı derslerinin kapsamı içinde yer alan türlerdir. Mevcut eğitim müfredatı içinde yer alan Türk Halk Edebiyatı türlerinin öğretiminde öncelik, inceleme konusu türün tanımında kullanılacak yöntemin öğretilmesine verilmek zorundadır. Diğer taraftan, ister mensur türler, ister şiir türleri ve ister serbest türler olsun, bir edebi tür konu olarak ele alınmaya başlandığında, öğrenciye tür tanımı yaptırılmamakta, sadece inceleme konusu tür hakkında araştırmalarıyla tanınmış bilim insanları tarafından yapılmış tür tanımları yazılı veya sözlü olarak aktarılmaktadır. Bu öğretim yönteminde öğrenci, verilen bir tanımı benimsemekte ve o tanım hakkında herhangi bir eleştirel bakış açısına sahip olmadan, kendisine verilen tanımı ezberlemekte ve mezun olup eğitimci olduğunda da kendi öğrencilerine ezberlediği tanımı aktarmak zorunda kalmaktadır.

Bu bildirimde, Türk Halk Edebiyatı tür tanımlarının öğretilmesinde mevcut ezberci yöntemden uzaklaşmayı sağlayacak yeni bir tür öğretim yöntemi tartışılacaktır. Bir türün tanımında anahtar sözcük olarak kullanılacak aşağıdaki dört temel esasın benimsenmesi önerilecektir. Buna göre ve bütün Türk Halk Edebiyatı türlerinin;

1. Yaratım, aktarım ve kullanım özellikleri,
2. Şekil ve yapı özellikleri,
3. İçerik (muhteva) özellikleri,
4. İşlev (Fonksiyon) özellikleri

dikkate alınarak tür tanımlarının yapılması ve bu dört temel esası kapsayan bir çerçeve içinde yapılacak tür tanımlarının öğretilmesi tavsiye edilecektir.

Bildirimizde, öğrencilerin mevcut tür tanımlarını eleştirel bir yaklaşımla değerlendirebilme yeteneği kazanmaları ve teklif edeceğimiz yöntemle kendi tanımlarını yapabilmelerinin sağlanması hususları da tartışılacaktır. Bu öğretim yöntemine göre; ezberleyen değil, eleştirel bir bakış açısıyla tür tanımlarını yapabilmelerinin ve kendi tanımlarını üreterek daha verimli bir tür algısının ve buna bağlı metin inceleme yöntemlerinin geliştirilmesinin mümkün olacağı kanaatindeyim. Sözü edilen tür tanımlama yöntemi teklifimizin, Türk Dünyasında ortak tür tanımları üretilmesinde de ciddi katkı sağlayacağına inanıyorum.

Bilindiği üzere, "halk edebiyatı" terimi Osmanlı imparatorluğunun son yıllarında "halk" teriminin kullanımıyla birlikte ortaya atılmış, lisans ve lisansüstü eğitimde "Halk Edebiyatı" terimi üniversitelerde ilk kürsülerin kurulmasıyla kullanılmaya başlanmış, "Türk Halk Edebiyatı" ise çok daha yeni kullanılan bir terim olarak yerleşmiştir. Bu yeni kurulan bilim dalının inceleme konusu ettiği edebi verimler "halk bilgisi (folklor)" içinde yer alan türlerdir. Genel olarak bu türler, yaratıcıları ve yaratım bağlamlarına bakımından yapılan bir sınıflandırmanın getirdiği üst başlıklarla; "Anonim Türler", "Aşık Edebiyatı Türleri" ve "Tekke-

* Prof. Dr., Ege Üniversitesi Türk Dünyası Araştırmaları Enstitüsü Müdürü ve Türk Halk Bilimi Anabilim Dalı Başkanı. mekici@yahoo.com

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Tasavvuf Edebiyatı Türleri" şeklinde adlandırılmakta veya şekil-yapı özellikleri esas alınarak "mensur türler", "manzum türler" ve "serbest türler" şeklinde üç ana gruba ayrılmaktadır. Bu gruplamalar mevcut eğitim yöntemleri ve metin merkezli bir eğitim anlayışı için oldukça yeterli ve kullanışlıdır, ancak bu sınıflamaların mutlaka tartışılmasının gerekli olduğunu belirtmek istiyorum. Burada halk edebiyatının tarihçesi ve genel olarak türlerin nasıl gruplandırıldığını tartışmak niyetinde değiliz, asıl amacımız Türk Halk Edebiyatı derslerinde öğretilen türlerin tanımlanmasında karşılaşılan sorunları tartışmak ve çözüm önerilerimizi paylaşmaktır.

Bu noktada, mevcut eğitim sisteminde kullanılan yöntem hakkında kısa bilgi vermek yararlı olacaktır. Türk Halk Edebiyatı konuları içinde yer alan türlerin öğretiminde; öncelikle konuyla ilgili kaynakların kronolojik olarak tanıtımı yapılmakta, bunu takiben inceleme konusu türün bir veya birkaç tanımı verilmekte, türün temel özellikleri ve türe ait metinlerin sınıflandırılması hakkında bilgi verilmekte, türün diğer türlerle ilişkisi değerlendirilmekte ve son olarak söz konusu türe ait birkaç metin incelemesi örneğiyle ilgili tür bahsi tamamlanmaktadır. Bu sıralama aynen veya kısmen farklı şekillerde bütün lisans ve lisansüstü eğitim kurumlarımızda tekrarlanmaktadır.

Yukarıda özet olarak verdiğimiz tür öğretim yönteminin en önemli öğretim parçalarından birini, inceleme konusu türün tanımlanması oluşturmaktadır. Genel olarak bakıldığında, tür tanımlarında metin merkezli bir yaklaşım sergilenmekte ve metnin şekil-yapı özellikleriyle, içerik-muhteva özelliklerini esas alan tanımlar, o tür konusunda araştırmalarıyla tanınmış bilim insanlarından alıntılanarak aynen aktarılmaktadır. Bu aktarım sırasında, verilen tanım üzerinde bir tartışma yapılmamakta, genel olarak tanımın yeterli olduğu varsayımından hareket edilerek, söz konusu tanım veya tanımların öğrenci tarafından verildiği gibi benimsenmesi, gerektiğinde tekrar edilmesi ve kullanılması beklenmektedir.

Bunu bir örnekle açıklamak gerekirse; örnek tür "Atasözü" olsun. Öğrenciye atasözü türünün tanımları şu şekilde verilmektedir:

"Atalarımızın uzun denemelere dayanan yargılarını genel kural, bilgece düşünce ya da öğüt olarak düsturlaştırılan ve kalıplaşmış biçimleri bulunan kamuca benimsenmiş özsözlerdir" (Aksoy 1991: 21).

"Zamanın seyri ve sosyal çevrenin coğrafyası içinde, şekil ve muhtevasını kazanarak, bugüne kadar gelen, ilk söyleyenlerini tespit edemediğimiz, hayat prensibi olacak fikir ve düşünceleri, din, ahlak, hukuk, iktisat, terbiye, gelenek-görenek ile tabiat hâdiselerinden, teknikten vb. çıkacak kaideleri özelden genele giden bir yolla bazen bir fıkra kılığında, söz ve yazı ile nesillerden nesillere intikâl ettiren hikmetli cümlelerdir" (Elçin 1993: 625).

Türk Halk Edebiyatı alanında yazılmış diğer araştırmaların ve ders kitaplarının çoğunda da bu iki tanım bir şekilde tekrar edilmiştir. Bu iki tanımı olduğu gibi öğrenmek ve kullanmak yerine, öğrenciye öncelikle bu tanım cümlelerinde yer alan ifadelerin atasözlerinin hangi özelliklerine gönderme yaptığını göstermek, öğrencinin bunun üzerinde düşünmesini sağlamanın gerekli olduğunu düşünüyorum. Mevcut bir tanımı eleştirel bir yaklaşımla değerlendiremeyen bir öğrenci, onu olduğu gibi ezberleyen bir yaklaşım sergileyecektir. Bu eleştirel yaklaşımı şu şekilde yapmanın mümkün olduğunu sanıyorum.

Aksoy'un tanımında, atasözü türüne ait metinlerin kim tarafından ve nasıl oluşturulduğu ki burada *"atalarımız tarafından ve deneme ve gözlem yoluyla düsturlaştırılan"* ifadesi yer alır; bu metinlerin şekil ve yapı özelliklerinin ne olduğu, *"kalıplaşmış biçimleri bulunan"* ifadesi bunu göstermektedir ve de bu metinlerin kim tarafından kullanıldığına

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

gönderme yapan "kamuca benimsenmiş" ifadesi yer alır. Yukarıda verdiğimiz dört anahtar özelliğe göre, Aksoy'un tanımı yaratım ve kullanım bağlamı, kısmen şekil ve yapı özelliği hakkında bilgi verirken, içerik ve işlev özellikleri hakkında bilgi sunmamaktadır.

Elçin Hoca'nın tanımında ise; anonimlik ve atalardan kalma ifadeleriyle kim tarafından ve nasıl yaratıldığı yani yaratma yöntemi hakkında bilgi verilmiş; belli bilgi ve tecrübe aktarımı yaptığına vurgu ile içerik özelliği hakkında bilgi verilirken şekil ve işlev özelliklerine değinilmemiştir.

Bu iki tanımdan Elçin Hoca'nın tanımı daha kapsamlı olmakla birlikte, her iki tanımda da belli bazı özelliklerin vurgulanmadığını söylemek mümkündür. Örneğin, her iki tanımda da atasözlerinin manzum veya mensur, cümle veya yarı cümleler şeklinde olması, atasözlerinin hemen her konuyu ele alan bir muhteva genişliğine sahip olması, atasözlerinde edebi sanatların mutlaka kullanılması, atasözlerinin eğitim, öğretim, ders vermek, öğüt vermek, bir fikri desteklemek vb. gibi amaçlarla sözlü ve yazılı ortamlarda kullanılması, yani işlev özellikleri hakkında öğrenciye bilgi verilmemesi bir eksik olarak kalmıştır.

Bu eleştirel inceleme sonrasında; yukarıda kullandığımız dört anahtar unsurdan hareketle; "Atalarımız tarafından belli gözlem ve deneylere dayalı, ilk örnekleri sözlü, daha sonraları yazılı olarak yaratılan ve aktarılan (yaratım ve aktarım bağlamı); edebi sanatları kullanmak suretiyle mensur ve manzum cümle veya cümlelerden kurulu (şekil ve yapı), soyut ve somut hemen her konuyu içeren genişlikte (içerik-muhteva); öğüt vermek, bir düşünceyi desteklemek veya karşı çıkmak için hemen herkes tarafından kullanılan (işlev) özlü sözlere atasözü denir" şeklinde tanımlamak mümkündür.

Burada bir başka tür tanımlama örneğini efsane üzerinden göstermek istiyorum. Bu konuda Türkiye ve Türk Dünyasından seçtiğimiz bazı tanımları örnek olarak kullanacağız.

"İnsanoğlunun tarih sahnesinde görüldüğü ilk devirlerden itibaren ayrı coğrafya, muhit veya kavimler arasında doğup gelişen, zamanla inanç ve merasimlerin teşekkülünde az çok rolü olan bir çeşit masallar vardır. Sözlü gelenekte yaşayan bu anonim masallara dilimizde Arapça 'usture'(cem-i esatir): Farsça Fesane, efsane, Yunanca Mitos, mit kelimeleri ad olarak verilmiştir" (Elçin 1993).

"Halk Edebiyatında geniş bir yer alan efsanelerin edebi strüktüründe tarihi temeli mevcut olan olaylar anlatılır ve onların olay örgüsünde gerçeğe daha yakındır. Efsanelerde tarihi şahsiyetler, olaylar, durumlar hakkında ve yer, su isimlerinin ortaya çıkması hakkında anlatılır" (Manas Ansiklopedisi 1995:310).

"Efsane tarihi hadiselerden, şahsiyetlerden bahseden canlı ve belli bir şekli olan hikâyelerdir" (Refili 1958: 219).

"Hayali kahramanlar veya tarihi hadiseler etrafında oluşmuş kısa hacimli hikâyelerdir. Efsaneler halk nesrinin en eski türlerinden biridir ve tarihi kökleri insanlığın en eski devirlerine kadar uzanmaktadır" (İmamov 1989: 3).

"Bir mekanın, bir yerin veya bir halkın, uruğun hikâye edilen şeceresi, tarihi: bir oymakta meydan gelen hadiselerin hikâyesidir. Halk anızı hakikat, tarihte olmuş olay olarak kabullenir" (Kaskabasov 1984: 22).

"Legenda, tarihi hadiseler veya şahıslar hakkında eskiden kalan ilahi, dini rivayet veya fantastik hikâye. Rivayet, atalardan kalan ve nesilden nesle söylenip gelen hikâye, tarih" (Tatar Tilinin Anlatmalı Süzliği 1979).

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

"Efsane kendine özgü bir üslubu, kalıplaşmış kurallı biçimleri olmayan düz konuşma dili ile bildirilen bir anlatı türüdür. Halk edebiyatının herhangi bir türünden ürünlerce (masal, hikâye, destan, türkü) konu olarak benimsediği zaman, ya da bir parça halinde yapı gereci olarak kullanılınca içine girdiği türün üslup ve biçim niteliğini kazanır. Kısallığı ve nesirde anlatılmış olması, sonucu efsane en çok masalla karıştırabilir" (Boratav 1988: 98).

"Efsane: Bir olay, yer veya adla ilgili inanışı dile getiren veya bunları ortaya çıkış nedenini açıklayan olağanüstü özelliklere sahip kısa anlatılardır" (Artun 2004: 34).

Yukarıdaki tanımları ayrı ayrı eleştirel olarak incelemeye gerek olmadığını, her tanım kendi içine değerlendirildiğinde, bu tanımların efsane türünün en belirgin belli bazı özellikleri üzerine kurgulandığını belirtmenin yeterli olduğunu sanıyorum. Bu tanımlarda vurgulanan en belirgin özellikleri genel olarak; "efsane; belli yer ve/veya tarihi ve dini kişilikler hakkındaki anlatıdır." "Efsane; konuşma diliyle yapılan kısa bir anlatıdır." "Efsane bir anlatıdır." "Efsane; içinde anlatılanlara inandırma özelliği olan anlatıdır" şeklinde özetlemek mümkündür. Bu tanımların her birinde eksik olan bir veya bir kaç unsur olduğunu söylemek yanlış olmaz. Başka bir ifadeyle söyleme gerekirse; efsanenin yaratım bağlamı, efsanenin içeriği ve efsanenin işlevi bu tanımlarda eksik bırakılmıştır.

Bu tanımları ve efsane anlatım geleneği ile efsane metinlerini dikkate alarak;

"Efsane; çoğunlukla sözlü gelenekte ve bir kısmı yazılı olarak geçmişte yaratılmış (yaratım, aktarım bağlamı); günlük konuşma diliyle nesir şekilde ve içinde olağanüstülükler yer veren en az bir epizotluk bir olay aktarımından oluşan uzunlukta (şekil ve yapı); belli yer, oluşum veya varlıklarla, tarihi ve dini kişilikler hakkında (içerik-muhteva); açıklamak, korumak, öğretmek, benimsetmek ve ders vermek amacıyla anlatılan edebi bir türdür (işlev)." şeklinde tanımlamanın, daha kapsayıcı ve kolay öğrenilen bir tanım olduğunu düşünüyorum.

Bu iki örnek tür hakkındaki tanımları değerlendirmek suretiyle elde ettiğimiz sonuç; Türk Halk Edebiyatı türlerini tanımlamada bugüne kadar izlenen belli bir bilimsel yöntemin etkin biçimde kullanılmadığıdır. Bir edebiyat bilimi alanında tür tanımlama yöntemi geliştirmemiş veya geliştirememiş olmak, belli türler üzerinde monografik çalışma yapanların ortaya koyduğu tanımların kullanılması sonucunu doğurmuştur. Bu durum da tür tanımlarının tartışılmadan aktarılması, kısmen değişiklik yaparak her çalışmada benzer tanımların tekrar edilmesi ve Türk Halk Edebiyatı öğrencilerinin de belli bir eleştirel bakış açısı geliştirmeden kendilerine verilen tür tanımlarını aynen ezberlemeleri ve aktarmaları sonucunu doğurmuştur.

Bu tespit Türk Halk Edebiyatı eğitiminde neden analitik yaklaşımların yeterince gelişmediğinin açık bir kanıtıdır. Oysaki günümüz bilim dünyası eğitim ve öğretimde uygulanması gereken temel yöntemlerin benimsetilmesini ve buradan hareketle eleştirel yaklaşımlarla analitik sonuçlar ortaya koyan öğretimi benimsemektedir.

Bu temel yaklaşımdan hareketle, Türk Halk Edebiyatı tür öğretiminde öncelikle tanım yapma yönteminin gerekli ve önemli olduğunu düşünüyoruz. Buradan hareketle de tür tanımı yapmak için bir türün;

1. Yaratım, aktarım ve kullanım özellikleri,
2. Şekil ve yapı özellikleri,
3. İçerik (muhteva) özellikleri,
4. İşlev (Fonksiyon) özelliklerini

esas alınarak tanımlamaya giden bir yöntemin uygulanabileceğini düşünüyorum. Bu yöntemle öğrenci, ilk olarak mevcut tanımların eleştirel bir tahlilini yapacak, daha sonra da kendi

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

tanımını üretmek için çalışacak ve kendi yeteneğine göre, kendi tanımını üreterek tür hakkında daha nitelikli bilgiye kavuşacaktır. Teklif ettiğimiz yöntem tartışmaya ve geliştirmeye açık olmakla birlikte, kullanılabilir ve sonuçlarının etkili olduğunu belirtmekte yarar görüyorum.

Kaynakça

- AKSOY, Ömer Asım (1984); *Atasözleri Sözlüğü (3 Cilt)*, Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları.
ARTUN, Erman (2004), *Türk Halk Edebiyatına Giriş*, İstanbul, Kitabevi Yayınları.
BORATAV, Pertev Naili (1988), *100 Soruda Türk Halk Edebiyatı*, İstanbul, Gerçek Yayınları.
ELÇİN, Şükrü (1993), *Halk Edebiyatına Giriş*. Ankara, Akçağ Yayınları.
İMAMOĞ, Kamilcan (1989), "Efsane" *Özbek Folklori Oçerkleri*. C. 2, Taşkent, Fan Neşriyatı.
KASKABASOV, Seit (1984), *Kazaktın Halık Prozası*, Almatı, Yazuvçı.
Manas Ansiklopedisi, (1995) Bişkek, Muras.
REFİLİ, M. (1958) *Edebiyat Nazariyesine Giriş*. Baku: 1958.
Tatar Tilinin Anlatmalı Sözlüğü (1979), C. 2, Kazan.

TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ÖĞRETİMİNDE OSMANLICA GEREKLİLİĞİ/GEREKSİZLİĞİ

Muhittin ELİAÇIK*

Giriş

Dünya tarihinde çok önemli bir yer tutan Osmanlı Devleti, Arap harfli çok zengin bir dil, edebiyat ve kültür mirası bırakmış ve bu mirasın sonraki kuşaklara aktarılması büyük bir sorumluluk gerektirmiştir. Türkiye Cumhuriyeti ve Türkiye Türkçesi, Osmanlı Devleti ve Osmanlı Türkçesinin mirasçısı durumunda bulunduğu göre bu mirasın hakkının verilip en iyi ve doğru biçimde öğretilmesi önemli bir mesaiyi gerektirmektedir. Bilindiği üzere Osmanlı Devletinin parçalanmasıyla ortaya çıkan devletlere ait çeşitli sorunlar Osmanlıca yazılmış belgelerin okunup anlaşılmasıyla mümkündür. Ayrıca Türk dili ve edebiyatının hazinesi çok büyük oranda Osmanlı Türkçesi iledir. Bu bakımdan günümüzde özellikle üniversitelerin Türk dili ve edebiyatı bölümlerinde Osmanlıcanın önemi oldukça artmakta ve eksikliğinden önemli sorunlar çıkmaktadır. Öyleyse Osmanlıcanın önemszenmemesi ve gerekli hassasiyetin gösterilmemesi Türkiye Türkçesi için de bir tehlike oluşturabilir.

Osmanlıca/Osmanlı Türkçesi

Burada *Osmanlıca* adlandırması üzerinde duracağız. Doğru adlandırma Osmanlı Türkçesi olduğu hâlde günümüzde Osmanlıca kullanımı daha yaygındır. Osmanlıda kullanılan dile *Osmanlıca* denilmediği gibi *Türkçe* de denilmemiş, *Türkî*, *Lisân-ı Türkî*, *Lisân-ı Osmanî*, *Lehçe-i Osmanî* gibi adlar kullanılmıştır. Osmanlıca kullanımı Fransız+ca, İtalyan+ca, Türk+çe, Çin+ce gibi, millet adlarıyla yapıldığından ve Osmanlı diye de bir millet olmadığından Osmanlıca adının doğru olmadığı sonucu çıkarılabilir. Böyle olmakla beraber üniversitelerde hâlâ *Osmanlıca* adı ile birlikte *eski yazı*, *eski harfler* gibi adlar daha yaygın kullanılmakta, medya ve halk da bunu benimsemektedir. Bunda bu adın daha hoş ve pratik olmasının da etkisi olmalıdır. Biz bu yazımızda daha ziyade Osmanlıca kullanımını tercih edeceğiz.

Osmanlıca hâlen canlı bir dil olmamakla beraber tam ölü bir dil de değildir. Günümüzde Osmanlıcanın yabancı bir dil gibi görülüp yazının Arapça zannedilmesi, Osmanlıcanın yeterince tanınmadığının işaretidir. Bu, Osmanlıca öğretimi meselesini ortaya koymaktadır.

Osmanlıca Öğretimi

Osmanlıca kimlere, nasıl ve ne kadar öğretilmelidir? Günümüzde Osmanlıca dersi üniversitelerin Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih ve Sanat Tarihi bölümleri, İlahiyat Fakülteleri ve Eğitim Fakültelerinin TDE ve Türkçe bölümlerinde verilmekte olup, bir süredir ortaöğretimde de seçmeli ders olarak verilmektedir. Bu bölümlerde verilen Osmanlıca dersinde sorunlar çıkmakta mıdır? Osmanlıca yeterince öğretilmekte midir? En önemlisi öğrencilere Osmanlıca konuları nasıl ve ne kadar verilmekte, hangi metinler okutulmaktadır. Her bölümün müfredatı farklı olup verilen konular da birbirinden farklı olabilmektedir. Biz Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinde Osmanlıcanın gerekliliği, gereksizliği, nasıl ve ne kadar verilmesi gerektiği üzerinde duracağız.

* Prof.Dr. Kırıkkale Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi meliacik63@kku.edu.tr

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Osmanlıca öğretiminde sınır koymak ve şu kadarı gerekli, bu kadarı gereksiz diye bir anlayış olmalı mıdır? Ya da dil ve edebiyat uzmanı, tarih uzmanı, ilahiyat uzmanı diye bir ayrıma gidip bu grupların birbirinin alanına girmemesi/girememesi söz konusu olabilir mi? Osmanlıca, konulara göre bölünüp uzmanlaşılacak bir alan mıdır? Edebî alanda çalışan birisi tarih ve ilahiyat alanına girmemeli mi? Bu soruları daha da artırabiliriz.

Öte yandan Osmanlıca öğretiminin ideal bir şekilde yapılması için Eğitim Fakültelerinde Osmanlı Türkçesi Öğretimi adı altında yeni bir bölüm açılmasından da bahsedilmektedir ki böyle bir niyet veya teşebbüsün doğru olup olmadığı tartışılabilir. Biz kalite ve iyi sonuçların alınmasında böyle teşebbüslerin yeterli olmadığını düşünüyoruz. Hatta konu asıl mecrasından çıkıp başka yönere kayabilir ki asıl tehlike de budur. Osmanlıca öğretimi muhtelif yerlerde birbirine aykırı şekil, muhteva ve miktarlarda yapılacağına, belli bölümlerde tam ve sağlam şekilde yapılırsa daha isabetli olur.

Türk Dili ve Edebiyatı Bölümlerinde Osmanlıca

Türkiye üniversitelerinin Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinde (Fen-Edebiyat ve Eğitim Fakülteleri) Osmanlıca hâlen zorunlu bir ders olarak genellikle 1-2. sınıflarda verilmektedir. Bazı üniversitelerde sınıflarda küçük farklar olabilmekteyse de genel uygulama bu şekildedir. Bu bölümlerde genel olarak Osmanlıca müstakil bir ders olarak hafta 1. sınıfta 3-4 saat, 2.sınıfta 2 saat, bazı üniversitelerde 3.sınıfta 2 saat olarak verilmekle beraber diğer dersler içinde de dolaylı biçimde verilmektedir. Mesela Osmanlı Arşiv Belgelerinin Dili ve Belâgati, Osmanlı Nesri, Klasik Türk Edebiyatında Tezkireler vb. dersler de Osmanlıcanın dolaylı öğretildiği dersler durumundadır. Öte yandan Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinin bütün derslerinde Osmanlıcanın mutlaka gerekli olduğu ve uygulandığı bilinen bir gerçektir. Yani müstakil Osmanlıca dersi dışındaki diğer dersler Osmanlıcanın uygulama alanıdır denilebilir. Böyle iken Osmanlıca bu bölümlerde ne kadar gereklidir diye bir soru veya hüküm ortaya konulabilir mi? Bu bölümlerde bu dersin seçmeli olarak verilmesi veya sadece harflerle diğer bazı temel konuların verilmesiyle yetinilmesi teklifi yapılabilir mi?

Böyle bir soru veya hükmün ileri sürülmesi, teklifin yapılması büyük ölçüde uygulamada ortaya çıkan bazı sorunlardan dolayıdır. Öncelikle Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinde Osmanlıcanın yeri, değeri ve gerekliliği bölüm hocalarının çok büyük bir kısmınca kabul edilmektedir. Bu kabul hâlen devam etmekte olup az da olsa buna muhalif yönde bazı görüşler ileri sürülebilmektedir. Yani bu dersin "çok öne çıkmaması, belirleyici olmaması, seçmeli bir şekilde verilip halledilmesi, öğrencilerin lüzumsuz! bir şekilde bu dersle uğraştırılmaması" gibi görüşlerle karşılaşılabilmektedir. Bu görüşleri saçma ve uç görüş olarak görmek mümkündür; ancak neden oluştuğunu anlamak daha yararlı olacaktır.

Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinde Osmanlıcanın uygulanma farklılığından dolayı ortaya çıkan sorunları aralıksız 20 yıldır bu dersi veren bir öğretim üyesi olarak maddeler hâlinde aşağıda şekilde sıralayabilirim:

1. Bu bölümlere gelen öğrencilerden alfabeye dair bir altyapısı olmayanlar bulunmakta ve ta ilk başta bir isteksizlik oluştuğundan bunların önemli bir kısmı bu ders ve fûruatında son sınıfa kadar başarısız olmakta, hatta 6, 7, 8.yıla kalıp hâlâ bu dersten bekleyen öğrenciler bulunmaktadır. Böyle öğrencilerin sayısı az olsa da meselenin bir boyutunu göstermesince önemlidir.

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

2. Öğrencilerin hiçbir altyapısı olmadan bölüme gelmesi her öğrenci için aynı sonucu vermemekte, hatta böyle öğrencilerden Osmanlıca dersi de dâhil bütün derslerinde sınıf birincisi olanlar çıkabilmektedir. Öyleyse en önemli sorun anlatım ve izlenen metoddadır.

3. İzlenen metod, konu ne kadar zor olursa olsun öğrencinin anlayacağı dille yapıldığında güzel sonuçlar çıkmakta, sınıf mevcuduna göre başarı oranı da yükselmektedir. Mesela Arapça bir kaide Osmanlıcadaki kullanıma göre anlatıldığında öğrencinin anlaması kolaylaşmaktadır.

4. Osmanlıca dersinin temeli 1.sınıfta atılmakta olup burada ilk izlenim öğrencinin geleceğini de belirlemektedir. Bu ders Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinin 1.sınıflarında ortalama 4 saatle en çok saati tutmakta ve öğrenci ile dersin hocası bu derse önemli bir zaman harcamaktadır. 1.sınıfta genellikle 2 saat teori, 2 saat uygulama şeklinde yapılan bu derste ilk haftalarda teorik ders işlenip sonra yavaş yavaş metin okumaya geçilmektedir. İşte sorunlar bu safhada ortaya çıkmaktadır ki bunlar şöyle sıralanabilir:

4.1. Birçok öğrenci harfleri henüz tanıyamadığından dersten kopmaktadır. Ama bir kısım öğrenci de harfleri büyük ölçüde halletmiş olduğundan konuların tekrarından sıkılmaktadır. Burada sınıf seviyesine göre bir ayırma yapılabilir. 70 civarında bir sınıf mevcudu için bu kaçınılmazdır.

4.2. Osmanlıca dersi 1.sınıflarda ortalama 65-70 öğrenci ile yapılmakta olup bu ise önemli bir sorunu beraberinde getirmektedir. Osmanlıca dersi bu sınıflarda ilk haftalarda yabancı bir dil gibi görüldüğünden kalabalık sınıflar dersin istenen sükunet ve güzellikte yürütmesine engel oluşturmaktadır. Dolayısıyla dersin şube hâlinde 30'ar kişilik sınıflarda yapılması daha iyi olacaktır.

4.3. İlk başta dersten kopan öğrenciler ödev yapmaya isteksiz olduğundan kopmalar daha da artmaktadır. Ödev yapmaya zorlama da başka sorunları doğurmakta, bu kez öğrenci devamsızlık yapıp işi sonunda bölümden ayrılmak istemeye kadar götürmektedir. Yukarıda belirtildiği üzere böyle öğrenci sayısı 70 kişilik sınıfta 5-10 kişiyi geçmemekte, ama bir sorun olarak ortada durmaktadır.

4.4. Böyle öğrenciler diğer öğrencilere de kötü örnek olup ödev yapmaya da etki edebilmektedirler. Sınıf mevcudu içinde çok cüzi kalan bu öğrenciler dersten tekrara kalsalar da dersi öğrenip geçenler az olmakta, çoğu son sınıfa geldiği hâlde bu dersten geçememektedir.

5. İşte gerek bu öğrencilerin durumu, gerekse Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinin son yıllarda mezun sayısının olağanüstü artması sonucunda atanma oranının çok düşük olması Osmanlıcanın bu bölümlerde gereksizliğini savunanların sesini daha da yükseltmelerine sebep olmaktadır.

6. Bu duruma bakıp dersi öğrenciye sevdirmek için konuları iyice kırıp sathileştirerek asli yönünden kaydırmak da bir çözüm olamaz.

Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinde Osmanlıca ne kadar verilmeli?

Yukarıda sıralanan maddeler Osmanlıcanın daha ziyade 1.sınıf uygulamaları sebebiyle oluşan sorunlarla ilgilidir. 1.sınıfta bu dersin 3-4 saat olması ilk bakışta fazla gibi görünse de, uygulamanın içinde olan birisi olarak bakıldığında daha az olmasının da bir çözüm olmayıp tam tersi daha büyük sorunlara sebebiyet vereceği rahatlıkla söylenebilir. Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinde 1.sınıflardan sonra genellikle 2.sınıflarda 2 saat daha Osmanlıca dersi verilmekte, bazı yerlerde 3.sınıfta da ya müstakil ya da başka adlar altında bu ders verilmeye devam edilmektedir. Son sınıflarda ise başka adlar altında ve genellikle seçmeli dersler şeklinde Osmanlıca metin okumaları yapılmaktadır. Görüldüğü üzere bu ders bu bölümlerde yeterince yer almaktadır. Öyleyse oluşan sonuçlara bakılarak bir yerlerde bir eksiklik ve yanlışlık olduğu ortadadır. Yani bu bölümlerden mezun olan lisans, lisansüstü ve daha ileri görevlere gelen öğrenciler basit, orta veya ileri düzey Osmanlıca metinleri doğru okuyamıyor ve anlamıyorsa onca saat verilen derslerle gerekli seviyeye gelinebilmiş

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

demektir. *Ba'dehuyu* ba'de; *fer-dihi* ferde; *bi-revi* berü; *yokduru* bu kadar; *eylegili* ile gel; *hüsnü* hasan; *gülü* gel; *âlefî* alt (Eliaçık 2016) şeklinde okumak nasıl açıklanabilir? Bir şiirde geçen "dört işlemde çarpma" anlamındaki *darb* kelimesini "vurma" diye anlayıp şiiri çeviren ve bir türlü çözemeyen öğrencinin bu duruma gelmesinde kusur kimde veya nerededir?

Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinde Osmanlıca derslerinde Arapça ve Farsça kaidelerin verilmesine fazla gerek olmadığını iddia edenler: *tahte'l-arzı* tahtü'l-arz, *min-haysü'l-mecmû'u* min-haysi'l-mecmû şeklinde okuyan -öğrenciyi geçtik- uzmanları gördükçe ne diyebilirler? Ya da bir fetvâda geçen: *Zeyd* ismi "arttırmak" anlamıyla çevrilirse ne söylenebilir? Soruyu tersinden soralım: Bu söylediklerimiz daha ziyade Osmanlıca derslerinde Arapça ve Farsça kaideleri almamış, alamamış veya öğrenememiş olanlar içindir. Bir de Arapça ve Farsça kaideleri iyi bilip de Osmanlıca'yı yanlış veya eksik uygulayanlar vardır. Bizce asıl tehlike buradadır. Çünkü bu anlayış Osmanlıca'yı tam ve iyi bildiğine inandığından her türlü metni rahatça çevirip yayımlamaya girişmektedir. Ama, *Allâm-dururu* Allâm durur (dur- fiili zannedilmiş); *men arefe...*yi min-örf..., *kimseneyi* kimisine diye okuduğunda gerçek gün gibi ortaya çıkmaktadır. Elimizde buna benzer daha yüzlerce örnek olup sadece meselenin boyutunu göstermek için bu kadarıyla yetiniyoruz. Aslında bu, ayrı bir yazının konusudur.

Sonuç

Türkiye üniversitelerinin Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinde Osmanlıca dersi gerek müfredattaki ağırlığı, gerekse haftalık saat oranları bakımından yeterince yer almaktadır. Türkiye Cumhuriyeti Devleti başlangıcından beri bu derse gerekli önemi ve hassasiyeti vermiş ve vermektedir. Bu ders uzun süre aksamadan doğru biçimde verilmiş, sevilip benimsenmiştir de. Ancak son dönemlerde kitle iletişim araçlarındaki hızlı değişim, her şeye en çabuk ve hızlı yollardan ulaşma çabası ve aceleciliği Osmanlıcanın da çabuk ve kolay yoldan öğrenilmesi isteğine kapı aralamıştır. İlk bakışta çok güzel ve çekici gelen bu niyet ve düşünce uygulamaya geçildiğinde çok önemli ve telafisi zor sorunlara yol açmaktadır. Her şeyin bir miadı, oluşma ve pişme süresi vardır. O süreye uyulduğunda normal ve güzel olur; uyulmadığında anormal olur. Osmanlıcanın öğretilmesi ve öğrenilmesi de böyledir. Mutlaka bir çaba ve fadakârlık gerektirmekte olup, konular zor veya kolay demeden layık olduğu yere konularak öğretilip öğrenilmelidir. İşte Türkiye üniversitelerinin Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinde Osmanlıca öğretiminde karşılaşılan problemlerin kaynağı da burada yatmaktadır. Bu dersi devlet gereken ağırlıkta ve değerinde müfredata koymuşsa bu dersi öğretenler de Arapça, Farsça ve diğer dillere ait kaideleri tam öğrenmeli ve öğrencilerine tam ve doğru öğretmelidir. Dolayısıyla başlığımızdaki: "Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminde Osmanlıca Gerekliği/Gereksizliği" ifadesi: "Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminde Osmanlıcanın Hakkını Vermek" şeklinde bir başlığa dönüşmüş bulunmaktadır.

Kaynakça

ELİAÇIK, Muhittin (2016), Osmanlıca Metinlerde Okuma Hataları ve Boyutları, Bütün Yönleriyle Osmanlıca ve Mirası Uluslararası Sempozyumu, Kırıkkale.

TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI DERS KİTAPLARINDA GÜNCELLİK

Musa ÇİFCİ*
Talip YILDIRIM**

Giriş:

Örgün eğitim-öğretim ortamları, fizikî bakımdan özel düzenlenmiş ortamlar olduklarından öğretmen ve öğrencilerin üzerinde sanki geçici olarak hayatın dışına çıkmış da okul binasından çıkınca gerçek hayata dönülecekmiş gibi bir psikolojik etki meydana getirmektedir. Buna bağlı olarak, burada işlenen konuların da okul ortamının dışıyla sanki ilgisi olmaması gerekiyormuş gibi bir psikolojik etki, araştırılmaya değer görünmektedir. Daha basit bir ifadeyle, "Okulu hayattan koparan nedir? Okul ile hayat arasında nasıl bir fark vardır?" gibi soruların çalışılmasında yarar görülmektedir.

Ne yazık ki ülkemizde okul ve kitaplar ile hayat arasında bağlantı kurmak çoğu zaman güçtür. Sıkça kullandığımız "*kitabın orta yerinden konuşmak*", "*kitabî hareket etmek*" gibi kullanımlar da aslında kitapla ve onu temsil ettiği okulla hayat arasındaki bağların ne kadar kopuk olduğunu anlatmaktadır. Bu kopukluk birkaç ders için değil, pek çok ders için geçerlidir. Özellikle sosyal derslerde daha da belirgin olarak gözlemlenmektedir.

Mehmet Kaplan, edebî eserin sokak ve caddelerde gezdirilen bir ayna olduğunu, orada ne varsa onları yansıttığını vurgular. Edebiyatın hayatın içerisinde oluşarak onu yansıtmayı, insanların ve toplumun her türlü sosyal, kültürel ve psikolojik durumunu yansıttığı bilinmesine rağmen eserlerin, dönemlerin kendi içlerine dönük olarak işlenmeleri, dersin amaçlarının gerçekleştirilmesini engelleyici rol oynuyor. Elbette bu sonuçları dayandırabileceğimiz bilimsel çalışmalara sahip değiliz; ancak, gözlemlerimiz bizi bu yargılara götürmektedir.

Bir edebî eser, ne kadar hayalî olursa olsun bir şekilde bizim zihinlerimizde onun belli bir coğrafyası, belli bir kişisi ve toplumu; bir şekilde bir karşılığı vardır. Edebiyat dünyası her durumda, yaşadıklarımızdan, zihin ve duygularımızla ulaştıklarımızdan meydana gelmektedir. Bu nedenle, Edebiyat dersini de diğer fen ve fizik dersleri kadar hayatta ilişkili görmek gerekmektedir.

Problem Durumu

Öğretimin temel ilkelerinden olan "hayata uygunluk" ilkesi, eğitimin temel felsefesine uygun olarak, yetişen bireylerin hayat içerisindeki yaşama ihtiyaç ve yeterliliklerini güçlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu ilkeye, ilkenin gerçekleştirilebilmesine en çok yardımcı olabilecek ilkelere birisi de "güncellik" ilkesidir. Her alanda nasıl ki güncel olarak ne olup bittiğine bakılıyorsa eğitim-öğretimde, Edebiyat derslerinde de yaşadığımız günlerde nelerin olup bittiğine bakılması gerekmektedir.

Edebiyat derslerinde, öğretim programlarında güncelliğin sağlanamadığından yakındığımız olmaktadır (Kavcar 2003: 22); ancak çoğu zaman politik kaygılardan ve

* Prof. Dr., Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi, m.cifci@usak.edu.tr

** Prof. Dr., Uşak Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, t.yildirim@usak.edu.tr

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

egemence düşüncelerden dolayı sağlıklı bir güncelliğin izlenemediği görülmektedir. Oral ve Aşılıoğlu'nun çalışmasına göre öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu Edebiyat kitaplarında güncelliğe, yakın zamanın güncel edebî şahsiyet ve eserlerine yer verilmediğinden şikâyetçidirler: "Öğretmenlerin çoğunluğu (%73.6) Cumhuriyet dönemi Türk edebiyatı (özellikle 1940 sonrası) ile ilgili metinler üzerinde kısmen çalışabildiklerini, %21.8'i ise hiç çalışma olanağı bulmadıklarını belirtmektedirler, «ünkü Türk dili ve edebiyatı programında kronolojik bir sıra izlenmektedir. Böyle bir yaklaşım sonucu, çağdaş Türk edebiyatı konularına sıra gelinceye kadar öğretim dönemi bitmekte ve öğrenci Cumhuriyet dönemi Türk edebiyatından seçilmiş örneklerle ya hiç tanışmamakta ya da bir iki örnekle yetinmek zorunda kalmaktadır. Bu durum, önemli öğretim ilkelerinden birisi olan güncellik (aktüalite) ilkesine ters düşmektedir. Güncellik ilkesine göre, öğretimde bireyin anlayabileceği onun için anlam taşıyan güncel örneklerden hareket edilmesi, eskiyi anlamayı kolaylaştırır." (Oral, Aşılıoğlu 2000 38-39)

Edebiyat ders kitaplarının güncellik ilkesi çerçevesinde literatürde herhangi bir çalışmaya konu edilmediğine rastlanmamıştır. Rastlanan tek çalışmada Çıfci'nin Türkçe ders kitaplarını güncellik yönüyle incelemiştir (Çıfci 2005). Daha çok Sosyal Bilgiler derslerinin ve ders kitaplarının güncellik bakımından çalışıldığını görmekteyiz (Deveci, Arın 2008; Demirkaya Gedik 2008; Eryılmaz 2015; Gürdoğan Bayır 2010).

Çalışmanın Amacı

Çalışmanın amacı, dil ve edebiyat ders kitaplarında, öğretim ilkelerinden "güncellik" ilkesinin ne kadar ve hangi biçimlerde yer aldığına belirlenmesidir. Bu amaçla doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem uygun olarak, derlenen dokümanlar sınıflandırılmış, kategorik analize tabi tutulmuştur. Her sınıf düzeyinden bir Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabı örneklem olarak seçilmiştir. Ders kitabının seçiminde erişim ve incelenebilirlik avantajları nedeniyle EBA sayfalarında pdf formatında bulunan dört farklı yayınevine ait Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabı dikkate alınmıştır. Kitaplar 2016 yılı basımıdır. Sadece metinler ve işlenişleri değil, kitapların bütün bölümleri, güncellik ilkesinin bulunup bulunmadığı bakımından taranmıştır. Taramada güncellik ilkesinin, edebiyat ve dil bilgisi çalışmalarının hangi kısımlarında yer verildiği, hangi güncel olay ya da durumla ilişkilendirildiğine bakılmıştır. İlkenin uygulanmasının etki derecesi, güncelliğin yakınlığı ve uzaklığı bakımlarından analiz edilmiştir.

Yöntem

Araştırmada "geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan" (Karasar, 2008) tarama modeli kullanılmıştır. Bu modelde, araştırma konusu olan nesnenin, olayın, olgunun sadece buldukları yapılar tespit edilmeye çalışılmaktadır. Bu yapıların taşıdıkları sebep-sonuç ilişkilerine yer verilmemektedir. Araştırmada sadece belirlenen materyallerdeki "güncellik" ilkesinin ne kadar ve ne şekilde yer aldığı belirlenerek uygulamanın etki derecesi yorumlanmıştır.

Bu yöntem uygun olarak, derlenen dokümanlar sınıflandırılarak kategorik analize tabi tutulmuştur. Her sınıf düzeyinden bir Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabı örneklem olarak seçilmiştir. Ders kitabının seçiminde erişim kolaylığı nedeniyle web sayfalarında bulunan dört farklı yayınevine ait Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabı dikkate alınmıştır. Kitaplar 2016 yılı

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

basımıdır. Sadece metinler ve işlenişleri değil, kitapların bütün bölümleri, güncellik ilkesinin bulunup bulunmadığı bakımından taranmıştır. Taramada güncellik ilkesinin, edebiyat ve dil bilgisi çalışmalarının hangi kısımlarında yer verildiği, hangi güncel olay ya da durumla ilişkilendirildiği, ilkenin uygulanmasının etki derecesi, güncelliğin yakınlığı ve uzaklığı bakımlarından analiz edilmiştir.

Temin edilen Türkçe ders kitaplarının sadece "Ders Kitabı" temalar halinde incelenmiştir: Her ders kitabı için bir tablo hazırlanarak her temada yer alan metinler güncel olup olmadıkları bakımından analiz edilmiş; güncellik taşıyorlarsa başarılı ve etkili bir metin olmaları açıklama notuyla kaydedilmiştir. Metnin başarısında yazarın etkisi (yazarın tanınmış olması, yazdığı alanda uzmanlığı), metnin türü (kurgusal olup olmaması), metnin uzunluğu (okuyucunun ilgisini dağıtmayacak uzunlukta olması) kriterlerine dikkat edilmiştir.

Bulgular ve Yorumları

Elde edilen bulgular, farklı kategorilerde değerlendirilmek üzere tablolar tasarlanmıştır; ancak; incelenen ders kitaplarındaki bulguların son derece yetersiz oluşu, bu tabloların kullanılması gereğini ortadan kaldırmıştır. Sadece 11. ve 12. sınıf için tabloya basit şekilde yer verilmiştir.

Türk Dili ve Edebiyatı 9: Bu sınıfta 10 ünite bulunmaktadır: Bunlar Türk Dili ve Edebiyatına Giriş, Hikâye, Şiir, Makale, Roman, Tiyatro, Senaryo, Masal ve Fabl, Mektup ve E-posta, Günlük ve Blog. Yukarıdaki tabloya göre, 9. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabında "güncellik" ile ilişkilendirmeye rastlanmamaktadır. Ne güncel bir konu ne de öğrencileri işlenenlerden güncel olanlarını izlemeye, araştırmaya yönelten herhangi bir çalışma yer almamaktadır. Sadece birkaç defa işlenen konunun günlük yaşantılarla bağlantısını kurulmasına çalışıldığı belirlenmiştir:

"Metinde geçen "Her millet, dilini ve kültürünü yüzyıllar boyunca yoğurur. Bu esnada o, akan bir nehir gibi, içinden geçtiği her topraktan bazı unsurları alır." cümlesini günlük hayattan örneklerle açıklayınız." Kitapta çevre temasını işleyen metnin bulunması, güncellik bağlantısının kurulması için son derece uygun görünmektedir. Ancak, burada da güncel çevre duyarlılıklarına temas edilmemiştir.

Türk Edebiyatı 10: 10. sınıf ders kitabı Türk Edebiyatı adıyla basılmış olup içerisinde üç ünite bulunmaktadır: Tarih İçinde Türk Edebiyatı, Destan Dönemi Türk Edebiyatı, İslâm Uygarlığı Çevresinde Gelişen Türk Edebiyatı. Bu kitapta sadece bir yerde metindeki kız isteme ile günümüzdeki kız isteme usulünün karşılaştırılması istenmektedir. Bunun dışında güncellik ile ilişkilendirilebilecek işleniş ya da yönlendirme bulunmamaktadır. Hâlbuki, Yunus Emre'nin eserlerinden ve hayatından söz edilirken UNESCO'nun 1991 yılını Dünya Yunus Emre Sevgi Yılı olarak kutladığı verilebilirdi. Aynı şekilde Fuzulî'nin Su Kasidesi işlenirken dünyadaki su problemine dikkat çekilerek de suyun insanlık için önemi üzerinde durulabilirdi.

Türk Edebiyatı 11:

Türk Edebiyatı 11		
Metin:	Güncellik (Olay ya da Durum)	Yakınlık ve Uzaklık
Metinde	-	

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Metnin işlenişinde	1. Günümüzdeki askerî ve siyasî, ekonomik gelişmelerin sorulması 2. Gazetelerin karşılaştırılması 3. Sergüzeşt romanı işlenirken İnsan Hakları Evrensel Beyannâmesi'nin incelenmesinin istenmesi 4. Görücü usulü ile evlenmenin sorulması (Şâir Evlenmesi metninin işlenişinde) 5. eski-yeni çatışmasının sorulması	1. Yakın, 2. Yakın, 3. Yakın, 4. Yakın, 5. Yakın
Dil bilgisi konularının işlenişinde	-	
Tür ve anlatımda	-	
Serbest Çalışmalarda	-	
Etki derecesi	-	

11. sınıf Türk Edebiyatı ders kitabında yer alan üniteler şunlardır: Batı Tesirindeki Türk Edebiyatına Giriş, Tanzimat Dönemi Türk Edebiyatı, Serveti Fünûn Edebiyatı ve Fecr-i Ati Topluluğu, Millî Edebiyat Dönemi. Yukarıdaki tabloya göre İnsan Hakları Evrensel Beyannâmesi'ne vurgu yapılarak yaklaşık 150 yıl önce işlenen bir konunun günümüz dünyasında önemini koruyan yönüyle işlenmiş olması "güncellik" ilkesinin uygulanması için iyi bir örnektir. Diğer işlenişlerdeki güncelliklerle ilişkilendirmeler olumlu olmakla birlikte etki dereceleri düşük görünmektedir. Bu ünitelerde de ilk bakışta kolaylıkla güncellik bağlantısı kurularak işlenebilecek metinler ve konular bulunmaktadır. Söz gelimi, Millî Edebiyat ünitesinde yer verilen Yusuf Akçura'nın Üç Tarz-ı Siyaset'inden yapılan alıntıda "*Osmanlı ülkelerinin İstanbul'dan başka yerlerinde bu fikirlerin taraftarları olup olmadığını bilmiyorum. Lâkin Türklük siyaseti de tıpkı İslâm siyaseti gibi umumdür; Osmanlı hudutları ile mahdud değildir. Binaenaleyh kürenin Türklerle meskûn diğer noktalarına da göz atmak iktiza eder.*" Sözünden yola çıkılarak bugün önemli ilişkilerimizin bulunduğu ve bağımsızlıklarına kavuşmuş Türk Cumhuriyetlerinden bahsedilebilir. Bu akraba devletlerin bağımsızlıkları henüz güncelliğini kaybetmemiş durumdadır. Aynı şekilde, Toplumcu Gerçekçiler işlenirken, bu edebiyatın yazar ve şâirlerine konu olan Anadolu ile bugünkü Anadolu'nun gerçekçiliğe yansiyacak yönleri üzerinde durulabilir; bugünkü Anadolu'nun güncelleri konu edilebilirdi.

Türk Edebiyatı 12:

Türk Edebiyatı 12		
Metin:	Güncellik (Olay ya da Durum)	Yakınlık ve Uzaklık
Metinde	-	
Metnin işlenişinde	1."İncelediğiniz metinden yararlanarak ekonomik ve sosyal problemlerin günümüzde de devam ettiğini düşünüyor musunuz?" diye sorulmaktadır. Buradan yola çıkılarak edebiyat bağlamında güncel ekonomik ve sosyal durum üzerinde konuşulabilir.	1. Uzak
Dil bilgisi konularının	-	

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

İşlenişinde		
Tür ve anlatımda	-	
Serbest Çalışmalarda	-	
Etki derecesi	-	

12. sınıf Edebiyat ders kitabının üniteleri şunlardır: Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı, Cumhuriyet Döneminde Öğretici Metinler, Cumhuriyet Döneminde Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler, Cumhuriyet Döneminde Olay Çevresinde Oluşan Edebi Metinler. Ne yazık ki bu sınıfın edebiyat konularının işlenmesinde de yukarıdaki tabloya göre güncelliğe götürebilecek, bir işleniş sorusu dışında, herhangi bir işleniş rastlanmamaktadır.

Orhan Pamuk'un Kar romanının incelendiğini görüyoruz. Orhan Pamuk, Nobel Edebiyat Ödülü almış bir yazarımızdır. Bu ödül bütün dünyada yazarına ve eserin diline saygınlık kazandıran bir ödüldür. Bu nedenle her zaman güncelliği bulunmaktadır. En azından bunun üzerinde durulabilirdi. Türkçe yazılan bir edebî eserin de dünya çapında saygın bir ödüle lâyık görülmesi dolayısıyla Türkçenin ifade gücü vurgulanabilirdi.

Sonuç ve Değerlendirme

İncelemeye konu olan Lise Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarında edebiyatın ve dilin / Türk dilinin güncel yönleriyle ders konusu yapılacak belirgin bir güncellik alt yapısının bulunmadığı görülmektedir. Edebiyat ders kitaplarındaki şâir ve yazarlarının, onların eserlerinin hemen hemen bir arkeolojik malzeme donukluğuna yakın biçimde işlendiklerini; bu işleniş biçimi itibarıyla Edebiyat ve Dil derslerinin hayatın uzağında bulduklarını söyleyebiliriz.

Güncellik ilkesinin gereklerinin lise Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarında yerine getirilmemesi, bu derslerin gerekliliği; sağlayacağı duygusal ve zihinsel kazanımlar bakımından öğrencilerde istenen düzeyde bir motivasyonu engelleyecektir. Çevresinde edebiyatın ve dilin herhangi bir etkisini göremeyen, hissedemeyen öğrenci, kendi edebî estetik zevklerini geliştirmek bir yana, zihninde doğru bir "dil ve edebiyat" kavramı oluşturamayacaktır.

Kaynakça

- ÇİFCİ, Musa (2003), Dil ve Edebiyat Öğretiminde Zaman Haritası, TÜBAR, Bahar, (71-78).
ARIN, Dilek, DEVECİ, Handan (2008), Sosyal Bilgiler Dersinde Güncel Olayların Kullanımının Öğrenci Başarısına Ve Hatırd Tutma Düzeyine Etkisi, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, Güz, C.7, S. 26, (170-185)
DEMİRKAYA GEDİK, Hatice (2008), Sosyal bilgiler eğitiminde güncel olaylar, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Doktora Tezi, Ankara.
ERYILMAZ, Önder (2015), Sosyal bilgiler dersinde güncel olaylardan yararlanmanın öğrencilerin sosyal problemlere duyarlılıklarına etkisi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Eskişehir.
GÜRDOĞAN BAYIR, Ömür (2010), Sosyal bilgiler dersinde güncel olaylardan yararlanmanın öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Eskişehir.
KARASAR, Niyazi (2008), Bilimsel Araştırma Yöntemi, Nobel Yayın Dağıtım, 18. Baskı.

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

- KAVCAR, Cahit (2003), Türk Dili Ve Edebiyatı Programıyla İlgili Yeni Çalışmalar, TÜBAR-XIII- /2003-Bahar, (19-26).
- ORAL, Behçet, AŞLIOĞLU, Bayram (2000), Lise Türk Dili Ve Edebiyatı Dersi Öğretmenlerinin Türk Dili Ve Edebiyatı Programı Harkındaki Görüşlerinin Değerlendirilmesi, Eğitim ve Bilim,) An Evaluation of Turkish Language And Literature Teachers' Opinions About The Turkish Language and Literature Program in High School), (34-39); eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/download/5277/1440

TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ÖĞRETİMİNDE EDEBİ METİNLERİN İŞLEVİ VE METİN SEÇİMİYLE İLGİLİ SORUNLAR

Mustafa KURT*

Liselerde okutulan Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programları, ilk ve ortaokulda Türkçeyle yazılmış temel edebî türlerdeki metinleri okumuş ve Türkçeyle ilgili genel bilgileri edinmiş bir düzeydeki öğrencilere yönelik olarak hazırlanmaktadır. Bu bakımdan lise düzeyinde, Türkçenin bir edebî dil olarak tarihî süreçte geçirdiği değişimler ile bu süreç içindeki üretilen edebî metinler üzerinde durulmakta ve onlardan hareketle farklı dil becerilerini geliştirmeye yönelik çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Yapılan bu çalışmaların bir kısmında öğrencilere bir yandan Türk dili ve edebiyatına dair yeni temel kavram ve terimler öğretilirken öte yandan öğrencilerin Türk edebiyatının farklı dönemlerinden alınan metinler üzerinde çeşitli etkinlikler yapmaları sağlanmaktadır. Bu çerçevede öğrencilere sunulan edebî metinler hem kendi dönemlerini hem dönemlerindeki dil özelliklerini hem de içerdikleri edebî ve kültürel değerler ile oldukça önemli bir konumda yer almaktadır. Edebî metinlerin özellikle yazıldıkları dönemin zihniyetini oluşturan pek çok unsurunu bünyesinde barındırması, onların bir öğretim aracı olmasa bile bir inceleme aracı olarak kullanılmasını gerekli kılmaktadır. Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde kullanılan edebî metinlerin bu ders çerçevesinde şu işlevleri üstendiği söylenebilir:

- a) Edebî metinler, Türkçenin dünyasında üretilmiş ve dilin estetik kullanımının birer örneğidir. Bu bakımdan bu metinler, çok köklü bir geçmişe sahip, işlenmiş bir edebiyat dili olan Türkçenin somut belgeleridir. Onların okutulması Türkçenin her şeyden önce Türkçenin yüzyıllar içinde işlenerek kazandığı ses ve söyleyiş özellikleri ile taşıdığı değerlerin öğrencilerce fark edilmesini sağlayacaktır.
- b) Metinler, yazıldıkları dönemin ve dil özelliklerinin somut bir belgesidir. Bu özellik onları, dilin o andaki görünümünü ve özelliklerini vermesi açısından önemli kılar. Onları incelemek hem dönemi hem dilin yüzyıllar içinde kazandıklarını fark etmek demektir.
- c) Metinler, içerdikleri unsurlarla yazıldıkları döneminin tarihî, sosyolojik, psikolojik ve genel anlamda bütün kültürel değerleri taşırlar. Bu bakımdan metinler, milletlerin kültür ve değerler sisteminin taşıyıcı unsurlarıdır.
- ç) Metinler, kendilerini inşa eden geleneğin ve daha dar alanda yazarların dil ve dünya karşısındaki tutumlarını yansıtır. Bu nedenle her metin kendisini üreten geleneğin veya yazarın dünyaya baktığı pencereyi/pencereleri gösterir. Bu bakış açılarına dikkat etmek insanın dünya ve gerçeklikle kurduğu ilişkiyi fark etmek anlamına gelmektedir.
- d) Metinler bağlı oldukları edebî akım, gelenek, yöneliş ve eğilimleri yansıtan birer aynadır. Bu yönelişlerin metindeki görünümü genelinde sanatın özeldi ise edebiyatın farklı uğrakları ve arayışları göstermesi açısından önemlidir. Bu aynı zamanda hayatta ve dünya ile kurulan ilişkinin sanattaki yansıma biçimlerini de verecektir.
- e) Edebî metinler yazıldıkları edebî türün özelliklerini ve söyleyiş tercihlerini bünyelerinde barındırır. Bu çerçevede bir edebî türün farklı örneklerini okumak, bir yazma ve anlatma

* Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, kurtm@gazi.edu.tr

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

geleneğini de fark etmek demektir ki bu da okuyucuyu başka metinleri okumaya sevk edecektir. Okuma alışkanlığı kazanmanın öncelikli aşaması bir edebî metnin diğer edebî metinlerin yolunu açmasıdır. Pek tabii ki bunun gerçekleşmesi de okunan metinden alınan zevk ile metnin ürettiği diğer olumlu çağrışımlarla mümkün olur.

- f) Edebî metinleri okumak ve onlardan hareketle çeşitli çalışmalar yürütmek edebî kültürü geliştireceği gibi öğrencilerin araştırma, tartışma, anlama, değerlendirme, yorumlama ve eleştirel düşünme gibi yetenekleri ile zihinsel becerilerinin gelişmesini sağlayacaktır.
- g) Türkçeyle yazılmış edebî metinleri okumak, milletimize ait kültürel değerleri benimsemenin ve fark etmenin de bir aracıdır. Bu bakımdan dil ile üretilmiş her düzeydeki metin tarih ve coğrafya düzleminde, bir millete mensup olmanın ve millî bir bilinç kazanmanın da bir aracıdır.
- ğ) Edebî metinler ele aldıkları konu, tema ve insanlık durumlarıyla bizatihi hayatın edebî düzlemdeki yansımalarını içerir. Bu özellik edebî metinleri, bu dünya ile kurulan ilişkinin anlaşılması, sorgulanması ve yeniden düzenlenmesi bağlamında hayati bir konuma yerleştirir. Edebî metinler bu dünyaya ve insana dair temel duygu, düşünce ve hayalleri anlayabilmesinin önemli bir aracıdır. Metinler her ne kadar kurgusal da olsalar eninde sonunda insana özgü bir durumu edebî düzleme taşımaktadırlar. Onları okumak, insana, topluma ve hayata dair göstergeleri okumaktır.

Yukarıdaki sıralanan özellikler, edebiyat metinlerini öğretim aşamasının önemli bir nesnesi kılarken onların seçimini de bir o kadar önemli bir hâle getirmektedir. Cumhuriyet tarihi boyunca hazırlanan Türk Dili ve Edebiyatı öğretim programlarında derslerde kullanılacak metinlerin niteliği ile onların öğrenciye sunulmuş biçiminde farklı yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşım tarzları ile genel anlamda metin seçiminde görülen başlıca sorunlar şu başlıklar altında incelenebilir:

a) Metinlerin Bütünlüğü Sorunu

Türk dili ve edebiyatı öğretim programlarında, metinlerin sunulmuş veya seçiliş biçimi farklı olsa da öncelikle derslerde Türk edebiyatının farklı dönemlerinden seçilen parçalardan hareket edilmesi gerekliliği belirtilir. Bu ilk esas itibarıyla doğru bir yaklaşımdır çünkü "edebiyat tarihi metinlerin tarihi"dir. Ne var ki seçilen bu edebî metinlerin bir kısmı ders kitaplarına tam alınamadığı için, söz konusu metinler ders kitabına alınmış kısmı üzerinden ele alınıp incelenmektedir. Oysa başta roman, destan, tiyatro, mesnevi hatta halk hikâyesi gibi türler başta olmak üzere pek çok uzun soluklu edebî tür, kendisinden alınan kısa bir parça üzerinden tanıtılmaya çalışılmaktadır ki bu şekliyle bunun sağlıklı biçimde gerçekleşmeyeceği açıktır. Bu sorunu aşmak için metinlerde kısa özetlere yer verilse de bu özetler metnin kendi doğal akışını ve gelişimini vermektense doğrudan olarak uzaktır. Bu tavır aynı zamanda eserleri, kısa özetleri üzerinden tanımaya çalışmak gibi olumsuz bir alışkanlığı davet etmektedir. Oysa bir metin, okurun dünyasında ancak bir bütün olarak okunduğunda anlam kazanır. Bu nedenle düzey gözetilmek şartıyla roman gibi uzun soluklu metinler dönem boyunca okutulurken üzerinde farklı çalışmalar yürütülmelidir. Bu duruma dikkat çekerek bu eksikliği kapatmaya çalışanlardan biri Mehmet Kaplan olmuştur. Kaplan'ın bu amaçla "Eğitim Dizisi" altında yayımladığı "Oğuz Kağan Destanı"na yazdığı ön sözde edebiyat ders kitaplarına metnin bazı parçalarının alınmasının metnin bütünlüğünü benimsenmesinde güçlük çıkardığının altını çizer. "Edebî kültürün tek başına veya beraberce yapılan, tahlil, yorum ve tartışma ile elde edildiği"ni vurgulayan Kaplan "Edebî eser tahlili,

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

mekanik soru-cevap listesinin dışında, metni bir bütün olarak anlama, çeşitli tarzda yorumlama ve değerlendirme cehti ister." (Kaplan, 1979: 9-10) diyerek metinlerin bütünlüklü olarak incelenmesinin önemine dikkat çeker. Söz konusu sorunun çözülmesi, doğru bir planlamayla dört yıl boyunca bir bütün olarak okutulacak kitapların önceden belirlenmesi ve bunlara yönelik doğru ölçme araçlarının kullanılmasıyla mümkün olacaktır.

b) Metin Seçiminde Dönem Sorunu

Türk dili ve edebiyatı öğretiminin çok tartışılan konularından biri de seçilen metinlerin hangi sırayla ve hangi edebî dönemlerden alınacağı sorunudur. Söz gelişi dilinin ağır olduğu gerekçesiyle zaman zaman Divan edebiyatı metinlerinin ders kitaplarına konulmaması gerektiği öne sürülmüş ve öğretime yakın dönem metinlerinden başlanması gerektiği üzerinde tartışılmıştır. Bu konuda Cemal Süreya'nın 1976'da yazdığı "Liselerde Edebiyat Dersleri" adlı yazısında söyledikleri dikkat çekicidir:

"Bugün liselerde okutulan edebiyat derslerinin öğrenciyi edebiyattan soğutacak cinsten olduğunu hepimiz biliyoruz. Ders programları içinde büyük ağırlığı Divan edebiyatı, Tanzimat edebiyatı, Servet-i Fünun edebiyatı meydana getiriyor. Cumhuriyet edebiyatına ayrılan yer üçte bir oranını bulmaz. Cumhuriyet edebiyatı içinde de aslan payını 1923-1935 arasındaki temsilciler alır. Çünkü edebiyat kitaplarının planı Cumhuriyet'in ilk on yılında ortaya çıkmıştır. Tanzimat'tan Cumhuriyet'e uzanan edebiyatın değerlendirilişi de o temsilcilerin görüşlerine göre yapılmaktadır. Onların çizdikleri edebiyat baremi bugüne dek değişmemiştir ya da pek az değişmiştir." (Cemal Süreya, 2014: 68).

Türk dilinin bir yazı dili ve edebî dil olarak yaşadığı dönemlerin öğrenciyi hissettirilmesi öncelikle düzeye uygun, doğru örneklerin seçilmesiyle mümkündür. Bir kavramın tarihine bakabilmek için öncelikle kendisini doğru tanımlamak gerekir. Bu bakımdan Türk edebiyatındaki dönem bilinci ancak belli zihniyet dönemleri, üsluplar, eğilimler ve tarihsel bir arka plan kültürü üzerine inşa edilebilir. Necatiğil'in ifadesiyle edebiyat öğretimi, "Eski ile yeni arasında gidip gelen hızlı bir trafiktir." Bu da ancak belli bir edebî ve tarihî kültür zemininde gerçekleşebilir. Bütün bu hususlar önemli olmakla birlikte öğrencinin, kendi gündemine taşınan edebî metinlerle öncelikle bir bağ kurması gereklidir. Bu da ancak edebî metinlerin öğrencinin yaşadığı dünya ve gerçeklikle örtüşmesiyle sağlanabilir. Ders kitaplarına seçilen edebî metinlerin öncelikle estetik ve kurgusal açıdan nitelikli olması, doğru ve anlamlı değerleri bünyesinde barındırması gerekir. Bu bakımdan seçilen edebî metinlerin yakın dönemden geçmişe doğru ilerleyen bir çizgide sunulması faydalı olacaktır.

c) Türler ile ilgili Sorunlar

Edebî metinleri, Türk edebiyatında bir geleneği olmayan türler üzerinden tanımlamak veya bu tür tasnif üzerinden sunmak oldukça ciddi sorunlara yol açmaktadır. Cumhuriyet döneminde yazılan bazı edebiyat kitapları bu yaklaşımla kaleme alınmıştır (Cevdet Kudret, 1991). Söz gelişi, şiiri "epik, lirik, didaktik, pastoral, dramatik" olarak gruplandırarak ele almak türün edebiyatımızdaki gelişimi açısından sorunludur. Bu tasnif "dramatik şiir"le birlikte trajedi, komedi ve dram gibi Batılı türleri getirmekte ve örneklerin çoğu da Batılı metinlerden seçilmektedir. Bu tercih, geleneksel Türk şiiri ve tiyatrosunun tarihî gelişime de uymamaktadır. Ayrıca bu tür bir sınıflandırma çok derin bir tür bilgisi yükünü (klasik trajedinin özellikleri, komedinin dramdan farkları vb.) de beraberinde getirmekte ve bu harici bilgi yoğunluğu metinlerin önüne geçmektedir.

ç) Düzey Sorunları

Türk dili ve edebiyatı öğretiminin en önemli sorunlarından biri metnin öğrencilerin düzeyine uygunluğudur. Bu düzey, öğrencilerin yaş ve gelişim özellikleriyle ilgili olduğu gibi metnin dili ve içeriği ile de doğrudan ilgilidir. Ülkemizde Türk edebiyatı genellikle tarihî gelişim çizgisiyle ele alınmakta, öğrenciler öncelikle Türk dilinin tarihî gelişim çizgisi içindeki ilk örneklerden başlayarak günümüz edebiyatına ancak son sınıfta ulaşmaktadır. Bu ele alış tarzı tarihî çizginin ve gelişimin görülebilmesi açısından doğru gibi görünse de edebiyat zevki kazanma ve okuma alışkanlığını geliştirme açısından bazı sorunlar içermektedir. Bu bakımdan edebiyat ile teması; estetik düzeyi, dili, anlatımı ve en önemlisi öğrencilerin dünyasıyla örtüşen örnekler üzerinden gerçekleşmesi oldukça önemlidir. Ayrıca ders kitaplarına alınan ve uzmanlık gerektiren bazı ağır metinler öğrencilerin edebiyattan uzaklaşmasına sebep olmaktadır. Oysa edebî metinler öğrencilerin okuma-yazma, konuşma gibi dil becerilerini desteklemeli ve yeni okumaların önünü açmalıdır. Bu çerçevede öğrencilere okutulacak metinler belirlenirken onlardan hareketle gerçekleştirilecek diğer çalışmalar da planlanmalıdır. Türk dilinin tarihî dönemlerinden alınan metinler ise mutlaka sağlam bir tarihî ve edebî zemin üzerinde incelenmelidir.

d) Dil Sorunu

Bir metni edebî yapan en önemli özellik ele aldığı konu veya temayı dile getirme biçimidir. Yazarın üslubuyla ilgili olan bu durum, aynı zamanda dönemin zihniyeti ile de doğrudan ilişkilidir. Bu çerçevede bir metnin dili kendisini oluşturan bütün değerlerin de bir bileşkesidir. Metinler ve yazarlar seçtikleri kelimelerle dönemlerindeki gerçekliğin bir kesitini de somutlaştırır. Bu bakımdan edebî metinler üzerinde yapılacak herhangi bir sadeleştirme işlemi veya metnin bütünlüğünü bozacak kısaltmalar o metnin doğasını bozacaktır. Sözcüğü Halit Ziya'nın bir metninin sadeleştirilmiş hâli veya Divan şiirinden alınan örneklerin günümüz Türkçesine aktarılmış biçimleri üzerinden işlenmesi öğrenciye yeni bir beceri kazandırmayacaktır. Öyle ki edebî metinlerin bir işlevi de öğrencinin söz varlığını geliştirmektir. Sözlük kullanma alışkanlığını geliştirmeyen, öğrencinin sözlü ve yazılı anlatım becerilerine yeni kelime ve ifadeler katmayan bir okuma faaliyeti oldukça kısır bir etkinlik hâlini alacaktır. Bu bakımdan metinlerin doğası bozulmadan kolaydan zora doğru ilerleyen bir metin sırası gözetmek ve öğrencinin söz varlığını geliştirecek aşamalı yol izlemek bu açıdan faydalı olacaktır.

e) Kapsam Sorunu

Türkçe, köklü geçmişi, tarih içinde kazandığı anlam ve ses zenginlikleri ve günümüzdeki milyonlarca konuşuru ile dünyanın sayılı dilleri arasında yer almaktadır. Bu bakımdan Türkçeyi veya onun herhangi bir lehçesiyle üretilmiş binlerce edebî eser Türkçenin zenginliklerini yansıtmaktadır. Özellikle Türkiye dışındaki coğrafyalarda Türkçeyi üretilen metinler ve Türk dünyasının ürettiği nitelikli edebî metinler öğrencilerle buluşturulmalıdır. Böyle bir tercih, öğrencilerin dilin sınırları aşan, kuşatıcı ve birleştirici yönünü fark etmesini sağlayacaktır. Ders kitaplarına alınan metinlerde bu hususun göz ardı edildiği ancak lise düzeyindeki öğrencilere önerilen okuma listelerinde bu hususun dikkate alındığı gözlemlenmektedir. Bu bakımdan metinden ziyade söz konusu kitapların okutulması bu çerçevede büyük önem taşımaktadır.

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

Sonuç ve Öneriler:

Son yıllarda yapılan araştırma ve gözlemler şunu göstermiştir ki hâlihazırda Türk dili ve edebiyatı dersleri, edebiyata ilgisi olan ile olmayan öğrencileri ayıracak niteliklerden ve bütün öğrencileri edebî metinlerin dünyasına çağırmaktan oldukça uzaktır. Bunun en önemli sebebi, mevcut ölçme ve değerlendirme sisteminin büyük oranda, okuma-anlama ve yazma becerilerini değil, genel bilgi düzeyini ölçmesidir. Bu bakımdan, aslında hiç istenmediği hâlde, bir şairin eserlerinin adını ezbere bilmek bir dizesini veya şiirlerini okumaktan daha değerli hâle gelmiştir. Dolayısıyla liselerdeki edebiyat derslerinin yeniden işlevsel hâle gelmesi ancak o derslerde gerçekleştirilen etkinliklerin ölçülmesi ve gündelik hayatla ilişkisinin yeniden kurulmasıyla sağlanacaktır. Ayrıca aşağıda sıralanan hususlar da edebiyat eğitiminin amaçlarına ulaşmasını sağlayacak bazı önerileri içermektedir:

- a) Mevcut edebiyat derslerinin ve bu derslerde kullanılan metinlerin okuma alışkanlığı kazandırma veya desteklemekte yetersiz kaldığı görülmektedir. Bu çerçevede okullardaki ders kitaplarının "okuma antolojileri"yle ve doğru bir okuma planıyla desteklenmesi okuma kültürünün yaygınlaşması açısından yararlı olacaktır.
- b) Edebiyat eğitimin bütün düzeylere veya farklı lise türlerinde aynı biçimde uygulanması ve bütün metinlerin öğrencilerin okutulmaya çalışılmasından vazgeçilmeli, öğrencinin niteliğine ve düzeyine uygun esnek programlar uygulanmalıdır.
- c) Bütün dünyada görsel kültürün yükselmesiyle birlikte yazılı kültürün gittikçe geriye itildiği gözlenmektedir. Bu sorunun çözümü için öğrencilerin yazılı ve sözlü anlatım becerilerini değerli kılan bir edebiyat eğitimine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu amaçla öğrencilerin üretimlerini değerli kılacak, yaratıcılıklarını ortaya çıkaracak yerel ve genel projeler geliştirilmelidir.
- ç) Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri hizmet içi eğitimlerle sürekli olarak desteklenmeli ve edebiyat derslerinde öğrencinin kendi hayatı ve yaşadığı dönemle örtüşen metinler ve etkinlikler konusunda sık sık bilinçlendirilmelidir.

Kaynakça

- BANARLI, Nihad Sami (1975), Metinlerle Türk ve Batı Edebiyatı III, İstanbul, Remzi Kitabevi.
CEMAL SÜREYA (2014), Türkçe Bilenin İşi Rast Gider (Seçme Denemeler), Hazırlayan: Selahattin Özpallabıyıklar, İstanbul, Yapı Kredi Yayınları.
CEVDET KUDRET (1990), Türk ve Batı Edebiyatı 1, İstanbul, Gendaş Yayınları.
ÇAĞLAR, Behçet Kemal- Ekrem Yirmibeşin (1967), Türk Edebiyatı I -Batı Örnekleriyle Birlikte-, İstanbul, Kanaat Yayınları.
ÇAĞLAR, Behçet Kemal- Ekrem Yirmibeşin (1967), Türk Edebiyatı III -Batı Örnekleriyle Birlikte- İstanbul, Kanaat Yayınları.
KAPLAN, Mehmet (1979), Oğuz Kağan Destanı, İstanbul, Dergâh Yayınları.
KAPLAN, Mehmet (1976), Lise 1 Edebiyat, Ankara, MEB Yayınları.
KAPLAN, Mehmet (1977), Lise 2 Edebiyat, Ankara: MEB Yayınları.
KOMİSYON (2016), Türk Edebiyatı 11. Sınıf Ders Kitabı, Ankara, MEB Yayınları.
Ortaöğretim Türk Edebiyatı Dersi 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar Öğretim Programı (2012), Ankara: MEB Yayınları.

ESTETİK BİR ZEVK KAZANDIRMA ARACI OLARAK EDEBİYAT EĞİTİMİ

Mustafa TATCI*
Samet GÖKÇELİ**

Edebiyat ve edebiyat eğitimi, insanla ve insan topluluklarıyla ilgilenip uğraşma bakımından birbirini tamamlayan, birbiriyle yakından ilişkili olan iki alandır. Çünkü edebiyatın da, eğitimin de konusu insandır. İnsanoğlunun yeryüzündeki serüvenleri, doğal ve toplumsal çevresiyle ilişkileri, sağlıklı bir yaşayış özlemi, bu iki alanın ortak konusunu oluşturur (Kavcar, 1999, 2). Edebiyat eğitimi, konusu ve işlevleriyle önemli bir eğitim alanıdır.

Mehmet H. Doğan, estetik sözcüğünün, Yunanca aisthanesthai (duymak, algılamak) aisthesis (duygu, duyum) sözcüklerinden geldiğini belirtir (Doğan, 2003:15).

Güzel sanatların bir dalı olan edebiyat; duygunun, düşüncenin, sözün etkili ve güzel ifade edilmesidir. Güzellik kavramı felsefe ve estetiğin konuları arasında değerlendirilir. Edebiyatın güzelle olan münasebeti onu estetiğin ortak alanına dahil eder.

Güzel kavramının üslûpla ilişkisiyle ilgili olarak Timuroğlu şunları söylemektedir:

Güzel sanatların konusu "güzel" değildir, işledikleri konuları yansıtmada kullandıkları yansıtma biçimi ve öğeleri, "duyusal haz" yaratır. İşte budur güzel. Tartımlı söz, duyusal haz verdiği için güzeldir. Estetiğin önemli yansıması "biçem"de (üslûp, style) görülür. Yazın eleştirmenleri biçem kavramıyla, yazınsal yapının dilsel kuruluşunu belirtiyorlar. Tüm sanat ürünleri imgesel ve anlatımsal bir nitelik taşırlar. Sanatsal yaratışın "güzellik"i öz-biçim bütünlüğünde, yani estetik birliktedir. (Timuroğlu, 2013:409-411)

Estetiğin konusu olan güzel sanatlar, çok yaygın ve umumî bir sınıflamaya göre, beş ana bölümde düşünülmüştür. Batılı estetikçi ve filozoflar tarafından tabiatıyla Batı kültürünün sanatları esas alınarak yapılan bu sınıflamaya göre beş sanat; mimarî, heykel, resim, müzik ve edebiyattır. Hatıra gelebilecek diğer sanat şubeleri ya bunların birer kolu veya tiyatro, opera, bale, sinema gibi bu beş sanattan birkaçının birleşmesiyle meydana gelen sanatlardır. (Okay, 2011: 16) Doğu kültürünün sanatları için ayrı bir tasnif yapmanın mümkün olduğunu belirten Okay; güzel sanatlarda basitten karmaşığa, müşahhasan mücerrede, maddeden mânâyâ, faydadan güzele doğru bir gelişmeyi gösterdiğini ifade eder. Davranışlarımızın gayesiyle ilgili olarak Okay'ın şu görüşleri konuya açıklık getirmektedir:

Davranışlarımız dört mühim ve esaslı gayeye yönelmiştir. Menfaat, gerçek, iyilik ve güzellik. Hiçbir insanın menfaatlerinden vazgeçmesi, ne de gerçek, iyilik ve güzellik duygularına ilgisiz kalması mümkündür. Çünkü bunların hepsi, bütün hareketlerimizin, davranışlarımızın, yaratılıştan gelen ve vazgeçmemize imkân olmayan kaynağını teşkil ederler. (Okay,2011:15)

Tunalı, (2008: 201) doğadaki güzellikleri fark edebilmek için, belli bir estetik tavra ulaşmak gerekir; bu tavrı ise, insanın ancak sanat yoluyla, sanat eğitimiyle elde edebileceği düşüncesindedir.

* Yrd. Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, tatci@hotmail.com, tatci@gazi.edu.tr

** Gazi Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Doktora Öğrencisi Salih Zeki Anadolu Lisesi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni, Eskişehir sametgokceli@hotmail.com

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Estetik, soğuk tecritlerle yüklü olmadığı, canlı ve çekici olduğu zaman insana, müzelere, konserlere gitmek, gezilere çıkmak, okumanın sık sık temasıyla bilgiyi genişletmek arzusunu verebilir. (Yetkin, 2007:21) Bu anlamda estetik, her insanın hayatında farklı düzeylerde de olsa belli bir yer tutar.

Yapısal olarak fiziksel hazdan farklı olan estetik haz, insan yaşamında önemli bir yer tutar. Gövsa, (2006) en adî faaliyetlerimizde bile zevk-i selimin, hiss-i bedîyenin tesiri olduğunu belirterek öğrencilerin ve küçük kızların bedîî terbiyeden almaları lazım gelen nasibin umumî hayat için etkili olduğunu ifade eder. Gövsa, okul binası, sınıflar, bahçe ve ders kitaplarının da estetik zevke uygun olarak plânlanması gerektiğini düşünür.

Schiller, (1990) "İnsanın Estetik Eğitimi Üzerine Mektuplar" adlı eserinde estetik eğitiminin yalnızca bireyin ruhsal gerçek dengesi için değil; aynı zamanda uyumlu bir toplumsal gelişme için de gerekli olduğunu belirtir. Schiller, insanların büyük bir makinenin basit parçaları oldukları toplumlarda, bireylerin kendilerini tam anlamıyla gerçekleştirmelerinin mümkün olmadığını ifade ederek özgürlük yalnızca eğitim aracılığıyla ortaya çıkabilir ve eğitimin anahtarı da "güzellik tecrübesi"dir. der.

Ünlü sanat tarihçisi Herbert Read'e göre estetik eğitimi, eğitimin temelidir ve estetik eğitim bedene zarafet, usa soyluluk getiren tek eğitim alanıdır" (Aktaran: Kırıçoğlu, 2005: 24).

Güzel sanatların bir dalı olarak *edebiyat bünyesinde* taşıdığı estetik değer itibarıyla öğrencilerin estetik duygularını şekillendirmeli; duygu, düşünce ve hâyâllerini yönlendirebilen estetik ölçütleri, diğer bir ifadeyle estetik beğeniye ve incelmış zevki kazandırmalıdır. "Güzel"i görebilen, beğenebilen; nesnelere estetik ölçütlerle değerlendirebilen, tercihlerini incelmış zevkiyle yapabilen bireyler yetiştirmelidir (Güzel, 2005,).

Edebiyat eğitiminin bir sanat eğitimi olarak düşünülmesi, bütün uzmanlarca kabul gören bir görüştür. Sanat eğitiminde hissetme ve algılama, sezgisel bir yetenek, eleştirel bir bakış, yorumlama gücü/anlamlandırma becerisi, edinilmesi gereken ilk becerilerdendir. (Uçan, 2006: 38). Bilgi aktarımından ibaret, ansiklopedik tarzın benimsendiği anlayış yerine edebiyat; güzel sanatların bir dalı olarak estetik yaşantı oluşturan bir ders olarak düşünülmalıdır.

Edebiyatın, eğitmek, insanın duygularını terbiye etmek, hayal dünyasını zenginleştirmek, estetik zevkini geliştirmek; milletin kıymet hükümlerini yansıtmak; insana şahsiyet ve millî kimlik kazandırmak; insanı sosyalleştirerek toplumla uyumlu hâle getirmek, mazi ile âti arasında köprü kurmak/köprülük yapmak gibi işlevleri vardır (Karakuş, 2005: 192).

Edebiyat eğitimi, sanatkârın dil malzemesiyle hayat verdiği estetik değere haiz edebi metni, varoluş amacı doğrultusunda anlama/anlamlandırma, duyma/duyurma, sezme/sezdirmeye üzerinde odaklaşan bir tür sanat eğitimidir. Temel amacı da, öğrencinin yaradılışından getirdiği güzellik duygusunu ortaya çıkarmak, geliştirip zenginleştirmek ve terbiye etmektir... Kendini bu amaçlara kilitleyen edebiyat eğitimcisi ise, ciddi bir bilgi birikimi ve metotlu metin çözümleme tecrübesinin yanında üstün pedagojik formasyonu olan bir sanat eğitimcisidir (Çetişli, 2006: 83).

Edebiyat eğitiminin ortaya koyduğu insan modelinin aynı zamanda sosyolojik anlamda bir işlevi olduğunu Kavcar şöyle açıklar:

Edebiyat eğitiminin amacı güzeli arayan, güzellik kaygısı ve estetik duyarlık taşıyan insanlar yetiştirmektir. Estetik duyarlık taşıyan insanlar, davranış inceliğine, evrene, evrendeki

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

olaylara güzel bir bakış tarzına sahip olacak ve bu yolla daha sorunsuz bir dünya oluşumuna katkıda bulunmuş olunacaktır. (Kavcar, 1999: 125)

Çetişli (2006: 83)'ye göre de edebiyat eğitimi; ne tamamıyla metotsuz, pedagojik kurallardan uzak, keyfi ve rastgele bir öğretim faaliyeti ne büsbütün soyut birtakım bilgilerin ezberlettilmesi ne de sadece ahlâk, tarih, sosyoloji ve dil dersidir.

Edebiyat öğretimi, dilin en güzel örneklerini tanıma amacına yönelik bir eğitimidir. Öğrenci bu aşamada dilin en güzel örnekleri ile karşılaşacak, onları anlayacak ve kendisi de dili aynı güzellikte kullanacaktır. Dili kullanmanın güzel sanatların bir dalı olduğu düşüncesi tarihin en eski dönemlerine kadar iner. Bu yüzden edebiyat öğretimi dilin sanatta ve etkili kullanımına yönelik bir eğitimidir (Yalçın,2006: 45). Bu yönüyle dil ve edebiyat dersleri, sanat eğitiminin bir parçası olarak düşünülebilir.

Özarslan, Türk dili ve edebiyatı eğitiminin gaye, hedef ve endişelerini; ilmî endişe ve gaye, estetik endişe ve gaye, fikrî endişe ve gaye, pratik endişe ve gaye, pedagojik/terbiyevî endişe ve gaye olmak üzere beş şekilde tasnif etmiş, her gaye ve endişenin diğerleriyle ilişki içinde bulunduğunu, hatta çoğu zaman biri olamadan diğerlerinin söz konusu olmadığını, bütün bu hedeflerin üstünde yer alan ana hedefin ise nitelikli ve donanımlı insan yetiştirmek olduğunu söyler. (Özarslan, 2006) Ayrıca ciddi bir heves (motivasyon) eksikliği söz konusu olduğunu vurgular.

İyiye ve güzele sevk etmeyi ilke edinen edebiyat eğitiminde, genç beyin ve ruhların estetik duygu ve duyarlılıklarının ortaya çıkarılması, geliştirilip zenginleştirilmesi; yine onlara estetik çerçevede içinde millî ve evrensel değerlerin tanıtılması, dilin incelik ve zenginliklerinin fark ettirilmesi amaçlanmalıdır. Estetik zevkin oluşmasında en büyük vazife okul ve öğretmenlere düşmektedir. Öğretim programları, ders kitapları ve izlenecek yöntem teknikler de diğer önemli değişkenler arasındadır.

Edebiyat dersi ile yalnızca edebiyat tarihi ile ilgili birtakım ansiklopedik bilgiler öğretilmemektedir. Edebiyat eğitimiyle, evrensel ve millî kültür değerlerine farkındalık, sanat eserini değerlendirme, estetik bakış açısı, eleştirel, yaratıcı ve özgür düşünme, yorumlama, etkili iletişim ve Türkçeyi doğru, güzel kullanma becerilerin kazandırılması amaçlanmaktadır.

Estetik bir anlayışın ürünü olan edebiyat ders kitapları ile gençlere estetik zevk kazandırmayı amaçlayan Nihad Sâmi Banarlı; Türkçenin *güzeli aramak* duygusunda olduğuna dikkat çeker. Estetik zevkin ürünü eserleri İslam medeniyetinde de görürüz. Hz. Muhammed'in "Gerçekten Allah güzeldir ve güzelliği sever" hadisi İslâm sanatının ve estetiğinin temelini oluşturmuştur. Ziya Gökalp, eski Türklerde bedî zevkin çok yüksek olduğunu, heykel sanatı, camiler, saraylar, türbeler, köprüler, çeşmeler ve halıların dünyanın en güzel eserlerini teşkil ettiğini belirterek Türk masallarıyla halk şiirlerinin güzelliğinin de Türklerin bediiyat sahasında büyük bir kabiliyete malik olduklarını gösterdiğini ifade eder. (Gökalp, 2011: 121)

Öğretim programı bir dersin amaçları, içeriği, süresi, yöntemleri, araç ve gereçleri ve değerlendirme süreçlerinin tamamını kapsamaktadır (Demirel, 2003; Kavcar, 1999). TDE Müfredat programları, Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçlarında yer alan bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Öğretim programlarında sanatın insan hayatındaki, edebiyatın güzel sanatlar içindeki yeri ve değeri ile edebî metinlerin edebî olmayan metinlerden farklılıklarını kavratmak hedeflenmiş; Türk ve dünya edebiyatının farklı dönemlerinde yazılmış önemli eserleri yapı, tür, dil, içerik, bakış açısı gibi yönlerden değerlendirmeleri; seçilen metinlerin,

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

öğrencilerin duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirecek; bilgi, beceri, dil ve estetik zevk düzeylerini geliştirecek nitelikte olması istenmiştir. Ancak öğretici metinlere ağırlık verilmesi sebebiyle ders kitaplarındaki metinlerin niteliği ve öğrencilere estetik zevk kazandırmada katkısının olup olmadığı tartışılmalıdır. Öğrencinin bir edebî metne güzel değerini vermesi, öncelikle metinlerin Türk ve dünya edebiyatının seçkin örneklerinden alınmış olmasına bağlıdır. Bu yönüyle ders kitaplarının öğretim programlarının amaç ve kazanımlarını özümsemiş kişiler tarafından hazırlanması elzemdir. Ülkemizdeki edebiyat öğretiminde şair ve yazarların hayatlarının, eserlerinin, edebiyat tarihinin, dil bilgisi kurallarının ezberletildiği ansiklopedik ve didaktik anlayıştan öteye gidilememektedir. 1924, 1929 Türk Edebiyatı öğretim programı dahil olmak üzere 1957, 1976, 1992, 2005, 2016, 2017 programlarında da estetik zevkle ilgili amaçlara vurgu yapılmıştır ancak revizyon ve reform adı altında yapılan iyi niyetli değişiklikler köklü çözümler getirememiştir. Çünkü, kazanımı temel alan öğretim programları ile bilgiyi temel alan öğretmenler, eğitim politikaları ve sınav sistemi çatışmaktadır.

Edebiyatı, dil ile oluşturulan bir sanat; edebiyat eğitimi dil eğitiminden ayrı düşünmeyen, metinle iletişim kurmaya dayalı alımlama estetiğine önem veren 2017 Türk dili ve edebiyatı taslak öğretim programında dil ve edebiyat eğitiminin tür odaklı biçimde yürütülerek birbirini destekleyecek şekilde gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca bu program; edebî metinler aracılığıyla öğrencilerin Türk edebiyatının ve kültürünün temel niteliklerini, önemli sanatçıları ve eserlerini tanımasını; Türk dilinin inceliklerini keşfetmelerini; anlama, anlatma ve eleştirel düşünme becerileri ile estetik zevk düzeylerini geliştirmelerinin yanı sıra okuma, yazma, sözlü iletişimden oluşan temel dil becerilerini etkili şekilde kullanabilmelerini amaçlamaktadır.

Eğitim kurumlarının ve kademelerinin sanat eğitimi anlayışındaki tutarsızlık ve birbirinden kopuk hareket etmeleri sonucu sanat, ülkemizin eğitim ve kültür politikasında gerçek anlamıyla kendine yer bulamamaktadır. Mekanikleşen eğitim sisteminde estetik duyarlılıktan yoksun, özgün ve özgür düşünemeyen, üretemeyen bireyler yetişmektedir. Edebiyat eğitiminde; eğitim politikalarından kaynaklanan öğretmen yetiştirme, öğretim programları, ders kitapları, öğretim yöntem ve teknikleri, metinlerin seçimi, ölçme ve değerlendirme, üniversite sınavı vb. gibi sorunlar bulunmaktadır.

Üniversitelerdeki divan edebiyatı çalışmaları, bütün divan şiirini bir genellemeye tabi kılan edebiyat tarihleri doldurmuştur. Bu yolla bu şiiri yeni nesillere sevdirmek, onlarda estetik bir zevk uyandırmak mümkün değildir. Üniversitelerde yapılan araştırmaların gayesinin bir estetik zevk uyandırmak olmadığı söylenebilir. Doğrudur. Ancak millî üniversitelerden beklenen, ilmi çalışmaların millete intikal etmesidir. Sanat vadisinde ortaya konmuş eserler üzerinde yapılan araştırmaların sonuçlarından biri de, herhalde bu eserlerin tanıtılması ve sevdirmesi olmalıdır (Okay,2011:93).

Sonuç ve Öneriler

Son yıllarda çeşitli boyutlarda etkisi görülen popüler kültürden edebiyat da nasibini almış; edebî estetikten yoksun eserler çok satan hâline gelmiştir. Hoşlanmak için bilgiye ve anlamaya gerek yoktur fakat beğenmek için bilmeye ve anlamaya gerek vardır dolayısıyla görselliğin hüküm sürdüğü günümüz tüketim çağında öğrencilerin bulunduğu seviyeye inmenin yanında; onların çıkması lazım gelen estetik seviyeyi de düşünmeliyiz.

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

Estetik zevk kazandırmak amacıyla edebiyat öğretiminde kullanılan teori ve yaklaşımların, öğretim yöntem ve tekniklerinin, araç- gereçlerin, bilgisayar destekli eğitimin, dersi plânlamanın ve ölçme değerlendirme araçlarının öğretmenler tarafından iyi bilinmesi gerekmektedir. Bunun için çeşitli seminer, sempozyum, çalıştay ve kurslar düzenlenmeli, bunlara katılımı teşvik edici yöntemler geliştirilmelidir.

Teknolojinin içine doğan Z kuşağında dil zevkini tadan bediî zevki gelişmiş öğrenciler yetiştirmek için; TDE öğretiminde neyi, nasıl, hangi araç ve gereçleri kullanarak öğreteceğini, çağdaş eğitim yaklaşımlarını ve özel öğretim yöntemlerini bilen, ölçme-değerlendirme ilkelerine vâkıf, bilişim teknolojilerini iyi kullanan öğretmenlere ihtiyaç vardır. Bu anlamda öğretmen yetiştirme sisteminin gözden geçirilmesi gerekmektedir.

Estetik temelden yoksun bir edebiyat eğitiminin etkili ve yararlı olamayacağı gerçeğinden hareketle estetik beğenisi gelişmiş, zevk-i selim nesiller yetiştirmek kişisel ve toplumsal gelişim yönünden önemlidir.

Kaynakça

- ÇETİN, İ. (Ed.). 2010. Dil ve Edebiyat Öğretim Yöntemleri, Ankara: Nobel Yayınevi
- ÇETİŞLİ, İ. (2006). Edebiyat Eğitimi'nde 'Edebî Metin'in Yeri ve Anlamı. *Millî Eğitim*, 169, 75-84
- DOĞAN, M. H. (2003). Estetik, İzmir:Dokuz Eylül Yayınları
- DEMİREL, Ö. (2003). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme* (5. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık
- FİLİZOK, Rıza, Edebiyat ve Estetik, <http://www.ege-edebiyat.org/wp/?p=1627>
- GENÇ, İlyas, Alımlama Estetiği Ve Edebiyat Öğretimi, <http://web.deu.edu.tr/~ilyas/genc/dosyalar/alımlama.pdf>
- GÖVSA, İ. A. (2006). Estetik Eğitim -Bediî Terbiye, (Haz. Abdurrahman Kolcu), Erzurum: Salkımsöğüt Yayınları.
- GÜZEL, A. (2006). Edebiyat Eğitiminde Amaçlar ve Bu Amaçlara Yönelik Yöntem Teknik ve Örnek Uygulamalar, *Millî Eğitim Dergisi Edebiyat Eğitimi Özel Sayısı S: 169*, s.86.
- KAGAN, M.(1993). Estetik ve Sanat Dersleri. (Çev. Aziz Çalışlar), Ankara: İmge Kitabevi.
- KARAKUŞ, İ. (2005). *Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi* (3. Baskı). Ankara: Can Reklamevi
- KAVCAR, C. (1999). *Edebiyat ve Eğitim*. (Genişletilmiş 2. Baskı), Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları
- KIRIŞOĞLU, O., (2005). Sanatta Eğitim, Görmek, Öğrenmek, Yaratmak, Ankara: Pegem Yayınları.
- MEB, Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Program ve Kılavuzu, (1998). MEB Yayınları: Ankara.
- MEB, (2005). Orta Öğretim Dil ve Anlatım (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) ile Türk Edebiyatı (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Dersi Öğretim Programları
- MEB, Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı, <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> erişim tarihi Ocak 2017
- Millî Eğitim Dergisi (2006). Edebiyat Eğitimi ve Öğretimi Özel Sayısı 169. sayı, Ankara:MEB Yayınevi.
- OKAY, O. (2011). Sanat ve Edebiyat Yazıları, İstanbul: Dergâh Yayınları.
- ÖZTÜRK, T. (2011). Tanzimat Döneminden Latin Harflerinin Kabulüne Kadar Türkiye'de Estetik Üzerine Yapılan Çalışmalar, *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Aralık 2011, Cilt 13 Sayı 2 (237-260)
- ÖZARSLAN, Ersin, [dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/ Milli_Egitim_Dergisi/ 169/ersin.doc](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/169/ersin.doc)
- REDEKER, Horst (1986), Edebiyat Estetiği, Çeviren: Aziz Çalışlar, Kuzey Yayınları, Ankara
- SCHILLER, F. (1990). İnsanın Estetik Eğitimi Üzerine Bir Dizi Mektup, (Çeviren Melahat Özgü). Ankara:MEB Yayınları
- TİMUÇİN, A. (2003). Estetik, İstanbul: Bulut Yayınları.

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

- TİMUROĞLU, V. (2013). Estetik, İstanbul: Berfin Yayınları.
TUNALI, İ. (2008). Estetik, İstanbul: Remzi Kitabevi.
Türk Millî Eğitimi Temel Kanunu, S. 1739, (Haziran 1973). Genel Amaçlar, Ankara: Meb Yayınları.
UÇAN H. (2006). Edebiyat Eğitimi, Estetik Bir Hazzın Edinimi, Okumanın Alışkanlığa Dönüştürülmesi ve Yazınsal Kuramlar, Ankara: Meb Kış Özel Sayısı, *Millî Eğitim*, 169, 25-41
YALÇIN, A. (2006). Türkçe Öğretim Yöntemleri -Yeni Yaklaşımlar-Ankara:Akçağ Yayınları.
YETKİN, S. K. (2007). Estetik Doktrinler, Ankara: Palme Yayıncılık:
ZEREN, G. ve M. Yapıcı (2014). "Estetik Hazzın Gelişiminde Okulun Rolü", Öğretmen Dünyası, Yıl: 35, Sayı: 420, Aralık 2014, s.: 13-16
Ziya Gökalp (2011) Türkçülüğün Esasları, Ankara, Nilüfer Yayıncılık.

HASAN ALİ TOPTAŞ'IN KUŞLAR YASINA GİDER ROMANININ SOSYO-KÜLTÜREL DEĞERLER BAKIMINDAN İNCELENMESİ

Mustafa TÜRKYILMAZ*

I. Giriş

Kültür kavramı bakış açılarına göre farklı tanımlanmaktadır. Örneğin Gans (2007: 21) "ister eğitim amacıyla, ister estetik amaçla, ister manevi nedenlerle, isterse de eğlenmek ve vakit geçirmek için kullanılsın, kabaca "sanat" diye sınıflandırılan (edebiyat, müzik, mimarlık ve tasarımın yanı sıra, basılı medya, elektronik medya vb. medyanın tüm ürünlerini de içeren) eylemleri, malları ve fikirleri" kültür kapsamında değerlendirmiştir. Bununla birlikte Türk Dil Kurumu Sözlüğünde (2011: 1558) kültür "tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü" olarak tanımlanmaktadır. Yine aynı doğrultuda kültür, Topçu (2004: 16) tarafından okuyan insanın zevkini, tenkit etme ve hükümler verme kabiliyetini inkişaf ettirmesidir. Şu hâlde bir milletin kültürü, onun fertlerinin sahip olduğu hadiseleri karşılayan duyuş şekilleriyle, bütün tarihi içinde meydana getirdiği değer hükümleridir, şeklinde tanımlar. Bu tanıma koşut olarak Kaplan (1997: 24) kültür, fertleri aşip onlara yön, şekil veren ve şahsiyet kazandıran bir varlıktır tanımını yapıp kültür deyince akla gelen ilk şeyin dil olduğunu ifade eder. Kula (2012: 13)'ya göre "dil bireyin oluşumuna, gelişimine dolayısıyla da öz yaşam öyküsüne eşlik eder. Böylece bireyin bir özbenlik ya da özdeşlik duygusu ve bilinci geliştirme sürecini de biçimlendirir. Dil, değerler dizgesidir (Barthes, 2012). Ülken (2001: 9) ise öğretim kafayı teşkil ediyor, eğitim ruhu ve karakteri yapıyor. Birisi bilgiyi, öteki değerleri veriyor, diyerek aslında dil eğitiminden dolayı olarak bahsetmektedir denilebilir. Bu durumda malzemesi dil olan edebiyat, ortaya koyduğu ürünlerle değerler dizgesini fertlere ve topluma aktarmaktadır.

Dil esasında kültürlenme, toplumsallaşma için etkin bir araçtır. Dil varsa sosyalleşme de vardır. Sosyal (social) kelimesi Collins (2004: 798) tarafından insan topluluğu veya örgütü ile ilgili olan anlamında kullanılmaktadır. Yine TDK sözlüğünde sosyal kelimesi toplumsal, toplum yaşamı ile ilgili olan anlamlarında kullanılmaktadır. Bu çalışma kapsamında sosyo-kültürel değerler kavramı ise toplum yaşamında kıymet verilen her türden manevi öge olarak değerlendirilmiştir. Bu ögeler, toplum yaşamını düzenleyen ve insanların sosyal alanda dikkate aldığı, içinde yaşanılan topluma has, her türden değerdir.

Adaletli, huzurlu bir yaşamın anahtarı kuşkusuz toplumsal düzenin kurallarının nasıl işlediğiyle ilintilidir. Toplumsal yaşamı düzenleyen, derleyen ve toparlayan her türden gizil kural, sosyo-kültürel değer niteliği taşır. Bu kurallar müziğimizden tutun da yeme içmemize, anne- baba ilişkilerimize, hasta ziyaretlerimize, giyim kuşamımıza, gezmemize, gülmemize, ağlamamıza kadar bizi biz yapan her türlü değer ile karşımızda durur. Aslında yazıda yoktur ama yaşantımız içinde ete kemiğe bürünmüş hâlleri ile bizim yapıp etmelerimizi şekillendirirler. Örneğin bir zamanlar mahallede bir cenaze olduğunda kimsenin evinde uzun süre televizyonu açıp bir eğlenceye dâhil olmaması gibi. Yaşamın sürekliliği nasıl işliyorsan o

* Doç. Dr., Ahi Evran Üniversitesi, turkyilmazmustafa@yahoo.com

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

yaşama dâhil olan sosyo-kültürel değerler de değişim ve süreklilik gösterir. Şimdilerde mahallemizde cenaze olduğunda kuru bir taziye ile yetiniyor olmamız ya da haftasına aynı mahallede düğün-dernek yapmada bir sakınca görmememiz gibi.

Karıma Mektup şiirinde "*en fazla bir yıl sürer yirminci asırlarda ölüm acısı*" diyor Nazım Hikmet (2017). Bir zamanlar acıya ortak olmak için kapatılan TV'ler, İnternet, taşınabilir iletişim araçları toplumları hızla dönüştürmekte, değer algılarını belirlemekte, tüketim alışkanlıklarını değiştirebilmektedir. Diğer milletlerde olduğu gibi Türk toplumunun değerleri de bu değişimlerden etkilenmektedir. Değişimler, özellikle çocuklar ve gençler üzerinde tesirli olmaktadır. Bunun sonucu olarak anne babasından, aile büyüklerinden farklı değer algılarına sahip gençler, çocuklar yetişmektedir. Değer sistemleri erozyona uğramakta veya hoşgörüsüz biçimlere bürünmekte, kuşaklar arası çatışmalar artmaktadır.

Sosyo-kültürel değerler sağlıklı toplumların inşası, devamlılığı için önemlidir. Bu bağlamda birçok ülkede veliler, eğitimciler, dinî kurumlar, sivil toplum örgütleri bireylere değerleri aktarmaya çalışmaktadırlar. Bu anlamda edebiyat ürünlerinden yararlanmak gerekmektedir. Bilindiği üzere modern zamanların tüketim malzemesi hâline gelen başat edebiyat ürünü romanlardır (URL 1). Romanlar, değerleri, dolaylı biçimlerde ele almaktadır. Bu özelliğinden ötürü de değerlerin aktarımında önemli araçlar olarak düşünülebilirler.

Bu bağlamda Türk toplumunda roman türünün ortaya çıkışının, yaygınlaşmasının ardında da yozlaşmış değerleri farklı toplumların değerleri ile değiştirme kaygısı yatmaktadır, denilebilir. "Tanzimat'ın ilanından sonra özellikle yeni türler vesilesi ile kaleme alınan edebî metinlerde modernist fikirler yayılmaya çalışılmıştır." (Şahin, 2000: 45). "Değerler sisteminin karmakarışık olduğu ve çatışmaların sıkça yaşandığı bir devirde Türk edebiyatına dâhil olan roman nev'ini, hem toplumsal değişimin bir yorumlayıcısı; hem de söz konusu değişimin bir vasıtası olarak görmek mümkündür" (Arik, 2001: 13).

Bununla birlikte toplumun eğitim seviyesi iyileştirilmeden değiştirilmeye çalışılan birtakım değerler, Cumhuriyet dönemi Türkiye'si için de sorun hâline gelmiştir. Peyami Safa'nın romanlarında da felsefi temeli olmaksızın Batı toplumundan alınan değerlerin toplumda yarattığı kaygılar, olumsuzluklar dile getirilmiştir. Orhan Pamuk, Yeni Hayat isimli romanında Süreyya Bey'in ağzından doğu-batı çatışmasına değinir: "Bugün onların (Batı'nın) akıyla kendi hassasiyetimizi anlamaya çalışıyor ve bunu uygar olmak zannediyorduk." (2006: 261).

Özetle toplumda roman türü, değerlerin aktarımı amacıyla ithal edilmiştir denilse yeridir. Bununla birlikte içinde bulunulan çağda değişim ne batıdan doğuya ne de doğudan batıya. Değişim, bilgi iletişim teknolojilerini bir algı yönetim aracı olarak kullananların ve medyanın istediği yönde gerçekleşmektedir. Sosyo-kültürel değerler, iletişim araç ve gereçlerindeki ilerlemeler ve küreselleşmeyle birlikte küçülen dünyanın biraradalığı yanında demografik farklılaşma ve hareketler, felsefi ve düşünsel akımlardan da etkilenerek giderek daha da hızla değişmektedir.

Bu değişimin toplumu derinden yaralamaması, bireylerin toplum içerisinde sağlıklı bir biçimde yerlerini alabilmeleri için bugün geçmişe kıyasla daha özverili davranmak gerekmektedir. Hâl böyle olunca modern zamanların özgür ruhlu abdalı Aziz'in öyküsünün anlatıldığı Kuşlar Yasına Gider bu araştırma kapsamında ele alınmıştır. Bu bağlamda Hasan Ali Toptaş'tan biraz bahsetmek gerekir. Mesut Varlık'ın hazırlayanı olduğu Efendime Söyleyeyim Hasan Ali Toptaş kitabında (2010: 53-90) yazarla yapılan röportaja göre yazarın

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

1958 yılında Denizli'nin Çal ilçesine bağlı Baklan kasabasında dünyaya geldiği anlaşılmaktadır. Gölgesizler isimli romanı ile Yunus Nadi Roman Ödülünü alan postmodernizm önemli temsilcilerinden Hasan Ali Toptaş, yedi roman, dört öykü kitabı, Ben Bir Gürgen Dalıyım isimli bir çocuk romanı ve Yalnızlıklar isimli bir manzum eseri vardır. Yazarın son romanı Kuşlar Yasına Gider 2016'da yayımlanmıştır.

II. Yöntem

Gökçe (2006: 113), metinlerin temel amacının yazarının, konuşmacısının dünya görüşünü, ideolojisini okuyucularına benimsetmek olduğunu söyler. Her ne kadar sosyal değerlerin ampirik olarak ölçümü karmaşık ve tartışmaya açık olsa da (Grix, 2001) bu çalışmada sosyo-kültürel değerlerin aktarımında Kuşlar Yasına Gider isimli romanın etkililiği üzerinde durulmuştur. Bu durumun tespiti için nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi (Yıldırım ve Şimşek, 2008) kullanılarak metin incelenmiştir.

Değerlere ilişkin pek çok sınıflama olmasına rağmen (Güngör, 1998; Ülken, 2001) bu çalışmada Ülken (2001: 261)'in *içkin*, *aşkın* ve *nominatif* değerler sınıflaması dikkate alınarak roman incelenmiştir. Bu sınıflamada içkin değerler toplumun sanat veya zanaat adı altında ürettiklerine denk düşerken aşkın değerler ahlaki ve dinî değerlere; nominatif değerler ise dile, hukuka veya iktisada ilişkin yaptırım esaslı değerlere denk düşmektedir.

III. Bulgular

Romanda İçkin Değerlere İlişkin Bulgular:

Abdal geleneğindeki yitmeyen umudun yakarış dili olan bozlaklar romanın geneline yayılmıştır. Derin bir haykırışı kelime kelime işiterek yol alınan Kuşlar Yasına Gider adını da bir feryattan alır. Ardahan yöresinden "Bu yol Pasin'e gider/ Döner tersine gider/ Şurada bir garip ölmüş/ **Kuşlar yasına gider**" havalanan dize, kitabın kapağına konar. Anadolu'nun tamamına yayılmış olan bu iç dökme hâli (KYG, s. 11,58) anlatıcı-oğul aracılığıyla okura aktarılır. Yasını tutacak kimsesi olmayanların, gariplerin yası ancak kuşlarca tutulabilir. Bu gariplik bir başına türkünün dillendirildiği Ardahan'a has bir durum olmayıp tüm Anadolu'nun garipliğidir. Bu coğrafyanın garipliği kâh Neşet Ertaş'ın mahlasında kâh ülkesine uluslararası ödül taşıyan bir yönetmenin buruk sevinç sözlerinde akislenir: "benim yalnız ve güzel ülkeme". *Taşkınlığı ölçüsünde, ölçüsünü taşkınlığında bulan Garip "Cahildim dünyanın rengine kandım"* (KYG, s. 177) ile kitabın sayfalarında gezinirken; bu yönetmen Nuri Bilge Ceylan'ın "yağmurdan sonra üç kaz" fotoğrafı kitabın kapağı olur.

Romanda yazar anlatıcı, babasının tedavisi ve takibi için defaten yolculuğa çıkar. Biri rüya olan bu yolculukların altısında arabada türküler avazlanır. *Direksiyonun başında dikkatim dağılıp gitmesin diye ben de arabanın radyosunu açmış o an karşıma çıkıveren Seyit Çevik'ten "Avluda bağlıdır yiğidin atı" türküsünü dinliyordum. Kemandaki tavrından ve genizden geliyormuş gibi görünen o şişkin avurtlu esmer sesinden ötürü seviyordum Seyit Çevik'i. Hiç kuşkusuz Bulduk Usta'nın, Muharrem Ertaş'ın Çekiç Ali'nin Hacı Taşan'ın genişlettiği topraklardan çeşitli rüzgârlar getirdiği ve bu rüzgârları sesinin avlusunda gezdirdiği için de seviyordum... Bu yüzden kimi vakit onu dinlerken bu ustaların seslerini de işitiyordum gibi geliyordu bana ve böylece gönlümün dağlarına soylu bir geleneğin şavkı vuruyordu* (s. 71-72). Yazar anlatıcı babasını Isparta'ya götürmek için yine Denizli'ye gider. Tek başıma Denizli'ye doğru yola çıktım. Bir yandan da müzik dinledim direksiyonda Zaralı Halil'in, Hacı Taşan'ın Fatma Türkan Yamacı'nın, Hisarlı Ahmet'in, Nezahat Bayram'ın ve Talip Özkan'ın söylediği türküler hatıralarımın kıyasına, köşesine çarparak

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

kulaklarımda ve ruhumda yankılandı durdu... İnce Halil, İtikadın tam tut türküsünü söylüyordu (s. 91). Bu defaki yolculuk anlatıcı oğulun babasına aldığı elektrikli sandalyenin Denizli'ye götürülmesi içindir. Ankara'dan günün ilk ışıklarıyla birlikte Denizli'ye doğru yola çıktım. Ankara'yı geride bıraktığımda bu tekerlekli sandalye yatağa çivilenip kalan babamın hayatını büyük ölçüde değiştirecek diyordum... Ben böyle dedikçe Hacı Taşan'dan dinlediğim türküler de büsbütün berraklaşıyordu... Hacı Taşan yorulmuş, bağlamasını Dinek Dağı'na yaslayıp hayalimdeki Yirik Yaşar'ın meyhanesine gitmiş, sırayı da "Şu karşıki dağda kar var duman yok... diyen Fatma Yamacı'ya bırakmıştı (s. 116-117). Bir başka yolculukta Afyon'a kadar "Yağar Yağmur"dan başlayarak Talip Özkan'ın albümlerini dinledim... **Arguvan türkülerini** dinledim... bir müddet ... Zaralı Halil aldı sözü... (s. 128). Ankara-Denizli arası yazara yol boyunca yine türküler eşlik ediyor. "buradan bir atlı geçti/ yarama bastı geçti" diyen **Bekçi Bakır**'ı duyduğum hayal meyal... **Erkan Oğur**'u bir ara "Ben bir Yakup idim kendi hâlimde" **Kazancı Bedih** "Seher vakti bülbül ağlenir ekseri/ bülbülün göz yaşı deler mermeri diyen **Seha Okuş**... Cahildim Dünyanın Rengine Kandım diyen **Neşet Ertaş**'ın sesi çalındı kulağıma (s. 177). Yazar anlatıcı eşi Seher'in yanına bıraktığı bisküvi, kek eşliğinde yine Denizli'ye doğru yola çıkıyor. Bu yolculuğunda da türküler çalınıyor ciğere işleyen... parıltılı sesiyle Hacı Taşan "aşağıdan gelir gelinin göçü/ gelin mi ettiler canımın içini" söyledi önce; **Okan Murat Öztürk** "dereler buz bağladı" , **Enver Demirbağ** "yüksek minarede kandiller yanar" böylece **ben türkülerin içinde ilerledim saatlerce, türkülerini tırmanıp, türkülerden indim, türkülerden geçtim, türkülerde mola verip türkülerden hareket ettim** nihayet ikindi vakti **Nida Ateş** "gece rüyada sohbetin/ gündüz dillerde dillerde" söylerken ulaştım (s. 211-212).

Yazar anlatıcı Pamukkale Üniversitesi Tıp Fakültesi Hastanesi kapısında anne ve babasını beklerken bahçeye Çingene olduğu tahmin edilen çok sayıda kişi doluşur... derken... iri kıyım bir erkek kemirdiği karpuz dilimini ağzının hizasında mikrofon gibi tutarak "havada turna sesi gelir/ kanadı kırma" türküsünü söylemeye başladı (s. 189). Yazar anlatıcı ve kardeşi Nihat "havada turna sesi gelir" türküsünün çağrışımları ile geçmişe giderler. Ancak bu anılar beraberinde kültüre ve onun unsurlarına değer verilmediğini ortaya koymaktadır. Yazar anlatıcı -... 45 yıl önce kim söylüyordu bilmiyorum ama Talip Özkan güzel söyler bu türküyü...Denizli'de Talip Özkan için... herhangi bir yere rapt edilmiş plaket, bir levha, bir tabela, hatirasını yaşatacak benzeri şeyler var mı? ... bildiğim kadarıyla yok dedi, Nihat (s. 190). (yazar anlatıcı, benimki de soru mu der gibi ... bir şeyler söyler... Çünkü Talip Özkan'ı bırakın Kazak Abdal Dergah'ı atıl bırakılmıştır.) burnumuzun dibinde Kazak Abdal'ın dergahı var... çatısı çökmek üzere, duvarları desen ona keza... (s. 190- 191).

Romanda Nominatif Değerlere İlişkin Bulgular (Dil, hukuk ve iktisada ilişkin yaptırım içeren değerler):

Aziz'e nitelikli bir takma bacak yapma taahhüdü ile gelen medikalcilerin verdikleri sözü tutmamaları romanın başında dile getirilir. Elinin ucuyla sol bacağını göstererek ortalık üçkâğıtçı dolu, adresi nasıl ele geçiriyorlarsa artık, Denizli'den, İzmir'den yahut Uşak'tan kalkıp insanın evine kadar geliyorlar. **Gelene git denir mi. Usul var adap var. ...Bu çenesi kuvvetli adamlar, protez bacağı en iyi biz yaparız üstümüze yoktur, diyerek allem edip kalem edip bazı kâğıtlara imza atıyorlar. Hakikaten şöyle dört başı mamur bir iş çıkaracaklarını sanıyorsun... ağızlarından dökülen laflara adam akıllı inanıyorsun. Gelgelelim neticede ettikleri onca laf havada kalıyor (s. 10). Her defasında marangozhanede yontulmuş**

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

benzeyen şöyle kaba saba odun gibi bir şey teslim ediyorlar insana... teslim eder etmez de vın, hemen kayboluyorlar yani artık elli kere telefon açsan bile imkanı yok ulaşamıyorsun onlara. Erinmeyip kalktın, adreslerine gittin diyelim o vakitte karşına çıka çıka **tamtakır dükkan...** (s. 11).

Yazar oğul, uzun bir aradan sonra fırsat bulup kendisi hakkında yazılan kitabı okuyabilir. Kitabın yazarı olan kızıl sakallı akademisyen, yazar anlatıcıya defalarca söz vermiş olmasına rağmen medikalçiler gibi sözünü tutmamıştır. "o sırada kızıl sakallı genç akademisyene romanlarımı göğe çıkarabilir yahut yerin dibine batırabilirsin...**fakat hayatıma ve yakınlarıma dair yalan yanlış cümleler olursa onlara müdahale ederim demiştim. O akşam, anlaşmıştık böylece...**(s. 137- 138). **Ne var ki iki yıl sonra çalışmasını okuyup da hayatımı, yakınlarımı ve beni olduğundan farklı gösteren cümleleri çıkarmasını rica ettiğimde artık soracağı bir şey kalmadığından sözünden dönmüştü** (s. 138). ...**bilimsel çalışma yapıyorum iddiasıyla, romanlarımdaki kahramanları kollarından yahut yakalarından tutarak hayatımın orasına burasına rapt ediyordu**" (s. 139). ...**velhasıl kuvvetini bilimsellikten alan ışığıyla geleceği aydınlatarak ... akademik âlemin dışında kalan okurlara da yol yordam gösterecek olan bu kitaba göre yaşadığım yaşam yaşadığım gibi değildi** (s. 141). ... **iç kanamalı bir şilep gibi yüreğini rakıya demirleyen kişi olarak tanımlanan figür yazarın babasıdır... babam hakkındaki bu bilimsel tespiti de görünce okumaktan vazgeçtim kitabı** (s. 142). ... **dava açacağım baba dedim... dava mava açma... o sana söz verirken Allah orada değil miydi, ona ne şüphe, elbette oradaydı. Amacı her neyse onu almak için Allah'ı da aldattı o şahıs. Bu sebeple sen onu Allah'a havale et... en isabetli silleyi Allah'tan başka kim vurabilir?"** (s. 144-145)... **sana da zaten aldatılmak yakışırdı oğlum** (s. 145).

Kuşlar Yasına Gider Romanında Aşkın Değerlere İlişkin Bulgular (Ahlaki ve Dinî Değerler):

Anne, yazar oğulu arayıp Aziz'in Ankara'ya trenle çıktığını ona bildirir... **yol bilmez iz bilmez iyisi mi sen git karşıla onu** (s.8). **Tez canlı olduğunu bildiğim için trenden inmişse başını çevirip şöyle bir sağa bir sola bakar, sonra da gardan çıkar gider diye içim içimi yedi yol boyunca** (s. 9). O sırada ona, **karda kışta neden yollara düştüğünü sordum tabii, sorsam ayıp olur** (s. 10). Yazar oğul sormadan Aziz, protez bacağını tedavi ettirmek için geldiğinden bahseder. **Merak etme baba yaptırırız (protezi)...gönlünü ferah tut baba, nereye istiyorsan oraya yaptırırız** (s. 11-12).

Aziz, takma bacağının tedavisi için gidiyorken buzda hareket edemeyen bir arabaya kendi engelini hiçe sayarak yardım etmeye kalkışır. ...**sonunda dayanamadı babam, bana dönerek aniden hadi gel dedi... şu arabaya bir el atalım yahu dedi** (s. 13-14). Yazar anlatıcı babasını ikna eder. Ancak Aziz hâlâ yardımcı olmak istemektedir. ...**babamın aklı arabada kalmıştı. Birkaç adımda bir arkasına dönüp can çekişen bir insana bakar gibi kederli gözlerle bakıyor her defasında da kendi kendine burası dağ başı mı yahu diye mırıldanıyordu** (s. 14).

İyi bir protez için uzun süren egzersizlerin, çalışmaların yapılması gerekmektedir. Anlatıcı oğul da babasına her gün eşlik eder. **Varlığım ona güç versin diye ben de saatlerce oturuyordum bir köşede** (s. 15). Aziz, oğlunun da kendisiyle beraber eziyet çekmesini istemez. **Benim yüzümden sen de rezil oluyorsun buralarda, git işin falan varsa gör yahut ahbablarınla hasbıhal et...**(s. 16). Yazar anlatıcı babasının da isteğiyle gidip kitaphevlerini

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

dolaşır, birkaç bardak çay içer. Alelacele Mercan Medikal'e yollanır. Aziz'in o gelmeden çıktığını öğrenir. Yazar anlatıcı aklına gelen her yere bakar. Kendini tutamayıp ağlamak üzere iken telefonu çalar. Telefondaki ses *alo, ben Sezenler Sokak'taki Özdemir Kırtasiye'den arıyorum... babanız burada sizi bekliyor* (s. 19). Babasının ıslanmış sağına soluna ot, çöp yapışmış hâlini gören yazar anlatıcı çok endişelidir. Defaten "*baba ne oldu sana*" diye sorar. Yazar anlatıcı hızla babasını eve götürür. *Hemen giyecek bir şeyler buldum ona. Kanepenin üstüne bıraktım... O giysilerini değiştirdikten sonra kaloriferden yayılan sıcaklığın yeterli olmayacağını düşünerek çarçabuk getirdim elektrik sobasını iyice yaklaştırıp kanepeye doğru çevirdim* (s. 20). Aziz, biraz olsun kendine gelince Güven Park'ta buz tutmuş havuzun ortasında nasıl düştüğünü anlatır. ***Ben orada buz tabakalarının arasında can havliyle çırpırırken yanımdan yöremden bir sürü insan geldi geçti ama hiçbiri, hiçbiri başını çevirip bakmadı oğlum*** (s. 22). Romanın en önemli noktalarından biridir. Güven Park temsilinde insanların her geçen gün daha da yozlaştığı ve başkalarını görmezden geldiği vurgulanır. Aziz, Ankara'da yaşadıklarının da etkisiyle tedavisi tamamlanmadan Denizli'ye döner.

İkinci bölümde evin gelini Seher, Aziz'in bacağını nasıl kaybettiğini sorar. Yazar oğul anlatmaya başlar. *TIR şoförlüğü yaparken Arabistan'da bir kaza geçirmiştir Allah aşkına kurtarın diye bağırmaya başlamış ama etrafına toplanan kalabalık hiç müdahale etmemiş* (s. 26). *Ben de hemen her gün bir avuç jetonla postanenin önüne gidip ankesörlü telefonlarla ulaşıyordum babama, binlerce km uzaktan onu neredeyse bebek avutur gibi avutuyordum* (s. 27). Anlatıcı oğul, Arabistan'da bacağını yitirmiş, hastanede yatan babayı her gün arayıp onunla görüşür.

Aziz minibüs işletirken herkese yardımcı olur: ***kasabamızın hizmetkârı gibiydi bu minibüs, düğünlerde aynalarına eşarp; kapı kollarına renkli balonlar bağlanmış gelin arabası, insanlar hastalandığında ambulans, acil işlerde de taksiydi mesela. Hatta o yıllarda ortalıkta başka araba olmadığı için ev eşyası gibi, koyun, keçi gibi, sonra zahire çuvalı ve üzüm kasası gibi şeyler bile onunla taşınırdı. Babam hiç erinmez icap ederse minibüsün koltuklarını tek tek sökerek duvarın dibine yığardı böyle zamanlarda*** (s. 35).

Koltuk değneklerini bırakıp bırakmadığını öğrenebilmek için babamı üç ay boyunca sık sık telefonla aradım (s. 44). Yazar oğul, dişe dokunur bir cevap alamıyor *bu yüzden, martin sonuna doğru havalar azıcık yumuşadığında ailecek kalkıp birkaç günlüğüne Denizli'ye gittik* (s. 45). Yazar oğul, babasını bağda omçaları budarken buluyor. Hemen ona yardım etmek ister. *Ben de kesilmiş çubukları toplamak için yere eğildim* (s. 47). Yazar anlatıcı memleketine her ne zaman gitse komşular, yakın akrabalar da baba evine gelirler. *Eve geldiğimizde... yer sofrası hazırlanmış çay demlenmişti. Fil ölüsü gibi kanepelerin üstünde Gülfem Yengeyle dört çocuk oturuyordu* (s. 48). Komşu Gülfem'in ardından akrabalar da ziyarete gelir. *Biz kapıdan girer girmez Hüseyin Dayım, Hicran Yemgem ve çocukları yetişti aramızdan... cümbür cemaat salona daldılar* (s. 56). *Bu kez de gürültülü bir şekilde komşumuz Zübeyir girdi geldi karısıyla... Onları İzzet Dayım, ortanca teyzem, teyzemi de oğlu ve gelini takip etti...* (s. 57).

Aziz takma bacağına rağmen elinden geldiğince herkese yardım eder. ***Köylerden kimi vakit traşa çağırdıklarında Berber Nurettin'i götürüyor... Baban o garibanın hatrını kırmıyor nedense kapıya geldi de Aziz ağbi diye ünledi mi hemen kalkıyor yerinden...*** (s. 68). Yazar anlatıcı, eylülün başında Aziz'in iki koltuk değneğiyle dahi yürüyemediğini

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

öğrenir ve Ankara'da bir hastaneden randevu alır. ...randevudan bir gün önce de babamı getirmek üzere Denizli'ye doğru yola çıktım (s. 71). Onları uğurlamaya komşular ve akrabalar gelir. *Elinde bastonuyla Gülfem Yenge, onunla birlikte Eyüp Amca da geldi o sırada; evinden çıkıp İzzet Dayım, sağ taraftan Zübeyir'le karısı, aşağıdan ortanca teyzemle Hicran Yenge'm de geldi ve hep birlikte babama baktılar* (s. 74). Büyük kentlerdeki bireyselciliğin aksine küçük yerleşim birimlerinde herkes bir diğerinden sorumludur.

Yazar oğul, Ankara'ya fizik tedavi için gelişleri sırasında Gömü'den neden yavaş geçmeleri gerektiğini öğrenir. Gömü, bir define adası gibi sinesinde değerleri saklamaktadır. ***TIR'lar, otobüsler, otomobiller yarı beline kadar kara gömülü... titremekten bir hal olmuş yüzlerce insan... Aralarında çocuklar hatta henüz memeden kesilmemiş ufacık bebeler de var tabii... Gömü'nün ahalisi hep birlikte ellerinde battaniyelerle, çeşitli yiyeceklerle arabalara doğru koştu karların içinden. Kamyonculara, otobüs yolcularına yiyecek verdiler, çay dağıttılar o soğukta...*** (s. 81). Aziz bunları anlatırken hiçkırıya hiçkırığa ağlar. ***Yahu dedi babam hiçkırıklarının arasından; o insanların yüzleri var ya yüzleri dağıttıkları çaydan daha sıcaktı... Gömü başkadır, dedi titrek bir sesle; onun için sen sen ol, buraya geldiğinde daima yavaş geç*** (s. 82). Aziz bir fizik tedavi merkezine yatırılır. Burası tıpkı kentler gibi ışıltılı ve parlaktır. Ancak Aziz ve karısına yemek, ikinci bir battaniye vermekten kaçan; hastanın parasından başka bir şey düşünmeyen bir yerdir (s. 83-88). Yazar oğul, akşam olunca anne ve babasını arayıp her şey yolunda mı diye sorar. Aziz, utana sıkıla oğlum, *dedi biraz duraksayıp derin bir nefes aldıktan sonra babam, her şey iyi güzel de bize yemek vermediler burada* (s. 85) der. Yazar anlatıcı, uzun bir uğraştan sonra anne ve babasına yemek verilmesini sağlar. Öyle de olsa Aziz, değer yitimine uğrayan Ankara'dan nasıl kaçır gibi uzaklaştıysa fizik tedavi merkezinden o şekilde ayrılır (s. 87).

Aziz, oğlundan kendisini Gülfem'in doktoruna götürmesini ister. *Ertesi sabah erkenden arabaya binip Isparta'ya doğru hareket ettik* (s. 93). Isparta'daki doktor da Aziz'e ameliyat olmasını söyler. Isparta'dan da sonuç alamayınca eve dönerler. Yine tüm komşu ve akrabalar Aziz'in durumunu öğrenmeye geliyorlar. *İzzet Dayım girdi geldi kapıdan... Isparta'da neler olup bittiğini sordu* (s. 99). Peşinden *Hicran Yenge, Hüseyin Dayı gelir* (s. 101). *Onun (Aziz) uyanmasını bekliyormuş gibi... Eyüp Amca'yla birlikte Gülfem Yenge geldi sonra; onların peşinden Zübeyir ile karısı ve baldızı, onların peşinden ortanca teyzemle gelini, onlar içeri girer girmez iki çocuğuyla Vakkas Dayım geldi* (s. 103).

Yazar oğul, babasının bir biçimde daha rahat hareket etmesini istediği için Ankara'dan elektrikli sandalye almıştır. Ancak sandalyenin eve girip çıkabilmesi için rampa yapılması gerekmektedir. Bu rampanın yapımına hiç kimse kayıtsız kalamaz. ***Herkes ufak da olsa bir taş getirip temeline bırakır. Hüseyin Dayım, annem, Musa ve ben sağdan soldan taş toplamaya başladık... Hicran Yengem de katıldı sonra karısı ve baldızıyla Zübeyir koştu geldi. Cavit, Cavit'in kardeşi, Vakkas Dayım, oğlu ve geliniyle ortanca teyzem... derken Gülfem Yenge ve Eyüp Amca ...*** (s. 121-122).

Yedinci bölümde anlatıcı ve kardeşi Nihat, Aziz'i Denizli'de doktora götürürler. Yapılan uzun tetkikler sonucunda Aziz'in lenfoma olduğu anlaşılır. Ancak anne ve babadan bu durum gizlenir. *Nihat ikimizin arasında kalsın bu. Ertesi gün, babam sık sık tualete gitmemek için yemek yemiyor olabilir diye düşündüm... Denizli'den bir seyyar tuvalet aldık... Anne dedim babam her gün evin öteki ucuna defalarca, acılar içinde emekleyerek gelip gidiyor. Bak bunu banyoya koyarsın. İhtiyaç olduğunda da odaya getirirsin... daha kolay olmaz mı?... ya o*

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

sırada kapıdan birisi girip gelirse ne olacak... kapıyı kilitleysin, ... bizim kapımız hiç içeriden kilitlemedi ki oğlum, biliyorsun... anahtar üstünde durur kim gelirse açar girer (s. 135-136). Aziz ve eşinin gönlünün herkese açık olduğu hiçbir duruma bana ne, demedikleri anlaşılmaktadır.

Denizli'den dönüş sonrası yine kalabalık bir grup Aziz'i ziyarete gelir. ... Hüseyin Dayım girdi geldi kapıdan, yedi sekiz dakika sonra iki torunu bir oğluyla Hicran Yengem, onların peşinden Vakkas Dayım... karısıyla birlikte Zübeyir, ... Cavit'le Bekir geldi. Hatta gelinlerini ve oğullarını alıp Metin Enişte ile küçük teyzem de geldi (s. 161- 162).

Romanda zaman zaman geriye dönüşlerle Aziz'in adı gibi ne denli aziz bir insan olduğu anlatılır. Necati, deniz astsubay okulunu kazanmış, yarın İstanbul'da olması lazım, hadi gell... Necati'nin istikbali benim cebimdeki şu zarfın içinde yatıyor... (s. 169). ...subasmanı çıkmış inşaatlardan birinde bulduk Necati'yi. Uyku semesi falan demeden üstünün başının tozuyla aldık... **cüzdanına davranıp bolca para verdi babam.** İstanbul'a varır varmaz üstüne başına yeni bir şeyler al,... paraya acıma hiç hemen bir taksiye atla Beylerbeyi'ne okula git (s. 172). Necati İstanbul'a yolculandıktan sonra dönüşte Aziz, içine daldığı sürünün olduğu yerde durdu. Çoban, çoban diye bağırdı babam... Kaç koyun ezdik diye bağırdı babam... cüzdanını çıkarıp koyunların parasını verdi. Hakkını helal et dedi verirken. Helal olsun... bacakları kırılan iki koyunu alıp götürürebilirsin, eve varınca kesersiniz... yok dedi babam yaraları iyileşmeyecek kadar kötüyse onları sen kes, fakir fukaraya dağıt (s. 173).

Babasının daha da kötüleştiğini duyan yazar anlatıcı, kardeşi Nihat'la babasını Pamukkale Üniversitesi Tıp Fakültesi Hastanesine götürme kararı alıyorlar (s. 177). Sırtıma almama ya da kucaklamama izin vermediği için... Aküsünü sökerek tekerlekli sandalyeyi yatağın kenarına getirdim... Zübeyir gelip kaymasın diye tekerlekli sandalyeyi, Hüseyin Dayım'da koşup kapıyı tuttu o sırada (s. 180). Hastanede her şeyden evvel babama o gün hemen kan verilmesi gerektiğini söyledi doktor... İki kardeş, elimize tutuşturulan kağıdı alıp binanın öteki ucundaki kan merkezine koştuk alalacele... İkindiye kadar kan verdiler babama...(s. 182). Ertesi sabah... çeşitli tahliller ve röntgen çekimleri için koşturduk... üçüncü gün, ... doktorun odasına yeniden girdik... biyopsi yapılması gerektiğini söyledi... üroloji bölümüne koştuk, ama iki gün sonrasına randevu alabildik... çaresiz kasabaya döndük böylece (s. 183). **İki kardeş babamın etrafında pervaneler gibi döndük durduk.** Ev de doldu doldu boşaldı bu arada, gelip giden hiç eksik olmadı... Gökpınar'ın öteki ucundan ve Tekke civarından kalkıp nicedir gelmeyenler bile geldiler... (s.184). Bir gece Pamukkale Tıp'ta biyopsi sonrası Aziz, orada kalmak zorunda... annemle babam belki gecenin geç saatlerinde acıkır diye bisküvi, kek... meyve suyu aldık (s. 186). Annem okuma-yazma bilmediği için... o gün hastaneden uzaklaşmadık... bahçede beklemeye başladık (s. 187). İşlemlerden sonra tekrar kasabaya dönerler "arabanın sesini duymuş olmalı ki Hüseyin Dayım koştu geldi... onun ardından Hicran Yengem... karısı ve baldızıyla Zübeyir... ortanca teyzem... Vakkas Dayım koştu geldi... (s. 196).

Doktorların Aziz'den umudu kestiğini anlatmak için Nihat, ağabeyini kısa mesajla çağırır. Kusura bakma ağbi evde rahat konuşamayız diye mesaj attım. Kahveye gitsek orada da konuşamayız... illaki masamıza oturanlar olur... **gelene kalk git de denmez...** (s. 201). Nihat'ın gelişiyile yine akraba ve komşular boş bırakmıyorlar Aziz'i. ... derken Hüseyin Dayım girdi. On dakika sonra elinde bir kase sütlüçla Hicran Yengem, onun ardından Zübeyir ile

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

karısı ve baldızı, onların ardından Vakkas Dayım, küçük teyzemle Metin enişte de geldi... (s. 203- 204).

Yazar anlatıcı baba evine gelir gelmez Hicran Yenge, Hüseyin Dayı ve kardeşi Nihat'ı orada buluyor. Sonrasında diğer akrabalar ve komşular sökün ediyorlar: Zübeyir, Vakkas Dayı, Cavit'le kardeşi Bekir (s. 219-221). Aziz onların varlığı ile zaman zaman eskilere gider, onlara laf atar. (Aziz konuşur) *Günün birinde el kapısına muhtaç olmayayım diye yedekte bir eşek (yahut yeterince para) daha bulunduracaksın... para eşektir zaten, başka nedir ki...* (s. 222-223).

Aziz'in başını hiç boş bırakmıyorlar. Hüseyin Dayı, elinde böreği ile Hicran Yenge, Zübeyir... **bağa gidecektik sözde, dedi Zübeyir, yüzünü yerden kaldırmadan. Aziz Amcam bu haldeyken içimizden hiç gelmedi" "sorma dedi Hüseyin Dayım, ben de kahveye gidemiyorum (s. 235).**

Aziz, konuşamaz, meramını anlatamaz hâldedir (s. 237-239). Herkes, ne söylemeye çalıştığını anlamaya çalışır. Nihayet yazar anlatıcı babasının "Annen bana çok iyi baktı, tuttuğu altın olsun" dediğini anlar (s. 239). Nihat izin süresinin bittiğini ve gitmesi gerektiğini söyler: iki günü vardır. *O halde dedim sen buradayken ben Ankara'ya gidip geleyim... Sen ayrılmadan döneyim. Artık annemi yalnız bırakmayalım (s. 240).* Yazar anlatıcı Ankara'da iken Aziz, vefat eder. *Nihat'la yan yana durduk. İnsanlar da teker teker baş sağlığı dilemeye başladılar (s. 246). Oturanların bazıları kalktı. O sırada onların yerine başkaları geldi taziye için. Onlar gidince de başkaları... ev bu şekilde defalarca doldu boşaldı (s. 248).*

IV. Sonuç

Türküler, *içkin değerler* olarak bu romanda sıklıkla işlenmiştir. Seyit Çevik, Bulduk Usta, Muharrem Ertaş, Çekiç Ali, Hacı Taşan, Zaralı Halil, Fatma Türkan Yamacı, Hisarlı Ahmet, Nezahat Bayram, Talip Özkan, Bekçi Bakır, Kazancı Bedih, Seha Okuş, Neşet Ertaş, Erkan Oğur, Okan Murat Öztürk, Enver Demirbağ, Nida Ateş gibi sanatçıların seslendirdiği türküler yazar oğul tarafından yolculuk sırasında dinlenmiştir. Gürsoy (2016) da anlatıcı yazar oğulun roman boyunca on iki yolculuk gerçekleştirdiğini ve bu yolculukların altısında türkülerin dinlendiğini ifade etmektedir. Toptaş da Hürriyet Kelebek'te romanında işlediği bu türküler hakkında sorulan bir soru üzerine "*Bulduk Usta, Muharrem Ertaş, Hacı Taşan, Neşet Ertaş, Seyit Çevik, Kazancı Bedih, Hisarlı Ahmet, Zaralı İnce Halil'i bilirsek bu toprakların ruhunu daha iyi biliriz*" diye cevap verir. Yazarın işaret ettiği bu ruh, toplumun *içkin* değerlerine denk düşmektedir, denilebilir.

Romanda nominatif değer olarak "söze sadakat" sıklıkla işlenmiştir. Aziz'in Ankara'ya gelmesinin nedeni Denizli, Uşak veya İzmir'den gelen medikalçilerin nitelikli bir takma bacak sözü verip de bu sözü tutmamalarıdır. Bununla birlikte yazar-anlatıcı, hususi hayatına ilişkin hiçbir şey yazmama ve gerektiğinde yazdıklarını çıkarma sözü veren kızıl sakallı bir akademisyenin kendisine verdiği sözü tutmamasından muzdariptir. Hatta onu dava etmeyi bile düşünür. Aziz'e göre verilen sözü tutmamak, sadece kişinin kendini kandırması değil; aynı zamanda Allah'ı da kandırmasıdır ki sözü tutmayan kişiye en büyük ceza, Allah tarafından zaten verilecektir.

Hasan Ali Toptaş, ilk kitabının ve genel olarak edebiyatta ele alınan baba-oğul ilişkisinin aksine farklı bir baba-oğul ilişkisi ile bu kitabında okurun karşısına çıkmaktadır. Hürriyet gazetesi Kelebek ekindeki söyleşide *belki de iki yıl önce kaybedilen babaya duyulan*

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

hasretin etkisiyle baba-oğul ilişkisinde çatışmayı bir kenara bırakarak daha yumuşak bir bakışı tercih ediyor ifadesi kullanılmıştır. Kuşlar Yasına Gider'de yolları gözlenen ve gazele karışıp gitmesine saygı duyulan bir baba, Aziz vardır. Aziz için Kafaoğlu Büke (2016) şu ifadeleri kullanır: Aziz "burunlarda bir mazot kokusudur". Karısı ve çocukları bu özlemi dile getirdiklerinde ne bir sitem ne de bir şikayet var. Aziz, parıltılı yaşamlar vaat eden kentlerin, maddenin ve ruhsuzluğun aksine ruhu, iyiliği ve güzel olan duyguları temsil etmektedir. Aziz temsilinde aşkın değerlerden saygı, sevgi, yardımseverlik, kadirşinaslık Kuşlar Yasına Gider'de işlenmektedir. Aziz gibi bir kahramana, Anadolu'ya, küçük yerleşim birimlerine kıyasla kentin yozlaşmışlığı Hasan Ali Toptaş'ın başka romanlarında da ele aldığı bir durumdur: "siz buradaki insanların dış görüntüsünü oluşturan o temiz ve ütülü giysilere, şık çantalara, ışıl ışıl yanıp sönen takılara, selamlaşmalara, gülücüklere ve her köşesinden bal damlayan kapı önü muhabbetlerine falan bakıp da işler yolunda sanmayın; bize gayet hoş ve makul görünen bu manzaranın gerisinde haddizatında bambaşka bir hayat var. Günden güne çürüyen, çürüdükçe zivanadan çıkan, pis kokulu, sevgisiz bir hayat" (Heba: 57). İşıklı yaşamlar vadeden büyük kentler, hızlı bir biçimde tüketimin, duygudan yoksun daha mekanik ilişkiler yumağı bir toplumun da zeminini oluşturmaktadır. Yolları başkalarına yardım etmek için bir araç olarak düşünen Aziz, Ankara'dan apar topar kaçır. Bu kaçışın ardında Kafaoğlu Büke'ye (2016) göre kimsenin bir değerine yardım etmediği, yolda kalan arabayı itmek için kimsenin durmadığı bu şehre kendini yabancı hissetmesidir.

Toptaş'ın kahramanlarında mertlik, şefkat, gelişmiş acıma duygusu ve iyiliğe şükran duyma tezahür etmektedir (Kafaoğlu Büke, 2016). Hasan Ali Toptaş, Kuşlar Yasına Gider romanında Aziz diliyle bir parça da dilimizden düşen bu kadirşinaslığın iyilikbilirliğe nasıl evrilerek içindeki duygudan yoksun hâle gelişin Gömü içinden bir yolculuk esnasında saygı duruşuna geçmiş bir ruh hâli ile ancak ağırlaşan bir yaşam akışının sağlanmasıyla mümkün olacağı inancını okura aktarmaktadır (KYG: 81). Ülker (2017: 63), romanın babası ve oğlu bizim toprağımıza, kodlarımıza örnek olabilecek karakterlerdir, diyerek Aziz ve anlatıcı oğulun Anadolu'ya, değerlerimize timsal olduklarını ortaya koymaktadır.

Kaynakça

- ARIK, Şahmurat (2001), Türk Romanında Değerler Çatışması –Başlangıçtan Günümüze Kadar-. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- BARTHES, Roland (2012), Göstergibilimsel Serüven, İstanbul, Yapı Kredi Yayınları.
- COLLINS (2004), Collins Student's Dictionary, Glasgow, Harper Collins Publishers.
- GANS, Herbert J. (2007), Popüler Kültür ve Yüksek Kültür, İstanbul, Yapı Kredi Yayınları.
- GÖKÇE, Orhan (2006), İçerik Analizi, Ankara, Siyasal Kitabevi.
- GRIX, Jonathan (2001), Social Capital As A Concept in The Social Sciences: The Current State Of The Debate. *Democratization*. 8 (3). 189- 210.
- GÜNGÖR, Erol (1998), Değerler Psikolojisi Üzerinde Araştırmalar, İstanbul, Ötüken Neşriyat.
- GÜRSOY, Selçuk (2016). Hasan Ali Toptaş'ın Türküleri. <http://www.gazeteduvar.com.tr/kitap/2016/11/03/hasan-ali-toptasin-turkuleri/> (Erişim tarihi: 29.03.2017).
- HİKMET, Nazım (2017), Bütün Şiirleri. İstanbul: YKY.
- HÜRRİYET, Kelebek. 15.10.2016.
- KAFAOĞLU BÜKE, Asuman (2016). Cumhuriyet Kitap. (28.10.2016).
- KAPLAN, Mehmet (1997), Kültür ve Dil, İstanbul, Dergah Yayınları.
- KULA, Onur B. (2012), Dil Felsefesi ve Edebiyat Kuramı I, İstanbul, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

- PAMUK, Orhan (2006), Yeni Hayat, İstanbul, İletişim Yayınları.
- ŞAHİN, İbrahim (2000), Türk Romanının Tarihi Gelişimi. *Türk Yurdu. Türk Romanı Özel Sayısı*. s. 45-65.
- TDK (2011), Türkçe Sözlük, Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları.
- TOPÇU, Nurettin (2004), Kültür ve Medeniyet, İstanbul, Dergâh Yayınları.
- TOPTAŞ, Hasan Ali (2016), Heba, İstanbul, Elips Yayınları.
- TOPTAŞ, Hasan Ali (2016), Kuşlar Yasına Gider, İstanbul, Elips Yayınları.
- URL 1: <http://www.kygm.gov.tr/Eklenti/55,yonetici-ozetipdf.pdf?0> (Erişim tarihi: 20.12.2016).
- ÜLKEN, Hilmi Z. (2001), Eğitim Felsefesi, İstanbul, Ülken Yayınları.
- ÜLKER, Çiğdem (2017). Hasan Ali Toptaş: Kuşlar Yasına Gider, *Varlık Dergisi*, (1313). 62-64.
- VARLIK, Mesut (Yay. Haz.) (2010), Efendime Söyleyeyim: Hasan Ali Toptaş Kitabı, İstanbul, İletişim Yayınları.
- YILDIRIM, Ali ve Şimşek, Hasan (2008), Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara, Seçkin Yayıncılık.

TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI DERSLERİNDE "METİNLER ARASILIK"IN İŞLEVSELLİĞİ

Müge (CANPOLAT) YANARDAĞ*

Bu bildiri, Tübitak 48. Lise Öğrencileri Araştırma Projeleri Yarışması kapsamında tasarlanan ve ODTÜ Geliştirme Vakfı Özel Lisesi 11.sınıf öğrencisi Sena Sönmez'in hazırladığı ve danışmanlığını yürüttüğüm "*Bir Metin ≠ Bir Metin: Metinler Arası Okuma İle Yeni Dünyalara Açılmak*" adlı proje temeline dayanmaktadır. Proje, yarışmada ön elemeyi geçerek Ankara Bölge Sergisinde sergilenmeye değer görülen 7 projeden biri olmuş ve Bölge Finalinde üçüncülük ödülünü almıştır.

Bu metinde, projenin hazırlık aşamasında yapılan "Metinler Arası Yolculuk: Hakan Bıçakçı" adlı metinler arasılık temelli okuma-ilişkilendirme-yazma etkinliği ayrıntılandırılacaktır.

Metinler arasılık (intertextualite), XX. yüzyılda kavramsallaşan bir edebi yaratım ve inceleme / eleştiri yöntemidir. Metinlerarası yöntemde bir metne başka metinlerden öğeler katılarak yeni anlamlar yaratma amacı vardır. Bu yöntemde göre başka metinlerden alınarak yeni metinde bir bütün oluşturacak şekilde düzenlenen öğeler, bir yeniden-yazma / okuma etkinliği başlatırlar (Aktulum 2000: 236).

Metinler arası kuramlar, kuramsal iç bütünlük açısından incelendiğinde çok çeşitli / farklı özellikler göstermektedir. Konuyla ilgili kuramsal odaklı çalışmalarda derleyici / kuşatıcı kitap olarak Kubilây Aktulum'un *Metinler Arası İlişkiler* adlı çalışması Türkçede tek kitap olarak görülmektedir. Bu çalışmada ise kuramsal derleme ya da kavramsal derinleşmeden ziyade lise düzeyinde "metinler arası kuramların işlevsel olarak kullanımı"na dair birtakım akıl yürütmelere odaklanılacaktır.

Metinlerarasılık, şimdiye kadar kuramsal boyutuyla daha çok "metne dönük eleştiri kuramları"yla ilişkilendirilmiştir. Oysa bu kuramların metin düzleminde anlamlandırılmasında en büyük rol okurdadır. (Aktulum 2000: 68) Kuramsal okuma ya da incelemelerde metinler arasında, ya "yapısal" ya da "anlamsal" ilişkiler kurulur. Kuram, gönderme üzerine kurulu olduğuna göre; Yrd. Doç. Dr. Muhlise Coşkun Ögeyik'in *Metinlerarasılık ve Yazın Eğitimi* adlı kitabında da belirtildiği gibi en kaba tasnifle Türk Dili ve Edebiyatı dersi etkinliklerinde kullanabilecek / odaklanabilecek "metinlerarası ilişkiler" şunlar olabilir:

- Yazarlar arası gönderme
- Eserler arası gönderme
- Türler arası gönderme
- Açık gönderme
- Örtük gönderme

Bu başlıklara bakıldığında şu sorunun yanıtı, yapılacak etkinliklere yön verebilir: "Metinlerarası ilişki" kurmanın amacı / amaçları neler olabilir?

Eğer bir yazara odaklanılacaksa o yazara yapılan göndermeler, bize yazarın kimler tarafından "akılda tutulduğu"na; yazarın kimlere gönderme yaptığı ise o yazarın "okuma belleği"ne dair ipuçları sunacaktır. Bu bağlamda metinler arasılık, "okuma-inceleme-yazma"

* Uzman, TDE Öğretmeni, myanardag@odtugvo.k12.tr

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

yapılan tüm sınıf düzeylerindeki derslerde kullanılacak "irdeleme" yöntemlerinden biri olarak kullanılabilir.

Sıralanan "gönderme biçimleri"nden kullanılması en zoru "örtük gönderme" olabilir. Nitekim lise düzeyindeki "ortalama" bir öğrenci için kimi zaman "açık gönderme"nin "anlandırılması" bile zor olmaktadır. Henüz kendi "okuma belleği"nin yolunu / yönünü bulmaya çalışan lise öğrencisi için öğretmenin belirleyeceği etkinlikler, oluşacak okuma kültürünün bütünselliği açısından oldukça anlamlı olmaktadır / olacaktır.

Metinler arası kuramlar bağlamında lise düzeyinde yapılabilecek etkinliklerin iki temel yolda ilerleyebileceği söylenebilir:

- Anlama becerilerine yönelik etkinlikler (okuma ve dinleme etkinlikleri)
- Anlatma becerilerine yönelik etkinlikler (yazma ve konuşma etkinlikleri)

Metinler arası kavramı, ilk kez 2004-2005 eğitim-öğretim yılında yayınlanan öğretim programları ile resmî olarak uygulamaya konulmuştur. Buna rağmen yıllar içerisinde bu kavramın yeteri kadar işlevsel bir biçimde programa yedirilemediği, 2015 yılında yayınlanan ve 2016-2017 eğitim öğretim yılında 9. sınıf düzeyinden başlanarak kademeli olarak uygulanmaya başlanan Türk Dili ve Edebiyatı programında kavramın sadece 11.sınıf düzeyinde ele alındığı ve terim olarak sadece bir kere kullanıldığı görülmektedir (MEB 2015). Bunun yanı sıra programda "Ortaöğretimdeki dil ve edebiyat eğitimi, öğrencilerin ilköğretim ve ortaokulda edindikleri anlama ve anlatma becerilerinin üzerine inşa edilir." ifadesi bulunmaktadır. Oysa MEB Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı (2015) incelendiğinde "Programın Temel Yaklaşımı" başlığında 3. Madde olarak "Metinler arası okuma ve metinler arası anlam kurmanın önemini ifade eden şu sözlere yer verilmiştir: "Okuma ve yazma kazanımları metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam oluşturmayı sağlayacak şekilde yapılandırılmıştır." Kazanımlarda metinler arası karşılaştırmalara yer verildiği görülmektedir (2015). "Programın Genel Amacı" başlığı altında ise "ilişki kurma becerisi"ni geliştirmek söz konusu edilmiştir. Bu noktada Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı dersleri programlarındaki bu farklılık, ilköğretim ve ortaöğretim programları arasında bir uyumsuzluk olduğunu açıkça ortaya koymaktadır.

Bir eseri / metni yorumlayabilmesi için öğrencinin kendi düzeyinde ya da diğer bir deyişle öğrenim görmekte olduğu düzeye gelen kadar "irdelediği" metinler doğrultusunda nitelikli okur olması beklenmelidir. Öğrencinin metinlerde anlamsal olarak derinleşebilmesini ve birikim oluşturabilmesini sağlayabilecek en önemli yöntem ise "metinler arası okuma" ve "anlam kurma"dır.

Hayati Akyol, *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*'nde yayımlanan "Metinlerden Anlam Kurma" başlıklı makalesinde metinlerden üç farklı şekilde anlam kurulabileceğini belirtir (Akyol 2003: 50)

a) Metin içi anlam kurma: Akyol, bu tür anlam kurmanın tek bir kaynağa bağlı olarak gerçekleştirilen anlam kurma olduğunu ve okuyucunun "ezberci" konumunda kaldığını belirtiyor (Akyol 2003: 50).

b) Metin dışı anlam kurma: Yazar bu başlıkta metnin anlamının yanında yeni "anımlar ürettiği"ni, okuyucunun analiz, sentez, değerlendirme gibi üst düzey bilişsel süreçleri kullandığını açıklıyor. Yazara göre metin dışı anlam kurma "içten dışa" ve "dıştan içe" olabilir. İçten dışa anlam kurmada metindeki bir kavram, düşünce, resim vb. okuyucuyu ön yaşantıları ile ilişki kurmaya yöneltebilir. Okuyucu kısa bir süre için karşılaştığı kavram ve

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

düşüncelerin etkisiyle önündeki metinden ayrılır ve metnin yanında bir metin oluşturur sonra tekrar orijinal metne döner. Dıştan içe anlam kurmada ise okuyucu önündeki metinde çözemediği bir kavramı, kelimeyi vb. dışardan yardım alarak (bir sözlükten, bir yetişkinden vb.) çözüp metni yorumlamaya devam eder (Akyol 2003: 50).

c) Metinler arası anlam kurma: Akyol'a göre metinler arası anlam kurmada metinlerden (anamlardan) metin üretme vardır. Bu tür anlam kurmada okuyucu üst düzey bilişsel süreçleri kullanır. Okuyucu metinlerle (yazarlarla) tartışarak okumaktadır. Metinler arası okumak ve anlam kurmak metinler arası düşünme ve alternatif bakış açıları geliştirmeye yol açacaktır (Akyol 2003: 51).

Bu bildiriye, projenin hazırlık aşamasında yapılan "Metinler Arası Yolculuk: Hakan Bıçakçı" adlı metinler arasılık temelli okuma-ilişkilendirme-yazma etkinliğinin ayrıntılandırılacağı yukarıda belirtilmişti. Bu etkinlik temelde okuma (anlama), uygulamada yazma (anlatma) becerisine yönelik bir "metinler arası anlam kurma" planlaması çerçevesinde ilerlemiştir.

2015-2016 eğitim-öğretim yılında farklı düzeylerden 11 ortaöğretim öğrencisi ile "metinler arasılık"ın kavranmasına yönelik bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Bu çalışma, Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Fransız Dili ve Edebiyatı Bölümü Öğretim Üyesi Prof. Dr. Kubilay Aktulum'un yönlendirmeleri ile yürütülmüştür. Çalışmada öğrencilere, Kubilay Aktulum'un *Metinlerarası İlişkiler*, Muhlise Coşkun Ögeyik'in *Metinlerarasılık ve Yazın Eğitimi*, Zeynel Kıran-Ayşe (Eziler) Kıran'ın *Yazınsal Okuma Süreçleri* başlıklı kitaplarından bazı bölümler üzerinden "metinler arasılığın ne olduğu"na ilişkin eğitimler verilmiştir. Yazar Ethem Baran'ın 22 Kasım 2015'te Bilkent Üniversitesi'nde düzenlenen ve metinler arasılığın öykülerde uygulanmasına odaklı bir eğitime katılmıştır.

Bu etkinlikte gönderme biçimlerinden "eserler arası gönderme" odağa alınmıştır. Bu noktada Aktulum'un tasnifindeki "türev ilişkileri (yeniden üretimler)" ve "dönüştürüm" (bir metnin yeni bir metin için örnek alınması) odaklanılacak yapıtın bir anlamda "güncellenmesi" olanağı kullanılmıştır. "Öykünme (pastiş)" tekniğiyle bir metnin yeni bir metin için örnek alınması ya da başka bir deyişle metnin biçiminin (ya da biçiminin) "taklit" edilmesi, genel sanının aksine Proust'un deyişiyle [yazarın/öğrencinin] "sonunda kendi özgünlüğünü bulabileceği bir aşama" olarak görülmektedir (Aktulum 2000: 141) çünkü taklit etme / öykünme, özü gereği taklit edilenin özelliklerinin az çok bilinmesini / öğrenilmesini zorunlu kılar.

Bu bağlamda yapılan "metinler arası yolculuk"un lise düzeyinde en uygulanabilir / işlevsel olanının Gerard Genette'nin metinler arasılık kuramındaki "hypertextualité (ana-metinsellik)" kavramıyla ilişkilendirilebileceği söylenebilir. Genette'nin kuramına göre ana-metinsellik; bir B metninin (yani ana metin) ondan türeyen bir A metnine yalın bir dönüşüm ya da öykünme ile bağlanmasıdır. Bunun için "metinler arasılık" farkındalığı olan yazarların metinlerinin kullanılması daha anlamlı olacaktır.

Yapılan ön proje çalışmamız olan "Metinler Arası Yolculuk: Hakan Bıçakçı" adlı kurmaca yazma etkinliğimizin uygulama aşamaları şöyle ilerlemiştir:

- Yazar seçimi (Öğrenci tercihleri dikkate alınarak yapılmıştır.)
- Yazara ait metin seçimi
- Yazarla iletişim / onayla(n)ma süreci
- Metinlerin alımlanması

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

- Metinler içinden metin seçimi
- Metne uygun "öykünme noktasının" ve nedeninin belirlenmesi
- Uygulama örneklerinin öğrencilerle paylaşımı
- Öğrencilere uygulama örneği yapma olanağı sunulması
- "Yeniden üretim metinleri"nin yazara ulaştırılması
- Metinlerin ve yazarların (yazar ve "öykünen yazarlar"ın) bir araya gelmesi ve "metin odaklı" tartışma gruplarının oluşturulması
- "Öykünen yazarlar"ın değerlendirilmesi

Bu noktada projeye dahil olan öğrenci metinlerine ve öğrencilerin ne tür dönüştürmeler yaptığını bakmak anlamlı olacaktır. Etkinlik sonunda öğrencilerin metinlerindeki dönüştürmeleri, yeniden üretimleri ve öykünmeleri gerekçelendirmeleri istenmiştir. Bazı örnekler şöyledir:

Begüm Ertaş, 9. sınıf öğrencisi: "Ben, Ağlatan Ayna hikayesinin olay örgüsünü biraz değiştirmeye çalıştım. Çok güzel bir hikaye olduğu için ana hatları bozmamaya özen gösterdim. Öyküde başta ve sonda olmak üzere bazı değişiklikler yaparken karakter ve mekan gibi öğeleri aynı bıraktım. Bu öyküyü yazarken çok hoşuma giden ana olayı farklı bir bakış açısından, farklı bir gözle anlatmayı amaçladım."

Ayşe Müge Aktay, 11. sınıf öğrencisi: "Kitabı okumaya başlamadan önce içinde yer alan öykülerin başlıklarına göz atmak istedim. Aralarında en çok ilgimi çeken 'Herkes Öykü Yazabilir' oldu. Öykü yazmayı çok seven biri olarak insanın özgüvenini tazeleyen bir başlık olduğunu düşündüm. 'Herkes öykü yazabilir, ben de yazabilirim.' dedim ve ilk olarak bu öyküden başlamak istedim. Ancak hikâyedeki boşlukları da bulmak istiyordum çünkü yazarın neden böyle bir başlığı tercih ettiğini merak ediyordum. O yüzden okumaya en baştan başladım ve sırasıyla hepsini okudum. Birçok öykü ilgimi çekti. Örneğin, 'İkinci Bahar' bana oldukça ilginç gelmişti. Biraz daha ilerleyince 'Yalnız Personel' adlı öyküyü okudum ve çok beğendim. Daha önce bu durumu hiç yalnızlık açısından düşünmemiştim. Bu yüzden farklı bir bakış açısıyla olayı incelememe neden oldu. Kendimi Sinan'ın yerine koyduğumdaysa aslında dışarıdan basit görünen bu işin küçücük bir odada oturarak ne kadar sıkıcı olabileceğini düşündüm. O yüzden ona yeni bir dünya yaratmak istedim. Belki onun o odadan kurtuluşu yoktu ama bu dünyayı o odaya, onun zihnine yerleştirebilmemiz mümkündü. Ben ne zaman bunalsam ya da kendimi yalnız hissetsem ya daktilomun başına geçerim ya da kitapçıya giderim. Yazarak ve okuyarak farklı dünyalara yolculuk edebileceğimi, farklı karakterlerle arkadaş olabileceğimi bilirim. Bu da beni biraz olsun içinde bulunduğum ortamdan uzaklaştırır. İşte Sinan'ın da ihtiyacı olanın bu olduğunu düşündüm. O yüzden hikayemin merkezine onu koydum ve olayları onun bakış açısıyla okura aktardım. 'Herkes Öykü Yazabilir' adlı öykü de hoşuma gitmişti, rüyalardan yola çıkarak öyküler yazmak, çarpıcı yazma kuralının mizahlaştırılması, hepsi olaylara farklı bir gözle bakmamı sağlamıştı. Bu öyküyü de mutlaka hikayemde kullanmak istiyordum. Bu yüzden bu iki öykü üzerine odaklandım ve Sinan'a yalnız olmadığı yeni bir dünya yarattım."

Çağatay Büyükçaylı, Hazırlık sınıfı öğrencisi: "Ben, 'Kâbus' adlı öykümü yazarken 'Hikâyede Büyük Boşluklar Var' kitabında bulunan 'Üç Kişilik Bir Kişi' öyküsünden yararlandım. Bu öyküyü üslubu bana ilginç ve hoş geldiği için seçtim. Fakat yazarın kullandığı üslubu ben bütün öykümde kullanmadım. Sadece bir bölümü için yararlandım. Kalan bölümünü ise kendi hayal gücüme bıraktım ve böyle bir öykü ortaya çıkardım."

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

kanlar içinde görünce, ölüme yakın olduğunu görünce, bu dünyadan çıkışına yaklaştığını görüyor ve sonunda mutluluğa kavuşuyor."

İlmak Şıvgın, 9. sınıf öğrencisi: "Kitaptaki öyküler arasından seçim yapmak pek kolay olmadı. Her birinin ayrı bir çekiciliği, ayrı bir özelliği vardı. Ben öykümü yazarken 'Kutlama', 'Jüri Özel Uykusu' ve 'Başkasının Kalem'i' öykülerinden esinlendim. Bunları tercih etmemin sebebiyse, 'Kutlama' öyküsünün hayatımızın koşturmaca ve bir şeyleri yetiştirme korkusuyla yitip gittiğini vurgulaması ve 'Jüri Özel Uykusu'nun insanların hatalarını örtme çabalarını gözler önüne sermesidir. 'Başkasının Kalem'i' hikayesi ise hem farklı bir üslupla yazılmıştır hem de etkileyicidir. Bu öykülerden esinlenen kısımlarla farklı bir kurgu oluşturmak; bir yandan bambaşka bir hikâyeye hayat verirken, bir yandan da anımsadığımız ama nereden hatırladığımızı tam da çıkaramadığımız insanlarla karşılaşmak gibi oldu."

Öğrenci gerekçeleri incelendiğinde öğrencilerin yeniden üretim metinlerini kaleme alabilmek için yazarı sadece "taklit" etmedikleri ya da ona "öykünmedikleri"; yazınsal yaratıcılıklarını da bilinçli bir şekilde ortaya koydukları ortaya çıkmaktadır. Bu etkinlik sonunda öğrenciler yazar Hakan Bıçakçı ile atölye çalışmasında bir araya gelerek "metinler arası" öykülerinin içeriği, kurgusu ve dili hakkında dönütler almışlardır.

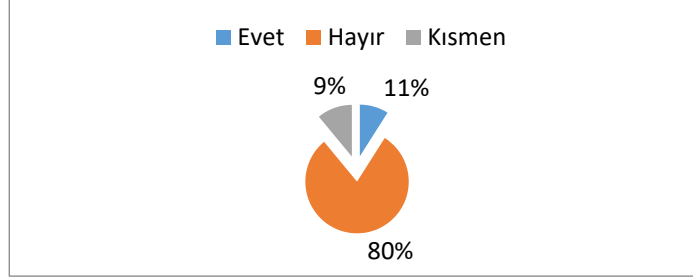
Edinilen bu etkinlik deneyimin ardından girişte sözü edilen "*Bir Metin ≠ Bir Metin: Metinler Arası Okuma İle Yeni Dünyalara Açılmak*" başlıklı proje çalışmasına başlanmıştır. Projenin sahibi, halen 11. sınıf öğrencisi olan Sena Sönmez'dir. Projedeki amaç, ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin metinler arası okuma kuramlarının yardımıyla, metinlerin diğer metinler/alanlar ile arasındaki bağlantıları kurarak daha nitelikli okur olacakları savı ile şekillenmiştir. Projenin savını kanıtlayabilmek amacıyla Yalçın Tosun'un seçilmiş bazı öyküleri ve bir şiir kitabı metinler arası bağlamda incelenmiştir. Yazarın yapıtlarında görülen metinler arası ilişkiler, "metinlere yapılan göndermeler (açık,örtük,özmetinlerarası)" ve "metin dışı alanlara yapılan göndermeler (sinema,müzik,resim)" başlıkları altında toplanmıştır. Yazarın öykülerinde kuramsal içerik analizinin yapılmasının yanı sıra MEB Türk Dili ve Edebiyatı programında "metinler arası" kavramının kullanıldığı tek düzey olan 11. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan 100 öğrenciye 4 soruluk bir "metinler arası farkındalık anketi" uygulanmıştır. Anket yanıtları optik form üzerinde alınmış ve optik okuyucu ile değerlendirilmiştir. Ankette 3'lü derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Ankette yanıtlanması beklenen sorular şöyledir:

Metinler arası okuma kuramları ile ilgili bilginiz var mı?
Daha önce hiç metinler arası okuma yaptınız mı?
Okuduğunuz bir metni başka bir metinle ya da alanla ilişkilendiriyor musunuz?
19.Yüzyıl şairi Abdülhak Hamit Tarhan'ın Makber şiirinin günümüzde Sertab Erener tarafından seslendirilmesi metinler arası okuma olarak yorumlanabilir mi?

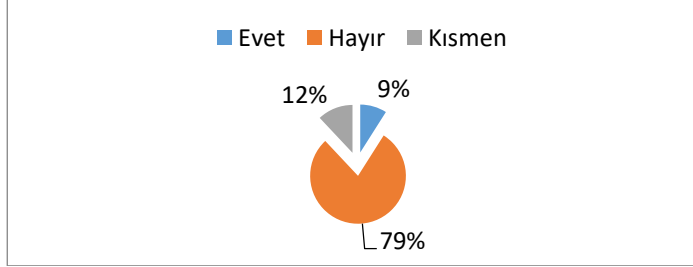
Ankete verilen cevaplar (soru sırası ile) pasta grafik ile şu şekilde ifade edilebilir:

Tablo-1: Metinler arası okuma kuramları ile ilgili bilginiz var mı?

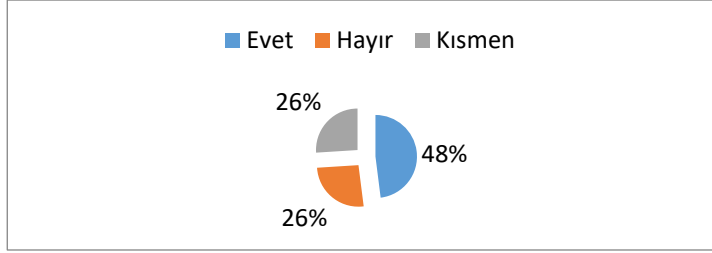
II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri



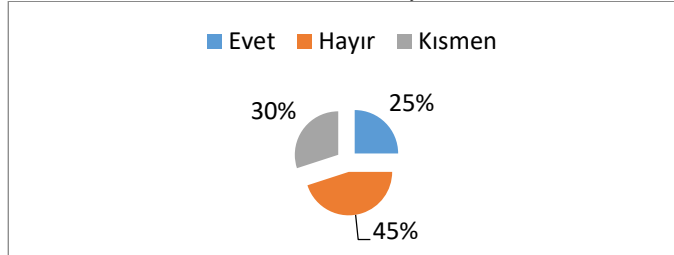
Tablo-2: Daha önce hiç metinler arası okuma yaptınız mı?



Tablo-3: Okuduğunuz bir metni başka bir metinle ya da alanla ilişkilendiriyor musunuz?



Tablo-4: 19. yüzyıl şairi Abdülhak Hamit Tarhan'ın Makber şiirinin günümüzde Sertab Erener tarafından seslendirilmesi metinler arası olarak yorumlanabilir mi?



Ankete, katılan tüm öğrenciler yanıt vermiştir. Verilen cevaplar yüzdeler olarak analiz edilmiştir. Buna göre ve tablolarda görüldüğü üzere öğrencilerin metinler arası kavramı hakkında yeteri kadar farkındalığa sahip olmadığını söyleyebiliriz.

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Anketin sonucunda metinler arası farkındalığı olduğunu düşünülen 11 öğrenciye günümüz şairlerinden Nazmi Ağıl'ın, içinde ilk bakışta çok sayıda açık gönderme olan "Şiir Dersi" adlı şiiri verilmiş ve öğrencilerden buldukları göndermeleri "Şiire metinler arası bağlamında bakıldığında hangi göndermeler yapılmıştır, yazınız." sorusu doğrultusunda yazmaları istenmiştir.

Projenin bulguları ile proje sonucunda sunulacak öneriler arasındaki tutarlılığın doğru olup olmadığını anlamak amacıyla Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü Ana Bilim Dalı Başkanı ve Öğretim Üyesi Prof. Dr. Gıyasettin Aytaş'tan; Hacettepe Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü Başkanı Doç. Dr. Özay Karadağ ve aynı bölüm Öğretim Üyesi Doç. Dr. Nermin Yazıcı'dan konu ile ilgili akademik görüş alınmış ve akademisyenlerden şu soruları yanıtlamaları istenmiştir:

- Metinler arası ilişki ve anlam kurma öğrencilere ne tür katkılar sunar?
- İlköğretim ve ortaöğretim programları arasındaki bu durum, programlar arasında bir uyumsuzluk olduğu şeklinde yorumlanabilir mi?
- Sizce metinler arası ilişki ve anlam kurma, ilköğretim öğrencileri için önemli olduğu ölçüde ortaöğretim öğrencileri için de önemli midir? Sınıf düzeyleri yükseldikçe öğrencilerin metinler arası anlam kurma becerisini geliştirebilecek ne tür önerilerde bulunabilirsiniz?
- Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı programında metinler arası kavramı, ilköğretimden farklı olarak nasıl ele alınabilir ya da alınmalıdır?

Sorulara Hacettepe Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü Başkanı Doç. Dr. Özay Karadağ'ın yanıtı şöyle olmuştur:

1. Bir metin okuduğunu düşün. Bu metne ait zihninde bir anlamlar kümesi inşa ettin. Başka bir metin okudun ve onun için de zihninde bir anlamlar kümesi inşa ettin. Metinler arası okuma bu iki anlamlar kümesi arasında bağlar kurmaktır. Bu bağlantıyı okuduğun metinlerin herhangi birinde tek bir kelimeyle gönderme, doğrudan bir alıntı ya da güçlü bir ima ile yapabilirsin. İki metin arasında kurduğun ilişki her iki metnin de hafızanda daha uzun süre kalıcı olmasını sağlayacak bir nöron ağı kurulmasını sağlayacaktır. Bu bakımdan metinler arası okuma becerisi son derece kıymetlidir.
2. Programlar arasında devamlılık ilişkisinin kurulması gerekir. Edebiyat programında metinler arası okuma daha güçlü vurgulanmalıdır.
3. Bu becerinin geliştirilmesi öğrencilerin farklı metinler arasındaki gerek anlam gerek tür ilişkilerini görmesi bakımından çok önemlidir. Bu yolla öğrenciler okudukları herhangi bir metinden estetik zevk bakımından daha fazla doyum sağlayacaklardır. Bu da okuma alışkanlığını ve okuma kültürünü geliştirecektir.
4. Okuma çalışmaları metinler arası anlam kurma üzerine inşa edilmelidir. Bunun için metin seçimleri çok önemlidir. Bir akımın, bir türün örnekleri seçilirken bu özellik dikkate alınmalı daha somut görünen örnekler alt sınıflarda kullanılmalı, daha örtük olanlar üst sınıflarda kullanılmalıdır. Bunun programda amaç ve kazanım olarak yer alması yeterlidir. Programın çok fazla detaya girmesine gerek yoktur. Bu durumda her beceri ve/veya özelliğin ayrıntılandırılması gerekir ki bu programın hacmini çok fazla artırarak uygulanamaz hâle getirir.

Hacettepe Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü Öğretim Üyesi Doç. Dr. Nermin Yazıcı'nın yanıtı ise şöyledir:

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

1. Evrensel kültürü tanımaya ve onunla bütünleşmeye önemli katkı sağlar. İnsanlığın ve ulusal kültürün içindeki sürekliliği, kesintileri, geçişleri, etkilenmeleri, dönüşümleri izlemeyi sağlayarak tarihsel ve kültürel bilinci olgunlaştırır. Bu olgunlaşma, ana metinler ve temel kaynakların bilinirliğine katkı sunarak; dünyayı ve kendi varlığını kavramada da işlev yüklenir. Karşılaştırma, yorumlama ve değerlendirme gibi üst bilişsel becerileri geliştirir.
2. Programlar arasında devamlılık eğitim sürecinde gözetilmesi gereken bir durumdur. Edebiyat öğretiminde bu konu genellikle kuramlar içinde gömülü olarak barınmaktadır; zaman zaman da edebiyat tarihinin konusu olarak okutulmaktadır. Açık hale getirilmesi, öğretmenlerin bu kavramsallaştırmayı doğrudan kullanması önemlidir. Bu konudaki uygulamalar genellikle ders öğretmenin birikimiyle sınırlanmaktadır, ki günümüz modern edebiyat anlayışında yazılan her metnin diğer bütün metinlerle "metinlerarası" ilişkiyi içerdiği kabul edilir. Bu çerçevedeki yaklaşımın yüksek öğrenimde ele alınması daha uygun olmakla birlikte; ortaöğretim müfredatında; kahraman tipolojileri, tema ve izlekler çerçevesinde sunulması yeterli görünmektedir.
3. Kesinlikle önemlidir. Metinlerarası ilişkilendirmede kullanılan teknik ve yöntemlerin daha boyutlu hale getirilmesi beklenir. Doğrudan, açık gönderimler ilköğretim düzeyinde kullanılırken, ortaöğretimin üst basamaklarında örtük kalan ilişki kurma teknikleri de örnekendirilmelidir. Sınıf düzeyinin yükselmesi, öğrencilerin aynı zamanda okuma kültürünü ve becerisini de gelişmesini içermelidir; dolayısıyla daha karmaşık ve soyut ilişkileri içeren metinlerin seçilmesi yerinde olur. aynı zamanda metinlerin hacim olarak da artırılması istendik bir durumdur.
4. Metin dışı gönderimlerin daha karmaşık, soyut olarak kurgulandığı metinlerin seçilerek kullanılan farklı tekniklere dikkat çekilebilir.

Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü Ana Bilim Dalı Başkanı ve Öğretim Üyesi Prof. Dr. Gıyasettin Aytaş da yapılan telefon görüşmesinde (10 Ocak 2017) böyle bir çalışmanın yapıyor olmasından memnuniyetini dile getirmiş, bu projenin çok önemli olduğunu belirtmiş ancak akademik yoğunluktan dolayı yanıtını tarafımıza ulaştıramamıştır.

Prof. Dr. Aktulum ise, kendisiyle yapılan görüşmelerde metinler arasındaki müfredatta kesinlikle işlevsel bir biçimde yer alması gerektiğinin önemini vurgulamıştır.

Akademisyenlerin görüşleri proje çalışmasının anlamlı ve işlevsel olduğunu kanıtlar niteliktedir.

Yapılan kurmaca yazma etkinliğinin öğrencilerde bıraktığı izler / öğrencilere sunduğu katkılar ve "Bir Metin ≠ Bir Metin: Metinler Arası Okuma İle Yeni Dünyalara Açılmak" başlıklı proje kapsamında yapılan araştırmalardan elde edilenler analiz edilerek varılan sonuçlar şu şekilde sıralanabilir:

- Metinler arası ilişki kurma, metinlerin başka metinlerle / alanlarla anlamlı hale gelmesini sağladığı için öğrenciyi başka metinlere ve alanlara yönlendirir; onu yeni yazarlar / sanatçılar ve eserlerle tanıştırır.
- Metinler arası okuma öğrencinin metinlere tek açıdan değil çok yönlü bakabilmesine fırsatlar sunar, öğrencinin yorumlama ve anlamlandırma becerisini geliştirmesine yardımcı olur, üst düzey düşünme becerilerine katkıda bulunur.
- Öğrencinin (daha) nitelikli okur olması yolunda önemli adımlar atmasını sağlar.

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Bu bağlamda Yrd. Doç. Dr. Abdülkerim Karadeniz ve Prof. Dr. Ülkü Gürsoy'un "Modern Metin Çözümleme Yöntemlerinin Eleştirel Düşünme, Yaratıcı Düşünme ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi" başlıklı makalelerindeki şu sözleri projemizin sonuçlarını destekler niteliktedir: "[M]etotlu bir yaklaşımla metin çözümlenmeleri yapmanın, öğrencilerin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerileri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir." (Karadeniz ve Gürsoy 2016: 111).

Bu noktada Doç. Dr. Hayati Akyol'un sözleri önem kazanmaktadır. "Sınıf düzeyleri yükseldikçe metin içi anlam kurma etkinlikleri azaltılırken metin dışı ve metinler arası anlam kurma etkinlikleri artırılmalıdır." (Akyol 2003: 51). Zira yine Akyol'un deyişiyle öğrenciler "hep metin içi anlam kurmaya yöneliyorsa ve sınıf düzeyi yükseldikçe bu durum değişmiyorsa" ortaöğretim son sınıfa gelmiş bir öğrenci de genel olarak ezberci kalacaktır (Akyol 2003:50).

Konunun uzmanlarından alınan yanıtlar; ilköğretim Türkçe müfredatında olduğu gibi metinler arasıyla ortaöğretim müfredatında da kazanım olarak yer almasının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda;

- Türk Dili ve Edebiyatı öğretim programında, metinler arası kavramına yer verilmelidir. Programın amaçlarından biri de metinler arası ilişki kurma becerisini geliştirmeye yönelik olmalıdır.
- Öğrencilere ilköğretimden başlanarak kademeli olarak bu konu hakkında farkındalık sağlanmalıdır.
- Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde kullanılacak metinler; öğrencilerin yazarlar arası, eserler arası, türler arası, örtük ve açık göndermeleri keşfetmesine olanak sağlayacak nitelikte ve düzende olmalıdır. Metinlerin programa yerleştirilmesinde öğrencilerin yaş grubu özelliklerine göre hareket edilmelidir.
- Gerekirse Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerine metinler arası okuma kuramları bağlamında hizmet içi eğitimler verilmelidir.

Proje sonunda önerilerimizin uygulamaya konulabilmesi ve programdaki eksikliği gidermeye katkı olabilmesi amacıyla MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'na bağlı Öğretim Programları Daire Başkanı Toper Akbaba ile görüşülmüş (4 Ocak 2017) ve Akbaba'nın yönlendirmesi ile 12 Ocak 2017 tarihinde BİMER üzerinden MEB'e başvurulmuştur.

Proje çalışmaları sonlanmak üzereyken Milli Eğitim Bakanı İsmet Yılmaz'ın yaptığı "yeni müfredat" açıklamaları (13 Ocak 2017) doğrultusunda <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=43> adresi üzerinden Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı dersi programı ile ilgili görüş bildirilmiş ve programa metinler arası ile ilgili kazanım eklenmesi isteğinde bulunulmuştur (13 Ocak 2017).

Kaynakça

- AKTULUM, Kubilây (2000), *Metinlerarası İlişkiler*, 2. Baskı, Öteki Yayınevi, Ankara.
- AKYOL, Hayati (2003), "Metinlerden Anlam Kurma", *TÜBAR (Türklük Bilimi Araştırmaları/Journal Of Turkology Research)*, Sayı 13, Sayfa 49-58, 21 Eylül 2016, <http://www.tubar.com.tr/TUBAR%20DOSYA/pdf/2003BAHAR/5hayati%20akyol.pdf>
- KARADENİZ, Abdülkerim-Gürsoy, Ülkü, *Modern Metin Çözümleme Yöntemlerinin Eleştirel Düşünme, Yaratıcı Düşünme ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi*, Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD). Cilt 15, Sayı 2, Sayfa 99-117, 12 Aralık 2016, <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/aeukefd/article/view/5000086761>

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

KIRAN, Zeynel-Kıran, Ayşe (Eziler) (2007). *Yazınsal Okuma Süreçleri*, 3. Baskı, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

MEB (2015), *Orta Öğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı*, 26 Eylül 2016. <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx/program2.aspx?islem=1&kno=100>

MEB (2015), *Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı*, 26 Eylül 2016. <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx?islem=1&kno=247>

ÖGEYİK, Muhlise Coşkun (2008), *Metinlerarasılık ve Yazın Eğitimi*, Anı Yayıncılık, Ankara.

ÇOCUKLARA EDEBİYAT VE DEĞERLER ÖĞRETİMİ İÇİN HAZIRLANMIŞ BİR MANAS KİTABI: AYKÖL MANAS

Naciye YILDIZ*

Giriş

Her milletin kendine has değer yargıları vardır ve bu değer yargıları gelecek nesiller tarafından içselleştirildiği ölçüde o milletin karakter yapısı da korunur. Değer yargılarının bireyler tarafından benimsenmesinin üç aşaması vardır; bunlardan birincisi aile içindeki tavır ve düşüncelerin örnek alınması yoluyla benimseme, ikincisi ise okul çevresinde verilen eğitim programlarıyla öğrenme, üçüncüsü de bireyin içinde bulunduğu sosyal ortamlar vasıtasıyla güdülenme. Birey olma aşamasındaki kişilere değerlerin eğitim yoluyla kazandırılmasında edebi eserlerin katkısı büyüktür.

Manas Destanı, dünyanın en büyük destanıdır. Ek küçük varyantın 19.000; en büyük varyantın da 500.000 mısra civarında olduğu düşünüldüğünde, destanın çocuklar tarafından okunması ve ondan bir kültür mirası olarak faydalanabilmesi oldukça zor gözükmetedir. Destanın Kırgızistan'da arşivlerde bulunan 60'a yakın varyantın tamamının manzum olduğu da düşünüldüğünde, değil sözlü gelenekte dinlenerek, yayımlanmış metinlerin de özellikle çocukların eğitiminde kullanılması çok zordur. Oysa Manas destanı Kırgız kültürünün hazinesi olduğu kadar, çocuklar için de değer yargılarının öğretilmesi açısından bir vasıta olarak kullanılabilir önemli bir eserdir. Bu sebeple, Kırgız edebiyatında çocuklar için Manas destanı kitapları hazırlanmıştır. Bunlardan birisi tiyatro yazarı Kadırbay Mambetakunov (1939-1990) tarafından nesir olarak hazırlanan kitaptır, bu eser ancak yazarının ölümünden ve Kırgızistan bağımsızlığına kavuştuktan sonra, 1995 yılında yayımlanabilmiştir. Dildebek Andaşev kitabın "Baldar Üçün Bay Manas" başlıklı Önsöz'ünde; destanın varyantlarının çok olduğunu, bütün varyantları okuyan adamın ise olduğunu, büyük destanı kısaltarak ve öğrencilerin seviyesine uygun hale getirerek Kadırbay Mambetakunov'un büyük bir iş başardığını, beş ciltlik bir eseri 177 sayfaya sığdırmanın da başlı başına bir kahramanlık olduğunu, Mambetakunov'un destanın Semetey ve Seytek dairlerini de aynı şekilde çocuklar için uygunlaştırmak istediğini ama buna ömrünün yetmediğini söyler (Ayköl Manas 1995: 3-4).

Metot: Bu çalışmada, Kırgız kültüründe yer alan değerler üzerinden destandan betimlemeler yapılarak bu değerlerin çocuklar için yazılan Manas destanında ve Sagımbay Orazbak uulu varyantı ile Wilhelm Radloff tarafından derlenen metinde nasıl işlendiği tespit edilmeye çalışılacaktır. Araştırmada "Belgesel tarama" yöntemi kullanılmıştır. "Belgesel tarama" belli bir amaca dönük olarak kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsar (Karasar 2010: 77).

Veri toplama: Çalışmada "doküman incelemesi" yapılacak; incelenen konuyla ilgili olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı belgelerin analiz edilmesiyle sonuca ulaşılmaya çalışılacaktır.

* Prof. Dr., Gazi Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Bölümü .
yildiz.naciye@gmail.com

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Kaynak: Çocuklar için hazırlanan Manas kitaplarından Kadırbay Mambetkunov tarafından kaleme alınan *Ayköl Manas* isimli kitap kaynak olarak seçilmiştir. Bu kitabın metin kısmı 177 sayfadır.

Manas destanının varyantlarında *Manas* ismi kullanılırken, çocuklar için yayımlanan kitabın adının *Ayköl Manas* olması kitabın çocuklar için yayımlanmış olmasından kaynaklanmaktadır. "Ayköl" kelimesinin anlamı "ak konül, ken peyil"dir. Bilindiği üzere değerler eğitiminde kahramanlardan rol model olarak faydalanmak, eğitim bilimleri açısından önemlidir. Bu konuda ders kitaplarında yer alan bilgilerden de faydalanılır ancak bu yeterli değildir ve yardımcı kaynaklar kullanmak gerekir. Edebî eserler de yardımcı kaynaklardandır; ancak her edebî eser hacim, üslup, dil, kurgu gibi yönlerden çocuklar için uygun olmayabilir. Bu sebeple, önemli eserlerin çocuklara göre uyarlanması gereklidir.

Karataş'a göre, "Çocuklar için yazılan metinlerde, sanat kaygısından çok eğitici, öğretici kaygılar ön plandadır. Bu tür ürünlerin, çocuğun düşünce ve duygu dünyasına hitap edecek seviyede, ahlaki, içten ve kolay anlaşılır, resimlerle süslenmiş olmasına özen gösterilir. Çocukların okuma alışkanlığı kazanmasında, çocuk edebiyatı ürünlerinin önemli bir rolü vardır" (2001: 89). Dildebek Andaşev de kitabın girişinde kitabın çocuklar için uygunlaştırılmasının sebebinin okunmasını sağlamak olduğunu belirtmesi, aynı amaca hizmet edildiğini göstermektedir. Karataş'ın düşüncesi doğrultusunda, *Ayköl Manas*, akınlardan derlenen diğer *Manas* varyantlarından farklı bir şekilde renkli olarak ve çocukların ilgisini çekecek şekilde resimlenmiştir.

Çalışmada bir bildiri hacmine uygun olması için, birçok şekilde sınıflandırılabilir olan değer yargılarından soyunu/sopunu tanıma, kahramanlık, özgürlük ve cömertlik olarak tanımlanabilecek değerler işlenmiştir. Bu değerlerin seçiminin sebebi her birinin ayrı kategorilerde yer almasıdır.

Manas destanında işlenen değerlerin akın varyantlarıyla çocuklar için yazılan varyantta yer alış yöntemleri:

Soyunu-sopunu bilme: Kırgız Türkleri için "sancıra" denilen "soy ağacı" son derece önemlidir. Yedi kuşak akrabalarını ve atalarını bilmeyen kişiler "soyunu bilmemek" sebebiyle hor görülür. Soy temiz tutmak için Kırgızlar yedi kuşak akrabayla evlenemezler. Günlük hayattaki bu önemine istinaden eserlerde, özellikle de Kırgız kahramanlık destanlarında "soy ağacı" destanların girişinde yer alır. Bu yolla bu değer nesillere ulaştırılması sağlanır. Manas Destanında da "soy ağacı" destanın başında yer alır. Sağımbay Orazbak uulu varyantında soy ağacı;

Andak Ansar, Aglan Akbar, eskilerden kalan söz. Hz. Mukambet Mustapa sallallahu aleyhi ve sellemden dört yüz yetmiş beş yıl sonra, Türk halkından, Türkstan yöresinden, Karahan, Oguz Han'dan sonra Alaşa Han soyundan Baygur ve Uygur -diye bilinenler dünyaya gelmiş. Uygur soyundan gelen, Kaşkar, Carkent, Koton, Köönö Turpan, Üç Turpan, Aksı, Küçör denen yörelerdeki halka Uygur derlermiş. Baygur'un soyundan gelenler ise Ancıyan, Narın, Isık Köl, Çüy, Lepsi, Kara Kurum, Ertiş, Sarı Arka, Bulgar, Cöngör Keçe'ye, diğer taraftan Orol dağlarına kadar yayılmışlar. Yine Baygur'un çocukları Babırkan'dan Tüböy, Tüböy'den Kögöy, ondan Nogoy, Şıgay ve Çıyır adında üç oğul olmuş. Bu üç oğulun serveti göl gibiymiş. Nogoy'dan dört oğul olmuş: Orozdu, Üsön, Bay ve Cakıp. (Manas 1995: 15). şeklinde detaylı bilgiler içermektedir.

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

Çocuklar için hazırlanan Manas kitabında da çocukların soylarıyla ilgili bilginin ve mensubiyet duygusu kazanmalarının önemine binaen, soyağacı işlenir ancak Sagımbay Orazbak uulu varyantındaki veya diğer varyantlardaki kadar uzun bir soy ağacı çocuklar için çok uygun değildir. Bu sebeple, *Ayköl Manas*'ta soy ağacı şu şekilde işlenmektedir: "*Asırların birinde Kırgız'da Manas adında meşhur ve güçlü bir yiğit yaşamış. Onun ilk atası Böyönkan imiş. Böyönkan'dan Çayankan, Çayankan'dan Nogoykan, Nogoykan'dan Balakan, Balakan'dan Karakan denilen güçlü yiğitler dünyaya gelmiştir.*" (Ayköl Manas 1995:5).

Kırgız şecere/sancıraları ile ilgili olarak Abduselam Arvas, şecerelelerin sadece soyağacı bilgisi içermediğini, aynı zamanda o milletin tarihini de yansıttığını söylemektedir (Arvas 2016:114). Destanların başında yer alan soyağacı bilgileri de bu şuurun yerleşmesine, gerçekten yaşamış olan tarihî kişilerle ilgili bir sözlü hafıza oluşmasına, efsanevi kişilerle ilgili olarak da halk kültürünün yeni nesillere aktarılmasına vesile olmaktadır.

Kahramanlık: Vatani veya milleti için yararlılık göstermek olarak tanımlanabilecek olan "kahramanlık", Manas destanında çocuklara bir değer olarak verilmektedir. Bunun için destanda daha Manas doğmadan onun atası vasıtasıyla bu değer işlenmeye başlanmaktadır. Manas'ın atası Karakan, çok yiğit bir kişidir; saldırana misliyle karşılığını verdiği için, onun zamanında halk huzurlu yaşar, topraklarına düşman uğramaz. Bu değer yargısı hem akınlar tarafından anlatılan metinlerde hem de çocuklar için yazılan metinde yer almakta; kahramanlık konusu Manas'ın daha çocukluk çağından itibaren Manas ile ilişkili olarak da sıkça işlenmektedir. Manas'ın kahramanlığı eser boyunca yaptığı savaşlar vasıtasıyla defalarca dile getirilmektedir. Manas, kendisinden kat kat güçlü düşmanlarıyla kahramanlığı sayesinde mücadele etmekte; hepsinin üstesinden gelmektedir. Bütün varyantlarda, Manas'ın kahramanlığı, Türk milletinin değer yargılarıyla ve mitolojisiyle bağlantılı olarak "kaplan", "arslan" sıfatlarıyla ifade edilmektedir. Bunun yanı sıra Sagımbay Orazbak uulu varyantında "kankor" yani "kan döken" sıfatı da Manas için kullanılır;

Saldıran canların hepsi ölür

Hunharın Manas yönelse (Manas 2010: 1263)

Ancak çocuklar için hazırlanan *Ayköl Manas*'ta yazar Kırgız'ın kahramanı olan Manas için bu sıfatı kullanmaz. Bu sıfatın Kırgızların ve Manas'ın düşmanı Alook için dahi çok kullanılmayıp "çok zalim" olarak tanımlanması da çocuklar için olan metinlerde başka bir üslup kullanıldığının delilidir. *Ayköl Manas*'ta "kankor/hunhar" sıfatı, düşman hanı Esen Han tarafından Manas için kullanılmaktadır. Esen Han gibi bir düşman tarafından bu şekilde nitelendirme, Manas'ın ululanmasıdır.

Türk destanlarında kahramanın erginlenmesi, bir kahramanlık göstermesiyle başlar ve destan kahramanları daha küçük yaşlardayken gösterdikleri ilk kahramanlıkla kendilerini ispat ederler. Oğuz Kağan'ın ormandaki canavarı öldürmesi, Boğaç Han'ın daha çocuk yaşta yayı gererek ok atması gibi epizotlar kahramanlığın ispatı anlamına gelmektedir. Manas destanında da ilk kahramanlık epizodu yer almaktadır. *Ayköl Manas*'ta da Manas daha küçük yaşlardayken kırk evden kırk çocuğu yanına alıp oynarken Kalmukların seksen çocuğu onlara sataşır, hakaret eder. Bunun üzerine, Kalmuklardan kimliği gizlendiği için "Çoñ Cindi" diye isim verilen Manas onlara karşılık verir ve topuzuyla on ikisini öldürüp gerisini de kaçırmayı başarır (Ayköl Manas 1995: 15). Radloff tarafından derlenen varyantta Manas on yaşında düşmanın karargahını bozup kendisini han ilan eder (Yıldız 1995:). Sagımbay Orazbak uulu varyantında ise Manas ilk

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

kahramanlık olarak üzerine gelen Neskara isimli düşmanın dev pehlivanlarıyla dövüşerek onları yener (Manas 1995: 97-99).

Varyantlar değerlendirildiğinde çocuklar için yazılan *Ayköl Manas*'ta, eserin yazılış amacına uygun olarak daha çocuk yaştaki kahramanın düşmanın pehlivanlarıyla değil de kendisi gibi çocuklarıyla dövüşerek kahramanlığını ispatladığı görülür. Burada kahramanlık, Manas'ın yanındaki çoralarının sayısından iki kat fazla sayıdaki çocuğu Manas'ın tek başına kaçırabilmesidir. Böylece epizot, daha gerçekçi çizgilere çekilerek çocukların eğitimi için uygun hâle getirilmiştir.

Özgürlük: Bir milletin bekası için en önemli şartlardan biri olan özgürlük fikrinin verilebileceği en temel eserler, elbette milleti için savaşan kahramanlara ait destanlardır. Bu değer destanda iki yolla verilir;

1. Özgürlüğün kaybedilmesi sonucunda milletin başına gelenler,
2. Özgürlüğün sağladıkları.

Manas destanının çocuklar için yayımlanan varyantında özgürlüğün kaybedilmesi neticesinde milletin başına gelen sıkıntılar çocuklara şu şekilde iletilmektedir: "*Karakan aydınlık dünyadan göçünce halkın başına müşkül işler gelir. Kitaylar, Kırgızları yağmalar; baş kaldıranları yerle bir eder; yaylasından yilkısını, ağıldan koyunlarını sürer; dumana bile vergi koyup, hiç bir şey bırakmaz, varını yoğunu alıp gider*" (Ayköl Manas 1995:5). Bu değer verilşi değerlendirildiğinde, özgürlük ile kahramanlığın birbirine bağlı olduğu görülür. Karakan'dan sonraki idareciler Karakan gibi kahraman tabiatlı olmadığından halk özgürlüğünü kaybetmiştir. Özgürlüğünü kaybetmek, bütün varlığını da kaybetmek anlamına gelmektedir ve destan bazında bunu değerlendirdiğimizde, özgürlüğünü kaybeden Kırgızlar, bütün mal varlığını da, canını da kaybetmektedir. Manas destanının akınlardan derlenen varyantlarında düşmanın namusa da tasallut etmesi nedeniyle kızların ve gelinlerin ağlaması yani özgürlüğünü kaybeden Kırgızların namusunu da kaybetmesi şeklinde işlenen epizot ise, çocuklar için uygun olmadığından işlenmemektedir. Bu özellik de, çocuklar için yayımlanan varyantın büyüklere hitap eden metinlerden farklı şekilde, çocuk dünyasına ve ruhuna uygun tarzda işlenmiş olduğunu ortaya koymaktadır.

Cömertlik: Dede Korkut'un Mukaddime'sinde "Er cömertin, er nakesin ozan bilir", "er malına kıymayınca adı çıkmaz" gibi sözler; çocuğu olmayanların başlarına bu kutsuzluğun ya kılıçlarının ya da sofralarının eksikliğinden yani ya yığıtlıklarındaki ya da cömertliklerindeki yetersizlikten geldiğini düşünmeleri gibi örnekler, Türk toplumunda cömert olmanın da bir değer yargısı olduğunu gösterir. Bu değer yargısı da Manas destanının varyantlarında işlenmektedir. Sağımbay Orazbak uulu varyantında Manas sahip olduğu tek atını keserek diğer yoldaşlarına göre daha cömert, gani gönüllü olduğunu gösterir ve kendisinden başka kimsenin yanaşmadığı bu geleneği yerine getirerek yoldaşlarına kendisini sadece kahramanlığı/yığıtlığı ile değil, bu yönü ile de ispatlar. Babasının sürüsünden koyunları kestirip çoralarına ziyafet çekmesini ise babası, "Benim yıllardan beri biriktirdiğim malımı saçıp yok edecek" diye hoş görmez. Bu varyantta Cakıp Bay ile Manas arasındaki karakter farklılığı bu şekilde işlenir. Cömertlik bir değer olarak *Ayköl Manas*'ta da işlenmiştir. Bu eserde Manas yanındaki kırk çocukla oyun kurar; toy yapıp eğlenir, bu sırada da bir han edasıyla babasının sürüsünden koyunları kestirir. Kendisine "Hiçbirini birini bırakmadan koyunlarımı kesip kökünü kazıyacak mısın, balam? Bu ne iştir, eyvah" diyen babasına, "Hesapsız hayvan besleyip sahibinden kıskanmana uğurlar olsun, ata" diyerek cevap verir. Babası Cakıp Han oğlunun

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

sözünün altında kalır ama bir yandan da ondan böyle bir cevap aldığı için gururlanır. Görüleceği üzere, genele hitap eden Sağımbay Orazbak uulu varyantında Cakıp Bay, insani zaafıyla da gerçekçi bir şekilde işlenir ancak çocuklar için kaleme alınmış olan *Ayköl Manas*'ta böyle bir zaafa yer yoktur; Manas'ın cömertliği ve babasının bundan gurur duyması, çocuk zihninde hiçbir şüpheye yer bırakmayacak şekilde bir değer öğretimi amacına hizmet eder.

Sonuç: Çok büyük hacimli bir eser olan Manas, Kırgızların ve Türk milletinin değer yargılarını geçmişten geleceğe taşımaktadır. Bu büyük hacimli eserde yer alan değer yargılarının gelecek nesillere taşınması için eser kısaltılıp çocukların kolayca okuyabileceği hacme getirilmiş ve motifler işlenirken çocuklara uygun ifadeler kullanılmıştır.

Kaynakça

- ARVAS, Abduselam (2016), "Kırgız Şecereleeri Üzerine Bir Değerlendirme", *Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 4(2): 103-115.
- Ayköl Manas*. Bişkek: Kırgızstan Yayını, 1995.
- KARASAR, Niyazi (2010), *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (21. Baskı), Ankara, Nobel Yayınları.
- KARATAŞ, Turan (2001), *Ansiklopedik Edebiyat Terimleri Sözlüğü*, İstanbul, Perşembe Kitapları.
- Manas "Sağımbay Orazbak uulu varyantı boyunca"* (2010), Bişkek, Han Tenir Basmakanası.

TÜRK DESTANLARINDA OLAĞANÜSTÜ DOĞUM MOTİFİ

Naciye YILDIZ*
Gulbakram JİYEMBAYEVA**

Giriş

Kahramanın "olağanüstü doğum motifi" Türk halkları dahil dünya ülkelerinin mitlerinde, masallarında, efsanelerinde, kahramanlık destanlarında rastlanır. "*Olağanüstü doğum motifi*" eski mitlerde, efsanelerde dünyadaki ilk insanoğlunun, Tanrıların, padişahların doğum olaylarıyla ilişkili geçmektedir.

Kahramanlık destanlarda kahramanın sıradan birisi olmadığını, diğerlerinden farklı yaratılışa sahip olduğunu göstermek için onu özel bir durumda doğmuş olarak tasvir ederler. Kahraman doğumunun olağanüstü şartlarda gerçekleşmesi – kahramanlık destanlara ait özel simgelerden biridir. Destanlarda olağanüstü şekilde doğan kahramanlar Tanrılar değildir, insanlardır. Ancak, onlar "... kurtarıcı olduklarından dolayı "olağanüstü durumlarda" dünyaya gelirler" [Propp 2007: 101].

Kazak bilim adamı S.Kaskabasov destanların tür olarak kalıplaşmasına mit, şiir, tarihi destan vs. kaynakların esas olduğunu vurgular ve özellikle masallardaki olay örgüsünün kahramanlık destanlara benzediğini belirtir [Kaskabasov 2011: 395-398]. Bunları dikkate alarak Türk destanlarındaki *kahramanların olağanüstü doğum motifini* aşağıdaki şekilde gruplandırabiliriz.:

- a) *gizemli doğum (güneşten, ağaçtan vs.) motifi;*
- b) *Totem-babadan doğum motifi;*
- c) *yeriklediği aşı yedikten sonra doğum motifi;*
- ç) *atalar ruhunun yardımıyla doğum motifi;*
- d) *ileri yaşlardaki çocuksuz anne-babanın İslam dininin evliyalarına ibadet ettikten, mezarlarına geceledikten sonra doğum motifi;*
- e) *peri ile insan ilişkisinden doğum motifi;*
- f) *mezarda doğum motifi;*
- g) *özel bir olay sırasında (babasının hayatını kaybetmesi, babasının evde olmaması vs.) doğum motifi*

Gizemli doğum (güneşten, ağaçtan vs.) motifi

"*Gizemli doğum motifi*" "ilkel toplumların inançlarında, dünyaya yaygın dinlerde de" rastlanmaktadır [Jirmunskiy 1960: 207]. *Gizemli doğum motifine* göre kahramanlar cansız maddelerden de, yani güneş ışığından, ay ışığından, ağaçtan vs. doğmaktadır. Bu çok eski motiflerden biridir.

Anaerki toplumdaki *gizemli doğum motifine* göre kahraman olacak çocuk nikahsız dünyaya gelir. Bunu V.Ya.Propp "İnsanoğlunun gizemli bir şekilde doğacağına (nikahsız) ilkel

* Prof. Dr., Gazi Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Bölümü .
yildiz.naciye@gmail.com

** L.N.Gumilev Avrasya Milli Üniversitesi Uluslararası İlişkiler Fakültesi Türkoloji Bölümü Doktora Öğrencisi, zgulbahram@mail.ru

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

toplumlar, açıkçası Anaerkil toplumda yaşayan insanlar inanmışlardır. ... İlkel toplumdaki insanlar erkeklerin çocuk doğumuyla bir bağlantısı olmadığını düşünmüşler. Kadınların kabileleri, boyları oluşturduğuna inanmışlardır. İlkel toplumdaki insanlar erkeklerin rolünü bilmemişlerdir ya da onu gizli tutmuşlardır. Onlar kadınların koşan hayvan, esen rüzgar, yutmuş taş ya da cevizen de hamile kalabileceklerine inanmışlardır. Kadının çocuğu belli bir totem-baba yardımıyla doğacağı bilincindedir" biçiminde açıklar [Propp 1976: 206-207]. Bazı bilim adamları bunun totemist inançlarla bağlantılı olduğunu söylese, bazıları Anaerkil toplumun cahil anlayışından ortaya çıkan görüş olduğu düşüncesindedir. A.N.Veselovskii, V.Ya.Propp gibi bilim adamları *gizemli doğum motifinin* dünya sözlü edebiyatında çok rastlandığını ve onların birkaç türlerinin yaşandığını da vurgular.

Bütün eski Türk inançlarında ışık hep ön plandadır. Destanların kahramanlarıyla onlar evlenecek kızlar da çoğunlukla kutsal bir ışıktan doğar. Oğuz Kağan destanında Oğuzun evlendiği kız da gökten inen mavi bir ışıktan doğar. Destanda bu olay böylece tasvir edilmektedir: "Karanlık oldu, Gökyüzünden bir mavi ışık indi. ... Işığın içinde yalnız kız otur". [Oğuz-name 1986: 38]. Destandaki Oğuz ordularına kılavuzluk yapan kurdun da Oğuzun çadırına inen ışıktan doğduğu belirtilmektedir.

Uygurların "Göç" destanında gökyüzünden ilahi bir ışığın ağacın üzerine indiğini, daha sonra ağacın gövdesine şişkinlik oluştuğunu ve dokuz ay on gün sonra ağacın gövdesi yarılarak içinden beş çocuğun doğduğu söylenir. Onlardan en küçüğü Büğü Kağan büyüyünce hükümdar olur ve ülke mutluluk içinde yaşar.

Kahramanların güneş ışığından yaratılması – onun sıradan birisi değil, soylu aileye sahip olduğunun belirtisidir. "Gizemli doğum motifi" ilk zamanları sıradan bir olay, daha sonra olağanüstü bir olay olarak sayılmıştır. Bu yüzden gizemli doğumun – Tanrılarla padişaha ait olduğu anlaşılmıştır. Kırgızların "Manas" destanındaki kahraman, Manasın arkadaşı Almambet güneş ışığından, Nurseyit Bitileuov nüshasındaki Kobılandı da "Nur suyuyla Sır suyundan" [Babalar sözi 2006: 208] yaratılmıştır. Ünlü Moğol kağanı Cengiz de anası Aykağan'ın çadırdan inen güneş ışığından hamile kalması [Kazahskiy folklor 1972: 65-67], Hun padişahı Atilla da annesinin güneş ışığından gebe kalması sonucunda dünyaya gelmişlerdir. Satuk Buğra Han'ın kızı Alanur'un Seyyid Ali Aslan Han adlı oğlunun Cebrail vasıtasıyla annesinin ağzına akan bir damla ışıktan dünyaya geldiği söylenmektedir. Ş.Ualihanov'un "Kırgızlarla ilgili yazılarında" geçen bir efsanede kırk kızın deniz sahilindeki dalgaların köpüğünden gebe kaldıkları söylenmektedir [Ualihanov 1980: 122-123].

Totem-babadan doğum motifi

S.Kaskabasov'un "Ataerkil-feodalizm toplumunda gizemli doğum motifi ata soyu ile ilgili anlayışa ters gelmeye başladı" [Kaskabasov 2011: 405] dediği gibi Anaerkil toplumdaki gizemli doğum motifi, yani cansız maddelerden dünyaya gelme Ataerkil toplumda değişikliğe uğradı. Artık destan kahramanları "totem-babadan" doğmaya başladı. Totem-baba zor durumlarda kahramanların destekleyicisi, koruyucusu olur.

Mitolojik bilincin ilk devirlerinde zooantromorf tipler ortaya çıktı. Çünkü "Mitolojik bilincin ilk devirlerinde insan kendisi ile hayvanları bir birinden ayırt etmedi" [Babalar sözi 2006: 11]. Totem mitleri insanlarla hayvanlar arasındaki ilişkiye inanarak bazı hayvanları kendilerinin soyu, bazı hayvanları da kutsal saydılar. Totemist mitlere göre bir hayvan bir ulusun atası sayıldı. Örneğin, eski Türk kabilelerinin totemi – kurttur. Türkler kendilerini Bozkurt nesli sayarlar. "Bozkurt hakkındaki efsaneler M.Ö. V-IV asrlarda göçebeler arasına

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

geniş bir şekilde yaygınlaşmıştır. Onların bilincinde kutsal hayvan olarak kalıplaşmıştır" [Aymuhambet 2012: 90].

Bazı Türk destanlarında kurt ana, bazı Türk destanlarında ise baba olarak görülür. Destanlarda Bozkurt Türk neslinin yok olacağı zaman ortaya çıkar, neslin devam etmesini sağlar, kılavuzluk eder, felaketlerden kurtarır. Oğuz kağan, Bozkurt, Göç, Ergenekon destanlarındaki temel motif – kurttur.

Ş.Ualihanov'un "Kırgızlar hakkındaki yazılarında" Kırgızların bir boyunun "geyik anadan" türediğine dair mit geçmektedir [Ualihanov 1980: 120-121].

"İnsanla hayvanların, canlılarla cansızların arası sınırlanmayan, bir birinden ayırt edilmeyen eski bir düşüncenin neticesinde ortaya çıkan bu kavramların altında insanın kendini de, diğerlerini de tanımadığı bir devir" [Ibrayev 2009: 58] vardır.

Yeriklediği aşı yedikten sonra doğum motifi

Anaerkil toplumdaki doğa olguları ile bitkilerden doğma, yani gizli doğum motifine olan inanç Ataerkil toplumda totem-babaya olan inanca, daha sonra "yeriklediği aşı yedikten sonra doğum motifine" ulaşmıştır. Özel bir niteliğe sahip hayvanların, yani totemlerin nitelikleri geçeceği inancından dolayı destanlarda kahramanın annesi vahşi hayvanın etine, karaciğerine, yüreğine yerikler. Boy, kabilelerin totemlerini "a) totemi tekrar diriltmek; b) totemin niteliklerine sahip olmak v.s." [Propp, V.Ya. 1976: 227-230] amacıyla yer.

Totem-baba çoğunlukla çok güçlü bir hayvan olur. Çocuğun annesi, babası insanoğludur. Ancak, onun özel bir niteliğe sahip oluşu – annesinin yeriklediği hayvanı yiyerek totem niteliklerini kendine sinirmesindedir. Yeni doğan çocuk anası yeriklediği hayvana benzer ve cesur bir kahraman olur.

Yeriklediği aşı yedikten sonra doğum motifine Türk destanlarında sıkça rastlarız. Alpamış'ı doğarken annesi parsın yüreğine, karaciğerine, etine yerikler. Destanda yerikleyen kadının dileğini yerine getiren Baybörü bıçağıyla parsın gövdesini keser "Birden akciğerini alır, Yüreğini keser, verir. Ateşe koyar karaciğeri, İçindeki iyisini, Ağzına koymuş. Pişmemiş yemeği kazandan alır, Etili yerini keser verir. Herbirinden yiyen kadın yeriklediğini gidirmiştir" [Babalar sözi 2006: 161].

"Kobılandı batırdın balası Kiyıkbay" nüshasında Karlıga güzel içme, yemeden kesilerek yeriklenir. Karlıga Kurtka'ya "... Kaplanın yüreğini, Yürekle birlikte böbreğini, Kaburgasını kırarak, Omurgasını ufaltarak, Kemirmek isterim kemiği. Eğer bunu bulsanız, benim yalnız isteğim" [Batırlar jırı 2006:] der. Yeriklediği aşı yedikten sonra hamile kalan Karlıga dokuz ay, on gün sonra sancılanır. Dünyaya "güçlü bir oğul" Kiyıkbay gelir.

"Manas" destanında Manas'ın annesi Çıyırıldı Manasa gebe kaldığında ala doğan kuşunun gözünün yağına, parsın kalbine ve kaplanın diline aşerer. On beş gün süren sancılardan sonra dokuz yaşındaki çocuk büyüklüğünde bir bebek Manas'ı doğar. Manas doğduğunda avuçlarında kan pıhtısı olarak doğar. Bu da çocuğun olağanüstü niteliklere sahip olacağına işaretidir.

"Karabek batır" destanında Kadirhan Hanın hanımı Zauaney kurt kalbine aşerer. Aşerdiği aşı yedikten sonra Tengrinin isteğiyle dilekleri kabul olunur ve Hanbibi isimli kızla, Karabek isimli oğul verir.

"Er Şora" destanında Narik Beyin kadını Kulkanıs kaplanın etine yerikler. On iki ay sonra sıradan bir çocuk değil, özel bir yaratılışa sahip "Şora" kahraman dünyaya gelir.

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

"Kıdırbayulu Kobılandı" destanında Akaru yılan etini yedikten sonra hamile kalır ve "Kobılandı isimli oğlan, Hansulu isimli kız çocuğu" doğurur.

"Kobılandı batır" destanının Aysa Baytabınulı nüshasında çocuksuzluk acısını çeken yetmiş yaşındaki Kıdırbayla altmışa gelen Akmanday mezarlara gecelerken dilekleri kabul olunur ve hamile kalır. Akmanday yeriklerken babası rüyasına girer "Yedi başlı ejderhanın etini yersen kabul olur dileğin" [Babalar sözi 2006: 19] der. Ahmet isimli bir kahraman ejderhanın on beş batman ağırlığındaki kuyruğunu getirdikten sonra Akmanday'ın gözleri parlar. Yerik aşını yedikten sonra "Kobılandı isimli oğlan, Akkolan isimli kız" [Babalar sözi 2006: 24] doğar.

"Kobılandı batır" destanının Erejep Tileumagambetuli nüshasında Kıdırbay'ın eşine kaplan, ejderha, kuğu etini, fil sütünü, haramla helaldan ne varsa yedirmesine rağmen yerikliğini gideremez ve "Kara taşla beslenir, Çıtır-çıtır çiğner. Taş yiyerek aşermesini giderir" [Babalar sözi 2006: 133]. "Kobılandı batır" destanının Nurseyit Bitileuov nüshasında Kıdırbay'ın eşi Akzarbap "ejderhanın başıyla yüreğine" [Babalar sözi 2006: 216] yerikler.

"Akjonasulı Er Kenes" destanında Kırk damgalı Kırım, on iki buçuk Urumdaki on iki buçuk hanlardan biri Akjonas'ın eşi Arubibi "koyundan koç, inekten boğa, attan beygir, deveden buğra" kesilmesine rağmen yerikliğini gideremez. Aralhan gazi "eskilerde yerikleyen kadınlara ejderhanın ya da yılanın başını verirlerdi" [Batırlar jırı 2006: 216] dedikten sonra Akjonas Sultanali kahramanı yılanı gönderir. Sultanali dağdan yılan getirdiğinde Arubibi "Çiğ yılanın, Başın koydu ağzına, Çiğnemedem yutar, O zaman yeriklediğini giderir" [Batırlar jırı 2006: 216]. Yerikliğini gideren Arubibi Kenes isimli bir kahraman doğar.

Annelerinin yerikleyerek sıkıntı geçirmesi, kahramanların doğumunun da zor geçmesi onların cesur, yürekli kahraman olacaklarının belirtisi sayılır.

Atalar ruhunun yardımıyla doğum motifi

Yukarıda belirttiğimiz gibi mitolojik bilincin ilk devirlerinde insanoğlu kendisiyle doğayı bir olarak algılamıştır. Daha sonra insan kendinin çevresinden farklı bir yaratık olduğunu anlamıştır ve etrafındaki olguları, maddeleri tanımaya çalışmıştır. "Ataerkil toplumda totem-babaların yerini atalar ruhu almıştır" [Kaskabasov 2011: 409].

Atalar ruhu – Şamanizm'e aittir. Anaerkil toplumdaki kadın kahramanların, totemlerin yerine erkeklerle atalar geldi. Aksakal olarak annesinin rüyasına giren ya da rastlanan atalar ruhu özel bir çocuğun doğacağı belirtilerindedir. Destanlarda atalar ruhu kahramanın sıkıntılı günlerde koruyucusu olarak tasvir edilir. Çocuğun doğumuna neden olan atalar ruhu, evliyalardan çocuk büyüdükten sonra da onu hep destekler. Atalar ruhuna ibadet ederek onlardan yardım isteme hakkında Ş.Ualıhanov "Kazakların Şamanizm kalıntıları" çalışmasında "Sıkıntılı durumlarda "Ervah beni destekle" der... Ervahların ruhu var diye eski kalıntıları basmazlar" der. Türk dünyası inancında Eski Saha devrinden beri süregelen ervahları kutsal, canlılara yardım eden güç sahipleri sayan bir anlayış yer almaktadır.

Atalar ervahının yardımı, evliyalarla pırlerin desteğiyle kahramanların doğumu birçok destanlarımızda rastlanan bir olgudur. Bu hakkında S.Kaskabasov "Ataerkil toplumun geliştiği devirlerde eski totem-babaların yerini atalar ervahı alır. ... Folklordaki kahramanları doğan güneş, su, rüzgar, totemlerin yerini atalar ervahı alır. Onlar kadının rüyasına ihtiyar aksakal olarak girer ve kadının olağanüstü bir çocuk doğmasını etkiler" [Kaskabasov 2011: 409] şeklinde vurgulamaktadır.

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

"Er Sayın" destanında "doksan kara kulu ile doksan orman hayvanları var" Bozmonay altmış yaşını geçmesine rağmen çocuk sahibi olamamış. "Kölenin küçümsemesini göreceğime tezinden ölüm ver" [Batırlar jırı 2006: 160], diye ağlarken sabaha doğru ak çalmalı bir adam gelir "Ne diliyorsun? Dilediğini al" [Batırlar jırı 2006: 161] der. Böylece "bin insana denk gelen" Sayın kahramanı verir.

Şorların "Altın Tayçı" destanında yetmiş yaşındaki Ak Kağan'ın altmış yaşındaki karısı günlerden bir gün doğum yapar ve oğulları olur. Metinde Altın Tayçı'nın "Tanrı yardımıyla büyümesi" onun kutsallığına yapılan bir vurgu sayılır. "Alday Buuçu" Tıva destanında da üç yüz yaşındaki Alday Buuçu'nun çocuğu dua edilip, adak adandıktan sonra dünyaya gelir.

Kurban kesip dini merasimleri yaparak açları, yoksulları doyurduktan sonra atalar ruhunun yardımıyla anne babanın çocuk sahibi olması en eski motiflerden biri sayılır.

İslam dininin evliyalarına ibadet ettikten sonra doğum motifi

Ataerkil-feodal toplumda destanlardaki kahramanların soyuna çok büyük önem verilmektedir. Ülkesini, toprağını düşmanlardan savunan kahraman özel bir durumda, halkın isteğiyle ve çoğunlukla çok beklettikten sonra doğar.

Sibirya Türk halklarının destanlarında rastlanan motifler Orta Asya ve Anadolu Türkleri dünya bilincinde de rastlanır. Ancak, bunlar son zamanlar farklı bir anlam kazanmaya başladı. Şamanizm esasında kalıplaşan anlamlar değişti. İslamın yaygınlaşmasıyla kahramanların doğumunu daha önceki gibi hayvanlarla, cansız maddelerle bağlı olduğunu savunan görüş değişti. Aksine insanoğlu onlara hakimiyet etmeye başladı. Destanlarda manevi rolü Babay Tükü Şaşı Aziz, Ali Şahimardan, Arıstanbab, Gayıp eren kırık şilten, Kıdır İlmes Ata, Divane Bürkit Baba, Şakpak Ata, Bibi Fatima, Kurabı Evliya, Baba Omar vs. kutsal evliyalar üstlenir. Bu evliyaların duasını alan çocuksuz çiftler Allahın kabliyle çocuk sahibi olurlar. Evliyalar kahramanın doğmasına ve onun özel niteliklere sahip olmasına yardım eder.

Türk halkları İslamı kabul ettikten sonra kendinden önceki dini inançlar, eserler ve tipler farklı bir biçim almaya başladı. Onlar folklordan tamamıyla kaybolmadı, eski inançla birlikte yaşadı. Günümüzdeki Türk halklarının yaşamı, folkloru, dünya bilinci, gelenek göreneği, örf adetlerindeki Tengricilik, Şamanizm, Zerdüştlük gibi geleneksel inançların kalıntıları buna örnek olabilir. Türk halklarının destanlarında kahramanların gizemli doğumu, totem-babadan doğumu, atalar ervahının desteğiyle doğum motiflerinin rastlanması bunlarla bağlantılıdır. Kölelik devrin padişahı için güneşten doğum özel bir nitelik olarak sayılıyorsa, boy ve kabile yöneticileri için totem-babadan doğum harikaliğin simgesi sayılır. Kahramanlar için ise atalar ervahı ve evliyaların desteklemesi onun diğerlerinden farklı, özel birisi olduğunu göstermektedir. İleri yaşlardaki anne ve babadan dünyaya gelme bu kahramanın başka alternatifinin olamayacağını; dolayısıyla önemini vurgulamak için destancının kullandığı bir yoldur. Bu motif sadece kahramanlık destanlarında değil, Türk boylarındaki başka da destan türlerinde rastlanmaktadır. "Kahramanın, annenin veya babanın, çocuk sahibi olabilmek için elmeli yerlerde yuvarlanıp su pınarlarında geceleme gibi mitolojik unsurlar barındıran bazı pratikleri yerine getirmesinden; borçluların borçtan kurtarılması, açların doyurulması, çıplakların giydirilmesi gibi hayır işlerinden; aksakal, derviş, Hızır gibi olağanüstü gücün yardıma gelmesinden sonra dünyaya gelme de, gelenekte, destan kahramanının diğer insanlardan farklı olduğunu vurgulamak üzere kurgulanır" (Yıldız 2009: 123)

Türk epik destanlarında (Alpamış Batır, Kobılandı Batır, Şora Batır, Er Sayın, Dede Korkut vs.) ileri yaşlardaki anne-babaların "çocuksuzluk sıkıntısına" çok rastlarız. Ataerkil-

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

feodalist geleneğe göre hükümdarlığı devam ettiren, babasının mal-mülküne sahip olacak erkek çocuğun yeri çok önemlidir. Destanlarda çocuksuz anne-baba çok zengin bey, han ya da padişahdır. Bu hakkında A.Margulan "Çocuksuzluk – Türk halklarına ortak destanlarda en çok rastlanan motiflerden biridir" olarak vurgulamaktadır. Folklorcu bilim adamı Ş.İbrayev çalışmasında "Çocuksuzluk hüznü iki duruma bağlıdır: 1. Boyu ve mal-mülkünü düşmanlardan /acımasız köleden/ koruyan, mirasçısının olmayışına yaşlı babanın kederlenmesi; 2. Yaşlı çiftlerin çocuksuzluğa hüzünlenmesine kölenin, akrabalarının, acımasız hanın incitmesi, "Ku bas (yalnız baş)" diyerek küçümsemeleri neden olur" [İbrayev 2012: 279-280]. İleri yaşlardaki anne-babaların boyu ve mal-mülkünü düşmanlardan koruyan erkek çocuğunun olmayışına üzülmeleri "Alpamış", "Kobılandı" vs. destanlarda yer almaktadır. Çocuksuzluğundan dolayı düğün, toplantılarda ileri yaşlardaki anne-babanın hor görülerek küçümsemesi "Dirse Han oğlu Boğaç Han hakkında", "Er Şora", "Kobılandı" v.s. destanlarından görürüz. Dede Korkut destanında Bayındır Han düğün yaptığında çocuksuzluğundan dolayı Dirse Han'ı "kara otağa kondurur, altına kara keçe döşer, kara koyun yahnisinden önüne getirir " [Korkit Ata 1999: 130]. Buna küsen Dirse Han gelip Hanımına söyler. Hanımı da "attan aygır, deveden erkek deve, koyundan koç kes, aç görsen doyur, çıplak görsen donat, borçluyu borcundan kurtar, tepe gibi et, göl gibi kıymız sağıdır, büyük ziyafet ver, dilek dile, olur ki ağız dualının hayır duası ile Tanrı bize bir topaç gibi çocuk verir" der. Bunları yerine getirdikten sonra Hanın hanımı hamile kalır ve bir oğul (Boğaç) dünyaya gelir [Korkit Ata 1999: 3-6].

Çocuksuzluk motifi Türk destanlarında doğacak kahramanın belirleyici özelliği olarak takip edilir. Malına sahip olacak, neslini devam ettirecek çocuğu isteme, "evliyalardan" (Kazaklarda, Tatarlarda – Baba Tükti Şaştı Aziz, Özbeklerde – Ali Şahimardan, Karakalpaklarda – Kıdır Ata ve Kırık Şilten) çocuk isteme Türk destanlarının çoğunluğunda rastlanan motiftir. Onlar kahramanların piri, destekleyicisidir.

M.Joldasbekov'un dediği gibi "... ileri yaşlara gelince çocuk sahibi olmamanın sıkıntıları, çocuk için çektikleri sayısız işkence" [Joldasbekov 2012: 124] birçok destanlara ait olgudur. Kazakların "Alpamış batır", "Şora batır", "Er Sayın", Kırızların "Manas", "Er Bolot", "Er Koşoy", Özbeklerin "Alpamış", Altayların "Ak Tayçı", "Kozın Erkeş", "Erke Koo", "Ak Biy", Şorların "Ak Kan", "Altın Sırık", "Aran Tayçı", "Karattı Pergen", Tıvaların "Alday Buuçı", "Tanaa Herel", "Bayan Toolay", Hakasların "Altın Cüş", "Ax Çibek Arığ" gibi destanlardan bu motifleri görebiliriz.

"Alpamış batır" destanında çocuk bekleyen anne babalar Allah'a, evliya, pirlere yalvararak, sıkıntılar çektikten sonra dilekleri gerçekleşirler.

"Karabek batır" destanında altmış yaşına gelince bir çocuk sahibi olmayan Kadirhan han ve onun eşi Zaurenay yalın ayak, yalın baş evliyaları gezer. Sonuçta onların duası kabul olur, yedi pir gelir "oğluna Karabek, kızına Hanbibi" [Babalar sözi 2007: 281] ismini verir.

"Kobılandı batır" destanında çocuksuzluk sıkıntısı "Bütün evliyaları gezerek, Eteğine diken girerek, Yedi pirlle konuştu, Evliyaya sıkıntısını beyan ederek, Kabul oldu dileği" [Babalar sözi 2006: 79] şeklinde, "Alpamış" destanının S.Janbırşin nüshasında Baybörinin çektiği sıkıntılar "Baybörü diye bir zengin imiş, Dört çeşit hayvana sahipmiş. Kusursuz bu dünyada. Bir çocuğa hasretliymiş" [Babalar sözi 2006: 4] şeklindeki söylenmektedir. Kıdırillez Ata, Divane Bürkit Baba, Şakpak Ata Evliya, Bibi Fatma, Kurabı Evliya gibi evliyaların mezarını "mumlarını yakarak" geceledikten sonra dilekleri kabul olur, ak çalgılı bir adam gelir

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

Baybörüye "Beddua geçmeyen, kimsenin gücü yetmeyen" [Babalar sözi 2006: 6] bir oğul, arkasından bir kız verir.

"Kobılandı batır" destanında bol servete sahip seksen yaşına gelen Toktarbay'ın çocuksuzluk sıkıntısı söylenir. "Bütün evliyalari gezerek, eteğini diken sıyırarak" [Batırlar jırı 2006: 11] çocuk isteyen anne babanın dilekleri gerçekleşerek Analık "Karlıgaş isimli kız, Kobılandı isimli oğul" doğar.

"Kıdırbayulı Kobılandı" destanında seksen yaşına gelen Kıdırbay'ın akrabası "Oğlu olanlara yer var, Kızın olsa erken var, Oğlun da, kızın da yok, Alnının çekeceği var, Servetinin çekeceği var" diyerek küçümsedikten sonra Kıdırbay "oğlun da yok, kızın da yok" diye beni aşağıladılar diyerek mezarları ziyaret etmeye gider. Birçok mezarı görür ve "biraz dinleneyim" diye oraya yatar. Uykuya daldığında bir adam gelir "Allah verdi dileğini, Oğlanla kız doğurur, Evdeki kadının" (Batırlar jırı 2006: 11) der. Böylece Akaru kadın "Kobılandı isimli oğlan, Hansulu isimli kız" (Batırlar jırı 2006: 13) doğurur.

"Er Şora" destanında Narikle Kulkanis'in çocuk sorarak evliyalara yalvarması, çok sıkıntı geçirdikleri beyan edilir: "Geceledi üç gün garipler Hazreti Sulatana. Türkistan'da tümen bap, Sayram'da sayısız bap, Evliya kaldırmadan gezerek, Hepsine gecelediler" [Babalar sözi 2006: 244]. Karadağı geçerek Baba Tükti Şaştı Aziz evliyaya geldiğinde Narik'le Kulkanis'in dileği gerçekleşir ve Şora batır doğar.

"Kobılandı batır" destanı Nurseyit Bitileuov nüshası da geleneksel motifle başlar. Aşgır Han kızı Kurtkanın doğumunu kutlamak için yaptığı düğünde Kıdırbay'ı da davet eder ve onu alay eder. Kıdırbay şölende "Oğlu olmayanlara yer yok, Yerle birlikte oyun yok. Kızı olmayanlara eğlence yok, Eğlenceyle kımız yok" [Babalar sözi 2006: 203] diye küçümsendikten sonra köyüne hüzünlü döner. Hanımı Akzarab evliyaların mezarını geceler, Allahtan çocuk sorar. Sonunda Kız evliyanın mezarına geceler ve Allah onun isteğini yerine getirir. Şölenlerde "oğlu, kızı olmayanları" küçümseme, saygı göstermeme gibi Ataerklil toplumun geleneği "Dede Korkut" destanına ait motiftir.

Meşhur Jusip Köbeev'in "Narikulı Şora" nüshasında çocuksuzluktan dolayı kendi boyundan sıkıntılar geçiren Narik kırk evli Tama boyuyla göç eder. Üç, dört ay göç ettikten sonra "On sayı Nogaylı, Ayraklı ülkesine, bin evli yeşil Türkmenlere" gelir. Türkmenlerin Karahan isimli Hanı, Alibi isimli beyi varmış. Alibi yardımcılarında birisini göndererek Narikin Şubar atını sorar. "Çocuksuz" diye beni aşağıladı diyen Narik kırk evli Tamayı, servetini de bırakarak hanımıyla birlikte evliyaların mezarına hayvan keserek, mum yakarak geceler. Bir gün hayvan bakıcısına rastlarlar. O "Karatauin yamacında Baba Tükti Şaştı Aziz isimli bir evliya vardır. İşte, ona gecele. Sorabildiğin kadar sor. Verecekse bir tek o verecektir" der. Evliyanın mezarına geceler. Sabaha doğru "ela eşeği eğik, ela bohça arkasında, yuvarlak kitabı kucağında, asa değnek elinde, kendisi ak yolunda" ak çalgılı birisi gelir "Kurşun geçmeyen, kılıç kesmeyen, ateşe yanmayan, suya batmayan Şora isimli bir oğul doğacağını" söyler.

"Edige batırın" Kılışbayulı Kartbay nüshasında Toktamıs Hanın hakimiyetindeki doksan beyden birisi Tulumbi Hoca çocuksuzluğu yüzünden hanımı Naubaharla ülkesinden kovulur. Beylerin Tulumbi'nin çocuksuzluğunu söylemeleri, han sarayından kovdurması "Alpamis" destanındaki Baybörü'nin çocuksuzluğu yüzünden çektiği sıkıntılardan değişik, "Dede Korkut" destanındaki motife benzer.

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Başkurtların "Kuziyürpeş" destanında da üç eşinden de çocuk sahibi olamayan Karabay fakirleri doyurma, peygamberin duasını alma sonucunda bir oğlu olur.

Peri ile insanoğlundan doğma motifi

"Edige batır" destanındaki Edige'nin annesi peri kızıdır. Halk anlayışına göre periler de insanlara benzer. Abubekir Divayev'in "Mırza Edige batır" nüshasında evliya değil, zengin bir beyin çocuksuzluğu anlatılır. Edigenin doğum motifinden eski devirlerde kalıplaşan mitolojik öğeleri görebiliriz. Edigenin babası – insanoğlu, annesi – peri kızıdır.

"Dede Korkut" destanındaki kılıcın kesmediği, okun işlemediği bir bedene sahip, yalnızca gözünden zarar verilebilen Tepegöz devin annesi alageyik donuna girebilen bir peridir, babası ise çobandır. Ancak, Tepegöz Edige gibi değil, olumsuz bir tiptir.

Körde doğum motifi

Ölü anadan doğum Anaerkil toplumda ortaya çıkan totem kültlerinin işareti ve feodalist toplumda kalıplaşan "özel durumda doğum" motiflerinin ortak görüntüsüdür. "Körde doğum" motifi totem inançlarının etkisinden ortaya çıkan eski mitlerden başlar. "Köroğlu" destanındaki kahramanın körde doğumunu olağanüstü doğum motifi olarak algılayabiliriz. Kazak nüshalarında Köroğlu körde ölü anneden doğar, mezarda insanlardan uzak yerde büyür. Türk, Azerbaycan nüshalarında Köroğlunun doğumu hakkında söylenen satırlara rastlamıyoruz. Ancak Köroğlunun körün çocuğu olduğu söylenir. Türk destanlarında kahramanların körde ölü anneden doğumu bir tek "Köroğlu" destanında rastlanır. "Körde doğum motifi" Farısların "Şirzat ve Gülşat" destanında rastlanır. Destan kahramanı Şirzat ölü anadan doğar. Arslanın yetiştirdiği çocuğun ismi de Şirzattir [Şerizat-Gülşat 2001: 16].

"Köroğlunun Kızılbas Kaldarhan'ın çocuğu Rayhanla savaşı" nüshasında Munlıkbek Altınşay bir gün hastalanarak kardeşi Bozoğlanı çağırır ve ona rüyasında kırk şiltenin girdiğini söyler ve "Gördüklerim yalan değilse, Yarın öğlede, Dünyadan göçerim" [Babalar sözi 2008: 87], Tekecaumit halkına kendisi bilge, at üstünde büyüyen, yanına hiç düşmanı yaklaştırmayan çocuk bir ay sonra dünyaya gelecek. O zaman "Bozoğlan, sen körü aç" [Babalar sözi 2008: 88] diye tavsiye eder. Allahın merhametiyle kör içinde doğan Köroğluya kırk şilteler şerbet içtirir ve annesinin sütünü emzir.

"Köroğlu" destanının A.Jürgenbayev nüshasında Kajdambek'in kızı, Rauşanbek'in eşi Akalay'a şilteler gelir ve 'Yazısıdır Yaradanın Akalay, Yarın öğleyin şehit olacaksın. Üzülme Allaha..., Kör içinde çocuğunu doğarsın' [Babalar sözi 2008: 38] der.

Çocuk doğduktan sonra kırk şilteler toplanarak "Körden doğan Köroğlu" ismini verir. Böylece Köroğlu babası iki gözünden ayrılarak memleketine gittiğinde ölen annesinden kör içinde yad ülkede doğar. Yani, birçok epik kahramanlar gibi olağanüstü durumda doğar. "Köroğlu" destanın bazı nüshalarındaki kahraman doğmadan önce babasının vefat etmesi, kör içinde ölü anneden doğması kahramanlık destanlara ait tipolojik özelliklerden sayılır.

A.Konıratbayev "körden çıkma – bütün Türk, Altay boylarına ait efsane" olduğunu söyleyerek Timurun da körde doğuşuyla ilgili Orta Asya efsanesinin beyan edildiğini vurgular. Semerkand padişahı Hasan kahinlerin "Sizin tahtınızı Yedisudaki Barlas ülkesinden Taragay beyin çocuğu alır" [Konıratbayev 2004: 254] dediklerinden korkarak Yedisuya asker gönderdiğinde Taragay doğum yapacak olan eşini mezara koymuş, Timur da ondan doğmuştur.

Özel bir olay sırasında (babasının hayatını kaybetmesi, babasının evde olmaması vs.) doğum

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

Çocuğu babası evde yokken doğum, babası hayatını kaybettiğinde doğum motifi eski motiflerden biri sayılır. S.Kaskabasov "... kahraman doğarken mutlaka olağanüstü bir olay olur, kahramanın ya babası, ya da annesi ölür " [Kaskabasov 2011: 260] şeklinde vurgular. Bu motif Türk halklarının, özellikle Altay, Sibirya Türk halklarının folklorunda rastlanır.

Özel bir olay sırasında doğum çocuğun sıradan birisi değil, özel bir adam olacağına bir belirtisi sayılır. Burada kahraman gizemli doğum (güneşten, aydan, ağaçtan), totem-babadan, periden v.s. gibi özel bir durumdan doğmaz. O insanoğludur. Kahraman doğduğu zaman yer alan olağanüstü durum onun özelliği sayılır.

"Kozı Körpeş – Bayan Sulu" destanında Sarıbay Karabay yüzünden avdayken gebe gazeli atarak kahra uğrar ve ölür. Sarıbay öldüğünde oğlu Kozı doğar. Kahraman doğduğunda babasının evde olmaması "Battalgazi" destanında da rastlanır.

Altayların "Maaday Kara" destanında soyunu sürdürecektir çocuğu olmadığına üzülen kahraman evine dönünce karısının bir erkek çocuk doğurduğunu öğrenir. "Közüye" destanında da Karatı Kağanla Ak Kağan avdan döndüklerinde çocuklarının doğmuş olduğunu görürler.

Manas'ın oğlu Semetey ve Semetey'in Oğlu Seytek'in doğumları, babaları öldüğü sırada annelerinin hamile olması ve babalarının ölümünden sonra doğmaları şeklinde geçer.

Kahramanların özel bir işaretle doğumu

Destanlarda kahramanların özel bir işaretle doğduklarını görebiliriz:

- a) kan tutarak doğmak;
- ə) yağ tutarak doğmak;
- б) konuşarak doğmak.

Manas bir avucunda yağ, bir avucunda kan tutarak doğar. Yağ – zenginliğin sembolüdür, kan ise kahramanın bütün hayatını savaş alanında geçireceğinin, düşmanlarının kanını su gibi akıtacağına belirtisidir. Avucunda kanla doğmak, kutsal kahraman olma özelliklerindedir. Kan onun "baş kesip kan dökme" özelliğini simgeler. "Moğolun gizli seceresinde" Cengiz Han kan tutarak doğmuştur efsanesi anlatılır. Bu gibi örneği Özbeklerin "Rüstemhan" destanından da görebiliriz. Abılay Han'ın Kalmuk hanımından dünyaya gelen Kasım Han da kan tutarak doğmuştur efsanesine rastlarız [Folklor şındığı 1990: 15].

Altayların "Ölöstöy" destanında Ölöstöy ile eşi Altın Topçı'nın çocukları Erkin Koo bir elinde yada taşı, diğer elinde kan tutarak doğar.

Çocukların avuçlarındaki kan, yağ ya da süt damlası, vücudundaki ben gibi işaretler onların gelecekte olağanüstü kahraman olacaklarının belirtisi sayılır.

"Battalgazi" destanında kahraman dünyaya geldiğinde elinde, vücudunda bu gibi belirtiler olmamıştır. Ancak, çok güzel olduğu söylenir. İslamiyetten önceki Türk destanlarında kahramanın güzelliğine çok dikkat edilmiyor, güzelliğin yerine iri, kuvvetli, güçlü, akıllı oldukları vurgulanır. Oğuz Kağan'ı tasvir ettiğinde onu güçlü hayvanlara benzeterek "vücudunun her yeri tüylerle dolu, göğüsü ayı göğüsü, ayakları öküz ayağı, beli kurt beli, omuzları samur omzu" der [Ergin 1972: 3].

Sonuç: Olağanüstü doğum motifinin kalıplaşmasına insanoğlu tarihindeki çeşitli inançların etkisi büyük olmuştur. Eski devirlerdeki insanlar kahramanların doğumunu doğal yönde değil, değişik, olağanüstü, gizemli durumlarla anlatmaya çalıştı. Destanlardaki olağanüstü doğum motiflerinden Totem, Şaman, İslam unsurlarını görebiliriz.

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Kahramanların başkalarından özel olduğunu, çok istekli çocuk olduğunu göstermek için destanlarda onların doğumu da değişik bir şekilde geçer. Destanlardaki kahramanlar Anaerkil devirlerde annesinden nikahsız, yani cansız maddelerden doğarsa, Ataerkil devirlerde bu motif yeni şekil alarak kahraman totem-babadan doğar. Daha sonra kahraman annesi hamile olduğunda güçlü bir hayvanın etine, karaciğerine, yüreğine v.s. yeriklediğinden doğar. Ataerkil devrin gelişimiyle kahramanlar da atalar ruhunun desteklemesiyle, daha önceden söylenmesiyle doğdu. Feodal toplumda geleneksel dini inançların bir Tengrilik dine geçmesiyle olağanüstü doğum motifi değişikliğe uğradı. İslam dininin etkisiyle destanlardaki çocuksuz ileri yaşlardaki anne baba müslüman evliyelerine ibadet ettikten sonra çok beklentiren çocukları doğar. Bununla birlikte, kahramanların soyuna da büyük önem verilmeye başladı. İleri yaşlardaki anne, babadan dünyaya gelme, kahramanın önemini vurgular. Destanlarda çocuksuz anne, baba tarafından açların doyurulması, çıplakların giydirilmesi, borcu varların borçtan kurtarılması gibi hayırlı işler yapıldıktan ve mezarlarda geceledikten sonra Hızır, derviş, aksakal gibi olağanüstü gücün yardımıyla dünyaya gelen kahraman diğer insanlardan farklıdır. Yukarıda verdiğimiz örnekler, öglenüstü doğum motifinin Türk destanlarında çok zengin ve detaylı bir şekilde işlendiğini göstermektedir.

Kaynakça

- AYMUHAMBET, Janat (2012), Mif jane kazirgi adebiyet, Astana, Folyant.
Babalar sözi: Jüz tomдық. Batırlar jırı. T.37-39 (2006) Astana, Folyant baspası.
Babalar sözi: Jüz tomдық. Batırlar jırı. T.44-45. (2007), Astana, Folyant baspası.
Babalar sözi: Jüz tomдық. Batırlar jırı. T.48-49. (2008), Astana, Folyant baspası.
Babalar sözi: Jüz tomдық. T.78. (2011), Astana, Folyant baspası.
Batırlar jırı. T. 2. (2006), Almatı, Jazuşı.
Batırlar jırı. T.3 (2006), Almatı, Jazuşı.
ERGİN, Muharrem (1972), Oğuz Kağan Destanı. 100 Temel Eser Serisi, İstanbul.
Folklor şindiğı (1990), Almatı, Gılım.
GUMILEV, Lev (1994), Köne türikter, (Çev. A.Jumabayeva, P.Beysenov), Almatı.
İBRAYEV, Şakir (2009), Kazak halkının folklorı turalı zertteuler, Almatı, Baspalar üyi.
İBRAYEV, Şakir (2012), Türki eposının poetikası men tiipologyası (kazak batırlık jırları negizinde), Astana, Sarıarka baspa üyi.
JIRMUNSKIY, Viktor (1960), Skazanye ob Alpamişe i bogatırskaya skazka, Moskva, İzd.vost.lit.
JOLDASBEKOV, Mırzatay (2012), Asıl amalar: zertteuler, makalalar, Astana, Kültegin.
KASKABASOV, Seyit (2011), Şığarmaları. C.1. Janazık, Astana, Folyant Yayını.
Kazahskiy folklor v sobranii G.N.Potanina (1972), Alma-Ata.
KONIRATBAYEV, Auelbek (2004), Köp tomдық şığarmalar jınağı, Almatı, MerSal baspa üyi.
Korkıt Ata. Entsiklopediyalık jinak/Bas redaktor A.Nisanbayev (1999), Almatı, Kazak entsiklopediyası.
Oğuz-name. Muhabbat-nama (1986), Almatı.
PROPP, Vladimir (1976), Folklor i deystvitelnost, Moskva, Nauka.
PROPP, Vladimir (2007), Skazka. Epos. Pesnya, Moskva, Labirint.
Şerizat-Gülşat. Gılımı basılım. Tomdı kurstırıp, kirispe makala men gılımı túsiniqtemelerin jazgan B.Azibayeva (2001), Almatı.
UALİHANOV, Şokan (1980), Tandamalı, Almatı, Jazuşı.
YILDIZ, Naciye (2009), Milli Folklor, Sayı 82.

EBULGAZİ BAHADUR HAN, TÜRKÇENİN KORUYUCUSU

Nasimhan RAHMANOV*

İnsanın dile, özellikle ana diline karşı sevgisi; onu korumasının ilk sebebi olagelmiş ve bu böyle devam edecektir. Türkoloji tarihinde Ali Şir Nevaî Türkçenin korunması için ilk adımı atan kişi olarak bilinir. İkincisi, Ebulgazi Bahadur Han'dır(1603-1664). Nevaî ve Ebulgazi Bahadur Han'ın başlattığı Türkçenin makamını yükseltme meselesi, XX.yüzyılın başlarında (1918-1922) "Chig'atoy gurungi" (Çağatay Sohbetleri) harekâtı üyeleri tarafından tekrar ele alındı. Harekâta sosyal önem kazandırıldı. "Chig'atoy gurungi" harekâtının kurucusu Abdurauf Fıtrat'ın "Tilimiz" (Dilimiz) adlı makalesi sadece Türkistan'da değil bütün Türk halklarının ikamet ettiği çağrafiyalarda Türkçenin mevcut durumunu ve Türkoloji'nin kaderini belirleme açısından önemlidir.

Bu bağlamda bir meseleyi tartışmak yerinde olur. Yukarıda kaydettiğimiz gibi Türkçe hem Nevaî hem Ebulgazi için sanatta ve sosyal hayatta en önemli etken olmuştur. Peki, Nevaî'nin Arapça ve Farsçadan daha yükseltilere taşıdığı "Çağatay dili" niçin Ebulgazi dönemine gelip aynı makamda değildi? Bu sorunun cevabını "Şecereyi Terakime" eserinden alırsak. Ebulgazi, Arapça ve Farsçaya ait birçok kelimeyi Türkçeye karıştıran sanatçıları eleştirerek "Türkçe cümleleri kafiyeli nesire dönüştürdüler. Bunu yaparak kendi maharet ve marifetlerini göstermek istediler. Biz bunların hiçbirini yapmadık. Çünkü bu kitabı okuyan adamın elbette Türk olması lâzım" [1, 3] diye itirazda bulunur. Ebulgazi'yi Çağatayca zor klâsik şekillerle cümleler kurmak tatmin etmemiştir. Bu yüzden Ebulgazi; "Çağatay Türkçesinden ve Farsçadan ve Arapçadan bir kelime dahi eklemeyeceğim, (Türk halkına) anlaşılır olsun" [Abulg'oziy Bahodurxon, 1992, 31]¹ diyerek edebi Türkçenin halk dilinin temelini kurulması gerektiğini ortaya atmıştır.

Ebulgazi "Çağatay Türkçesi" derken Timurlular dönemine ait, Arapça ve Farsça kelime ve ifadelerle karışmış olan Çağatay edebi dilini kastetmektedir. Timurlular döneminde Çağatay diline birçok Arapça ve Farsça kelime ve ifadeler karışmıştı. Bu durum, o dönemin edebi dilinin kural ve kriterlerini oluşturduğu için Horasan üslubu önemli kazanmıştır. V.V.Radlov Çağatay dili için "suni dil" ifadesini kullanır.

Bu noktada Ebulgazi ile V.V.Radlov'un bakış açısı aynı yörüngeye düşmektedir. Her ikisi de Çağatay Türkçesinin halk dilinden uzak kaldığını ifade etmektedir.

Ebulgazi, yazılı edebî dili sözlü edebî dilden ayrı tutar. Onun bu hassasiyeti dilin geleneksel kurallarını değiştirmesine sebep olmuştur.

Ebulgazi, Şecereyi Türk'ü sözlü edebî dile uydurur, yani eserini halk dilinin temelini oturtur. Şecereyi Türk eserinin yazılış sebeplerini aktarırken eserinde yaptığı değişimlere Türk dilinin sebep olduğunu kaydeder: "Bu tarihi (Türklerin şeceresini – N.R.) herkes bilsin diye Türkçe yazdım. Öyle ki beş yaşındaki çocuk bile anlansın" [Abulg'oziy Bahodurxon, 1992, 31]²

* Prof. Dr., Taşkent Devlet Özbek Dili ve Edebiyatı Üniversitesi, nasimhon_r@mail.ru

¹ Abulg'oziy Bahodurxon. Shajarayi turk. Toshkent. "Cho'lpon" nashriyoti, 1992, 31-b.

² Abulg'oziy Bahodurxon. Shajarayi turk..., 31-b.

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Ebulgazi'nin Çağatayca, Arapça ve Farsça kelimelerden yararlanmaması sadece bu eseri için geçerli değildir. Bu, Ebulgazi'nin dil nazariyesine ait yaklaşımının yansımasıdır.

Yukarıda vurgulandığı gibi Ebulgazi'nin Çağatay diline yaklaşımı ve dönemin dil özelliklerini Çağataycadan ayırması büyük pratik ve teorik öneme sahiptir. Ebulgazi'nin eski Özbek diline böyle yaklaşımı İtalyan şair Dante'nin düşünceleriyle örtüşür. Dante de halk dilini işlenmiş ve bir anlamda "suni" olan dilden üstün tutmuştu. Bu "suni" dil edebî dildir. Nitekim "edebî dil (kitap dili) belirli kelime gurubunu seçmesi, basmakalıp üslubu kullanması, Arapça ve Farsça kelimelere dayanması gibilerle sözlü dilden ayrıcalık taşır" [Sherbak, 1962, 15]³ Çağatayca da Arapça ve Farsça kelimelerin ve kalıpların çokluğu, onun halk dilinden uzaklaşmış olması sebebiyle Ebulgazi'nin itirazına sebep olmuştu. Bu nedenle eserini halk dilinin zeminine kurmaya çalıştı. Ebulgazi'nin "Çağatay Türkçesinden bir kelime bile almadım" demesi onun eserlerinin Çağatayca olmadığı anlamına gelmez elbette. Ebulgazi, Çağatay dilinin eski şekliyle, yani Arapça ve Farsça kalıbına uydurulan Çağataycadan vaz geçmiş ve saf Çağatayca'yı kullanmayı tercih etmiştir. XIV.yüzyıldan itibaren şekillenmeye başlayan Çağatayca Ebulgazi'nin eserleriyle yeniden hayat buldu.

Türkolojide Ebulgazi'nin dil nazariyesine katkısı, onun Türk ve Moğol etnik tarihini kanıtlamak için sunduğu birçok örnekle de itiraf edilebilir. Amacımız, konunun derinliğini inmek değil, biz sadece XIX.yüzyılın sonuna doğru Avrupa ve Rus Türkoloji ilminde ortaya çıkan Altay teorisinin iki yüz sene önce Ebulgazi tarafından ileri sürüldüğünü vurgulamak istedik. O Avrupa ve Rus türkologlarına göre Türk ve Moğol dilleri Altay döneminde, yani M.Ö. 2.yüzyıla kadar tek bir dildi ve sonradan iki kola ayrıldı.

Ebulgazi, Türk ve Moğol dillerinin jenealojik sınıflandırılması hakkındaki düşüncelerini Şecereyi Türk eserinde etnik süreçle bağlayarak anlatır. Bununla yetinmeden Türk-Moğol dilindeki bazı kelimelerin etimolojisini de inceler. Örneğin Yafesoğlu Türk'ten gelen Debbakuyhan'ın tahta geçme olayını beyan ederken Özbek okuru için anlaşılmayan bu ismi şöyle açıklar: "*Deb*'in anlamı "taht yeri", *bakuy* "ulusun ulusu" demektir. (15-b.) Veyahut *Moğol* kelimesinin kökenini *Mungul* olarak açıklar. (17-b.) Yalnız *Mungul*'un *Moğol*'a dönüşmesini ses değişimi olarak kaydeder: "*Mung*'un anlamını bütün Türkler bilir: *kaygı* demektir, *ol* kelimesinin anlamı *soda* (*sade*) dil, yani *kaygılı sadedil* demektir." (17-b.)

Dikkate değer diğer bir delile bakalım. Ebulgazi, Moğol ilinin padişahı İlhan'ın oğlu Kayan ve İlhan'ın kardeşinin oğlu Nukuz'un nereye gidip yerleştiklerini hikâye ederken ikisinin gittikleri yere Ergenekon adını verdiklerini söyler ve Ergenekon adını şöyle açıklar: "*Ergene*'nin anlamı "dağ kemeri"dir, *kon* da "hızlı ve keskin" demektir... Kayanoğullarına Kıyat dediler... "Kıyat", "kayan"ın çoğul şeklidir." (29-b.) Şecereyi Türk'ün beş yaşındaki çocuğun bile anlayacağı dilde yazılmasının sebeplerinden biri de Ebulgazi'nin titiz bir dil bilimci, Türk ve Moğol tarihini iyi bilen tarihçi, büyük sanatçı olmasından dolayıdır. Ebulgazi Moğol dilini, bu halkın geleneklerini, terimlerini özel olarak araştırdığını söyler. Ebulgazi'nin birçok Moğolca kelimeleri kitabında açıklamasının nedeni de onların herkese anlaşılır olmasını istemesinden ileri gelir. Ebulgazi'nin Türk ve Moğol kavimlerine karşı eşit yaklaşımı bütün eser boyunca hissedilir. Türkçenin diğer dillerden üstün yönlerini yeri gelince belirtir. Örneğin Farsçanın etkisiyle Türkçe ve Moğolca kelimelerin bozulmuş şeklinin Türkçeye girmiş

³ Sherbak A.M. Grammatika staroubekskogo yazıka, M. –L.: 1962, 15-b.

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

olmasından, buna katiplerin sebep olduğundan üzgünlük duyar, bozuk kelimelerin Türkçenin güzelliğini de bozacağını düşünerek eseflenir.

Ebulgazi'nin dil kuramcısı olarak diğer özelliği de onun birkaç dile ait kelimeleri açıklaması ve bu dillerin özelliklerini bilmesidir. Örneğin Arapça için "lafzi olloh arab tili turur" der. Suryani dilinin de birçok hükümdar ve peygamberin konuştuğu bir dil olduğunu kaydeder. Türklerin tarihî eserlerinde bulunan peygamber isimlerini açıklar (örneğin, Ahnuh hakkındaki fikirleri 14-b.). Ebulgazi, Türkçenin büyük bilgini olarak Uygur dili ve eski Türk dili hakkındaki düşüncelerini paylaşır. *Uygur* kelimesinin etimolojisini, eski Türkçeye ait kabile adlarını (örneğin *Kıpçak* 21-b.) açıklar. Kısacası Türk dil bilimi tarihinin birçok yönünü bilimsel açıdan inceler. İleride Türk dil bilimi tarihi bilim dalı olarak şekillendirilirse ve bütün Türk ülkelerinde öğretilse Ebulgazi'nin de yeri ayrıca öğretilmelidir.

Kaynakça

- Abulg'oziy Bahodurxon. Shajarayi turk. "Cho'lpon" nashriyoti, 1992.
Abulg'oziy Bahodurxon. Shajarayi turk. "Cho'lpon" nashriyoti, 1992.
Abulg'oziy Bahodurxon. Shajarayi turk, "Cho'lpon" nashriyoti, 1992.
Sherbak A.M. Grammatika starouzbekskogo yazıka, M. –L.: 1962.

AVANZADE MEHMET SÜLEYMAN'IN ESERLERİNDE EĞİTİM MESELESİ

Nazım Hikmet POLAT*
Seher ERDOĞAN ÇELTİK**

Giriş

Avanzade Mehmet Süleyman (1871-1922), I. ve II. Meşrutiyet dönemi aydınlarından. 1892'de Onun eğitim konusundaki düşüncelerini anlayabilmek ve değerlendirebilmek için bir zemin döşemek kabilinden, bu dönemin eğitim anlayışı ve faaliyetlerine bakmak gerekmektedir.

Osmanlı devletinde eğitim konusunda Tanzimat Fermanı'ndan sonra bazı düzenlemelerin başladığı bilinmektedir. Tanzimat ve Islahat dönemlerinde eğitimde yapılan düzenlemeler daha çok dış devletlerin baskısı ile şekillenmiştir. Eğitimdeki düzenlemeler II. Meşrutiyet'te de devam eder. II. Meşrutiyet döneminde, yönetimde İttihat ve Terakki'nin önceleri etkili olduğu, daha sonra ise fiilen yönlendirici olduğu görülür. Bu dönemde teoride olumlu eğitim uygulamalarından söz edilse de pratikte çok başarı sağladıkları söylenemez (Özkan 2008: 95). Meşrutiyet'in eğitim sloganı "*devletin yıkılışını ancak eğitim kurtarır*" fikri üzerine bina edilmiştir. Eğitim hedefi ise İttihat Terakki Fırkası'nın siyasî programında şu şekilde yer almıştır:

"Kanun-ı Esâsi'de açıklandığı gibi Osmanlı ulusunun, siyasal eğitim ve olgunluğunun ortak bir ülkü ile sağlanması; bu amaçla özel ve cemaat okulları üzerinde gözetim ve denetim kurulması esastır. Bununla birlikte hiçbir unsurun anadili ile inancına ve dinine müdahale etmemek görüşü de bir ilke olarak benimsenmiştir. İlköğretim zorunlu ve genel okullarda parasızdır. Bu okullarda Türkçe eğitim ve öğretim zorunlu ders olmakla birlikte her yörenin yerel anadili de öğretilen olacaktır. İlköğretim programları, ileri memleketlerdeki gibi, ortaokul öğretimini de kapsayacak biçimde düzenlenecek, yörenin ihtiyaçlarına göre bu programlara ziraat, ticaret, sanat, bilgi ve beceri dersleri de konulacaktır." (Sakaoğlu 2003: 126)

Burada eğitimde tevhid-i tedrisat [eğitimde birlik] düşüncesi ve millî dil oluşturma gayreti dikkat çeker.

Meşrutiyet dönemindeki eğitim faaliyetleri *Nevsâl-i Nisvân*'da şu şekilde yer alır:

"Memâlik-i Osmaniye'nin her cihetinde mektepler açılmış, hiçbir ferdin tahsilden nasipsiz kalmaması esbâbına tevessül olunmuştur [amacına ulaşılacak istenmiştir.]. Nev' nev' [yeni yeni] kitaplar, risaleler, gazeteler şeklinde meşalelerle pertev-i irfân [irfan parıltısı] bütün ezhân [zihinleri] tenvir edip [aydınlatıp] zulmet-i cehâlet [cahilliğin karanlığı] büsbütün ortadan kalkmıştır. Yalnız erkekler değil Osmanlı kadınlarının da tahsil ve terbiyeden mahrum kalmamaları için pek büyük himmetler, lütuflar masruf buyrulmuştur [sarf edilmiştir.]" (*Nevsâl-i Nisvân*: 33)

Arka arkasına yapılan savaşlar ve kayıplar Meşrutiyet döneminde eğitimde çok fazla çalışma yapılmasını engellemiştir. Özellikle I. Meşrutiyet'in ilk iki yılında yedi Millî Eğitim Bakanı değişmiştir. Bu durum belli bir eğitim politikası oluşturmayı da geciktirmiştir. Bu

* Prof. Dr., Gazi Ü. Edebiyat Fakültesi, nazimhpolat@hotmail.com

** Arş. Gör. Dr., Gazi Ü. Gazi Eğitim Fakültesi, sehererdogan@gazi.edu.tr

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

sebeple Meşrutiyet dönemi eğitim politikası, kaynaklarda "bocalama", "tutarsızlık" dönemi olarak nitelendirilmektedir (Özkan 2008, Sakaoğlu 2003: 130).

Meşrutiyet döneminde özel okullar, anaokullarının kurulması, öğretmen okullarının kurulması ve yeniden düzenlenmesi, askeri ve sivil tıp okullarının birleştirilmesi, dârülfünunun düzenlenmesi, İnas Dârülfünunu açılması gibi çeşitli alanlarda düzenlemeler yapılmış ve nizamnameler, talimatnameler yayınlanmıştır. "1876-1908 yılları arasında eğitim ile ilgili olarak 20 kanun ve 39 nizamname neşredilmiştir." (Özkan 2008: 89) "Çökmekte olan devleti eğitim ve öğretmenler kurtaracaktır" görüşü doğrultusunda (Akyüz 2011:265) Dârülmuallimat ve özellikle kızların eğitimi üzerinde durulmuştur. Ancak 31 Mart Vak'ası sonrası taassubun dikkatini çekmemek için kız mekteplerinde birtakım ciddi önlemler alınır: Dârülmuallimat müdürünün kız öğrencilerin bulunduğu binaya girmesinin yasak olması, erkek öğretmenlerin bir mubassıra nezaretinde derse girmeleri gibi.

Avanzade Mehmet Süleyman; eğitimin millileştirilmesi, kız çocuklarının eğitimi, sade dil kullanmayı tercih etme gibi konularda dönemin eğitim politikasını benimsemiştir.

Çok farklı konularda eserler kaleme almış olan Avanzade Mehmet Süleyman, pek çok eserinde yeri geldikçe eğitim meselesine değinir. O, bütün eserlerini halkı eğitmek ve aydınlatmak için kaleme almıştır, diyebiliriz. Bu sebeple halkın anlayacağı bir dil kullanmayı - dönemin Türk dilinin ıslahı politikası doğrultusunda- tercih etmiştir. Yazdığı eserleri her kesimden insan rahatlıkla okuyup anlamaktadır. Böylece vermek istediği mesajı okura ulaştırmayı başarmıştır. Osmanlı'nın son dönemindeki aksaklıkların kaynağı olarak gördüğü sorunların çözümünü de yine yayınları vasıtasıyla okuyucularına ulaştırmak istemiş ve bu şekilde kendine has bir çözüm yolu üretmeye çalışmıştır.

A. Mehmet Süleyman'ın eğitim meselesine bakışını ortaya koymak için toplam 117 eseri taranmıştır. Taranan eserlerden *Kadın Esrarı*, *Alman Kadınları*, *Muharrir Kadınlar*, *Nevsâl-i Nisvân*, *Kızları Nasıl Evlendirmeli?*, *Mesâl-i Mühimme-i Sıhhiye ve Hayatiyeden Yalnız Erkeklerle Mahsus Adem-i İktidar*, *Muhafaza-i Sıhhat* ve *Musavver ve Mükemmel Kıyafetname* isimli eserlerde eğitim meselesine yer verildiği tespit edilmiştir.

Avanzade Mehmet Süleyman'ın eğitim konusundaki düşüncelerini üç alt başlık altında tasnif etmek mümkündür:

1. Eğitim anlayışı
2. Kadın eğitimi
3. Çocuk eğitimi

Eğitim Anlayışı

Meşrutiyet döneminde, mevcut eğitim anlayışı devam ettirilirken yavaş yavaş millileşmeye doğru giden bir eğitim politikası takip edilmiştir. Özellikle Balkan Savaşları'ndaki yenilgiler ulusal bir eğitim anlayışı fikrini öne çıkarmıştır. Yabancı okulların durumu da bu düşünceyi desteklemiştir.

Osmanlı Devleti'nde ilk yabancı okul, 1583 yılında beş Cizvit papazı tarafından Saint Benoit kilisesinde açılmıştır. Osmanlı'nın yükselme döneminde dinî bir mahiyet arz eden yabancı okullar, daha sonraları yabancı devletlerin kışkırtması ve destekleriyle onların "Osmanlı toplumu ve yönetimi üzerinde kendi çıkarları doğrultusunda etkin" olmaları için araç olarak kullanılmıştır (Haydaroğlu 1990: 199).

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

Osmanlı Devleti'ndeki medreseler ile azınlık okulları başta dinî mahiyette eğitim verirler. Bu dönemde medreselerdeki eğitim çok ileri seviyededir. Daha sonraları medreselerde görülen bozulma devlet yapısındaki bozulmaya paralel olarak ilerler. Azınlık okulları ise medreselerdeki bozulmanın tersine gittikçe daha kaliteli eğitim vermeye başlar. Osmanlı'nın son dönemlerinde iki eğitim kurumu arasındaki uçurum gittikçe açılır. Osmanlı eğitim kurumları ile yabancı okulların durumunu Necdet Sakaoğlu şu şekilde karşılaştırır:

"...yabancı okulların görkemli ve planlı binaları, kalabalık ve yetkin öğretim kadroları yabancı dil, cimnastik, müzik derslerini de kapsayan ileri programları karşısında Osmanlı okullarının sergiledikleri yoksulluk ve yetersizlikten kaynaklanıyordu. Türk aileler bile bu okullara hayranlıkla bakıyorlar, çocuklarını kaydettirebilmek için can atıyorlardı." (Sakaoğlu 2003: 88)

Yabancılar ve azınlıklar Tanzimat Fermanı'ndan sonra dış devletlerin desteğiyle faaliyet alanlarını genişletirler. Onlar için Osmanlı'nın "*çok uluslu, çok dinli ve çok dilli mozaikçi bulunmaz bir ortam*" olur (Sakaoğlu 2003: 87). Islahat Fermanı'ndan sonra gayr-i müslimler kendi din ve kültürlerine yönelik ilk, orta ve yükseköğretime yönelik okullar açarlar ve bu okulların sayısı giderek artmaya başlar. Azınlık okulları aynı zamanda misyoner faaliyetlerin yoğun olarak yapıldığı yerlerdir. Meşrutiyet döneminde azınlık okulları "*eğitilerini denetlemeye, kısıtlamaya yönelik her türlü girişime karşı çıkmış, bu yoldaki çabaları başarısızlığa uğratmış*"lardır (Akyüz 1982: 179). 1909 yılına gelindiğinde bu mesele ilköğretim düzeyinde bile tartışılır hâle gelmiştir (Ergün 1996: 358).

II. Meşrutiyet döneminde azınlık ve yabancı okulların bu gidişatına son verilmek istenmişse de çöküşte olan imparatorluğun azınlık ve yabancı okullarının eğitim faaliyetlerine müdahale etmesi pek de mümkün olamamıştır. Azınlık okulları meselesinde Osmanlı devleti azınlık okullarının tüm yönlerini bilerek kontrol etmek istemiş ancak onlar gayrimüslimlerin içine ayrılık tohumları ekme ve Osmanlıdan gizli faaliyette bulunma hususunda bu okullarda faaliyette bulunmaya devam etmişlerdir (Ergün 1996: 358). Üstelik Meşrutiyet döneminde azınlık okulları konusunda yapılmak istenen düzenlemeler patrikhaneler, yabancı devletler ve azınlıklar tarafından sekteye uğratılmıştır.

Avanzade Mehmet Süleyman, azınlık okulları meselesinin farkında olan aydınlarımızdan birisidir. O, eserlerinde çocuklarımızın, özellikle kız çocuklarımızın devletin millî okullarına gönderilmesini ister ve bunu her fırsatta dile getirir. "Kadın"a aile olarak bakan A. Mehmet Süleyman, kızların ileride bir ailenin temelini teşkil edeceklerine dikkat çekerek kendi kültürü ve din anlayışı çerçevesinde yetişmesi gerektiğini savunur. Ayrıca eğitim kurumlarının ihtiyaca cevap verebilmesi için ciddi olması, yani çağın gerisinde kalmaması gerektiğine vurgu yapar. Bu sebeple Avanzade Mehmet Süleyman, özellikle kızlarımız için ciddi eğitim kurumlarının açılmasını ister:

"Ciddi İslam mektepleri vücuda getirmeliyiz. Hakkıyla talim ve terbiye-i etfâl için evlatlarımızı ecnebî mektepleri yerine bu millî mekteplere vermeliyiz." (Kadın Esrarı 1330: 29).

Kadın Eğitimi

Kadın eğitimi Meşrutiyet döneminin de üzerinde durduğu meselelerden birisidir. Bu dönemde; "...Türk kadınları için, 1915'te de bir İnas Dârülfünûnu açılması gündeme gelmiş; kadınlara ve kızlara, riyaziye, kozmoğrafya, fizik, hukuk-ı nisvân, terbiye-i bedeniye, tarih,

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

hıfzıssıhha, terbiye konularında, Salih Zeki, Gelenbevî Said, Mahmud Esat, Selim Sırrı, İhsan Şerif, Besim Ömer Paşa, İsmail Hakkı... ders vermişlerdir." (Sakaoğlu 2003: 145). Özellikle beden eğitimi, aile ve ev yönetimi (idare-i beytiyye) ve hıfzıssıhha kadın eğitiminin önemli konuları arasında kabul edilmiştir.

Avanzade Mehmet Süleyman için de "kadın" çok değerlidir. Ona göre kadın; "...beşerin mezra'ası aile namındaki rabita-i mukaddesenin ukdesi, cemiyet-i beşeriyenin esas-ı metîni, beşer validesi, insaniyet bahçesidir." (Kıyafetname 1330: 159) Avanzade Mehmet Süleyman, kadının eğitilmesi ile ülkenin kalkınması arasında sıkı bir bağ kurar. Ülkenin geleceğini şekillendiren şahısların kadınlar tarafından yetiştirildiğine dikkat çeken Avanzade Mehmet Süleyman, kadın eğitimine çok önem verir. Kadın eğitimini medenileşme ve terakkiyatın ilk kademesi olarak kabul eder:

"Temeddün ve terakkiyatın [medenileşme ve ilerlemenin] birinci dersi, terbiye-i nisvandır [kadın eğitimidir]. Kadın ancak iktisap edeceği kemâlât ile zevci hizasında bulunabilir. Evladın ilk ve esaslı terbiyesi validelere aittir. İlk terbiye âgûş-ı mâderde [anne kucağıyla] tahsil edilir [kazanılır]. Kadınları terbiye [eğitmek]; evlat ve ahfâdı [torunları] ve hatta ensâli [nesilleri], cemiyet-i beşeriyeyi [insanlığı] terbiyedir." (Kıyafetname 1330: 159-160).

Ona göre; kadının ruh ve beden terbiyesine yapılan hizmet vatanperverliğin en kutsalıdır. (Kıyafetname 1330: 159-160).

Beden terbiyesinin kadın için önemi, hıfz-ı sıhhat derslerinin kız mekteplerinde hakkıyla okutulması gerektiği, kadına verilen eğitimin bâtil ve cehaleti yok edeceği onun diğer eserlerinde de sık sık vurguladığı konulardandır. Tedrisat-ı İbtidaiye Muvakkatı adındaki yeni ilköğretim programında, "Kıraat ve Hat, Lisan-ı Osmanî, Hesap ve Hendese, Coğrafya, Tarih, Dürus-ı Eşya, Mâlumat-ı Tâbiye ve Tatbikatı, Hıfzıssıhha, Mâlumat-ı Medeniye ve Ahlakıye, Elişleri ve Resim, Terbiye-i Bedeniye ve Mektep Oyunları, Tâlim-i Askerî (erkekler), İdare-i Beytiyye ve Dikiş (kızlara), Kur'an-ı Kerim (Müslümanlara), Mâlumat-ı Diniye (gayri müslimlere)." derslerine yer verilir. (Sakaoğlu 2003: 135) Meşrutiyet döneminde Satı Bey, "Fenn-i Terbiye, Usul-i Tedris, Musikî, Resim, Elişi, Bedeni Terbiye" gibi derslerin öğretmen yetiştirme programlarında önemle ele alınmasını sağlamıştır. (Akyüz 1982: 181) Avanzade Mehmet Süleyman da bu anlayışla "Kızlara ve Hanımlara Mahsus Jimastik", "İdare-i Rehnümâ-yı Beytiyye" ve "Muhafaza-i Hıfz-ı Sıhhat" gibi eserler kaleme almıştır. O, Satı Bey'in eğitimdeki gayretini ve eğitim anlayışını basın ve yayın yoluyla yaygınlaştırmayı amaçlamıştır, diyebiliriz. A. Mehmet Süleyman'ın bu düşünceleri, kendisinden eserlerinde sık sık övgüyle bahsedip eserlerinden alıntılar yaptığı Doktor Besim Ömer'in etkisiyle olgunlaşmıştır. (Kıyafetname 1330).

Avanzade Mehmet Süleyman, "Mesâil-i Mühimme-i Sıhhiye ve Hayatiyeden Yalnız Erkeklerle Mahsus Adem-i İktidar" isimli eserinde toplumumuz için önce dinî eğitim sonra da sıhhi eğitimin öncelikli olması gerektiği savunur. O dönemde yazılan sıhhat kitaplarının azlığı hatta yokluğu, yazılan eserlerin ise avama yönelik yazılmamış olması eleştirilir. Yazar; Avrupa'daki gibi sağlık konusunda çıkarılan dergilere ihtiyaç duyulduğunu, kendisinin de böyle bir tasarısı olduğunu ifade eder. Mısır'da iken böyle bir şey düşünen Avanzade Mehmet Süleyman, bu fikri kuvveden fiile çıkaramamıştır. Bu amaçla avam ve öğrenciler için sıhhat kitapları yazmak istemiş; ancak bu fikir kitapçılardan rağbet görmemiştir. (Mesâil-i Mühimme-i Sıhhiye ve Hayatiyeden Yalnız Erkeklerle Mahsus Adem-i İktidar 1330: 11-13).

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

Avanzade Mehmet Süleyman, kadınların daha çok dinî ve hıfz-ı sıhhat noktasında eğitilmesinin önemine sık sık vurgu yapar, kadınlara diyanet ve hıfz-ı sıhatten bahseden kitaplar okutulması gerektiğini belirtir: "...İnâs mekteplerinde kızlarımıza diyanet ve hıfzüssıhatten bâhis kitaplar okutmalyız. (Kadın Esrarı 1330: 26). Ona göre kadın kendi dinini iyi bilmeli ve sıhhat noktasında aile bireylerinin bakımını rahatlıkla yapmalıdır. Yazar bu amaçla "Aile Eczanesi", "Muhafaza-i Hıfz-ı Sıhhat" gibi eserler kaleme alarak halkı özellikle de kadınları bilgilendirmek ister. Ayrıca piyasada çeşitli hastalıklar sebebiyle uzman olmadığı halde gazetelere ilanlar vererek halkı kandıran kimselere rağbet edilmemesi ve bunların halkı maddeten ve manen sömürmesine izin verilmemesi gerektiğini dile getirir. Avanzade Mehmet Süleyman'ın kadın eğitimi anlayışı; kadının ev içinde ve çocuğunu sağlıklı büyütme, dinî eğitim, ev idaresi vs. gibi noktalara vurgu yapmaktadır: "Kadınlarımıza en ziyade mübâheset-i diniye [dinî konular], sıhhiye, idariye öğretmeliyiz." (Kadın Esrarı 1330: 29).

Ona göre bir kadın evinde ev işleri, çocuk bakımı, beslenmesi vs. ile meşgul olmalı, işlerinin birçoğunu bizzat kendisi yapmalıdır. Çocuklarını dadı ya da mürebbiyeye bırakarak mesire yerlerinde eğlenmeye ya da komşu kadına gezmeye gitmemelidir. Çocukların bakım ve beslenmesi ile bizzat annenin kendisinin ilgilenmesi ise annenin beslenme ve bakım konusunda bilgili olmasını gerektirmektedir. Bu sebeple A. Mehmet Süleyman konu ile ilgili eserler yazarak kadınları eğitmeyi ve aydınlatmayı hedeflemiştir. Kadın ev içinde ve ev işlerinde kendi kendisine ve aile bireylerine yetecek kadar bilgiye sahip olmalı ki evde bir başkasına ihtiyaç hissetmeden işlerini kendisi yapabilsin ve israftan kaçınabilsin.

Osmanlı'nın son döneminde yaşanan ekonomik çöküntünün aile içinde kadınların aile işlerini kendi başlarına hallederek bir şekilde dolaylı olarak ekonomiye katkı sağlamaları amaçlanmıştır. Önceleri sosyal hayatın içinde aktif olarak yaşayan kadının zamanla ev içine çekilmesi onun yalnızlaşmasına ve başka mecralara yönelmesine sebep olmuştur. Avanzade Mehmet Süleyman'ın önerisine kadın ev hayatı içinde aktif hale gelecek ve böylece bir şeylerle meşgul olacaktır. Ev içerisinde evin günlük ihtiyaçlarını karşılayacak biçimde donanıma sahip olacaktır.

Kadınlarımıza Almanya'daki eğitim örnek olarak gösterilmiş ve bunun nasıl yapılacağı şu şekilde ifade edilmiştir:

"Alman mekteplerinde tedrisat ciddi bir esasa mübtenî olduğu [dayalı] için tahsil ve tedriste bulunan kızlar mekteplerden dindar, halûk ve mâlumattar olarak çıkarlar.

Nazariyat cihetinden kuvvetli olan bu genç kızlar mâlumat-ı ameliyeyi [uygulamalı bilgileri] de evlerinde küçük ve büyük validelerinden ve hala ve teyzelerinden öğrenerek malumatlarını tezyit ve tekml etmiş ve bu sayede ileride iyi bir valide ve iyi bir reise-i aile olmak üzere yetişmiş olurlar". (Alman Kadınları 1335: 24).

Avanzade Mehmet Süleyman, son dönem aydınlarından bazıları gibi kadını ev hayatı içinde düşünmüş, ancak dış dünyada görev alması konusunda mütereddit davranmıştır. Ona göre; aile hayatının sağlıklı olması kadının aile içerisindeki görevlerini yerine getirmesine bağlıdır. O, kadının annelik görevini layıkıyla yerine getirmesi gerektiğini düşünür. Bunun için hamilelikten itibaren kadının nasıl beslenmesi gerektiği, çocuk bakımı, ergenlik, aile bireylerinin sağlığının korunması, kadınların benden sağlığı için jimnastik gibi konularda eserler kaleme almıştır. Kadınlar için kaleme aldığı Nevsâl-i Nisvan isimli eser de ilk kadın yıllığı olması noktasında dikkat çekmektedir.

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Çocuk Eğitimi

Meşrutiyet döneminde eğitim ilköğretim düzeyinde mecburi tutulmuş ve eğitimin parasız yapılması kabul edilmiştir. Anaokullarının kurulması için de çaba harcanmıştır. Eğitimin devletin çöküşünü önleyeceği düşüncesiyle çocuk eğitimi üzerinde duran yazarımız çocuk eğitimi, kadın eğitimi ile birlikte ele alır. Çocuk bakımı ve eğitimi konusunda eserler kaleme alarak aile bireyleri ve özellikle kadınları eğitmeyi hedeflemiştir. Bu amaçla koruyucu ve önleyici sağlık, çocuk bakımı, beslenmesi, tuvalet eğitimi vs. gibi konulara eserlerinde yer vermiştir.

Muhafaza-i Sihat isimli eserde çocuk eğitiminde öğretmenin çok sert olmaması, çocuğun azarlanmaması gerektiği belirtilir. Evlerde ebeveynlerin onlarla faaliyet yapmaları ancak çocuklara istemedikleri bir faaliyeti zorla yaptırmamaları gerektiği anlatılır. Burada çocuk yetiştirme hakkında faydalı nasihatler dikkat çeker. Çocuk terbiyesinde ebeveyne düşen görevler ve mürebbiye meselesine değinilir (Muhafaza-i Sihat 1310).

Ailelerin çocuklarına çok sert veya fazla mülayim davranmayı orta yolu bulmaları gerektiği vurgulanır:

"Evladınız hakkında ne zalimane davranarak iğbirâr ve infiallerine [gücenme ve öfkelenmeye] meydan veriniz ve ne de lüzumundan ziyade rahîmâne [şefkatlice] davranarak onları şımartınız." (Kızları Nasıl Evlendirmeli 1330: 12-13).

Çocuk eğitiminde dikkat edilmesi gerekenler konusunda aydınlatıcı bilgiler veren yazarımız çocukların da bir birey olduğunun farkında olunmasını ister. Çocuk eğitiminde onların seviyesine inilmesi ve eğitimde dayak, kötü söz gibi davranışların kullanılmaması gerektiğine dikkat çeker (Muharrir Kadınlar 1311: 146-147).

Yazar, ebeveynlerin çocuklarına okuyacakları kitapları kendilerinin almasını ve onlar okumadan önce okumalarını tavsiye eder. (Kızları Nasıl Evlendirmeli 1330: 14)

Bazı kitapların gençlerin ahlakını bozduğunu düşünen Avanzade Mehmet Süleyman, bu tarz kitapların gençlerin eline geçmesini istemez. Bu tarz kitap okuyan gençler hülyalara dalarak gönül işleriyle uğraşacak ve bu da onu verem illetine kadar götürecektir. Zararlı olarak gördüğü kitapların her tarafa yayılmasından rahatsızlık duyan yazar, ebeveynleri bu konuda uyarmayı vazife bilmektedir:

"Yakın zamana gelinceye kadar muzır ve müfsid-i ahlak [zararlı ve ahlak bozucu] kitaplar Babrâli caddesindeki kitapçıların hududunu geçemiyordu. Şimdi kolera mikrobu gibi şehrin her tarafına yayıldı. Bütün tütüncü dükkânları kütüphaneye döndü. Hep bu hezeyan-namelerle doldu. Meçhulü'l-hüviyet [kimliği bilinmeyen] birtakım muharrirler, vakanüvisler peyda oldu. Gizli isimler çoğaldı. Gözünüzü açınız. Muzır kitaplar birer mikroptur. Mikroplara karşı dezenfekte yani taharet ve nezafet [temizlik ve paklık] lazım. O kitapları da dezenfekte etmeden, sıkı bir muayeneden geçirmeden hanenize sokmayınız." (Kızları Nasıl Evlendirmeli 1330: 14).

Sonuç

A. Mehmet Süleyman'ın amacı halkı eğitmek ve aydınlatmaktır. Cehalet ve bâtılı yok etmek için halkı bilgilendirmek ister. Böylece diğer Meşrutiyet dönemi aydınları gibi yıkılışa giden bir devleti eski günlerine döndüreceğine inanır. O, millî bir eğitim anlayışı benimsemiştir. Ancak bu anlayış din ile de iç içe olmalıdır. Milletten özellikle kadınların kendi din ve kültürü ile yetişirse kurtulacağına inanır. O, eğitim kurumlarındaki geri kalmışlığı ve

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

azınlık okullarının zararlarının farkına varmış ve bu durumun çözümü için "ciddi İslam mektepleri" açılması gerektiği fikrini savunmuştur. Eğitim konusunda öncelikle kadınlarımızın eğitimine önem vermiştir. Yeni nesli kadınların yetiştireceğini söyleyen yazar, kadını eğiterek tüm toplumun eğitileceğinin farkındadır.

Çökmekte olan bir imparatorluğu gören Avanzade Mehmet Süleyman bu çöküşü durdurmanın millî, dinî ve sıhî eğitimle mümkün olacağını öngörmüş; son dönemin sağlık sorunlarını çözerek yeni gelen neslin Osmanlı'nın eski günlerindeki gibi gülbüz ve sağlıklı olacağına inanmıştır. Bu dönemde yaşanan ekonomik sıkıntıları ise kadınlarımızın ev idaresi konusunda yapacağı tasarruf sayesinde bir nebze bile olsa durdurulabileceğine inanmıştır. Bu anlayışla yazılar kaleme alarak Osmanlı halkını ve özellikle kadınlarını yönlendirmek istemiştir. Yine bu sebeple kadının ilim ve sanat eğitimini öncelikler açısından ikinci hatta üçüncü sıraya atmak zorunda kalmıştır.

Çocukların eğitimi konusunda ailelerin nasıl davranması gerektiğine dair onları bilgilendirmek ve aydınlatmak isteyen Avanzade Mehmet Süleyman, bu şekilde daha bilinçli ve eğitilmiş yeni bir nesil yetişmesine hizmet etmiştir.

Kaynakça

- AKYÜZ, Yahya (1982): *Türk Eğitim Tarihi (Başlangıçtan 1982'ye)*, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- AKYÜZ, Yahya (2011): *Türk Eğitim Tarihi M.Ö. 1000-M. S. 2011*, Ankara: Pegem Akademi.
- Avanzade Mehmet Süleyman (1310): *Muhafaza-i Sıhhat*, Dersaadet: Âlem Matbaası.
- Avanzade Mehmet Süleyman (1311): *Muharrir Kadınlar*, Dersaadet: Kasbar Matbaası.
- Avanzade Mehmet Süleyman (1330). *Alman Kadınları*, İstanbul: Matbaa-i Orhaniye.
- Avanzade Mehmet Süleyman (1330): *Kadın Esrarı*, İstanbul: Artin Asaduryan ve Mahdumları Matbaası.
- Avanzade Mehmet Süleyman (1330): *Kıyafetname*, İstanbul: Artin Asaduryan ve Mahdumları Matbaası.
- Avanzade Mehmet Süleyman (1330): *Kızları Nasıl Evlendirmeli?*, Dersaadet: Necm-i İstikbal Matbaası.
- Avanzade Mehmet Süleyman (1330): *Mesâil-i Mühimme-i Sıhhiye ve Hayatiyeden Yalnız Erkeklerle Mahsus Adem-i İktidar*, Dersaadet: Yuvanaki Piyayotidis Matbaası.
- Avanzade Mehmet Süleyman (1315): *Nevsâl-i Nisvân*, Dersaadet: Şems Matbaası.
- ERGÜN, Mustafa (1996): *İkinci Meşrutiyet Devrinde Eğitim Hareketleri*, Ankara: Ocak Yayınları.
- ÖZKAN, Salih (2008): *Türk Eğitim Tarihi*, Ankara: Nobel Yayınları.
- POLAT HAYDAROĞLU, İlnur (1990): *Osmanlı İmparatorluğu'nda Yabancı Okullar*, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- SAKAOĞLU, Necdet (2003): *Osmanlıdan Günümüze Eğitim Tarihi*, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- VAHAPOĞLU, M. Hidayet (1990): *Osmanlı'dan Günümüze Azınlık ve Yabancı Okulları (Yönetim Açısından)*, Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü.

ALMANYA'DA TÜRKÇE / TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI EĞİTİMİ - ÖĞRETİMİ

Necati DEMİR*

Giriş

Türk-Alman dostluğu, iyi ilişkiler ve de yoğun ilişkiler çok daha eskiye, Osmanlı Dönemi'ne kadar uzanmaktadır. Türklerin Almanya macerası 17. yüzyıla kadar, belki de daha eskiye, gitmektedir. 1800 ve 1900'lerde Osmanlı Devleti Dönemi'nde Almanya'ya öğrenim görmek ve çalışmak için çok sayıda Türk gitmiştir. Türk-Alman ilişkilerin bir sonucu olarak Almanya'da 19. yüzyılın başlarından itibaren Türkoloji kürsüleri kuruluş, Türkçe / Türk Dili ve Edebiyatı öğretimine ilgi duyulmuştur.

II. Dünya Savaşı yıllarında bütün Avrupa ülkeleri tahrip olmuş, çalışıp üretecek nüfusun büyük bir bölümünü kaybetmiştir. Savaştan çok kısa zaman sonra toparlanan Avrupa ülkeleri, büyüyen ekonomilerinin işgücü ihtiyaçlarını kendi imkânları ile karşılayamayacak duruma gelmişlerdir. Nüfusları yeterli olmayınca iş gücü açıklarını başka ülkelerden geçici işçi olarak çözmeye çalışmışlardır. Bu durum 1960'da Türkiye'ye de uzanmış, ilk olarak Almanya, Türkiye'den işçi talebinde bulunmuştur. İlk olarak 30 Ekim 1961'de Türkiye ile Federal Almanya arasında *İşgücü Anlaşması* imzalanmıştır.

1960'tan sonra ülke dışına göç ile başlayan süreç sonunda yurt dışındaki Türk vatandaşlarının sayısı Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, Dış İlişkiler ve Yurtdışı İşçi Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün 2010 yılı verilerine göre 3.765.175'tir. Bugün Almanya'da üç milyondan fazla vatandaşımız bulunmaktadır. Ayrıca Almanya, Türkiye'den sora en fazla Türkiye Türkü'nün yaşadığı ülkedir. Almanya'ya gide Türkler bu ülkede kalıcı duruma gelince dolayısıyla Türkçe / Türk Dili ve Edebiyatı öğretimi önemli bir duruma gelmiştir.

Son yıllarda Almanya'da yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi için Yunus Emre Türk Kültür Merkezleri de açılmıştır. Yunus Emre Enstitüsü'nün bu faaliyetini de dikkate aldığımızda Almanya'da Türkçe / Türk Dili ve Edebiyatı öğretimi yeni bir boyut kazanmıştır diyebiliriz.

Bu durumda Türkçe / Türk Dili ve Edebiyatı öğretimi üç başlık altında incelemek gerekmektedir.

1.Almanya'da Alman kurumları tarafından kurulan Türkoloji / Türkistik, Türk Dili ve Edebiyatı kürsüleri

2. Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin bir faaliyeti olarak yut dışındaki Türk çocuklarına Türkçe / Türk Dili ve Edebiyatı öğretimi

3. Yunus Emre Enstitüsü tarafından gerçekleştirilen Türkçe / Türk Dili ve Edebiyatı öğretimi

1.Almanya'da Alman Kurumları Tarafından Kurulan Türkoloji / Türkistik, Türk Dili ve Edebiyatı Kürsüleri

Almanya'da Türkoloji araştırmaları, Türkiye'de Türkoloji bilimi araştırmaları diye bir konu yok iken 19. yüzyılın ilk yarısında başlamıştır. 1838 yılında Wilhelm Schott (1802-1889),

• Prof. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi-Ankara / demir_necati@hotmail.com
www.necatidemir.net

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Friedrich Wilhelm Üniversitesinin Sinoloji-Altayistik biriminin içinde Türk dillerini araştırmıştır. Türk dili araştırmaları merkezinde yapılan bu ilk çalışmalar, daha sonra aynı üniversitenin Edebiyat Fakültesi Ortadoğu ve Asya Bilimleri Enstitüsü Türkçe Bölümü içinde sürdürülmüştür (Özdemir 2005, 33-34).

Almanya'daki Türkoloji çalışmaları, Asya ya da Doğu Bilimleri, İslam Bilimleri, Avrupa Dışı Diller ve Kültürler, Orta Asya ilimleri yanında müstakil Türkoloji kapsamında yapılmış ve yapılmaktadır (Özdemir 2005, 33-34).

Almanya'da daha sonraki yıllarda çok sayıda Türkoloji kürsüsü kurulmuştur. Bunların çok büyük bir bölümü çalışmalarına devam etmektedir. Günümüzde Almanya'da durum şöyledir:

1.1.Bamberg Otto-Friedrich Üniversitesi Geistes- und Kulturwissenschaften (Beşeri Bilimler Fakültesi) Orientalistik Türkoloji Bölümü

Bayern eyaletinin en köklü üniversitelerinden biri olan Otto-Friedrich Üniversitesi, Almanya'nın Bavyera eyaletinin Bamberg şehrinde bulunmaktadır. Bavyera'nın en eski üniversitelerinden birisidir. 1647'de kurulmuştur.

Üniversitenin Geistes-und Kulturwissenschaften (Beşeri Bilimler Fakültesi) içerisinde bir Enstitü faaliyet göstermektedir. Türkoloji Bölümü bu Enstitünün Orientalistik Bölümü içerisinde faaliyet göstermektedir.

Bamberg Otto-Friedrich Üniversitesi Geistes- und Kulturwissenschaften (Beşeri Bilimler Fakültesi) Orientalistik Türkoloji Bölümü lisans eğitimi vermemektedir. Faaliyetini yüksek lisans ve doktora seviyesinde sürdürmektedir.

Projeler: Bedirhan Ailesi Araştırmaları (Barbara Henning), İstanbul Hatıraları (Geç Osmanlı Dönemi Kişisel Anlatı)

Öğretim üyeleri: Kurucusu Meşhur Türkolog Dr. Klaus Kreiser'dir 1984-2005 yılları arasında kürsü başkanlığı yapmıştır. Prof. Christoph Herzog, Dr. Yaşar Yüksekaya, Ellinor Morack, Patrick Franke, Barbara Henning.

Bağlantı adresi: <https://www.uni-bamberg.de/turkologie>

1.2.Berlin Freie Üniversitesi Türkoloji Bölümü (Freie Univesität Berlin- Instituts für Türkologie)

I. Dünya savaşıdan sonra doğu-batı bloğu arasındaki siyasi ayrılığın ve Doğu-Batı Almanya bölünmesinin temellerinden birisi de FU (Freie Universität) Berlin de atılmıştır. 1949'da FU Berlin, Berlin duvarının sınırlarının çizildiği dönemde şehrin diğer büyük bir üniversitesi olan Humboldt Berlin Üniversitesinin katı sağcı görüşünden kurtulmak amacıyla bu üniversiteden ayrılıp kurulmuştur. FU yani Berlin Hür Üniversitesinin ismi de bu olaydan dolayı "Freie (hür)" adını almıştır. Berlin'in 4 büyük üniversitesinden biri olan FU Berlin'de yaklaşık 29 000 öğrenci eğitim görmektedir. FU Berlin bilhassa tarih ve sosyoloji alanlarında Almanya'nın en iyi üniversitelerinden birisidir.

Daha önceleri İslam Araştırmaları içinde değerlendirilen Türkoloji, 1991-1992 öğretim yılından itibaren bağımsız bir enstitü haline gelmiştir. Bu başarıda halen mükemmel araştırmalarla alana katkı sağlayan ve de Türkoloji Enstitüsünü yöneten Prof. Barbara Hellner-Heinkele ile arkadaşları Dr. Marek Stachowski ve Dr. Margarete Ersen'in payı büyüktür. Yaklaşık 15 yıllık bir geçmişe sahip Türkoloji Enstitüsünde, Türklük biliminin pek çok konusunda özgün araştırmalar yapılmış ve dersler verilmiştir. (Özdemir 2005, 35).

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

Freie Üniversitesi Türkoloji Bölümünde lisans eğitiminde yaklaşık 120, yüksek lisans eğitiminde 20 öğrenci bulunmaktadır. Diğer bölümlerde okuyan yaklaşık 20 öğrenci yan dal olarak Türkoloji Bölümünü seçmiştir (YEE, 2012, 14).

Projeler: Türk dillerinde Moğol unsurlar (DFG), Kazakistan'da Türk dil ve kültürlerin etkileşimi, Eski Türk Dili Çeşitleri

Öğretim Üyeleri: Prof. Dr. Claus Schoenig, Prof. Dr. Elisabetta Ragagnin Prof. a. D. Dr. Barbara Kellner-Heinkele, Prof. Dr. Peter Zieme, P.D. Dr. M. Reinhard Hess, Dr. Karin Schweissgut, Dr. İrina Nevskaya, Okutman Tetik M. A. (YEE, 2012, 14).

Bağlantı adresi: <http://www.geschkult.fu-berlin.de/e/turkologie/>

1.3. Bochum Ruhr-Universität (Ruhr Üniversitesi) Tarih Enstitüsü Osmanlı-Türk Tarihi Bölümü (Osmanisch-türkische Geschichte)

Ruhr Üniversitesi, 1962 yılında Almanya'nın Bochum kentinde kurulmuştur. Öğretime 1965 yılında başlamıştır. Bochum Ruhr Üniversitesi, 33.000 öğrencisiyle Almanya'nın en büyük üniversitelerinden biridir.

Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi Üniversite bünyesinde kurtulan Tarih Enstitüsü Osmanisch-türkische Geschichte (Osmanlı – Türk Tarihi Bölümü)'de gerçekleştirilmektedir.

Dersler: *Osmanlılar ve Avrupa*

Öğretim Üyeleri: Prof. Fikret Adanır, Dr. Kamran Ekbal;

Bağlantı: <http://www.ruhr-uni-bochum.de/soeg/veranstaltungen.html>

1.4. Bonn Rheinische Friedrich Wilhelms Üniversitesi Edebiyat Fakültesi/Ortadoğu ve Asya Bilimleri Enstitüsü Türkçe Bölümü

Ren Friedrich Wilhelm Üniversitesi, Almanya'nın Kuzey Ren-Vestfalya eyaletinin Bonn şehrinde 1818 yılında kurulmuştur. Üniversitede yaklaşık 40.000 öğrenci öğrenim görmektedir. Kuzey Ren-Vestfalya eyaletinin üçüncü büyük ve kalabalık üniversitesi konumundadır. Öğretim faaliyetleri toplam 530 Profesör, 3.000 akademik, 5.200 idari ve akademik olmayan personelle sürdürülmektedir.

Üniversitede Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretimi Edebiyat Fakültesi/Ortadoğu ve Asya Bilimleri Enstitüsü Türkçe Bölümünde sürdürülmektedir.

Üniversitenin Türkoloji Bölümü lisans programında yaklaşık 70 öğrenci, lisans üstü programında yaklaşık 10 öğrenci öğrenim görmektedir.

Projeler: Naima Tarihi, Araplar ve Avrupa'da Türkler,

Öğretim Üyeleri: Dr. Hedda Reindl-Kiel, Prof. Dr. Bekim Agai, Prof. Dr. Stephan Conermann, Dr. Sevgi Avcagül, Hayrettin Aydın, Caspar Hillebrand, Rahel Hutgens, Machiel Kiel, Aise Seker, Gül Sen, Henning Sievert, Veruschka Wagner, Sibylla Wolfgarten,

Bağlantı: <https://www.bfo.uni-bonn.de/>

1.5. Duisburg Essen Üniversitesi Türkçe (Türkistik) Öğretmenliği Bölümü

Duisburg-Essen Üniversitesi Türkistik Bölümü (Türkçe Öğretmenliği Bölümü), Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti'nin Essen şehrinde 1995 yılında kurulmuştur. Amacı; iki dilli ve iki kültürlü olan öğretmen adaylarını yetiştirmek; ayrıca Türkçe-Almanca iki dilli ve iki kültürlü çocuk ve gençlere eğitim vermektir. Almanya'da Türkçe öğretmeni yetiştiren ilk ve şimdilik tek kurumdur.

Almanya'da yaşayan Türk çocuklarına Türkçe eğitimi vermek amacıyla Türkiye'den Almanya'ya gönderilen öğretmenlerin uyum problemi yaşamaları, bu eğitimi verecek olan

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

öğretmen adaylarının Almanya'da yetiştirilmesini gündeme getirmiştir. Bunu gerçekleştirmek üzere Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti'nde Essen Üniversitesi'nde Türkçe Öğretmenliği Bölümü kurulmuş ve sonucunda Türkistik bilim dalı gelişmiştir (MEB 2010).

Bölümün kuruluş amacına dayalı olarak bölümümüzdeki dersler ve içerikleri; iki dillilik ve iki dilli/iki kültürlü hedef kitlenin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak yapılandırılmıştır. Okutulan derslerde, ölçünlü Türkiye Türkçesi ve Almanya'da kullanılmakta olan Türkçe, karşılaştırmalı ve betimlemeli dilbilim çalışmaları dikkate alınmıştır. Çağdaş Türk edebiyatı, Almanya'daki göçmen edebiyatı ve Alman edebiyatı karşılaştırmalı edebiyat çalışmalarının odağında bulunmaktadır. Dilbilim ve yazınbilim alanlarında olduğu gibi, kültür bilim ve öğretim bilgisi alanlarındaki dersler de aynı şekilde Almanya'da yaşayan iki dilli ve iki kültürlü öğrencilere yönelik özgün ihtiyaçlar göz önünde bulundurularak yapılandırılmıştır (Politeknik 2014, 3).

1996'dan bu yana mezun edilen 200 dolayında öğrenci, bu eyaletteki okullarda öğretmen olarak çalışmaktadır. 100 dolayında öğretmen adayı stajını yapmakta ve 400 dolayında öğrenci eğitimi sürdürmektedir. Bu bölümde eğitim alan öğrencilerin büyük bir kısmını Almanya'da yaşayan ikinci ve üçüncü kuşak, Almanca-Türkçe iki dilli, eğitimlerini Almanya'da yapmış gençler oluşturmaktadır. Bu öğretmen adayları Almanya'nın eğitim sistemine uygun bir öğretmenlik eğitimi aldıkları için en az iki dersin öğretmeni olabilmektedirler. Yani Türkçe dersi dışında Almanca, İngilizce, Fransızca, İtalyanca, İspanyolca, matematik, fizik, felsefe, tarih, coğrafya, müzik, spor gibi derslerinin de öğretmenliklerini yapabilmektedirler. Diğer dersleri her uyruktan öğrenciye verebilmekte ve dersleri Almanca olarak yürüterek Alman kökenli öğretmenlerle eşdeğer sayılmaktadırlar. Böylelikle hem öğrenciler hem de meslektaşları arasında sevilen ve aranan öğretmenler olmaktadır.

Türkistik Bölümü tüm Almanya'ya örnek teşkil eden bir bölüm olmakta, öğretmen adaylarına yalnızca Kuzey Ren Vestfalya eyaletinden değil diğer eyaletlerden de öğretmenlik talebi gelmektedir. Kuzey Ren Vestfalya eyaleti çıkardığı bir yasa ile Türkiye'den Türkçe öğretmeni getirilmesi durdurularak yalnızca Almanya'da eğitim görmüş olan öğretmen adaylarının atanması kararlaştırılmıştır.

Yine Kuzey Ren Vestfalya'da çıkarılan bir yasayla, göçmen çocukları için ana dili dersinin köken dili adı altında ilkokullarda verilmesi, bu dersi verecek olan ilkokul öğretmenlerinin Almanya'da eğitim görmesi, Türkiye'den öğretmen alımının durdurulması ve ilkokul aşamasında çalışacak olan öğretmenleri eğitime görevinin de Türkistik bölümüne verilmesi kararlaştırılmıştır.

Köken dili dersini yalnızca Türkistik bölümünü bitirmiş olan öğretmen adayları verebilmektedir. Ancak Türkistik bölümünün yetiştirdiği eleman sayısı yetersiz gelmekte ve buna çözüm olarak; öğretmenlik eğitimi Almanya'da almış, Türkçe öğretmenliği dışındaki branşların öğretmeni olmuş olanlara C1 düzeyinde Türkçe bildiklerini belgelendirmeleri koşuluyla Türkçe öğretmenliği yapabilme hakkı tanınmıştır (MEB 2010, 32,33). 2014 yılı itibarıyla bölümde 600 öğrenci öğrenim görmektedir.

Öğretim Üyeleri: Prof. Kadriye Konuk, Dr Sevgi Çıkrıkçı, Dr Berna Pekesen, Dr. Hacı Halil Uslucan, Dr. Pınar Oğuzkan, Dr. Işıl Uluçam-Wegman, Sinan Akın, David İçyer, Nurten Kum, Berna Şamlı, Nesrin Tanç, Zeynep Tüfekçioğlu, Dr. Işıl Uluçam-Wegmann, Davut Yeşilmen, Ayşe Çavdar, Dr Burak Çopur, Meltem Gürle, Dr. Mehmet Rauf Kesici

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

Bağlantı: <https://www.uni-due.de/turkistik/>

1.6.Freiburg - Albert Ludwig Üniversitesi (Albert-Ludwigs-Universität Freiburg)

Türkoloji Bölümü

Freiburg Albert-Ludwigs Üniversitesi (kısa Freiburg Üniversitesi) 21 Eylül 1457 tarihinde kurulmuştur. Almanya'nın en eski üniversitelerindendir. Yaklaşık 25 bin öğrencisi bulunmaktadır.

Türkoloji Bölümünde daha çok Türk İslam konuları üzerinde bilimsel çalışmalar yapılmıştır.

Bağlantı: <http://www.kleinefaecher.de/freiburg-turkologie/>

1.7.Frankfurt Main'da (Orientalische Sprach und Kulturwissenschaft-Turkologie)

Frankfurt Johann Wolfgang Goethe Üniversitesi Türkoloji, Şark ve Doğu Asya Filoloji Enstitüsüne bağlı olarak faaliyet göstermektedir.

Öğretim üyeleri: Prof. Hans Daiber, Prof. Marcel Erdal;

Bağlantı: <https://www.kleinefaecher.de/frankfurt-am-main-turkologie/>

1.8.Giessen Justuc-Liebig Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü

Justuc-Liebig Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünün ana dal lisans öğrencisi bulunmamaktadır. Program, fakültenin diğer bölümlerinden seçmek zorunda oldukları yan dal eğitimi için hizmet sunmaktadır. Diğer bölümlerde okuyan yaklaşık 100 öğrenci yan dal olarak Türkoloji Bölümünü seçmiştir.

Projeler: Kazakistan'da Uygurlar, "Berna Moran - Türk Romanına Eleştirel Bir Bakış" kitabının çevirisi, Sovyet sonrası Kazakistan'ın resmi dili yapısı.

Öğretim Üyeleri: Prof. Dr. Mark Kirchner, Y. Doc. Dr. Songul Rolffs , Maria Petrou, (Arş. Gör.), Dr. David Selim Sayers, Dr. Michael Heß, Güldane Akbaş, Dr. Aytekin Keskin, Silvia Baumgart; Proje kapsamında görevli öğretim elemanları: Dr. Raikhangul Mukhamedova, Saltanat Rakhmzhanova M. A..

Bağlantı: <https://www.uni-giessen.de/fbz/fb04/institute/turkologie>

1.9.Göttingen Georg-August Üniversitesi Türkoloji ve Orta Asya Bilimleri Bölümü

18. ve 19. yüzyıldan itibaren Türkoloji araştırmaları Göttingen'de başlamıştır. Göttingen'de Türkçe ve Sibirya ile ilgili ilk çalışmalar 18. yüzyılda başlamış olup çalışmalar çoğunluğu Sibirya'yı gezenler, yazmaları toplayanlar ve etnograflar tarafından yapılmıştır. Georg Thomas Von Asch (12.4.1729- 23.6.1807), Peter Simon Pallas (22.9.1741-8.9.1811), Johann Eberhard Fischer (10.1.1697-13.9.1771) ve August Ludwig von Schlözer (5.7.1735-9.9.1809) gibi isimler Göttingen'deki araştırmalarda etkili olmuş veya üniversiteye bağlı olarak çalışmışlardır.

Türkoloji bölümü 18. ve 19. yüzyılda Göttingen'de Moğol, Tunguz ve Ural halklarından ve dillerinden ayrı bir bölüm değildir. August Ludwig von Schlözer'in „Die Geschichte der Kumanen, 1795-1796 [= Kuman'ların Tarihi]" adlı çalışması, Türkoloji teriminin ortaya çıkmasından yaklaşık yüz yıl önce yapılan Türkoloji alanında yazılmış ilk eser olarak sayılabilir.

18. ve 19. yüzyılın başında çalışmalar çoğunlukla eserlerin toplanması üzerine yoğunlaşırken 19. yüzyılın ortalarına doğru Türkoloji öğretimi başlamış ve çoğunlukla Osmanlıca üzerine dersler verilmiştir.

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Yazıtların okunması ve 1902-1914 yılları arasındaki keşiflerde İslamiyet öncesi metinlerin ortaya çıkması, modern Türkoloji'nin çıkış noktası olmuştur. 1903 yılında Doğu Dilleri Bölümü kürsüsüne Berlinli İranist Friedrich Carl Andreas (14.4.1846-3.10.1930) çağrılmıştır. Burada Turfan'da bulunan Eski Farsça yazmaları araştırmış ve Osmanlıca dersleri vermiştir. Andreas'tan sonra İranist Walther Hinz (19.11.1906- 12.4.1992) Göttingen'deki kürsünün başkanı olmuştur. Mainz'da yaşayan Gerhard Doerfer'in (8.3.1920-27.12.2003) 1960 yılında kürsüye seçilmesi Türkoloji araştırmaları için önemli bir seçim olmuştur.

1963 yılında kürsüsü ve 1982 yılında bölümü kurulmuştur. Gerhard Doerfer'in yönetiminde Türkoloji ve Altayistik: Doerfer 1961 yılında Göttingen'e gelmiş 1963 yılında Türkoloji ve Altayistik" kürsüsünü geliştirmiştir. 1982 yılında kürsünün adı "Türkoloji ve Orta Asya Bilimleri" olarak değiştirilmiş ve bir bölüm olarak kurulmuştur.

Doerfer bu zamanlarda İran'a üç adet bilimsel keşif gezisi (1968, 1969 ve 1973 yıllarında) düzenlemiştir. Göttingen'de 1940'lı yıllardan itibaren Moğolca dersi verilmiştir. İlk olarak Prof. Dr. Kobayashi ve daha sonraları Prof. Klaus Sagaster Moğolca derslerini vermiştir. Prof. Dr. Milan Adamovic de 1984 yılından 2004 yılında emekli olana kadar bölümde çalışmıştır.

Projeler:

Prof. Dr. Röhrborn'un danışmanlığında hazırlanan "Xuanzang-Forschung (=Xuanzang Araştırması)" adlı projede, Budist rahip Xuanzang'ın (602-664) hayatını konu edinen Eski Türkçe eser neşredilmiştir. Eser, Xuanzang'ın öğrencileri tarafından ölümünden 24 yıl sonra yazılmış olup Şiņko Şāli Tutuņ tarafından Çince'den Eski Türkçeye çevrilmiştir.

Prof. Dr. Röhrborn danışmanlığında Uygurca Sözlük.

Prof. Dr. Laut danışmanlığında Türk Kütüphanesi. Hazırlanan projede, Modern Türk Edebiyatındaki 20 eser Jens Peter Laut ve Erika Glassen'in editörlüğünde Türkçeden Almancaya tercüme edilmiştir.

Prof. Dr. Laut danışmanlığında yürütülen "Maitrisimit" başlıklı projede ele alınan eser, Eski Türkçeye Toharcanın A diyalektindeki bir nüshadan tercüme edilmiştir. Orta Asya'da Toharcadan serbest şekilde tercüme edilen ve aslı Sanskritçe olan bu eserin neşri bu proje kapsamında yapılmaktadır.

Prof. Laut danışmanlığındaki "Daśakarmapathāvadānamāla" adlı projede adı geçen eserin anlamı 'On (Kötü) Davranış Yollarının Zincirleme Hikâyesi'dir ve bu eser Budizm'in Vaibhāṣika okuluna ait bir din dersi kitabı mahiyetindedir. "Kommission Manichäische Studien (Maniheizt Araştırmaları Komisyonu)" ile birlikte Göttingen Akademisi'nin ortak çalışmasıyla Eski Türkçe Maniheizt metinlerin yeniden neşri yapılmaktadır.

Öğrenci sayısı: Üniversitenin Türkoloji Bölümünde lisans programında yaklaşık 30, yüksek lisans programında yaklaşık 15 öğrenci öğrenim görmektedir (Knüppel, 2017)..

Öğretim Üyeleri: Eski Türkçe araştırmalarının dünyadaki merkezlerinden biridir. Prof. Dr. Jens Peter Laut başkanlığında bölümdaki araştırmalar devam etmektedir. Prof. Dr. Jens Peter Laut (Bölüm Başkanı), Prof. Dr. Klaus Röhrborn, Dr. Elisabetta Ragagnin, Dr. Cuma Kazancı, Dr. Jens Wilkens, Dr. Zekine Özertural, Dr. Ablet Semet, Gökhan Şilfeler M.A.

Bağlantı: <https://www.uni-giessen.de/fbz/fb04/institute/turkologie>

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

1.10.Hamburg Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Asya Afrika Enstitüsü Ön Asya Tarih ve Kültür Bölümü Türkoloji Dalı:

Üniversitenin Türkoloji Bölümünde lisans programında yaklaşık 200, yüksek lisans programında yaklaşık 15 öğrenci öğrenim görmektedir. Diğer bölümlerde okuyan yaklaşık 40 öğrenci de yan dal olarak Türkoloji Bölümünü seçmiştir.

Öğretim Üyeleri: Dr. Nejdet Keleş, Maren Fittschen, Gulfem Alıcı, Christiane Czygan, Tefik Turan (YEE 2012, 18).

1.11.Mainz Johannes Gutenberg Üniversitesi Felsefe ve Filoloji Fakültesi Türkoloji Bölümü

Üniversitenin Türkoloji Bölümü lisans programında yaklaşık 80 öğrenci, lisansüstü programında yaklaşık 10 öğrenci öğrenim görmektedir. Diğer bölümlerde okuyan yaklaşık 35 öğrenci de yan dal olarak Türkolojiyi seçmiştir.

Projeler: Avrasya Türk yazıtlardan online bir veritabanı oluşturma

Öğretim üyeleri: Prof. Dr. Hendrik Boeschoten (Bolum Başkanı), Prof. Dr. Julian Rentzsch, Prof. Dr. Laszlo Karoly, Prof. Dr. Lars Johanson, Dr. Ibrahim Ahmet Aydemir, Hermann Kandler, Franz-Christoph Muth, Silvana Becher-Çelik, Mohammed Rashed, Michal Németh, Keyvan Dehghan

Bağlantı: <http://www.turkologie.uni-mainz.de/>

1.12.Münih Ludweig – Maximilians Üniversitesi Kültür Bilimleri Fakültesi Yakın ve Orta Doğu Enstitüsü Türkoloji Bölümü

Üniversitenin Türkoloji Bölümü lisans programında yaklaşık 80 öğrenci, lisansüstü programında yaklaşık 20 öğrenci öğrenim görmektedir. Diğer bölümlerde okuyan yaklaşık 50 öğrenci de yan dal olarak Türkolojiyi seçmiştir.

Bölüm öğretim üyeleri: Dr. A. Vefa Akseki, Prof. Dr. Christoph K.Neumann, Dr. Özgür Savaşçı, Alexander Morar, Dr. Julia Strutz, Dr. Anna Vlachopoulou, Dr. Talin Suciyan.

Bağlantı: <http://www.naher-osten.uni-uenchen.de/institut/turkologie>

2. Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin Bir Faaliyeti Olarak Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe / Türk Dili Ve Edebiyatı Öğretimi

Başbakanlık Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı'nın (YTB) 2012 yılında yaptığı çalışmaya göre, yaklaşık 3 milyon Türk kökenli vatandaşın yaşadığı Almanya'da, ilk ve ortaöğretim seviyesinde 'Türkçe ve Türk Kültürü' dersleri, zorunlu ders kapsamı dışında tutulmaktadır. Türkçe dersleri, öğleden sonra verilen "kurslar/özel dersler" konumundadır. İlköğretimde Türkçe, 2. sınıftan itibaren talebe göre "seçmeli ders" olarak verilebilmektedir. Almanya'da 60 bine yakın Türk öğrenci temel eğitim kapsamında Türkçe dersi almaktadır. Ortaöğretimde ise Türkçe, eyaletlere göre değişmekle birlikte, seçmeli ikinci veya üçüncü yabancı dil olarak öğretilmektedir (<http://kdk.gov.tr/sayilarla/turkce-dunya-dili-olma-yolunda/30>)

2006 rakamlarına göre Almanya'da çeşitli kademelerde 562.907 Türk öğrenci Türkçe ve Türk Kültürü derslerine devam etmiştir. Bu dersler MEB tarafından görevlendirilen 436, mahallen görevlendirilen 1170 öğretmen olmak üzere toplam 1609 öğretmen tarafından yürütülmüştür (DİGM, 2006).

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Tablo: Almanya geneli Türk Öğrenci ve TTKD Devam Eden Türk Öğrenci Sayıları:

Türk Öğrencilerin Sayısı	
a.Okul Öncesi	44.5 38
b.İlköğretim	288.093
c.Ortaöğretim(Genel-Mesleki Lise)	99.290
d.Meslek ve Çıraklık Eğt.	77.351
e.Özel Eğitim	29.995
f.Yüksek Öğretim	23.640
Türkçe ve Türk Kültürü Dersine devam eden öğrenci	187.403
Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretmeni	1609
Bakanlıkça görevlendirilen	437
Mahallen görevlendirilen	1170

Almanya'da dersler, T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından hazırlanan "Yurt Dışındaki Türk Çocukları için Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı"na bağlı kalınarak yapılmaktadır. Derslere devam öğrencilerin velilerinin isteğine bağlıdır. Dersler T.C. Millî Eğitim Bakanlığınca görevlendirilen öğretmenler tarafından verilmekte olup, alınan notlar karnelerine yazılır, ancak sınıf geçmeye etki etmez. Derslerin büyük kısmı normal ders programı içinde (2 saat) verilmektedir. Ancak, sabah derslerine katılması mümkün olmayan öğrenciler için de öğleden sonraları Türkçe ve Türk Kültürü dersleri (3 saat) verilmektedir. Dersler mahallen ve MEB tarafından atanan öğretmenlerce yürütülmektedir.

Almanya'da her eyalette Türkçe öğretimi şartları farklılık arz etmektedir. Türklerin yoğun olarak yaşadıkları eyaletlerin bazılarında Türkçe Öğretimin durumu şöyledir:

2.1.Baden Württemberg Eyaleti: Baden Württemberg Eyaletinde Türkçe dersi haftada 5 saat yapılmaktadır. Dersler T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 2000 yılında hazırlanan "Yurt Dışındaki Türk Çocukları için Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı"na bağlı kalınarak yapılmaktadır. Dersler, Türk eğitim konsolosluğunun denetimi altında yürütülmektedir. Türkçe ve Türk Kültürü Derslerine katılım serbesttir. Derslerin yapılacağı sınıfı eyalet eğitim bakanlığı sağlamaktadır. Öğrencilerin aldığı Türkçe ve Türk Kültürü Dersleri (ana dilleri), birinci ya da ikinci yabancı dilleri sayılmaktadır.

2.2.Bavyera Eyaleti: Ana dil dersine, dolayısıyla Türk Dili ve Kültürü dersine en fazla önem verilen eyalette. Hauptshule ve Realschule'de öğrenim gören öğrenciler "birinci yabancı dil dersi" yerine ana dil dersi seçilebilmektedir. Türkçenin Gymnasiumlarda seçmeli yabancı dil olarak okutulabilmesi için Aralık 1996 tarihinde Bavyera Eğitim Bakanlığı tarafından, ISB (Talim ve Terbiye Kurulu) nezdinde Türk ve Alman uzmanlardan meydana gelen bir müfredat hazırlama komisyonu oluşturulmuştur. Bu komisyon tarafından yapılan iki yıllık bir çalışma sonucunda 10, 11, 12 ve 13. sınıflar için müfredat programı hazırlanarak, 30/12/1998 tarihli Amtsblatt'da (Tebliğler Dergisi) yayımlanmış ve 15/02/1999 tarihinde Bavyera Eğitim Bakanlığının onayı ile yürürlüğe girmiştir. 2004/2005 Öğretim Yılında Klenze Gymnasium'da yabancı dil olarak Türkçe verilmeye başlanmıştır. Türkiye'den görevlendirilen öğretmenler Almanya'da devlet memurluğu yeterlilik sınavına girmedikleri için liselerin bu sınıflarında derse girememektedirler. Gymnasium'da 9, 10 ve 11. sınıflarda Türkçe dersi verilmektedir. 9.-

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

10. sınıfta 5 saat, 11. sınıfta 6 saat verilen derslerden alınan notlar sınıf geçmeyi etkilemektedir (Komisyon 2006, 64) Bavyera'da dersler, eyalet denetimindedir. Bu eyalette 14 farklı ana dilde ders yapılmaktadır.

2.3.Berlin Eyaleti: Şubat 2004 tarihinde yürürlüğe giren Berlin Eyalet Eğitim Yasası 4. maddesinin 10. ve 15. paragrafında anadili Almanca olmayan öğrenciler için çok dilli ve ana dili öğrenim imkânları sağlanmaktadır. Berlin Eğitim Yasasının 35-a maddesinin 6. Fıkrasında ilkokullarda ve Hauptschulelerde okuyan yabancı öğrencilerin 7. Sınıfa kadar olanlarının anadillerinin birinci yabancı dil kabul edilerek bu dersten serbest bırakılmaları, bu saatlerin gerektiğinde Almanca dersi ile doldurulması hususu yer almaktadır. Diğer taraftan aynı maddenin 5. Fıkrasında, Berlin okullarında ana dili Almanca olan ve Almanca haricinde Ana dili olan öğrencilere iki dilli (iki dilden biri Almanca olacaktır.) eğitim olanağı sunulması karara bağlanmıştır. Berlin'de 7.-13. sınıflar arasındaki iki dilli eğitim veren ve okul karnesinde not verilen 6 "Gesamtschule" ve 2 "Gymnasium" dışındaki yukarıda içeriği açıklanan maddeye dayanılarak kurulmuş bulunan ve yine iki dilli eğitim veren Avrupa okulları mevcuttur. Bu okullardan bir tanesi de Türkçe – Almanca Avrupa Okulu olup Türkçe notu karnede gözükmektedir. Bunun dışında Berlin'de 8 okulda Türkçe ikinci dil olarak okutulmakta, ancak bu derse karne notu verilmemektedir. Berlin'de mahallen atanmış 135 öğretmen görev yapmaktadır. Berlin Başkonsolosluğuna bağlı 41 öğretmen Türk Dili ve Kültürü Dersleri vermektedir. Bu derslerin karnede not olarak gözükmemesi ve büyük bir bölümünün öğleden sonra verilmesi olumsuz sonuçlar alınmasına neden olmaktadır.

2.4.Bremen Eyaleti: Bremen Eyaletinde Türk Dili ve Kültürü dersleri hem konsolosluklar tarafından görevlendirilen öğretmenler hem de eyalet öğretmenleri tarafından yürütülmektedir. Derslere katılım zorunludur. Türkçe 1994-1995 yılından itibaren Raschule ve Gymnasium'larda ikinci yabancı dil olarak seçilebilmektedir.

2.5.Hamburg Eyaleti: Türk Dili ve Kültürü dersleri konsolosluklarca görevlendirilen öğretmenler tarafından yürütülmektedir. Ancak eyalet yönetimi çeşitli nedenlerden dolayı dersleri kendi denetimine almak istemektedir. 7. sınıftan itibaren Türkçe ikinci yabancı dil olarak, Gymnasium ve Gesamtschule'de 9. sınıftan itibaren üçüncü yabancı dil olarak seçilebilmektedir. Türk Dili ve Kültürü dersi üçüncü ya da dördüncü sınav alanı olarak seçilebilmektedir.

2.6.Hessen Eyaleti: Türk Dili ve Kültürü dersleri eyalet denetimindedir. Derslere katılım zorunludur. Dersler 2-5 saat arasında değişmektedir. Türk Dili ve Kültürü dersi ikinci yabancı dil olarak seçilebilmektedir. Türkçe bazı Gymnasium'larda Abitur alanı olarak seçilebilmektedir.

2.7.Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti: Kuzey Ren Vestfalya eyaleti, Kuzey Ren Vestfalya eyaleti, Türk Dili ve Kültürü dersi konusunda Almanya'nın diğer eyaletlerden farklı bir yol izlemektedir. Çıkarılan bir yasa ile Türkiye'den Türk Dili ve Kültürü öğretmeni getirilmesi durdurularak yalnızca Almanya'da eğitim görmüş olan öğretmen adaylarının atanması kararlaştırılmıştır. Kuzey Ren Vestfalya'da çıkarılan bir yasayla, göçmen çocukları için *ana dili* dersinin *köken dili* adı altında ilkokullarda verilmesi, bu dersi verecek olan ilkokul öğretmenlerinin Almanya'da eğitim görmesi, Türkiye'den öğretmen alımının durdurulması ve ilkokul aşamasında çalışacak olan öğretmenleri yetiştirme görevinin de Türkistik bölümüne verilmesi kararlaştırılmıştır.

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Köken dili dersini yalnızca Türkistik bölümünü bitirmiş olan öğretmen adayları verebilecektir. Ancak Türkistik bölümünün yetiştirdiği eleman sayısı yetersiz gelmekte ve buna çözüm olarak; öğretmenlik eğitimini Almanya'da almış, Türkçe öğretmenliği dışındaki branşların öğretmeni olmuş olanlara C1 düzeyinde Türkçe bildiklerini belgelendirmeleri koşuluyla Türkçe öğretmenliği yapabilme hakkı tanınmıştır (MEB 2010, 32,33).

Ana dil dersleri, eyalet tarafından ve eyalet denetiminde yürütülmektedir. SEK l'de Türkçe ikinci yabancı dil olarak seçilebilmektedir. Türkçe Abitur alan dersi olarak kabul edilmektedir (Canbulat, s. 40,41).

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı bu kurumlarda Türkçe öğretmek veya diğer dersleri Türkiye Türkçesi ile anlatmak üzere Almanya'ya 2010 yılından bu yana 512 öğretmen gönderilmiştir.

3. Yunus Emre Enstitüsü Tarafından Gerçekleştirilen Türkçe / Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi

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 artırıp dostluğunu geliştirmek amacıyla 05.05.2007 tarihli ve 5653 sayılı kanunla kurulmuş bir kamu vakfıdır.

2009 yılında faaliyetlerine başlayan Yunus Emre Enstitüsünün yurt dışında 2017 yılı itibarıyla 43 kültür merkezi bulunmaktadır. Kültür merkezlerimizde verilen Türkçe eğitiminin yanı sıra, farklı ülkelerdeki eğitim kurumlarıyla yapılan işbirlikleri ile Türkoloji bölümleri ve Türkçe öğretimi desteklenmektedir. Kültür merkezleri aracılığıyla kültür ve sanatımızı tanıtmak amacıyla birçok etkinlik düzenlenmekte, ulusal veya uluslararası etkinliklerde ülkemiz temsil edilmektedir.

Almanya'da Yunus Emre Berlin Türk Kültür Merkezi ve Yunus Emre Köln Türk Kültür Merkezi açık olup Türkçe öğretimi faaliyetlerinde devam etmektedir.

Sonuç

Sonuç olarak Almanya'da Türkçe / Türk Dili ve Edebiyatı eğitimi, pek çok sorun ile birlikte, şu başlıklar altında yürütülmektedir:

1.Almanya'da Alman kurumları tarafından kurulan Türkoloji / Türkistik, Türk Dili ve Edebiyatı kürsüleri

2. Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin bir faaliyeti olarak yut dışındaki Türk çocuklarına Türkçe / Türk Dili ve Edebiyatı öğretimi

3. Yunus Emre Enstitüsü tarafından gerçekleştirilen Türkçe / Türk Dili ve Edebiyatı öğretimi

Kaynakça

CANBULAT, M. (2010). Türkçenin Almanya'da Öğretimi, Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri , Ankara: MEB yayını.

ÇETİN, İ., Eskimen, D. (2012). Avrupa'da Türkoloji Öğrenimi Gören Öğrencilerin Türk Dili, Edebiyatı ve Kültürüne İlişkin Görüşleri: Fransa Inalco Örneği, *Turkish Studies*, Volume 7/1, s.19-35.

Dışişleri Bakanlığı (1973), *Yurtdışı Göç Hareketleri ve Vatandaş Sorunları*, Ankara: Dışişleri Bakanlığı yayını. 1973, s. 57.

GÜL, Bülent (2006), Almanya'da Türkoloji Çalışmaları, *Türkbilgi*, 2006/11: s. 56-117.

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

- Komisyon (2006), Yurt Dışı Eğitim Personeli Rehberi, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayını.
- KNÜPPEL, Michael (2017), "Geschichte der Turkologie und türkischen Studien in Göttingen".
<https://www.uni-goettingen.de/de/60858.html> (e.t.: 06.03.2017)
- MEB. (2010). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve Öğretmenliği Çalıştayı. Marmaris.
- OTCU-GRİLLMAN, Bahar (2014). "Turkish Language Teaching in the US: Challenges, Opportunities, Sense of Belonging and Identities" Bilig, Summer 2014, S. 70, s. 211-236.
- ÖZDEMİR, Nebi (2005), Almanya ve Berlin'deki Türkoloji Araştırmaları Tarihi ve Freie Universtät Berlin - Türkoloji Enstitüsü, Milli Folkor, S. 68, s. 32-39.
- POLİTEKNİK (2014), Duisburg-Essen Üniversitesi Türkistik Enstitüsü Dilbilim Kursüsü Başkanlığı'na Seçilen Dr. Phil. Işıl Uluçam-Wegmann İle Yeni Görevi Üzerine Bir Söyleşi, Politeknik, Nisan 2014.
- ŞEN, Ülker (2015). *Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi ve Materyal Tasarımı (Belçika Örneği)*. Ankara: Edge Akademi.
- ŞEN, Ülker (2010), "Avusturya'da Yaşayan Türk Çocuklarının Ana Dili Davranışlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi", (Bildiri), *Avrupa'ya Türk Göçünün 50. Yılında Türkiye-Avusturya İlişkileri Sempozyumu*, (Düzenleyen: Halk Kültürü Araştırmaları Kurumu-Zeitschrift für die Welt der Türken / Journal of World of Turks), Salzburg, 25-28 Ekim 2011.
- ŞEN, Ülker (2010), "Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarının Ana dili Eğitimine Yönelik Millî Eğitim Bakanlığı Bünyesinde Yapılan Çalışma ve Uygulamalar", *Zeitschrift für die Welt der Türken / Journal of World of Turks*, V.2, no. 3, December 2010, s. 239-253.
- Türkiye Cumhuriyeti Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, *Yurt Dışındaki Vatandaşlarımıza İlişkin Gelişmeler ve Sayısal Bilgiler 2005-2006 Raporu*, Ankara 2007, s.150-151.
- YEE (2012), I. Uluslararası Türkoloji Çalıştayı El Kitabı, Ankara: Yunus Emre Enstitüsü yayını.
- YILDIRIM, Muhammed S. (2010), Afganistan'da Türkoloji Çalışmalarının Dünü, Bugünü ve Geleceği, III. Uluslararası Türkiyat Araştırmaları Sempozyumu Bildiriler Kitabı, Ankara: Hacettepe Üniversitesi yayını, s.951-953.
- <https://www.uni-bamberg.de/turkologie/>
- <http://www.clscholarship.org/>
- <http://berlin.yee.org.tr/tr/yunusemreenstitusu>
- http://turkishstudies.org/turkish_in_the_us/studies.shtml
- http://www.turkishstudies.org/turkish_in_the_us/funding_opportunities.shtml
- <http://turkoloji.cu.edu.tr/>
- <http://kdk.gov.tr/sayilarla/turkce-dunya-dili-olma-yolunda/30>
- <http://karlsruhe-meb.de/ttkdersleriuygulama.html>

TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ÖĞRETİM PROGRAMINA (2015) GÖRE YAZILAN DERS KİTABINDA ALAN (AKADEMİK) BİLGİSİNİ SUNMA STRATEJİLERİ

Nermin YAZICI*

Giriş

Ders kitapları eğitim sistemi içinde çok önemli bir yere sahiptir ve öğretim ortamlarında temel kaynak olarak kullanılan ders kitapları öğretimin niteliğini doğrudan etkileyen en önemli unsurlardan biridir (İşeri 2007). "Ders kitapları, farklı konu alanlarının öğretim programlarında belirlenen amaçlara ulaşmak için öğrenme-öğretme sürecinde araç olarak kullanılmak üzere tasarlanan materyal" (Yangın 2005:56) olarak tanımlanan ders kitaplarının öğretim programıyla çok güçlü ilişkisi vardır. Öğretim programında ortaya koyulan kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme-değerlendirme öğeleri ders kitapları aracılığıyla öğretim ortamlarına taşınırlar.

Türk Dili ve Edebiyatı dersi için 2005 yılında uygulamaya giren iki öğretim programı ile, iki ayrı ders olarak okutulan *Türk Edebiyatı (9-12.sınıf) Öğretim Programı* ve *Dil ve Anlatım Dersi (9-12.sınıflar) Öğretim Programı*, 2015'te yenilenen programla bu dersler birleştirilmiş ve *Türk Dili ve Edebiyatı Dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) Öğretim Programı* adıyla 2016-17 eğitim-öğretim yılından itibaren ortaöğretim 9. sınıflarda uygulanmaya başlamıştır.

Ortaöğretim 9, 10, 11, 12. sınıflar, öğrencilerin akademik alan bilgileriyle, terminolojisiyle daha doğrudan ve yoğun karşılaştıkları bir eğitim sürecidir. Bu eğitim süreci içinde, Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarında öğrencilere aktarılabilecek akademik bilginin içeriğinin ve kapsamının ne olması gerektiği; bu bilgilerin hangi yöntemlerle ve ders işleme sürecinde hangi basamağında öğrencilere verilmesi gerektiği konusunda tatmin edici bir çalışmadan bahsetmek olanaklı değildir.

Ders içeriğinin önemli bir boyutunu oluşturan konu alanına özgü akademik bilginin ders kitaplarında hangilerine yer verileceği, ne ölçüde ve nasıl sunulacağı belirlenmesinde öğretim programlarında benimsenen öğretim yaklaşımının belirleyici rolü vardır. 2015 Öğretim Programında, 9. Sınıfta ilk kez bu dersle karşılaşan öğrenciler için "*metin türlerini, edebiyat eserlerinin temel özelliklerini, edebiyatın teorik çerçevesi; dönemler, akımlar, edebiyat kavramları, şairler ve yazarlar hakkında bilgi*"yi kapsayan akademik bilgi içeriğinden bahsedilmektedir (MEB 2015:4-5).

Ayrıca, yine öğretim programı içinde, hazırlanacak ders kitaplarında dikkat edilmesi gereken hususlar altında da bu konuya doğrudan değinilmiştir: "*Kitaplardaki metinleri anlamak, çözümlmek ve eleştirel bakışla değerlendirmek için öğrenciler metin türü, yazarlar-şairler, edebi dönemler, akımlar, kavramlar vb. hakkında bazı bilgilere ihtiyaç duymaktadırlar. Bu bilgiler, her metin için gerektiği ölçüde ders kitaplarında doğrudan verilmelidir*" (MEB 2015:17, vurgular bize ait). Bu açıklamadan hareketle, akademik bilginin ne sıklıkla yer alabileceği belirtilmişse de "gerektiği ölçüde"nin sınırlarını belirlemek çok da kolay görünmemektedir.

* Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, nerminyazici@hacettepe.edu.tr

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Türk dili ve edebiyatı ders kitapları üzerine yapılan çalışmalarda, bu dersin metin merkezli bir ders olması nedeniyle, genellikle seçilen metinlerin içeriği, işlevi, türsel çeşitliliği ile ilgili değerlendirmeler yapılmakta; ders kitabında yer alan akademik bilgilerin niteliği ile ilgili sınırlı değerlendirmelere yer verilmektedir¹. Bulut ve Orhan (2012) Türkçe-edebiyat ders kitaplarını, ders kitaplarındaki metinlerin kültürel değerlerin aktarımındaki işlevleri ve önemi çerçevesinde değerlendirmiştir.

Eskimen (2016) Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarını Amerika (Indiana eyaleti) edebiyat ders kitaplarıyla metinlerin türsel çeşitliliği ve içerik özellikleri açısından karşılaştırmıştır. Eskimen 2005/11 Öğretim Programları çerçevesinde yazılan Türk Edebiyatı (9-12) ders kitapları ile Amerika (Indiana eyaleti) Edebiyat (9-12) ders kitapları arasında yaptığı karşılaştırmalı çalışmasında, bizdeki ders kitaplarının yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak hazırlandığı gerekçesiyle öğrencileri araştırmaya yönlendirmek için akademik/alan bilgisinin verilmediğini; ancak öğrencilerin araştırma bilgisine sahip olmadığı için de bu uygulamanın yanlışlığına dikkat çekmektedir. Amerika'daki ders kitaplarında ise araştırma yöntemleri başlığı ile bir üniteye yer verildiği ve bu ünite öğrencilerin araştırma çalışmaları atölyesi ile araştırma planı, internet kullanımı, kütüphane ya da medya kullanımı, bilginin değerlendirilmesi, veri toplama, araştırma ipuçları ve stratejileri, kaynakları bulma, değerlendirme, belgeleme, intihalden kaçınma, gibi becerilerin geliştirildiğini belirtmektedir (Eskimen 2016:56).

Çalışkan (2006)'ın çalışmasında ise farklı edebiyat ders kitaplarında, sıkça tekrarlanan ve bu yönüyle genellenebilir nitelikteki hatalara, ders işleme basamağı gözetilerek yer verilmiştir. Çalışkan, ders kitabındaki okuma metinlerine yönelik soru ya da etkinliklerin içinde yer alan açıklamalardaki akademik bilginin düzenlenmesi ve kullanımıyla ilişkili sorunlara sınırlı olarak yer vermiştir. Çalışmada, "Edebiyat Ders Kitaplarında Açıklamalar ve Metne Yönelik Sorular Kısmı" başlığı altında akademik/alan bilgisiyle ilgili sorunlar tespit edilmiştir: Metni anlamaya yönelik verilen açıklamaların kimi zaman doğrudan bilgi olarak sunulmasıyla öğrencilere metin içinde keşfedecek, yorumlanacak bir alan bırakılmadığı; kimi zaman bu açıklamaların öğrencinin düzeyini aşan bilgileri içerdiği; kimi zaman da verilen bilgilerin bilimsel tutumla uyuşmayan öznel değerlendirmeler taşıdığı belirtilmektedir.

Akademik Bilginin Aktarımında Kullanılan Stratejileri

Bu başlık altında 2015 *Türk Dili ve Edebiyatı Dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) Öğretim Programına* göre MEB tarafından öğretim materyali olarak hazırlanan ve ders kitabı olarak 2016-17 öğretim yılında 9. sınıflarda okutulan ders kitabı üzerinden betimlemeler yapılacak, öğretim materyalinde alan (akademik) bilgisinin hangi stratejilerle ders kitabına dahil edildiği betimlenecektir. Bu çalışmanın kapsamı içinde, öğretim materyalinde alan bilgisinin sunumda kullanılan stratejilerin öğretim amaçları veya hedef kazanımlar açısından uygunluğu, verimliliği gibi öğretim çıktılarına yönelik tartışmalara yer verilmeyecektir.

¹ Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarına yönelik çalışmaların, Türkçe ders kitapları çalışmalarına kıyasla çok daha sınırlı olduğunu da yeri gelmişken belirtmekte yarar görüyoruz. 2005 Programı öncesinde yer alan ders kitaplarıyla ilgili Adalı (1991), Ertop (1990), Türkseven (1998)'in çalışmalarında bilimsel içeriğin sunumuyla ilgili olarak bilimsel yanlışların varlığına, güncel olmayan bilgilere dikkat çekilmiştir (Ceyhan ve Yiğit 2004: 52).

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

Türk Dili ve Edebiyatı 9. Sınıf Öğretim Materyali (MEB 2016) 10 üniteden oluşmaktadır. İlk ünite "Türk Dili ve Edebiyatına Giriş" adıyla yer aldıktan sonra devam eden dokuz ünite sırasıyla metin türleriyle (hikâye, şiir, makale, roman, tiyatro, senaryo, masal ve fabl, mektup ve e-posta, günlük ve blog) adlandırılmıştır. Ders kitabında alan bilgisini aktarmada kullanılan stratejiler, ders kitabının sistematüğünü oluşturan ders işleme basamaklarına göre sınıflandırılmıştır. Ders kitabı şu şekilde yapılandırılmıştır: *Ünite* (adı ve içeriği); *Ünite Hakkında Genel Bilgiler*; *Hazırlık*; *Okuma Çalışmaları* (iki alt başlıkla düzenlenmiştir) *Metni Anlama ve Çözümleme ve Eleştirel Okuma*; *Dil Bilgisi, Uygulama Çalışmaları*; *Yazma*, a) *Yazma Tür ve Tekniklerini Tanıma*, b) *Yazma Sürecini Uygulama*; *Sözlü İletişim*, a) *Sözlü İletişim Tür ve Tekniklerini Tanıma*, b) *Sözlü İletişim Uygulamaları*; *Ünite Değerlendirme Çalışmaları*

1. Ünite Hakkında Genel Bilgiler bölümü altında

Ünite Hakkında Genel Bilgiler bölümü her ünitenin başında bağımsız bir sayfa olarak oluşturulmuştur (s.18, 76, 150, 170, 208, 232, 252, 284, 304). Ünitenin içeriğini oluşturan kavramlar genel özellikleriyle tanıtılmış ve sayfanın sonunda yer alan paragrafta ünite kapsamındaki konular ve yapılacak etkinliklerle ilgili genel bilgi verilmiştir.

Örneğin, 2. *Ünite: Hikâye'de Ünite Hakkında Genel Bilgiler* başlığı altında bu edebî türle ilgili şu akademik bilgilere yer almaktadır (MEB 2016:76):

- Hikâyenin tanımı
- Hikâye türünün ortak öğeleri: kişiler, olay veya durum, yer (çevre), zaman, anlatıcı (kurgusal kişilik)
- Hikâye tarzları ve tanımları: Olay hikâyeleri-Durum hikâyeleri
- Bu türün dünyadaki ilk örnekleri: Boccacio (Decameron)
- Türün Türk edebiyatı tarihi içindeki yeri ve modern hikayeciliğimizdeki örnekleri: Tanzimat Dönemi; Ahmet Mithat efendi, Samipaşazade Sezai.
- Türün tarihsel tarihsel değişimi içinde ortaya çıkan farklılaşmalar: Kısa Hikaye

2. Hazırlık bölümü altında:

Hazırlık bölümünde yer alan etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin eser, yazar/şair adıyla ilgili bilgiler aktarılmış; sorunun içinde Türkçenin tarihsel dönemleri ve dilin tarihsel süreçle değişen bir olgu olduğu bilgisi sezdirilmiştir (MEB 2016:23):

1. *Aşağıda Türkçenin eski dönemlerine ait eser ve şairlerden alınmış bazı cümle ve dizeler verilmiştir. Bunlar ile günümüzde konuştuğumuz Türkçenin farklılık ve benzerliklerini tartışınız.*

"Edgü bilge kişig alp kişig yoritmaz ermiş."(İyi, bilgili insanları; iyi, cesur insanları yaşatmaz imiş.) Orhun Yazıtları

"Avcı nece al bilse adığ anca yol bilir."(Avcı ne kadar hile bilirse ayı da o kadar kaçacak yol bilir.) Divanü Lügati't-Türk

"Ne beyler yatarlar kara yir bolup/Ne bilge bügü sızdı yirde ölüp"(Ne beyler kara toprak olmuş, yatarlar/ Ne âlim ve hâkimler ölüp toprağa karışmışlardır.) Yunus Emre

3. Okuma Çalışmaları bölümü altında: (Bu bölüm, *Metni Anlama ve Çözümleme Eleştirel Okuma* adıyla iki alt başlıkta düzenlenmiştir).

a) Doğrudan konu anlatımını içeren metinler: *Okuma Çalışmaları* bölümü, hemen öncesinde yer alan bağımsız okuma metnine yönelik soruların, etkinliklerin yer aldığı bölümdür. Ders kitabında 1. Ünite dışındaki üniteler doğrudan metin türüyle başlıklandırıldığı

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

için, ilk ünite dışında ders kitabında "Metin ve Türle İlgili Açıklamalar" başlığı altında düzenlilik sergileyen bir bölüm yer almaktadır. Örneğin, 2. Ünite: *Hikâye* ile ilgili bu bölümde daha önce kısaca *Ünite Hakkında Genel Bilgiler* altında kısaca değinilen bilgiler genişletilmiştir: Hikâyenin tanımı, dünyada ve Türk edebiyatında gelişimi, hikâyenin yapı unsurları, hikaye ile ilgili kavramlar (MEB 2016:82-84). 3. Ünite: Şiir (s.123-125), 4. Ünite: Makale (s.154), 5. Ünite: Roman (s.176-179), 6. Ünite: Tiyatro (s.213-215), 7. Ünite: Senaryo (s.239-240), 8. Ünite: Masal-Fabl (s.259-260), 9. Ünite: Mektup ve E-posta (s.286-287), 10. Ünite: Günlük-Blog (s.307-308).

b) Bağımsız okuma metinleri: Ders işleme basamağında *Okuma Çalışmaları* başlığı altında yer alan *Metin Anlama ve Çözümleme* ve *Eleştirel Okuma* çalışmalarının hemen öncesinde verilen bağımsız okuma metinleri alan bilgisi aktarımında kullanılmaktadır. Bağımsız okuma metinleri içinde verilen alan bilgisi, *Okuma Çalışmaları*nda yer alan sorular da pekiştirilmektedir:

Örneğin, *Sanat ve Edebiyat* (s.40) adlı bağımsız okuma metni içerdiği bilgilerle Türk Dili ve Edebiyatı Giriş Kazanımları altında yer alan "6. Edebiyatın güzel sanatlar içerisindeki yerini değerlendirir: Edebiyat kavramı açıklanır. Edebiyatın mimari, heykel, resim, müzik, sinema, tiyatro vb. sanat dallarıyla ilişkisi, benzer ve farklı yönleri açıklanır" (MEB 2015:24) kazanımı içerik olarak doğrudan karşılamaktadır. *Metin Anlama ve Çözümleme* altındaki ilgili sorularda saçıkça görülür (MEB 2016 41-42):

2. "*Sanat ve Edebiyat*" adlı metinden hareketle güzel sanatların hangi ölçütlere göre sınıflandırıldığını anlatınız.

3. Okuduğunuz metinde "edebiyat" nasıl tanımlanıyor?

4. "*Sanat ve Edebiyat*" adlı metne göre edebiyatın diğer güzel sanat dalları ile benzer ve farklı yönleri nelerdir? Maddeler hâlinde yazınız.

5. Edebiyatın kullandığı malzemenin diğer sanat dallarının kullandığı malzemelerden farkı nedir? Yazınız.

Bağımsız okuma metninde doğrudan yer verilen alan bilgileri: Sanat türleri beş kola ayrılır, sanat türleri kullandıkları malzemeye göre sınıflandırılır, edebiyat dille yapılan bir sanattır ve bundan kaynaklı özgüllükleri vardır.

Kurmaca Olarak Edebî Metin ve Özellikleri (MEB 2016:48) adlı bağımsız okuma metninde de benzer durum söz konusudur. "8. Metni, edebî eser yapan özellikleri belirler. Edebî metnin oluşmasında; dil kullanımı, estetik olma, kurgusalılık gibi unsurlar vurgulanır." (MEB 2015:25) kazanımı, *Metni Anlama ve Çözümlemenin* altındaki sorularla örtüşmektedir (MEB 2016:49):

3. Metne göre edebî metnin özellikleri nelerdir? Sıralayınız.

5. Edebî metinlerin anlatma biçimleri nelerdir? Sıralayınız.

6. "Edebî metnin anlamı değil, anlamları vardır." cümlesi, edebî metinlerin hangi özelliği ile ilgilidir? Örnekler veriniz.

Metinde doğrudan yer verilen alan bilgileri: edebî metnin kurgusalılığı, estetik yaşantı uyandırma amacı, çok anlamlı olması, kendine özgü iletişim kurması, yazıldığı dönemi yansıtması ve kullandığı anlatım biçimleri (anlatma-nakletme, coşkuyla dile getirme, gösterme) doğrudan açıklanarak verilmiştir.

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

c) Bağımlı okuma metinleri: Bağımsız okuma metinlerine ilişkin yapılan *Okuma Çalışmaları* altındaki sorularda, bağımsız okuma metniyle içerik olarak ilişkili, görece kısa, ek metinler kullanılarak alan bilgisi verilmektedir.

Örneğin, *Kültür ve Dil* (2016:20) adlı bağımsız okuma metninin *Okuma Çalışmaları* altında yer alan 6. soruya başlıksız bir metin eklenmiştir:

6. Aşağıda verilen bilgilerden hareketle, kültürün oluşumu ve taşınmasında dilin, dilin gelişim ve değişiminde kültürün etkisini tartışınız.

Türkçe Sözlük'te "dil" şöyle tanımlanmaktadır: "insanların duygu ve düşüncelerini bildirmek üzere sözcüklerle veya gereçlerle yaptıkları anlaşma." Bu tanımdan dilin iletişimi sağlayan ve seslerden oluşan bir sistem olduğu anlaşılmaktadır. Kültür kelimesi ise Türkçe Sözlük'te: "Tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü." biçiminde açıklanmaktadır. Milletlerin kültürleri dilleri sayesinde nesilden nesile aktarılır. Bu bakımdan dilin "kültür taşıyıcısı" olduğu rahatlıkla söylenebilir. Kültüre ait bütün değer ve kavramlar da tarihî süreç içerisinde dile bir biçimde yansır. Kültürel değerlerle zenginleşen dil, milletlerin hafızası hâline gelir ve nesiller arasındaki tarihî ve kültürel köprüleri kurar. Bu bakımdan dil ve kültür karşılıklı olarak birbirini oluşturan ve sürekli besleyen iki önemli kaynaktır.

d) Soru önüne eklenen bilgi: *Eleştirel Okumanın* altında yer alan sorunun hemen önünde verilen bilgiyle, bağımsız okuma metnine yönelik bir değerlendirme yapılması istenmiştir. Soru önünde yer alan bilgi az önceki örnekte olduğu gibi, ana metinle içerik ilişkisi kurmaz, yeni bir bilgi verir:

Anlatım tutumu, bir metinde yazarın; olay, durum veya bilgileri aktarırken takındığı tavır ifade eden bir edebiyat terimidir. Anlatım tutumu, yazarın üslubuyla belirginleşir. Anlatılmak istenenleri ifade ederken seçilen kelimeler ile bilgilerin verilme şekli anlatım tutumunu okura açıkça hissettirir. Söz gelişi yazar; metinde öğretici, betimleyici, mizahi, eleştirel, tarafsız veya alaycı bir anlatım tutumunu tercih edebilir.

1. Yukarıda verilen açıklamadan hareketle, "*Kültür ve Dil*" adlı metinde yazarın "anlatım tutumu"nu değerlendiriniz (MEB 2016:22).

e) Grafik, harita vb. materyallerle bilgi aktarma: *Okuma Çalışmaları* altında yer alan soruların arkasına yerleştirilen harita, grafik, tablo vb. öğretim materyalleri ile alan bilgisi aktarılmıştır. Örneğin, sorunun altında Türk Dünyası Haritası verilerek bilgiye ulaşmaları istenmiştir (MEB 2016:28):

3. Aşağıda Türk devlet ve topluluklarını gösteren bir harita verilmiştir. Bu haritadan hareketle Türkçenin yayılma alanları ile ilgili düşüncelerinizi anlatınız.

f) Bağımsız okuma metnine bağımlı ek bilgi: Bağımsız okuma metinlerinin hemen devamında "Metinde Geçen Kelimeler" başlığı altında, okuma metninde öğrencinin anlamını bilemeyeceği düşünülen sözcüklerin karşılığı verilmiştir. Her bağımsız okuma metninde yapılan bir uygulama değildir. Örneğin, Sait Faik'in "Hişt, Hişt!.." adlı metni sonrasında (s.97) böyle bir sözlükçe verilmemiştir. Orhan Kemal'in "Ekmek Kavgası" metninde geçen kimi kelimelerin karşılığı doğrudan verilmiştir. Metin çerçeve içine alınmış ve böylelikle ayrı adreslenmiş, diğer metinlere bulaşması engellenmiştir (MEB 2016:81):

Metinde Geçen Kelimeler:

haşiye: Dipnot; kınnap: Kaba şeyleri dikmeye, bağlamaya yarayan ince sicim veya kalın iplik; **keramet:** Ermiş kimselerin gösterdiklerine inanılan, doğaüstü, şaşkınlık uyandırıcı davranış veya durum; **izzeti nefis** (izzetinefis): Öz saygı, kişinin kendine verdiği değer; **müstehzi:** Alaycı bir biçimde; **kerevet:** Üzerine şilte serilerek yatmaya veya oturmaya yarayan, duvara bitişik, ayakları olan, tahtadan sedir.

Bu bölümde verilen bir diğer bilgi türü de bağımsız okuma metninin yazarı/şairi ile ilgili çok kısa bilgilerdir. Bu bilgiler de sözlükçedeki gibi çerçevelenmiş olarak sunulur (MEB 2016:81):

ORHAN KEMAL (1914-1970): Asıl adı Mehmet Raşit Öğütçü'dür. Toplumcu gerçekçi roman, hikâye ve oyun yazardır. Edebiyat dünyasında daha çok romanlarıyla tanınmıştır. Eserlerinde toprak ve fabrika işçilerini, gecekondu mahallelerindeki hayatı anlatmıştır. "Murtaza", "Hanımın Çiftliği", "72. Koşuş" ve "Ekmek Kavgası" eserlerinden bazılarıdır.

4. Dil Bilgisi bölümü altında: Ders işleme basamağında yer alan dil bilgisi öğretiminde, doğrudan konu başlığı da verilerek konu anlatımı yapılmıştır. Alan bilgisi düz anlatımla kurulmuştur. Örneğin "Türkçenin Ses Özellikleri", "Ünlü Uyumları", "Ünlülerin Özellikleri" (MEB 2016:30-33) başlıklarıyla konu anlatımı yapılmıştır. Buradaki bilgilerin aktarımında tablolar da kullanılmıştır: "Ünlülerin Özellikleri" başlığının hemen altında, ünlüler dilin, çenenin, dudakların durumuna göre tasnif edilmiştir (MEB 2016: 31).

Dil bilgisi öğretiminde *Uygulama Çalışmaları* başlığı altında verilen metinler edebiyatçıların adı ve verdiği edebî türlerle ilgili alan bilgisi aktarmaktadır (MEB 2016:47):

"... Sanki hasta idiniz. Koşup yatağınızın başucuna gelmiştim. Gözlerinizi açtınız. Alınız terli idi. İki açık sarı tel , terli alınızın üstüne yapışmıştı. 'Ateşim düşmüyor.' Şehre Koşmuştum." *Sait Faik Abasıyanık*

1. Yukarıdaki metinde geçen kelimelerin hangilerinde ses olayı meydana gelmiştir? Bu ses olaylarını inceleyerek gösteriniz.

5. Yazma bölümü altında: Bu bölüm altında yer alan *Yazma Tür ve Tekniklerini Tanıma* başlığı altında doğrudan konu anlatımı yapılmaktadır: "Yazma Süreci" (MEB 2016: 59-62), "Paragraf ve Özellikleri" (MEB 2016:63-64) başlığıyla doğrudan akademik bilgi sunulmaktadır. *Yazma Sürecini Uygulama* altında verilen yazma ödevinden sonra "Yazım Kuralları" (MEB 2016:65-67) başlığında yazma kuralları (soru ekinin, bağlaç ve ek olan de, da ve ki'nin, sayıların yazımı; büyük harflerin kullanımı, bitişik yazılan birleşik kelimeler, kısaltmaların yazılışı) tablolaştırılarak verilmiştir.

6. Sözlü İletişim bölümü altında: Bu bölüm altında yer alan *Sözlü İletişim Tür ve Tekniklerini Tanıma* başlığı altında doğrudan konu anlatımı yapılmaktadır: İletişimin tanımı, iletişim şeması verildikten sonra *Dilin İşlevi Başlığı* altında doğrudan alan bilgisi verilmeye devam edilmiştir; dilin şiiresel (sanatsal) işlevi için verilen örnekle şair ve eserleri (MEB 2016: 68-69) tanıtılmaktadır:

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

"Bütün iyi kitapların sonunda
Bütün gündüzlerin, bütün gecelerin sonunda
Meltemi senden esen
Solğu sende olan Yeni bir başlangıç vardır ..."
Edip Cansever

7. Ünite Değerlendirme Çalışmaları bölümü altında: Bu bölüm ünite konularına yönelik çeşitlendirilmiş soru tiplerinden oluşmaktadır. Soruların içinde, sorulara bağlı olarak kullanılan çeşitli edebî türdeki metin parçalarıyla yazar, şair, eleştirmen ad ve eserleri ile zenginleştirilmiştir; edebiyat alanında üretim yapan isim ve eser bilgileri öğrencilere aktarılmaktadır. Örneğin Cahit Sıtkı Tarancı'nın "Otuz Beş Yaş Şiiri" 12. sorunun altında verilmiştir: 12. Aşağıda verilen şiirde dil hangi işleviyle kullanılmıştır? Metinden örneklerle açıklayınız (MEB 2016:74).

8. Edebiyat Terimleri Sözlüğü: Kitabın sonunda yer alan bu bölüm doğrudan ders işleme sürecine eklenmesinde referans olarak alana ait bilgilerin aktarımını içerir (MEB 2016:332-337). Ders işleme sürecinde de aktarılan bilgiler alfabetik dizinle kurularak bilgiye ulaşmada kolaylık sağlanmıştır.

9. Kaynakça: Bu bölüm ders kitabında kullanılan kaynakları içermektedir. Öğrencilerin merak ve ilgisini çeken metinlerle ilgili okumalarını derinleştirmek, zenginleştirmek istediklerinde, başvurabilecekleri bir kılavuzdur (MEB 2016: 338-341).

Sonuç ve Tartışma

Alan bilgisinin hangi stratejilerle ders kitabında yer verildiğine ilişkin yapılan bu betimlemeyi, kullanılan stratejileri genel olarak iki başlık altında toplamak mümkün görünmektedir:

1. Doğrudan bilgi aktarımını içeren stratejiler
2. Dolaylı/gömülü bilgi aktarımını içeren stratejiler

Genel olarak, Türk Dili ve Edebiyatı 9. Sınıf Öğretim Materyali olarak hazırlanan ders kitabında, oldukça yoğun ve doğrudan alan bilgisinin aktarıldığı görülmektedir. Özellikle *Okuma Çalışmaları* ders işleme basamağında, alan bilgisinin aktarımında çeşitlenme ve yoğunluk görülmektedir. Öğrencilerin neredeyse sadece ders kitabıyla sınırlandırılmasına neden olan (sözlük kullanma ihtiyacı bile metin sonunda verilen sözlükçüyle ortadan kaldırılmıştır) alan bilgisini taşımaktadır. *Dil bilgisi*, *Yazma* ve *Sözlü İletişim* bölümlerinde ise doğrudan konu anlatımını içeren metinler yer almaktadır. Ders işleme basamaklarından biri olmayan ve ders kitabının sonunda yer alan *Edebiyat Terimleri Sözlüğü* ve *Kaynakça* da alan bilgisine katkı sağlamakta; öğrencilerin ihtiyaç duyduklarında kullandıkları bağımsız bölümler olarak iş görmektedirler.

Ders işleme basamakları ekseninde yapılan bu betimlemenin, pek çok açıdan işlenmesi gerektiği açıktır: kullanılan stratejilerin ders işleme basamağına uygunluğu, kullanılan stratejilerin çağdaş ve etkili öğrenme yaklaşımlarıyla uyumu, kullanılan stratejilerin alanın kendine özgü özellikleriyle uyumu, alan bilgisinin ders kitaplarında nasıl yapılandırılması gerektiği vb. Ayrıca, aktarılan alan bilgisinin ders kitaplarıyla mı ya da destekleyici yardımcı kitaplarla mı yapılması gerektiği de tartışmanın bir diğer boyutunu oluşturmaktadır.

Kaynakça

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

- BULUT, Mesut; ORHAN, Salih (2012), Türkçe-Edebiyat Kitaplarının Dil ve Kültür Aktarımındaki Rolü ve Önemi Üzerine Bir İnceleme, *The Journal of Academic Social Science Studies*, Volume 5 Issue 8, s. 297-311.
- CEYHAN, Erdal; YİĞİT, Birol (2004), Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi, Ankara: Anı Yayıncılık.
- ÇALIŞKAN, Nihal (2006), Türkiye'deki Ortaöğretim Edebiyat Ders Kitapları Üzerine Edebiyat Eğitimi Açısından Bir Değerlendirme, *Milli Eğitim*, 34 (169), s. 355-365.
- DEMİREL, Ö.; KIROĞLU, K. (2005), Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- ESKİMEN, Ayşe Derya (2016), Edebiyat (9-12) Ders Kitapları Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma: Türkiye-Amerika Birleşik Devletleri (Indiana Eyaleti) Örneği, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9/3, s.38-61.
- İŞERİ, Kamil (2007), Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitabının İlköğretim Türkçe Programının Amaçlarına Uygunluğunun Değerlendirilmesi, *Dil Dergisi*, 136, s.58-74.
- MEB (2015) Türk Dili ve Edebiyatı Dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) Öğretim Programı, Ankara.
- MEB (2016), Türk Dili ve Edebiyatı 9. Sınıf Öğretim Materyali, Ankara.

TÜRK LEHÇELERİ KONUŞURLARINA TÜRKİYE TÜRKÇESİNİN ÖĞRETİMİNDE HAZIRLANACAK DERS PROGRAMLARI VE MATERYALLERİNDE TEMEL DİL BECERİLERİNİN ÖNCELİK DURUMLARI VE UYGULAMALARI

Nezir TEMUR*

Giriş

Dil öğretim merkezleri, belli bir dil öğretim yöntemini benimseyip bunu uygulamaktan ziyade, temel dil becerilerini (okuma, yazma, konuşma ve dinleme) geliştirmeye yönelik farklı dil öğretim metotlarını bir arada kullanan seçmeli/karma bir öğretim yaklaşımını benimsemiştir. Temel dil becerilerini geliştirmeyi amaçlayan ve çok farklı etkinlik ile uygulamaları içeren bu çoklu öğretim yöntemi, çeşitli ölçme ve performans değerlendirme araçları ile de sürekli olarak desteklenmektedir. Dil öğretim merkezleri, her yıl farklı ülkelerden ve farklı seviyelerden öğrencilere Türkiye Türkçesi öğretmektedir. Hedef kitlenin çok farklı özelliklere (ana dilinden kaynaklanan yapısal ve fonetik farklılıklar, alfabe farklılığı vb.) sahip olması ve adayların hazır bulunuşluk seviyelerinin aynı olmaması gibi faktörler, her adayın farklı bir öğretim programına tâbi tutulmasını gerektirmektedir. Bu amaçla TÖMER'lere gelen her öğrencinin dört dil becerisindeki seviyesi, yapılan Seviye Tespit Sınavı ile belirlenmektedir. Söz konusu adaylar seviyelerine uygun sınıflara yerleştirilmekte ve bireysel farklılıkları gözetilerek kendilerine uygun ders materyalleri ile Türkiye Türkçesi öğrenmektedirler.

TÖMER'lerde "Seviye Tespit Sınavı" sonucunda "Başlangıç/Temel (A1)" seviyesinde Türkçe öğrenmeye başlayan bir öğrenciyeye toplam 950 saat süren bir öğretim programı uygulanır. Bu süreç "Avrupa Dilleri İçin Ortak Referans Metni (CEFR)"nde belirlenen aşamalara uygun olarak şu şekilde planlanır:

Dil Seviyeleri (kur)		Süresi
I. Temel Seviye	A1 Giriş	175 saat
	A2 Basamak	175 saat
II. Orta Seviye	B1 Eşik	175 saat
	B2 Üstünlük	175 saat
III. İleri Seviye	C1 Yeterlilik	125 saat
	C2 Yetkinlik	125 saat

Yukarıdaki aşamaların her birinde Türkiye Türkçesi öğrenen adaylara; ikisi ara sınav, birisi final sınavı olmak üzere toplam üç sınav uygulanır. Öğrencinin bir üst seviyeye geçebilmesi için "Okuma, Yazma, Konuşma ve Dinleme" sınavlarından başarılı olması gerekir. Yaklaşık dokuz aylık bir sürenin sonunda "İleri Seviye"ye gelen bütün öğrenciler "Diploma Sınavı"na alınırlar ve başarılı olanlar Avrupa Dil Portfolyosu'nda C2 (İleri Seviye) olarak belirlenen seviyeden diploma almaya hak kazanırlar.

* Doç. Dr., Gazi Üniversitesi TÖMER Mdr. Yrd./Edebiyat Fakültesi Mütercim - Tercümanlık Bölümü Öğretim Üyesi, ntemur@gazi.edu.tr

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Dil öğretim merkezlerinde (TÖMER) dil becerilerini geliştirmek amacıyla tamamı özgün olan ve TÖMER öğretim elemanları tarafından hazırlanan ders kitapları ile bunlara bağlı olarak geliştirilen sesli ve görüntülü ders materyalleri kullanılır. Bu ders materyalleri yapılandırmacı bir yaklaşımla ve Türkçenin fonetik ve yapısal özellikleri dikkate alınarak hazırlanmıştır. Kitapların tematik bir yaklaşımla hazırlanmış olması öğrencilerin birbiriyle ilgili kelime ve kavramları bir arada öğrenmesini kolaylaştırmaktadır. TÖMER'de kullanılan ders kitaplarında her bir seviyede öğrencinin öğrenmesi gereken söz varlığı belirlenmiştir. Örneğin, B1 (Orta Seviye) seviyesini tamamlayan bir öğrenci yaklaşık 1500-1700 kelime arasında söz varlığı kapasitesine ulaşır. Bu söz varlığının belirlenmesinde kelime ve söz kalıplarının kullanım sıklığı esas alınmıştır. Bununla birlikte ders kitaplarında yer alan bütün metinlerin dil bilgisi yapıları üzerine inşa edilmesi de öğrenme sürecini hızlandırmaktadır. Örneğin başlangıç seviyesinde Türkçe öğrenen bir öğrencinin okuduğu metinler basit cümle yapıları ile basit zamanlar üzerine kurulurken, bu metin kurgusu aşamalı bir biçimde ilerleyerek –C1 ve C2'de- daha üst seviyeye ulaşır. Kolaydan zora doğru ilerleyen bu aşamalı yaklaşım bütün dil becerileri için geliştirilen dil materyallerinde dikkate alınmıştır.

Dil öğretiminde anlamaya (Dinleme-Okuma) ve anlatmaya (Konuşma-Yazma) dayalı olarak temel dil becerileri iki temel başlık altında tasnif edilir. Hedef dilde iyi düzeyde konuşma ve yazma becerisine sahip olma oldukça uzun zaman isteyen bir süreçtir. Özellikle konuşma becerisinin adayların özgüveni ile iletişim kurma becerisi ile doğru orantılı olduğu rahatlıkla söylenebilir. Aynı ülkeden veya aynı ana dili konuşan öğrencilerin bir arada dil öğrenmesinin çeşitli güçlükler ortaya çıkardığı kurumsal deneyimimizle sabittir. Bu bakımdan TÖMER'deki seviye grupları oluşturulurken ders gruplarında aynı ülkeden öğrencilerin ağırlıklı olmamasına özellikle özen gösterilmektedir. Bu yolla farklı Ülkelerden gelen öğrencilerle oluşturulan seviye gruplarında Türkçenin kısa bir sürede ortak iletişim dili hâline geldiği gözlemlenmiştir. Sınıf ortamında medeni cesareti artan öğrencinin kazandığı dil yeterliklerini kolaylıkla günlük hayata aktardığı tarafımızdan gözlemlenmektedir.

Temel dil becerilerinin birbirinden ayrılamayacak kadar sıkı bir ilişki içinde olduğu ve dört temel dil becerisinin eş zamanlı olarak geliştirilmesi gerektiği çoğu dil öğretim yönteminin önerdiği bir gerçektir. Özellikle ana dili öğretiminde bu husus daha da önem kazanmaktadır. Ne var ki Türkçenin bir yabancı dil olarak öğretiminde her becerinin kendi bütünlüğü içinde ele alınması uygulamada ortaya çıkan bir husustur. Çünkü Türkçe öğretim süreci içinde temel dil becerilerinin geliştirilmesinde farklı sorunların ortaya çıktığı gözlenmektedir. Özellikle yazma gibi bir üst becerinin kazandırılmasında alfabe farklılığının ve fonetik özelliklerin yazma sürecini olumsuz yönde etkilemesi, bu beceriye yönelik özel çalışma ve etkinliklerin düzenlenmesi gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Aynı şekilde konuşma becerisinin küçük konuşma grupları içinde; dramatizasyon, canlandırma veya benzetim gibi öğretim teknikleriyle geliştirilmesi için ayrı ders saatlerinin düzenlenmesi gerekmektedir. Bunlar ve buna benzer diğer gerekçelerle Gazi TÖMER'de her beceri için farklı ders saatleri ve içerikleri planlanmıştır. "Okuma, Konuşma, Dinleme ve Yazma" becerileri ile "Dil Bilgisi" alanına yönelik olarak düzenlenen dersleri yine bu becerilerle ilgili çalışmalarda deneyim kazanmış öğretim elemanları tarafından yürütülmektedir. Bu derslerin birbirine paralel biçimde ilerlemesi ve her becerinin diğer dil becerisini desteklemesi için bir eş güdümünün sağlanması gerekmektedir. Bu amaçla da TÖMER'de her beceriyi kapsayan ortak bir öğretim programı

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

uygulanmaktadır. Her ay yapılan ara sınavlar ile genel tarama sınavları ile de öğrencilerin öğrenim sürecinde gösterdiği gelişmeler takip edilmektedir.

Dinleme, başlangıç seviyesinde (A0, A1) dil öğretiminde kuluçka veya sessiz dönem olarak isimlendirilir. Dinleme ve okuma becerileri birbirini destekleyen iki önemli dil becerisidir. Dinleme, öğrencinin hedef dile ait temel kodlamaları yaptığı zihinsel sürecin ilk adımınıdır. Öğrencinin hedef dile ait dilsel üretimi gerçekleştirdiği ve zorlandığı iki dil becerisi ise konuşma ve yazmadır. Hazırlanan ders materyallerinin öğretim sürecine katkısının ne oranda gerçekleştiği öğrencinin bu iki temel dil becerisiyle yaptıkları dilsel üretim ile ölçülmelidir. Çünkü öğretim sürecini destekleyen materyallerle hedef kitle hedef dile ilişkin ne kadar yüksek oranda doğal dil girdisine maruz bırakılırsa hedef dile sözlü ve yazılı üretime geçme süresi o oranda kısalır. Dil bilgisi ise bir beceri alanı değil ancak bütün beceri alanlarını kuşatan bir bilgi alanıdır. Dil bilgisi dil öğretim programlarında işlevsel olmalı ve yazma becerisini destekleyecek biçimde verilmelidir.

Bireyin ana dilini edinme süreci dinleme, konuşma, okuma ve yazma şeklinde gerçekleşir. İlk iki eylem dilin dünyasına adım atmada bir ana dili edinim sürecine benzer şekilde gerçekleşen zihinsel faaliyetlerdir. Diğer iki eylem ise doğal süreçle farkındalık sağlanan ve hedef dili akademik bir süreçle anlama ve anlatmayı mümkün kılan üst dil becerileridir. Günümüzde yabancı dil öğretiminde uluslararası bir kabule sahip olan ve dil öğretim programlarının yapılandırılmasında sıklıkla başvurulan CEFR'de temel dil becerilerinin yabancı dil öğretiminde sıralanışı şu şekilde şematize edilmiştir.



Yabancı dil öğretiminde materyallerin, öğretim, ölçme ve değerlendirme programlarının yapılandırılmasında;

- Hedef dilin, konuşulduğu ülkede öğretilip öğretilmediği,
- Hedef kitlenin hedef dile olan aşinalığı gibi iki temel ölçüt dikkate alınmalıdır.

Bu dikkatler hedef dilin öğretimine ne hızda gerçekleşeceği konusunda bize ipuçları sağlayacaktır. Türk lehçelerinin Türkiye Türkçesi ile olan yapısal, leksikal, fonetik veya sözdizimsel anlaşılabilirlik durumu, yabancı eş değerliklerin durumları, bunların etkisi altına girdiği diller gibi etkenler, öğretim sürecini oluşturan unsurların ve ders anlatım stratejilerinin yapılandırılmasında önemli ölçütler olarak göz önünde bulundurulmalıdır. Öğretim programları, temel dil seviyelerinin süreleri, temel dil becerilerinin öncelik sıralık durumları, materyallerde kullanılacak söz dağarcığı gibi dil öğretim sürecinin ana bileşenleri hedef dil olan Türkiye Türkçesinin diğer Türk lehçelerinin konuşurlarına öğretiminde öğrenme hızının uzun veya kısa süreçte gerçekleşmesinde başlıca etkenlerdir.

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Hedef kitlesi Türk lehçeleri konuşurları olan bir öğretim programının ve materyalinin hazırlanışında iki temel ölçüt dikkate alınmalıdır. Diğer ölçüler ise bu iki temel ölçüt altında tasnif edilerek öğretim programları, ders materyalleri, dil öğretim stratejileri hazırlanmalı ve yapılandırılmalıdır. Bu iki temel ölçüt:

- Hedef dilin konuşulduğu ülkedeki öğretimi
- Hedef dilin(Türkçe) hedef kitlenin (lehçeler) bulunduğu ülkede öğretimi

Ancak bu konu oldukça ayrıntılı bir çalışma gerektirdiğinden tebliğ hedef kitlenin yani lehçe konuşurlarının bulunduğu ülkede Türkiye Türkçesinin öğretimi merkeze alınarak hazırlanmıştır.17 yıldır görev yapmakta olduğum dil merkezinde Türkçenin yakın ve uzak lehçelerinin konuşuru birçok dil öğrencisinin öğretim süreçlerini gözlemleme ve takip etme imkânı buldum. Söz konusu öğrencilerin dil öğretim süreçlerinin başında girdikleri seviye tespit sınavına göre ortaya çıkan profilleri şu şekilde tablolaştırabilir:

Tip	Dil Yeterlik Durumu	Öğrenme Hızı	Lehçe	Başlangıç Seviyesi
1.	TT konuşamıyor TT anlayamıyor TT yazamıyor	Normal	Kuzey Türk Lehçeleri	A1
2.	TT konuşabiliyor TT anlayabiliyor TT yazamıyor	Normal	Azerbaycan Suriye, Irak Türkmenleri İran Azerileri	A1, A2, B1
3.	TT konuşamıyor ancak hızı düşük konuşmalarda bazı leksikal ve dil bilgisel eş değerliklerden konuyu kısmen anlıyor.	Hızlı	Kazak Kırgız Özbek Türkmen Uygur	A1
4.	Ortak ikinci bir dilin (Lingua Franca) konuşulduğu ailelerde söz konusu lehçeyi bilmeyen Türkçenin dünyasından uzak konuşurlar.	Yavaş	Türk Lehçelerinin Tamamı	A1

1. Tablo

1. Birinci Tip Öğrenci Profiline Yönelik Türkiye Türkçesinin Öğretimi

Söz konusu öğrenci profili Sovyet Rusya'nın ve günümüzde Rusya Federasyonunun resmi dili olan Rusçanın tesirine yoğun şekilde maruz kalmış bir hedef kitle olarak tanımlanabilir. Bu profildeki öğrenci tipinin ana dili olan Türk dilleri/lehçeleri (özellikle şehirlerde) günlük hayatta işlek olarak kullanılmayan diller arasındadır. Bundan dolayı öğrenci kitlesindeki Türkçeye karşı hazır bulunuşluk durumu dil bilgisine ait en temel kategorilerden ibarettir. Bu bağlamda başlangıç seviyesi olarak tanımlanan A0 seviyesinde öğrencilerin Türkiye Türkçesine ait dil girdilerine maruz kalmalarını sağlayacak materyaller ve etkinlikler hazırlanarak dinleme becerisine ağırlık verilmelidir. Dinleme materyallerinin seçiminde ise otantik ve günlük hayata dair temel iletişim bağlamlarını içeren ses kayıtları tercih edilmelidir. Stüdyolarda hazırlanacak ses kayıtlarında ortak dil dünyasına ait eş değerlik durumları gözetilerek somut leksikal öğelerinin de yer aldığı dinleme metinleri kullanılmalıdır. Özellikle temel seviyede (A1/A2) Türk lehçelerindeki temel söz varlığına ait

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

birbirine hem sesletim olarak benzeşen hem de anlam açısından eş değer kelimeler kullanılarak hedef kitlede, hedef dile ilgili bir farkındalık tesis edilmelidir. Örneğin temel söz varlığına ait bir kategori olan sayısal ifadeler bir dile ait en özgün leksikal unsurlardır. Bu hedefe yönelik hâlihazırda bir derlem çalışması olmamakla birlikte Kültür Bakanlığı tarafından yayımlanmış (Bkz. Ercilasun, Aliyev:1991) ve hâlihazırda TDK'nin web sayfasında yayınlanan *Karşılaştırmalı Türk Lehçeleri Sözlüğü*nden faydalanılabilir. Aşağıdaki tablo bu sözlükten faydalanılarak oluşturulmuştur:

Türkiye Türkçesi	Az.	Türkm.	Tatar.	Kzk.	Özbk.	Uygr.	Krg.
bir	Bir	Bir	bir	bir	bir	bir	bir
iki	İki	İki	iki	eki	ikki	ikki	iki
üç	Üç	Üç	öç	üş	üç	üç	üç
dört	dörd	dört	dürt	tört	tört	tört	tört
beş	beş	baş	biş	bes	beş	baş	beş
altı	altı	altı	altı	altı	altı	alta	altı
on	On	On	un	on	on	on	On
yüz	Su	suw	yöz	jüz	yüz	yüz	cüz
bin	min	mün	min	min	min	min	min
kara	qara	gara	qara	qara	qora	qara	kara
kızıl	qızıl	qyzıl	qızıl	qızıl	qizil	qizil	kızıl
gök	göy	gök	kük	kök	ko'k	kök	kök
ay	Ay	Ay	ay	ay	ay	ay	ay

2. Tablo

Başlangıç seviyesinde hedef dile ait öğretimin zihinsel, psikolojik ve akademik süreçler açısından sağlıklı bir şekilde yapılandırılmasında en temel nokta öğrenme ortamında öğretici ve öğrenci arasındaki iletişimidir. İlk temasta, ilk karşılaşmada kurulacak ilk iletişim kalıbının Türkçe olması ve bu araçla kurulacak herhangi bir yanlış ve hata kaygısından uzak ilk basit diyalog sağlıklı bir öğretim sürecinin ilk doğru adımı olacaktır. Öğreticinin ilk karşılaşmada öğrenme ortamındaki öğrencilerin tamamıyla 5 dakikalık uygun jest ve mimiklerle yüz yüze Türkçedeki en basit selamlaşma kalıbı olan "Merhaba!" ile kuracağı kısa diyalog öğrencinin öğrenme sürecinin sıfır noktasında öz güven duygusunu geliştirmede oldukça önemli bir ders etkinliği olacaktır. Söz konusu etkinlik, gerekirse bir ders boyunca değişik bağlamlara oluşturularak tekrar edilmelidir. Yerel konuşucu olan öğretici için bu sıkıcı bir etkinlik olarak yorumlanabilir ancak öğretici karşısındaki öğrenci kitesinin hedef dile ilk defa karşılaşan bireyler olduğunu unutmamalıdır. Bu seviyede tekrar ne kadar çok yapılırsa öğrenci için hedef dilin dünyasına giriş o kadar kolay olacaktır. Yabancı dil öğretiminin başlangıç seviyesinin en karakteristik özelliği değişik stratejilerle yapılan tekrar yani anımsatma çalışmalarıdır. Bu tekrar çalışmaları değişik yöntem ve araçlara yapılmalıdır ki daha anlamlı dil girdileri öğrencide gerçekleşebilsin. Tekrarlar aynı yöntem ve araç üzerinden gerçekleştirilirse bu etkinlikler bir süre sonra anlamını yitirebilir ve öğrenme süreci olumsuz etkilere maruz kalabilir.

İlk karşılaşmada öğretici yeterliklerinin en başında temel tanışma ve selamlaşma diyaloglarında diyaloga uygun jest ve mimikleri kullanma becerisi gelmektedir. Bu yöntemle sınıf içi iletişimin en temel ve en gerekli kalıplarını oluşturan kelime, eylem ve yapılar öğrenciye öğretilir. Bu bağlamda dil öğretim tekniklerinden fiziksel tepki yönteminden

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

faydalanmak öğrencinin anlamlı dil girdilerine maruz kalmasını kolaylaştıracaktır. Örneğin *Girebilir miyim, çıkabilir miyim, oturabilir miyim, kalkabilir miyim* örnekleri dil öğretiminde öğrenciye fiziksel tepki yöntemiyle başlangıç seviyesinde verilirken; ekten ziyade öğrencinin ifadenin iletişimsel işlevine odaklanması sağlanır. Çünkü ilgili yapının Türkçede birden çok işlevi söz konusudur ve tamamı başlangıç seviyesinde verilemez.

Temel seviye için hazırlanacak materyaller daha çok hedef kitlenin içine doğduğu ve içinde yaşadığı sosyo-kültürel çevreye ait Türkçe metinlerden oluşmalıdır. Hedef dile ait mesajlar öğrencinin zihin dünyasına bu araçlarla iletilmelidir. Orta ve ileri seviyelerde ortak kültür dünyasına ait unsurlar üzerine metinler inşa edilmelidir.

2. Türkiye Türkçesinin İkinci Tip Öğrenci Profiline Yönelik Öğretimi

Bu tipolojideki öğrenci grubunun Türkiye Türkçesini konuşma ve anlama seviyelerindeki üst düzey hazır bulunmuşluğun temel sebebi içine doğdukları lehçenin leksikal, fonetik olarak Türkiye Türkçesine çok yakın olması; tâli sebep ise buldukları ülkede Türkçe televizyon yayınlarına kolay ulaşabilmeleridir. Bu tipolojideki öğrenciler dil merkezimize yeterlik ve seviye tespit sınavı için geldiklerinde dil becerilerinden sadece konuşma becerisinden başarılı oldukları diğer dil becerilerinden ise yeterli olmadıkları gözlemlenmektedir. Hedef dile ait bu hazır bulunuşluk durumu söz konusu öğrencilerin akademik başarıları için tek başına yeterli olmamaktadır. Genellikle bunların Türkiye Türkçesini konuşma düzeyleri, temel ve orta seviyedeki dil yeterliklerini kapsamakta sadece hedef dile iletişim için yeterli sayılabilecek niteliğe sahip olmaktadır.

İnsanoğlunun en üst zihinsel becerisi yazmadır. Ancak insan konuştuğu gibi yazamaz. Çünkü her iki becerinin gerçekleşme anı farklı nörolojik ve zihinsel süreçlerin eşgüdümünü gerektirir. Yazma etkinliği üst dil becerisidir. Bu bağlamda akademik bir süreç için hedef dili öğrenecek bir hedef kitleye hazırlanan öğretim programlarında yazma becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklere ağırlık verilmeli ve ders programlarında yazma becerisi merkeze alınmalıdır. Bu etkinlikler doğal olarak alt düzey yazma etkinliklerden üst düzey yazma etkinliklerine doğru sistematize edilmelidir. Sistematize edilen bu bütünlüğün her aşamasında mutlaka dikte çalışması yer almalıdır. Dil öğretiminde dikte çalışmaları birçok dil becerisine yönelik çoklu işleve sahip önemli bir etkinliktir. Yazma becerisine yönelik etkinlikler işlevsel dil bilgisi kategorileri ile desteklenmelidir.

3. Türkiye Türkçesinin Üçüncü Tip Öğrenci Profiline Yönelik Öğretimi

Bu gruba giren öğrenci tipolojisi kendi içinde farklı dil gelişim özellikleri göstermektedir. Bu durumun birinci sebebi kazançlı ve kayıplı iki dillilik durumu ile hakim *Lingua Franca*'nın ana dile etkisidir. Kazak ve Kırgız öğrencilerde Rusçanın etkisi güçlü iken bu etki Özbek ve Türkmen öğrencilerde daha az güce sahiptir. Bundan dolayı Türkmen ve Özbek öğrenciler ana dilleri ile Türkiye Türkçesi arasındaki eş değerlikleri daha kısa sürede kurabilmektedir. Çincenin etkisi altında kalan Uygur öğrencilerin Türkiye Türkçesini öğrenme hızları ise Özbek ve Türkmen öğrencilere daha yakındır. Çincenin Uygur Türkçesi konuşurlara etkisi Rusçanın diğer Türk lehçelerini konuşurlarına etkisi kadar güçlü olmadığı söylenebilir. Ancak adı geçen Türk lehçelerinin konuşurlarının Türkiye Türkçesini öğrenmedeki hızları hemen hemen aynıdır.

Hedef kitlesi söz konusu tipolojideki öğrenciler olan bir ders programında başlangıç seviyesinde dinleme becerisine yönelik ders etkinlikleri merkezde olmalıdır. Dinleme metinleri hazırlanırken metinleri oluşturan söz dünyası, fonetik farklılıklardan dolayı farklı sesletimleri

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

olan ortak temel leksikal unsurlarla oluşturulmalı ve bunlara vurgu yapılmalıdır. Söz konusu metin örüntüsü konuşma ve okuma becerilerine yönelik hazırlanan metinler için de geçerli olmalıdır. Başlangıç seviyesine yönelik yapılan bu çalışmalarda yalancı eş değerliklere dikkat edilmelidir. Çünkü kelimenin anlamı öğrencinin kendi ana dilindeki anlamla örtüşmeyebilir. Bu durum öğrencinin öğrenme sürecini olumsuz etkileyebilir. Örnek olarak Türkçe ve Kazakçadaki "zor" kelimesini verebiliriz. "Zor" kelimesinin anlam olarak Kazakçadaki karşılığı "Kıyın"dır. Kazakçadaki "zor" kelimesinin anlamı "büyük"tür. Bu iki kelimenin iki lehçedeki söylenişi aynı olmasına rağmen anlam olarak farklıdır. Başlangıç ve temel seviyede bu tip kelimelerin kullanımı öğrencinin öğrenme sürecinin düşük seviyede seyretmesine neden olacaktır.

Dil öğretiminde öğrenme süreçlerini olumsuz yönde etkileyen en büyük etken öğrenme esnasında öğrencideki kaygı seviyesinin yüksek oluşudur. Öğrencideki bu kaygı seviyesinin asgari düzeye indirilmesinde öğrencinin en temel iletişim kalıplarıyla hedef dilde iletişime geçmesine yardımcı olacak etkinliklerin öğretici tarafından öğretim ortamında gerçekleştirilmesidir. Temel selamlaşma, vedalaşma, kendini tanıtmaya, bağlama uygun tebrik ifadeleri ve günlük hayattaki en temel ihtiyaçları karşılayacak kalıp ifadeler söz konusu lehçelerde tamamen aynı olmasa da benzer dil bilimsel yapılar ve leksikal öğeler içermektedir. Söz konusu kalıplarla hedef dilde sözel olarak basit iletişime geçilmesi daha sonraki iletişim süreçlerine büyük katkılar sağlayacaktır. Bu nedenle bu tipolojideki öğrencilere hedef dilde konuşma becerisine yönelik etkinlikler diğer üst dil becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olacaktır.

Öğreticiler ve materyal hazırlayıcılar hedef dil ile öğrencilerin konuştuğu lehçe arasında karşılaştırmalar yaparak benzerliklere veya farklılıklara dair genel hükümlere varmamalıdır. Çünkü bu türden genel hükümler bazen ya öğretici tarafından yanlış aktarılmakta ya da öğrenci tarafından yanlış algılanmaktadır. Buna birebir deneyimmediğim bir olaydan örnek vermek isterim. Seviye tespit sınavı yaptığım bir Türkmen öğrenci adayına masamdaki görsellerden *kapı* görselini işaret ederek *Bu nedir?* dediğimde *Kafı*. cevabını aldım. Hemen arkasından *pencere* görselini işaret ederek *Bu nedir?* sorusunu yönelttiğimde ise *Fencere*. cevabını aldım. Daha sonra niçin "fencere ve kafı" dediğini sorduğumda ise kendisine ülkesinde özel ders vermiş bir Türk tarafından "Türkmencedeki bütün p seslerinin Türkçede f sesine karşılık geldiğini ve Türkçe kelimelerde gördüğü bütün p seslerini fye çevirmesi gerektiğinin" söylenmiş olduğunu öğrendim. Bu kuralı "sınıf, defter..." gibi kelimelerde işletmek mümkün ama Türkçedeki söz konusu sesleri içeren kelimelerin tamamı için bu kuralın geçerli olduğu söylenemez. Bu türden örnekleri çoğaltmak mümkündür. Bu noktada geliştirilmesi gereken strateji, etkinlikler için kullanılacak yapılar ve leksikal öğeler planlı bir şekilde organize edilerek örtük öğrenme modeli materyallerde ve öğrenme ortamlarında gerçekleştirilmelidir. Çünkü hedef kitledeki öğrencilerin çoğu linguist bakış açısına sahip olmayabilir. Örtük öğrenme modeliyle hedef lehçe ile kendi ana dili olan lehçe arasında zihinsel transferler gerçekleştirmesini sağlamak daha kalıcı etkiler sağlayacaktır. Zaten bu tür bir öğretim sürecinin örtük ana hedeflerinden biri de öğrencinin bu tür işleyen bir zihni yapıya kavuşmasını sağlamak olmalıdır.

Türk lehçeleri konuşurlarının hedef dil olan Türkiye Türkçesindeki hazır bulunuşluk durumlarının hangi düzeyde olduğuna; hangi lehçe grubunun hangi dil becerisinde ilerleme hızının yüksek düzeyde gerçekleştiğine; Türkiye Türkçesini öğrenmedeki amacına yönelik

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

İhtiyaç ve durum analizleri yapılmalıdır. Söz konusu ihtiyaç ve durum analizlerinin neticelerine uygun ve Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni'nin referans alındığı bir öğretim programı geliştirilmelidir. Özellikle Çağdaş Türk Lehçeleri ve Türkçenin Eğitimi bölümleri bu tip bir dil öğrenme modeli geliştirmek için disiplinler arası müşterek projeler geliştirmelidir. Beceri temelli ve iletişimsel yaklaşıma uygun bir dil öğretim metodolojisiyle yapılandırılan bir dil öğretim modeli ve süreci hedef kitlede dil öğrenim hızının yüksek düzeyde gerçekleşmesini sağlayacaktır.

Kaynakça

- AKTAŞ, Tahsin (2005)., "Yabancı Dil Öğretiminde İletişimsel Yeti", *Journal of Language and Linguistic Studies* Vol.1, N.1, April. S. 89-100.
- BAŞKAN, Ö. (2006). *Yabancı Dil Öğretimi İlkeler ve Çözümler*, İstanbul: Multilingual Yayınları.
- CHOMSKY (2001). *Dil ve Zihin*, Ankara, Ayraç Yayınevi.
- COMRE, Bernard (2005). *Dil Evrensellikleri ve Dil Bilim Tipolojisi*, Ankara: Hece Yayınları
- DEMİRCAN, Ö. (1990). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*: İstanbul: Elif Kitabevi.
- DJIGUNOVIĆ, M. J.; Krajnović, Medved M. (2009). *Language Teaching Methodology And Second Language Acquisition*.
- DURMUŞ, Mustafa (2013). *Yabancılar Türkçe Öğretimi*, Ankara: Grafiker Yay.
- ERCİLASUN, A. Bican, ALİYEVA, A. Mehmedoğlu (1991). *Karşılaştırmalı Türk Lehçeleri Sözlüğü*, Ankara: Kültür Bak. Yay.
- ERGİN, Muharrem (1993). *Türk Dil Bilgisi*, İstanbul: Bayrak Yay.
- GREENBERG, Joseph H. (1961). *Universals of Language*, London: The M.I.T Press.
- Karşılaştırmalı Türk Lehçeleri Grameri (Basit Çekim)*, (2006) Ankara: TDK Yay.
- KORKMAZ, Zeynep (2003). *Türkiye Türkçesi Grameri*, Ankara : Türk Dil Kurumu Yay.
- KRASHEN, Stephen D.(1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Prentice-Hall International,
- KRASHEN, Stephen D.(1988). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Prentice-Hall International.
- PORZIG, Walter (1985). *Dil Denen Mucize I* (Çev. Vural Ülkü). Ankara: Türk Dil Kurumu Yay.
- RİCHARD, Jack C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*, New York: Cambridge University Press.
- TESNIÈRE, L. (1959). *Élèments de syntaxe structurale*, Paris.
- Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı* (2013). (Edit. M. Durmuş, A. Okur), Ankara: Grafiker Yayınları.
- http://www.telc.net/fileadmin/user_upload/Publikationen/Diller_iain_Avrupa_Ortak_oneriler_AEeraevesi.pdf

BATI TRAKYA TÜRKLERİNDE TÜRKÇE EĞİTİM VE SORUNLARI

Ntilek OSMAN*

Giriş

Lozan Antlaşması'ndan bu yana hemen her dönem Azınlık kamuoyunun gündeminde olan Batı Trakya'daki Türk Azınlığının eğitimi, özellikle de sorunları bakımından, gerek Yunanistan gerekse Lozan'ın getirdiği koruyuculuğa binaen Türkiye'de ve uluslararası platformlarda Azınlık tarafından sıklıkla dile getirilmektedir.

Batı Trakya Türkleri, 1923 yılında imzalanan Lozan Antlaşması'nın tanıdığı "azınlık" statüsü ile Yunanistan'da bırakılırken yine Lozan'ın 40. ve 41. maddeleri uyarınca eğitim alanında hakları da belirlenmiştir. Buna göre, Azınlığın kendi dilini eğitim dili olarak kullanabileceği okullar kurma, yönetme ve denetleme hakkına sahip olacağı ve devletin de ana dillerinde eğitimi sağlama konusunda gerekli kolaylık ile imkânı sağlayacağına hükmedilmektedir (Meray 1970:282-283).

Bunun yanında, Batı Trakya Türklerine resmî azınlık statüsüne sahip olmadan önce Yunan Sevr'i olarak bilinen 1920 tarihli Yunanistan'daki Azınlıkların Korunmasına İlişkin Anlaşma'nın 8. ve 9. maddeler ile de eğitim konusunda benzer haklar tanınmıştır.¹ Yine 1913 tarihli Atina Antlaşması'nın 3 Numaralı Protokolü, bütün Yunanistan topraklarında yaşayan Müslümanlar için geçerli kılınmakta, Batı Trakya'da yaşayan Müslüman Türk Azınlık açısından eğitimle ilgili düzenleme özellikle önem taşımaktadır. Buna göre, Müslüman özel okullar ve bunların gelirleri Yunanistan tarafından tanınmakta, söz konusu okullarda resmî programa uymak ve Yunan dilinde eğitim de zorunlu olmak şartıyla Türk dilinde eğitim yapılabileceği öngörülmektedir (Oran 1986:37).

1923'te imzalanan Lozan Antlaşması'yla Yunanistan'a bırakılan Batı Trakya bölgesinde yaşayan Müslüman Türkler yine 1923'te imzalanan Türk ve Yunan Halklarının Mübadelesine İlişkin Sözleşme ve Protokol ile Türkiye ve Yunanistan arasındaki zorunlu nüfus değişiminden muhaf tutulmuştur (Öksüz 2006:21). Bu dönemden itibaren Yunanistan'daki resmî azınlık tarihi başlayan Türklerin, 1923'ten bu yana yukarıda bahsi geçen uluslararası antlaşma ve hukuk belgelerinde eğitim alanında sahip olduğu pozitif hakları, bugüne kadar çıkartılan 70'ten fazla kanun ve düzenleme ile zamanla elinden alınmıştır.

* Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Balkan Çalışmaları ABD, dilekao@hotmail.com

¹ Yunan Sevr'i olarak bilinen 1920 tarihli Yunanistan'daki Azınlıkların Korunmasına İlişkin Anlaşma'nın 8.maddesi: soy, din ve dil azınlıklarına, harcamaları kendilerine ait olmak üzere, dinî ve ictimâî müesseseler ve okullar kurma, işletme ve denetleme hakkını vermekte, burada kendi dillerini kullanma imkânı sağlamaktadır.

9. maddesi: yalnızca 1 Ocak 1913'ten sonra Yunanistan'a katılan topraklarda geçerli olmak üzere, farklı dil konuşan vatandaşların önemli oranda buldukları yerlerde bu toplumlara devlet ve belediye gibi kamu bütçelerinden eğitim, dinî ve insanî amaçlarla adil bir miktarın ayrılacağına öngörülmektedir. Yunan Sevr'i olarak bilinen anlaşmanın tüm maddeleri için, <https://www.abttf.org/html/index.php?link=detay&id=53&arsiv=1&typ=1>

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Söz konusu antlaşma ve uluslararası hukuk belgelerinde çizilen yasal çerçeve ile Batı Trakya Türklerinin eğitim hakları belirtilmiş ve sistemi şekillendirilmiş olsa da uygulamada işleyiş bu çerçevenin içine oturtulamamakta, Azınlığın eğitim hayatına yansımaları iyileştirme değil de sorun odaklı olmaktadır. Azınlık eğitimiyle ilgili Batı Trakya Türk Azınlığı ile devlet arasında anlaşmazlıklar günümüzde de varlığını sürdürmektedir.

Türkçe ve Yunanca olmak üzere kendine özgü iki dilli bir eğitime sahip olan Batı Trakya Türkleri eğitimi geçmişten bu yana karşı karşıya olduğu engellemeler ve sorunlara rağmen günümüzde de varlığını korumaktadır. Azınlık okullarının hukuki statüsü, yönetimi, öğretmenlerin eğitimi ve tayinleri, eğitim gereçlerinin sağlanması ve yeni okul binası açısından materyal ve fiziki ihtiyaçlar gibi temel sorunları sürmektedir.

Son yıllarda ise Batı Trakya'daki Türk Azınlık okulları eğitim kalitesi, Türk dilindeki dersler aleyhine değişen müfredat yapısı ve okul kapatmaları ekseninde tartışılmakta, eğitiminin iyileştirilmesi, sorunların çözülmesi yönünde Batı Trakya Türkleri'nin talep ve istekleri devam etmektedir.

Özellikle de ülke genelinde zorunlu hale getirilen ana okulu eğitiminin, ana dil farklılığı gözetilmeksizin Batı Trakya Türk Azınlığı mensuplarını da kapsayacak şekilde uygulamaya konarak, ana dilleri Türkçe olan Azınlık çocuklarının tek dil Yunancanın kullanıldığı okul öncesi eğitime mecbur kılınması, Batı Trakya Türklerinin tepkisini çekmekte, iki dilli (Türkçe - Yunanca) ana okulu taleplerini yüksek sesle dile getirmelerine yol açmaktadır. Diğer yandan bu durum, özel ve özerk olan Azınlık eğitiminin devlet eğitim sistemi içindeki uygulamaya dâhil edilmesi nedeniyle de, Azınlık tarafından eğitim hayatlarına devletin tek yönlü müdahalesi olarak algılanarak tepkiyle karşılanmaktadır.

Batı Trakya Türklerinin Eğitim Hayatında İlk Dönem (1923-1950'li Yıllara Kadar Türkçe Eğitim ve Sorunlar)

Lozan Antlaşması'nın imzalandığı dönemden 1940'ların ortalarına kadar sistematik bir Azınlık eğitiminden söz etmek mümkün olmazken, bu dönemde gerek Yunan idaresinin gerekse ailelerin ilgisizliğinin de etkisiyle, öğretmen, eğitim materyalleri ve okul binası olmaksızın camii odalarının okul olarak kullanıldığı bilinmektedir (Abdurrahman 2012:137).

Bu dönem ilköğretim ve medreselerden oluşan Azınlık eğitiminde karşı karşıya kalınan ilk sorun, 1928'de Türkiye'de gerçekleşen harf devriminden sonra Batı Trakya'daki Azınlık okullarında da Latin harfleriyle eğitime geçilmesini savunanlar ile bu yeniliğe karşı çıkanlar arasında yaşanan tartışmada kendini göstermiş, bu durum Türk toplumunda aileler ile öğretmenler arasında bölünmeye yol açan ciddi bir sorun olmuştur. Öyle ki ova köylerindeki ilköğretim okullarında yeni alfabe ile eğitime geçenler ile eski alfabe ile eğitime devam edenler şeklinde ayrışma yaşanmış, özellikle balkan kolu olarak adlandırılan dağlık bölgedeki ilköğretim okullarında ise 80'li yılların yarısına kadar eğitime Eski Türkçe ile de devam edilmiştir (Abdurrahman 2012:138-141).

Yunanistan'ın 1951'de NATO üyeliği süreci ve Türkiye ile Yunanistan'ın ABD kaynaklı Truman Doktrini ve Marshall Planı çerçevesinde sağlayacağı ekonomik ve askerî yardım dönemi (Hatipoğlu 2005:15) ile devamında 1953'te Türkiye, Yugoslavya ve Yunanistan arasında Balkanların savunmasına yönelik resmî adı, "Türkiye Cumhuriyeti ile Yunanistan Krallığı ve Yugoslavya Federatif Halk Cumhuriyeti Arasında Dostluk ve İşbirliği Andlaşması" olan Balkan Paketi sürecinde (Sevinç 2012:58), Yunanistan ve Türkiye'ye yönelik artan S.S.C.B. tehdidi de Türk-Yunan dostluğunu zorunlu kılmıştır.

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

6-7 Eylül 1955 olaylarına kadar (Aarbakke 2000:95), on yıl sürecek olan iki ülke ilişkilerindeki bu olumlu döneminin Batı Trakya'daki Türklerin özellikle eğitim hayatına olumlu ve kalıcı yansması olmuştur. Bu yansılardan biri 1951'de imzalanan Türk-Yunan Kültür Anlaşması olurken, bir diğeri Yunan Kralı Paul ve Kraliçe Frederika'nın Türkiye ziyareti ile Türkiye'nin üçüncü Cumhurbaşkanı Celâl Bayar'ın iadei ziyareti olmuştur (Sevinç 2012:55). 1952 yılındaki ziyareti esnasında Cumhurbaşkanı Celâl Bayar Gümülcine'de kendi adını taşıyan, günümüzde de Azınlığın iki dilli iki ortaokul ve lisesinden biri olan dönemin Azınlığa ait ilk iki dilli ortaokul ve lisesinin de açılış törenine katılmıştır (Abdurrahman 2012:144).

1951 yılında yapılan Kültür Anlaşması², özellikle öğretmen ihtiyacının karşılanması hususunda Batı Trakya Türklerinin eğitim hayatında kalıcı etki bırakmış, çok sayıda Azınlık öğrencisi Türkiye'deki öğretmen okullarına eğitim almak için gönderilmiş ve 1960'lardan itibaren de peyderpey döndükleri Batı Trakya'da Azınlık okullarında görev almışlardır (Hürşit 2006:160,164). Yine bu dönemde Azınlık okullarında görev yapmak üzere 'Kontenjan Öğretmenleri' olarak belirlenen belli sayıda öğretmenin de Türkiye'den gönderilmesi kararlaştırılmıştır (Hürşit 2006:177-178).

Batı Trakya Türkleri bu olumlu dönemde olduğu gibi zaman zaman, bizzat Yunanistan hükümetlerinin talimatlarıyla, sadece "Müslüman" olarak değil "Türk" olarak da anılmışlar, yayın, kurum ve kuruluşlarında "Türk" ve "Türkçe" sıfatlarını açıkça kullanabilmişlerdir (Whitman 1990:15).

Azınlık tarafından Azınlık eğitiminin özel ve özerk yapısının kabul edildiği kanun olarak görülen ve Azınlığın Türk olarak tanımlandığı Maraşal Papagos kanunu olarak bilinen 3065/1954 sayılı ve tarihli kanun (Abdurrahman 2012:147; Aarbakke 2000:135) da bu örneklerden biridir.

Batı Trakya Türklerinin Eğitim Hayatına Sistemik Müdahale Dönemi (1960-70'li Yıllarda Türkçe Eğitim ve Sorunlar)

İç savaş döneminde 1950'lere kadar güvenlik sorunlarıyla boğuşan ve istikrar tesis etmeye çalışan Yunanistan'da, ülkedeki Ulahlar, Makedonlar, Arnavutlar ve Türkler gibi azınlık grupların o döneme kadar sistemik olarak dikkatleri çekmediği ancak iç savaşın sona erip devlet erkinin tüm mekanizmalarıyla çalışmaya başlamasından itibaren ülke genelindeki diğer azınlıklara olduğu gibi Batı Trakya'da da eğitim hayatına müdahalelerin başladığı görülmektedir.³

Kıbrıs'taki gelişmelerin etkisiyle kötüleşen iki ülke ilişkilerindeki olumsuzluk 1960'lardan itibaren daha da kötüleşmiş, Azınlığı tanımlamak için bu döneme kadar kullanılan Türk kimliğinin yerini "Müslüman" kelimesi almaya başlamıştır.

Batı Trakya Türklerinin eğitim hayatına yansması olarak ise 1960'tan sonra Türkçe ders kitaplarının güncellenerek Türkiye'den gönderilmesine 2000'li yılların başına kadar izin verilmemiştir. Türk Azınlık okullarında çocuklar onlarca yıllık ders kitaplarıyla, çoğunlukla da o

² Türkiye Cumhuriyeti ile Yunanistan Krallığı arasında imzalanan Türk-Yunan Kültür Anlaşması hakkında daha geniş bilgi için, <https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/TBMM/d09/c015/tbmm09015068ss0157.pdf>

³ Yunanistan'ın bugün olduğu gibi geçmişte de eğitim ve öğretimde Türklerle ve diğer gayrimüslimlere karşı uyguladığı baskıcı ve asimile edici politikalar hakkında daha geniş bilgi için, (Nihat 2007:41).

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

kitapların fotokopileriyle eğitime mecbur bırakılmıştır. Söz konusu iki dilli Azınlık ilkokullarında Yunanca müfredat ders kitaplarıyla ilgili ise herhangi bir sorun yaşanmamıştır.

1967'de gelen Cunta yönetimiyle Batı Trakya Türklerinin eğitim hayatına sert müdahaleler başlamıştır. 1960'lı yıllara dair tek olumlu gelişme, Azınlığa ait iki dilli ortaokul ve liseden biri olan İskeçe'de Muzaffer Salihoğlu Ortaokul ve Lisesi'nin 1965 yılında açılmasına izin verilmesidir (Abdurrahman 2012:153).

Bu dönem okul encümen heyetlerinde 1979'a kadar sürecek seçim süreci sekteye uğratarak Azınlık okullarının yönetimiyle ilgili tüm kararların alındığı encümen kurulları Cunta tarafından atanmıştır (Hurşit 2006:149 ; Oran 1986:75). Türkiye'deki öğretmen okullarından mezun Azınlık öğretmenleri, Yunanistan tarafından ülkenin bütünlüğünü zedeleyecek birer tehdit unsuru olarak algılanarak (Hüseyinoğlu 2014:245) iki dilli Azınlık ilkokullarında göreve atanmamış ve nihayetinde Yunanistan, Azınlık eğitimini âdeta denetim altına alabilmek için 1969 yılında 31/10.10.1968 sayılı kararname ile Yunanca eğitim veren bir öğretmen okulu olarak Selânik Özel Pedagoji Akademisi'ni kurarak (Oran 1986:76) Azınlık ilkokullarına öğretmen yetiştirilmesinin önünü açmıştır.

Azınlık eğitim sisteminin içinden geçtiği bu zorlu dönemde, 1951 Türk-Yunan Kültür Anlaşması'nda öngörülen karma komisyonun toplanması kararlaştırılarak Azınlık eğitiminin özellikle öğretmen ve kitap sorunlarına çözüm getirecek maddeleri içeren 1968 Türk - Yunan Kültür Protokolü'nü imzalamıştır. İki ülke arasında azınlıkların eğitim sorununa çözüm getirme doğrultusundaki son ciddi girişim olarak tanımlanabilecek 1968 Kültür Protokolü, Azınlığın eğitim dilinin Türkçe olduğunun belirtildiği belge olarak da öneme sahiptir (Aarbakke 2000:143). Bu önem, özellikle Azınlığın Türk kimliğini inkâr yönünde devlet tarafından geliştirilen Trakya'daki azınlığın, Pomaklar, Romanlar ve Türk soylulardan oluşan heterojen bir yapıya sahip olduğuna dair günümüzde de sürdürdüğü tanımlamayla ve bu söylemin ortaya çıkardığı azınlığın ana dili ve ana dilinde eğitim tartışmalarında daha da belirgin olmuştur.

Yunanistan'ın 1974'te demokrasiye geçişi de Azınlık açısından beklenen olumlu sonuçları doğuramamış, aksine Türkiye'nin Kıbrıs müdahalesi sonrası baskıları arttırmıştır. Bu dönem, Azınlık eğitiminin özerkliğini ortadan kaldıran uygulamalar olarak, 1972 tarihli 1109 sayılı ve 1977 tarihli 695 sayılı yasalar ile Batı Trakya'daki Türk Azınlık ilkokullarının Yunan devletinin vesayetine alınması süreci başlamış (Oran 1986:79), 1954 tarihli Mareşal Papagos Kanunu'nda geçen "Türk okulları" ifadesinde düzenlemeye gidilerek "Türk" yerine "Azınlık okulları" ifadesi konulmuş, Azınlık okullarında görev yapacak öğretmenleri belirleme yetkisi encümen heyetlerinden alınmış, Azınlık ilk okullarında öğretmen olarak Selânik Özel Pedagoji Akademisi mezunlarının göreve atanacağı yasa ile zorunlu hale getirilmiştir (Oran 1986:76-81).

**Batı Trakya Türklerinin Eğitim Hayatında Açılım Dönemi
(1980'den Günümüze Avrupa Birliği ve Çağdaş Azınlık Politikası Ekseninde
Türkçe Eğitim ve Sorunlar)**

1980'lere gelindiğinde, bugünkü adıyla Avrupa Birliği'ne üye yapıldığı 1981'den itibaren Yunanistan'ın Azınlığa yönelik politikasının, Batı Trakya'daki Türklerin etnik kimliğini ve kurum ve kuruluşlarıyla ülkedeki mevcudiyetlerini red yönünde ağırlık kazandığı görülmektedir.

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

Bu dönemde Yunan vatandaşlık kanununun 19. maddesi uyarınca vatandaşlıktan çıkarılan Türklerin sayısı artmaya başlamış, Türklere ait binlerce dönüm arazi kamulaştırılmış⁴, isminde Türk kelimesi geçen dernekler kapatılmış⁵, Azınlık vakıf ve cemaat idare heyetleri ile müftülük makamında seçime izin verilmeyerek söz konusu heyet ve müftü devlet tarafından atanmış⁶, 1988 yılındaki Batı Trakya Türkleri Eğitim Raporu'yla da 1964 yılından sonraki Yunan hükümetlerinin tutumunun Azınlık eğitiminde yol açtığı sıkıntıların geldiği boyut sıralanmıştır.⁷

Buna göre,

a) Gerek ilkokullar gerekse ortaokullar için Türkiye'den gelen ders kitapları öğrencilere dağıtılmamaktadır.

b) Türk Azınlık okullarında ders araç-gereçleri yetersizdir.

c) Öğretmen açığı söz konusudur. Bir yandan Azınlık, encümenler vasıtasıyla istediği öğretmeni tayin etme hakkından mahrum bırakılmakta, diğer yandan 1951 tarihli ikili anlaşmaya aykırı olarak Türkiye mezunu öğretmenlerin Azınlık okullarına ataması yapılmamaktadır.

d) Batı Trakya Türklerine danışılmadan devletin tek tarafı kararı ile kurulan Selânik Özel Pedagoji Akademisi mezunlarının öğretmen olarak yasa ile zorunlu olarak Azınlık ilkokullarının Türkçe müfredat derslerini vermek üzere görevlendirilmesi, söz konusu öğretmenlerin Türk dilindeki yetersizlikleri nedeniyle Azınlık toplumunda tepki çekmektedir.

⁴ Öyle ki Batı Trakya'da yapılan kamulaştırmanın % 80'i Türk toprakları üzerinde uygulanmıştır. Daha geniş bilgi için, (Alp 1995:629-630).

⁵ 1928'de Türk Gençler Birliği adıyla kurulup 1938'de Komotini (Gümölcine) Türk Gençler Birliği adını alan dernek ile 1936'da Rodop-Evros Türk Öğretmenler Birliği adıyla kurulup 1966'da Batı Trakya Türk Öğretmenler Birliği adını alan derneğin tüzel kişiliklerine 1983 yılında son verilmiş, yerel mahkemenin bu kararının 1987'de Yüksek Mahkeme (AreiosPagos) tarafından onanmasıyla kesinlik kazanmıştır. (Gümölcine Türk Gençler Birliği hakkında daha geniş bilgi için, http://gtgb.gr/php/show_tarihce.php; (Hurşit 2006:190-193).

1927'de İskeçe Türk Gençler Yurdu adıyla kurulup 1936'da İskeçe Türk Birliği adını alan derneğe de yine adında Türk kelimesi bulunduğu gerekçesiyle 1986'da kapatma davası açılmış ancak birlik iç hukuk yollarında itiraz hakkını kullanmış ve ardından Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi'ne başvurmuş, mahkeme 2008 yılında Yunanistan'ın Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesini ihlâl ettiğine karar vermiştir. Ancak birliğin resmîyetinin iade edilmesi konusunda iç hukuk 2008'den bugüne kadar hâlâ işletilmemektedir. (İskeçe Türk Birliği'nin hukukî süreciyle ilgili daha geniş bilgi için, http://www.iskeceturbirligi.org/page.php?ref=hukuki_surec)

⁶ Azınlık vakıfları ve cemaat idare heyetleriyle ilgili daha geniş bilgi için, (Cin 2009:159-161). Gümölcine Müftüsü Hüseyin Mustafa Efendi'nin ölümününden 1985'de dönemin valisi tarafından Gümölcine'ye Müftü ataması yapılmış, benzer şekilde İskeçe Müftüsü Mustafa Hilmi'nin ölümünün ardından 1990'da da İskeçe'ye Müftü ataması yapılmıştır. Atamaları kabul etmeyen Azınlık, Gümölcine'de İbrahim Şerifi, İskeçe'de ise Mehmet Emin Aga'yı Müftü olarak seçmiş bu tarihten itibaren devlet ile Azınlık arasında atanmış ve seçilmiş Müftü ayrışması başgöstermiştir. Günümüzde de hâlâ Dimetoka, Gümölcine ve İskeçe'de devlet tarafından atanan müftüler bulunmaktadır. (Cin 1988:28-33).

⁷ 1988 tarihli Batı Trakya Türkleri Eğitim Raporu hakkında daha geniş bilgi için, (Batı Trakya'nın Sesi Dergisi 1988: 28 - 33).

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

e) İkili anlaşmalar uyarınca Azınlık ortaokul ve liselerinde görev yapacak 'kontenjan öğretmenleri'nin göreve başlamalarında ciddi gecikmeler yaşanmakta bu da eğitimi aksatmaktadır. Öte yandan Azınlık mensuplarının Azınlık ortaokul ve liselerine atanmasına müsaade edilmemektedir.

f) Okul binaları yetersizdir. 1988 yılı itibarıyla 241 Azınlık ilkokulunda öğretime devam eden 12 bini aşkın Azınlık öğrencisi için özellikle iki dilli ortaokul ve lise açığı bulunmaktadır. Gümülcine'de bir (1), İskeçe'de de bir (1) tane olan iki dilli ortaokul ve lise ise bu ihtiyacı karşılamakta zorlanmakta, orta ve lise eğitimine devam etmek isteyen Azınlık öğrencileri tek dilde Yunanca eğitimin verildiği okullara gitmek zorunda kalmaktadır.

g) İki dilli Azınlık ilkokullarında Türkçe müfredat dersleri Yunanca lehine her geçen gün azaltılmaktadır.

Bireysel haklar, azınlık hakları ve eğitim haklarıyla ilgili tüm bu olaylar 1988'de Türklerin, 29 Ocak Millî Direniş ve Dayanışma Günü olarak anılan protestoyu düzenlemesiyle sonuçlanmış, söz konusu gösteri Azınlığın bu haklarıyla ilgili bazı iyileşmelerin yolunu açması açısından son derece önemli olmuştur. Bu etkiyle 1991'de dönemin iktidarı tarafından geliştirilen "isonomia-isopolitia" (yasalar önünde eşitlik ve eşit vatandaşlık) söylemiyle (Abdurrahman 2012:168) Azınlığın bireysel haklarında iyileştirmeler kaydedilmeye başlanmış, ancak özellikle azınlık hakları ve eğitim hakları açısından ihlaller günümüze kadar süregelir olmuştur.

Bunun yanında, siyasal hak ve özgürlükler bakımından uğradığı haksızlıkların bir örneği olarak Azınlığın bağımsız milletvekili çıkarmasını önlemek için 1990 yılında getirilen % 3'lük ülke barajı (Mazlumder 2012:44) da günümüzde de hâlâ geçerliliğini korumaktadır.

Yine, "isonomia - isopolitia" söylemiyle başlayan ve Azınlık eğitim hayatında ikinci olumlu dönem olarak anılacak süreçte Azınlık ilkokullarında yeni bir ders kitabı sorunu yaşanmıştır. Azınlık ilkokullarının Türkçe müfredatında okutulmak üzere Yunan devleti tarafından tek taraflı olarak hazırlanan ve "Zenginisi kitapları" olarak anılan söz konusu ders kitaplarının 1991-92 eğitim öğretim yılında dağıtılması, ikili anlaşma ve protokollere aykırı olarak hazırlandığı gerekçesiyle Azınlık tarafından büyük tepki görmüş, 1993 yılında Azınlık okullarında boykot kararı alınmıştır (Hurşit 2006:179-180).

'90'ların yarısında itibaren Yunanistan bir yandan "isonomia-isopolitia" etkisi, diğer yandan üyesi olduğu Avrupa Birliği tarafından 1993'te AB'ye aday olabilecek ülkeler için benimsenen Kopenhag Kararlarının Siyasi Kriterleri'ndeki azınlık hakları vurgusunun da etkisiyle, dönem dönem yumuşamalar göstermekle birlikte temelde haksızlıklarla dolu yetmiş yıldan beri devam eden Azınlık politikasında göreceli de olsa değişikliğe gitmeye başlamıştır.

Özellikle Azınlık eğitiminde, Azınlığın ortaokul ve liselerine öğretmen alımı yapılmış, okul binaları ile eğitim materyallerinin iyileştirilmesi yönünde destek verilmiş, 2341/1995 sayı ve tarihli yasal düzenleme ile de Yunanistan üniversitelerinde okumak isteyen Azınlık öğrencilerine % 0,05'lik eğitim kotası sağlanmıştır. 2000'de ise iki dilli Azınlık ilkokullarının Türkçe müfredat kısmı için 1968 Kültür Protokolü uyarınca Türkiye'den gelmesi gereken ancak Yunanistan tarafından müsaade edilmeyen yeni ders kitaplarına yaklaşık 30 yıl aradan sonra izin verilmiştir (Abdurrahman 2000:168-170).

2000'lerin ortalarına gelindiğinde, on yıllardır Azınlığa ait iki dilli ilk, orta ve lise eğitiminde süregelen sorun odaklı eğitim sürecine Azınlık mensupları açısından anaokulu eğitiminin de eklendiği görülmektedir. 1976 yılından bu yana Yunanistan'da 9 yıl olan fakat

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

Türk Azınlık mensupları için 6 yıl olarak uygulanan zorunlu eğitim (Hurşit 2006:83), 2006 yılında 1 yıllık okul öncesi eğitimin de zorunluluk kapsamına alınmasıyla 9 yıldan 10 yıla çıkartılmıştır. 2011'de tüm bölgelerde uygulanmaya başlanılan yasa, farklı dile, dine ya da etnik azınlığa mensup çocuklar arasında ayırım yapmadan 5 yaşını tamamlamış bütün çocukların anaokuluna gitmesi zorunluluğunu getirmiştir.⁸

Bu uygulama Azınlık eğitim camiasında günümüzde de süren tartışmalara yol açmış, özel ve özerk yapıya sahip olan Azınlık eğitiminin devletin genel eğitim sistemi içine tek taraflı olarak dâhil edilerek, ana dili özelliği gözetilmeksizin Azınlık çocuklarının tek dilde Yunanca eğitimin verildiği anaokullarına gitmeye mecbur kılınmasıyla, Azınlık iki dilde eğitim hakkı taleplerini yüksek sesle dile getirmeye başlamıştır.

Azınlık kamuoyunda tepkiyle karşılanan ve Azınlık eğitimine fizikî müdahale olarak nitelendirilebilecek son uygulama ise, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2010 yılında alınan karar doğrultusunda öğrenci sayısı yetersizliği gerekçe gösterilerek, eğitim alanındaki giderlerin azaltılması ve mevcut okullarda daha iyi bir eğitim verilmesi amacıyla Azınlık ilkokullarında birleştirme ya da kapatma uygulamaya konulmuştur. Kararın 2015 - 2016 eğitim öğretim yılında da uygulanmasının ardından kapanan okul sayısı 60'ı bulurken, Türk Azınlığa ait okul sayısı 132'ye gerilemiştir.⁹

Sonuç ve Değerlendirme

Batı Trakya Türklerinin eğitim sistemi bugün, iki dilde eğitim veren 132 ilkokul, iki dilde eğitim veren biri Gümölcine'de bir diğeri ise İskeçe'de bulunan 2 ortaokul ve lise ile biri Gümölcine ve diğeri İskeçe'de bulunan 2 medreseden oluşmaktadır.

Batı Trakya Türklerinin eğitim sistemi, iki dilli olarak şekillendiği 1923'ten günümüze sorun odaklı yürümektedir. İlkokulları on yıllardır süren öğretmen ve kitap eksikliğinin yanı sıra çağdaş eğitim standartlarından ve bilimsel iki dilli pedagojik yaklaşımlardan uzak uygulamalar nedeniyle olması gereken kaliteli eğitimden uzaktır.

Azınlık ilkokullarındaki Türkçe derslerini vermek için görevlendirilen Selânik Özel Pedagoji Akademisi mezunu öğretmenler Türkçelerinin yetersizlikleri nedeniyle ders kitaplarını anlamada ve anlatmada yetersiz kalmış, bu durum özellikle 2000'lerin başından itibaren yenilenen Türkçe ders kitaplarıyla iyice hissedilir olmuştur. Bu da Azınlık öğrencilerinin hem ana dilleri Türkçeyi sağlıklı öğrenememelerine neden olmakta hem de ülkedeki egemen dil Yunanca ile diğer yabancı dilleri öğrenme süreçlerine olumsuz olarak yansımaktadır.

Öyle ki Azınlık ilkokullarının eğitim kalitesini doğrudan etkileyen bu durumun iyileştirilmesi için söz konusu öğretmenler bizzat kendileri ilgili bakanlık nezdinde girişimde bulunmuş, Türkiye Cumhuriyeti'ndeki yüksek öğretim kurumlarının ilgili bölümlerinden gelecek eğitimler tarafından seminer görmeyi yazılı olarak talep etmişlerdir (Kelağa Ahmet, 2005:131). Söz konusu okullardaki Yunanca müfredat, öğretmenler ve ders materyalleri bakımından Avrupa Birliği fonlu Müslüman Çocukların Eğitimi Programı ile desteklenirken¹⁰,

⁸ <http://www.haberler.com/bati-trakya-da-turk-azinligin-anaokulu-sorunuyla-6263703-haberi>

⁹ <http://www.gundemgazetesi.com/trakyahaber/detay/2090>

¹⁰ Müslüman Çocukların Eğitimi Programı hakkında daha geniş bilgi için, <http://www.museduc.gr/tr/>

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

ne öğretmenlerin meslek içi eğitimi ne de yardımcı ders materyalleri açısından Türkçe müfredatı destekleyici uygulamalar hayata geçirilmemiştir.

Mareşal Papagos kanunu olarak bilinen 3065 sayı ve 1954 tarihli yasayla müfredat programı belirlenen iki dilli Azınlık ilkokullarında Türkçe ders saatleri 1975'ten itibaren Yunanca lehine azalmış (Ali 2015:109), günümüzde de ilkokulların yanında Azınlığın iki orta okul ve lisesinde de bazı derslerin Türkçe müfredattan alınarak Yunanca yapılması kararlaştırılmıştır. Azınlık öğrencilerinin devam ettiği bir diğer orta öğretim ve lise kurumu olan medreselerde de, 1980'lerden sonra durum benzer şekilde Türk dilindeki dersler aleyhine gelişmektedir (Çavuşoğlu 2014:43).

Eğitim Bakanlığınca alınan karar doğrultusunda 2011'den bu yana 60 Azınlık ilkokulu kapatılırken, kapatılan okulların öğrencileri için taşınmalı sistemin hâlâ tesis edilememesi, söz konusu Azınlık öğrencilerinin eğitim hakkını kısıtlamakta ve taşımayı üstlenen velilerin inisiyatiflerine bağlı kılmaktadır¹¹.

Her iki dilde de olması gereken eğitim kalitesini sunamayan Azınlık okulları gittikçe tercih edilebilirliklerini yitirmekte, Azınlık velilerinin ilköğretimden itibaren çocuklarını tek dil Yunanca eğitimin verildiği okullara göndermeye evrildiği gözlenmektedir.

İlköğretime devam eden binlerce Azınlık öğrencisi için, iki dilli Azınlık ilkokullarından sonra yine iki dilde orta ve lise eğitimini alabilecekleri sadece iki tane orta öğretim ve lise kurumu bulunmaktadır. Buna karşın, Batı Trakya Türklerinin yoğun olarak yaşadığı bölgelerde tek dilde Yunanca eğitim veren onlarca devlet ortaokul ve lisesi bulunmaktadır¹².

Azınlığın on yıllardır süren yeni iki dilli ortaokul ve lise talebi ise günümüzde de karşılıksız kalmaya devam etmektedir. Azınlık öğrencilerinin büyük bir kısmı iki dilli Azınlık ilkokulundan sonra eğitim hayatına, tek dilli bu devlet ortaokul ve liselerinde devam etmeye mecbur bırakılmaktadır. Bu da, Azınlık velilerinin, eğitimin daha ilköğretim aşamasında çocuklarını tek dilde Yunanca eğitimin verildiği devlet okullarına göndermeye yönelmesinde en baş sebeplerden bir olmaktadır.

Diğer yandan devlet okullarına kayıtlı Azınlık öğrencilerinin sayısındaki artışın, mezun olan Azınlık öğrencisi sayısı ile paralellik göstermediği anlaşılmaktadır. Azınlığın yaşadığı Batı Trakya'daki devlet liselerindeki okul terk oranlarına bakıldığında Türk öğrencilerde bu oranın % 56'ya ulaştığı görülmektedir. Eğitim Bakanlığı tarafından okul bırakma ve terk oranlarıyla ilgili yapılan son açıklamada da ülke genelinde % 8,02 ile okul bırakma ve terk oranında Türklerin yaşadığı Doğu Makedonya Trakya Eyaleti'nin On İki Adalar'dan sonra ikinci sırada yer aldığı resmen ilan edilmektedir.¹³

Türk Azınlık öğrencilerinin yüksek orandaki okul terk oranlarının ardında yatan nedeni, ana dilleri Türkçe olan iki dilli Azınlık çocuklarına bu aşamaya kadar eğitim

¹¹ <http://gundemgazetesi.com/haberyunanistan/detay/2090>

¹² 2005 yılına ait rakamlara göre, Batı Trakya Türklerinin yoğun olarak yaşadığı üç ilden Rodop ilinde yalnızca 1 Azınlık ortaokul ve lisesi (Celâl Bayar) varken devlet ortaokul ve lisesinin sayısı 24; İskeçe ilinde yalnızca 1 Azınlık ortaokul ve lisesi (Muzaffer Salihoğlu) varken, devlet ortaokul ve lisesinin sayısı 37; Meriç ilinde ise Azınlık ortaokul ve lisesi bulunmazken, buna karşın devlet ortaokul ve lisesinin sayısı 42'dir (Kelağa Ahmet, 2005:132).

¹³ <http://www.trakyadan.com/index.php/yunanistan-bati-trakya-haber/item/1869-bati-trakya-da-okul-birakma-oranlari-endise-verici.html>

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

sisteminde izlenen metod yanlışlığına bağlı olarak oluşan dil yetersizliğinde aramak yanlış olmayacaktır.

Buraya kadar ifade edilmeye çalışıldığı gibi, Türkçenin öğretilmesinde ders kitapları başta olmak üzere öğretmenlerin anlama ve anlatmada yaşadığı sorunlar,

Azınlık çocuklarının başta ana dilleri Türkçeyi beraberinde ise egemen dil Yunancayı ve diğer yabancı dilleri öğrenememesinde olumsuz etkileri olduğu muhakkaktır.

Her iki dilde de yetersizliğe bağlı olarak da, eğitimin ilk safhalarında anlama ve ifade etme yetisinden yoksun yetişen Azınlık öğrencileri, özellikle yüksek eğitimde de ciddi sorunlarla karşı karşıya kalmaktadır. Pozitif ayrımcılık örneği olarak 1995 yılında hayata geçirilen ve Azınlık öğrencilerine Yunan üniversitelerinde eğitim girmede binde 5'lik kontenjan sağlayan hak ile ülke içindeki çeşitli yüksek öğretim kurumlarına kayıt yaptıran binlerce Azınlık öğrencisi dil yetersizlikleri nedeniyle sıkıntı yaşamakta, bir çoğu mezun olamamaktadır.

Yüksek öğretimlerini Yunanistan dışında tamamlayan, ana dilleri nedeniyle de büyük oranda Türkiye'deki üniversiteleri tercih eden Azınlık öğrencileri ise, mezun olduktan sonra "diploma denklik" sorunuyla yüz yüze gelmektedir. 2005 yılında DOATAP olarak isim değiştiren Üniversitelerarası Yabancı Öğrenim Diplomalarını Tanıma Merkezi (eski adı DİKATSA), günümüzde de Türkiye'deki yüksek eğitim kurumlarından mezun Azınlık mensuplarına büyük mağduriyet yaratmaktadır.

2011'den bu yana Azınlık kamuoyu ile devlet arasında eğitim alanında tartışmalara yol açan son uygulama ise ülke genelindeki okul öncesi eğitim zorunluluğuna, Azınlık eğitim sisteminin de Azınlığın özel ana dili durumu gözetenilmeksizin tek taraflı olarak dahil edilmesiyle baş göstermiştir. Günümüzde de hâlâ ne tek dil Yunanca eğitim veren devlet ana okullarında Azınlığın talep ettiği doğrultuda Türkçe -Yunanca ikili eğitimin verileceği yapısal düzenleme yapılmakta, ne de Azınlığın Türkçe - Yunanca iki dilde eğitim verilecek özel ana okullarını açmasına izin verilmektedir.

Ayrıca bedensel, zihinsel engeli bulunan yahut öğrenim zorluğu çeken Azınlık mensuplarına yönelik özel eğitim kapsamında ana dilleri Türkçe ile hizmet verecek eğitim kurumları da bulunmamaktadır.

Özel ve özerk olduğu uluslararası ve ikili anlaşmalarla tespit edilen Azınlık eğitim sistemi, buna rağmen Batı Trakya Türklerinin eğitim hakkı ihlalleriyle karşı karşıya kaldığı bir alan olarak günümüzde de Azınlık ile devlet arasında tartışmalı konulardan biridir. Diğer yandan Batı Trakya Türklerinin, bireysel ve özellikle de azınlık haklarıyla ilgili ihlaller de geçerliliğini korumaktadır. Öyle ki isminde Türk kelimesi geçen derneklerin kurulmasına hâlâ izin verilmemekte hatta azınlık kelimesi dahi sorun olabilmekte¹⁴, vatandaşlıktan çıkarılan 60 bin¹⁵ civarında Azınlık üyesi de vatandaşlıklarının iadesini beklemektedir.

¹⁴ 1995 yılında Evros Azınlık Gençleri Derneği'nin kuruluş dilekçesi, adında geçen azınlık kelimesi ile hangi azınlığın tanımlandığı belli olmadığı gerekçesiyle reddedilmiş, 2001 yılında ise Rodop İli Türk Kadınları Derneği'nin kuruluş dilekçesi adında geçen Türk kelimesi nedeniyle reddedilmiştir. (Gündem Gazetesi 2016:7;Mazlumder 2012:38).

Öte yandan 2009 yılında adında geçen "azınlık" kelimesi gerekçesiyle yerel mahkeme tarafından bir derneğin kuruluş dilekçesi reddedilirken bir diğerinin dilekçesi ise adında "azınlık" kelimesi olduğu haliyle kabul edilmiştir. Buna göre Kurcalı Azınlık Kadınları Eğitim Ve Kültür Derneği resmiyete kavuşurken, Batı Trakya Azınlığı Güney Meriç Eğitim ve Kültür Derneği'nin kuruluşu

Kaynakça

- AARBAKKE, Vemund (2000), The Muslim Minority of Greek Thrace, Bergen, Thesis submitted for the degree of Doctor Philosophiae at the University of Bergen.
- ABDURRAHMAN, Sebahattin (2012), Implementation of Educational Rights For The Children of Minorities Under Domestic and International Law: The Case of The Muslim-Turkish Minority in Greece, London, Thesis submitted for the degree of PhD in Law, School of Oriental and African Studies University of London.
- AHMET, İlhan, Batı Trakya Müslüman Türk Azınlığı'nın Sorunlarıyla İlgili Parlamento Çalışmaları 2004 - 2007, Gümölcine.
- ALİ, Rahmi (2015), Ebced'li Yıllardan Günümüze Batı Trakya Türkleri'nde Eğitim, Gümölcine, BAKEŞ Yayınları.
- ALP, İker (1995), Batı Trakya Türkleri, Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi.
- Batı Trakya Türkleri Eğitim Raporu (1988), İstanbul, Batı Trakya'nın Sesi Dergisi.
- CİN, Turgay (2009), Batı Trakya Türklerinin Hukuki Statüsü Sorunları ve Avrupa Birliği, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.
- CİN, Turgay (1988), Yunanistan'daki Türk Azınlığının Hukuki Özerkliği, Ankara, Orion Kitabevi.
- ÇAVUŞOĞLU, Asım (2014), Batı Trakya'da Medreselerin Dünü - Bugünü, Gümölcine, BAKEŞ Yayınları.
- GÜL, Nihat (2007), Balkan Harbi Ve Takip Eden On Yıllık Süreçte Yunan Dış Politikası Esasları Ekseninde Türk Ve Gayrimüslimleri Hedef Alan Baskıcı Ve Asimilasyona Matuf Uygulamalar Ve Günümüze Yansımaları, Edirne, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Uluslararası İlişkiler Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi.
- GÜNDEM GAZETESİ (2016), Olmaz Böyle Şey!, Gümölcine.
- HATİPOĞLU, M. Murat (2005), AB Üyesi Yunanistan'ın Etnik Dokusu İçinde Batı Trakya Türkleri, Aydın, Türk Ocakları Aydın Şubesi Yayınları.
- HURŞİT, Şerafettin (2006), Batı Trakya Türkleri Eğitim Tarihi, Gümölcine.
- HÜSEYİNOĞLU, Ali (2014), Türk-Yunan Nüfus Mübadelsinin "Kalanlar" / "Bırakılanlar" Boyutu: Yunanistan'daki Batı Trakya Türkleri ve Geçmişten Günümüze Azınlık Eğitimi, Samsun, Mübadele ve Balkan Türk Kültürü Araştırmaları Derneği Kültür Yayınları.
- KELAĞA AHMET, İbrahim (2005), Yunanistan'da (Batı Trakya'da) İki Dilli Eğitim Veren Azınlık Okullarında Türkçe ve Yunanca Öğrenim Gören Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi, Ankara, T.C. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Anabilim Dalı, Doktora Tezi.
- MAZLUMDER (2012), Batı Trakya Müslüman Türk Azınlığı İnsan Hakları Raporu, Ankara.
- MERAY, Seha L. (1970), Lozan Barış Konferansı, Tutanaklar, Belgeler, Ankara, Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları.
- ORAN, Baskın (1986), Türk - Yunan İlişkilerinde Batı Trakya Sorunu, Ankara, Mülkiyeliler Birliği Vakfı Yayınları.
- ÖKSÜZ, Hikmet (2006), Batı Trakya Türkleri, Çorum, Karam Yayınları.

önce rededilmiş, kararın temyize taşınmasının ardından ise 2013 yılında kurulmasına izin verilmiştir. <http://www.azinlikca.net/yazarlar/editor/kurcali-azinlik-kadnlari-dernegi-resmen-kuruldu.html>; <http://www.rodopruzgari.com/item/2820-guney-meric-dernegi-tanindi.html>

- 15 1975 tarihli Yunan Anayasası'nın 19. maddesi uyarınca yürürlükten kaldırıldığı 1998 yılına kadar 60 bin civarında Türk vatandaşlıktan çıkarılmış, dönemin Rodop Milletvekili İlhan Ahmet'in konuyla ilgili 2005 yılındaki soru önergesine ilgili bakanlıktan verilen yanıtta söz konu madde uyarınca Batı Trakya ve On İki Adalarda vatandaşlıktan çıkarılan Türklerin sayısı 46.638 olarak açıklanmıştır. (Ahmet 80).

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

SEVİNÇ, Derya (2012), Demokrat Parti Dönemi Türk - Yunan İlişkileri (1950-1960), Ankara, Ankara Üniversitesi Türk İnkilâp Tarihi Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.

WHITMAN, Lois (1990), *Destroying Ethnic Identity: The Turks Of Greece*, New York, A Helsinki Watch Report.

<https://www.abttf.org/html/index.php?link=detay&id=53&arsiv=1&typ=1>

<https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/TBMM/d09/c015/tbmm09015068ss0157.pdf>

http://gtgb.gr/php/show_tarihce.php

http://www.iskecturkbirligi.org/page.php?ref=hukuki_surec

<http://www.haberler.com/bati-trakya-da-turk-azinligin-anaokulu-sorunuyla-6263703-haberi>

<http://www.gundemgazetesi.com/trakyahaber/detay/2090>

<http://www.azinlikca.net/yazarlar/editor/kurcali-azinlik-kadnlari-dernegi-resmen->

[kuruldu.html;http://www.rodopruzgari.com/item/2820-guney-meric-dernegi-tanindi.html](http://www.rodopruzgari.com/item/2820-guney-meric-dernegi-tanindi.html)

<http://gundemgazetesi.com/haberyunanistan/detay/2090>

<http://www.museduc.gr/tr/>

**ORD. PROF. DR. M. FUAD KÖPRÜLÜ'NÜN SOVYET SOSYALİST CUMHURİYETLER
BİRLİĞİ BİLİMLER AKADEMİSİ HABERLEŞME ÜYESİ SEÇİLMESİ KONUSU ÜZERİNE**

Osman Fikri SERTKAYA*

Çeşitli yayınlarda Köprülü hocamızın SSCB Bilimler Akademisi muhabir üyeliğinden bahsedilmektedir. Son olarak A. M. Celâl Şengör'ün *Dâhi Diktatör*¹ adlı eserinde bu konuda şu satırları görüyoruz. "Köprülü, dönemin çok önemli bilim insanları olan Bartold, Kraçkovski ve Oldenburg'un imzalarıyla Rus Bilimler Akademisine seçiliyor". Ancak bu konudaki en doyurucu yazı merhum hocamız Abdülkadir İnan'ın *Türk Kültürü* dergisinde yayımladığı "Fuad Köprülü ve Sovyet İlimler Akademisi"² başlıklı yazısıdır. Konuyu iyi anlaşıl-masını sağlamak için Abdülkadir İnan'ın bu kısa makalesini buraya aynen alıyorum.

"Fuad Köprülü ve Sovyet İlimler Akademisi

Türk tarihi ve umumiyetle Türkoloji alanında yaptığı büyük ilmî hizmetleri takdir edilerek Sovyet ilimler Akademisi 5 Kasım 1925 tarihindeki oturumunda Prof. Dr. Fuad Köprülü'yu Akademi'nin haberleşme üyeliğine kabul etti. Köprülü'nün ilmî faaliyeti ve eserleri hakkında Akademi'ye bilgi veren raporcu, akademisyen W. Barthold idi.

Komünist Devriminin ilk on yıllarında İlimler Akademisi İ. J. Kraçkovskiy, W. W. Barthold, S. F. Oldenburg, N. Marr, A. Samoyloviç gibi büyük müsteşrik âlimlerini sinesinde muhâfaza etmişti. Komünist Partisi'nin ilim adamlarına karşı tatbik ettiği siyaset ve baskı milletler arası ün kazanmış olan bu ilim şâhikalarını yıldırılmıyordu. Fuad Köprülü, Akademi üyeliğine bu âlimlerin desteği ile seçilmişti.

*

1932-1935 yılları arasında Ruslar'ın milliyetçi unsurları Komünist Partisi'nde nüfuz kazanmaya muvaffak olduktan sonra partinin, İlimler Akademisi'nin beşerî (humanitar) ilimler bölümüne baskısı şiddetlendi. Bu baskı hareketi, sözde Marksist-Leninist görüşlerini bütün kültür alanında yerleştirmek maksadıyla ve bilhassa "Rus olmayan" milletlere karşı yapılmaya başlandı.

Komünist Partisi'nin muhtelif celselerinde "Rus olmayan" milletlerin dil, tarih ve edebiyatlarının, Rus komünistlerinin kontrolleri altına alınmasını sağlayan kararlar alındı. Bu kararlardan biri 28 Nisan 1932 tarihidir ve bilhassa Türk boylarının tarih, dil ve umumiyetle kültür hareketleri üzerine tevcih edilmiştir. Gürcü ve Ermeni aydınlarının edebiyat sahasında gösterdikleri bazı hareketleri tenkid ediliyorsa da, Türkler'e karşı yapılmaya nazaran devede kulaktı. Gürcü ve Ermeniler'in millî alfabelerine dokunulmadığı halde, Türklerin kabul ettikleri Lâtin alfabesini yasak edip Rus alfabesini mecbur etmişlerdir.

* Prof. Dr., Emekli Öğretim Üyesi, ofsertkaya@mynet.com, sertkaya@istanbul.edu.tr, sertkayaosmanfikri@mynet.com

¹ A. M. Celâl Şengör, *Dâhi Diktatör*, İstanbul, Kasım 2014, s. 82.

² Abdülkadir İnan, "Fuad Köprülü ve Sovyet İlimler Akademisi", *Türk Kültürü*, Sayı 81, Yıl VII, Temmuz 1969, s. 632 (44)-634 (46).

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Milliyetçi Rus komünistlerinin asıl hedefi Türkleri kısa zamanda Ruslaştırmak'tı. Ruslar'ın en korktukları şey, Türkler'de uyanmış olan millî şuur idi. Ruslar kendi imparatorlukları karşısında hep "Pantürkizm" heyûlasını görüyorlardı.

*

Buna rağmen *Büyük Sovyet Ansiklopedisi*'nin 36. cildinde (s. 202) Köprülüzâde M. Fuad maddesinde onun hakkında müsbet malumat verilmiş; eserlerinin "pantürkizm" tandansıya dolu olduğunu kaydettiği halde, faşist, mürteci demekten çekinilmmişti. Bundan üç yıl önce, 1932'de, "Komünist Neşriyat Kurumu" tarafından yayınlanan *Edebiyat Ansiklopedisi*'nin V. cildinde (s. 185-187) F. Köprülü maddesinde edebî faaliyeti hakkında malumat verilmiş, okuyucularına "O, yalnız Rusya'da değil bütün batı ülkelerinde tanınmıştır" diye takdim edilmişti. Bu makalede Köprülü, çağdaş medeniyeti terviç etmiş, garpçı şahsiyetiyle tebâruz ettiriliyor, ideoloji bakımından milliyetçi, pantürkist olarak tanıtılıyor, Pantürkizm ideolojisinin en kuvvetli mümessili diye gösterilmek isteniyordu.

*

Rus İlimler Akademisi'nde bîtaraf olan ilim adamlarının birer birer ölümlerinden, bazılarının hür ülkelere kaçıp ilticalarından sonra Komünist Partisi'nin baskısı, bilhassa beşerî (*humanitar*) ilimler bölümünde çok şiddetlendi. W. Barthold (1930), N. Marr (1934), Oldenburg (1934) öldüler. Akademisyen Türkolog A. Samoyloviç, Sibiryâ'da Tayga ormanlarındaki esir kamplarında odun keserken öldü. Dünya çapında meşhur Arabist ve Habeş dili uzmanı akademisyen İ. J. Kraçkovskiy Mısır'a açmak için sınıra yaklaşırken yakalanıp Leningrad'a getirildi. Komünist Partisi Arabistan ve Habeşistan'da –umumiyetle Afrika Müslümanları arasında- propaganda ve casusluk faaliyeti için kadroya muhtaçtı. Bu kadroyu Kraçkovskiy'den başka hazırlayacak âlim yoktu. Bu büyük âlim böylece Arap ve Habeş filolojisi sayesinde ölümden kurtuldu. Bu büyük ilim adamlarından sonra Stalin, kendisini akademisyen ilân edip, Akademi'nin beşerî ilimler bölümünün altını üstüne getirdi. 1946 yılının Şubat ayındaki akademisyenler toplantısında, Akademi'nin hatalarını ve kusurlarını meydana çıkardı. Bu hatalar ve kusurlar Stalin'in "irşâdlarıyla" düzeltildi ve dalkavukları tarafından kendisine âlimler rehberi "Korifey" unvanı verildi. Bu hengamede ilim adamlarının bir çoğu sürgün edildi. Stalin bu akademi ameliyatını yaparken, Komünist Partisi'nde yuva kuran emperyalist Rus komünistlerine dayanıyordu.

Fuad Köprülü, Türk gençlerine Garp metodu ile Türk tarihini, Türk millî şuurunu, millî medeniyet tarihini öğretiyordu. Onun için *Orhun-Yenisey yazıtları*, *Köroğlu*, *Dede Korkut destanları*, Altın Orda'nın *Edige* ve *Çora Batır* destanları, Kırgızların *Manas eposu*, *Bektaşî* ve *Yesevî* menkabeleri, Altaylılar'ın ve Yakutlar'ın tanrılar hakkındaki mitolojileri, Mevlânâ'nın *Mesnevî*'si kadar kıymetli Türk kültürünün mirasları idi.

Fuad Köprülü'nün bu görüşü ve doktrini son yıllara kadar göç halinde yaşayan sekiz milyon nüfuslu Kırgız-Kazak çadırlarına kadar girmiş olduğunu sömürgeci Rus komünistleri görüyorlardı.

Bu görüş ve doktrini bütün Türk gençliğine telkin eden, öğreten Köprülü'nün, Rus şovenliğinin şahlandığı bu Akademi'de üye sayılması imkânsız olmuştu. 1948 yılında Fuad Köprülü'nün Akademi üyeliği, Komünist Partisi'nin baskısıyla geri alındı.

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

Büyük Sovyet Ansiklopedisi'nin ikinci baskısında (1949), birinci baskıdaki Köprülüzade M. Fuad maddesi de çıkarılmıştır. Büyük üstada Ruslar ancak bu kadar ceza verebilmişlerdir. Onun yerine büyük edib (!) olarak Sabahaddin Ali'yi³ koymuşlardır.

Bir gün üstâda "İlimler Akademisi muhabir azalığından çıkarılışınızı nasıl karşıladınız?" diye sorduğumda, bana: "Memnun oldum; Stalin'in Akademisi'nden çıkarılmayı şeref sayarım" demişti.

A(bdülkadir) İnan

Abdülkadir İnan hocamızın verdiği bilgilerde İgnatij Yuliyanoviç. Kraçkovskiy, Vasiliy Vladimiroviç Barthold, Sergey Fedoroviç Oldenburg' un hazırladığı ve Barthold'un Rus Bilimler Akademisi'nde okuduktan sonra oylanan yazı *İzvestiya Akademiya Nauk SSSR = Bulletin de L'Academie des Sciences de L'URSS* [Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği Bilimler Akademisi Haberleri]'n18 sayısında 15 Aralık 1925'te yayımlanan şu rapordur. 4

Записка об ученых трудах Кепрюлю Заде Фуад-Бей (Кеурлулу Задé Mehmed Fuad).

За последние десят лет (с 1915 г.) обращает на себя внимание западных ученых исследовательская и организаторская деятельность профессора Константинопольского Университета по кафедре истории турецкой литературы Кепрюлю Заде Мехмед-Фуад-Бей. Работами этого ученого положено начало созданию в Константинополе научной школы, которая бы стояла на высоте требований современной филологической науки.

Попытки создать национальную науку в области туркологии начались в Константинополе еще раньше, со времени возникновения, в конце XIX в., турецкого националистического движения на научной почве. Кроме патристического общества «Турк-юрду» (Турецкий мир), издававшего с конца 1911 в., сначала под редакцией выходца из России Юсуфа Акчурна, журнал под тем же названием, существовало общество «Турк дернейи» (Турецкое собрание),⁴ издававшее, под тем же названием,

ИАН 1925

³ Sabahaddin Ali, Gizli Komünist Partisi üyesi idi. Komünist Partisi'nden izinsiz firar ettiği için, Trakya hududunda kaçarken öldürüldü.

⁴ "Zapiska ob učenih trudah Köprülü Zade Fuad-Bey (Kouprulu Zade Mehmed Fuad)", *İzvestiya Akademiya Nauk SSSR = Bulletin de L'Academie des Sciences de L'URSS*, VI. Seriya, Tom XIX. 1925, 15 Dekabrya, No 18 = VI Série, tome XIX. 1925, 15 Décembre, No 18, Leningrad, s. 895-898.

журнал с более специальными научными задачами. Но и в этом случае оправдался общий, повидимому, закон, что западно-европейские научные методы еще труднее и медленнее усваиваются в области гуманитарных наук, чем в области естествознания. Печальный отзыв о результатах деятельности «Турецкого собрания» был дан в печати одним из его членов и сотрудников его журнала, русским туркологом В. А. Гордлевским; по этому отзыву, «турецкое собрание в истории туркологии не сыграло никакой роли — иначе и не могло быть. Разработка научных вопросов будет возможна только в том случае, если молодые поколения османцев пойдут сперва в выучку на Запад и принесут на родину знакомство с методом».

Выполнению этого требования было положено начало раньше, чем, может быть, ожидал автор этого отзыва, благодаря деятельности Кеprюлю Заде. Учителем его считается талантливый поэт, публицист и философ Зия-Гёк-Али, которого Кеprюлю-Заде в одной из своих последних работ называет ревностным последователем Дюркгейма. Философскими и социологическими теориями Зия-Гёк-Али интересовались и европейские ориенталисты; один из лучших знатоков современного ислама, Хортен (Horten), считает Зия-Гёк-Али одним из деятелей, призванных преобразовать современное мусульманство. Его ученик Кеprюлю-Заде выступил во время балканской войны 1912 г. с патристическими статьями и стихотворениями в «Туркюрду», где им было помещено замечательное обращение к турецкой молодежи, под заглавием «Надежда и решимость». Из этой статьи видно, что автор, подобно своему учителю, теориям Дарвина, Спенсера и Карла Маркса, выдвигавшим на первый план естественную, вытекающую из природы вещей эволюцию, предпочитал учение новых публицистов-философов о значении морального начала и человеческой воли.

В дальнейшей деятельности Кеprюлю-Заде, в противоположность его учителю, историк и филолог взял верх над философом и публицистом. Его мировоззрение отразилось на его научной деятельности, преимущественно в том отношении, что в ней, на ряду с кабинетными исследованиями, выдающееся место занимают организаторские труды. Усвоив научные методы в Западной Европе, преимущественно в Париже, Кеprюлю-Заде в 1913 г. сделался секретарем основанного тогда же правительством «Общества для исследования мусульманских и национальных памятников» и редактором сборника, издававшегося Обществом под заглавием «Милли тетабюлер» (Национальные исследования). Кеprюлю-Заде поместил в этом сборнике несколько статей о турецкой народной литературе; покойный Мартин Хартмани, вообще очень строгий критик турецких научных работ, видел в этих статьях проявление «необыкновенной энергии научной мысли в соединении с точным, усвоенным в Европе научным методом». Особенное достоинство работ Кеprюлю-Заде Хартмани видел в стремлении всюду устанавливать связь между явлениями истории литературы и условиями общественной жизни. Хартмани признавал, что и в немецких ученых работах такое ясное понимание необходимости социологического подхода встречается не часто; в этом отношении, по мнению Хартмани, пройденная Кеprюлю-Заде французская школа стоит выше немецкой. Стремление вносить новые взгляды в освещение событий не

отвлекало автора от стремления к полноте материала; помимо тех книг и рукописей, которыми он мог пользоваться в Константинопольских библиотеках, он уже тогда составил себе значительную личную библиотеку, в которой были и ценные рукописи.

В названном сборнике Кедрюлю-Заде поставил вопрос о турецких народных певцах — «ашиках»; с тем же вопросом связано его исследование о влиянии турецкой литературы на армянскую, написанное с замечательным беспристрастием, причем автор, по его собственным словам, получал справки по вопросам армянского языка от своих армянских друзей. Второй вопрос, тогда же поставленный им, — вопрос о влиянии на турецкую народную литературу суфиев, т. е. мусульманских мистиков. Этому вопросу посвящен самый значительный по объему труд Кедрюлю-Заде — вышедшая в 1919 г. книга «Первые суфии в турецкой литературе», очень благосклонно встреченная научной критикой — французской, немецкой и венгерской. Особенно важна установленная автором тесная связь между школой средне-азиатского турецкого суфия Ахмеда Несеви и малоазийским мистическим орденом бекташиев. По отзыву французского критика, Хюара (Cl. Huart) исследование Кедрюлю-Заде вносит существенные поправки во взгляды усвоенные европейской наукой после известной книги Георга Якоба о бекташих и посвященной тому же предмету статьи Р. Чуди (R. Tshudi) в «Энциклопедии Ислама».

Книга о мистиках посвящена, преимущественно двум деятелям, Ахмеду Несеви и малоазийскому поэту XIV в. Юнусу Эмре, но по поводу их деятельности затронут целый ряд вопросов, связанных с историей турецкой литературы и турецкого общества до и после них. Под влиянием вышедшего для него во время этой работы пробела в науке, Кедрюлю-Заде задумал обширный труд по истории религиозной жизни Малой Азии в мусульманский период. Первый том этого труда будет посвящен секте Календери, связанной с хорасанской секцией Мелами; в европейской литературе автор не нашел по этому вопросу почти никаких сведений. С отпечатанными листами книги о Календери, благодаря любезности автора, имели возможность ознакомиться Ленинградские специалисты во время пребывания автора в Ленинграде по случаю двухсотлетия Академии Наук; собранный автором новый материал вызвал большой интерес.

После издания своего обширного труда о мистиках автор имел возможность в своих следующих работах придерживаться более сжатого изложения, постоянно отсылая читателя к этому труду. Так изданный им, как первая часть истории турецкой литературы, очерк литературы до-мусульманского периода занимает менее 100 страниц. В этом очерке, вышедшем в 1920 г., обращает на себя внимание взгляд, что турецкая история покрыта густым мраком вследствие применявшегося до сих пор ошибочного способа исследования: рассматривался, как самостоятельное целое, не связанное с историей других стран и периодов, каждый отдел турецкой истории — политическая и литературная история османцев, история и литература Мавераннахра, история сельджуков и друг. Вышедший в 1921 г. второй выпуск посвящен мусульманской культуре и ее влиянию на турок.

Организаторская деятельность Кеprюлю-Заде проявилась в последнее время в основании при Константинопольском Университете туркологического института, в 1925 г. издавшего первый том своего сборника, в котором Кеprюлю-Заде поместил пять статей по различным вопросам и подробную, строго-научно составленную библиографию туркологической литературы в западно-европейских странах: Франции, Англии, Германии, Венгрии, Чехо-Словакии и Болгарии. Кроме того им в том же 1925 г. помещены две статьи в четвертом томе сборника литературного факультета Константинопольского Университета, свидетельствующие о разнообразии его научных интересов. Первая статья посвящена турецкому поверью о камне, которым можно вызвать дождь и бурю, вторая — двум азербайджанским поэтам XV в. Хасан-Оглу и Хабиби; сведения о первом извлечены автором из лейденской рукописи с помощью его друга д-ра Крамера.

Из сказанного видно, что работы Кеprюлю-Заде подняли турецкую научную литературу в области истории и филологии на такую высоту, с которой ее прежнее состояние не могли бы выдержать никакого сравнения. Поэтому нижеподписавшиеся находят профессора Кеprюлю-Заде Мехмед-Фуад-Бей достойным избрания в члены корреспонденты Академии Наук.

В. Бартольд.
С. Ольденбург.
И. Крачковский.

Bu yazı yayımlandıktan sonra M. Fuad Köprülü tarafından tercüme ettirilmiştir. Tercüme kimin yaptığı konusunda bir kayıt yoktur. Tercüme metni M. Fuad Köprülü'nün Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü'ndeki antika çalışma masasının tamir edilmesi esnasında, masanın çekmeceleri çıkarıldıktan sonra yere düşmüş olan bir zarf içerisinde bulunmuş ve mobilya ustası tarafından Enstitü Müdürü Osman Fikri Sertkaya'ya teslim edilmiştir.

Çeviri metni üç sahifedir. Bunun bir müsvedde çeviri olduğu görülmektedir. Sahifenin arkasında, kırmızı mürekkep ile, "Fuad Bey Efendi'nin Rus Ulûm Akademisi'ne Fenn-i Aza olarak intihâb edildiğine Okladnikov, Bartold ve Kraçkovski tarafınca verilen muhtıradır" başlığı yazılı olan çeviri metni şudur:

Rus Ulûm Akademisinin Haberleri, 1925 sene numero 18 [Sahife 895-898]

Köprülüzâde Mehmed Fuad Beyin İlmî Tettebularına Âid [Yazı]

Son on sene içerisinde⁵ / zarfında [1915 den başlayarak] İstanbul Dârül-fünûnu Türk Edebiyatı Tarihi Müderrisi Köprülüzâde Fuad Bey ilmî tetebbûlarıyla ve ilim müesseseleri vücûda getirebilmekle **Avrupa**/garb âlimlerinin nazar-ı dikka-tini celb etmektedir. Bu âlimin tetebbûları sâyesinde İstanbul'da bu günkü filolojik ilimlerin taleb ettiği derecede yüksek ilmî bir mektebin tesisine esas **konulmuş**/vaz edilmiş oldu.

İstanbul'da Türkiyat sahasına âid olan ilmî, millî esaslar üzerine kurmak teşebbüsü daha evvelce **[başlamışdı]** XIX. uncu asrın nihâyetinde ilmî esaslara istinâd etmekle meydana çıkan millî hareket esnasında olmuşdu. Vatanperver bir cemiyet olan "Türk

⁵ Siyah dizili harfler kelimeler yazıldıktan sonra üzeri çizilerek değiştirilen kelimelerdir. Değiştirilen bu gibi kelimeler / işaretinden sonra yazılmıştır.

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

Yurdu'nun aynı isim altındaki mecmuasından maada 1911 senesinin nihâyetinden itibaren evvelce Rusyalı olan Yûsuf Akçura'nın idaresi altında intişâr eden "Türk Derneği" adlı cemiyet tarafından çıkarılan aynı isimdeki mecmuada ilmî mübâheseler daha hususî (*speciell*) bir şekilde devam ediyordu. Fakat Avrupa tedkik usûllerinin tabiat ilimlerine nazaran humaniter ilimler sahasında daha yavaş daha güçlkle kabul olunmakta olduğunu gösteren, galiba umumî olan kanun burada da kendini göstermiş oldu. Türk Derneği bu mecmua hakkında çalışan Rus Türkiyatçısı V. A. Gordlfski'nin Türk Derneği faaliyeti hakkında verdiği mütalaadan iyi neticeler elde edilemediği görülüyor. Ona göre Türk Derneği türkiyat tarihinde hiç bir rol oynayamadı. Rolünün başka sûretle de olmak imkânı yokdu. İlmî tetebbûların muvaffakiyetli bir şekilde devam edebilmesi için genç Osmanlı münevverlerinin evvelce garbden usûller öğrenerek onları kendi memleketlerinde tatbik etmekle olabilir.

Bu talebin mevki-i fiile çıkmasına belki de şu söylediğimiz müellifin [Gordlfski'nin] beklediğinden çok erken Köprülüzâdenin çalışmasıyla **icrâ edilmiş**/ başlanılmış oldu. Köprülüzâde'nin üstâdı liyakatli bir şâir, muharrir ve feylosof olan Ziya Gök Alp'dir. Son eserlerinin birisinde Fuad Bey onu Durkhaym'ın hararetli muakkıplarından saymaktadır. Ziya Gök Alp'in felsefî ve ictimâî nazariyeleri Avrupa müsteşriklerinin de nazar-ı dikkatini celb ediyordu. İslâmiyetin bu günkü vaziyetine pek âşinâ olanlardan birisi olan (*Horten*) Gök Alp'i, bu günkü islâm âleminde teceddüd yapmakla mükellef olanlardan addediyordu. Onun talebesi Köprülüzâde neşriyat âlemine Türk Yurdu'nda basılan millî mevzuda yazılmış olan makale ve şiirleriyle Balkan Harbi vaktinde çıkmıştır. Onun gençlere hitâben yazılmış olan meşhur "Ümid ve Karar"ı, Türk Yurdu'nda basılmıştır. Onun bu makalesinden görülüyor ki, müellif, tıpkı üstâdı gibi Darwin'in, İspenser'in ve Karl Marks'ın ileri sürdükleri *evolution* nazariyelerine mukâbil, yeni feylesof populistlerle ahlakî esasları insanî idareye aid olan nazariyelere karşı koyuyor.

Köprülüzâde'nin daha sonraki faaliyetinde, üstâdının aksine olarak müverrihlik ve lisaniyatçılık, feylosofîlik ve cemaatçiliğe galebe çalmıştır. Onun nazariyesi, ilmî eserleri onun hayatı anlayışı ilmî faaliyetine de in'ikas etmiştir. Garbî Avrupa usûllerine tamamiyle âşinâ olarak (bilhassa Paris'de) Köprülüzâde 1915 senesinde o vakit hükûmet tarafından tesis edilmiş olan Âsâr-i İslâmiye ve Milliye Tedkîk Encümeni'nin Kâtib-i Umumîliğine Encümen tarafından çıkarılmakta olan "*Millî Tetebbular*" Mecmuası'nın baş muharriri olmuşdu. Köprülüzâde bu mecmuada Türk halk edebiyatına aid bir kaç makale derc etti. Türk ilmî eserlerine karşı umumiyetle sert bir münekkîd olan müteveffâ Martin Hartman bu makaleleri Avrupa ilmî usûlüne tamamiyle tevafuk **etdirirken**, bunlarda çok yüksek ilmî bir fikrin mevcut olduğunu göstermişti. Köprülüzâde'nin eserlerindeki hususiyet Martin Hartman'a göre edebiyat tarihiyle içtimâî hayat arasındaki münâsebâtı her yerde çok iyi bir surette göstermeye muvaffak olmasıdır. Martin Hartman itiraf ediyordu ki meselenin böyle içtimâî bir şekilde güzelce izâh edilmesi Alman müelliflerinde de çok tesadûf edilmez. Hartman'a göre, bu cihetden Köprülüzâde'nin geçtiği Fransız mektebi, Alman mektebinden daha yüksektir. Vak'aları tamamiyle tenvir etmek için müellif tarafından getirilmiş olan yeni nazariyeler materyallerin **bütün**/mükemmel olmasına mani teşkil etmemektedir. İstanbul

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

kütüphanelerinden istifade edebildiği kitap ve elyazmalarından maada O, o vakitlerde bile çok mühim elyazmaları mevcut olan büyük bir kütüphane vücûda getirmişdi.⁶

İsmi Söylediğimiz mecmuada (*Türk Tetebbuları*) Köprülüzâde Türk halk şâirleri "âşıklar" hakkındaki meseleyi ortaya koydu. Türk edebiyatının Ermeni edebiyatı üzerine tesiri hakkındaki eseri aynı mesele ile merbuttur. Müellifin Ermeni edebiyatına aid eseri gayet bî- tarafâne yazılmış ve Köprülüzâde Ermeni edebiyatına aid malumatı Ermeni dostlarından topladığını söylüyor. Onun tarafından arz edilen ikinci sual suflerin Türk halk edebiyatı üzerine icrâ ettiği tesirdir. Bu suale ithaf olunan eseri Köprülüzâde'nin en büyük eserini teşkil etmektedir. *Türk Edebiyatında İlk Mutasavvıflar* 1919 senesinde basılmıştı ve Fransız, Alman, Macar münekkidleri tarafından çok iyi karşılandı. Orta Asya [Türk] tasavvuf [tarikati] Türk Ahmed Yesevî'nin tarikati ile Küçük Asya Bektaşî mistik tarikatiyle olan sıkı münâsebetin meydâna çıkartılması pek mühimdir. Fransız münekkidi (*Cl. Huart*)'ın sözlerine nazaran Jorj Yakob'un Bektaşîlere aid malum kitabından ve aynı mesele üzerinde *İslâm Ansiklopedis'i*ndeki (*R. Tshudi*) R. Çudi'nin makalesinden Avrupa âlimlerinin edindikleri fikirlerine Köprülüzâde'nin bu tettebbuu sayesinde pek mühim teklifler getirilmiştir.

Mistikler hakkındaki kitap, bilhassa iki kimseye ithaf edilmiştir. Ahmed Yesevî ve XIV. üncü asır Anadolu şâirlerinden Yûnus Emre'dir. Fakat onların faaliyetleri hakkındaki bahislerle birlikde onlardan evvel ve sonra da Türk edebiyatı tarihi ve içtimâîyyatı ile merbut olan mevzulara da temas etmiştir. Köprülüzâde bu bahisle uğraşırken ilim sahasında noksanlığı göze çarpan islâmiyet devrinde Küçük Asya'da dinî hayatın tarihine aid büyük bir eser vücûda getirmek teşebbüsüne girişmiştir. Bu eserin birinci cildi, Horasan şubesi melâmîler<ine> bağlı olan Kelendârî tarikatine ithaf olunmuşdur. Müellif Avrupa edebiyatında bu meseleye aid hiç bir eser bulamamıştır. Köprülüzâde'nin Akademi'nin iki yüz sene-i devriyesini tes'îd etmek münâsebetiyle Leningrad'a geldiği vakit, Leningrad<ı> mütehasıslar müellifin lütufkârlığı sayesinde Kelendârî'ye aid kitabın basılmış olan bazı sahifeleriyle tanışmağa muvaffak olmuşdu. Müellif tarafından elde edilmiş olan yeni materyal çok büyük merak uyandırdı.

Mistikler hakkındaki büyük eserini neşirden sonra müellif sonradaki eserinde daha hûlasalı sûrette yazmak imkânını buldu ve karileri daima evvelki eserine müracaat etdiriyordu. Meselâ Türk Edebiyatı Tarihi monografisi kable'l-islâm Türk Edebiyatı namındaki eseri 100 sahifeden daha azdır. 1920 senesinde intişar etmiş olan bu monografda bu vakte kadar tatbik edilmiş olan usûlün yanlış olmasından ileri gelen Türk tarihinin pek meçhul kalmış olduğu nazariyesi câlib-i dikkatdir. Bu usûlde Türk tarihinin her bir kısmı Osmanlıların siyasî ve edebiyat tarihleri, Maveraünnehr'in tarihi, Selçukluların tarihi ve ilh. ... Her birisi diğer memleket ve devrelerle hiç münâsebatı olmayan bir kül şeklinde tedkik etmekden ibâretti. 1921 senesinde basılmış olan eserin ikinci kısmında islâm edebiyatından ve onun Türkler üzerinde icrâ ettiği tesirden bahs edilmektedir.

Köprülüzâde'nin teşkilâtçı olduğu son vakitlerde İstanbul Darülfünûnu nezdinde Türkiyat Enstitüsü tesis etmesinden görülmektedir. Bu müessesese 1925 senesinde mecmuasını neşretti. ve orada Köprülüzâde'nin muhtelif mevzulardan bahs edilen beş

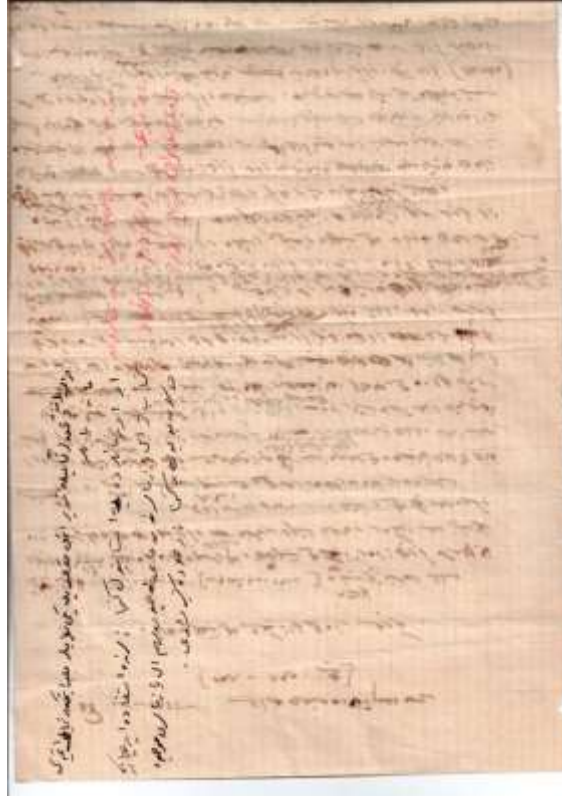
⁶ Son iki cümle sahifenin arkasında şöyle çevrilmiş: Müellif tarafından vak'aların tamamıyla tenvîr etmek maksadıyla yeni nazariyeler celb etmeye temayül etmesi materyallar ... O, o zamanlarda İstanbul kütüphanelerinde istifade edebildiği kitap ve el yazmalarından maada çok mühim el yazmaları mevcut olan büyük bir kütüphane vücûda getirmişdi.

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

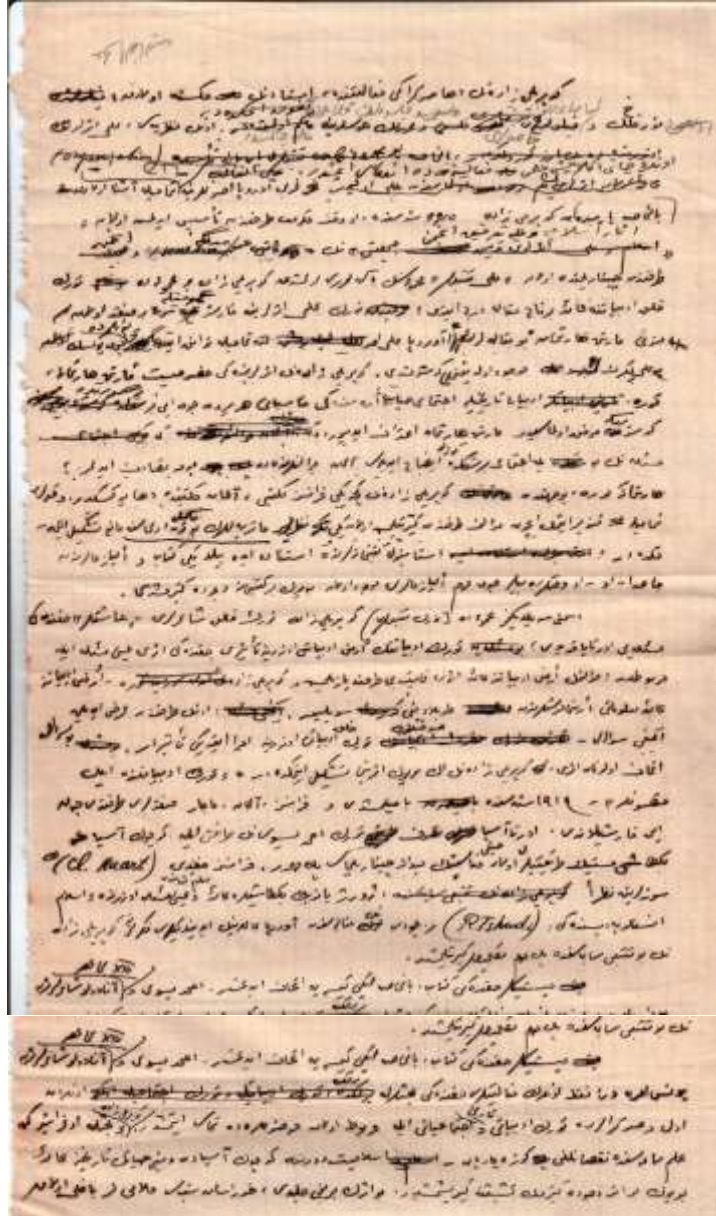
makalesi ve ilmî olan Garbî Avrupa'da Fransa, İngiltere, Almanya, Macaristan, Çekoslovakya Bulgarya'dan sonra intişar etmiş olan türkiyata aid mufassal bibliyografi tertib etmiştir. Bundan maada aynı senede neşr olunan Edebiyat Fakültesi Mecmuası'nın dördüncü cildindeki iki makalesinden onun ilmî sahadaki meşgûliyetinin ne kadar mütenevvî olduğunu gösterir. Birinci makalesinde Türklerde maruf yağmur, fırtına kopdurabilecek taş hakkındaki insana ve diğeri de iki XV. asır Azebaycan şâiri Hasanoğlu ve Habîbî'ye aiddir. Birincisi hakkında malumat müellifin dostu doktor Kiramirs vasıtasıyla Leyden elyazmasından alınmıştır.

Şu söylenildikten görünüyor ki, Köprülüzâdenin tetebbuları sâyesinde Türk ilmî sahası gerek tarih ve gerek lisâniyyât itibarıyla evvelki vaziyeti ile kabil-i kıyas olmayacak derecede yükselmiştir. Bundan dolayı aşağıda imzalarını atmış olanlar profesör Köprülüzâde'nin Ulûm-ı Akademinin muhbir azalığına intihâb olunmasını tamamen haklı görüyorlar.

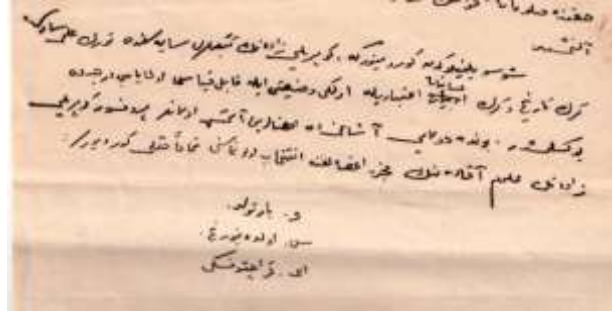
V. Bartold,
S. Oldenburg,
İ. Kraçkofski



II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri



II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri



Konu üzerinden yıllar geçmiştir. Stalin ölmüş, yıllar içerisinde de Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği değişmiş, tarihî yaralar sarılmaya başlanmış, Stalin devrinin hataları düzeltilmeye başlanmıştır.

Bu hatalardan birisi de repressiya kurbanlarının itibarlarının iade edilmesi, Stalin katliamlarının kurbanı olan Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği Bilimler Akademisi üyelerini tespit eden komisyon'un tespit ettiği kişilere itibarlarının iade edilmesidir.

"Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği Bilimler Akademisi (Başkanlık Heyeti) 6 Aralık 1989'da yapıldığı oturumunda Stalin katliamlarının kurbanı olan Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği Bilimler Akademisi üyelerini" değerlendirmiş ve "Bilimler Akademisi'nden bir esasa dayanmaksızın çıkartılan üyelerinin (ölümünden sonra) tekrar Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği Bilimler Akademisi üyeliğine kabul edilmesi meselesini gündeme getirmeyi uygun bulmuşlardır". Yapılan görüşmeler sonunda repressiya kurbanı olan bir çok bilim adamı, ölüm-lerinden sonra, tekrar Bilimler Akademisine üye olarak seçilmiştir.

Bu konudaki resmi haber SSCB Bilimler Akademisi Haberleri = VESTNİK, 1990 senesi No: 2'de yayımlanmıştır.⁷

"SSCB Bilimler Akademisi Karar Verdi

Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği Bilimler Akademisi (Başkanlık Heyeti) 6 Aralık 1989'da yapılan oturumunda Stalin katliamlarının kurbanı olan Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği Bilimler Akademisi üyelerini tespit eden komisyon tarafından hazırlanan karar projesini desteklemiştir. Başkanlık Heyeti üyeleri Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği Bilimler Akademisi Olağan Genel Kurul Toplantısında Bilimler Akademisi'nden bir esasa dayanmaksızın çıkartılan üyelerinin (ölümünden sonra) tekrar Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği Bilimler Akademisi üyeliğine kabul edilmesi meselesini gündeme getirmeyi uygun bulmuşlardır. Bunun yanı sıra, Genel Kurul Toplantısının gündeminde aşağıdaki bilim adamlarını çeşitli zamanlarda tekrar üyeliğe kabul eden Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği

⁷ Derginin başlığı şudur: SSCB Bilimler Akademisi Haberleri = VESTNİK, 1990 senesi No: 2. SSCB Bilimler Akademisi Riyaset Heyetinin İlmî ve İctimai-Siyasi Dergisi. Dergi 1931'den beri yayınlanmaktadır. Senede 12 defa yayımlanır. Moskova "Nauka".

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Bilimler Akademisi'nin Başkanlık Heyetinin karar ve talimatlarının tasdiklenmesi meselesi görüşülecektir. Tekrar üyeliğe seçilenler: 8

.....
Bilimler Akademisi üyeliğine tekrar kabul edilen "Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği Bilimler Akademisinin Yabancı Üyeleri": Dört kişidir:

Olaf BROKE (Norveç, Slavist-Dilci), Henry Hellet DALE (İngiliz, Farmakolog ve Fizyolog), Herman Joseph MÜLLER (A. B. D., Genetikçi), Mehmet Fuat KÖPRÜLÜ (Türkiye, Türkolog).

"KÖPRÜLÜ, Mehmet Fuat. Doğumu: 4 Aralık 1890, ölümü: 28 Haziran 1966. Türk dilcisi, gazeteci ve tarihçi. Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği Bilimler Akademisi'nin 5 Aralık 1925'ten itibaren Tarih bilimleri ve Filoloji bölümünün yedek üyesidir. Türkiye'de Demokrat Parti'nin kurucularındandır. Dışişleri Bakanı iken ülkesinin NATO'ya üye olmasına katkıda bulunmuştur. Türk Edebiyat biliminde Avrupa ekolünü başlatmıştır. Türk kültürünün önemli meselelerinin aydınlatılmasında birçok yenilik yapmıştır. Şubat 1948'de "Sovyetler Birliği'ne karşı yürütülen faaliyetlerinden" dolayı Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği Bilimler Akademisi Genel Kurul Toplantısı kararıyla Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği Bilimler Akademisi yabancı üyeliğinden çıkarılmıştır." 9

Böylece hocamız Ord. Prof. Dr. Mehmed Fuad Köprülü'ye Sovyetler Birliği Bilimler Akademisi üyeliğinden çıkarılışından 41 yıl sonra itibarı iade edilmiş olmaktadır. Ruhu şad olsun!

⁸ Bu paragrafı Rusçadan çeviren Doç. Dr. Rysbek Alimov'a teşekkür ederim.

⁹ Köprülü Mehmed Fuad maddesini Rusçadan çeviren Doç. Dr. Rysbek Alimov'a teşekkür ederim.

AZERBAJCAN OKULLARINDA EDEBİYAT DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ İÇERİK VE YAPISI

Pirali ALİYEV*

Giriş

Okul örgütlerinin 5-11. sınıflarında okutulan edebiyat programı her bir öğrencinin genel gelişimi, ilgi ve eğilimleri dikkate alınarak onun edebi eğitimi, terbiyesi ve gelişimi için en uygun ortam oluşturulmasını öngörüyor. Edebiyattan öğretim programı (müfredat) sonuç odaklılığı, birey ve öğrenci odaklılığı, bütünleştirme ve değerlendirme standartlarının olmasıyla dikkat çekmektedir. Öğretim programının talebine göre lise eğitiminin sonunda öğrenci: edebiyata dair kavramları kullanabilmeli, edebiyatı sanatın sözle ifade olunan örneği olarak açıklayabilmeli, metne açıklama verebilmeli, sanatsal konuşmanın oluşumunda sanatsal tasvir ve ifade araçlarının rolünü değerlendirmeli, edebiyat teorisine dair ilgili kavramları metne uygulayabilmeli, edebi sürecin gelişimi ve onlar arasında gelenek ve varisliyi değerlendirebilmelidir.

Edebiyat öğretim programı Türkçülük, İslamcılık ve modernlikten oluşan gelişim istikametlerini Azerbaycan ulusunun ideolojisine çevirmekle, Özbek (5.sınıf), Kazak (6 ve 7.sınıflar) ve Türk (6, 8, 10. Sınıflar) şair ve yazarlarının eserlerinden örnekler vermekle Türk halklarının bütünleşmesine hizmet göstermektedir. Edebiyat öğretim programları öğrencilerin konuşma dilinin doğruluğu, kavrama ve anlamasını, doğru okumasını, okunanların anlaşılmasını, pasif ve aktif sözlük bilgisinin zenginleştirilmesini, yazılı ve konuşma yeteneğinin oluşmasını, uygulanmasını, analiz ve sentez etmesini, değerlendirmesini oluşturmaktadır. Edebiyat, değerleri oluşturan, manevi ahlaki, milli özdeşleştirme ve estetik işlevleri önemli derecede güçlendirilmeli, öğretilen edebi eserlerin listesi (Türk halkları örnekleri) önemli biçimde güncelleştirilmelidir.

"Azerbaycan Cumhuriyeti Eğitimin Gelişimine dair Devlet Stratejisi" (2013) eğitim sürecinde kazanılan bilgi ve beceriler, aynı zamanda etik ahlaki norm ve değerler her bir eğitim alanının toplumun iyi bir üyesi olması için gerekli koşullar sağlanmakta, bilgiyi ve etik davranışı sonucu örnek olabilecek meslektaşlara, örnek aile üyeleri ve vatandaşa dönüştürmektedir. Devlet Stratejisi'nde beş strateji istikamet verilmiştir. İlk sırada beceriye odaklanan birey odaklı eğitim içeriğinin oluşturulması durmaktadır. Genel eğitim kurumlarında öğretilen edebiyat dersinin içeriğinin güncelleştirilmesi Devlet Stratejisi'nin taleplerindedir. Bu da ilk sırada edebiyat dersinin içeriğini kapsayan müfredatta kendini göstermektedir. 2008 yılından bu yana uygulanmaya konan müfredatlar şuan 9.sınıfa kadar gelmiştir. Her eğitim yılında bir sınıfı kapsamakla, 5-11.sınıflarda yeni edebiyat öğretim programları, 10-11. Sınıflarda ise genel öğretim programları uygulanmaktadır.

Edebiyat Öğretim Programları ve Onların Geliştirilmesi Süreci

Mollayev (1977) yaptığı araştırmada 10-15. Yüzyıllarda Doğu'da, aynı zamanda Azerbaycan'da Hagani'nin, Nizami'nin, Tusi'nin, Övhedi'nin, Sadi'nin, Hafiz'in vd. 'nin

* Prof. Dr., Azerbaycan Cumhuriyeti Eğitim Enstitüsü; aliyevpirali@gmail.com

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

yazdıkları eserlerden eğitim materyalleri gibi kullanıldığı tespit edilmiştir. Köçerli (1978) yazmaktaydı: "... Son zamanlara kadar Fuzuli'nin divanı-gazeliyatı ve Leyli ve Mecnun hikayesi okullarda eğitim kitabı olup, öğrencilere ondan ders veriliyordu....". Abdullayev (1978), 18-19. Yüzyılda Azerbaycan'ın bir sıra yerlerinde ana dilinde okulların açılmaya başladığını belirtmiştir. Garabağlı (1968) ise konuyla ilgili şöyle demiştir: " Azerbaycan okullarında edebiyatın öğretilmesi, bilimsel anlamda geçen yüzyılın 80. Yıllarından bu yana başlamıştır". 19. Yüzyılda hazırlanan ve okullarda uygulamaya konan kitapların belirli programlar esasında hazırlanmasına kuşku yoktur. Fakat o programlar bizim zamanımıza kadar ulaşamadığından dolayı onların oluşturulması ilkesinden bahsetmek zordur. Azerbaycan eğitim kurumları için sistemli edebiyat programlarının hazırlanması 20. Yüzyıla bağlı olmakta ve günümüze kadar büyük gelişim yolu kat etmektedir.

Azerbaycan Cumhuriyeti zamanında (1918-1920'li yıllar) eğitim reformları uygulamaya başlanmış, fakat bağımsız devletin çöküşü ile bu iş yarım kalmış, Sovyetler döneminde vahit emek mektebi programları (1921) yaratılmış, "2.Dereceli mektepler" için edebiyat programında (1923) 1. ve 2. Gruplarda (6-7.sınıflar) Türk ve Azerbaycan şairlerinin eserlerinin okutulması planlanmıştı. Fakat sonraki devrin programlarında milli bağımsızlık harekâtı düşüncesinin yansımaları mümkün olmamıştır. 1930'ta yayımlanan programın giriş kısmında karşıya koyulan amacın Sovyet toplumuna hizmet etmekten ibaret olduğu belirtilmiştir. "Endüstri ve ziraat, sosyal-ekonomik ve tıp kolejlerinin programları (1936), "Türk dili ve edebiyatı" (1936) programlarında Azerbaycan edebiyatı örneklerinin öğretilmesi planlanmamıştı, daha çok Rus edebiyatı örnekleri üstünlük teşkil etmekteydi, genel olarak isim ile içerik arasında farklılıklar vardı. Edebiyat programında (1932) ilk kez Azerbaycan edebiyatının 8. Sınıfta sistemli biçimde öğretilmesi planlanmıştır. Burada da eserlerin sosyolojik analizine üstünlük verilmiştir. 19. Yüzyıl edebiyatı basamaklara ayrıldığı zaman zararlı bir yöne yönetilmekteydi. Şöyle ki, "sömürge ticaret burjuva edebiyatı"; "liberal sermayedar edebiyatı"; "muhafazakâr sermayedar edebiyatı"; "küçük burjuvaya yakın olan liberal ruhani edebiyatı" diye nitelendirilen ayrımcılık yazarlara belirli etiketlerin vurulmasını talep ediyordu (Edebiyat programı, 1932). Programda (1935) edebiyat tarihinin aşamalara ayrılması bu biçimde gerçekleştirilmiştir; "Proletarya hâkimiyeti dönemi Azerbaycan edebiyatı"; "Askeri komünizm ve restorasyon dönemi kardeş Konsey Cumhuriyeti edebiyatı"; "Rekonstrüksiyon dönemi Azerbaycan edebiyatı"; "Rekonstrüksiyon dönemi kardeş Konsey Cumhuriyeti edebiyatı"; " Kapitalist ülkelerinde devrimci proleter edebiyatı". Programlarda eserleri öğretilmesine verilen talepler genel nitelik taşımakta ve içeriği Azerbaycan gerçekliğine uygun olmayan eserlerin öğretilmesinden oluşmaktaydı (Edebiyat programı, 1935).

1937'te basılmış edebiyat programında klasik edebiyatımızın önemli insanlarından Nesimi, Fuzuli ve Vagif'in eserlerinin öğretilmesine saatler ayrılmıştır. 1939'da oluşturulan programda ortaokul ve lise edebiyatı kursu 5.-7.sınıflar ve 8-10.sınıflar olmak üzere iki yere ayrılmıştır. 1941-45'lerde basılmış edebiyat programlarında "edebi oku"nun (5-8.sınıflarda) karşısına bir sıra talepler koyulmuştur. Bunlar (Orta mektep programları: Azerbaycan dili ve Edebiyatı, 1942; 1944) aşağıdaki şekilde sıralanabilmektedir:

-Edebiyatın en iyi şekilde benimsenmesini sağlamak ve bunların eğitici özelliklerini geniş biçimde kullanmak;

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

-Edebiyat teorisi üzere edebi yaratıcılığın önemli formlarını aydınlatmak ve öğrencilerin konuşma gelişimi üzere gerekli olan bilgiyi elde etmek;

-Edebi-bedii yaratıcılığın gelişim sürecini gösteren edebiyat tarihi ilminin esaslarını öğretmek.

Garabağlı'nın (1942: 24-25) geliştirdiği edebiyat programında ilk kez metodik talepler bulunmaktaydı. O'na göre kursun esas amacı onlarda ifadeli okuma, doğru analiz, tüm ve parçaları nakletmek, eserdeki olayların zaman ve mekânını anlamak, kahramanların özelliklerini değerlendirme, onlara açıklama verebilme, başkahramanla diğer karakterler arasındaki ilişkiyi belirleme, gerekli parçaları ezberlemek vs. gibi bilgi ve becerileri ortaya çıkarmaktır. Öğrencilerin bilgi ve becerilerin hacmini belirleyen bu talepler akademik Memmed Arif'in editörlüğüyle yayımlanmış edebiyat programında (1947: 23) gösterilmiştir. Edebiyat programında 5-7. sınıflar "Edebi ezbere okuma", 8-10. Sınıflarda ise "Edebiyat tarihi" olarak isimlendirilmektedir. 5-7. Sınıflarda ezbere okuma derslerinin ilkokulda okuma derslerinde uygulanan talim-tahsil işinin devamı olarak nitelendirilmektedir. Edebi ezbere okuma programı üç bölüme ayrılmıştır. Birinci bölümde, 5-7. Sınıflarda okunacak edebi eserlerin listesi, ikinci bölümde edebi ezbere okumayla ilgili okuma gelişimi üzere yapılacak işin sistemi, üçüncü bölümde ise edebiyat teorisiyle ilgili bilginin kapsamı verilmiştir. Edebiyat tarihi (8-10.sınıflar) programının karşısında duran görevler: bedii eserlerin analizi, edebiyat teorisinin önemli görevleri, edebi eserin dili, iş sistemi olarak geniş bir biçimde anlatılmıştır. Edebiyat tarihi kursunun görevleri öğrencilere edebiyattan sistemli bilgi vermek ve en keskin sınıfsal mücadele silahı olan edebiyat aracılığıyla öğrencilerde komünizm dünya görüşü, gerçek Sovyet vatanseverliği hissini terbiye etmektir (Orta mektep programları: Azerbaycan dili ve edebiyatı, 1947).

1970-72'li yılların programlarını incelediğimiz zaman okul örgütlerinde edebiyatın iki aşamada öğretilmesinin planladığını görmekteyiz. Bunlar: 4-7.sınıflarda temel edebiyat kursu; 5-10.sınıflarda sistematik edebiyat kursu olarak gruplaştırılmaktaydı (Orta mektep programları: Edebiyat, 1970). Her iki aşamanın kendine has bağımsız görevleri olsa da onların birbiriyle ilişkili biçimde öğretilmesi öngörülmüyordu. Edebiyat teorisine ait gösterilen tekrarlar 1986 programında ortadan kaldırılmıştır (Ümumtahsil mekteplerin 5-11. sınıfları için edebiyat programı, 1986).

Azerbaycan Cumhuriyeti bağımsızlık kazandıktan sonra ilk defa 1992 yılında "Umum tahsil mekteplerinin 5-11.sınıfları için edebiyat programı" yayımlanmıştır (Ümumtahsil mekteplerin 5-11. sınıfları için edebiyat programı, 1992). 1994 yılında yayınlanan edebiyat programındaki en önemli kusur içeriğin tekrarlanmasıyla ilgilidir. Örneğin, 7 ve 9.sınıflarda öğretilmesi öngörülen edebi karakterler aynıdır. Bu program 1999 yılında geliştirilerek yeniden yayınlanmıştır. Programın kullanma seviyesi giriş kısmında belirtilmiş bilgi notundan da açık şekilde görülmektedir: "Program ortaokul ve liselerin 5-11. Sınıfları için edebiyat programının (1994) içerik ve yapısı korunmakla belirli bir düzeyde geliştirilmiş ve nispeten kolaylaştırılmıştır (Ümumtahsil mekteplerin 5-11. sınıfları için edebiyat programı, 1999).

Okullar için son edebiyat programı (1999), okulların seviyelerine uygun olarak 5-9. Sınıflar ve 10-11. Sınıflar olarak hazırlanmıştır. 5-9.sınıfları kapsayan programın kendisi de iki kısma (5-7 ve 8-9.sınıflar) ayrılmaktadır. 5-7. Sınıflar için hazırlanmış programda klasik ve modern edebiyattan, 8-9. Sınıflarda ise edebiyatımızın kadim zamanlardan bu yana gelişim yolu izlenmekle seçmeler verilmiştir. Burada edebiyatımıza yenilikler getirmiş sanatçıların

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

eserlerinin öğretilmesi planlanmıştır. Edebiyat teorisi kavramlarının belirli eserlerin öğretilmesi sürecinde benimsenmesi önerilmiştir. 10.sınıf programı en eski çağlardan 20. Yüzyıla kadarki edebiyatı kapsamaktadır. 20. Yüzyılın edebiyatı tam olarak 11. Sınıfın programına dâhil edilmemiştir. Burada edebiyat tarihinin açıklamalı ve monografik konular şeklinde öğretilmesi planlanmıştır. 10-11.sınıfların programlarında edebiyat teorisine ait anlayışların öğretilmesi de düşünülmüştür. Edebiyat programı öğretim planını temel alarak 10-11.sınıflar için iki şekilde ("A" ve "B") düzenlenmiştir. "A" versiyonu bazis öğretim planına uygun olarak hazırlandığından dolayı cumhuriyet bileşeni olarak kabul edilmektedir (Ümumtaahsil mekteplerin 5-11. sınıfları için edebiyat programı, 1999).

Yeni Edebiyat Programlarının Yaranma Nedenleri

Garayev (1996: 59) edebiyat programı hakkında şöyle yazmıştır: *"..ortaokullarda ve liselerde edebiyatın öğretilmesinin mevcut tecrübesi kökten değiştirilmelidir. Mevcut edebiyat programları ve edebiyat kitapları üzerinde ilave ve değişiklikler yapılmamalı, aynı program ve kitaplar tamamen bir tarafa bırakılmalı, tamamen yeni olan program hazırlanmalı, yeni kitaplar yazılmalıdır"*. Bu bakımdan geleneksel programlar modern taleplere cevap vermediğinden dolayı 1999 yılında ülkede eğitim alanında reform programı kabul edildi ve eğitimin içeriğinin standartlar şeklinde hazırlanmasına ilkin teşebbüs gösterildi. Bununla da "Azerbaycan Cumhuriyeti umumi tahsilin Konsepti (Milli Kurikulum) yaratıldı. Bu belgede diğer derslerle beraber edebiyat dersinin de içeriği kesin sonuçlar biçiminde verildi. 2010 yılında "Umumi tahsil aşamasında devlet standardı ve programları (kurikulumları) isimli güncellenmiş bir belge oluşturuldu. Bunun temelinde 2013 yılından ortaokul ve liselerde 5-11.sınıflar için edebiyattan ders programları hazırlandı ve onaylandı. Hali hazırda 5-11. Sınıflarda uygulanan bu eğitim programı edebiyat dersinin içeriği, teknolojisi ve öğrencilerin değerlendirme mekanizmalarını kapsamaktadır. Bu belgede edebiyat dersine ait içerik sonuamlar şeklinde ifade edilmektedir. Verilen sonuçlar öğrencilerin farklı zamanlar için gelişim seviyesini göstermekle özel önem taşıdığından içerik standardı olarak da isimlendirilmektedir. Edebiyat öğretim müfredatı eğitim görenler için önemli yeterlikleri, içerik ve değerlendirme standartlarını, öğretim planı ve programlarını, eğitime verilen talepleri, dersin geliştirici amaçlarını vs. yansıtmakta, öğretmen ve okul karşısında duran görevleri, onların çözüm yollarını göstermektedir.

Müfredatlar karakterine göre konu odaklı ve birey odaklı olur. Konu odaklı müfredatlar içerik itibarıyla ilim alanını, onun kavramlar sistemini kapsamakla bu kavramların benimsenmesine yönlendirilmektedir. Bu müfredatların kalitesinde bilginin hacmi ve miktarı önemli rol oynamaktadır. Tüm pratik becerilerin yerine getirilmesinde amaç bilgilerin kuvveti, devamlılığı, arttırmaya hizmet göstermekten ibarettir. Pratik önem taşıyan beceri, alışkanlık ve kabiliyetler arka plana geçmekte, dersin ilmi potansiyeli artmakta, bilgi seviyesi çoğalmaktadır. Öğrenciler kendilerine pratik açıdan gerekli olmayan temel bilgileri öğrenmek durumunda kalmaktadırlar. Birey odaklı müfredatlar ise hayati beceri ve alışkanlıklara önem vermesiyle farklılık göstermektedir. Bu müfredat öğrenciye gelecek hayat faaliyetlerinde gerekli olabilecek pratik bilgi ve alışkanlıkları yansıtmaktadır. Talep olunan beceri ve alışkanlıkların geliştirilmesine imkân sunan minimum bilgileri hacmi belirlenmektedir. Bu bilgiler minimum eğitim amaçlarına ulaşmak için bir araç olarak düşünülmektedir. Birey odaklı müfredatlar bütüncül içeriği ile seçilmektedir. Programlara karakterine, içerik ve yapısına göre

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

çeşitli işlevlerle yaklaşıyor. Genel ülke düzeyinde uygulanan müfredatlar milli karakter taşıdığı için Milli Kurikulum, ayrı ayrı özellikleri kapsayan programlar ise tüm bilim dalları müfredatları (fenn kurikulları) olarak isimlendirilmektedir.

Geleneksel ve Yeni Öğretim Programlarının Farkları

Öğretim programları ve geleneksel eğitim programları arasında farklılıklar söz konusudur. Abbasov, (2008: 65) geleneksel eğitim programı içerik itibarıyla ilim alanını, onun mükemmel anlayışlar sistemini kapsamakla bu kavramların benimsetilmesine yönlendirilir. Tüm pratik becerilerin yerine getirilmesinde amaç bilgilerin güçlülüğünü, devamlılığını artırmağa hizmet göstermekten ibaret olur. Öğretim programları dersler üzere eğitimin içeriğini (bilgi, beceri ve alışkanlık) eğitim stratejilerini değerlendirme mekanizmalarını kapsayan kavramsal bir belgedir. Öğretim programı: sınıflar üzere içerik standartlarını, entegrasyonu, eğitim stratejisini, genel talepleri, eğitimin yeni usul ve formlarını, eğitim sürecinin planlamasını ve öğrenci başarılarının değerlendirilmesini yansıtmaktadır. Öğretim programı ayrı ayrı dersler üzere bilgi, beceri ve alışkanlıkların hacmini, konuların öğretilmesi sürekliliğini ve aynı konulara veya bölümlere ayrılan saatlerin miktarını belirleyen devlet belgesidir. Öğretim programı bilgi, beceri ve alışkanlıkların hacmini, konuların öğretilmesi sürekliliğini, konu veya bölüme ayrılan saatlerin miktarını açıklamaktadır.

Geleneksel ve Yeni Öğretim Programlarının Ayırt Edici Özellikleri

Geleneksel öğretim programları	Modern öğretim programları
Bilgi odaklı	Birey odaklı (eğitim alanların kognitif, iletişim ve psikomotor faaliyetleri sırasında hayati becerilerini geliştirmekle onlarda milli ve beşeri değerlerin oluşturulmasıdır)
Öğretmen odaklı	Öğrenci odaklı (eğitim alanında faaliyetlerin eğitim alanların çıkarına, ilgi ve talebinin karşılanmasına, zekâ ve yeteneklerinin potansiyel imkânlarının gelişmesine hizmet etmesidir)
Ders (konu) odaklı	Sonuç odaklı (kazanılması düşünülen eğitim başarılarının sonuçlar şeklinde önceden belirlenmesidir)
Teklif odaklı	Talep odaklı (bireyin, devletin ve toplumun değişen ihtiyaç ve taleplerinin düşünülmesidir)
Bütünleştirici sistemli değildir.	Bütünleştirici sistemlidir (eğitimin içerik bileşenlerinin birbiriyle ve hayatla sistemli biçimde ilişkilendirilmesidir)
Dersler için değerlendirme normları vardır.	Değerlendirme (eğitim alanların başarı seviyesine yönelik devlet talebidir)

Edebiyat müfredatı dersler üzere amaç ve görevleri belirleyen ve ona doğru yönelmiş standartların gerçekleşmesi için önemli faaliyetleri kapsayan kavramsal belgedir. Öğretim programları yapısına, dersin içeriği, genel eğitim sonuçları, içerik çizgileri, içerik çizgileri üzere eğitim sonuçları, faaliyet çizgileri, içeriğin standartları (5-11.sınıflar), ders dâhili ve dersler arası entegrasyon, eğitim stratejileri, eğitimin düzenlenmesine verilen önemli talepler, eğitimin düzenlenmesinde kullanılan forma ve yöntemler, öğretmenin faaliyetlerinin planlandırılmasına yönelik örnekler, dersin içerik standartlarının yorumu, öğrenci başarısının değerlendirilmesi ait edilir (Veyisova, 2015).

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Edebiyat Öğretim Programının İçerik Ve Yapısı

Edebiyat öğretim programı hazırlanırken toplumun ihtiyaç ve talepleri, öğrencilerin imkân, ilgi ve eğilimleri dikkate alınmıştır. Belge dersler üzere eğitimin içeriğini (bilgi, beceri ve alışkanlıkları), eğitim stratejilerini (eğitimin işlev, forma ve yöntemlerini), değerlendirme mekanizmalarını kapsamaktadır. Edebiyat öğretim programları genel eğitim seviyeleri, bu seviyelerde öğretilecek dersler arasında ilişkilerin ve devamlılığın temin edilmesi, derslerin içeriğinin toplumun taleplerine uygun her zaman geliştirilmesi ve güncelleştirilmesi, eğitim teknolojilerinin çevikliği ve interaktifliğinin temin olunması, sonuç odaklı öğretim programlarının hazırlanıp uygulanması, eğitim koşullarının, eğitim faaliyetlerinin işleyişinin, eğitimin geliştirici özelliğinin, bilgi, beceri ve alışkanlıkların eğitim dereceleri üzere konsentrik işleve dayalı belirlenmesinin temin edilmesi, öğrenci başarılarının nesnel değerlendirilmesine hizmet göstermektedir.

Norma, örnek, ölçü anlamını taşıyan standart İngiliz diline mahsus bir kelime olarak tüm dillerde sıklıkla kullanılmaktadır. Ölçüsüne, formasına, kalitesine göre talebe cevap veren her hangi bir örneğin oluşmasında, kurulmasında, hazırlanmasında uygulanan forma, aynı tip, aynı örnek gibi anlatılmaktadır. Bundan ziyade yönetici nitelikte olan hukuki normatif belgeleri genelleştirmektedir. Genelde bu tür belgeler yetkili devlet organları tarafından onaylanmaktadır. Geleneksel olarak normatif teknik belgeleri kapsamaktadır. Edebiyat öğretim programı standardı sosyal ideali yansıtan, bu ideali elde etmek için bireyin ve eğitim sisteminin reel imkânlarını göz önünde bulunduran ve devlet eğitim normları gibi kabul edilen parametreler sistemi olarak anlaşılmaktadır. Devlet eğitim standartlarına uymak tipinde, formasında bakmaksızın ülkenin tüm eğitim kurumları için zorunludur. Standartların iki bileşeni vardır. Bunlar; invariant (değişmez bileşen, eğitimin temelini oluşturmakta) ve variativ (değişen) bileşen. Bu ise toplumun gelişimine, taleplerine uygun olarak güncelleniyor ve geliyor (Ümumi tahsilin fenn standartları. I-XI sınıflar, 2012).

Standartların amacı- vatandaşların eğitim seviyesinin aşağı düşmesine engel olmak, tüm tip eğitim kurumlarında eğitim alanlar için eşit imkânlar yaratmak, öğrencilerin bilgi, beceri ve alışkanlıklarına verilen standart talepleri belirlemektir. İçerik standardı öğretim programlarında derslerin içeriği standartlar şeklinde ifade olunur. İçerik standardı dedikte onun hangi içeriği kapsadığı anlaşılır. Edebiyattan içerik çizgisi – öğretim programı üzere eğitim sonuçlarının gerçekleşmesini temin etmek amacıyla belirlenen içeriğin önemli hesap edilen parçasıdır. Edebiyat dersinin amaçlarına ve beklenen sonuçlara uygun olarak içerik çizgileri aşağıdaki şekilde belirleniyor: edebiyat ve hayat gerçekleri; yazılı nutuk; şifahi nutuk. İçerik standartları sonuç şeklinde olup kesin benimsetilecek bilgi ve faaliyeti kapsar. Devamlılığı ise şöyledir; eğitim sonucu, içerik çizgisi, içerik çizgileri üzere eğitim sonuçları, esas standart, alt standart. Esas ve alt standartlar işlevlerini, önemine ve amaca uygun seçilmesine göre aşağıdaki özelliklere sahiptir:

Alt standart - bu standart sınıftan sınıfa ve sınıf dâhilinde gelişmekle öğretim programının geliştiricilik işlevini hayata geçirir. Alt standardın dört önemli işlevi vardır; eğitim amaçlarının kesin belirlenmesi için güvenli ortam oluşturur; eğitim stratejilerinin doğru seçilmesinde önemli rol oynar; eğitimde bütünlüğü temin eder; eğitimin içeriğinin devamlı gelişimini sağlar. Örneğin, 1.1.3. sade süjetli örnekleri (efsane, masal, temsil, hikâye) bölümlere ayırır, plan oluşturur, içeriğini çeşitli şekillerde (kısa veya geniş) anlatır. Alt standartlar eğitim amaçlarının belirlenmesi için ortam oluşturan bileşenleri yansıtır. Aynı

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

zamanda standartlarda kendini gösteren, içerik üzere bilginin kategorileri, faaliyet üzere becerinin özelliklerini netleştirir ki, bunlar da eğitim amaçlarının belirlenmesine olanak sağlar (Ahmedov, 2009).

Edebiyat dersi için faaliyet çizgileri aşağıdaki özelliklere sahiptir:

Faaliyet çizgisi - içerik çizgilerinde gösterilen bilgilerin elde edilmesinde öğrenciye pratik imkânlar yaratmaktadır. Dersin içerik standartları bu faaliyet çizgileri ile ilişkili biçimde uygulanmaktadır. Her dersin belirlenmiş faaliyet çizgileri uygulanmaktadır. *İçerik standartları* bilgi ve faaliyet bileşenlerine ayrılmaktadır. Bilgi bileşeni; standardın önemli bilgi kısmını (verilmesi gerekli olan yeni enformasyon) oluşturmaktadır. Faaliyet bileşeni; standardın icra kısmını oluşturmakta ve öğrencilerde talep olunan becerilerin oluşmasına olanak sağlamaktadır.

Edebiyat öğretim programı eğitim sürecinde taksonomilere de dikkat ayrılması gerektiğinin önemini vurgulamaktadır. Kavram itibarıyla Yunancadan gelmiş taksonomi sözcüğü "taxus" kural ile yerleşme, "namos" ise kanun anlamına gelmektedir. Eğitim amaçlarının taksonomisi öğretim sürecinin bilimsel metodik seviyede planlamak ve onun sonuçlarını ölçmek imkânı sağlamaktadır. Birçok bilim insanlarının taksonomi teorisi bulunmaktadır. Onlardan bazıları aşağıdakilere B.Blum: bilme, anlama, uygulama, analiz, sentez, değerlendirme; Gilford: tanıma, aklında tutma, konfergent kullanım, değerlendirme; Simonov: ayırma, aklında tutuma, anlama, sade beceri ve alışkanlıklar; Bepalko: tanıma, uygulama, planlama, yaratıcı yaklaşma; Maksimova: tanıma, aklında tutma, anlama, kullanma; Skatkin: anlayışın ifadesi, anlayışı bilme, anlayışın uygulanması, anlayışlar sisteminin ifadesi, anlayışlar sisteminin uygulanması; Lebedey: bilme, işlevsel bilgi, bilgi, beceri, alışkanlık; Teslenko: bilme, tekrar, temel, derinleşme, yaratıcı yaklaşma (Veyisova, 2015).

Blum taksonomisi 4 prensip esasında yaratılmıştır.

1. Pratiklik prensibine göre taksonomi amaca yönelik olmalı, öğretmen için etkili araç rolünü oynamalı;
2. Psikolojik prensip - taksonomi psikoloji bilim dalının modern başarılarına yönelik olmalı;
3. Mantıklılık prensibi - taksonomi mantık açısından tamamlanmış ve mükemmel iç bitkinliğe sahip olmalı;
4. Objektiflik prensibi - amaçların sıralanması, onların değerlerinin sınıflandırılması demek değildir.

Blum taksonomisinin genel formülü: analiz + sentez=tefekkür.

Okullarda edebiyatın öğretim dersi gibi içeriğinin temelini Azerbaycan edebiyatının kâmil örneklerinin, aynı zamanda dünya edebiyatından örneklerin okunması ve öğrenilmesi oluşturmaktadır (Umumtaahsil mektepleri için edebiyat ders müfredatları, 2013: 8). Edebiyat öğretim müfredatlarının bir parçası da talim stratejileridir. Talim stratejileri- öğretim sürecinde kullanılan forma, usul, araç ve yaklaşımların toplamıdır. O öğretimin yeni anlayışı ve öğretimin yapısı ile ilişkilidir. Talime yönelik modern bakışlar yapıcı (konstruktif) ve durumsal (situativ) öğretim anlayışlarına dayanmaktadır. Bilgi sabit nesne olarak kabul edilmemekte, o bireyin nesneye dair tecrübelerine dayalı olarak oluşmaktadır. Yapıcı bakışa göre öğretim yapıcı bir süreçtir ve bu süreç zamanı öğrenci bilginin içsel manzarasını, yani tecrübenin şahsi yorumunu yaratmaktadır. Bu tür tasvir devamlı olarak değişime açıktır, onun yapısı ve

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

ilişkilendirilmesi diğer bilgi yapıları için esastır. Öğretim süreci öyle aktif bir süreçtir ki onun manası deneyim esasında tamamlanmaktadır. Öğretim ile ilgili durumsal bakış sosyal, kültürel, tarihi ve siyasi içerikte aktif katılım aracılığıyla hayata geçirilmektedir. Yapıcı ve durumsal bakışa göre, talim gerçek hayat koşullarını yansıtan zengin içerik bağlamında meydana gelmektedir. Bunun için yapıcı süreç hayata geçirilmeli ve okul dışı çevreye de yayılmalıdır. Burada önemli unsurlar zihinsel öğretim, gerçek hayati önem taşıyan sorunların çözülmesi ile ilgili işbirliğinin yansıtılması ve çözüm zamanı mümkün yöntem ve usulların kullanımının temin olunmasıdır. İçerik alanında düşünme sürecinin hızlandırılmasında öğrencinin sergilediği etkinlik onun eğitimin için ölçü rolünü oynamaktadır. Bu şekildeki yaklaşımda önemli zorluk öğretimde kontrol öğrenciye doğru yöneldiği zaman oluşmaktadır. Bu zaman öğretimin özelliği ve bilgilerin tabiatı düşünüldüğünde öğretimin amaçları öğrencilerin kendilerinin hissettikleri ihtiyaçlara göre belirlenmeli, düşünülen faaliyetler onların yaşadığı dünya anlayışına uygun biçimlendirilmeli, birey istikametli önemli kabiliyetlerin oluşturulması için öğrenciler diğer öğrenci arkadaşlarıyla birlikte çalışmalı, yapılan değerlendirmeler ise süreklilik ve gelişme açısından analize dayalı olmalıdır (Ahmedov, 2009).

Müfredat yeni öğretim yöntemlerinin önemli işlevlerini yansıtmakta ve bu işlevler tümülükte öğretimin yeni anlayışıyla ilişkilidir. Bu anlayışa göre öğretim süreci önceden belirlenmiş sonuçlara dayanmakta ve bu süreçte öğretmen ilişkilendiren, yön veren ve tavsiye edici özne gibi, öğrenciler ise bağımsız araştırmacı gibi faaliyet göstermektedirler. Bu zaman eğitimin ve öğretimin yeni anlayışlarının başka ifadeyle standartlar biçiminde ifade olunmuş eğitim sonuçlarının amaca yönelik şekilde gerçekleşmesi için öğretmen aşağıdaki prensipleri dikkate almalıdır: ders çağdaş zamanın taleplerine cevap vermeli; öğrencilerde vatanına, halkına ve devletine karşı sevgi hisleri oluşturmalı, sağlam maneviyat oluşturulmalı, öğretimin içeriği yüksek bilimsel düzeyde olmalı; bilimin gelişimine dayanmalı; öğretilen konuyla ilgili en son yenilikler öğrencilere sunulmalı fakat bu zaman gerekli olmayan bilgilerle öğrenciler yüklenmemeli; dersin amacı önceden belirlenmeli, yapısı ve tüm aşamaların gerçekleştirilmesi belirlenen amaçlara ulaşmaya yöneltilmelidir (Veyisova, 2015).

Öğretmen derste öyle öğretim yöntemlerini kullanmalıdır ki onlar hem dersin amaçlarının hayata geçirilmesine ve öğretimin içeriğine uygun olsun, hem de öğrencilerin idraki hareketliliğini, tefekkürünü ve hafızasını geliştirsın, onlarda araştırma yapma hevesi uyandırsın. Modern derse yönelik önemli taleplerden birisi de derste öğrencilerin bağımsız çalışmalara yöneltilmesidir. Modern dersler bilgi teknolojileriyle donatılmalı ve onlardan dersin amaçlarına yönelik kullanılmalıdır. Derste mümkün olan ders içi ve dersle arası bütünlemeden yararlanılmalı, yeni bilginin öğretilmesi sürekli şekilde olmalıdır. Dersin tam aşamaları birbirini tamamlamalı, her aşamaya ayrılan zaman düzgün belirlenmeli, hem öğretmende hem de öğrencide zaman tasarrufu becerisi oluşturulmalıdır.

Modern dersin önemli taleplerinden biri de öğrencilerin bilgi ve becerilerinin gelişimine yönelik denetim ve onların seviyesinin değerlendirilmesidir (Kurikulumların hazırlanması ve tetbiği meseleleri, 2008). Sonuç odaklı standartlarla belirlenen öğretim sürecinde, öğrencilerin derste bilgi ve becerilere sahip olmaları için pedagoji ilminin belirlediği çeşitli öğretim teknolojileri, onların ayrı ayrı metodik unsurlarını kullanmakla birlikte öğrencileri yaş ve psikolojik özelliklerine uygun olan modern yöntemler ve teknoloji kullanılmalıdır. Şöyle ki etkileşimli yöntemler öğrencilerin meraklarını temin etmekle etkililiğin artmasına, birlikte

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

faaliyet becerilerinin gelişmesine neden olacaktır. Ders müfredatlarında öğretim stratejileri aşağıdaki meseleleri kapsamaktadır: öğretimin teşkiline verilen talepler; öğretim faaliyetinin planlanması; öğretimin teşkilinde kullanılan yöntemler. *Öğretimin teşkiline verilen talepler:* öğretim süreci kendine has özellikler olmakla her zaman gelişmektedir. Namık Kemal Şahbaz (2013: 35) yazıyor: "Bugün edebiyat öğretiminden beklenen yararlardan biri de gençlere, içinde yaşadıkları hayatın değerlerini takdir ettirmektir". Birey odaklı eğitim sisteminde pedagojik sürecin merkezinde öğrenci dayanmaktadır. Onların faaliyeti belirlenmiş sonuçlara uygun olarak kurulmaktadır. Öğretmen müfredata uygun bütünleşmiş planlarla beraber yeni teknolojiler hazırlamakta veya mevcut olanlar içerisinde en uygun olanını seçmektedir. Bu teknolojilerin belirlenmesinde öğretmen ve öğrenci kimliği öğretimin önemli öznesi olarak katılmaktadır. İlişkiler "özne-özne" formülüne uygun yatay istikamette kurulmaktadır. Bu zaman öğrenciler tefekkürün, düşüncenin, öğretmenler ise öğrencinin gelişimi için koşulların yaratılmasında katılımcı olarak iştirakçi olur. Öğretmenlerin rehberlik işlevi değişir, bilgi vermek alanındaki faaliyeti kısıtlanır. O daha çok sınıf ortamında öğretim faaliyetini ilişkilendiren, istikametlendiren danışman olarak öğrencilerin müstakil bilişsel faaliyetini, aktif yaratıcılığını teşkil eden nesneye dönüşür. Pedagojik sürecin doğru yapılandırılmasında önemli didaktik prensiplere atıf yapılır (Veyisova, 2015). Ders müfredatlarına uygun pedagojik sürecin oluşmasında aşağıdaki prensiplerin esas olarak ele alınmasının gerekliliği vurgulanır (Ahmedov, 2009).

-Pedagojik sürecin tamlığı; pedagojik süreçte öğretimin amaçları (öğretici, terbiye edici ve geliştirici) tümlükle hayata geçirilir, gerçek sonuçlarla sonuçlanan öğretmen ve öğrenci faaliyetlerini kapsamaktadır;

-Öğretimde eşit imkânların yaratılması; tüm öğrencilere aynı öğretim imkânları yaratılmakta ve pedagojik süreç onların potansiyel imkânlarını dikkate almakla düzenlenmekte;

-Öğrenci odaklılık; öğrenci pedagojik sürecin merkezinde dayanmaktadır. Tüm eğitim ve öğretim işi öğrencilerin merak ve taleplerinin ödenmesine, onların yetenek ve kabiliyetlerinin, potansiyel imkânlarının gelişimine yöneltilmektedir;

-Gelişim odaklılık; öğrencilerin kognitif faaliyetleri izlenilir, başarıları analiz edilir, bilgi, beceri ve alışkanlıklarının gelişim seviyesi düzenlenmektedir;

-Faaliyetin güdülenmesi; pedagojik sürecin etkili kurulması, öğrencilerin öğretime olan merakının artırılması için onların faaliyetindeki tüm gelişimler not edilir ve değerlendirilir, sonuç olarak öğrencilerin daha başarılı öğretim sonuçlarına istikametlendirilmesi oluşturulur.

-Destekleyici ortamın oluşturulması; pedagojik sürecin uygun maddi teknik esas ve sağlıklı manevi psikolojik ortamda teşkil edilmesi kalitenin ve işleyişin yükseltilmesi için olumlu ve tehlikesiz öğretim ortamı yaratmaktadır.

Edebiyat öğretim programının önemli vazifesi milli manevi ve beşeri değerleri koruyan ve geliştiren, zengin dünya görüşüne sahip olan, teşebbüsleri ve yenilikleri değerlendirmeyi beceren, teorik ve pratik bilgilere sahiplenilen modern tefekküre sahip rekabet becerisi olan personeller hazırlamaktır.

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Kaynakça

- ABDULLAYEV, Ağammed, (1978), *Orta məktəbdə Azərbaycan dilinin tədrisi metodikası*. Bakü, Maarif.
- AHMEDOV, Aydın, (2009), Yeni fənn kurikulumlarının tətbiqi üzrə təlim kursunun materialları. *Kurikulum, elmi-metodik dərgi* 2, 35-67, Bakü.
- Azərbaycan dili və ədəbiyyat proqramları: IX-X siniflər (1972). Bakü, Azərbaycan SSR Maarif Nazirliyinin mətbəəsi.
- Azərbaycan Respublikasında Təhsilin İnkişafı Üzrə Dövlət Strategiyası" (2013). Bakü, Təhsil.
- Azərbaycan Respublikasının ümumtəhsil məktəbləri üçün ədəbiyyat fənni üzrə təhsil proqramı (kurikulumu).V-XI siniflər) (2013). Bakü, ARTPI.
- ÇOBANZADE, Bekir, (2007), *Türk dili və ədəbiyyatının tədrisi üsulu. Seçilmiş əsərləri*, III cild, Bakü, "Şerq-Qərb".
- Dil və ədəbiyyat proqramı.(1930). Bakü, Azərneşr.
- Edebiyyat proqramı. (1932). Bakü, Azərneşr.
- Edebiyyat proqramı. III qrup. (1935). Bakü, Azərneşr.
- Edebiyyat proqramı. (1937). Bakü, Azərneşr.
- EMİN, Abid. (2007). *Seyilmiş əsərləri*. Bakü, "Şerq-Qərb".
- GARABAĞLI, Elyar, (1968), *Azərbaycan ədəbiyyatının tədrisi metodikası*. Bakü, Maarif.
- GARAYEV, Yaşar, (1996), *Tarih: yarımdan və uzaqdan*. Bakü, Sabah.
- İkinci dərəcəli məsai-emək məktəbləri proqramı.(1923). Bakü.
- Kurikulumların hazırlanması və tətbiqi məsələləri (Metodik tövsiyə). (2008). Bakü, Kövsər.
- MOLLAYEV, İbrahim, (1977), *Orta esrlərdə Azərbaycanda məktəp və təlim nəticələrinə dair. Azərbaycan məktəbi*, 1, 68.
- NAMİK, Kemal Şahbaz, (2013), Atatürk dönəmi (1923-1938) ortaokullarda Türkçə və lisələrdə Türk dili və ədəbiyyatı öyrətimi-2, *Eğitşim Dərgisi* 37
- Orta məktəp proqramları: Ədəbiyyat.(1970). Bakü, Maarif, 23-82.
- Orta məktəp proqramları: Azərbaycan dili və ədəbiyyatı. (1942).Bakü, Azərneşr.
- Orta məktəp proqramları: Azərbaycan dili və ədəbiyyatı.(1944). Bakü, Azərneşr.
- Orta məktəp proqramları: Azərbaycan dili və ədəbiyyatı. (1947). V-VII siniflər üçün. Bakü, Azərneşr.
- Orta məktəp proqramları: Azərbaycan dili və ədəbiyyatı. (1947). VIII- X siniflər üçün. Bakü, Azərneşr.
- Orta ümumtəhsil məktəblərinin V-XI sinifləri üçün ədəbiyyat proqramı.(1994). Bakü, Öyrətmən.
- Orta təhsil səviyyəsinin yeni fənn kurikulumlarının tətbiqi üzrə təlim vəsaiti.(2013). Həzar Universiteti.
- Senayə, kənd təsərrüfatı, ictimai-igtisadi və tibb texnikumları proqramları. (1936). Bakü, Azərneşr.
- Türk dili və ədəbiyyatı proqramı.(1936). Bakü, Azərneşr.
- Ümumtəhsil məktəblərin V-XI sinifləri üçün ədəbiyyat proqramı.(1986). Bakü, Maarif.
- Ümumtəhsil məktəblərin V-XI sinifləri üçün ədəbiyyat proqramı. (1992). Bakü, Maarif.
- Ümumtəhsil məktəblərin V-XI sinifləri üçün ədəbiyyat proqramı. (1999). Bakü, Təhsil.
- Ümumtəhsil məktəblərin V-XI sinifləri üçün ədəbiyyat proqramı. (2003) Bakü, Nigar-E.
- Ümumi təhsilin fənn standartları. I-XI siniflər (2012). Ədəbiyyat. Bakü, Mütercim, 35-54.
- VEYİSOVA, Z. (2015). *Ümumi orta təhsil səviyyəsi üzrə yeni fənn kurikulumlarının tətbiqi kursu üzrə təlimçilər üçün vəsait*. Bakü

TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ÖĞRETİMİ YÖNTEM VE TEKNİK UYGULAMASINDA KAVRAM YANILGILARI ÜSTÜNE BİR DEĞERLENDİRME

Rasih ERKUL*

Giriş

Türk Milli Eğitim sistemi, 2005-2006 öğretim yılından itibaren eğitim sisteminde "yapılandırıcı yaklaşım" adıyla köklü değişikliklerin yapılmasına vize vermiştir. Milli Eğitim Bakanlığı, ilk ve orta öğretim programlarının tamamını söz konusu hedeflere yönelik olarak hazırlanmış ve 2005 yılından itibaren uygulamaya geçirmiştir.

Uygulamaya geçilen yeni sistemle öğrenci merkeze alınmış, sınıftaki bireysel öğrenme farklılıklarına yoğunlaşan bir yaklaşım benimsenmiştir. Çalışmaların "planlanması, hazırlanması, uygulama sürecinde kullanılması" ve "öğrenciler tarafından kullanımının sağlanması" programın hedefi olmakla birlikte bu durum, her şeyden önce öğretmen faktörüne bağlıdır.

Yapılandırıcı anlayışa göre öğretmenin geleneksel olarak bilgi veren sınıftaki tek kaynak olmaktan ziyade, kullandığı materyallerle öğrencilerini etkin biçimde öğrenme sürecine dâhil eden, onlara keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma süreçlerinde etkin rehberlik yapabilen nitelikte olması öngörülmüştür. Öğretmenlerin öğretim programlarını yapılandırıcı anlayışla uygulayabilmeleri, onların alan bilgisi yönüyle birikimli ve nitelikli olmalarını zorunlu kılmaktadır. Türk dili ve edebiyatı öğretimi sürecinde, bilginin öğretmen tarafından hazır olarak servis edilmediği, öğrencilerin bilgiye ulaşmalarında öğretmenin yerinde ve doğru bir rehberlik yapmasının önemi üzerinde durulmuştur. Yine bu sistemde; metni çözümleme, anlama ve yorumlama becerilerinin kazanılması, bunlardan yararlanarak estetik yaşantının zevkine varma hedefine ulaşmada "metinle öğrenme" ye geçilmiştir.

Metne Dayalı Öğretim

Hazırlanan yeni program, edebiyat derslerinde öğrencilerin işlevini bilmeden ezberledikleri edebiyat tarihi ve edebi kişiliklerle ilgili bilgiler yerine, metni çözümleme, anlama ve yorumlama becerileri kazanmalarını ve bunlardan yararlanarak estetik yaşantının zevkine varmalarını hedeflemekte, özü itibarı ile metni esas almaktadır. (MEB 2005:9)

Son yıllarda iletişimsel yaklaşım ile birlikte edebî metinler daha az kullanılmakta ve yerini edebî olmayan metinlerin almaya başlamaktadır. Günümüzde yapılandırıcı yaklaşım ile dil öğretiminde özgün ve özel metinler ön plana çıkmaktadır. Dil öğretim sürecinde ise metin öğretiminden metinle öğrenmeye geçilmektedir. (Güneş 2013:621)

Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesine ilişkin olarak yapılan araştırmada görüşlerine başvuru alan öğretmenlerin beşte dördü (%83) programın; "Başta sanat metinleri olmak üzere her türlü metinde ulusal ve evrensel kültür, düşünce ve zevk öğelerini belirlemek; bunlar arasındaki ilişkiyi kavratmak" amacı ile "Okuma zevki ve alışkanlığını geliştirmek" amacını gerçekleştirmede güçlük çekmektedir (Işıksalan, 2011: 32).

* Yrd. Doç. Dr., Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Demirci Eğitim Fakültesi, rasiherkul@hotmail.com

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Yine öğretmenlerin % 90'ı, "özel uzmanlık istemeyen, başta sanat metinleri olmak üzere her türlü metni çözümleyebilen, benzer ve farklı metinleri birbirleriyle karşılaştırıp sonuçlar çıkarabilen öğrenciler yetiştirmek" hedefini gerçekleştirme konusunda, 2005 programını işlevsel bulmamaktadır (Işıksalan 2011: 32).

Eğitim-öğretim Planlaması ve Yöntem ve Teknik Uygulamaları

Eğitim-öğretim süreci öğrenci, öğretmen ve programdan oluşur. Öğretmen, bu süreci, eğitim programlarıyla planlı şekilde gerçekleştirir. Programsız ve plansız çalışmalar, eğitim-öğretimi, amacından uzaklaştırır. (Demirel 2004: 30, Küçükahmet, 1999:51)

Eğitim-öğretim planlamasında Milli eğitimin, okulun hedefleri belirlendikten sonra her dersin de hedefleri belirlenir. Bir konu alanı için belirlenen hedefler, davranışa/kazanıma dönüştürülür. Bu hedef davranış / kazanıma uygun içerik yani üniteler belirlenir. Ünitelerde kazandırılacak hedef ve davranışlar belirlenir. Belirlenen hedef davranışlar / kazanımlar ve içerik; kolaydan zora, basitten karmaşığa, somuttan soyuta, yakından uzağa, bilinenden bilinmeyene göre düzenlenir. Davranışlar / kazanımlar öğrenciyeye kazandırılırken "yöntem ve teknikler" de diğer eğitim değişkenleriyle beraber düzenlenip günlük ders planında adım adım gösterilmelidir. (Sönmez 2014: 291-293) Bu durumda kullanılan yöntem veya tekniklerin hedeflediği bilişsel ve duyuşsal davranış / kazanımların öğretmenler tarafından bilinmesi önem taşımaktadır.

Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programında Yöntem ve Teknikler

Yöntem, amaca ulaşmak için izlenen en kısa yoldur. Teknik ise, bir öğrenme yöntemini uygulamaya koyma şekli veya sınıf içi etkinliklerin tamamıdır. Yöntem, öğrenciyi önceden belirlenmiş amaç ve davranışlara ulaştıran en etkili, en kısa ve en güvenilir öğrenme-öğretme yoludur. Teknik ise yöntemlerin uygulanmaya konuluş biçimidir (Gömleksiz 2006:93).

Kullanıma bağlı olarak her hangi bir yöntem veya teknik bazen yöntem bazen de teknik olarak değerlendirilebilir. Araç konumundaki bir yöntem takılıp kalmadan yerine göre uygun zamanda ve uygun konuda yöntem kullanılmalıdır.

Yöntem ve teknik seçiminde uygulanması gereken en önemli ilke; tek bir yöntemle bağlı kalmadan yöntem ve teknik zenginliğini tercih etmektir. Bunları da ancak iyi yetişmiş, becerikli ve beceri sahibi bir öğretmenler yapabilir (Kavcar 1988:270).

Yöntem ve teknikler, hedeflenen davranış / kazanımlara uygun olmalıdır. Davranış / kazanımın seviyesi bilişsel, duyuşsal, devinişsel ve sezışsel alana aitliğine göre yöntem ve teknik değiştirilmelidir.

Türk Edebiyatı Programında Yöntem ve Teknikler

Programda; "yöntem ve teknikler konusunda dikkat edilmesi gerekenler" 16 madde olarak sıralanırken 4 maddede yöntem ve tekniklerden söz edilmiştir.

1. Problemler basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene, kolaydan zora giden bir sırada ele alınmalıdır.

2. Öğrencilerin metinleri anlamaları, yorumlamaları ve ondan estetik zevk almaları için; problem çözme, tartışma, açıklama, canlandırma, yeniden yapılandırma gibi teknikler kullanılmalıdır.

8. Edebî metinlerin gerçeklikle ilişkisi konusunda hemen her sınıfta tartışmalar ve konuşmalar düzenlenmelidir.

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

9. Edebî metin ve eserlerin kendi dönemlerini nasıl temsil ettikleri her sınıfta tartışılmalıdır.

Bu dört madde de; "problem çözme, tartışma, açıklama, canlandırma, yeniden yapılandırma" gibi teknikler kullanılmalıdır" denildiği görülmektedir.

Söz konusu sıralanan maddeler göre; "yapılandırıcılık", bir öğrenme-öğretme yaklaşımıdır. Önemli olan, bu yaklaşımın nasıl uygulanacağıdır; yani hangi yöntem ve tekniklerin uygulanacağıdır. Yöntem ve teknik seçimini sınırlandıran şartlardan en önemlileri, Türk Dili ve Edebiyatı dersleri için programda belirlenen kazanımlar ve öğretmenin yöntem ve tekniğe olan yatkınlığıdır. Öğretmen, öncelikle bu iki şarta bağlı olarak en uygun yöntem ve tekniği seçmelidir.

Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesine ilişkin olarak yapılan araştırmada görüşlerine başvuru alan öğretmenler, etkinliklerin kazandırılmasında sırasıyla "Soru-cevap", "Açıklama", "Tartışma", "Karşılaştırma", "Canlandırma", "Problem çözme" ve "Beyin fırtınası" yöntem ve tekniklerini kullandıklarını ifade etmişlerdir. (Işıksalan 2011: 34) "Yeniden yapılandırma" ile "Panel" in, alt basamaklarda yer alması, öğretmenlerin yeni yöntem ve yaklaşımlar hakkında yeterince bilgi sahibi olamadığını düşündürmüştür. (Işıksalan 2011: 27)

Ders Planı ve Kavram Yanılgısı

İyi bir ders planı, öğrencilerin öğretilenleri daha kolay algılayıp kavramaları kazanımları daha kısa yoldan edinmeleri ve bilgiyi davranış haline getirmeleri için gereklidir. Öğretmen, öncelikle öğrencilerini tanımalı, dersi hangi yaş grubuna anlatacağı, bu öğrencilerin birey olarak farklılıklarının neler olduğu, bilgi düzeylerinin ne olduğunu bilmelidir. Daha sonra konunun program içindeki yerini belirlemeli, bu konu için nelerden faydalanabileceğini, konuyu ana hatlarını ve daha da önemlisi nasıl işleyeceğini yani öğretme-öğrenme yöntem ve tekniklerini belirlemelidir. (Çetin 2010:194) Dersin nasıl "işleyeceği / yapılacağı" sorusunun cevabı olan "öğretme-öğrenme yöntem ve teknikleri", ders planında daha önce belirlenmesi gereken "Öğrenci Kazanımları / Hedef ve Davranışlar"ı, gerçekleştirmeye uygun olmalıdır.

Bir kişinin bir kavramı anladığı şeklin, ortaklaşa kabul edilen anlamından önemli derecede farklılık göstermesi, "kavram yanılgısı" dır. Yanlış kavramlar, kişinin uzun bir süreçte kendi bilgileri içinde, geliştirildikleri için, onlara daha yakın ve değerlidirler. İnsanlar, çocukluklarından başlayarak düşüncenin soyut birimleri olan kavramları ve onların adları olan sözcükleri öğrenir, kavramları sınıflandırır ve aralarındaki ilişkileri bulurlar. Böylece bilgilerine anlam kazandırırılar, bilgilerini yeniden düzenlerler, hatta yeni kavramlar ve bilgiler üretirler (YÖK/Dünya/Bankası 1997).

Türk dili ve edebiyatında "araştırma yapma, işbirlikli öğrenme, problem çözme, yarışma" öğretim yaklaşımları içinde kullanılabilecek yöntem ve teknikler şöyle sıralanabilir: "Anlatım, soru-cevap, beyin fırtınası, tartışma, dramatizasyon, gösteri, örnek olay, istasyon, kavram haritası" yöntem ve teknikleri üzerinde birleşilen yöntem ve tekniklerdir. "Öğretme-öğrenme Yöntem ve Teknikleri"ne karar verilirken, daha önce belirlenen "Öğrenci Kazanımları / Hedef ve Davranışlar"ına uygun yöntem ve teknikler belirlenmelidir.

Günlük "ders planı"nın "Öğrenme-Öğretme Yöntem ve Teknik" başlığı altında "okuma, yazma, uygulama, kavrama, anlama, açıklama, örnekleme / örnekleme, inceleme, alıştırmaya, analiz, sentez, özetleme, değerlendirme, yorumlama, çıkarım yapma,

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

sonuç çıkarma " gibi kavramların yer aldığı görülmektedir. Bu durum bir kavram yanılgısı olarak değerlendirilmelidir. Çünkü bu kavramlar, birer öğretme-öğrenme yöntem veya tekniği olmayıp ölçme değerlendirmede dikkate alınacak ölçütlerin oluşturulmasına kaynaklık edebilecek "öğrenme basamakları" dır. Yöntem veya tekniklerin hedeflediği davranış / kazanımların, başlı başına bir yöntem veya teknik olarak, ders planlarına alındığı görülmektedir.

"Okuma" ve "yazma", dil ediniminde bir beceri alanı olarak metin inceleme sürecinde ilk basamaktır. Çünkü inceleyebilmek için öncelikle metnin okunması gerekir.

"Kavrama/anlama, Uygulama, analiz, sentez", bilişsel alan boyutu olarak bir değerlendirme ölçütüdür (Gündoğdu 2007: 28, 37-41). Görüşme yöntemi uygulamasında; bilişsel alana ait hedef davranış/kazanımlardır.

Analiz; metindeki yardımcı fikirleri belirlemede, cümledeki kelimelerin görevlerini, türlerini seçmede, konuşmayı takip edebilmede, sentez ise belirlenen yardımcı fikirlerin birleştirilip ana fikir haline getirilmesinde sözlü ve yazılı anlatımda yeterli olabilmeye, parçalanmış cümlelerden doğru bir cümle oluşturabilmeye bilişsel alan basamağıdır. (Karakuş 2000: 216-217)

"Açıklama" bir yöntem veya teknik değildir, anlatım yönteminin bir uygulaması olan hedef davranış/kazanım olarak bilişsel alanın kavrama basamağıdır.

"Özetleme" anlatım veya tartışma yöntemiyle ele alınan bir konunun son noktasında bir işleyiş biçimi olarak bilişsel alanın uygulama-beceri basamağıdır.

"Yorumlama, çıkarım yapma" (istasyon tekniği, örnek olay) çeşitli yöntemleri ulaşmayı hedeflediği davranış / kazanım / beceri olarak bilişsel alanın değerlendirme basamağıdır.

Etkinlikler ve Açıklamalar

Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinin öğretim programlarıyla ilgili yapılan akademik çalışmalara öğretmen görüşleri ekseninde bakıldığında "etkinliklerin uygulanmasıyla ilgili açıklamalar" ın yetersiz kaldığı (Bayazıt 2012:146) şeklinde eleştiriler de görülmektedir.

Ünite içinde "kazanımlar", "etkinlikler", ve "açıklamalar" verilmiştir. Kazanımlarda belirlenen hususların metinlerde aranması istenmiştir. "Açıklamalar"daki ifadeler, etkinlikleri gerçekleştirmede yeterli bilgiler içermiyor. Belirlenen "kazanımlar", etkinlik örnekleriyle "açıklamalar"daki ifadelere göre ele alınacak. Ancak öğretmenler, "etkinlikler yeterli açıklamalar içermiyor" diye görüş bildiriyor (Bayazıt 2012:146).

Öğretmenler, programdaki etkinliklerin, "kazanımları gerçekleştirilememesi" nedeni olarak, ileri sürdükleri görüşlerden biri de; "*Etkinlikleri sergilemede birçok yöntem ve teknik iç içe geçmiş*" olduğudur (Işıksalan 2011: 27).

Keşfetme, yorumlama, zihinde yapılandırma gibi süreçler için önerilen "etkinlikler" gerçekleştirilirken uygulanacak olan "yöntem ve teknikler" nelerdir? Bu yöntem ve teknikler, hangi durumda ve nasıl uygulanacaktır?

Etkinliklerle ilgili olarak yapılan "açıklamalar" da gerçekleştirilmesi istenen için ".... vurgulanır, üzerinde durulur, sorgulanır, açıklaması sağlanır, açıklanır, sorgulanması sağlanır, ilişkisi sorgulanır, belirtilir." eylemleri kullanılmıştır. Bu eylemler, hangi öğrenme yöntem ve tekniklerle yapılacaktır?

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

Öneriler

Öğretmenlerin, yeni programı uygularken, sorun olarak yaşadıkları yeni programın temel felsefesi hakkında yeterince bilgilendirilmelidir.

"Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, araştırma- sorgulama" ve "problem çözme" gibi becerilerin ilköğretim kademelerinde, düzeye göre başlatılarak geliştirilmelidir. Bunun için de bilinen ve yeni yöntem ve tekniklerin, sınıf ortamında nasıl uygulayacaklarına ilişkin rehber kitaplar hazırlanmalıdır.

Öğrenme ve öğretme yaklaşımlarından tercih edilene göre "ders planı" hazırlanmalıdır. Çünkü her öğrenme ve öğretme yaklaşımının uygulandığı yöntem ve teknikler farklılık gösterir.

Öğrenme, çok uyarıcı ortamlarla desteklenerek geliştirilmelidir.

Öğrencinin anlatma, yazma ve yorumlama becerilerinin gelişimini sağlayan ölçme araçlarına ağırlık verilmelidir.

Dil ve edebiyat öğretiminde; söz konusu alanlara uygun düşen öğrenme ve öğretme yöntemlerinin örnek ders planları hazırlanmalıdır.

Öğretmenler, açıklamalardaki bazı ifadelerin kavranması açısından, Dilbilim kavramları konusunda bilgilendirilmelidir.

Kaynakça

- BAYAZIT, Zeliha (2012), "Türk edebiyatı ile Dil ve Anlatım Derslerinde Karşılaşılan Sorunlar ve Bu Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri", Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitimin Kültürel Temelleri, Anabilim Dalı, Güzel Sanatlar Eğitimi Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Programı, Ankara (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- ÇETİN, İsmet - ESKİMEN, Derya (2010), "Eğitim-Öğretimde Planlama", Dil ve Edebiyat Öğretim Yöntemleri, Ankara, Nobel yayın Dağıtım
- GÖMLEKSİZ, Nuri (2006), Öğretimde Planlama, Ankara, Anı Yayıncılık.
- GÜNDOĞDU, Kerim (2007), "Ölçülebilir Öğrenme Araçlarının Oluşturulması", Ölçme ve Değerlendirme (Editör: E. Garip), Ankara, Pegem Akademi Yayınları.
- GÜNEŞ, Firdevs (2013), "Türkçede Metin Öğretimi Yerine Metinle Öğrenme", Adıyaman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Türkçenin Eğitimi Özel Sayısı, Yıl: 6, Sayı: 11, Ocak
- DEMİREL, Özcan (2004), Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme, Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- İŞIKSALAN, Sevil Nilay (2011), Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi: Eskişehir Örneği", Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 12, Sayı 1, Nisan
- KARAKUŞ, İdris (2000), Türkçe-Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi Öğretmen El Kitabı, Ankara, Sistem Ofset Yayınları.
- KAVCAR, Cahit (1988), Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 20 (1-2), s.261-273
- KÜÇÜKAHMET, Leyla (1999), Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, 10. Baskı, İstanbul, Alkım Yayınevi.
- MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2005), Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, Ankara.
- SÖNMEZ, Veysel (2014), Öğretim İlke ve Yöntemleri, Ankara, Anı Yayıncılık.
- MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2011), Ortaöğretim Türk Edebiyatı Dersi 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar Öğretim Programı, Ankara.
- YÖK/Dünya Bankası (1997), Fizik Öğretimi, Milli Eğitimi Geliştirme Projesi.

EZBERCİ EĞİTİMDEN YAPILANDIRMACI EĞİTİME TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ÖĞRETİMİNİN SORUNLARI VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Refiye OKUŞLUK ŞENESEN*

Giriş

Türk Eğitim Sistemi, MEB Talim ve Terbiye Kurulu'nun 12.07.2004 tarihli kararı ile 1.-5. sınıflar için temel derslerin eğitim programlarını, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı doğrultusunda geliştirerek 2005-2006 öğretim yılında uygulamaya başlamıştır (MEB 2009).

12 yıldır ülkemiz Milli Eğitim sisteminde uygulanmakta olan "Yapılandırmacı Yöntem" in, mevcut programlarda uygulanma düzeyinin ve eğitimcilerin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin yeterlilik düzeyi ve yapılandırmacı yaklaşımın gerçekten uygulanıp uygulanmadığı gibi bazı sorunlar dikkati çekmektedir.

Bu araştırmanın amacı, geleneksel eğitim sisteminden yapılandırmacı yönetime geçilen günümüz Milli Eğitim sisteminde Türk Dili ve Edebiyatı dersi özelinde, yapılandırmacı sistemin işleyen ve aksayan yönlerini genel anlamda değerlendirme amacını taşımaktadır.

I. Eğitim, Öğretim ve Öğrenmede Nesnelci ve Yapısalcı Yaklaşımlara Teorik Bir Bakış

Son yıllarda eğitimde birçok farklı bakış açıları ve uygulamalarla karşılaşmaktayız. Bu değişimler içinde, öğrenmede yeni standartlar ve değerlendirmeler yer almaktadır. Yeni programlar, öğretmenler için yeni rol ve sorumluluklar, yeni gözlem ve dönüt alma ve geri bildirim formları bunlar arasında sıralanabilir.

Eğitim, öğretim ve öğrenme, birbirlerinden farklı anlamlar taşırlar. Eğitim, öğrenme kuramlarıyla yakından ilişkilidir. Bu kuramlar üç başlık altında toplanabilir:

1. Davranışçılık
2. Bilişsellik
3. Yapılandırmacılık

Birbirlerinin alternatifi olarak ortaya çıkan bu kuramların, öğrenmeye ve öğretime yönelik bakış açıları birbirinden farklıdır. Ancak üçü de birbirlerinin varsayımlarını tümüyle reddetmemekte, birbirlerinin eksiklerini tamamlamaktadırlar.

Yapılandırmacı Yaklaşım

Temelini, felsefe ve psikolojiden alan bir yaklaşım olan "yapılandırmacılık", eğitimi etkileyen başlıca dört felsefeden temellenir. Bunlar: İdealizm, Realizm, Pragmatizm ve Varoluşçuluk'tur.

Yapılandırmacılığı etkileyen "Eğitim Akımları" ise İlerlemecilik (Progressivism) ve Yeniden Kurmacılık (Reconstructivism) tir.

Yapılandırmacılığı besleyen psikoloji bilimi ise, Öğrenme Kuramları'ndan Sosyal-bilişsel, Bilgiyi işleme, Nörofizyolojik kuramlardan özellikle "Bilişsel Kuram" ile bu öğrenme biçimine katkı sağlar. Bilişsel Gelişim Kuramları'nın temsilcileri Piaget, Vygotsky, Bruner gibi

* Doç. Dr. Çukurova Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Öğretim Üyesi, rokusluk@cu.edu.tr

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

araştırmacılar; yapılandırmacılığın şekillenmesinde de öne çıkan araştırmacılarıdır (Sönmez, 1991).

Yapılandırmacılık kuramı, bilginin oluşturulmasına ilişkin birçok yaklaşımı içerir. Bunlar, bilgiyi yapılandırmada ağırlık verdikleri bireysel ve sosyal yönler açısından ikiye ayrılırlar: a. Bilişsel Yapılandırmacılık b. Sosyal Yapılandırmacılık

Piaget'in yapılandırmacılığı bilişsel kuramına dayanır. Piaget'e göre, öğrenenler kendi bilgi şemalarını geçmiş deneyimleri ve şimdiki deneyimleriyle ilişki kurarak yapılandırır.

Piaget'in çağdaşı Lev S. Vygotsky ise, çocukların gelişiminde sosyal çevrenin önemini vurgulayarak "sosyal yapılandırmacılık"ın önemli bir temsilcisi olmuştur. Ona göre çocuğun bilişsel gelişiminin yaşadığı sosyal dünya ile bağ kurulmadan anlaşılması güçtür (Saydam 2009: 29).

Her iki yapılandırmacılığın ortak görüşü; öğretmenlerin, anlamların yansıtıcı tartışmalarını ve içeriğini yapılaşdırarak öğrenenleri cesaretlendirip içeriği kullanmaları için onlara fırsat vermeleri gerektiğidir.

Bilişsel ve sosyal yapılandırmacılar arasındaki farklara bakıldığında ise, vurgu kişisel deneyimlerin sosyal ve kültürel temellerine yapılırken, diğer açıdan bireyleri aktif bir biçimde yorumlayarak sosyal ve kültürel süreçlerinin yapılanmasına vurgu yapılır (Saydam 2009: 29-30).

Yapılandırmacı öğrenme etkinliklerini özetle sıralamak gerekirse şunlar söylenebilir:

Etkinlikler bir soru veya problem durumuyla başlar. Bu soru veya problem derse odaklanılmasını sağlar. Öğrenen, problemi veya soruyu anlamak için içeriğin farklı sunum şekillerinden ve sosyal etkileşimden yararlanır. Öğretmen, stratejik sorular ve zamanında yeni örnekler vererek sürece yardımcı olur. Bu süreçte, sosyal etkileşimi sağlamak için işbirlikli öğrenme stratejisi, araştırmaya ve probleme dayalı öğrenme, tartışma ve akran öğretimi kullanılabilir.

II. Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğrenme Ortamları ve Bu Ortamlara Uygun Etkinlikler Oluşturma

1. Yapılandırmacı Yaklaşımda Sınıf Ortamının Özellikleri

Yapılandırmacı yaklaşımda sınıf mikro bir toplumdur. Öğrenciler, orada bir etkinliğin, bir diyalogun ve düşüncenin içinde olurlar.

Öğrenme ortamında öğrencinin süreç içerisinde aklına takılan herhangi bir konu hakkında bilgi toplayabileceği kitaplar, internet vb. olmalıdır.

2. Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğretmenin Özellikleri ve Rolü

Yapılandırmacılık, öğrenme ve anlam yaratma teorisidir. Richardson'a göre bireyler bildirdikleri ya da inandıkları şeyle bağlantılı olarak kendi anlamlarını oluşturmaktadırlar. Bu sebeple yapılandırmacı öğretmen eğitim programlarında şu dört ilkeyi benimser:

- Yapılandırmacı öğrenme yapıcı bilgidir, sadece bilgiyi alma değildir.
- Yapılandırmacı öğrenme, anlama ve uygulamadır, hatırlama değildir.
- Yapılandırmacı öğrenme, düşünme ve analiz etmedir, bilgiyi ezberleme yığma değildir.

ç. Yapılandırmacı öğrenme aktiftir, pasif değildir (Saydam 2009: 39).

Yapılandırmacı eğitim programında öğretmen;

- Plânlama yapar.

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

- Kazanım hedeflerinin tartışılmasını sağlar.
- Öğrenciyle arasında bilgi alış-verişi sağlar.
- Öğrencinin bilgiyi kullanabilmesini sağlar.
- Öğrencinin uygun yanıtlara ulaşmasına rehberlik eder.
- Konularını gerçek yaşam olaylarıyla bağlantılı işler.
- Önceden hazırlanan örneklerle işler.
- Anlamlı örnekler kullanır.
- Materyal kullanır.
- Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirir.
- Derinlemesine düşünmeleri için cesaretlendirir.
- Problemlere farklı açılardan bakmalarını sağlar.
- Kendilerini ifade edebilmelerini sağlar.
- Özgün düşünceler ortaya koymalarını sağlar.
- İhtiyaç ve ilgilerini dikkate alır.
- Sosyal etkileşimi geliştirmek üzere olanaklar sunar.
- Deneyimlerini arkadaşlarıyla paylaşmaları için fırsatlar sunar.
- Süreçteki performansa göre de değerlendirme yapar.

3. Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğrencinin Özellikleri ve Rolü

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenen, aktif, zorluklardan yılmayan, meraklı, keşfetmeyi seven, girişimci ve sabırlı olmalıdır. Meraklı öğrenen girişimci özelliğiyle araştırır, inceler, analiz eder, problem çözer, eleştirel soru sorar, karşılaştırma yapar, bulduklarını tartışır, yorumlar ve yorumladıklarını nedenleriyle savunur.

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrencilerin farklı rolleri vardır:

a. Aktif Öğrenci: Öğrenci sadece dinleme, okuma ve rutin alıştırmalar yerine tartışır, hipotez kurar, araştırır, farklı bakış açısı sunar.

b. Sosyal Öğrenci: Öğrenci, bilgi ve anlamı, bireysel değil diyalog kurarak yeniden yapılandırır.

c. Yaratıcı Öğrenci: Öğrencinin bilgiyi kendisi için oluşturmaya ihtiyacı vardır.

Öğretmen, öğrencinin bilimsel teorileri ve tarihi bakış açılarını yeniden keşfetmesi için rehberlik etmelidir (Saydam 2009: 42).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenciler bilgiye ulaşma yollarını kullanarak bilgilerini sürekli güncelleyebilme fırsatına sahiptir. Program, öğretmen değil, öğrenci merkezlidir. Öğretmen sadece bir rehberdir. Geleneksel yöntemler ise, bilgi birikimini konu merkezli olarak öğrenciye statik bir şekilde aktaran öğretmen merkezlidir.

Yapılandırmacı yöntem, öğrencinin "eğlenme" ihtiyacını göz önünde bulundurur. Eğitim-öğretim sürecine aktif olarak katılmanın oyun kadar eğlenceli ve keyifli olduğunu öğrencilerine yaşatmayı amaçlar. Sınıfta psiko-sosyal doyum oranı yüksektir.

Geleneksel yöntemlerde ise eğlenme ihtiyacı dikkate alınmamaktadır. Bu nedenle de okullar, öğrencilerin zevkle gittikleri ve orada bulunmaktan keyif aldıkları yerler değillerdir. Sınıfın yıldızları ve yalnızları, mutluları ve mutsuzları vardır.

4. Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğrenme-Öğretme Sürecinin Özellikleri

4.1. Plânlama (Hedef, Amaç, Kazanımlar)

Yapılandırmacı eğitim ortamında hedef, öğrenenin bilgiyi temelden kurmasıdır. Öğrenenler, sınıfa yaşantılarıyla gelirler ve öğrenmeye etkin kılarak bilgiyi zihinsel olarak yapılandırır (Alkan vd. 1995: 57).

Şaşan'ın Wilson'dan aktardığı bilgiye göre yapılandırmacı öğrenmede amaç, öğrenenlerin önceden belli bir hiyerarşiye göre belirlenmiş hedeflere ulaşmalarına yardımcı olmak değil, öğrenenlerin bilgiyi zihinsel olarak anlamlandırmaları için öğrenme fırsatları sağlamaktır (Şaşan 2002: 50).

Şaşan'ın Holloway'dan aktardığına göre; öğrenenlerin sahip olduğu bilgi birikimi farklılıklar gösterdiğinden, yapılandırmacılıkta tek doğru yoktur. Çünkü iki birey aynı kavrama farklı anlamlar yükleyebilir. Bu nedenle hedefler kesin olarak belirlenemez. Sadece, öğrenenlerin ulaşmaları beklenen genel hedefler vardır (Şaşan 2002: 50).

Hedefler, öğretmen ve öğrencinin ortak kararı ile belirlenir.

Geleneksel yöntemlerde eğitim programının amacı, doğrudan gözlemlenebilen ve ölçülebilen hedefler ve davranışlar şeklinde ifade edilirler. Yapılandırmacı yöntemde ise programın amacı, bireyin doğrudan gözlemlenebilen davranışlarının yanı sıra dolaylı olarak gözlemlenebilen tutumlarını, değerlerini de kapsayan "kazanımlar" şeklinde ifade edilirler.

4.2. Bilgi (Yapısı ve Kalitesi)

Yapılandırmacı eğitimin en belirgin özelliği, öğrenenin bilgiyi yapılandırmasına, oluşturmasına, yorumlamasına ve geliştirmesine fırsat vermesidir. Yapılandırmacı öğrenmede asıl olan, bilginin, öğrenen tarafından alınıp kabul edilmesi değil, bireyin bilgiden nasıl bir anlam çıkardığıdır. Yapılandırmacılıkta bütün çaba, öğrenmelerin kalıcılığının sağlanmasına ve üst düzey bilişsel becerilerin oluşturulmasına katkı sağlamaktır (Şaşan 2002: 50).

Bilgi, bireyden bireye aktarılmaz. Bireyin aktif katılımıyla süreç içerisinde inşa edilir.

Öğrenciler öğrenme ortamına boş zihinlerle gelmezler. Ön bilgiler önemlidir. Yeni bilgiyi, üzerine inşa edeceğimiz önceki bilgilerden getirdiğimiz bazı yapılar olmadan özümsemek mümkün değildir. Bu nedenle öğrenenlerin ön öğrenmesini harekete geçirerek işe başlanmalıdır.

Yapılandırmacı eğitimde konular, farklı sınıflarda daha üst düzey hedefler göz önüne alınarak, "sarmallık ilkesi" esas alınarak, konu ve üniteler arasındaki ilişkiler güçlendirilerek aktarılır.

Geleneksel yöntemlerde bilgi, gelecekte kullanılmak için verilir. Yapılandırmacılıkta ise bilgi, yeni bilgi üretmek için kullanılır.

Geleneksel sınıflarda bilgi, yoğun bir şekilde aktarılır. Öğrenenin bilgiyi anlaması yerine ezberlemeye yönlendirildiği görülür.

Yapılandırmacı ortamda ise, öğrenenin günlük hayatta kullanabileceği temel bilgiler, kendi deneyimleri sonucunda kendisi tarafından yapılandırılır.

Geleneksel ortamlarda bilgi yoğunluğu nedeniyle öğrenen ve öğretmenler programı yetiştirme sıkıntısı yaşarken, yapılandırmacı ortamda fikirler yeniden gözden geçirilir, üzerinde iyice düşünülüp taşınır. Onlarla vakit geçirilir. Esnek bir zaman anlayışı vardır.

4.3. Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında 4 aşamalı model, 5 E Modeli ve onun geliştirilmiş hali olan 7 E Modeli kullanılır.

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

5 E ve 7 E Modelleri, öğrencileri öğrenme etkinliklerinin merkezine koyan bir dizi plânlı uygulama sunar. 5 E ve 7 E modeli, adını İngilizce'deki "E" harfiyle başlayan 5 ve 7 sözcükten alır (Aygören 2009: 30).

5 E Öğretim Modeli

Angage (Giriş): Merak uyandırıcı bir girişle derse başlanır.

Explore (Keşif): Öğrenciler, grup çalışmalarıyla, karşılaştıkları durumları açıklayabilmek için düşünceler üretirler.

Explain (Açıklama): Öğretmen, öğrencilerin eksik bilgilerini tamamlamalarına veya yanlış bilgilerini yenisiyle değiştirmelerine yardımcı olur.

Elaborate (Derinleştirme): Öğretmen, öğrencilerle birlikte ulaştıkları yeni bilgileri yeni durumlara uygularlar. Böylece yeni kavramlar öğrenilmiş olur.

Evaluate (Değerlendirme): Öğrencilerin davranışlarını değiştirdikleri süreçtir. Aynı zamanda kendi gelişmelerini de değerlendirirler.

4.4. Materyal Kullanımı (Ders Kitabı, Teknik Cihazlar)

4.5. Çoklu Zekâ

Yapılandırmacı yöntemde, bireysel farklılıklar nedeniyle her öğrencinin farklı zekâ alanlarında ve farklı öğrenme stillerini kullanarak daha iyi öğrenebileceği varsayımı benimsenmiştir.

Geleneksel yöntemlerde ise, bütün öğrenciler aynı yöntemlerle öğrenmeye yönlendirilmektedir. Öğrenme stillerindeki farklılık dikkate alınmamaktadır.

4.6. Öğrencinin Gelişimi

Yapılandırmacı sınıflarda, öğrenende aranan temel değerler ve kişisel nitelikler (öz saygıya sahip, öz güveni yüksek, sabırlı, hoşgörülü, yardımsever, yeniliğe açık...) vurgulanır.

Geleneksel yöntemlerde ise öğrenenin kişilik gelişiminden çok bilişsel/zihinsel gelişimi öne çıkarılmıştır.

Araştırma, inceleme, sorgulama, plân yapma, eleştirel düşünme, karar verme gibi üst düzey zihinsel süreçler, yapılandırmacı öğrenim etkinlikleri sonucunda öğrenenin bilişsel düzeydeki gelişimidir.

4.7. İletişim

Sosyal yapılandırmacı yöntemde, takım turnuvaları, öğrenci takımları başarı bölümü, yap-boz, öğrencinin öğrenciye ders vermesi gibi işbirliğine dayalı uygulamalara okullarda daha çok yer verilmektedir. Bu stratejilerin her birinde öğrenciler birbirleriyle fikir alışverişinde bulunmakta ve birbirlerine karşı kendi fikirlerini savunmaktadırlar. Sistem, öğrencilerin beraber çalışması üzerinde önemle durmaktadır (Arslan 2007: 55).

4.8. Değerlendirme

Yeni programlarda öğretim yöntemlerinin çeşitliliği artırılarak ölçme-değerlendirme, ürün değerlendirmeden çıkarılarak süreç değerlendirmeye dönüştürülmüştür. Bilgi, beceri ve yeterlilikler, bilimsel bilgiyi merkeze alarak değil, öğrencinin aktif olduğu etkinlikler yoluyla gerçekleştirilmektedir. Bu yüzden programdaki bilgi yükü azaltılarak öğrencinin bilişsel ve duyuşsal yaş özelliklerine uygun hale getirilmektedir.

"Sonuç"un değil "Süreç"in değerlendirildiği bu yöntemde aslında üç değerlendirme aşaması vardır:

1. Öz değerlendirme
2. Akran değerlendirmesi

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

3. Öğretmen değerlendirilmesi

Bunların dışında "Günlük", "Gözlem", "Görüşme" yöntemleri de değerlendirmede kullanılır.

III. Ezberci Eğitimden Yapılandırmacı Eğitime Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminin Durum Değerlendirmesi

Yapılandırmacı yöntemin ülkemizde uygulanmasıyla beraber bu sistemin ne şekilde işlediğiyle ilgili birtakım çalışmalar yapılmıştır. Çalışmaların yapılış şekilleri, sistemin değişik yönlerini aydınlatmaya yönelik olmuştur. Bunlar öğretmenlerin, yöneticilerin, öğrencilerin sisteme dair görüşleri; öğretmen ve öğretmen adaylarının sistem içindeki yeterlilikleri, sınıf ortamının uygunluğu, yapılandırmacı yöntem ve tekniklerin denenirliği gibi başlıklarda toplanabilir. Yapılandırmacı yöntem ile ilgili bu çalışmalardaki veriler ile kendi gözlem ve görüşmelerimizden yola çıkarak üç başlıkta değerlendirme yapacağız:

1. Yöntemin olumlu yönleri ve sağladığı katkılar
2. Yöntemin tartışmaya açık yaklaşımları ve uygulamada karşılaşılan sorunlar

1. Yöntemin Olumlu Yönleri ve Sağladığı Katkılar

Yapılandırmacı yöntemin ülkemizdeki uygulamalarına bakıldığında yapılan çalışmaların büyük çoğunlukla yöntemin olumlu yönlerine dikkat çeken ve sistemi olumlayan araştırmalar olduğu görülecektir.

Bu çalışmalarda, değişik gruplara yapılan tutum ölçeği uygulamalarına göre; yapılandırmacı sınıf içi öğrenme ortamlarının, öğrencilere bilimsel bilgi ve günlük yaşam arasında bağlantı kurma, bilimsel bilgiyi deneyime dönüştürme ve düşüncelerini diğer öğrencilerle paylaşma konularında önemli fırsat sunduğu vurgulanmıştır (Özel Yılmaz, Beyaz, Özer ve Şenocak 2009; Aygören 2007).

2. Yöntemin Tartışmaya Açık Yaklaşımları ve Uygulamada Karşılaşılan Sorunlar

Yöntemin eğitim sistemine ve öğrenenin gelişimine katkı sağlamayı amaçladığı kuşkusuzdur. En azından böyle olduğu umulmaktadır. Ancak konuyla ilgili aksi görüşler de mevcuttur.

Yöntemin uygulanmasında karşılaşılan birçok sıkıntıyla birlikte, yöntemin tartışmaya açık yaklaşımlarının da sorgulanması gerektiğini düşünmekteyim.

Öncelikle yapılandırmacılık yönteminin, dilbilimleri, fen ve matematik programlarını ve bunların öğretimini oldukça etkilemiş olduğu görülmektedir. Onlarla kıyaslandığında yapılandırmacılık sosyal bilimler alanına yeni girmiştir. Diğer temel dersler öğrenci merkezli, araştırmacı, yapılandırmacı gibi farklı teorilere bürünmesine rağmen, sosyal bilimler hep öğretmen merkezli kalmıştır. Bu alanda hep belli bir kitaptaki tanımlara bağlı kalınmış, öğretmenler düz anlatım yoluyla konularını anlatmışlar, soru-cevap yöntemiyle öğrencilerden dönüt alınmıştır (Arslan 2007: 57).

- Yöntemin "madde başlıkları" ve "ne olduğu" bilinse bile, bunların "nasıl uygulanacağı" tam olarak oturmuş görünmemektedir.
- Öğretmenler eski sistemde eğitim almışlardır ancak kullanılan mantık yenidir. Geleneksel eğitim anlayışına uygun alışılmış öğrenme teknikleri ile yapılandırmacı eğitim ortamları oluşturulmaya çalışılmaktadır.
- Yapılan çalışmalar, öğretmen adaylarının, yapılandırmacı süreçlerle ilgili yeterli teorik alt yapıya ve farkındalığa sahip olmadıklarını; yapılandırmacılığın eğitim

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

etkinliklerinde uygulanmasıyla ilgili beceri ve deneyim hususlarında yeterli olmadıklarını ortaya koymaktadır (Kardaş...: 789).

- Yapılandırmacı yöntemin öğrenim kavramlarına bakış açısına ve bunları algılama biçimine de bazı eleştiriler getirilebilir. Bunlar, bilgi ve bilgi kaynakları, süreç, plânlara, müfredat ile ölçme-değerlendirme süreçleridir.

Bir yöntemin başarısı, onu uygulayan toplumların bu yöntemden elde ettikleri katma değerle ölçülür. Bu sebeple yöntemlerin kazandırılıp uygulanmalarında kayıtsız şartsız kabul yerine, o yöntem içindeki unsurların ülke gerçekleriyle örtüşüp örtüşmediği de sıklıkla değerlendirilmelidir. Teoride her şey çok ideal olabilir ancak gerçek hayattaki uygulamalar o ülkenin birçok değişkenine bağlı olarak farklı sonuçlar verebilir.

Bu çerçevede yöntemin içindeki bazı kavramları şöyle sorgulayabiliriz:

- **Bilgi ve Bilgi Kaynaklarına Yaklaşım**
 - *Yönteme göre, öğrenciye bilgi sunulmaz, bilgiye öğrenci ulaşır. Öğrenci, bilgiyi geçmiş bilgisiyle ilişkilendirir.*

Öğrenci geçmiş bilgileri olmadan geliyorsa, bu bilgi eksik, yanlış ya da taraflı edinilmiş, önyargılı bir bilgiyle geliyorsa ne olur?

Ülkenin değişik bölgelerinde okullar arasında ciddi seviye farkları bulunmaktadır. İlköğretimde sınıfta kalma olmadığı için okur-yazar bile olmayan öğrencilerin ortaöğretime başlayabildiği görülmektedir. Ön bilgisi yeterli düzeyde olmayan bir öğrencinin bu bilgiyi nasıl elde edebileceği düşünülmektedir.

Bir araştırma, "bilginin yapılandırılmasındaki en büyük engellerdenbirinin, içeriğin mekanik olarak alınmasını ve kabul edilmesini gerektiren bilgilendirmeleri içeren ders kitapları ya da öğrencileri belli etkinlikleri yapmaya kanalize eden çalışma kitapları" olarak görmektedir. Önerilen ise öğrenenlerin kendi bilgi yapılarını kendilerinin kurmasına olanaklar yaratmak üzere ders ve çalışma kitaplarının öğretmenin temel bilgi kaynağı olmasından çıkarılması, öğrenenlerin, çoklu gerçekliklere ulaşarak anlamı kendisinin yaratmasının sağlanmasıdır.

Bu durumda öğretmen neyi kendisine temel alacaktır? "Öğretmenin kendi eğitimine ağırlık vermesi" istenmektedir. Peki, bu nasıl sağlanacaktır? Yine bilgi kaynakları kullanılmayacak mı? Öğrenci gerçekte bilimsel ve sağlam bilgi kaynağına ulaşmayı nasıl başaracak? Bilginin bu derece "sübjektif" algılanması, bilim tarihine nasıl bir katkı sağlayacaktır?

Öğrenciler doğru, sağlam bilimsel kaynaklara ulaşma konusunda yönlendirilme sorunları yaşamakta, bu tür kaynakların değeri konusunda bir tartma bilgisi geliştirememekte, internetten, arama motorları üzerinden, bilginin kalitesine yönelik bir sorgulama yapmadan önlere çıkan ilk linkten bilgileri indirmekte, bu bilgiler bir denetime tabi tutulmamaktadır.

Bilgiye ulaşmalarına vesile olacak okul kütüphaneleri, büyük şehirlerin en büyük ve donanımlı devlet veya özel liselerinde var mıdır?

Bilgi, beceri ve yeterlilikler bilimsel bilgiyi merkeze alarak değil, öğrencinin aktif olduğu etkinlikler yoluyla gerçekleştirilmektedir. Bu yüzden programdaki bilgi yükü azaltılarak öğrencinin bilişsel ve duyuşsal yaş özelliklerine uygun hale getirilmektedir.

Müfredattaki bilgi yükü kesinlikle azaltılmıştır. Ancak ilkokuldan liseye ve liseden üniversiteye geçişteki merkezi sınavlarda (2 basamaklı) "bilgi yükü" yeterince yüklü kalmaya

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

devam etmiştir. Eğitim programının kapsamı ile yapılan sınavların kapsamının örtüşmesi gerekmektedir.

• **Süreç, Plânlar ve Müfredat**

- "Öğrenme sürecinin nasıl kurgulanacağı, öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve fiziksel kapasitesiyle ilgilidir ve doğaçlama şekillenir" denmektedir (Yapıcı 2005).

Ülke gerçekleri içinde, sürecin doğaçlama olması, kapasite meselesi paydaşlar arasında fırsat eşitsizliğine neden olmamakta mıdır? Adaletli ve eşitlikçi bir tutum mudur?

- *Yapılandırıcılıkta "konu merkezli" program uygulaması yoktur.*

Öğrenciler hedefi belirler, farklı kaynaklardan bilgiye ulaşırlar.

Öğrencinin hedefi belirleme yeterlilik düzeyi nedir? Okur-yazar bile olmayan lise öğrencilerinin olduğu ülkemizde stratejik değeri olan bir hedefi belirleyebilme kapasitesine ulaşmak kaç yılda elde edilir? Öğrenci bu hedefi doğru belirleyemezse ne olur?

- *Vadeboncoeur (1997)'e göre "müfredat", yetişkinler tarafından empoze edilmemeli, öğrenci merkezli olmalıdır.*

Ülkemiz gibi genç nüfus oranının çok yüksek olduğu ülkelerde bu durum bir karmaşaya neden olamayacak mıdır? Öğrencilerin geleceğinde önemli yer tutan merkezi sınavlara hazırlanmada bu sorun teşkil etmeyecek midir?

- *Piaget'ye göre "anlamak keşfetmektir". Zaman alabilir. Öğrenmek için tekrar tekrar denenmelidir. Ülkemizde belirli aylar arasında yapılan eğitimde her şeyi uzun uzun yordayacak zaman öğrenciye verilmekte midir?*

• **Öğrencinin Değerlendirilmesi**

- *Yapılandırıcı yöntemde ölçme-değerlendirme, ürün değerlendirmeden çıkarılarak süreç değerlendirmeye dönüştürülmüştür.*

Bunun içinde, süreç içinde kullanılan yöntemlerden birisi performans ve proje hazırlama etkinlikleridir.

Performans ve projeleri öğrenciler mi hazırlamaktadır? Gerçekte bu ödevler, velilerin sırtına bir yük olarak binmiştir.

Süreçteki öğrenci performansını ölçen öğretmen, bunu gözlem, görüşme gibi yollarla yapar. Açık Liseler ve Açık öğretim fakültelerinde bu öğretim biçiminden yoksun öğrenciler yetişmekte, bunlar öğretmen olabilmektedir. Bunların performansları nasıl ölçülmektedir?

- *Sistem, sonucu değil süreci değerlendirmeyi önermektedir.*

Ülkemizde hala, sonucu değerlendirmeye uygun sınavlar yapılmaktadır. Ancak bu sınavları değerlendirirken objektif olma özellikleri, onları hala toplum gözünde "güvenilir" kılmaktadır.

Türkiye'de ilköğretim öğrenimi sonunda girilen ortak sınav (TEOG) ile ortaöğretim sonunda girilen YGS-LYS ortak sınavları, öğrencilerin sonraki yaşamlarındaki hayat standartlarını belirleyen, meslek seçimi sınavlarıdır. Bu testlerin kurgusu, yapılandırıcı yöntemlerle teknik olarak örtüşebilir. Sorunu çözmek için, YGS-LYS'ye "açık uçlu soru" eklenmesi hamlesi, geçtiğimiz günlerde milyonlarca öğrenci ve veliyi derin bir kaygıya sürüklemiştir. "Açık uçlu soruların açık uçlu değerlendirilme" olasılığı, hayallerini, umutlarını bu sınavlara bağlayan 1,5 milyon öğrencinin ve velinin kaygısına neden olmuştur.

Genç nüfusun yoğun olduğu ülkemizde, her yıl 2 milyona yakın genç bu sınavlara girmektedir. Süreci değerlendiren ortaöğretim başarı puanları elbette temel puanlarına eklenmekte, böylelikle bu tarz sınavlara katkı yapmaktadır.

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

Ancak öğrenci ve veli görüşmeleri ile gözlemediğimiz ülke gerçekleri, Milli eğitimimizin her iki kademesinde de, geçiş seviye sınavlarının öğrencinin gelecek hayatına olan yüksek etkisi nedeniyle, sınavlara hazırlık sisteminde geleneksel yöntemlerden fazlasıyla yararlandığı yönündedir. Eğitim sürecinde yapılandırmacı yöntemle sınanan gençler, eğitimin son basamağında geleneksel yöntemlerle değerlendirildiği için kendisine dışarıdan verilen bilgi değer kazanmakta, öğrenci özel ders, eski dersane yeni etüt merkezi gibi ek yöntemlerle sınavlara hazırlanmaktadır.

Bu yöntemlere maddi-manevi ulaşamayan öğrencilere ne olmaktadır?

Sonuç

Bu sorunlara çözüm getirmek için yapılabilecekleri şöyle sıralayabiliriz:

Yapılandırmacı öğretim modelinin ülke gerçeklerine ne kadar uyduğu, yapılacak objektif çalışmalarla belirlenmelidir.

Bu çalışmalarda kullanılan ölçekler geliştirilmeli, ek olarak gözlem ve görüşmeler yapılmalıdır.

Ölçek uygulamaları öğretmen, öğrenci, yönetici ve velileri kapsamalıdır.

Ülkenin değişik bölgelerine, şehirlerine uygulanmalıdır.

Değişik lise türlerine uygulanmalıdır.

12 yılın sonucunda eğitim çıktıları, uluslararası ve ulusal ölçekli analiz ve karşılaştırmalara bakılarak, ülkemizin geldiği yer değerlendirilmelidir.

Bir yöntemin olumlu-olumsuz değişik yönleri uygulamalarla ortaya konulur. Kendisi de eklettik bir yöntem olan "Yapılandırmacılık" sorgulanmalıdır. Çünkü eski öğretim programlarının ortaya koyduğu "birey" anlayışına kuvvetli eleştiriler getiren yapılandırmacı model, kendi içinde de felsefecilerin görüş birliğine ulaşmada zorlandıkları aykırı görüşler barındırmaktadır.

Yapılandırmacı öğrenme anlayışına, birey odaklı olması nedeniyle getirilen en önemli eleştirilerden birisi de, küresel güçlerin gelişmekte olan toplumlara yönelik olarak sömürü düzenini bu tür "birey odaklı eğitim" süreçleri ile gerçekleştirme arayışında olduklarıdır.

2005 yılından önce öğretmen olanların, yeni öğretmen olanların ve öğretmen adaylarının, okul yöneticilerinin; yapılandırmacılığın öğrenme ortamları, teknikleri vb. konularında mutlaka hizmet içi eğitime tabi tutulmaları gerekmektedir. Programı tanıtan, denetleyen müfettişlerin de bu şekilde eğitilmeleri, eğitimlerin ise işinin ehli kişilerce yapılması gerekmektedir.

Yapılacak çalışmalar kapsamında özellikle öğretmen yetiştiren birimlerde yapılandırmacılığın uygulanmasına elverişli eğitim ortamı, sınıf mevcutları öğretim materyalleri vb. kapsamlı yenilikler yapmak gerekmektedir. İhtiyaç halinde, ilk ve orta öğretimde olduğu gibi üniversitelerde öğretim faaliyetlerini sürdüren öğretim elemanlarının da yapılandırmacı eğitim anlayışı ve süreçleriyle ilgili ayrıca bir eğitimden geçirilmeleri gerekmektedir. Bu sayede üniversitelerin öğretmen yetiştiren programlarından mezun olan öğretmenler, yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde, öğrenci merkezli modern yöntem ve teknikleri kullanarak hızla değişen ve gelişen dünyada bilgi üretimi ve akışına ayak uyduracak, bu gelişmelere katkı sağlayabilecek bireyler yetiştirebileceklerdir.

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Kaynakça

- ALKAN, C.; Deryakulu, D.; ŞİMŞEK, N. (1995), Eğitim Teknolojisine Giriş, Ankara, Önder Matbaacılık.
- ARSLAN, Mehmet (2007), Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşımlar, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, No: 1, Ankara Üniversitesi Yayınları, Ankara.
- AYGÖREN, Fatih (2009), Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarının Sınıf Öğretmenlerinin ve Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Çine İlçesi Örneği), Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Aydın.
- ÇEKEN, Ramazan (ty), Davranışçı ve Yapılandırmacı Öğrenme Merkezli Tartışmaların Eğitime Yansımaları, Türkiye Özel Okulları Birliği Dergisi.
- KARDAŞ, Mehmet Nuri (ty), Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımıyla İlgili Farkındalık ve Yeterlilikleri, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, C. 7, S. 34, V. 7, İ. 34.
- McMILLIAN, James H. (2007), Classroom Assessment: Principles and Practictise for Effective Standarts-Based Instruction, Pearson/ Allyn& Bacon, Boston, MA.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2009), Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, <http://ttkb.meb.gov.tr>, Erişim Tarihi: 10.04.2017.
- ÖZEL, Huzeyfe; YILMAZ, Görkem; BEYAZ, İrfan; ÖZER, Seda ve ŞENOCAK, Erdal (2009), İlköğretim Okulları Sınıf İçi Öğrenme Ortamları Üzerine Bir Araştırma, İlköğretim Online, 8(2).
- SAYDAM, Gözde (2009), Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüş ve Tutumları, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Aydın.
- SÖNMEZ, Veysel (1991), Eğitim Felsefesi, Adım Yayıncılık.
- ŞAŞAN, Hasan H. (2002), Yapılandırmacı Öğrenme, Yaşadıkça Eğitim Dergisi.
- VADEBONCOUER, J. A. (1997), Child Development AndThePurpose of Education: A Historical Context for Constructivism in Teacher Education, Virginia.
- YAPICI, Mehmet (2005), Milli Eğitim Bakanlığı ve Yeniden Yapılanma, Cumhuriyet Bilim Teknik Dergisi, Y. 19, S. 970.

TÜRKİYE'DE HALK EDEBİYATI ÖĞRETİMİNDE TERİMLER SORUNU

Saim SAKAOĞLU*

İlkokul öğrenciliğimden doktora çalışmalarına kadar geçen eğitim öğretim süresince dil ve edebiyat alanlarında yüzlerce terimle karşı karşıya kaldığımı hatırlıyorum. Elbette bunların hepsi bağımsız terimler değildi. Bazıları popüler, herkesin bilebileceği terimler olurken bazıları da bilim dünyasının etkisiyle oluşan farklı ve bir bölümü Türkçe olmayan terimlerdi. Dil inkılabının etkisiyle türetilen, ancak tutunamadığı için yenisine başvuru kelimeler de bu sayının artmasına yol açmışlardır.

Eskiliği açısından hatırlayabildiğim terimlerden biri de *şiiir* anlamında kullanılan *dizin* idi. Sonraki yıllarda özellikle kendilerine *ozan* adını veren *şairler* artık ne *dizin* yazıyor ne de *şiiir*... Onlar *yır* yazıyorlardı. Benim orta öğretim dönemim böyle bir dağınıklığın, düzensizliğin ve keyfiliğin etkisi altında akıp gitti. *Duyulan geçmiş zaman*

Üst eğitim kurumlarına geçerken de *d'i'li geçmiş zaman'dan görülen geçmiş zaman'a, miş'li geçmiş zaman'dan ise önce görülmeyen geçmiş zaman'a, sonra da anlatılan geçmiş zaman'a* geçiyorduk. Şimdi ise ortaokul birinci sınıfta okuyan torunumun kitabında *duyulan geçmiş zaman'a* yer verilmiş olduğunu görüyorum. Artık *-ler / -lar* ekleri *çoğul eki* değil *çokluk eki* oluyordu. Tabii kardeşi de *tekil'den teklik'e* geçiyordu.

Kısacası Türkiye'de dil ve edebiyat terimleri sürekli olarak değişiyor, bu konuda özellikle üniversiteler arasındaki görüş farklılıkları başını alıp gidiyordu.

Halk edebiyatı bahçesine girince öncelikle her tür terim kitap ve makalelerini bir araya getirmeye çalışmışım. Özellikle M. Fahrettin Kırzioğlu'nun *Türk Dili* ve Cahit Öztelli'nin *Türk Folklor Araştırmaları* dergilerinde aylarca tefrika edilen bu tür sözlükleri artık yeterli olmuyordu. Genel olarak edebiyatın terim/ıstılah/kavram gibi alanlarını içine alan eski tarihli çalışmalar da bize ışık tutuyordu. Son yıllarda ise bazı genç arkadaşlarımızın hazırladıkları halk edebiyatı terimleri ile ilgili sözlükler eskinin karmaşasının giderilmesine belki bir dereceye kadar yardımcı oldular ise de sorun sürüp gidiyordu.

Bu sorunun iki cephesi vardı: *Dil* ve *ben*. Evet, birileri bütün terimleri Türkçeleştireceğim derken birileri de, 'Niçin benim de kendime özgü bir terim birikimim olmasın!' düşüncesinin peşine takılıp gidiyordu.

Bildirimizin başlığındaki konuya gelince... Halk edebiyatı öğretiminde terimler konusu... Burada üzerinde durulması gereken bir hayli terim vardır. Biz ise özellikle karışıklığın başını alıp gittiği halk anlatmalarından örnekleri ele alacak, bu başıbozukluğun sebeplerini araştıracağız. Şu birkaç terimi öncelikle ele almak istiyoruz: *ötkünç, öykü, hikâye, masal, fıkra, efsane, rivayet, memorat, vb.* Bunlardan ilki (*ötkünç*) 1920'li yılların sonunda ortalarda görülmüş, bir süre sonra kaybolup gitmiştir. İkincisi ise (*öykü*) galiba iki çeyrek yüzyıllık bir ömre sahiptir ve kullanım alanında dolaşmaktadır. Sonuncusuna gelince (*memorat*), bir karşılık önerilmeden batı dillerinden alınan son aktarma terimdir.

Bu terimlerin değerlendirilmesi de iki farklı şekilde yapılmalıdır.

* Prof. Dr., Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (E) Öğretim Üyesi, Konya, saimsakaoglu@hotmail.com

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

1. Bu terimlere fiili olarak anlatmalarında yer veren kaynak kişiler,
2. İnceleme ve derlemelerinde bu terimlere yeni şekil veren araştırmacılar.

Masal kelimesinin Doğu Anadolu'da *nağil* olarak adlandırılmasının yanında *hikâye* kelimesinin bozulmuş şekilleri olan *hika*, *hikat*, *hekat*, vb. şekilleri de vardır. Anlatanın ağzında çıkan *nağil* veya *hekat* kelimeleri kitaplara girerken sadece başlangıçta anılıyor, ama bütün bunları içine alan kitabın adı ise, mesela *Değirmendere Köyü Masalları* diye sunulmaktadır. Bu konuda genç meslektaşlarımızın görüşlerine gerek duyulmaktadır. Onların bilim dünyası acaba bu tür değişikliklere nasıl bakmaktadır?

İki ünlü adın etrafında gelişen ad karmaşası da bizi fazlasıyla ilgilendirmektedir: *Dede Korkut* ve *Nasreddin Hoca*.

Popüler yayın yapanların büyük bir bölümü, masalı, efsaneyi ve halk hikâyesini bilmedikleri, aralarındaki farkların neler olduğundan haberdar olmadıkları için ad konusunda terim seçimine hiç dikkat etmemektedir. Hatta ticari kafayla hangisinin daha çok gelir getireceği hesaplanarak kitaplar adlandırılmaktadır. Adnan Binyazar'ın bir araya getirdiği *Anadolu Efsaneleri* adlı kitabın (591+11=602 s.) sayfalarının arasına yüzlerce efsanenin yerleştirilmesi gerekmektedir. Mehmet Önder, Ali Rıza Önder, Selma Aktan, Osman Bayatlı, Saim Sakaoğlu, İrfan Ünver Nasrattinoğlu, Cemil Cahit Güzelbey, Mustafa Necati Sepetçioğlu, Fehmi Anlaroğlu gibi geçen yüzyılda efsane derlemeleri yayımlayan onca araştırmacının yüzlerce efsanesine karşılık bu kitapta sadece beş metin yer almaktadır. O halde bu kitaptakiler *efsane* değildir. Bu mantıkla ancak bu sonuca varabiliriz. Çünkü bu kitabın içindeki, günümüz yazarlarımız tarafından yeniden kaleme alınan sadece BEŞ halk hikâyesi yer almaktadır. Mesela Refik Durbaş'ın *Köroğlu'su* 180 sayfadan fazladır. Kitabı görmeden, sadece adına bakarak alanların uğrayacağı hayal kırıklığını düşünabiliyor muzunuz.

Bizim insanımız Nasreddin Hoca'yı, âdeta bir fıkra yazarı gibi algılamaktadır. Hatta içlerinden bazıları onu oturup nükteli olayları yazıya aktaran ve bu işi yaparken de Nasreddin Hoca adlı birini ileri süren bir yazar gibi algılamaktadır. Bizi bu görüşe götüren ise onun nüktelerine yer veren ticari/yapay kitaplara verilen adlardır: *Nasreddin Hoca Masalları*, *Nasreddin Hoca Öyküleri*, vb. Belki verilebilecek en uygun ad *Nasreddin Hoca'dan Nükteler* olabilir. Ama bu adı kullanan yayıncımız var mıdır? Galiba Dr. Mustafa Duman'ın ünlü bibliyografya kitabına bakılması gerekecektir.

1960'lı yılların sonlarında doktora çalışmamız sırasında kaynak belirlemesi yaparken karşımıza çıkan bazı adlar araştırmalarımız sonunda bizi hayal kırıklığına uğratmıştı. Mesela ünlü yazarımız Burhan Felek Hint diyarına yaptığı bir gezinin notlarını *Hint Masalları* adıyla kitaplaştırmıştı. Kitaba ulaşım da incelediğimiz zaman masalsız bir kitapla karşı karşıya kaldığımız anlayıverdik. Son yıllarda böylesine harcanan terimlerimizden biri de efsanedir.

Bir de halk hikâyelerimiz vardı, Kerem ile Aslı'sından tutunuz da Ferhat ile Şirin'ine, Köroğlu kollarından tutunuz da Karaca Oğlan etrafında oluşturulanlarına varıncaya kadar onlarca halk hikâyesi... Her şey değişir, zaman ve yeni dile uyar da bizim halk hikâyelerimizin adı uymaz mı? Uyacaktır elbette ve uydu da: *Türk Halk Öyküleri*, Ali Püsküllüoğlu (1982). Bir de aynı yazarın efsaneciliği var, yeri gelmişken ona da değiniverelim. *Efsaneler* (1971), *Anadolu Söylenceleri* (1983). Aynı kitap... İlki Türk Dil Kurumu tarafından 12 yıl içine (1971-1982) dört defa yayımlanmış, yazarın kurul ile olan gönül bağı sona erince kitap yeni adla yayımlanmıştır.

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

Bu tür kitap adı değiştirme ne yazık ki bizim edebiyatımızın vaz geçilmez özellikleri arasında yer almaktadır. Adlarını vermek istemediğimiz edebiyatçı ve köşe yazarlarımız da kitaplarının yeni baskılarında ad değiştirme yoluna gitmişlerdir. Siz bu özelliklerini bilmediğinizi için yeni kitap diye eski kitabın yeni adla yapılmış yeni baskısını almış oluyorsunuz.

Belki yeri değildir ama bir konuyu da edebiyat araştırmacılarının dikkatine sunmak isterim. Üç İngiliz kız kardeşlerden biri olan Emily Brentano'nun bir tek romanı vardır: *Wuthering Hights*. Millî Kütüphane'nin veya başka büyük kütüphanelerin raflarını dikkatlice incerseniz bu hanımın adına kayıtlı tam yedi eser göreceksiniz. Hepsi aynı eserin değişik dönemlerdeki çevirileridir: *Fırtına Tepe*, *Ölmeyen Aşk (Anafor Tepe)*, *Rüzgârlı Bayır*, *Rüzgârlı Tepe*, *Uçuran Tepe*, *Uğultulu Tepeler*. Ama bunların hepsi aynı roman! Yani, *Wuthering Heights*!

Bu tür çeviriler yabancı dillerde yazılan bilimsel eserlerin çevirileri sırasında da görülmektedir. Adında İngilizce *myth* kelimesine yer verilen eserin dilimize çevrilmesi acaba hangi kelimeyle olacaktır: *Mit* mi, *efsane* mi, *söylence* mi, *öykü* mü? Elbette burada terimin seçilmesinde iki etkenin rolü olacaktır.

a. Çeviren bilim adamıdır ve ticari kaygısı yoktur,

b. Çeviri ticari amaçla yapılmıştır ve bir satış kaygısı ile ortaya konulmuştur.

Durum böyle olunca da biz aynı yabancı kelimeyi, bazen hiç ilgili olmayan bir terimle karşılayabileceğiz.

Sonuç

Dil inkılabından sonra uygulanan sadeleştirme, belki de Türkçeleştirme çabalarının canlı olduğu dönemde böyle bir kargaşa kabul edilebilir. Ancak yüzlerce üniversitenin bilim insanlarının boy gösterdiği günümüz ortamında böyle keyfi terimler türetmenin yanlış olduğu görülmektedir. Bize göre bu işleri görevli bir bilim kurulu aracılığıyla belirli kurallara bağlamak zorundayız. Böylece alanın gönüllü araştırmacı ve çalışanları da bilim insanlarının ortak terimlerini kullanma yoluna gidebilirler. Bu dileğimiz uygulanabilir mi? Kesin cevap veremiyorum ama mutlaka uygulanmalıdır.

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN 2017 TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ÖĞRETİM PROGRAMI KONUŞMA KAZANIMLARI BAĞLAMINDA ÖZ DEĞERLENDİRMELERİ

Salim PİLAV*

1. Giriş

Duygu ve düşüncelerin, hayallerin, isteklerin yaşayan alıcılara sözlü ifadesi olan konuşma, insanı diğer canlılardan ayıran temel özelliklerdendir. Konuşma, dil becerileri içerisinde dinlemenin ardından veya dinlemeyle beraber gelişen bir beceridir. Ana dilinin ediniminde önemli bir yeri olan konuşma, insanın sosyalleşmesinde, iş hayatında ve hepsinde öte eğitim sürecinde çok önemlidir. Toplum içerisinde kendisine yer edinmek isteyen insan, sözlü iletişim becerisi olan konuşmayı etkin bir şekilde kullanmak durumundadır. Hangi mesleği icra ederse etsin kendisini söz ile ifade etmesinden dolayı da meslek hayatında ön plandadır. Özellikle eğitim hayatında öğrenci kendini ifade edebildiği, soru sorabildiği veya kendisine sorulan sorulara etkili ve yeterli cevaplar verebildiği ölçüde eğitimin amacına ulaşmış sayılır.

Konuşma, bireyin bilgilerini, duygu ve düşüncelerini seslerden oluşan dil aracılığıyla (Demirel ve Şahinel 2006: 98), yani sözlü olarak aktarmasıdır (Güneş, 2013). Sözlü anlatım becerisi gelişmiş olan bireyler, konuşma ilkelerine uygun etkili, doğru ve düzgün bir biçimde duygu ve düşüncelerini ifade edebilirler. Konuşma esnasında amaca ve dinleyicilere uygun, belli bir mantık sırası ve plan izleyerek açık ve anlaşılır sözlerle, gerektiğinde örneklendirmeler ve materyaller kullanarak, ses tonunu ayarlayarak, vurgulamalara ve konuşma hızına dikkat ederek, hareket jest ve mimiklerini uygun şekilde kullanarak duygu ve düşüncelerini anlatabilirler. Bu özellikler dikkate alındığında, konuşma sadece duygu ve düşüncelerin aktarılmasından öte, aynı zamanda; öğrenme, anlama, zihinsel, duygusal ve sosyal becerileri geliştirmeyi gerektiren çok yönlü ve karmaşık işlemleri içeren bir süreçtir. Yani bu süreç fiziksel, psikolojik ve toplumsal özellikler taşımaktadır (Güneş, 2013: 106-107).

Bütün dil becerilerinde olduğu gibi konuşma becerisinin gelişiminde de eğitimin önemli bir yeri vardır. Geçmişten günümüze hazırlanmış birçok Türkçe/ Türk Dili ve Edebiyatı dersleri öğretim programlarında da vurgulandığı üzere konuşma becerisi uygulamayla kazanılacak bir beceridir. Okullarda öğrencilerin her fırsatta sözlü anlatım etkinliklerine yönlendirilmeleri, bir yandan bu beceriyi geliştirirken diğer yandan da düşünce üretme zorunluluğunu da beraberinde getirmektedir. Nasıl ki yazarken bir konu üzerine yoğunlaşıyor ve o konuyla ilgili geçmiş birikimlerimizi hatırlayıp dil bütünlüğüne dönüştürüyorsak konuşma esnasında da konuşulan konuya odaklanmaya, o konuda düşünce üretmeye ve var olan bilgileri anımsayıp ifade etmeye çalışıyoruz. Şu halde anlatma becerisinin iki yolu olarak değerlendirilebilecek yazma ve konuşma bir yandan da düşünce üretme işi yahut süreci olarak da nitelendirilebilir.

Duygu ve düşünceleri karşısındakine doğru ve güzel bir şekilde anlatabilmek hem bir yetenek hem de bir beceri işidir. Bu nedenle doğru ve güzel konuşabilmek için eğitim almak ve sürekli çalışmak gerekmektedir(Temizyürek vd.2007: 266) Bütün beceri alanlarında olduğu

* Yrd. Doç. Dr., Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi spilav@kku.edu.tr

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

gibi konuşma becerisinde de kişinin aldığı eğitimin belirli bir program dâhilinde ve uygulamaya dönük olması gereklidir.

Türk Dili ve Edebiyatı dersi öğretim programı konuşmayı sözlü iletişim becerisi altında ele almıştır. Özellikle 2017 TDE programı öncelikle konuşma tür, yöntem ve tekniklerini kavratıldıktan sonra öğrencilerin uygulama yapmalarını istemiştir. Bir öğrencinin her dönem mutlaka bir sözlü anlatım etkinliğine katılmasını zorunlu kılmıştır. Konuşma becerisinin geliştirilmesi için ise bir konuşmada hazırlık sürecinden konuşmanın tamamlanmasına kadarki süreçte gerekli olan kazanımlara yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Önemi

Öğretim programları bir dersin hedeflenen amaçlarına ve kazanımlarına ulaşmada oldukça önem arz eden kılavuzlardır. Ortaöğretimde birçok dersin başarılmasında bir anlamda anahtar veya eksen ders hükmündeki Türk Dili ve Edebiyatı dersi, öğrencilerin dile ait becerileri etkin bir şekilde kazanmaları ve aynı zamanda edebî zevk ve estetik anlayış geliştirmeleri üzerine kurulmuştur. Çağın ihtiyaçlarına göre her öğretim programında olduğu gibi Türk Dili ve Edebiyatı dersi öğretim programı da zaman zaman güncellenip geliştirilmekte ve hatta değiştirilmektedir. 2005 programı yaklaşık on yıl uygulamada kaldıktan sonra 2015 (2017) yılında yeni bir program hazırlanmıştır. Bu çalışmada, liseyi bitiren öğrencilerin söz konusu programın beceri alanı olarak aldığı sözlü iletişim ve onun altında yer alan konuşma kazanımları bağlamında yararlanma durumları belirlenmeye çalışılmıştır.

2.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada 2017 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim programının kazanım alanı olarak belirlenen Sözlü İletişim kazanımlarından konuşma kazanımının liseden mezun olan ve üniversitenin birinci sınıfta okuyan öğrencilerde yansımaları değerlendirilmiştir. Araştırmanın amacı liseyi bitiren dört yıllık bir lisans programında okuyan bir öğrenci kendisini 2017 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim programının öngördüğü konuşma kazanımları çerçevesinde nasıl değerlendirdiğidir.

2.3. Problem Durumu

Üniversite birinci sınıf öğrencileri Türk Dili ve Edebiyatı dersi öğretim programı konuşma kazanımları bağlamında kendilerini yeterli görmekte midir? Bu kazanımlara yönelik özdeğerlendirmeleri nasıldır?

2.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma, Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalında okuyan 50 birinci sınıf öğrencisi ile sınırlıdır.

3. Yöntem

3.1. Araştırma Deseni

Araştırmada kullanılacak olan model, var olan bir durumu var olduğu şekliyle ortaya koymayı amaçlayan tarama modelidir (Doğan ve Gülüşen, 2011, 75). Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2014, 77).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni; 2016-2017 eğitim- öğretim yılında Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören öğrencilerdir. Araştırmanın örneklemini ise söz konusu programda okuyan 50

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem grubundaki öğrencilere sözlü anlatım dersi kapsamında kendilerinin belirlediği bir konuda on dakikalık hazırlıklı konuşma çalışması yaptırılmıştır.

3.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri 2017 TDE Programının *Sözlü İletişim* kazanımı içerisinde yer alan *Konuşma* başlığı altındaki kazanımların amaca uygun olarak düzenlenen anket formuyla elde edilmiştir. Toplanan veriler SPSS 16.0 paket programında çözümlenmiş ve araştırmanın yöntemine bağlı olarak analiz edilmiştir. Elde edilen sayısal veriler tablolarda görselleştirilmiştir.

4. Bulgular ve Yorum

Tablo 1: İletişim sürecini oluşturan öğeleri (gönderici, alıcı, kanal vb.) ve iletişimde dilin işlevlerini (göndergesel, heyecana bağlı, şiirsel, dil ötesi vb.) dikkate alarak konuşmamı hazırladım.

Kazanım 1	f	%
Evet	32	64,0
Kısmen	17	34,0
Hayır	1	2,0
Toplam	50	100,0

Tablo 1'de görüldüğü gibi birinci kazanıma yönelik öğrencilerin özdeğerlendirmeleri yüksek gözükmektedir. Yani öğrencilerin %64'ü iletişim sürecini oluşturan öğeleri dikkate alarak konuşmasını hazırladığını belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %34'ü ise bu soruya "kısmen" şeklinde cevap vermiştir. Bu durum hazırlıklı konuşma çalışması yapan öğrencilerin yaklaşık üçte birinin iletişim sürecini oluşturan öğeleri ve dilin iletişimdeki işlevini tam olarak bilmediklerine de işaret etmektedir. Öğrencilerin %2'si ise bu kazanımın hiç farkında olmadıklarını belirtmişlerdir.

Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim programlarında iletişim konusu, dil bağlamında bütün yönleriyle yer almasına ve programlara uygun hazırlanan kitaplarda yeterince yer verilmesine rağmen araştırmaya katılan öğrencilerin önemli bir kısmının bir konuşmayı hazırlarken iletişim öğelerinden ve dilin işlevlerinden yeterince haberdar olmamaları düşündürücüdür.

Tablo 2: Konuşmanın konusunu, amacını, hedef kitlesini ve türünü belirledim.

Kazanım 2	F	%
Evet	46	92,0
Kısmen	4	8,0
Hayır	0	0,0
Toplam	50	100,0

Tablo 2'de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğrencilerin %92'si konuşmasının konu, tür, amaç ve hedef kitlesini belirlediğini ifade etmiştir. Yapılan çalışma hazırlıklı konuşma çalışması olduğu için bu oranın yüksek olması normaldir. Ancak yine de bu soruya % 8 oranında *kısmen* şeklinde cevap veren öğrencilerin olması, bazı öğrencilerin topluluk karşısında yapacakları bir konuşmayla ilgili konu, tür, amaç ve hedef kitle bağlamında bilgi ve becerilerinin yeterli olmadığını göstermektedir.

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Tablo 3: Konuyla ilgili gözlem, inceleme ve araştırma yaptım.

Kazanım 3	f	%
Evet	33	66,0
Kısmen	17	34,0
Hayır	0	0,0
Toplam	50	100,0

Öğrencilerin %66'sının, yaklaşık üçte ikisinin hazırlıklı konuşma çalışmalarının konusuyla ilgili gözlem, inceleme ve araştırma yaptıkları görülmektedir. % 34'ünün yani yaklaşık üçte birinin ise konuyla ilgili kısmen gözlem, inceleme ve araştırma yaptıkları anlaşılmaktadır. Söz konusu hazırlıklı konuşma çalışmasının bir sınav hüviyetinde olması yani ölçme değerlendirme etkinliği olarak yaptırılması, nihayetinde bir dersi başarıyla başaramama durumunun söz konusu olması düşünüldüğünde öğrencilerin üçte birinin tam olarak konuşma konularıyla ilgili gözlem, inceleme ve araştırma yapmaması düşündürücüdür. Bu durumun genelde eğitimin özeldede dil ve edebiyat eğitiminin öğrencileri yeterince gözlem, inceleme ve araştırmaya sevk etmemesinden kaynaklandığı iddia edilebilir.

Tablo 4: Konuşma metnini planladım.(Giriş-Gelişme-Sonuç bölümlerinde kullanacağım bilgileri düzenledim)

Kazanım 4	f	%
Evet	47	94,0
Kısmen	3	6,0
Hayır	0	0,0
Toplam	50	100,0

Tablo 4'ten anlaşılacağı gibi araştırmaya katılan öğrencilerin %94'ü konuşma metinlerini planladıklarını ifade etmişlerdir. %3'ü ise kısmen planladıklarını belirtmişlerdir. Planlı konuşmanın önemini bilindiğini gösteren bu durumun üniversite birinci sınıfta okutulan sözlü anlatım dersi bağlamında ilgili öğretim elemanının konuşmada plan yapmanın önemi konusunda verdiği bilgilerden ve sınava yönelik yapılan örnek bir konuşma çalışmasından da kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 5: Konuşma planına uygun olarak konuşma kartları hazırladım. (Konuşmamı yazılı hâle getirdim.)

Kazanım 5	f	%
Evet	32	64,0
Kısmen	15	30,0
Hayır	3	6,0
Toplam	50	100,0

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

Tablo 5'te araştırmaya katılan öğrencilerin %64'ü konuşma planına uygun olarak konuşmalarını yazılı hale getirdiklerini veya konuşma esnasında faydalanmak üzere konuşma kartları hazırladıklarını söylerken %30'u kısmen bunu yaptıklarını, %6'sı ise konuşmalarını yazmadıklarını ifade etmişlerdir. Konuşmanın metne dönüştürülmesi ve konuşma esnasında gerektiğinde bu metinden istifade edilmesi konuşmacının güvenini artıran önemli hususlardandır. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun bu durumu gözönüne aldıkları söylenebilir.

Tablo 6: Konuşmamda kullanacağım görsel ve işitsel araçları hazırladım.

Kazanım 6	f	%
Evet	4	8,0
Kısmen	3	6,0
Hayır	43	86,0
Toplam	50	100,0

Tablo 6'dan anlaşılacağı üzere öğrencilerin %86'sı konuşmasında görsel ve işitsel araçlardan faydalanmadığını belirtmiştir. Bu durum öğrencilerin büyük çoğunluğunun bir yandan teknolojiye yeterince yararlanmadıklarına işaret ederken diğer taraftan da konuşmayı güçlendirecek yardımcı unsurların da farkında olmadıklarını göstermektedir. Bu soruya sadece %8 oranında bir öğrenci grubu evet cevabı vermiştir. Öğrencilerin %6'sının da görsel ve işitsel araçları konuşma esnasında kısmen kullandıkları görülmüştür.

Eğitim ve bilgi teknolojilerinin, kitle iletişim araçlarının, internet ağının ve akıllı telefon uygulamalarının bu kadar yaygın olduğu bir çağda öğrencilerin konuşmalarını güçlendirmek, dinleyicilerin ilgisini çekmek ve kendilerini daha iyi dinletebilmek için bunlardan yeterince yararlanmamaları onların söz konusu bu araçları olumlu amaçlar doğrultusunda yeterince kullanmadıklarına işarettir.

Tablo 7: Konuşmama uygun sunu hazırladım.

Kazanım 7	f	%
Evet	28	56,0
Kısmen	7	14,0
Hayır	15	30,0
Toplam	50	100,0

Konuşmalarına uygun sunu hazırlayıp hazırlamadıkları Tablo 7'de görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin %56'sı konuşmalarına uygun sunu hazırladıklarını söylerken %30'u hazırlamadıklarını, %14'ü ise kısmen hazırladıklarını söylemişlerdir. Tablo 5'in verileriyle de yani konuşmalarını yazılı hale getirip getirmediği konusuyla da bağlantılı olan bu soruya verilen cevaplardan öğrencilerin büyük bölümünün konuşma esnasında bir sunudan istifade ettikleri görülmektedir.

Tablo 8: Konuşmamın provasını yaptım.

Kazanım 8	f	%
Evet	43	86,0
Kısmen	3	6,0

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Hayır	4	8,0
Toplam	50	100,0

Tablo 8'den anlaşılacağı gibi öğrencilerin %86'sı konuşma öncesinde prova yapmıştır. Öğrencilerin %6'sı kısmen prova yaparken %8'i konuşma öncesinde herhangi bir prova yapmamıştır. Görüldüğü gibi öğrencilerin büyük bir bölümü başarı için hazırlık ve alıştırma yapmanın önemini kavramışlar, konuşma öncesinde gerekli provaları gerçekleştirmişlerdir.

Tablo 9: Boğumlama, vurgulama, tonlama ve duraklamaya dikkat ederek konuştum.

Kazanım 9	f	%
Evet	22	44,0
Kısmen	24	48,0
Hayır	4	8,0
Toplam	50	100,0

Tablo 9'da görüleceği üzere öğrencilerin %44'ü konuşmanın en önemli yönünü oluşturan sesle ilgili *boğumlama, vurgulama, tonlama ve duraklamaya* dikkat ederek konuştuklarını ifade ederken % 48'i bu duruma kısmen dikkat ettiklerini, %8'i ise hiç dikkat etmediklerini belirtmiştir. Bir anlamda sözün ezgisi olarak da değerlendirilebilecek *vurgu, durak ve tonlama* özelliklerine öğrencilerin yarısından fazlasının yeterince dikkat etmediklerini itiraf etmeleri eğitim kurumlarında ilgili dersler içerisinde dilin ahengini oluşturan hususlara yönelik nitelikli bir eğitimin verilemediği ve farkındalığın oluşturulamadığı gerçeğine işaret etmektedir.

Tablo 10: Konuşmamda gereksiz ses ve kelimeleri kullanmaktan kaçındım. (hmm, ııı, şey)

Kazanım 10	f	%
Evet	40	80,0
Kısmen	9	18,0
Hayır	1	2,0
Toplam	50	100,0

Tablo 10'da öğrencilerin konuşma esnasında dolgu sözler ve ifadelerle yer verme durumları ortaya konulmuştur. Buna göre öğrencilerin %80'i "*hmm, eee, ııı, şey*" gibi dolgu söz ve ifadelerle konuşmaları sırasında yer vermediklerini söylerken %9'u kısmen yer verdiklerini %2'si ise bu sözleri kullandıklarını belirtmişlerdir. Konuşmanın insicamını bozan, dinleyicileri rahatsız eden ve anlamayı zorlaştıran bu dolgu sözlere araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunun yer vermemeleri, konuşmalarını irticalen(doğaçlama) değil metne bağlı kalarak yapmalarından kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 11: Konuşmamda beden dilini (jest, mimik ve göz teması) doğru ve etkili bir biçimde kullandım.

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

Kazanım 11	f	%
Evet	12	24,0
Kısmen	33	66,0
Hayır	5	10,0
Toplam	50	100,0

Tablo 11'de görüldüğü gibi hazırlıklı konuşma çalışması yapan öğrencilerin sadece %24'ü konuşması esnasında beden dilini etkili kullandığını belirtmiştir. Öğrencilerin %66'sı beden dilini konuşmasında kısmen etkili kullandığını söylerken %10'u konuşmalarında beden dilinden hiç yararlanmadığını ifade etmiştir. İletişimde mesajın hedef kitleye ulaşmasında beden dilinin %60'lara varan oranlarda etkili olduğu düşünüldüğünde araştırmaya katılan öğrencilerin yaklaşık üçte ikisinin bu güçten istenilen düzeyde yararlanmaması önemli bir eksikliklerdir. Bu durum ilköğretimden üniversiteye eğitimde tiyatro ve drama uygulamalarının ne derece önemli ve gerekli olduğuna da işaret etmektedir.

Tablo 12: Konuşmama etkili bir şekilde (soru sorma, şiir okuma, bir fıkra, hikâye, anı vb.) giriş yaptım.

Kazanım 12	f	%
Evet	41	82,0
Kısmen	3	6,0
Hayır	6	12,0
Toplam	50	100,0

Tablo 12'de öğrencilerin hazırlıklı konuşma çalışmaları esnasında konuşmaya giriş teknikleriyle ilgili yeterlilikleri ortaya konulmuştur. Buna göre öğrencilerin %82'si konuşmasına soru sorma, şiir okuma, bir fıkra, hikâye, anı anlatma gibi etkili bir giriş yaparak başladığını ifade etmiştir. %3'ü bu durumdan kısmen yararlandığını belirtirken öğrencilerin %12'si bu etkili giriş tekniğini hiç kullanmadığını beyan etmişlerdir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun girişin konuşmada anahtar bir rol ve öneme sahip olduğunu farketmeleri önemli bir durumdur. Bu gerçeğin farkında oldukları için etkili giriş tekniklerini kullanarak söze iyi başlamışlardır denilebilir.

Tablo 13: Konuşmamın içeriğini deyim atasözü, hikâye, şiir, fıkra ve anı gibi unsurlarla zenginleştirdim

Kazanım 13	f	%
Evet	42	84,0
Kısmen	5	10,0
Hayır	3	6,0
Toplam	50	100,0

Tablo 13'ten anlaşılacağı üzere araştırmaya katılan öğrencilerin %84 gibi büyük çoğunluğu konuşmasının içeriğini bir deyim, atasözü, hikâye, şiir, fıkra ve anı gibi unsurlarla zenginleştirdiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin %10'u bu durumdan kısmen yararlanırken %6'sı hiç yararlanmamıştır. Konuşmanın içeriğinin söz konusu unsurlarla yeterince

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

zenginleştirilme durumunun araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunda görülmesi onlara verilen ve aynı zamanda sunulan konuşma metninde bu durumun bire bir uygulanmasının etkisi büyüktür. Bu da eğitimde örnekten veya modelden hareket etmenin ne derece önemli olduğunu göstermektedir.

Tablo 14: Konuşmanın önemli noktalarını vurgulayan ve konuşmayı takip etmeyi kolaylaştıran "bundan dolayı, özellikle, kısacası vb." ifadeleri kullandım.

Kazanım 14	f	%
Evet	17	34,0
Kısmen	26	52,0
Hayır	7	14,0
Toplam	50	100,0

Bir anlamda konuşma dilinin özelliklerine de dayanan, ana düşüncenin ve konunun önemli noktalarının anlaşılıp kavranmasına yardımcı olan, konuşmanın takip edilmesini de kolaylaştıran dilbilgisel unsurlara yer verilme durumu Tablo 14'te gösterilmiştir. Buna göre söz konusu unsurlara araştırmaya katılan öğrencilerin %34'ü konuşmaları sırasında yer verirken %52'si kısmen bunlardan yararlanmışlardır. Öğrencilerin %14'ü ise bu unsurlardan hiçbir şekilde yararlanmadıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 15: Konuşmamı etkili bir biçimde bitirdim.

Kazanım 15	f	%
Evet	36	72,0
Kısmen	13	26,0
Hayır	1	2,0
Toplam	50	100,0

Tablo 15'ten anlaşılacağı üzere öğrencilerin %72'si yani yaklaşık üçte ikisi konuşmasını etkili bir biçimde bitirdiğini belirtmiştir. %26'sı kısmen etkili bitirdiğini beyan ederken %2'si konuşmasını etkili bir şekilde bitiremediğini ifade etmiştir. Her ne kadar konuşmaya etkili bir giriş yapma durumları kadar yüksek olmasa da konuşmalarını bitirme durumlarını da etkili olarak ifade etmeleri öğrencilerin planlı bir konuşmada giriş ve sonuç bölümlerinin önemini kavradıklarına işaretir.

5. Sonuç ve Öneriler

Üniversite birinci sınıfta okutulan Sözlü Anlatım dersi bağlamında yürütülen bu araştırmada, öğrencilerin dilin beceri alanlarından sözlü iletişim (konuşma) beceri alanında yeterlikleri özdeğerlendirme şeklinde sorgulanmaya çalışılmıştır. Buna göre liseyi bitirip üniversitenin birinci sınıfında okuyan öğrencilerin 2017 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programında beceri alanı olarak verilen Sözlü iletişim altındaki konuşma kazanımları bağlamında kendilerini ne derece yeterli gördükleri ortaya konulmuştur. Söz konusu programda konuşma kazanımı olarak verilen on beş kazanıma öğrencilerin sahip olup olmadıkları araştırılmıştır. Sözlü Anlatım dersinin yarıyıl sonu sınav uygulaması olarak

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

düşünülen on dakikalık hazırlıklı konuşma çalışmaları kapsamında öğrenciler kendilerini konuşma kazanımları çerçevesinde değerlendirmişlerdir.

Buna göre öğrencilerin %64'ünün iletişim sürecini oluşturan öğeleri dikkate alarak konuşmasını hazırladığı; %92'sinin konuşmasının *konu, tür, amaç ve hedef kitlesini* belirlediği; %66'sının konusuyla ilgili *gözlem, inceleme ve araştırma* yaptığı; %94'ünün konuşma metnini planladığı; %64'ünün konuşma planına uygun olarak konuşmasını yazılı hale getirdiği; %8'inin konuşmasında *görsel ve işitsel araçlardan* faydalandığı; %56'sının konuşmasına uygun sunu hazırladığı; %86'sının konuşma öncesinde prova yaptığı; %44'ünün *boğumlama, vurgulama, tonlama ve duraklamaya* dikkat ederek konuştuğu; %80'inin "*hmm, eee, iii, şey*" gibi dolgu söz ve ifadelere konuşması sırasında yer vermediği; %24'ünün konuşması esnasında beden dilini etkili kullandığı; %82'sinin konuşmasına *sorular, sorma, şiir okuma, bir fıkra, hikâye, anı anlatma* gibi etkili bir giriş yaparak başladığı; %84'ünün konuşmasının içeriğini *bir deyim, atasözü, hikâye, şiir, fıkra ve anı* gibi unsurlarla zenginleştirdiği; %34'ünün konuşmanın önemli noktalarını vurgulayan ve konuşmayı takip etmeyi kolaylaştıran *bundan dolayı, özellikle, kısacası vb.* ifadeleri kullandığı; %72'sinin konuşmasını etkili bir biçimde bitirdiği görülmüştür.

Bu sonuçlar çerçevesinde konuşma becerisinin geliştirilmesi ve diğer becerilere de destek olması amacıyla şu öneriler getirilebilir:

1. Lise öğrencilerine üniversiteye gelmeden önce konuşma becerisini geliştirecek ve özellikle de beden dili anlamında gerekli beceriyi ve yeterliliği kazandıracak tiyatro ve drama uygulamaları türünde dersler verilmelidir.
2. Edebî metinler özellikle de duygu yükü ağır basan şiir türü gibi metinler üzerinde sözün ezgisi yani vurgu, durak, tonlama çalışmaları yapılmalıdır.
3. Sözlü anlatım becerisini geliştirecek ve öğrencinin sosyalleşmesini de sağlayacak şiir ezberleme ve topluluk karşısında yüksek sesle şiir okuma çalışmalarına yer verilmelidir.
4. Öğrencilerin duyuşsal ve psikomotor becerilerinin ölçülmesinde gerek bireysel gerekse grup olarak proje- performans şeklinde sözlü sunulara başvurulmalıdır.
5. Öğrencilere etkili konuşma becerisine sahip kişilerin konuşmaları dinletilip bu konuşmanın planı, önemli noktaları ve konuşmacının başarısını temin eden hususları vurgulanmalıdır.
6. Öğrencilere, zaman zaman mizahi yönü olan bir fıkrayı, eğitici bir hikâyeyi veya anıyı, bilgi aktaran bir anekdotu, bir deyim hikâyesini sınıfta anlatma imkânı tanınmalıdır.
7. Öğrencilerin kendilerini rahat ifade edebilmeleri için demokratik ve serbest bir sınıf ortamı oluşturulmalı, onların özgüvenlerini artıracak gerekli güdüleme ve motivasyon sağlanmalıdır.
8. Konuşmayı güçlendirecek eğitim ve bilgi teknolojilerinden ve diğer materyallerden de gerektiğinde faydalanılmalıdır.

Kaynakça

- AKTAŞ, Ş. ve GÜNDÜZ, O. (2001). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*, Ankara: Akçağ Yayınları.
DEMİREL, Ö. ve ŞAHİNEL, M. (2006). *Türkçe Öğretimi* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
GÜNEŞ, F. (2013). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
OĞUZ, Aytunga (2015) *Öğretmen Adaylarının Sözlü Anlatım Öz Yeterlik İnançlarının İncelenmesi*
Turkish Studies International Periodical History of Turkish or Turkic Volume 10/7 Spring 2015,

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

p. 765-780 DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8243> ISSN: 1308-2140,
Ankara-Turkey

MEB (2017). *Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) Öğretim Programı*,
Ankara.

SAYIN, Ayfer (2016) *Sözlü Anlatım Dersine Yönelik Tutum Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*,
Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 5(2), 447-467, 2016

TEMİZYÜREK, F. vd.(2007). *Konuşma Eğitimi*, Ankara: Öncü Kitap.

АНА ТИЛ СҮПИТИДӘ УЙҒУР ТҮРКЧИСИНИ ОҚУТУШ ПРОБЛЕМИЛИРИ

Сәйфулла Абдуллаев*

Кириш

Сунуш қилинватқан мақалә Қирғизстанда истиқамәт қилидиған уйғурларниң ана тилини үгитиш проблемисиға беғишланған. Мақалимизниң мәқсита бу тилниң функционал ховупини үгитиш арқилиқ һәл қилиш йоллири, шу жүмлидин моделләштүрүш усулини коллинишни қараштин ибарәттүр.

Асасий бөлүм

Уйғур түркчиси қедимий түрк тилиниң варисидур. Бу тилни илмий жәһәттин үгиниш ишиға көп алимлар өз әсәрлирини беғишлиған (М. Қәшқәри, Жамаләтдин ибн Муханна, Аззаммахшари, И. Н. Березин, И. Я. Бичурин, Н. И. Ильминский, А. Қазем бек, В. В. Радлов, Г. Н. Потанин, Н. Н. Пантусов, Н. Ф. Катанов, С. Е. Малов, Е. И. Убрятова, К. К. Юдахин, А. Вамбери, Р. Шоу, Х. Витакер, А. Лекок, Г. Ракетт, К. Брокельман, Г. Ярринг, А. Ф. Габән, В. М. Насилов, Н. А. Баскаков, А.Қайдаров, Ғ. Сәдвақасов, Т. Талипов, Э. Нәжип, А. Өткүр, Ә. Тенишев, Т. Рахимов, С. Абдуллаев, В. Мәхпиров вә бацқилар). Уйғур тилини оқуш орунлирида үгитиш мәсилилири А. Шәмиева, Қ. һасанов, Ғ. Сәдвақасов, Ч. Сәйфуллин, И. Исрайилов вә башқиларниң әсәрлиридә қаралған. Уйғур түркчисидә көплигән мәмликәтләрдә нурғун адәмләр сөзләшмәктә. Лекин бүгүнки күндә уйғур түркчисини үгитиштә бәзи проблемилар йоқ әмәс.

Биз төвәндә пәқәт Қирғизстанда яшаватқан уйғур түркилири тоғрилиқ сөз қилимиз. Қирғизстанда тәхминән алтмиш миң уйғур түркилири бар. Улар асасән Чүй, Ош вә Иссиқкөл вилайәтлиридә истиқамәт қилмақта. Бүгүн Қирғизстанлиқ уйғур яшлири ана тилини яхши билмәйду. Уйғур оғлан вә қизлири адәттә рус тилида сөзлишиду, оқуйду вә язиду [5 : 131]. Демәк, келәчәкни ойлиған адәмгә уйғур тилини үгитиш проблемиси актуал проблема экәнлиги рошән көрүнүп туриду. Мәзкүр проблеминиң сәвәплири немидә?

Қирғизстанда бала бағчилар, оттура мәктәпләр вә башқа билим бериш орунлирида уйғур тили дәрислири оқутолмайду. Бурун азду-тола бу хил синиплар бар еди. Мәсилән, Иссиқкөл вилайитигә қарашлиқ Қариқол шәһиридә № 5 оттура мәктәптә уйғур тили дәрислири оқулатти. һазир улар йоқ. Селиштуруш үчүн шу нәрсини ейтса болидуки, хошна Қазақстанда уйғур тили дәриси оқутилидиған синип вә мәктәпләр бар.

Иккинчи мәсилә оқуш китаплиридин ибарәттүр. Уйғур тили бойичә китаплар Қирғизстанда нәшир қилинмайду. Бурунму шундақ еди, һазирму шундақ. Оқутуш үчүн китаплар асасән Қазақстандин, Алмута шәһиридин елип келиниду. Бәзи вақитларда Хитай хәлиқ жумһурийити Шинжаң Уйғур автоном районидин елинмақта.

* Проф. Д-р (Қирғизстан), abdullaev.sayfullah@gmail.com

Йезиқ проблемлири уйғур түркчисигә нисбәтән пат-пат оттуриға қоюлмақта. Бу хил проблемларни тәсәввур қилиш үчүн Қирғизстан уйғурлири топлулуғи (жәмийити) нәшир қиливатқан «Иттипақ» гезитини қариса болиду. Бу гезитта уйғурчә мақалилар кирил, латин вә әрәп графикиси асасида нәшир қилинмақта.

Кирил алфавити асасида йезиқ Қирғизстан вә Қазақстанда көпирәк ишлитилмәктә. Ахирқи вақитларда яшлар арасида латин һарфлири актив пайдиланмақта. Улар уйғур түркчисиниң сес-тавушлирини вә терминлирини Интернетта ипадә қилишта қолайлиқ болмақта. Әрәп алфавити ярдими билән ишлитилгән йезиқ тәдрижий һалда Хитай хәлиқ жумһурийити Шинжаң Уйғур автоном районида пайдиланмақта. Қирғизстанда бу хил йезиқ билән бәрпа қилинған мәтинларни асасән чоң әвлад вәкиллири оқуйду. Күндилик һаятниң тәливи шуниңдин ибарәтки, бүгүн уйғур түркилири үч йезиқни билиши лазим [4: 61].

Қирғизстан шараитидә уйғур түркчисини ана тил сүпитидә асасән миллий-мәдәний топлулуқларда үгәнгили болиду. Буниң үчүн мәхсус синипларни уюштурмақ лазим. Бу ишта немиләргә көңүл бөлүнүши мәқсәткә лайиқ болиду? Асасий үч нәрсигә. Биринчидин, мәхсус бина вә заманивий жиһазлар. Иккинчидин, уйғур тили вә әдәбийити бойичә муәллим-оқутқучи. Үчинчидин, китаплар вә башқа лазим билим бериш ресурслири, шу жүмлидин чәттин оқутуш мультимедиа мүмкүнчиликлири.

Уйғур тилини оқутуш программиси үч асасий бөлүмдин ибарәт болуши мәқсәткә мувапиқтур.

А. Фонетика вә йезиқ. Буниңда оқуғучилар тавушлар системиси вә асасий алаһидә фонетикалиқ қанунлар билән тонушуп, үч хил графика асасидики йезиқтин пайдилинишни үгиниду. Уйғур тилиниң дәрһал көзгә көринидиған хусусийити уйғурчә умлаут фонетикалиқ корүнүшидидур. Униң маһийити шуниңдин ибарәтки, сөзгә [и] арилиқ созуқ тавуши қошулғанда, алдида турған [а] тил алди созуқ тавуши [е] тавушиға өзгириду [9 : 62]. Мәсилән, *ат* - *етим*, *нан* - *неним* вә башқилар. Уйғурлар *балъкны* - *белиқ*, *ханымны* - *хеним* дәйду [13: 51].

В. Кириш курси. Бу бөлүмдә оқуғучилар күндилик һаятта қоллинидиған нуқтилиқ темилар бойичә сөз фәзниси вә турақлиқ ибариләр билән тонушиду. Мәсилән, «Саламлишиш», «Хошлишиш» вә шундақла түрк дуниясиға мунасивәтлик башқа темилар. Оқуғучилар оқутқучиниң ярдими билән диалогларни түзүп, уларни тәһлил қилиду, Internet торида уйғур тилидин пайдилинишни үгиниду.

С. Грамматика асаслирини үгиниш. Мәлумки, грамматикисиз һәр қандақ тил өзиниң һул вә асасини йоқитиду [8]. Сөз фәзниси қанчилиқ бай болсиму, сөзләр пәқәт грамматика қанунлири бойичә мәтингә айлиниду [15]. Түрк тиллири ортақ грамматикаға егәдур, буни ресурс сүпитидә қолланмақ лазим. Шуниң үчүн уйғур түркчисини үгитиш жәриянида муһим бир аспект ортақ түрк қанунийәтлиригә тайиништур. Бүгүнки уйғур түркчисидә сөз фәзнисиниң мәйданға келиши, китаби сөзләрни вә хусусән грамматикини үгитиштә бу интайин әһмийәтлик мәсиләдур.

Бизниң пикримизчә, бу жәһәттин синтаксистик моделләрниң мүмкүнчилиги йетәрлик. Миллий тилниң йоқилиш ховупи қачан реал болуши мүмкин? Аңлам вә

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

грамматикалық мәниләр миллий моделләр ярдими билән ипадә қилинмиғанда [2: 7]. Һәр бир тилда бу хил моделләрниң системиси мавжут. Бундақ система аддий жұмлиларниң системисиға асасән мәйданға келиду. Һазирқи заман уйғур тилида аддий жұмлиларниң 66 асасий модели бар [1 : 87-89]. Моделләштүрүш уйғур түркчисини ана тил сүпитидә сақлашниң бир йолидур. Буниң үчүн немә қилмақ лазим? Биринчидин, уйғур түркчисигә хас моделләрни ениқлап ачмақ лазим. Бундақ моделләрни биз лингвистикалық белги сүпитидә тонуймиз [1: 15]. Моделниң формал аспектиси, йәни структуралық схемиси бар. Бундақ схемигә жұмлиниң мәниси үчүн әң лазим сөзләр минимуми кириду. Биз уларни латин Һарфлири билән корситимиз. Мәсилән, N1 – N4 – Vf структуралық схемиси бойичә *Ахмәт автомобиллини жуймақта (Ahmed arabasını yıkıyor)* жұмлиси түзүлди. Моделниң йәнә семантикалық аспектиси бар. У өз ичигә пикир жүргүзүш схемисини, йәни пропозицияни алиду. Мәсилән, *Мустафа сантехникисини оңлаватиду (Mustafa lavabosunu tamir ediyor)* жұмлисиниң пропозицияси предикат, субъект вә объектни өз ичигә алиду P (S, O). Шуниң билән пүтүнләй моделни төвәндикичә көрсәткили болиду: N1 – N4 – Vf [P (S, O)]. Моделләр функционал жәһәттин актив вә пассив болуши мүмкин. Биз уларни уйғур вә башқа түрк тиллирини үгитиштә пайдилансақ болиду.

Шундақ йолларниң бири билгисайардин пайдилинип чәттин оқутуш ресурсларини, йәни мәлумат вә алақилишиш технологиялирини қоллиништур. Уйғур түрклири үчүн онлайн-мәктивини уюштуруш интайин актуал мәсилидур. Чәттин оқутуш тил маһаритини өстүрүшни, умумән ана тилда сөзлишиш ихтияжини, миллий үрпадәтлирини үгинишни илгири сүриду [17]. Бәдий әдәбиятни өвләштүргили ярдәм бериду [6; 7]. Хәлиқ ара тил компетенциялириға бенаән аддий сәвийәдин (А-1) та оттура һал сәвийәсигә (В -2) еришқичә ярдәм берәләйду. Мальтимедиа мәктивиниң ярдими билән чәттин оқутушниң күчлүк тәрипи уйғур түркчисини үгиниш үчүн төвәндикиләрдин ибарәт: Internet бар һәр қандақ йәрдә вә һәр қандақ вақитта қоллиниш үчүн очуқ, қайта алақиси, оқуғучиларниң өз ара алақилишиши, интерактив үгитиш, рәғбәтләндүрүш вә психологик тосалғуларни қалдуруш.

Хуласә (Sonuç).

Бүгүнки күндә Қирғизстанда истиқамәт қиливатқан уйғур түрклириниң топлулуғида ана тилини үгитиш проблемиси наһайити актуалдур [16 : 15]. Уни мувәппәқийәтлик рәвиштә һал қилиш үчүн моделләштүрүш вә онлайн-мәктивиниң мүмкүнчиликлиридин пайдиланмақ лазим. Бу Һазирқи заман уйғур лингводидактикисиниң ишәшлик истиқбалидур.

Қайнақча

- Абдуллаев, С.Н.** (1992) *Структурно-семантические модели простого предложения в современном уйгурском языке.*-Каракол.- 159 с.
- Абдуллаев, С.Н.** (2016) *Моделирование коммуникативной структуры уйгурского языка как путь его сохранения в современных условиях//Научное наследие В.А. Богородицкого и современный вектор исследований Казанской лингвистической школы: тр. и матер. междунар. конф. (Казань, 31 окт. – 3 нояб. 2016 г.): в 2 т. / под общ. ред. К.Р.*

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Галиуллина, Е.А. Горобец, Г.А. Николаева. – Казань: Изд-во Казан. ун-та., – Т.1. – с. 3 - 14.

Абдуллаева, Г. (2016) Модельно-правовые вопросы этнокультурализма (На примере Общества уйгур).- Саарбрюккен.-87 с.

Абдуқадиров, Н. (1987) Жуқарқи синип оқуғучилириға инша йезишни үгитиш//Уйғур тилини вә әдәбийитини оқутуш усуллирини мукәммәлләштүрүниң бәзи бир мәсиллири.- Алмута.-54-65 б.

Асанканов, А. (2014) Қирғизстан уйғурлири.-Бишкек. -151 б.

Боқиев, О. (1978) Уйғур халқ лирик шеърляти. Тошкент.-192 б.

Йүсүп Хас Хажип. (1985) Қутадау билик.- Үрүмчи, 1370 б.

Қайдаров, А., Баратов Ш. (1987) Русчә уйғурчә тилшунаслиқ терминлириниң луғити.- Алмута.- 184 б.

Садуакасов, Г. (1988) О некоторых особенностях корневой морфемы в уйгурском языке//Уйғур тили бойичә тәкшүрүшләр. – Алматы.-С. 61-68.

Семәтов, И. (1976) Уйғур пунктуацияси қайдиллири.-Алмута.-84б.

Мөхәммәтжанова, Л. (2006) Китабы дастаннар//Фән һәм тел, № 2 (29)-20-24 б.

Нигъмәтов, Р. (2002) Этнопедагогика.-Қазан –160 б.

Трофимов, М. И. (1981) О прогрессивной гармонии гласных в современном уйгурском языке//Советская тюркология. 1981.-С.48-58.

Шәрәфетдинова, З. (2007) Татар телендә кешегә бәйләнешле аваз ияртемнәрә//Фән һәм тел, №1 (32)-51-55 б.

Һазирқи заман уйғур тили.(1966) - 2 қисим.- Алмута.-455 б.

Һасанова, Н. (1987) Башланғуч синип оқуғучилириниң тилини өстүрүш үчүн дидактикилик материаллардин пайдиллиниш// Уйғур тилини вә әдәбийитини оқутуш усуллирини мукәммәлләштүрүниң бәзи бир мәсиллири.-Алмута.-12-17 б.

Internet қайнақчиси адреслири

Фатхуллова, К. С., Мухаметзянова, Л. Р. ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ТЮРКСКИМ ЯЗЫКАМ: www.gramota.net/materials/2/2016/10-3/57.html

YAZIM KILAVUZLARININ "YAZIM KILAVUZU" İLE UYUMLULUĞU

Sedat BALLYEMEZ*

1. Giriş

Yazım, bir dilin belli kurallarla yazıya geçirilmesidir. Dilin yapısını korumanın en önemli yollarından biri de o dili yazıya doğru geçirmektir. Dili yazıya geçirmek için oluşturulan kurallar bütününe "yazım kuralları" adı verilir ve hem bu kurallar hem de kelimelerin yazım şekilleri, "yazım kılavuzu" adı verilen kitapta bir araya getirilir. 664 sayılı Kanun Hükmünde Kararname'nin 10. maddesine göre Türk Dili Kurumunun görevlerinden biri de yazım kılavuzu hazırlamak, yazmak ve yayımlamaktır (TDK 2012: 1). Bu görev, eskiden beri TDK tarafından yerine getirilmektedir. Türk Dil Kurumu, ilk kurulduğu yıllardan itibaren değişik tarihlerde ve değişik isimlerde yazım kılavuzu çıkarmıştır. Adında "kılavuz" kelimesi geçmese de 1928'de Dil Encümeni tarafından hazırlanan *İmlâ Lûgati*, Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk yazım kılavuzu olarak kabul edilmektedir. Nitekim 1941'de TDK tarafından çıkarılan İmlâ Kılavuzu'nun ön sözünde bu kılavuzun İmlâ Lûgati'nin ikinci basımı sayılmak üzere hazırlandığı vurgulanmıştır (TDK 1941: VIII). İmlâ Lûgati dâhil olmak üzere günümüze kadar 27 defa yazım kılavuzu basılmıştır. Bu durum "Yazım kuralları şimdiye kadar 27 kez yenilendi." şeklinde yorumlanmamalıdır. Bazı kılavuzlar arasında çok küçük farklılıklar vardır, bazıları ise tıpkıbasımdır. 1941-1965 arasındaki 6 kılavuz, aslında tek kılavuz gibidir. 1965 – 1975 arasındaki 8 kılavuz aslında tek kılavuz gibidir. 2000'den 2015'e kadar 5 kılavuz basılmıştır ancak 2008 ve 2009'da basılan kılavuzlar tıpkıbasımdır, yani 2005'in aynısıdır (Balyemez 2016: 279). Günümüzde yürürlükte bulunan kılavuz, 2012'de basılan 27. baskı Yazım Kılavuzu'dur. Yazım Kılavuzu basılmadan önce yazım kuralları pdf dosyası olarak 2011 sonbaharından itibaren TDK Genel Ağ sayfasında yayımlanmış; basılı nüsha ise Haziran 2012'de çıkmıştır.

Türkçe, geçmişi eskilere dayanan yaygın ve güçlü bir dildir. Köklü bir dilin yazım kurallarının yerleşmiş olması; o dille yazan her bireyin belli başı bazı yazım kurallarını uygulaması beklenir. Türkiye Türkçesinin yazımında "yazım birliği"nden bahsetmek oldukça güçtür. Bu durum öncelikle Türkiye Türkçesini yazan kişilerin yazım kurallarına dikkat etmemesinden kaynaklanmaktadır ama probleme bir bütün olarak bakıldığında konunun siyasî ve ideolojik bir yönü olduğu da görülecektir. Cumhuriyet döneminden itibaren yaşanan bazı gelişmeler, genel anlamda iki farklı dil anlayışını doğurmuş; buna bağlı olarak da farklı yazım kuralları oluşturulmuş ve kullanılmıştır.

Yazım kurallarında yapılan değişiklikler hem eğitim-öğretimi etkilemekte hem de öğrencilerin Türk diline olan güvenini sarsmaktadır. Değişikliklerin yazıya yerleşmesi, uzun zaman almakta ve ister istemez bir yazım karmaşası doğurmaktadır. Yazım birliğini sağlamada kullanılacak en önemli araç, yazım kılavuzlarıdır. Başta ders kitapları olmak üzere okullar için hazırlanan bütün dokümanlarda yazım kurallarına uyulması ve tek bir kılavuzun esas alınması; yazım birliğini sağlama açısından oldukça önemlidir. Milli Eğitim Bakanlığı, okullar için hazırlanan ders araçlarında Türk Dil Kurumunun hazırladığı kılavuzun

* Yrd. Doç. Dr., Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi, sedatbalyemez@gmail.com

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

kullanılmasını istemektedir (MEB 2006: 19, MEB 2011: 11, MEB 2015: 18). Şu durumda öğrencilerin kullanması için hazırlanmış her türlü ders aracında Türk Dil Kurumunun yazım kurallarının uygulanması gerekmektedir.

Okullarımızda Türkçe dersi için ders kitabına ek olarak Türkçe sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü, yazım kılavuzu gibi ders araçları kullanılmaktadır. Ders kitapları, kitaptaki yazımların Türk Dil Kurumunun kılavuzuna uygunluğu bakımından resmî bir inceleme sürecinden geçmektedir. Ancak özellikle özel yayınevleri tarafından çıkarılan Türkçe sözlükler, yazım kılavuzları, atasözleri ve deyimler sözlükleri gibi ürünler; böyle bir incelemeden geçmemektedir. Özel yayınevleri tarafından hazırlanıp öğrencilerin kullanımına sunulan birçok kılavuzun kapağında ilgili eserin "Türk Dil Kurumunun güncel yazım kurallarına uygun" olarak hazırlandığına yönelik ifadeler bulunmaktadır. Bu ifade, veli ve öğrencilerin ilgili kılavuzu güven duymasını sağlamaktadır ancak bu uygunluk hiçbir şekilde resmî bir denetimden geçmemekte; Türk Dil Kurumunun yazım kuralları, yazarın veya yayınevinin hassasiyeti ölçüsünde ilgili çalışmaya yansımaktadır. Yazım kılavuzu, öğrencilerin yazım konusunda başvuracağı ilk ve tek kaynaktır. Bu nedenle yazım kılavuzunun doğru kurallar içermesi son derece önemlidir.

Türk Dil Kurumu tarafından çıkarılan yazım kılavuzları üzerine çeşitli çalışmalar yapılmıştır¹. Diğer yayınevleri tarafından hazırlanıp öğrencilerin kullanımına sunulan kılavuzlar üzerine –tespit edilebildiği kadarıyla- herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Bu kılavuzlardaki yazım kurallarının güncel olup olmaması, eğitim-öğretim açısından son derece önemlidir. Eldeki bu çalışmada okullar için hazırlanıp satışa sunulan yazım kılavuzlarının TDK tarafından çıkarılan 27. baskı Yazım Kılavuzu'na uygunluğu ele alınacaktır.

2. Yöntem

Çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Kitabevleri ve kırtasiyeler dolaşarak satışta bulunan yazım kılavuzları temin edilmiş ve çalışmanın verileri, bu kılavuzların incelenmesinden elde edilmiştir. TDK'nin son kılavuzu 2012 yılının yaz başında basılmıştır. 2012 yılı içinde özel yayınevleri tarafından basılan kılavuzların TDK'nin önceki kılavuzuna uygun olarak basılmış olma ihtimali dikkate alınarak 2012 tarihli kılavuzlar dışarıda tutularak 2013 ve sonrası yıllarda basılmış olan kılavuzlar incelenmiştir. Herhangi bir basım tarihi bulunmayan kılavuzlar, çalışmaya dâhil edilmemiştir. Basım tarihi belli olmadığı için incelemeye alınmayan kılavuzlar şunlardır: İlkokul-Ortaokul Öğrencilerine Yazım Kılavuzu (Evrensel İletişim Yayınları), Yazım Kılavuzu (Ata Yayıncılık), Yazım (İmlâ) Kılavuzu (Gönül Yayıncılık).

Türk Dil Kurumu, 2004'ten itibaren ilköğretim okullarına yönelik de kılavuz yayımlamaya başlamıştır. Ancak bu kılavuzlar, TDK'nin normal yazım kılavuzlarındaki kurallarda çerçevesinde hazırlanmaktadır. Nitekim TDK'nin ilköğretim okulları için 2014'te çıkardığı İlköğretim Okulları İçin Yazım Kılavuzu'nun (6. baskı) sunuş sayfasında söz konusu çalışmada 27. baskı Yazım Kılavuzu'nun esas alındığı belirtilmiştir (TDK 2014). Şu durumda 27. baskı TDK Yazım Kılavuzu (TDK 2012), temel kılavuz durumundadır ve bu nedenle çalışmada incelenen kılavuzlardaki kurallar ve açıklamalar, bu kılavuzdaki kurallarla

¹ Bu çalışmalardan birkaçı: Yastı ve Direkci 2010, Emiroğlu 2011, Küçük 2011, Balyemez 2012

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

karşılaştırılmıştır. Ana kılavuz, TDK 27. baskı Yazım Kılavuzu olduğu için yine TDK tarafından okullar için hazırlanan kılavuz da incelemeye dâhil edilmiştir.

Çalışmada, incelenen kılavuzların yazım kuralları ve noktalama işaretleri bölümlerinde verilen açıklamalar; TDK Yazım Kılavuzu ile karşılaştırılmış ve belirlenen uyumsuzluklar ortaya konulmuştur. Çalışma, kılavuzların yukarıda belirtilen bölümleri ile sınırlıdır, söz dizini bölümlerini kapsamamaktadır. Mercem Yayınları tarafından çıkarılan İlköğretim Yazım Kılavuzu'nda ve Oscar Yayınları tarafından çıkarılan İmla (Yazım) Klavuzu²'nda yazım kuralları ve noktalama işaretlerine ilişkin herhangi bir açıklama bulunmamakta; ilgili kılavuzlar, doğrudan söz dizini ile başlamaktadır. Bir yazım kılavuzunda yazım kuralları ve noktalama işaretlerine ilişkin açıklamalar bulunmaması, kılavuzun sadece söz dizinini içermesi, önemli bir eksikliklerdir. Bu durum, ilgili kılavuzu "başvuru kaynağı" olmaktan çıkarmaktadır. Eldeki bu çalışma, yazım kuralları ve noktalama işaretleri bölümlerindeki açıklamalar üzerine kurulduğu için ilgili bölümleri içermeyen yukarıdaki iki kılavuz da incelemenin dışında tutulmuştur. Sonuç olarak çalışma için toplam 20 kılavuz temin edilmiş basım tarihi belli olmayan 3 kılavuz ile sadece dizin bölümü bulunan 2 kılavuz, incelemeye dâhil edilmemiştir. İncelenen kılavuzların listesi, çalışmanın sonuna eklenmiştir.

Kılavuzlarda tespit edilen uyumsuzluklar, ilgili bölümlerin resimlerinin konulması yoluyla çalışmaya aktarılmıştır. Böylece ilgili uyumsuzluğun okuyucu tarafından net olarak görülebilmesi amaçlanmıştır.

3. Bulgular Ve Yorumlar

Çalışmanın bu bölümünde kılavuzların karşılaştırılmasından elde edilen bulgular verilecek ve yorumlanacaktır.

3.1. TDK Yazım Kılavuzu'ndaki Maddelere Aykırı Olan Kural, Açıklamalar

Bu başlık altında hem TDK'nin kılavuzunda hem de çalışmaya konu olan kılavuzlarda geçen ancak birbiri ile uyuşmayan noktalar ele alınacaktır.

3.1.1 Sayıların Yazımı: TDK 2012 Yazım Kılavuzu'nda *dört veya daha çok basamaklı* sayıların sondan sayılmak üzere üçlü gruplara ayrılarak yazılacağı ve aralarına nokta konulacağı belirtilmiştir (TDK 2012: 12). Ancak Tablo 1'de de görüleceği üzere incelenen kılavuzların birçoğunda bu maddeye aykırı olarak "beş veya daha çok rakamlı" sayılar, üçlü gruplara ayrılmıştır.

Tablo 1: Sayıların Yazımı Konusundaki Farklılıklar

Kılavuz	İlgili maddenin kılavuzdaki görünümü
Alfa 2014: 17	5. Beş ya da daha fazla rakamla yazılan sayılar sondan üçlü gruplara ayrılarak yazılır ve araya nokta konur: 100.000, 2.500.000, 175.000.000...
Altın 2016: 18	4. Beş ve beşten çok rakamlı sayılar sondan sayılmak üzere üçlü öbeldere ayrılarak yazılır ve araya nokta konur: 32.605, 326.197, 49.750.812.
Arkadaş 2016: 17	Beş ve daha çok rakamlı olan sayılar sondan başlanarak üçer üçer yazılabilir: 34 621, 719 642 550, 92 817 605. Aralarına nokta konabilir: 34.621, 719.642.550, 92.817.605.

² "Kılavuz" kelimesi, ilgili çalışmanın kapağında "Klavuz" şeklinde yazıldığı için buraya da değiştirilmeden aktarılmıştır.

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Bilim ve Kültür 2015: 15	• Beş ve beşten fazla rakamlı olan sayılar, sondan sayılarak üçlü gruplara ayrılır ve araya nokta konur: 638.390, 802.302...
Karatay 2016b: 17	Beş ve beşten çok rakamlı sayılar sondan sayılmak üzere üçlü gruplara ayrılarak yazılır ve araya nokta konur: 642.134, 53.652.874, 99.323.450.240.500.
Karatay 2016a: 29	5. Beş ve beşten çok rakamlı sayılar sondan sayılmak üzere üçlü gruplara ayrılarak yazılır: 24 605, 406 741, 49 250 325.
Nurdan 2014: 21	6. Beş ve beşten çok haneli sayılar sondan sayılmak üzere üçlü haneler ayrılarak yazılır: 2.0 305, 375 440, 71 230 446 gibi.
Yuva 2015: 17	4. Beş ve beşten çok rakamlı sayılar sondan sayılmak üzere üçlü gruplara ayrılarak yazılır: 32 605, 326 197, 49 750 812. Gruplar arasında nokta da konabilir: 32.605, 326.197, 49.750.812.

Beşten fazla rakamlı sayıların üçerli gruplara ayrılması kuralı, TDK'nin 2005 yılında güncellediği kılavuzda yer alan bir maddedir (TDK 2005: 14). Bu madde 2012'de "dört veya fazla rakamlı sayıların üçerli gruplara ayrılması" şeklinde değiştirilmiştir. Tablo 1'de görüldüğü üzere 2014 ve sonrasında basılan 8 kılavuza 2012'deki güncelleme yansımamış; 2005'teki kural "güncel" kuralmış gibi verilmiştir.

3.1.2 Kesme İşareti: TDK 2012 Yazım Kılavuzu'nda "Özel adlar için yay ayrıç içinde bir açıklama yapıldığında kesme işareti yay ayrıçtan önce kullanılır." denilerek "Yunus Emre'nin (1240?-1320), Yakup Kadri'nin (Karaosmanoğlu)" örnekleri sıralanmıştır (TDK 2012: 39). Ancak Tablo 2'de de görüleceği üzere incelenen kılavuzların birçoğunda TDK 2012'dekininki tam tersi bir açıklama vardır:

Tablo 2: Kesme İşareti Konusundaki Farklılıklar-1

Kılavuz	İlgili maddenin kılavuzdaki görünümü
Alfa 2014: 39	Özel adlar için yay ayrıç içinde bir açıklama yapıldığında kesme işareti yay ayrıçtan sonra konur: Atatürk (1881)'ün doğum yeri Selanik'tir.
Altın 2016: 39	5. Özel adlar için yay ayrıç içinde bir açıklama yapıldığında yay ayrıçtan sonra konur: Yakup Kadri (Karaosmanoğlu)'nin.
Bilim ve Kültür 2015: 26	1. Özel adlarla ilgili olarak yay ayrıç içinde bir açıklama yapıldığında kesme işareti yay ayrıçtan sonra konur: Refik Halit (Karay)'in Muhibbi (Kanuni Sultan Süleyman)'ye...
Karatay 2016a: 68	5. Özel adlar için yay ayrıç içinde bir açıklama yapıldığında kesme işareti yay ayrıçtan sonra konur: Refik Halit (Karay)'in tüm öykülerini zevkle okudum.
Özyürek 2015: 28	Özel adlar için yay ayrıç içinde bir açıklama yapıldığında kesme işareti yay ayrıçtan sonra konur: Orhan Veli (Kanık)'nin şiirlerini severim.
Yuva 2015: 35	5. Özel adlar için yay ayrıç içinde bir açıklama yapıldığında yay ayrıçtan sonra konur: Yakup Kadri (Karaosmanoğlu)'nin.

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

Bilge Kültür 2014: 39	latır. Uyarı: Özel adlar için yay ayrıç içinde bir açıklama yapıldığında kesme işareti yay ayrıçtan sonra konur: Yahya Kemal (Beyatlı)'ın.
-----------------------	--

Özel adlar için yay ayrıç içinde açıklama yapıldığında kesme işaretinin ve ekin yay ayrıçtan sonra getirilmesi, TDK'nin 2005 yılında çıkardığı kılavuzda bulunan bir kuraldır ve ilgili kılavuzda "Yunus Emre (1240?-1320)'nin, Yakup Kadri (Karaosmanoğlu)'nin" örnekleri yer almaktadır (TDK 2005: 46). Görüldüğü gibi 2012'de değişen bir yazım şekli, 2014, 2015 ve 2016'da basılan kılavuzlarda henüz güncellenmemiştir.

TDK'nin 2005 kılavuzunda "Akım, çağ ve dönem adlarından sonra gelen eklerin kesme işareti ile ayrılmayacağı" belirtilmiş ve "Eski Çağın, Yükselme Döneminin, Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatına" örnekleri sıralanmıştır (TDK 2005: 48). Ancak 2012 kılavuzunda bu açıklamanın tam aksine kesme işaretinin ilk maddesinde "Eski Çağ'ın Yükselme Dönemi'nin, Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı'na" örneklerine de yer verilmiştir (TDK 2012: 39). Yani akım, çağ ve dönem adlarına gelen ekler, 2012'den itibaren kesme işareti ile ayrılmaktadır. Ancak Tablo 3'te de görüleceği üzere bazı kılavuzlarda 2012'eki güncellemeye yer verilmemiş; 2005'teki kural, yeni kuralmış gibi yazılmıştır:

Tablo 3: Kesme İşareti Konusundaki Farklılıklar-2

Kılavuz	İlgili maddenin kılavuzdaki görünümü
Altın 2016: 38	b. Akım, çağ ve dönem adları: <i>Eski Çağın, Yükselme Döneminin, Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatına.</i>
Yuva 2015: 34	c. Akım, çağ ve dönem adları: <i>Eski Çağın, Yükselme Döneminin, Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatına.</i>
Koza 2014: 35	• Akım, çağ ve dönem adlarının aldığı ekler kesme işareti ile ayrılmaz: <i>Yeni Çağın, Yükselme Devrinde, Millî Edebiyat Akımlarından.</i>
Özyürek 2015: 30	16. Akım, çağ ve dönem adlarından sonra gelen ekler kesme işaretiyle ayrılmaz: <i>Orta Çağın, Gerileme Döneminin, Ulusal Edebiyat Akımının...</i>

3.1.3 Soru İşareti: Bir bilginin şüpheyle karşılandığını veya kesin olmadığını göstermek için yay ayrıç içinde *soru işareti*; söze alay, kinaye, küçümseme anlamı katmak içinse yay ayrıç içinde *ünlem* kullanılır (TDK 2012: 38). Yani bu iki işaretin kullanım yeri bellidir ve birbiri yerine kullanılamaz. Ancak Karatay Yayınlarından aldığımız aşağıdaki bölümde (Karatay 2016a: 57), TDK'ye aykırı bir açıklama mevcuttur:

3. Cümle içinde alay, şaşkınlık, taşlama, küçümseme, söze inanılmadığı anlamı taşıyan kelimelerin yanında ayrıç içinde kullanılır:

Bu işteki zekâsı (?) herkesi hayrette bıraktı.

(Kemal Garipoğlu)

Not: Bu tür ifadelerde ayrıç içinde ünlem (!) işareti de kullanılır.

Karatay Yayınlarının kılavuzunda yer alan yukarıdaki kullanım, TDK'ye ait eski bir kural da değildir. TDK'nin kılavuzlarında yay ayrıç içinde soru işaretinin kullanım yeri olarak "kesin olmayan, şüpheyle karşılanan bilgi" verilmiştir. TDK kılavuzlarında yay ayrıç içindeki soru işaretinin söze "taşlama, küçümseme" anlamı kattığına yönelik herhangi bir açıklama

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

yoktur (TDK 1980: 43, TDK 1981: 37, TDK 1985: 32, TDK 1988: 32, TDK 1996: 61, TDK 2000: 67, TDK 2005: 45, TDK 2012: 33)

3.1.4 Büyük Harflerin Kullanıldığı Yerler: Yer adlarından sonra gelen ve tür bildiren "deniz, nehir, gör, dağ, boğaz" gibi kelimelerin büyük harfle yazılıp yazılmamasında "tek başına söylendiğinde söz konusu yer adının anlaşılıp anlaşılmaması" rol oynamaktaydı: "Meselâ Çanakkale Boğazı sadece Çanakkale kelimesiyle anlatılamaz; sadece Çanakkale denildiği zaman Çanakkale şehri anlaşılır." (TDK 2000: 27). 2005 kılavuzunda bu ölçüt kaldırılmış ve yer adlarından sonra gelen "deniz, nehir, gör, dağ, boğaz" gibi kelimelerin büyük harfle yazılması kurala bağlanmıştır (TDK 2005: 18). Aynı kural 2012'de de devam etmektedir (TDK 2012: 15). Ancak Karatay Yayınları tarafından çıkarılan (İmla) Yazım Kılavuzu'nda 2000'deki kuralın devam ettirildiği görülmektedir (Karatay 2016b: 20):

Yer adlarında birinci sözcükten sonra gelen "deniz, ırmak, nehir, çay, göl, dağ, geçit, boğaz..." gibi tür bildiren ikinci adlar küçük harfle başlar: Marmara denizi, Aral gölü, Sakarya ırmağı, Tuna nehri, Erciyes dağı. Ancak ikinci ad özel ada dâhilse ikinci ad da büyük harfle başlar: İstanbul Boğazı, Van Gölü, Tuz Gölü, Rumeli Hisarı, Gülek Geçidi, Ağrı Dağı, Harran Ovası, Adalar Denizi, Kelkit Çayı.

3.1.5 Mastarlara Gelen Eklerin Yazılışı: TDK 2000 İmlâ Kılavuzu'nda mastar eklerinin yazılışı bölümünde *-mAk* mastarının ekli durumu *bildirmeğe, yazmağa* şeklinde gösterilmiş ancak y'li yazılışa doğru güçlü bir eğilim olduğu vurgulanmıştır (TDK 2000: 15). 2005'te ise "*-mak, -mek* ile biten mastarlardan sonra *-a, -e, -i, -i* eklerinden biri geldiğinde araya *y* ünsüzü girer." denilerek *y*'ye geçiş yapılmıştır (TDK 2005: 12). TDK 2012 Yazım Kılavuzu'nda *-mAk* mastarından hiç bahsedilmeyerek "*-ma/-me* ile biten mastarlardan sonra *-a/-e, -i/-i* eklerinden biri geldiğinde araya *y* koruyucu ünsüzü girer" (TDK 2012: 11) denilmiştir. Sonuç olarak günümüzde *-mAk* mastarının yumuşatılarak kullanılması durumu söz konusu değildir. Bunun yerine *-mA* mastarı ve "*y*" ünsüzü kullanılmaktadır. Ancak Karatay Yayınları tarafından çıkarılan (İmla) Yazım Kılavuzu'nda 2000'deki kuralın devam ettirildiği görülmektedir ayrıca "Bu kullanım daha çok kalın sesli kelimelerde söz konusudur." şeklinde TDK'nin 2000 kılavuzunda bile yer almayan bir ifade de eklenmiştir (Karatay 2016b: 16):

-mak, -mek ile biten mastarlardan sonra *-a, -e, -i, -i* eklerinden biri geldiğinde araya *k* sesi yumuşayıp *ğ* olur: *dumak-a > dumak-ğ-a*. Bu kullanım daha çok kalın sesli kelimelerde söz konusudur.

3.2. TDK Yazım Kılavuzu'nda Bulunmayan Kural, Açıklamalar

Bu bölümde TDK 2012 Yazım Kılavuzu'nda bulunmayan ancak incelenen kılavuzların gerek yazım kuralları gerekse de noktalama işaretleri bölümünde verilen kural, açıklamalar incelenecektir. Aşağıda sıralanan bulgular, TDK'nin kılavuzunda geçmediği için bu kullanımları da bir "aykırılık" olarak değerlendirmek mümkündür.

3.2.1 Virgül: Yazışmalarda başvurulan makamın adından sonra virgül kullanılması, TDK'nin 2000 yılında yayımladığı kılavuzda yer alan bir kuraldır (TDK 2000: 55). 2005'te bu kullanım kaldırılmış (TDK 2005: 33); 2012'de de kılavuzda yer almamıştır (TDK 2012: 28).

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

TDK'nin son iki kılavuzunda yer almayan bu kural, 2016'da basılan üç kılavuzda virgülün kullanım yeri olarak verilmiştir:

Tablo 4: Virgülün TDK 2012 Yazım Kılavuzu'nda Olmayan Görevi

Kılavuz	İlgili madde, açıklama
Altın 2016: 29	10. Yazışmalarda, başvuru makamının adından sonra konur: <i>Atatürk İlköğretim Okulu Müdürlüğüne,</i>
Karatay 2016a: 50	3. Resmî yazışmalarda makam adlarından sonra konur: <i>Millî Eğitim Bakanlığına,</i>
Arkadaş 2016: 24	Resmî belgelerde hitap edilen makamın adından sonra konur: <i>Millî Eğitim Bakanlığına,</i>

TDK 2000 İmlâ Kılavuzu'nda virgülün "yazışmalarda yer adlarını tarihten ayırmak için" kullanıldığı belirtilmiştir (TDK 2000: 55). 2005'te ve 2012'de güncellenen TDK kılavuzlarında virgülün bu kullanımına yer verilmemiştir. Karatay Yayınlarının 2016'da çıkardığı kılavuzda 2000'deki kural devam ettirilmiştir (Karatay 2016a: 50):

4. Yazışmalarda, yer adlarını tarihlerden ayırmak için konur:

Ankara, 06 Şubat 1944

Nurdan Yayınlarının kılavuzunda ise virgül, tarihleri ayırmak için kullanılmıştır (Nurdan 2014: 29) ancak bu kullanım TDK'nin kılavuzunda yoktur:

ı) Tarih ve rakamlarda nokta yerine kullanılabilir.

Tarih: 10, 10, 1973

Sayı : 1, 743, 906

Yine Nurdan Yayınlarının kılavuzunda bazı bağlaçlar ve edatlar sıralanarak bunlardan önce, sonra virgül kullanıldığı belirtilmiştir (Nurdan 2014: 29):

k) Bileşik cümlelerde fakat, ancak, ne, çünkü, eğer veya, yahut, ya da, vb. edat ve bağlaçlardan önce kullanılır.

Hızlı hızlı koşar, fakat yetişemezdi.

Kitaplarını açar, ya da üst üste sıralar.

Yataktan en erken o kalkar, çünkü yetişememekten korkardı.

ı) Bileşik cümlelerde halde, için, gibi, rağmen değil, bile, sonra vb. edat ve bağlaçlardan sonra kullanılır.

Virgülün yukarıda belirtilen kullanımı, TDK kılavuzlarında yoktur. Hatta TDK'nin 1985 ve sonrasındaki bütün kılavuzlarında "ve, veya, yahut" bağlaçlarından önce de sonra da virgül kullanılmayacağı özellikle belirtilmiştir. Buna rağmen Nurdan Yayınlarının kılavuzunda virgül kullanılması gereken bağlaçlar arasında "veya, yahut" bağlaçları sıralanmıştır.

Nurdan Yayınlarının kılavuzunda belirtilen aşağıdaki kullanım da (Nurdan 2014: 29) TDK'nin kılavuzunda olmayan bir kuraldır:

g) Kısa konuşmalarda tırnak işaretinden önce kullanılır.

Adam arada bir, "burada olsaydı, bana bakardı." diye mırıldanıyordu.

3.2.2 Kısa Çizgi: Adres yazımında semt ile şehir arasına eğik çizgi konulması TDK'nin 2000 yılında yayımladığı kılavuzda yer alan bir kuraldır (TDK 2000: 63); 2005 ve 2012 kılavuzlarında bu kural yoktur (TDK 2005: 41, TDK 2012: 35). Ancak Tablo 5'te görüleceği üzere 2014 ve sonrasında basılan üç kılavuzda TDK'nin son kılavuzunda olmayan bir kullanıma yer verilmiştir.

Tablo 5: Kısa Çizginin TDK 2012 Yazım Kılavuzu'nda Olmayan Görevi

Kılavuz	İlgili madde, açıklama
Karatay 2016a: 60	8. Adres yazarken ilçe, semt ile şehir arasına konur: <i>Çankaya - ANKARA</i> <i>Küçükvalı - İSTANBUL</i>
Alfa 2014: 37	8. Adres yazarken semt ile şehir arasına konur: <i>Kızılay-ANKARA</i>
Özyürek 2015: 27	6. Adres yazarken semt ile şehir arasına konur: <i>Cağaloğlu-İstanbul</i>

Nurdan Yayınları tarafından basılan İmla (Yazım) Kılavuzu'nda kısa çizginin tarihlerin yazımında gün, ay, yıl arasında kullanılabileceği belirtilmiştir (Nurdan 2014: 21) ancak TDK'nin kılavuzunda böyle bir kullanım yoktur:

3. Tarihlerde gün, ay, yıl belirten sayılar arasına nokta, çizgi eğik çizgi de kullanılır.

3/5/1944 - 3.5.1944, 3-5-1944 gibi.

Bordo ve Siyah Yayınlarının İlköğretim Yazım (İmla) Kılavuzu'nda yer verilen (Bordo ve Siyah 2014: 18) aşağıdaki kullanım da TDK'nin kılavuzunda olmayan bir kullanımdır:

İki adın ortaklığını göstermek için konur: *İnsan, onu şekillendiren tüm fiziksel-psikolojik öğelerin bütünüdür, diyebiliriz.*

3.2.3 Noktalı Virgül: Bağlaçlardan önce noktalı virgül kullanımı 2005'te kaldırılmış (TDK 2005: 37); bu durum, 2012'de de devam etmiştir (TDK 2012: 31). Yani noktalı virgülün bağlaçlardan önce kullanıma gibi bir işlevi yoktur. 2005'te kaldırılan bu kural, 2014'te basılan iki kılavuzda devam ettirilmektedir:

Tablo 6: Noktalı Virgülün TDK 2012 Yazım Kılavuzu'nda Olmayan Görevi

Kılavuz	İlgili madde, açıklama
Bordo ve Siyah 2014: 17	Aralarında karşıtlık, neden-sonuç, güçlendirme ilgileri olan ve ama, fakat, yoksa, çünkü, bu nedenle, öyle ki... gibi bağlaçlarla bağlanan cümleler arasına konur: <i>Onu çok seviyordu; öyle ki bir an bile ayrı olmaya katlanamıyordu.</i>
Bilge Kültür 2014: 37	c) Önceki cümleye "fakat, oysa, lakin, ancak, çünkü..." gibi bağlaçlarla bağlanan cümlelerde bağlaçlardan önce kullanılabilir: <i>Bu romanı inceledim; fakat pek beğendiğimi söyleyemem.</i>

3.2.4 Büyük Harflerin Kullanıldığı Yerler: TDK Yazım Kılavuzu'nda akrabalık adlarının büyük harfle başlayıp başlamaması; unvan, lakap olarak kullanılıp kullanılmamaya bağlanmıştır (TDK 2012: 14). Akrabalık adının özel adın önünde veya sonunda olması, bir ölçüt olarak alınmamış. Nitekim TDK'nin sıraladığı örnekler arasında özel adın önünde olan

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

da (*Baba Gündüz, Dayı Kemal, Hala Sultan*) sonunda olan da (*Gül Baba, Susuz Dede, Telli Baba*) vardır. Ancak TDK kılavuzunun aksine özel adın önünde veya sonunda olmayı, bir ölçüt olarak vermiş kılavuzlar bulunmaktadır. Bu madde içeriği bakımından yanlış değildir ancak bu maddeyi okuyan öğrencilerin "Özel adın sonundaysa kesinlikle küçük harfle yazılmalı." şeklinde yanlış bir yargıya ulaşma riski bulunmaktadır. Oysa *Gül Baba, Susuz Dede, Telli Baba* örneklerinde görüldüğü üzere özel adın sonuna eklenip de büyük harfle yazılan durumlar da vardır.

Tablo 7: Büyük Harflerin Kullanımında TDK 2012 Yazım Kılavuzu'nda Bulunmayan Açıklamalar

Kılavuz	İlgili madde, açıklama
Alfa 2014: 19	Ancak akrabalık bildiren sözcükler başa gelirse lakap yerine geçtiği için büyük harfle başlar: <i>Baba Hakkı, Dayı Mehmet, Hala Hacer, Nene Hatun...</i>
Altın 2016: 21	Ancak akrabalık bildiren sözcükler başa gelirse lakap yerine geçtiği için büyük harfle başlar: <i>Nene Hatun, Baba Gündüz.</i>
Karatay 2016b: 19	(Akrabalık adları özel adların sonundaysa küçük, önündeyse büyük yazılır: <i>Nilüfer teyze, Nurcan hala, İsmail dayı; Nene Hatun, Dede Korkut, Hala Sultan.</i>)
Karatay 2016a: 35	Not: Akrabalık bildiren kelimeler başa gelirse lakap yerine geçtiği için büyük harfle başlar: <i>Nene Hatun, Dayı Mansur, Hala Sultan.</i>

TDK'nin 2000 kılavuzunda gazete ve dergilerdeki haber, yazı başlıklarında çoklukla yalnız ilk kelimenin büyük harfle başladığı, sonraki kelimelerin küçük harfle başlayacağı belirtilmiştir (TDK 2000: 28). 2005 ve 2012'de böyle bir kural yoktur; kitap, bildiri ve makaledeki alt başlıkların her kelimesinin büyük harfle başlayacağı belirtilmiştir (TDK 2005: 20, TDK 2012: 17). Ancak Karatay Yayınlarının 2016'a bastığı kılavuzda 2000'deki kuralın devam ettirildiği görülmektedir (Karatay 2016a: 31)

5. Konu başlıklarında ilk kelime dışında kalan diğer kelimeler:

Ulusal güvenlik sorunu

3.2.5 Satır Sonunda Hece Bölünmesi: Türkçede satır sonunda kelimeler bölünebilir fakat heceler bölünemez. TDK 2012 Yazım Kılavuzu'nda hece bölünme kuralları açıklanmış ve diğer örneklerle birlikte bir özel isim olan "Karasmanoğlu" kelimesi de "Ka-ra-os-ma-noğ-lu" şeklinde hecelerine bölünmüştür (TDK 2012: 41). Yani "Karasmanoğlu" kelimesi, satır sonuna denk gelirse yukarıdaki hecelerin birinden bölünebilir. Ancak incelediğimiz bazı kılavuzlarda özel isimlerde hece bölünmeyeceği belirtilmiştir:

Tablo 8: Hece Bölünmesinde TDK 2012 Yazım Kılavuzu'nda Bulunmayan Açıklamalar

Kılavuz	İlgili madde, açıklama
Alfa 2014: 16	Özel adlar için satır sonunda hece ayırma kuralı uygulanmaz:Mustafa Kemal in...

Altın 2016: 17	UYARI: Özel adlar için satır sonunda hece ayırma kuralı uygulanmaz.
----------------	---

TDK Yazım Kılavuzu'nda "Kesme işareti, satır sonuna geldiğinde sadece kesme işareti kullanılır." açıklaması vardır ve "Edirne'nin, Ankara'nın" gibi kelimeler, satır sonunda sadece kesme işareti kullanılarak bölünmüştür (TDK 2012: 41). TDK'deki bu açıklamanın üstteki kılavuzlarca yanlış yorumlandığını düşünülmektedir. TDK'de "özel isimler, hecelere bölünmez" şeklinde bir açıklama yoktur. Sonuçta "Edirne'nin, Ankara'nın" gibi özel isim satır sonunda bölünebiliyor ki örnek olarak verilmiş. Bölünmede kısa çizgi yerine kesme işareti kullanılması "özel isimler, hecelere bölünmez" olarak algılanmamalıdır.

3.2.6 Sayıların Yazımı: Metin içinde sayılar harfle de yazılabilir (TDK 2012: 11). Saat, para tutarı, ölçü, istatistik verilerine ilişkin sayılarda sadece rakam kullanılır. Bunların dışındaki bir sayının harfle veya rakamla yazılması, sayının büyüklüğü ile ilgili değildir. Ancak Nurdan Yayınlarının İmlâ (Yazım) Kılavuzu'nda sayıların rakamla veya harfle yazılması, sayının büyüklüğüne bağlanmıştır (Nurdan 2014: 20):

3. Cümlede 1'den 10'a kadar olan sayı sıfatları genel olarak yazıyla, daha büyükleri rakamla yazılır: *Yüncüden iki çift eldiven satın aldım. Kitapçıdan 14 ders kitabı satın aldım.*

3.2.7 Birleşik Kelimelerin Yazımı: Birleşik kelimelerin bitişik veya ayrı yazılmasında çeşitli ölçütler vardır. Vurgu, TDK 2000 İmlâ Kılavuzu'nda bir ölçüt olarak kullanılmış ve vurgusu son heceye kaymış birleşik kelimeler ile vurgusu son hecede bulunan ikilemelerin bitişik yazılacağı belirtilmiştir (TDK 2000: 31). Sonraki kılavuzlarda birleşik kelimelerin yazımında vurguyla bağlantılı herhangi bir açıklamaya yer verilmemiştir. Ancak aşağıdaki kılavuzlar, birleşik yazımda "vurgu"yu bir ölçüt olarak almışlardır:

Tablo 9: Birleşik Kelimelerin Yazımında TDK 2012 Yazım Kılavuzu'nda Bulunmayan Açıklamalar

Kılavuz	İlgili madde, açıklama
Alfa 2014: 23	ç. Vurgusu son heceye kaymış birleşik sözcükler bitişik yazılır: <i>açıkğöz, babayiğit, düztaban, büyükbaş...</i>
Alfa 2014: 24	f. Grup vurgusu ilk sözcükte olan ikilemeler ayrı yazılır: <i>adım adım, akın akın, allak bullak, derin derin, kucak kucak, bata çıka, çoluk çocuk, düşe kalka, pılı pırtı, at mat, çocuk mocuk, kapı mapı, kitap mitap, baş başa, diz dize, göz göze...</i>
Karatay 2016a: 39	3. Vurgusu son heceye kaymış birleşik kelimeler ile vurgusu son hecede bulunan ikilemeler bitişik yazılır: <i>açıkğöz, babayiğit, düztaban, günaydın, pisboğaz; cızbız, cıvcıv, fısfıs.</i>

3.3. Doğrudan Kurallarla İlgili Olmayan Ancak TDK Yazım Kılavuzu'na Göre Yanlış Olan Yazımlar

Bu bölümde, incelenen kılavuzların değişik yerlerinde geçen ve yazımı yanlış olan kelimelere yer verilecektir. Kılavuzu inceleyen herhangi bir öğrenci, gördüğü her kelimenin yazımının doğru olduğunu düşünenecektir. Bu nedenle sadece kurallar değil kılavuzdaki her

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

kelimenin doğru yazılması önemlidir. İncelenen kılavuzlarda tespit edilen ve yazımı, TDK 2012 Yazım Kılavuzu'na göre yanlış olan kelimeler aşağıda sıralanmıştır.

1996 ve 2000 kılavuzlarının kısaltma dizininde "No." şeklinde bir kısaltma verilmiş ancak "bk. Nu." denilerek "Nu." (numara) kısaltmasına gönderim yapılmıştır (TDK 1996: 74, TDK 2000: 83). 2005'te ise kısaltma dizininde sadece "Nu." bulunmaktadır (TDK 2005: 66). Aynı kılavuzun eşik çizgi bölümünde verilen örnek adres yazımında da "Nu." olarak geçmiştir (TDK 2005: 43). Aynı kelimenin kısaltması 2012'de "No." olarak değiştirilmiştir (TDK 2012: 65) Ancak 2014 ve sonrasında basılmış olan bazı kılavuzlarda "numara" kelimesinin 2005'teki gibi kısaltıldığı görülmektedir:

Tablo 10: "Numara" Kelimesinin Kısaltmasında Yapılan Yanlışlıklar

Kılavuz	İlgili madde, açıklama
Alfa 2014: 37	2. Adres yazarken apartman numarası ile daire numarasının arasına konur: <i>Karanfil Sokak Nu.: 6/5</i>
Altın 2016: 35	1. Adres yazarken apartman numarası ile daire numarası arasına ve semt ile şehir arasına konur: <i>Altay Sokağı, Nu.: 21/6 Kurtuluş / ANKARA</i>
Bilim ve Kültür 2015: 24	b. Adres yazarken apartman numarası ile daire numarası arasına; semt ile kent arasına konur: <i>Uludağ Sokağı, Nu. 38/4 Sulu / İSTANBUL</i>
Bilge Kültür 2014: 46	b) Adres yazarken apartman numarası ile daire numarası arasına ve semt ile şehir arasına konur: <i>Altay Sokağı, Nu. 21/6 Kurtuluş / ANKARA</i>
Karatay 2016a: 61	3. Adres yazarken apartman numarası ile daire numarası arasına ve semt ile şehir arasına konur: <i>Şehit Tayfun Sümen Sokak, Nu.: 9/19, Keçiören/ ANKARA</i>
Koza 2014: 32	2. Adres yazarken apartman numarası ile daire numarası arasına ve semt ile şehir arasına konur: <i>Dikmen Caddesi Nu.: 24 / 5 Öveçler / ANKARA</i>

"Bilim, bilgi" sözleriyle kurulan birleşik kelimeler, ayrı yazılmaktadır (TDK 2012: 23). Ayrıca bu kural yeni olmayıp 1996 ve sonrasındaki bütün TDK kılavuzlarında geçmektedir. Ancak incelenen bazı kılavuzlarda "dil bilgisi" kelimesinin "dilbilgisi" şeklinde yazıldığı görülmektedir:

Tablo 11: "Dil Bilgisi" Kelimesinin Yazımında Yapılan Yanlışlıklar

Kılavuz	İlgili madde, açıklama
Arkadaş 2016: 27	3. Dilbilgisinde eklerin başına konur: <i>-cı, -e, -ler.</i> 4. Dilbilgisinde bir sözcüğü eklerine ayırmak için eklerin arasına konur: <i>kitap-çı-lık, yaban-çı-laş-mak.</i>
Bordo ve Siyah 2014: 18	Dilbilgisinde ek ve kökleri ayırmak için, ekleri gösterirken kullanılır: <i>dur-ak, -den eki.</i> Dilbilgisinde eylem kökünü belirtmek için konur: <i>koş-</i>

TDK 2012 Yazım Kılavuzu'nda yer alan "1919 senesi Mayıs'ının 19'uncu günü Samsun'a çıktım." örneği (TDK 2012: 39), 2005'te "1919 senesi Mayıs'ının 19'uncu günü Samsun'a çıktım." şeklinde yazılmıştır (TDK 2005: 48). Benzer bir örnek de "25 Haziran'da"

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

(TDK 212: 17) ve "25 Haziranda" (TDK 2005: 20) yazımlarıdır. Yani 2005'te ay adlarından sonra kesme işareti kullanılmamış, 2012'de kullanılmıştır. Aşağıdaki tabloda da görüleceği üzere bazı kılavuzlarda 2005'teki yazım devam ettirilmiştir.

Tablo 12: Kesme İşareti Kullanımında Görülen Yanlışlıklar

Kılavuz	İlgili madde, açıklama
Altın 2016: 39	3. Sayılara getirilen ekleri ayırmak için konur: 2003'te, 2'nci kat. "1919 senesi Mayısının 19'uncu günü Samsun'a çıktım."
Yuva 2014: 35	"1919 senesi Mayısının 19'uncu günü Samsun'a çıktım." (Atatürk)
Koza 2014: 35	3. Sayılara getirilen ekleri ayırmak için konur: "1919 senesi Mayısının 19'uncu günü Samsun'a çıktım."
Karatay 2016a: 67	c. Ay ve gün adları: 25 Ağustosta savaş başladı.
TDK 2016: 33	Ç. Belli bir tarih bildiren ay ve gün adları büyük harfle başlar: İstanbul 29 Mayıs 1453 Salı günü fethe edildi. Lale festivali 25 Haziranda başlayacak. Ancak belli bir tarih bildirmeyen ay ve gün adları küçük harfle başlar: Okullar genellikle eylülün ikinci haftasında öğretime başlar.

Burada üzerinde durulması gereken en önemli konu TDK'nin okullara yönelik hazırladığı Okullar İçin Yazım Kılavuzu (TDK 2016) ile ana kılavuz olan 2012 Yazım Kılavuzu arasında uyumsuzluk bulunmasıdır. Bunun yanında aynı kılavuzun 52. sayfasında yine belirli bir tarih örneği olarak "Başvurular 17 Aralık'a kadar sürecek." örneği verilmiş ve kesme kullanılmıştır (TDK 2016: 52). Yani aynı eserde "25 Haziranda" ve "17 Aralık'a" olmak üzere iki farklı yazım şekli mevcuttur. Aynı durum, söz konusu kılavuzun 6. baskısında da (TDK 2014: 33, 52) görülmektedir.

"TDK" kısaltması, ekleri ince ünlülü olarak almaktadır. Yazım Kılavuzu'nda buna ilişkin örnekler vardır: *TDK'nin* (TDK 2012: 40), *TDK'den* (TDK 2012: 42). Aşağıdaki kılavuzlarda "TDK" kısaltmasına kalın ünlülü ek getirilmiştir ki bu durum, Yazım Kılavuzu'na aykırıdır:

Tablo 13: Kısaltmalara Getirilen Eklerde Görülen Yanlışlıklar

Kılavuz	İlgili madde, açıklama
Mercan Okul 2014	A'dan Z'ye TDK'nin Yaptığı Son Değişikliklere Göre Hazırlanmıştır
İlk Adım 2015	A'dan Z'ye TDK'nin Yaptığı Son Değişikliklere Göre Hazırlanmıştır.

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

Üstteki yazımlar, alındıkları kılavuzun dış veya iç kapaklarında yer almaktadır. Söz konusu kılavuzun TDK'ye uygun olduğunu belirtmek isterken bile TDK'ye aykırı bir yazım şekline yer verilmiştir.

Özel isimden türemiş kelimelere gelen eklerin kesme işareti ile ayrılmayacağı 1996 ve sonrasındaki bütün TDK kılavuzlarında özellikle vurgulanmıştır. Ancak Bordo ve Siyah Yayınlarının kılavuzunda bu kurala aykırı bir yazım şekli görülmektedir (Bordo ve Siyah 2014: 11). "Türkçe" kelimesi, özel isimden türediği için bu kelimeye gelen bulunma hâli ekinin kesme işareti ile ayrılması yanlıştır:

1. Türkçe'de Sesler

Türkçe'de sesler **ünlü** (sesli) ya da **ünsüz** (sessiz) olarak ikiye

4. Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada 15 farklı kılavuz incelenmiştir. İncelenen bu 15 kılavuzun dokuzundaki kural, açıklamalar ile TDK 2012 Yazım Kılavuzu'ndaki kural, açıklamalar arasında uyumsuzluk vardır. Bu kılavuzlar ve uyumsuz olan madde sayısı şöyledir:

Tablo 14: TDK 2012 Yazım Kılavuzu'ndaki Kural, Açıklamalar ile Uyumsuz Olan Kural, Açıklama Sayısı

Kılavuz	Uyumsuz Olan Bölümler	Sayı
Alfa 2014	Sayıların Yazımı Kesme İşareti	2
Altın 2016	Sayıların Yazımı Kesme İşareti (2 Uyumsuzluk)	3
Arkadaş 2016	Sayıların Yazımı	1
Bilge Kültür 2014	Kesme İşareti	1
Bilim ve Kültür 2015	Sayıların Yazımı Kesme İşareti	2
Karatay 2016b	Sayıların Yazımı Büyük Harfler Mastarlara Gelen Eklerin Yazımı	3
Karatay 2016a	Sayıların Yazımı Kesme İşareti Soru İşareti	3
Koza 2014	Kesme İşaret	1
Nurdan 2014	Sayıların Yazımı	1
Özyürek 2015: 30	Kesme İşareti (2 Uyumsuzluk)	2
Yuva 2015	Sayıların Yazımı Kesme İşareti (2 Uyumsuzluk)	3
Toplam		21

İncelenen kılavuzların 7'sinde yer alan bazı kural ve açıklamaların TDK 2012 Yazım Kılavuzu'nda karşılığı yoktur. Bu kural ve açıklamaların bir kısmı TDK'nin eski kullanımlarına, bazıları ise incelenen kılavuzu hazırlayanların tasarrufuna dayanmaktadır. Bu tür kural, açıklamaları barındıran kılavuzlar ve kural, açıklama sayısı şöyledir:

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Tablo 15: TDK 2012 Yazım Kılavuzu'nda Karşılığı Olmayan Kural, Açıklamaların Sayısı

Kılavuz	İlgili Bölüm	Sayı
Alfa 2014	Kısa Çizgi Büyük Harfler Hece Bölünmesi Birleşik Kelimelerin Yazımı	4
Altın 2016	Virgül Büyük Harfler Hece Bölünmesi	3
Arkadaş 2016	Virgül	1
Bilge Kültür 2014	Noktalı Virgül	1
Bordo ve Siyah 2014	Kısa Çizgi Noktalı Virgül	2
Karatay 2016a	Virgül (2 farklı kullanım) Kısa Çizgi Büyük Harfler (2 farklı kullanım) Birleşik Kelimelerin Yazımı	6
Karatay 2016a	Büyük Harfler	1
Nurdan 2014	Virgül (3 farklı kullanım) Kısa Çizgi Sayıların Yazımı	5
Özyürek 2015	Kısa Çizgi	1
Toplam		24

Yine incelenen bu kılavuzların 11'inde gerek örneklerin gerekse de açıklamaların yazımında TDK Yazım Kılavuzu'na uymayan bazı kullanımlar ("numara" kelimesinin yanlış kısaltılması, "dil bilgisi" kelimesinin "dilbilgisi" şeklinde yazılması, "Türkçede" kelimesinin "Türkçe'de" şeklinde yazılması, belirli tarih bildiren ay adlarında kesme işareti kullanılmaması, kısaltmaya yanlış ek eklenmesi) görülmektedir.

Sonuç olarak incelenen kılavuzların sadece üçünde (Mercan Okul 2014, İlk Adım 2015, TDK 2016) Yazım Kılavuzu'na aykırı bir kural, açıklama yoktur. Ancak bu durum, söz konusu kılavuzların Yazım Kılavuzu'yla tamamen uyumlu olduğu anlamına gelmemelidir. TDK 2016'daki "25 Haziranda" ("25 Haziran'da" şeklinde yazılmalıydı.) yazımı, Mercan Okul 2014 ve İlk Adım 2015'in kapaklarındaki "TDK'nın" ("TDK'nin" şeklinde yazılmalıydı.) yazımları; TDK 2012 Yazım Kılavuzu'na uymamaktadır.

Çalışmanın başından beri dile getirdiğimiz uyumsuzlukların büyük bir bölümü 2000 ve 2005 yılında çıkarılan TDK kılavuzlarındaki kural, açıklamalara dayanmaktadır. 2012'deki güncellemeler, bu tarihten sonra basılan ve kapaklarında "TDK'ye uyumlu, TDK'nin son kurallarına göre" gibi değişik ifadelerle satışa sunulan kılavuzlara yansımamıştır. İncelediğimiz kılavuzların tamamı, çeşitli kırtasiye ve kitabevlerinde satışa sunulmuş durumdadır; öğrencilerin bu kılavuzlardaki bilgileri "doğru, güncel" zannetmesi "başvuru kitabı" niyetiyle satın alması mümkündür. Öğrenciler için hazırlanmış kılavuzların güncel yazım kurallarını içermemesi, zaten tam olarak sağlanmamış olan "yazım birliği" için önemli bir sorundur.

Geçmiş yıllardaki kuralların yeni baskı kılavuzlarda "güncel kural" gibi yer alması, söz konusu kılavuzların hazırlanmasında yeterince titiz davranılmadığını göstermektedir. TDK'nin

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

okul kılavuzunda bile 27. baskı Yazım Kılavuzu'na uymayan bir kullanımın bulunması da (TDK 2014: 33, TDK 2016: 33) üzerinde durulması gereken bir noktadır çünkü TDK'nin bu konuda her yayınevinden çok daha titiz olması gerekir.

Değişen yazım kurallarının gerek toplumdaki yazışmalarda gerekse de okullarda yerleşmesi, zaman almaktadır. Yukarıda değinildiği üzere 2000, 2005'teki kuralların "güncel kural" gibi verilmesinin bir sebebi de budur. Yazım, bir uzlaşmalar bütünüdür; bir yazım şeklinde uzlaşma sağlanmadan yeni bir yazım kuralı ortaya konulması, çeşitli karışıklıklara neden olmaktadır. Ders kitapları yazarlarının, yayınevi çalışanlarının, öğretmenlerin TDK'nin kılavuzlarını takip etmesi gerekir ancak TDK de yazım kurallarında değişiklik yapma konusunda daha dikkatli davranmalıdır.

Çalışmanın başından beri işaret edildiği gibi yazım birliğinin sağlanmasında yazım kılavuzunun önemi büyüktür. Değişik yayınevlerinin ticarî kaygılarla ve yeterince özenmeden kılavuz basıp satışa sunması doğru değildir. Çalışmada incelenen kılavuzların temini sırasında satıcılardan sıklıkla duyulan "Kılavuzların yayınevi, tarihi önemli değil; hepsi aynı." anlamındaki cümleler de satıcıların konunun önemini bilmediklerini ya da ticarî kaygı nedeniyle yanlış yönlendirme yaptıklarını göstermektedir. Kuşkusuz bu noktada yine en büyük görev, öğretmenlerimize düşmektedir.

İncelenen Kılavuzlar

- Alfa Türkçe Yazım (İmlâ) Kılavuzu, Alfa Basın Yayın Dağıtım, 5. Baskı, İstanbul 2014 (Metinde Alfa 2014)
- Altın İmla Kılavuzu –Yazım Kılavuzu-, Altın Kitaplar Yayınevi, 32. Baskı, İstanbul 2016 (Metinde Altın 2016)
- Yazım Kılavuzu, Arkadaş Yayınevi, 2. Baskı, Ankara 2016 (Metinde Arkadaş 2016)
- Yeni Yazım Kılavuzu, Bilge Kültür Sanat Yayınları, 5. Baskı, İstanbul 2014 (Metinde Bilge Kültür 2014)
- Yazım Kılavuzu, Bilim ve Kültür Yayınları, Ankara 2015 (Metinde Bilim ve Kültür 2015)
- İlköğretim Yazım (İmla) Kılavuzu, Bordo ve Siyah Yayınları, İstanbul 2014 (Metinde Bordo ve Siyah 2014)
- Yazım (İmla) Kılavuzu, İlk Adım Yayınları, İstanbul 2015 (Metinde İlk Adım 2015)
- (İmla) Yazım Kılavuzu, Karatay Yayınları, Konya 2016 (Metinde Karatay 2016a)
- (İmla) Yazım Kılavuzu, Karatay Yayınları, Konya 2016 (Metinde Karatay 2016b³)
- İlkokullar/Ortaokullar İçin Yazım Kılavuzu, Koza Yayınları, Ankara 2014 (Metinde Koza 2014)
- Yazım Kılavuzu, Mercan Okul Yayınları, İstanbul 2014 (Metinde Mercan Okul 2014)
- İmla (Yazım) Kılavuzu, Nurdan Yayınları, İstanbul 2014 (Metinde Nurdan 2014)
- (Yazım) Kılavuzu, Özyürek Yayınevi, İstanbul 2015 (Metinde Özyürek 2015)
- Okullar İçin Yazım Kılavuzu, TDK Yayınları, 7. Baskı, Ankara 2016 (Metinde TDK 2016)
- Yazım Kılavuzu, Yuva Yayınları, İstanbul 2014 (Metinde Yuva 2014)

³ Karatay Yayınlarının bu iki kılavuzu aynı adı taşımaktadır ancak birbirinden farklı kural, açıklamalar içermektedir. Bu nedenle iki kılavuz da incelemeye dâhil edilmiştir.

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Kaynakça

- BALYEMEZ, Sedat (2012), TDK İmlâ/Yazım Kılavuzlarının Kısaltmalar Bölümleri Üzerine Bir Değerlendirme, *Uluslararası Yaşayan Türkçe Bilgi Şöleni*, 31 Mayıs – 01 Haziran 2012, İstanbul
- BALYEMEZ, Sedat (2016), *Dil Bilgisi Üzerine Açıklamalar*, Ankara, Pegem Akademi Yayınları
- EMİROĞLU, Selim (2011), TDK *Yazım Kılavuzu*'nu Geliştirmeye Dönük Bir İnceleme, *Türklük Bilimi Araştırmaları* 39, s. 121-143.
- KÜÇÜK, Salim (2011), Türkiye Türkçesi Yazım Kılavuzlarında (1928-2005) Nispet İli Renk Adlarının Yazımı ve Kullanım Özellikleri, *Dil Araştırmaları*, S. 8, s. 93-115
- MEB (2006), *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı*, Ankara.
- MEB (2011), *Ortaöğretim Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı*, Ankara.
- MEB (2015), *Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı*, Ankara.
- TDK (1980), *Yeni Yazım Kılavuzu*, Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları
- TDK (1981), *Yeni Yazım Kılavuzu*, Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları
- TDK (1985), *İmlâ Kılavuzu*, Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları
- TDK (1988), *İmlâ Kılavuzu*, Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları
- TDK (1996), *İmlâ Kılavuzu*, Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları
- TDK (2000), *İmlâ Kılavuzu*, Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları
- TDK (2005), *Yazım Kılavuzu*, Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları
- TDK (2012), *Yazım Kılavuzu*, Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları
- TDK (2014), *İlköğretim Okulları İçin Yazım Kılavuzu*, Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları
- TDK (1941), *İmlâ Kılavuzu*, Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları
- YASTI, Mehmet ve DİREKÇİ, Bekir (2010), *Yazım Kılavuzu*'nda Tespit Edilen Tutarsızlıklar Üzerine Artzamanlı Bir İnceleme, *Turkish Studies*, 5(1), s. 1420-1436.

EDEBİYAT ÖĞRETİMİ VE NİTELİKLİ ÖĞRETMEN SORUNU

Sefa YÜCE*

Giriş

Edebî eser, bir milletin kültürel değerlerini ve kodlarını geçmişten geleceğe aktarır. Millî bilincin oluşumunda ve uyanışında önemli rol oynar. Bir toplum, değerleriyle kimlik kazanır ve değerleriyle yaşar. Edebî eser, hayatla ilgili her şeyi kapsar ve estetik kurgusuyla diğer sosyal bilimlerle yakın bir bağ kurar.

Edebî eser "içerik ya da nesnesi ile basit bir iletişimden öte estetik, ahlâki veya felsefi birer değer taşıyan sözlü ya da yazılı büyük eserlerin tamamıdır. Todorov'a göre edebiyat, insan varlığını inceleyen ve yaşamı daha iyi anlamımıza yardımcı olan bir alandır (Günday2012:31)." Edebî metin, basit ve sıradan bir metin değildir. Edebî metin, açık uçlu, çağrışımsal özellikler taşıyan, öznel ifadelerdir. Edebî metin, nesnelere yabancılaştırır ve algılamayı zorlaştırır. Edebî metin, kullanımlık metin değildir. Kullanımlık metinde bilgiler nesnedir. Asıl önemlisi edebî metnin özel kodlarını çözmek, onun gizli dünyasını algılamaktır (Tepebaşılı 2006:607-610).

Edebî eser veya edebî metin, estetik değerlerin anlaşılmasına zemin hazırlar. Dilin anlam boyutu kazanması ve genişlemesine katkı sağlar. Gençlerde, moral değerlerin güçlenmesi ve aidiyet duygusunun gelişimine yardımcı olur. Edebî eser, düşünce boyutunda farklı bakış açılarının oluşumuna imkân tanır.

Edebiyat öğretiminden ne amaçlanıyor ve edebiyat öğretimi niçin önemlidir? "Edebiyat öğretiminin nihai amacı, kültürel yönden iyi yetişmiş, estetik duygusu, eleştirel düşünme yetisi ve bakış açısı gelişmiş, dili doğru kullanan, duygu ve düşüncelerini güzel ifadelerle ortaya koyabilen, öğrendiği edebiyat bilgilerini uygulamada da kullanıp yaratıcılığa dökülebilen bugünün öğrencisi, yarının yetişkinleri olarak iyi donanımlı yurttaşlar yetiştirmektir. Çağdaş edebiyat öğretiminde özellikle, duygu ve düşünce eğitimi, kültürel ve estetik eğitim ile yaratıcılık ön planda tutulmaktadır. Estetik boyutlu davranışlar kazanma süreçlerinden biri olan dil ve edebiyat öğretimi, insanın kültürel gelişimini de etkili olan bir yaşantı alanıdır (Günday 2012: 1)."

Edebiyat Öğretimi

Cumhuriyet döneminin ilk edebiyat kongresi 1930 yılı Ağustos ayında Ankara'da yapılır. Türkçe ve edebiyat muallimleri kongresinde, bugünkü ortaokul ve liselerde okutulan "Türkçe ve Edebiyat" dersleri ele alınır ve konuyla ilgili tartışmalar yapılır. Kongrede "Millî Talim ve Terbiye Heyeti" üç temel esas belirler: 1. Edebiyat derslerinde takip edilecek usul ve bu tarihin devirlere taksimi, 2. Garp edebiyatına verilecek zaman, 3. Bir lise kütüphanesi ne gibi kitapları ihtiva etmelidir? Bu temel esaslar ile ilgili bazı katılımcılar tarafından farklı görüşler ile sürülür (Görüş 1930: 96-97).

Edebiyat kongresine katılan Ahmet Hamdi (Tanpınar), bir tebliğ sunar. Kendisi, bu tebliğinde edebiyat öğretiminin iki gayesinden söz eder: 1.Öğrenciye edebî zevk vermek, 2.

* Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, sefayuce@gazi.edu.tr

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Edebiyatımız ve medeniyetimiz tek bir medeniyetin ürünü değildir. Ona göre "birbirinin devamı olmayan birçok medeniyet merhalelerinden geçerek bugün kendimizi Batı medeniyetinin sinesinde idrak etmeye başlıyoruz. Bir asır öncesine kadar istikrarlı bir görünümde olan Türk toplumu, yeni siyasi, iktisadî ve ahlakî faktörler ve şartlar içinde bütün kurumları çözümlenerek geniş bir geçiş dönemine girmiştir. (...) Milliyet fikri bu yüzyılda başladığı gibi, yeni kimliğimiz de bugünkü Batı medeniyetinin sinesinde oluşuyor. Bu yüzyılın ortaya attığı meseleler, dünün tamamıyla yabancı kaldığı ve eski zihniyetin endişe etmediği davalardır. (...) Bir edebiyat ki çocuk, dilinden zevk almaz, estetiğini anlamaz, zihni varlığını oluşturan faktörlerden hiçbir ile karşılaşmaz, bu öğretimden ne kazanır? Bugünkü gençliğin kuvvetli tarafı Batı'ya karşı beslediği eğilimdir. (...) Buna göre lise öğrencisine okuturulacak edebiyat dersleri şöyle olmalıdır: Tanzimat'tan evvel ayrıntılı bir edebiyat tarihi, ondan önceki devirler bir giriş tarzında, özellikle dilin gelişmesini gösteren belli başlı merhalelere ait seçilmiş metinler üzerinde durularak okutulmalıdır. Son sınıfta Batı edebiyatı etrafında türlerin gelişmesini açıklamak suretiyle öğrenciyi yeni ufuklar açmak mümkündür (Okay 2010: 161-162)."

Ahmet Hamdi, ayrıca divan edebiyatı öğretiminin zorluk derecesinden bahseder ve bugünkü neslin bu edebiyatı anlamakta güçlük çekeceğini belirtir. Kongrede bu sözler üzerine tartışmalar yeni bir boyut kazanır. Tartışmalar sonucu divan edebiyatı öğretiminin yeni ölçütlere göre düzenlenmesine karar verilir. 1939 yılından yapılan "I. Millî Eğitim Şûrası"nda, ana dilin önemi üzerinde durulur. Bu tarihten sonra 15-23 Şubat 1943 yılında toplanan "II. Millî Eğitim Şûrası"nda da ana dilin öğretiminde verimin artırılması ve bu konuda yeni çalışmaların yapılmasına karar verilir. 1949, 1957 ve 1962 yıllarında yapılan Millî Eğitim Şûralarında edebiyat öğretimi ile ilgili yeni kararlar alınır. 1976 yılında Türk Dili ve Edebiyatı programında ilk defa "Dış Türkler Edebiyatı"na yer verilir. Ayrıca 1981 ve 1982 yıllarında yapılan şûralarda Türkçe ve edebiyat öğretimi yeniden gözden geçirilir ve program güncellenir.

Millî Eğitim Bakanlığı 2005-2006 eğitim ve öğretim yılında yeni bir Türk Dili ve Edebiyatı programı hazırlar. Ayrıca Türkçe öğretim programı da yenilenir. Her iki programın amacı öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmayı amaçlar. Hazırlanan her iki program metin çözümlenmeyi içerir. Fakat bu programla birlikte ortaya yeni bir sorun çıkar. Ancak bu programı uygulayacak öğretmen var mıdır sorusu gündeme gelir. Programla ilgili tartışmalar devam eder. 2016 yılından itibaren Millî Eğitim Bakanlığı TÜBİTAK destekli yeni bir Türk Dili ve Edebiyatı programı üzerinde çalışmalar yapıyor. Önümüzdeki günlerde programın netlik kazanması bekleniyor.

Türk eğitim sisteminin kronik sorunlarından biri ana dili öğretimidir. Bu sorun ortaöğretim ve yükseköğretim öğrencilerinde "okuduğunu anlama" güçlüğü olarak karşımıza çıkar. "Türkçe dersi, öğretim programlarında 'ifade' dersi olarak nitelendirilir. Eğitimin her düzeyinde (ilkokul, ortaokul, lise ve yükseköğretim) Türkçe derslerinin hedefleri arasında esasa ilişkin bir fark yoktur, hattâ bir özdeşlik vardır. Türkçe dersinin belli başlı dört hedefi vardır: 1.Okuduğunu tam ve doğru anlayabilme, 2.Duygu, düşünce ve tasarım ve izlenimlerini, belli bir maksada yönelik olarak açık ve anlaşılır bir biçimde yazıyla ifade edebilme, 3.Dinlediğini tam ve doğru olarak ifade edebilme, 4.Duygu, düşünce, tasarım ve izlenimlerini, belli bir maksada yönelik olarak, açık ve anlaşılır bir biçimde sözlü olarak ifade edebilme (Tekin 1980: 22)."

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

İlköğretim ve ortaöğretimde öğrencilerin bu özellikleri kazanamadığı görülüyor. Bu durum Türk Dili ve Edebiyatı öğretimi için de geçerlidir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, belirlenen hedeflerin istenilen düzeyde gerçekleşmediğini belirtiyor. Bunun en somut örneği yükseköğretime gelen gençlerde görülür: "Üniversitelerarası Giriş Sınavlarında başarılı olarak yükseköğrenime girebilen (sınava girenlerin, yaklaşık en başarılı yüzde onu içinde yer alan) öğrencilerin bile bu özelliklere yeterince sahip olmadığı doğrultusundadır. Üniversitelerdeki ve yüksekokullardaki öğretim sorumlularının kendi aralarında, öğrencilerinin okuduğunu ya da dinlediğini anlatamadığından yakınmaları sık rastlanan bir durumdur. (...) Yükseköğretime gelen gençlerimizin çok büyük çoğunluğu okumayı, iyi okumayı, anlayarak metnin içindeki düşüncelerin mantık dizisini yitirmeden, metnin tüm yapısını gözden kaçırmadan okumayı bilmiyorlar. (...) Anadil aracını iyi kullanamayan bir gencin herhangi bir dalda başarılı olabileceğini sanmak, kendimizi avutmak olur (Tekin 1980: 23)."

Anadili eğitimi konusunda Amerika'da yapılan bir araştırmada bazı liseler ile üniversite öğretim üyelerine "Bizim üniversitelere göndereceğimiz öğrencilerin hangi özellikleri kazanmış olmasını istersiniz?" diye bir soru yöneltilmişler. Üniversitelerin, üniversiteye gelen öğrencilerde bulunmasını istedikleri özelliklerin başında "anadilini etkili ve ustalıkla kullanabilme" gelmiş. Öğrencinin oluşması, etkili bir iletişimin varlığına, etkili bir iletişimin varlığı ise, öğretim dilini etkili biçimde kullanabilmeye bağlıdır (Tekin 1980: 21).

Ortaöğretimden üniversitelere gelen öğrencilerin büyük çoğunluğunda "yazma becerisi" sorunu görülmektedir. Öğrenciler, küçük yaştan itibaren yazma alışkanlığı kazanamadıkları için, bu sorun katlanarak devam ediyor. Ülkemizdeki teste dayalı sınav sistemi, öğrencilerin yaratıcılık yönünü ve yazı yazma isteğini ortadan kaldırıyor. Test sınavları, öğrencilerdeki yazılı anlatım becerilerini ölçmeyen sınavlardır. Batıda üniversite öğrencileri yazma çalışması yaparlar. Yazı yazma zorunludur. Ayrıca öğrencilere bu konuda özgün bilgiler verilir. Bizde de buna benzer uygulamalar yapılmalıdır. Yazarlardan ve senaristlerden yardım alınabilir. Yazma becerisinin gelişmesi okuma alışkanlığına bağlıdır.

Batı ülkelerinde bu alışkanlık öğrencilere ilköğretimden itibaren kazandırılır. Fransız eğitim sisteminde öğrencilerin kitap okuması zorunlu kılınır. Türk eğitim sisteminde öğrencilere kitap okuma zorunluluğu yoktur. 2005-2006 öğretim yılından itibaren öğrencilere kitap okumanın önemi vurgulanır ve bu konuda bir gayret gösterilir. Ayrıca okuma saatleri adı altında yeni düzenlemeler yapılır. Buna rağmen arzu edilen hedefe ulaşılamaz (Günday 2012:16).

Ortaöğretim ve yükseköğretimde okuyan öğrenci bilgi aktaran biri değil, öğrendiklerini dönüştüren ve onu en iyi ölçüde kullanan biri olmalıdır. Orhan Okay, edebiyat öğretimi sorunları ile ilgili şunları söylüyor: "Bütün toplumumuzda, her sınıf ve meslekte olduğu gibi büyük bir düşüş var. Bunun için fazla uzağa gitmeden, geçmiş yıllarda liselerde okutulan ders kitaplarıyla bugünküleri mukayese etmek yeter. Ayıp olur diye kulağınıza fısıldamak istiyorum. 1940'lara 1950'lere kadar lise edebiyat dersleri için okutulan Mustafa Nihat, İsmail Habib'in kitaplarını bugün üniversitede değil yüksek lisans sınıflarında bile zor okutuyoruz (Okay 2017: 16)."

Edebiyat dersleri ve edebiyat öğretimi, millî kültürün kapılarını açar. Bir toplumun geçmişi ile geleceği arasında bir köprü kurar. Bunun için edebiyat öğretiminde özen gösterilmesi gereken en önemli nokta ders kitaplarına seçilecek metinlerdir. Metinlerin seçimi bir denge ve ölçü içinde olmalıdır. "Edebiyat öğretimi temelde edebiyat tarihi öğretiminin

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

yanında hatta daha öncelikli olarak edebî metinlerin nasıl okunacağını öğretmeyi hedeflemelidir. Türk kültür birliğini geliştirmek ve diğer Türk kültürlerini de tanıtmak için Türkiye dışındaki Türk devlet ve topluluklarının da edebiyat ürünlerine yer verilmelidir. Ayrıca dünya edebiyatının önemli yapıtlarına da ders kitaplarında yer verilmesi kaçınılmazdır (Günday 2012: 149-150)."

Edebiyat öğretimi ile genç dört kazanım sağlar:

- 1.Kültürel zenginlik,
- 2.Sanatın önemini kavrama ve estetik zevk kazanma,
- 3.Dili ve üst dili etkili kullanma becerisine ulaşma,
4. Kişilik gelişimi sağlama (Günday 2012:3).

Edebiyat öğretimi, edebî metinler vasıtasıyla toplumun değerlerini bünyesinde barındırır. Değerler, bir toplumun vazgeçilmez unsurlarıdır. Edebiyat öğretimi, değerlerin aktarılmasında ve değerlerin benimsenmesinde önemli rol oynar. Bunu başaramayan bir eğitim sistemi gence ne estetik zevk verebilir, ne de değerlerini aktarabilir. Bunun için edebî metinlerin seçiminde temel ölçütler belirlenmelidir. Birincisi, okunacak metinler, öğrencinin ilgisini çekmelidir. İkincisi, bu metinler estetik yönü bakımından zengin ve özü itibarıyla zengin ve değerli olmalıdır.

Edebiyat öğretiminin önemli sorunlarından biri de nasıl bir yöntemin tercih edileceğidir. Bu konuda farklı yaklaşım ve tutumlar söz konusudur. Bu yaklaşımlarından biri de "Waldmann Modeli"dir: "Waldmann'a göre edebiyat dersi felsefi, psikolojik, pedagojik ve didaktik endişelerle yapılandırılmaz. Çıkış noktası anlama süreci olmalıdır. Yani yazınsal bir metni okurken bir öğrencinin zihin dünyasında gerçekleşenlerden hareket edilmelidir. Yazınsal metinleri anlamak için anlama uygun biçimde okumak, bunu kendi anlam sistemiyle bağdaştırmak ve bundan hareketle kişinin sahip olduğu anlam sisteminde yeniden kurgulanması gerek. Ayrıca metnin yazınsal metin olduğu gerçeği de kavranmalıdır. Yazınsal bir metni okumak yazınsal alımlama ve bireysel yaşantılarla desteklenmelidir. Yazınsal bir metni anlamak, onun yazınsal bir bütünlüğünü tanımak ve kavramak demektir. Yazınsal bir metni anlamak, içinde bulunduğu metnin dış toplumsal, tarihsel, kültürel, yazınsal ilişkilerini anlamak bu anlamda metni sınamak, bireysel deneyim dünyamıza sokmak, karşılaştırmalarda bulunmak demektir (Tepebaşı 2006: 612)."

Edebiyat dersi, aynı zamanda gence eleştirel düşünce becerisi kazandırmalıdır. Bunun için edebiyat dersinde ele alınan bir metin, eleştirci bir yöntemle okunmalıdır. Eleştirci okuma "bir anlamda yorum yöntemidir. Böyle bir yöntem, her şeyden önce eserin doğduğu zamandaki işlevini bilmek ister, yazarın amacını öğrenmeğe çalışır. Metin geçmiş zamanla ilgiliyse onun şimdiki zamandaki 'güncelliği'ni kavramaya çalışır. (...) Eleştirci okuma ve yönteminin başarıyla uygulanması, anlama ve yorumlama aşamasında da avantajlar sağlayacaktır. Anlamak, bitmeyen bir süreçtir. Her yeni zamanın yeni bir anlayışı ve kavrayışı olacaktır. Edebiyat, 'sembolik düşünce mantığı'nı gerektirir. Bu yazar açısından olduğu kadar, okur açısından da geçerlidir. Anlamak yalnız akılcılıkla ya da yalnız duygusallıkla gerçekleşmez; ikisinin de bilimsel eleştirci bir yöntem bazında dengelenmesiyle olur. Edebî metni anlamak durumunda olan kimse ne genelde kalmalı ne de ayrıntıda boğulmalıdır; çok boyutlu bir bilme ve düşünce faaliyeti geliştirmeli ayrıntıyla bütün arasındaki diyalektik birliği kavramaya alışmalıdır (Şölçün1982:81-82)."

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

Edebî metnin anlaşılması ve öğretilmesinde tercih edilecek yöntemlerden biri olan "yoğunlaştırıcı yöntem" Batı ülkelerinde sıkça uygulanan detaylı bir çalışmadır. Edebî eseri, esaslı incelemeye dayanan bu yöntem, metni ayrıntılı incelemeye dayanır. Yoğunlaştırıcı yöntemde bir devri veya bir dönemi temsil eden eser seçilir, eser ayrıntılı olarak okutulur. Bu yöntemde genç, esere eleştirel açıdan bakmayı ve değerlendirmeyi öğrenir. Yoğunlaştırıcı yöntemle, öğrencilerin ileride okuyacakları metinleri değerlendirebilmeleri için gerekli temel ilkeler öğretilir ve öğrencilerin donanımlı olmaları sağlanır.

Yoğunlaştırıcı yöntem yerine, bazı ülkelerde de "yaygınlaştırıcı yöntem" tercih edilir. Öğrencilere geniş bir metin yelpazesi sunması ve farklı etkinliklere kapı aralaması nedeniyle "yaygınlaştırıcı yöntem" tercih edilir. Özellikle İngiltere'de edebiyat öğretiminde sıkça tercih edilen bir yöntemdir. Bu yöntem, öğretmene birden fazla metni okutma ve farklı metinleri ana hatlarıyla ele alma imkânı verir. Edebiyat öğretiminde en çok tercih edilen yöntemlerden bir diğeri de "geleneksel yöntem"dir. Bu yöntem, okunacak eserleri kronolojik sıralamayla inceleme işlemidir. Ayrıca bu yöntemde incelenen her yazar ve şairin çağının başka bir şair ve yazarlarıyla karşılaştırılması söz konudur (Marshall1994:58-60).

Avrupa ülkelerinin birçoğunda ve bizde edebiyat türlerine ve dönemlere dayanan geleneksel yöntem hâlâ tercih edilip uygulanmaya devam ediyor. Ana dili ve edebiyat öğretimi birbirini tamamlayan ve bütünleyen öneme sahiptir. Liselerdeki edebiyat öğretimi ile üniversitelerdeki edebiyat bilimi öğretimini birbirine karıştırmamak gerekir.

Edebiyat öğretimi ile öğrenciye, edebî zevk, onun duygu dünyasını zenginleştirmek ve ana dilini etkili bir şekilde kullanma becerisi kazandırmak amaçlanır. Edebiyat bilimi, edebî eserlerin üst düzeyde akademik disiplin içinde ele alınıp değerlendirme işlemidir.

Nitelikli Öğretmen Sorunu

Millî Mücadele döneminde Atatürk ve arkadaşları birçok sorun varken 24 Nisan ve 2 Mayıs 1920 tarihleri arasında TBMM'de maarif heyeti teşkil ederler. İlk hükümet programında maarif meselesi ele alınır. Atatürk, 1 Mart 1922 ve 1 Mayıs 1923 tarihlerinde yaptığı konuşmalarda yeni Türk devletinin eğitimde takip edeceği politikayı belirler. Ona göre hükümetin en mühim işi eğitim meselesidir. Kendisi, bu konuda şunları söylüyor: "Maarifte yeni bir program takip etmek mecburiyetindeyiz. Bizim takip edeceğimiz maarif siyasetinin temeli evvelâ cahilliği ortadan kaldırmaktır. Bir millî terbiye programı geliştirmeliyiz. İlim ve fen neredeyse oradan alacağız. İlim ve fen için kayıt ve şart yoktur (Koçer1967:64-65)."

Cumhuriyetin ilanı ile birlikte 3 Mart 1924'te "Tevhid-i Tedrisat Kanunu"nun kabulü ile yeni bir dönem başlar. Eğitim kurumları bir çatı altında toplanır. İlk ve ortaöğretimde yeni düzenlemeler yapılır. Okullar için yeni ders kitapları yazdırılır. Bu okullarda görev yapacak öğretmen seçimine büyük önem verilir. Öncelikle öğretmen olacak gençler:

- Zeki öğrencilerden seçilecek,
- Maaşları iyileştirilecek,
- İtibarı kazandırılacak,
- Barınma sorunları çözülecek,
- Bilgi ve görgülerinin artırımı için çalışılacak.

John Dewey, Türk millî eğitimi hakkında yayımladığı raporda, yeni inkılabın ve yeni neslin mimarlarının öğretmen olduğunu belirtir. Cumhuriyet, öğretmen vasıtasıyla yeni bir toplum inşa eder ve insanları cahillikten kurtarmağa çalışır. Aynı zamanda yeni inkılabın

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

misyonerleri öğretmenlerdir. Onlar, görevlerini başarıyla yaparlar (Koçer1967:88). Cumhuriyeti kuran irade, eğitimde kaliteyi arar.

Eğitimde kalitenin sağlanabilmesi için öncelikle ilgili kişi veya kurumların beklentilerinin ortaya konması, en azından başlangıç ölçütlerinin belirlenmiş ve zihinlerde bir dizi niteliğin oluşturulması gerekir. Eğitimde kalite, bir ufuk belirleme işidir. Atatürk'ün dediği gibi "Yolda yürüyen bir yolcunun ufku görmesi yetmez, ufkun arkasına da görebilmelidir." Eğitimde kalite, eğitim ve öğretimde evrensel standartlara ulaşma sürecidir (Baştürk-Yücel 2004: 516-526).

Cumhuriyet döneminde, gençliğe idealizm aşılanır. Anadolu'da görev yapacak öğretmenler bu anlayışla yetiştirilir. Okullar arasında büyük bir farkın olmadığı görülür. Ankara Lisesi ile Afyon Lisesi arasında veya Kastamonu Abdurrahman Paşa Lisesi ile Malatya Lisesi arasında nitelikli öğretmen kadrosu bakımından bir denklik olduğu görülür. Bu yönüyle genç Cumhuriyet merkez ve taşra ayrılığını ortadan kaldırır ve adaleti sağlar. Bugün bu adaletin eğitim ve öğretimde sağlandığını söyleyemeyiz.

Cumhuriyet döneminde okulaşmaya önem verilir. 1926 yılında "Maarif Teşkilatına Dair Kanun"da, öğretmenlik ayrı bir meslek olarak tanımlanır. Öğretmenlik, üç kademeye ayrılır: İlk, orta ve yükseköğrenim. Bu kanunla öğretmen olabilmenin temel ilkeleri belirlenir. Bu amaçla 22 Mart 1926 yılında parasız yatılı "Köy Muallim Mektepleri" açılır. İlk mektepler, altı yıla çıkarılır. Ortaokul liselerin yeniden düzenlenmesine karar verilir. Buna ilaveten "muallim" mekteplerinin beş yıla çıkarılması için çalışmalar yapılır. Ayrıca ders programlarının ve kitaplarının Cumhuriyet inkılâp prensiplerine göre yeniden düzenlenmesine gidilir (Koçer1967:83).

Cumhuriyetin ilk yıllarında karşılaşılan önemli sorunlardan biri nitelikli lise öğretmeni açığıdır. Bu açığı kapatmak için 1924 yılında "Yüksek Muallim Mektebi" faaliyete geçer. Bu mektebe öğrencilerin bir kısmı sınavla alınır ve bunlar devlet hesabına okutulur. Cumhuriyet döneminde ortaokul Türkçe öğretmeni yetiştirilmesinde en büyük görev eğitim enstitülerine düşer. Bu kurumlardan yetişenler, lise ve dengi okulların ihtiyaçlarını da karşılar. Konya'da 1926-1927 yılında "Orta Muallim Mektebi" açılır. Bu mektep, bir süre sonra Ankara'ya taşınır ve Gazi Terbiye Enstitüsü altında yeniden tanzim edilir. Gazi Terbiye, 1928 yılında ilk Türkçe mezunlarını verir.

Nüfusun artması ve kentleşme olgusuyla birlikte büyük kentlerde yeni eğitim enstitüleri kurulmasına karar verilir. 1940 yılından itibaren başta İstanbul olmak üzere Balıkesir ve İzmir'de yeni eğitim enstitüleri açılır ve bu enstitülerde Türkçe bölümleri de yer alır. Türkiye, 1961 yılından itibaren beş yıllık planlı döneme girer. Birinci beş yıllık kalkınma planında (1963-1967) eğitime geniş yer verilir.

Birinci beş yıllık kalkınma planında eğitimle ilgili şu görüşlere yer verilir:

1. Eğitim kurumları arasında yatay ve dikey geçişlerin sağlanamadığı,
2. Öğrenci/öğretmen oranının dengelenemediği,
3. Nitelikli insan yetiştirme sorunu olduğu,

4. Öğretmen yetiştiren kurumların gelişmelerine öncelik verilmesi olarak belirlenir (Varış 1994: 37-38). Eğitim enstitülerinin sayısı 1965 yılından sonra politik kaygıların da etkisiyle çok hızlı bir artış gösterir. Kalite de hızla düşer. 1977 yılında Türkiye'deki üç yıllık eğitim enstitüsü sayısı 18'e ulaşır. 1977-1978 öğretim yılında üç yıllık eğitim enstitülerinin sayısı 10'a indirilir. Öğrenim süreleri ise dört yıla çıkarılır. (Ankara Gazi, İstanbul Atatürk,

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

Balıkesir Necati, İzmir Buca, Bursa, Diyarbakır, Bursa, Diyarbakır, Konya Selçuk, Trabzon Fatih, Samsun, Erzurum Kâzım Karabekir). 1978-1979 öğretim yılında ise, yeni bir karar alınır. Bu kararla eğitim enstitülerinin adları "Yüksek Öğretmen Okulu" olarak değiştirilir (Kavcar 1986: 230-232).

Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni yetiştirmede en başarılı eğitim kurumlarının başında "Yüksek Öğretmen Okulları" gelir. 1950'lerden itibaren bu okullar önemli görevler üstlenir. Üniversitelerde okuyan başarılı öğrenciler arasından sınavla seçilenler bu okullara alınır ve onlar devlet hesabına okutulur. İlk kurulduğu yıllarda erkek öğrencilerin kabul edildiği bu okullara daha sonraki yıllarda kız öğrenciler de kabul edilir. Önce İstanbul'da açılan "Yüksek Öğretmen Okulu" 12 Ağustos 1959 tarihinde Ankara'da da açılır. Bu okullara ilk öğretmen okullarının en başarılı ve en yetenekli öğrencileri seçilir. Bu öğrenciler, branş derslerini fakültelerde, öğretmenlik meslek bilgilerini de yüksek öğretmen okulunda alırlar. 1964 yılında İzmir'de açılan "Yüksek Öğretmen Okulu" ise fen eğitimi yapan bir eğitim kurumudur (Kavcar 1986: 232).

Türkiye'de, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, 1936'dan beri de Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi edebiyat öğretmeni yetiştirir. 1955'ten sonra bu iki fakülteye Atatürk ve Ege Üniversitesi "Fen-Edebiyat Fakülteleri" de eklenir.

"Yüksek Öğretmen Okulları"nın besleyen önemli kaynaklardan biri de "Maarif Kolejleri"dir. Yetenekli öğrencilerin alındığı bu okullar, 1954 yılında kurulur. Yabancı dil ağırlıklı eğitim veren "Maarif Kolejleri" Eskişehir, İzmir, İstanbul, Konya, Samsun ve Diyarbakır'da faaliyet gösterirler. Bu okullar, 1975 yılında alınan bir kararla "Anadolu Liseleri" adı altında yeni bir yapılmaya tabi tutulurlar. Eski işlevlerinden uzaklaşırlar ve nitelik kaybına uğrarlar. 1970 sonrası Türk eğitim sisteminde sıkça kararlar değişir ve istikrar bir türlü sağlanamaz.

Türk Millî eğitim sisteminde, öğretmen yetiştirmede çığır açan "Yüksek Öğretmen Okulları" eğitim öğretimin gelişmesine büyük katkı sağlar. Bu kurumlarından çok nitelikli öğretmenler yetişir. Bu kurumların başarılı olmasında en büyük etken öğrenci seçimidir. Öğrenciler, "Yüksek Öğretmen Okulları"na yazılı sınav ve mülâkatla alınırlar. Ayrıca bu okullarda staj ve meslekî bilgiye de çok önem verilir. ÖSYM sisteminin gelmesiyle yazılı sınavın yerini test sistemi alır ve bu okullar yavaş yavaş cazibesini yitirir. 1974'ten sonraki siyasi kargaşa ortamı ve buna eklenen pek çok olumsuzluklar bu okulların kapanmasına neden olur (Kavcar 1986: 231-233).

Türkiye'de 1982 Anayasası'nın kabulünden sonra eğitim sistemi ile ilgili radikal kararlar alınır. Eğitim Enstitüleri ve Yüksek Öğretmen Okulları kapatılır. 20 Temmuz 1982 tarih ve 17760 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan "Yükseköğretim Teşkilâtı Hakkında Kanun Hükmünde Kararname" ile öğretmen yetiştiren bütün kurumlar üniversitelere bağlanır. Bugün Türkiye'de devlet üniversitelerinin 74, vakıf üniversitelerinin de 18 "Eğitim Fakültesi" var. Bu fakülteler, bugün tartışma konusudur. Eğitim Fakülteleri, "Yüksek Öğretmen Okulları"nın başarı düzeyine ulaşamamıştır. Bugün öğretmen adaylarının mesleki bilgileri ve sınav sonuçları tartışmaların odak noktasıdır.

PISA sonuçları da gösteriyor ki, başarılı ülkelerin nitelikli öğretmenleri var. 2012 yılından sonra gerileyen Finlandiya'nın yerini Hong-Kong, Güney Kore ve Şangay-Çin alır. Başarılı olan bu ülkelerde, öğretmen yetiştiren kurumların kalitesine ve başarısına önem verilir. Bu ülkelerde, öğretmenlik mesleği belirli ölçütlere göre değerlendirilir. Liyakat esastır.

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Bu meslek, iyi yetişmiş uzmanların işidir. Öğretmenler için hizmet içi eğitim çok önemlidir ve bu eğitim çok üst düzeydedir. Asya ülkelerinde, öğretmenlik mesleğinde rekabete yer verilir. Bütün mesleklerde olduğu gibi rekabet başarıyı getiren adaletli bir yaklaşımdır. Cumhuriyetin ilk yıllarında buna benzer eğitim politikaları izlenir.

Cumhuriyeti kuran irade, öğretmenin rolünü önceden belirler. Buna göre öğretmen sadece bilgi aktarmaz, o aynı zamanda öğrenmeyi kolaylaştırır. Öğretmen, öğrenciye rehberlik görevi yapar. Bir nevi yol gösteridir. Edebiyat öğretimi çok basamaklı bir merdiven gibidir. Öğretmenin sorumluluklarından biri de öğrencilere bu basamakları nasıl kullanacağını öğretmektir. Bu bir öğretim stratejisidir. Öğretmen, her şeyden önce bir düşünür, bir karar alıcı ve güdüleyicidir. Öğretmen, gerekli stratejileri belirleyip uygulamak zorundadır (Günday 2012:229). Bu bakımdan Başarılı toplumlar, nitelikli gençlerini öğretmenliğe yönlendiren toplumlardır.

"Yetiştirdiği her inanı yerinde ve verimli olacağı görevde kullanabilen toplum, akılcı ve uygar bir toplumdur. Ancak yetişkin insanların en iyilerini öğretmenlik mesleğine geçirebilen toplum çok güçlüdür. Japon eğitim modelinin temelinde yatan bu faktördür (Kavcar 1986: 248)."İyi eğitilmiş insan, nasıl öğrenileceğini bilen, kendini değişimlere uyarlayabilen, hiçbir bilginin güvenli olmadığını, bilginin zaman içinde değiştiğinin farkında olandır. Çağımızda eğitim statik değil, sürece dayanan dinamik bir yapıdır. Bu anlayışın bir yansıması olan "yapılandırmacı öğrenme" eğitimde kendini belirgin biçimde gösterir. Yapılandırmacı öğrenme ortamında öğretmen, öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alır.

Günümüzde gençlerin zamanı etkili kullanma, etkili okuma, etkili yazma, dinleme, hızlı düşünme, dinlediklerinden ve okuduklarından not alma ve bunlardan yararlanma becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Bu beceriyi genç edebiyat öğretmeni kazandırabilir. Bu anlayışla genç, edebî eseri açıklama, ona yeni bir yorum getirme, farklı bakış açıları gözden geçirme ve eleştirme yapabilir. Böylece genç, dar kalıplardan ve tek düze anlayıştan kurulmuş olur (Oğuz2004: 84-90).

Edebiyat öğretiminde "yapılandırmacı öğrenme" alımlama estetiği ile örtüşen bir anlayıştır. Alımlama estetiğinde, okurun metni alımlaması metne yeni bir boyut katar. Alımlama estetiği, metnin anlamlandırılması ve yorumlanmasında okuru da işin içine katar. Burada aktif rol, edebiyat öğretmenindedir. Edebiyat öğretmeni, sadece bilgi aktaran ve metni kendine göre açıklayan biri olmamalıdır. Öğretmen "derste metin incelemeye başladığında, önce metni kendi yorumuyla öğrenciye açıklayan konumda olmamalıdır. Birçok öğrencinin cevaplarını dinledikten sonra sınıfça bu cevapları tartışarak sonunda en uygun cevabı ortaya koymalıdır. Bu cevapların tartışılması sürecinde herkes birbirinin yorumunu dikkatle dinlemeli, eleştirilere açık olmalıdırlar. Öğrencilere farklı bakış açıları ve yorumları ortaya konulduktan sonra öğrencilerin eksik bıraktıkları ya da yanlış yorumladıkları noktaları açıklayıp nedenleriyle ortaya koyarak bir senteze varmalarında yardımcı olmalıdır (Günday 2012: 225)."

Edebiyat öğretmeni, edebiyat kuramlarına, mesleki beceriye, öğretim yöntem ve teknikleriyle birlikte felsefi bir birliğe de sahip olmalıdır. Öğretimde bulunması gereken yeterlilikler kısaca şöyle özetlenebilir: a) Dersle ilgili kazanımla uygun plan yapma, b) Öğrenme-öğretme etkinliklerinden yararlanma, c) Öğrencilerin düzeyine uygun, bir önceki konuyla bağlantı kurarak ders anlatma, d) Öğrencilerin derse aktif katılımını sağlama, e) Metnin anlaşılabilirliğini kolaylaştırma, f) Öğrenciye etkili sorular yöneltilme (Demirel 2002:203)

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

Türk eğitim sisteminin belirlediği öğretmen tipolojisi nedir? Hangi tipolojide öğretmen yetiştiriyoruz? Bu soruların net bir cevabı yok. Eğitim sosyolojisi açısından öğretmenler farklı tipolojik nitelikler taşırlar. Bunlardan biri "akademik öğretmen" tipidir. Bu tipin belirgin özelliği rolünü bilgi vermek üzere belirler. Öğretmenliği genellikle bilgi vermektan ibaret görür. Son yıllarda ülkemizde bu tipolojiye karşı bir eğilim olduğu görülüyor. Bir diğer tipoloji örneği "öğrenciye yönelimli öğretmen". Bu tip öğretmen daha çok kendini öğrenciye vakfeder. Bir nevi anne-baba rolünü üstlenir. Başka bir öğretmen tipolojisi de "misyoner öğretmen"dir. Bu tip öğretmen de derslerinde daha çok ahlaksal ilkeleri aşlamaya çalışır. Kendisini misyoner gibi görür. Bir başka öğretmen tipolojisi de "sosyalleştirme"yi önemseyen ve genci sosyal ortama katmayı amaçlayan eğilimdir. Bu tipolojideki öğretmen, sosyal konuları sınıf ortamında tartışır. Öğretmen tipolojileri içinde bir de "yaratıcı ve yenilikçi" düşünceyi önemseyenler söz konusudur. Bu tipolojide olan öğretmenlerde sanatkârane özellikler görülür. Bunlar, imaja ve özgün düşünceye önem verirler. Yenilikçi davranış geliştirmek için çabalarlar.

"Değerlendirme"yi esas alan ve öğretmenin işlevinin bu olduğunu iddia edenler de vardır. Bu tipolojide yer alan öğretmenler, sınavları önemserler. Ders notlarına ve test materyallerine çok önem verirler (Tezcan 1981:294-296). Öğretmen tipolojileri ile ilgili tercih ne olursa olsun, bir eğitim sisteminin en önemli ögesi öğretmendir. "Eğitim sisteminin başarısı, temelde sistemi işletip uygulayacak olan öğretmenlerin ve diğer eğitim personelinin niteliklerine bağlıdır. Hiçbir eğitim modeli, o modelin işletecek personelin niteliğinin üzerinde hizmet üretemez (Kavcar 1986: 223)."

Sonuç

Edebiyat öğretimi, bir milletin kültürel zenginliği ile o millete ait kültürel değerlerin gelecek kuşaklara aktarımıdır. Edebiyat öğretimi ile genç, düşünmeyi, estetik zevki ve eleştirel bakış açısını kazanır. Edebî eserler, zamanın süzgecinden geçen ucu açık eserlerdir. Felsefi anlayışa sahip olmayan toplumlarda edebî eserlerin sığ ve tek düze kaldığı görülür. Felsefi geleneğe sahip toplumlarda ise

kültürel gelişme ve ilerleme birçok faktörü içinde barındırır. Bu faktörlerden en belirginini kitap sevgisidir. Çünkü aydınlanma ve gelişme okumaya bağlıdır. İnsanı bilimlerdeki gelişmeler bu bağlamda boyut kazanır.

Edebî eserler, bir milletin zihniyet dünyasını oluşturur. Aynı zamanda bir milletin kültürel kotlarını içerir. Bir kültürün gelişimi evrensel değerler içermesine bağlıdır. Bu değerleri içinde barındıran edebî eserler başka milletlerin de ilgi alanına girer ve onlarda merak uyandırır. Onun için edebiyat öğretimi önemlidir. Edebiyat öğretimi ile genç, kendi dünyasına genişlik kazandırır. Dilin kudretinin farkına varır. Kişiliğinin gelişimini hızlandırır. Millî onur ve sorumluluk duygusu kazanır. Onun için edebî eserler, millî bilincin gelişimine, vatan sevgisinin oluşumuna büyük katkı sağlar.

Edebiyat öğretiminden gerekli verimi alabilmek için nitelikli öğretmenlere ihtiyaç vardır. Eğitim ve Fen-Edebiyat Fakülteleri bu sorunu çözmekten uzaktır. Eğitim politikalarında istikrar sağlanamadığı için öğretmenlerin niteliğinde de belirgin bir düşüş görülmektedir. Yeni bir anlayış ve eğitim modeline ihtiyaç vardır. Türkiye'de öğretmen tipolojisi tam olarak belirlenmiş değil. Nasıl bir öğretmen yetiştirmek istiyoruz? Bu sorunun açık bir cevabı yok. Öğrenci seçiminde radikal bir değişime gidilmesi gerekir. Bunun için yazılı sınav ve mülakat sistemi getirilmelidir. "Yüksek Öğretmen Okulu" modelinde olduğu gibi başarılı ve zeki

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

öğrenciler öğretmenlik mesleğine özendirilmelidir. Değerlendirmede, sübjektif ölçülerden uzak, politik kaygı taşımayan ve liyakatı esas alan bir yapı inşa edilmelidir.

Anadili öğretiminde sorunlar çözülmüş değil. Sorun yükseköğretimde de devam ediyor. İlk ve ortaöğretime kitap okuma zorunluluğu getirilmeli ve yazma dersine önem verilmelidir. Gerek ortaöğretimde, gerekse yükseköğretimde okullar arasındaki kalite farkının giderilip adaletin sağlanması gerekir. Özellikle edebiyat öğretiminde metin ön plana alınmalı ve metin incelemesi önemsenmelidir. Edebî eserlerin seçiminde, millî değerlerimiz başta olmak üzere evrensel değerleri de ihmal etmeden yeni düzenlemeler yapılmalıdır.

Türk eğitim sisteminin kozmopolit yapıdan kurtulması gerekir. Gerek sosyal bilimlerde gerekse fen bilimlerinde Batı'dan aktarmacı anlayıştan vazgeçmeliyiz. Üretici ve metot geliştirici bir anlayışa yönelmeliyiz.

Kaynakça

- BAŞTÜRK, Mehmet-YÜCEL, Fatma (2004). Eğitimde Yeni Yönelimler ve Öğretmen Adaylarının Kaliteli Eğitimden Beklentileri, XII. Eğitim Bilimleri Kongresi, Ankara, Gazi Üniversitesi Eğit. Bilim. Yay., C.1, s.516-526.
- DEMİREL, Özcan (2002). Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı, Ankara, Pegem Yay., s.203.
- GÖRÜŞ Mecmuası (1930). Kronik, *Eski ve Yeni Edebiyat*, S.2, C.1, s.96-97.
- GÜNDAY, Rifat (2012). Edebî Metinlerin İncelenmesi ve Öğretilmesi, Ankara, Elhan Kitap Yayın Dağıtım, s.3-225.
- KAVCAR, Cahit (1986). Ortaöğretim Kurumlarında Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi ve Sorunları, Türk Eğit. Demeği Yay., Ankara, Şafak Matbaası, s.230-248.
- KOÇER, Hasan Ali (1967). Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Problemi, Ankara, Yargıçoğlu Matbaası, s.64-88.
- MARSHALL, Julia (1994) (Çev. Cahit KÜLEBİ). Anadili ve Yazın Öğretimi, İstanbul, Çağdaş Yayınları, s.58-60.
- OĞUZ, Aytunga (2004). Yükseköğretimde Yapılandırmacı Öğrenme Uygulamaları, Ankara, Gazi Üniversitesi Eğit. Bilimleri Enstitüsü Yay., C.1, s.84-90.
- OKAY, Orhan (2010). Bir Hülya Adamının Romanı Ahmet Hamdi Tanpınar, İstanbul, Dergâh Yayınları, s.160-161.
- ŞÖLÇÜN, Sargut (1982). Tarih Bilinci ve Edebiyat Bilimi, Ankara, Dayanışma Yayınları, s. 81-82.
- TEKİN, Halil (1980). Okullarımızda Türkçe Öğretimi, Ankara, Mars Matbaası, s. 21-23.
- TEPEBAŞILI, Fatih (2006). *Edebiyat Öğretiminde Waldmann Modeli*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, S.16, s.607-612.
- TEZCAN, Mahmut (1981). Eğitim Sosyolojisine Giriş, Ankara, Ankara Ü. Eğit. Bilimleri Yay., s.294-296.
- VARIŞ, Fatma (1994). Eğitim Bilimine Giriş, Ankara, Ankara Ü. Eğit. Bilimleri Yay., s.37-38.
- YARDIM, Mehmet Nuri (2017), Türk Edebiyatı Aylık Fikir ve Sanat Dergisi, *Kendimi Yahya Kemal'in Torunu Gibi Hissettim*, S. 521, s.16-19.

TÜRKÇE'NİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE DERLEM KULLANIMI

Selma ELYILDIRIM*

Giriş

İçinde yaşadığımız çağın sunduğu teknolojik araç gereçler ve genel ağ bilginin kolay erişilebilir olmasını sağlayarak alışıldık öğretim sistemlerini alt üst etmiş ve öğrenme, buna bağlı olarakta öğretim şekillerinin değişime uğraması sonucunu doğurmuştur. Artık sınıf içi eğitimde bilgisayarlar ve bilgisayar destekli öğretim gereçleri tartışılmaz bir yere sahiptir. Bu bağlamda, önem kazanan araçlardan biri de dil öğretiminde derlem kullanımı ve dil araştırmalarında derlem dilbilimin yaygın bir şekilde ortaya çıkışı olmuştur.

Doğal olarak üretilen metinlerin elektronik ortama aktarılarak bilimsel araştırması ve kullanımına dayanan derlem dilbilimi aslında çok uzun zamandır kullanılan bir yöntemdir. Ancak, bilgisayarın daha fazla veriyi işleyecek şekilde geliştirilmesinden sonra daha fazla önem kazanmıştır. Leech (1992:106, Granger, 2002:4'de aktarılan) bu yöntemin önemini şu şekilde belirtmektedir: "yeni bir araştırma girişimi, [...] konuya yeni bir felsefi yaklaşım, [...] dile ilişkin yeni bir düşünme şekline kapı açan sihirli bir anahtar sözcük olan 'açıl susam açıl'dır." Bu yaklaşımın güçlü bir yöntem haline gelmesi dilin kullanımına ilişkin sunduğu veri ve delillerden gelmektedir. En önemli katkıyı da sözcük ve sözdizime ait yeni gerçeklerin gün ışığına çıkarılması konusunda yapmaktadır.

Milyonlarca özgün sözcükten oluşan derlemlerin incelenmesi dil araştırmalarında kullanılan diğer yöntemlerin yerini almamıştır fakat sözcük ve sözdizimsel yapıların kullanım sıklığını ve olasılığını gösteriyor olmasından dolayı ana dil konuşucularının sezgilerine göre daha güvenilir bir kaynak kabul edilmiştir (McEnery ve Wilson, 1996:12). Bu yüzden de dil incelemelerinde, özellikle 1980'lerden sonra, çok yaygın bir yöntem olarak kullanılmıştır ve günümüzde de aynı şekilde başvuru ve kullanım alanını genişleterek rağbet gören bir alan olma özelliğini sürdürmektedir.

Son yıllarda derlem kullanımının önem kazandığı alanlardan biri de dil öğretimi olmuştur. Bu gelişmede derlem dilbilim çalışmalarından elde edilen ve doğal dillerin yüksek sıklıkta bir arada bulunan sözcük öbeklerinden oluştuğunu belirten çalışmaların önemi büyüktür (Sinclair 1987 ve 1991, Nattinger ve DeCarrico 1992, Kjellmer 1994, Ellis 1996). Bu bağlamda, Pawley ve Syder'ın (1983:191) herhangi bir dili anadil olarak konuşan kişilerin karşılıklı iletişimde mesajlarını iletirken, tek tek sözcükleri bir araya getirerek sözcelerini oluşturmak yerine bir arada kullanılan sözcükler şeklinde depolanan öbek ya da kalıp yapıları kullandıklarını dile getirmeleri etkili olmuştur. Ayrıca, bu araştırmacılar bu tür yapıları bilmenin herhangi bir dili yabancı dil olarak öğrenen kişiler için 'ana dil konuşucusu gibi seçme' ve 'ana dil konuşucusu gibi akıcı konuşma' yetilerini kazandırarak iletişimi daha anlaşılır kıldığını vurgulamıştır.

Derlem dilbilimin gelişmesine katkıda bulunan Sinclair (1987 ve 1991) eşdizimlilikler olarak adlandırılan bu sözcük birlikteliklerine ilişkin birçok araştırma yapmış ve iki ilke

* Doç.Dr., Gazi Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, İngiliz Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, selyildirim@gazi.edu.tr

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

belirlemiştir. Bunlar *açık seçim* ve *deyim* ilkeleridir. Açık seçim ilkesi bir arada kullanılan sözcüklerin seçiminde herhangi bir sınırlama getirmeyip birlikte kullanılacak sözcükler için geniş bir çeşitlilik sunarken, deyim ilkesi birlikte kullanılacak sözcükleri sınırlamakta, hatta bazı sözcükler yalnızca bir birbirini gerektirdiği için sözcük seçimine dikkat edilmesi gerektiğinin altını çizmektedir. Bu durumu örneklemek için, açık seçim ilkesi için *resim çizmek*, *büyük kardeş* gibi bileşenlerinin temel anlamlarına gönderme yaptığı sözcük öbekleri, deyim ilkesi için de *haber vermek*, *sade kahve* gibi bileşenlerden en az birinin anlamının ana anlamdan uzaklaştığı sözcük birliktelikleri sunulabilir. Sinclair'e göre, açık seçim ilkesi dilbilgisi yapılarının oluşturulmasında etkilidir, oysa deyim ilkesi bir arada kullanılacak sözcüklerin seçimini sınırlayan sistematik bir yapıya sahiptir.

Eşdizimlilik ve kalıp yapılar gibi pek çok terimle tanıtilen bu sözcük dizileri için sunulmuş birçok tanım bulunmasına rağmen, son yıllarda kabul gören tanım Wray (2002:9) tarafından yapılmıştır. 'Kalıplaşmış dizi' olarak adlandırılan bu sözcük birliktelikleri aşağıdaki gibi açıklanmaktadır:

Sürekli veya süreksiz, önceden hazırlanmış olan, veya öyle gibi görünen, sözcükler veya diğer öğelerin bir dizisi: yani, dilin dilbilgisi tarafından üretime veya çözümlenmeye maruz kalmaktan ziyade kullanım anında hafızadan bir bütün olarak çekilen ve depolanan [sözcük kümeleri]

Nattinger (1988:76), Pawley ve Syder gibi, bu sözcük öbeklerinin öğrenilmesinin öğrencilerin bazı sözcük sınırlamalarını ihlal etmesinin önüne geçip öğrendikleri yeni dilde akıcı bir şekilde konuşma ve yazmalarına yardımcı olacağını söyler. Nattinger ve DeCarrico (1992:27-28) da bu araştırmacıları destekleyen görüşlerini aşağıdaki gibi dile getirmektedir:

Öğrenciler daima yapabildiklerinden daha fazlasını üretmek için baskı hisseder, ve istediklerinden çok azını ifade edebileceği zaman cesaretleri kırılmış olur. ...Önceden hazırlanmış blok kurallar, yaratıcı bir şekilde oluşturmaya henüz güçlerinin yetmediği ifadeleri oluşturmaya izin verir, sırf bu yüzden bu bloklar bütün olarak depolanabilir ve durum onları gerektirdiğinde erişilebilirler.

Alıntıdan anlaşılacağı üzere, araştırmacılar eşdizimlilikleri kalıp yapılarla bağlantılandırarak hem konuşucu hem de dinleyicinin bir şey hakkında uzlaşmak için kullandığı söylemsel işlevli bloklar olarak görmüşlerdir.

Yabancı dil öğrencilerinin öğrendikleri hedef dile ait temel sözcükleri bilmelerinin yeterli olacağı düşünülebilir. Ancak, doğal dillerde çok yaygın olan eşdizimlilikleri (Lennon, 1996; Ellis, 1996) kullanmaksızın konuşmak ve yazmak oldukça zor olacak ve baş edemedikleri durumlarda ise öğrenciler kaçınma ve açılım yapma durumunda kalacaktır. Bu duruma dikkat çeken eğitimcilerden biri Hill'dir. Hill (2000:49) eşdizimsel edincin bulunmaması durumunun yabancı dil öğrencilerinin daha çok dilbilgisi hatası yapmasına yol açacağını belirtep öğretmenlerin bir arada kullanılan sözcük birleşimleri konusunda öğrencilerinin duyarlılığını artırmasını "dil öğretiminde hayati bir anahtar" olarak tanımlar.

Bir metin veya konuşma boyunca eşdizimsel olmayan dizilerin seçimi ise, Wilkins (1972:128) tarafından işaret edildiği gibi, doğal olmayan ve alışılmadık görünecektir. Hatta, Lewis (2000:16) *talebi karşılamak için yeterli arzları olmamak* (not having adequate supplies to meet the demand) ifadesini bilmeyen bir öğrencinin bunu açıklarken *bir tane edinecek her kişinin bir tane edinebilmesi için yeterli şeylere sahip olmama* gibi bir ifade oluşturmaya

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

çalışacağından bahseder. Bu ise daha fazla dilbilgisi kuralına ve buna bağlı olarak oluşturulacak yapıya ihtiyaç duyması ve hata yapma olasılığının yüksek olması demektir.

Yabancı dil öğrencilerinin eşdizimsel edincinin olması sözcüklerin anlamını belirleme ve tanımlamada da yardımcı olacaktır (Cowie 1978, Jackson 1988). Türkçedeki *baş* sözcüğü ele alınacak olursa, *başı dönmek*, *baş edebilmek*, *baş bağlamak*, *baş eğmek*, *baş çıkarmak*, *baş yakmak*, vb. birlikteliklerde kendinden sonra gelen her bir sözcükle farklı anlamlara göndermede bulunmaktadır. Eşdizimlilikler, bir araya geldikleri sözcükler konusunda seçici olduğu için dilsel farkındalığı da artırır. Örneğin, Türkçede de benzer durum söz konusudur, *sade* veya *orta kahve* demek mümkünken, **sade çay* veya **orta çay* denilememektedir (Aksan, 1998).

1. Türkçe öğretiminde eşdizimlilik edincinin gerekliliği

Türkçe öğrenen yabancıların karşılaştıkları güçlükleri belirlemek amacıyla 2011-2012 akademik öğretim yılının bahar döneminde Gazi Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi TÖMER'e devam etmekte olan Kenya ve Tanzanya'lı kırk beş Afrikalı öğrenci ile bir çalışma yürütülmüştür (Elyıldırım ve Yıldırım, 2012). Çalışmaya katılan öğrenciler Bologna sürecine koşut olarak oluşturulmuş kur sistemine göre A1 seviyesinden Türkçe öğrenmeye başlamakta ve C1-C2 kuruna doğru ilerlemektedir. Öğrencilerden çalışmada kullanılan veri kurslarının bitmesine birkaç hafta kala toplanmıştır. Veri kaynağı öğrencilerin yazmış olduğu iki kompozisyondan oluşturulmuştur. Bir de iki boşluk doldurma testi ile katılımcıların dil yeterlilik düzeyleri ölçülmüştür.

Öğrencilerden önce kendilerini hayatlarında en çok etkileyen olaylardan birini anlatmaları, daha sonra ise Charlie Chaplin'in *Paten* adlı sessiz filminden seyrettikleri 4-5 dakikalık bir bölümü anlattıkları iki kompozisyon yazmaları istenmiştir. Bu kompozisyonlar bir hafta arayla yazdırılmış ve kompozisyonlarını bitirmeleri için yeterli süre tanınmıştır. Toplanan verinin çözümlenmesi sonucunda sözcük kullanımı açısından en çok yanlış yaptıkları alanlardan biri eşdizimlilikler olarak belirlenmiştir. Aşağıda yaptıkları yanlışlardan birkaç örnek sunulmaktadır.

Görüldüğü gibi yapılan yanlışların bir çoğu bir arada kullanılması gereken sözcükleri bilmemekten ve bu durumu telafi etmek için bilinen başka diller veya anadilden yapılan taşımalarından kaynaklanmaktadır. Oysa, bu öğrencilere sözcükler eşdizimlilikleriyle öğretilse bu yanlışların yapılmasının önüne geçilebilir.

1. Tablo Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen deneklerin yaptığı sözcük seçimi ve eşdizimlilik yanlışları

D	Y	K	S	C	Ü	Deneğin ürettiği	Olması gereken
11	6	2	12	E	T	kayak yapmaya	buz pateni yapmaya
23	9	2	11	K	T	temizlik şeyleri koyup yerine	malzemeleri
3	11	2	6	E	T	kulağını izliyor	bakıyor
8	9	2	3	E	T	günümüzden önce bütün filmlerini sahneledi	filmleri çekildi
2	9	2	4	K	T	başka garson ciddisiz yaptığı için	dikkatsiz yaptığı için
6	4	1	1	E	T	benim kafama bir fikir geldi	benim aklıma bir fikir geldi

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

10	5	2	4	E	T	<i>espri</i> bir insan	komik bir adam
3	11	1	2	E	T	ama yıl gittikçe	yıllar geçtikçe
4	8	2	12	E	T	müşter <i>kızgın oldu</i>	kızdı
6	4	1	3	E	T	<i>şaşirmek hali oldum</i>	şaşırdım
17	3	1	21	E	T	<i>tamir yapmaktan sonra</i>	ettikten
23	9	1	10	K	T	Ankama'l'a <i>ulaştık</i>	gittik
9	9	1	20	E	T	birçok <i>zamanımda</i>	defa
26	6	2	3	E	T	o adama <i>fiyatı</i> verdi	hesap fişini
30	5	2	20	E	K	<i>patinaj yerde gitti</i>	paten salonuna
34	8	1	23	E	K	çok zor bir <i>şekildeyiz</i>	durumdayız
40	9	1	22	K	K	<i>aklıma yakınıyor</i>	kulaklarımda yankılanıyor
41	11	2	18	K	K	<i>sandalye ona yetmiyor</i>	sandalyeye sığmıyor
44	6	2	16	E	K	<i>Kahkaha ettim</i>	kahkaha attım

2. Öğretilecek eşdizimliliklerin belirlenmesi

Araştırmacıların yaptığı açıklamalar ışığında, bu yapıların bilinmesinin önemli olduğu açıktır. Bu yüzden, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen kişilere de bu tür yapıların öğretilmesi gereklidir. Ancak, bu sözcüklerin çokluğu ve sınıf içi dil öğretiminde kullanılacak zamanın sınırlı olması nedeniyle bu sözcüklerin öğretiminde seçicilik ve öğrencilerin bilinenden hareketle karşılıklarına çıkan yeni yapılara bu tür sözcük öbeklerinin kullanımına dair kuralları genelleme yapmaları önemlidir.

Doğal dillerde bulunan sözcük ve bu sözcüklerle bir arada kullanılan sözcüklerden oluşan eşdizimliliklerin sayısı oldukça fazladır. Bundan dolayı, öğrencilere tanıtılacak eşdizimlilikleri belirlemede halihazırda hedef dilde bildikleri sözcüklerden başlanarak kullanım sıklıkları yüksek olan yeni sözcüklere doğru genişletme yapılabilir (Hill, 2000). Bunun arkasındaki nedeni Hill (2000:62) şöyle dile getirir: "İki bin sözcüklük bir sözcük bilgisiyle bir öğrenci sadece oldukça sınırlı bir şekilde işlevini yerine getirebilir. İki bin sözcük, fakat bu sözcüklerle ilgili eşdizimsel bilgiye sahip bir diğer öğrenci ise iletişimsel olarak çok daha fazla yetenekli olacaktır."

Ayrıca, yeni ya da daha önce karşılaşılan sözcüklerin eşdizimlendiği diğer sözcükler öğrencinin dikkatine sunulduğunda sözcüklerin anlamı ve kullanımları daha iyi anlaşılacak ve öğrenme hızlanacaktır. Çünkü eşdizimliliklerin öğretilmesi yarı bilinen sözcüklerin yeniden kullanımına girmesine zemin hazırlayacaktır (Lewis, 2000:13-14).

Sıklık belli bir alana özgü yaygın kullanımların yanıltıcı olmasından dolayı tek başına bir ölçüt oluşturamaz, yine de ana dil konuşucularının pek çok kez kullanmayı tercih ettiği sözcükler ve bunların diğer sözcüklerle oluşturduğu kısıtlayıcı eşdizimliliklerin öğretilecek sözcüklerin seçiminde göz önünde tutulması gerekir.

Eşdizimlilikleri sunulacak sözcüklerin seçiminde kullanılacak bir diğer ölçüt ise sözcüklerin anlamsal saydamlığı ve donukluğudur. Sinclair'in açık seçim ve deyim ilkelerinde belirttiği gibi, bir arada kullanılan sözcüklerin seçim sınırlılıkları önemlidir. Bir diğer deyişle, birçok sözcükle bir arada kullanılabilen ve anlamsal herhangi bir değişime uğramayan serbest birleşimler öğrenciler için sorun oluşturmazken, bir arada kullanılan sözcüklerden en az birinin ana anlamından uzaklaşarak birleştiği sözcükle yeni bir anlama gönderme yaptığı kısıtlayıcı eşdizimlilik veya bileşenlerin hepsinin bir bütün olarak yepyeni bir anlama gönderme yaptığı

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

deyimsel ya da donmuş ifadeler yabancı dil öğrencileri için sorun oluşturabilmektedir. Bu yapıların sınıflaması aşağıda örneklerle sunulmaktadır:

Serbest birleşimler	Kısıtlayıcı eşdizimlilikler	Deyimsel ifadeler
mavi deniz	kırmızı çizgi	kara çalı
bulaşık yıkamak	yüzü gülmek	göz oymak

Bu arada dikkat çekilmesi gereken önemli bir nokta kısıtlayıcı eşdizimlilikler ve deyimsel ifadelerin hem temel anlamda hem de donuk veya yan anlamda kullanılabilmesidir. Bunu örneklemek gerekirse;

Suna defterin kenarına *kırmızı çizgi* çektikten sonra yazmaya başladı.
Her ülke ulusal güvenliğiyle ilgili *kırmızı çizgi* oluşturabilir.

İlk cümledeki sözcükler temel anlamına gönderme yapacak şekilde oluşturulmuş, ancak, ikinci örnekteki 'kırmızı çizgi' ifadesi tehlike oluşturan durum, sınır ve hat anlamında kullanılmıştır.

Birleşenlerinden yalnız birinin türemiş anlama gönderme yapmasından dolayı yarı saydam kabul edilen kısıtlayıcı eşdizimliliklere öğretimde öncelik tanınmalı ve öğrencilerin bu sözcük öbeklerine farkındalıkları artırılmalıdır. Bu yapıldığı takdirde, kendilerine sağlanan girdiyi kalıcı sözcük bilgisine dönüştürerek zihinsel sözlüklerinde depolamaları ve ihtiyaç anında kullanmaları mümkün olabilir.

Öğretilecek eşdizimlilikler belirlenirken diller arası farklar ve anadille hedef dilin anlam açısından birbirine benzer ya da farklı oluşu da dikkate alınmalıdır. Kişilerin öğrendikleri yabancı dildeki eşdizimlilikler ana dillerindekilerden farklıysa bunu içselleştirmeleri ve anlamaları zorlaşacaktır. Ayrıca, öğrenmeye çalıştıkları hedef dilde kullanmaları gereken eşdizimlilikleri belirlerken ana dilin etkisinde kalacakları için hata da yapabilirler. Özen gösterilmesi gereken bir diğer nokta ise, serbest birleşimler, kısıtlayıcı eşdizimlilikler ve deyimsel ifadelerin dilden dile değişiklik göstereceğidir. Örneğin, Türkçe'deki *yapmak* fiiline karşılık gelen İngilizce'de iki fiil, *make* ve *do* bulunmaktadır ve bunlarla oluşturulan sözcük birliktelikleri değişebilmektedir: *make tea* (çay yapmak), *make friends*(arkadaş edinmek), *do homework* (ödev yapmak), *do a favor* (bir iyilik yapmak), vb.. Bu durum karşısında öğretmenlerin diller ve kültürler arası farklılıklara dikkat çekmesi gerekebilir.

Seçilecek eşdizimliliklerin öğrencilerin öğrenilen yabancı dildeki seviyelerine göre belirlenmesi de önemlidir. Hedef dildeki yeterliliği başlangıç seviyesindeki öğrencilerle orta düzeyde ya da ileri düzey öğrencilerin ihtiyaç duyacağı ve öğrenmeleri gereken eşdizimlilik ve donmuş ifadeler aynı olmadığı öğretilecek sözcük öbeklerinin belirlenmesinde dikkate alınmalıdır.

Eşdizimlilikler ve deyimsel ifadelerin kullanım açısından dilgisel düzenekleri ve bazı sınırlılıkları olabilir. Bu yüzden sadece anlamsal açıdan sözcük birliktelikleri değil, aynı zamanda dilbilgisel özellikleri ve kendileriyle bağlantılı kurallar, örneğin, *zamanını harcamak* gibi sözcük birlikteliğinin, *ömrünü/enerjisini/gençliği*, vb. veya *zaman almak* ifadesinin birkaç saat/hafta/yıllarını, vb. sözcüklerle yer değiştirip değiştiremeyeceği gibi genellemeye uygunluğu öğrencilere sunulmalıdır (Elyıldırım, 2002).

3. Eşdizimliliklerin öğretiminde kullanılacak kaynaklar ve etkinlikler

Öğrencilere eşdizimlilikleri öğretmek ve bu sözcük birlikteliklerine ilişkin farkındalık oluşturmak için sözlü ve yazılı girdi sağlamak amacıyla yararlanılabilecek pek çok kaynak bulunmakla birlikte, dil öğretiminde takip edilmesi gereken öğretim programı olduğu ve bunun için ayrılan zamanın sınırlı olduğu gerçeği göz önüne alındığında, sınıf içi öğretimde etkili olacakların kullanımı önem kazanmaktadır. Bu nedenle, öğrencilerin kendilerine sunulan bilgiyi yeni durumlara doğru şekilde genelleyerek kullanım becerilerini artırmalarını sağlayacak kaynaklar ve etkinliklere öncelik verilmelidir.

Yabancı dil öğretiminde öğrencilere öğretilen dile ilişkin bilgiyi sağlayan ana kaynak ders kitabıdır. Ancak, ders kitapları genellikle doğal dil kullanımından alınmış karşılıklı konuşma, metin örnekleri ve alıştırmalar yerine yapay bir şekilde oluşturulmuş öğeler içerirler. Dilbilgisi ve sözcüklerin sunumunda ise daha çok sezgi veya başka kaynaklarda sunulan bilgilerden yararlanırlar, oysa yabancı dil öğrencilerinin dilin gerçek kullanımını gösteren konuşma ve metin örneklerine ve bunların öğretimini sağlayan alıştırmalara ihtiyacı vardır. Bu durumu Sinclair (1991) botaniği öğrenen birinin, yapay çiçekler yaparak ilgili alanı öğrenmediği gibi yeni bir dili öğrenenlerin de uydurma örneklerle öğrenemeyeceği açıklamasıyla dikkatlere sunar.

Sınıf içi yabancı dil öğretiminde göz ardı edilmemesi gereken bir diğer önemli konu ise, Corder'ın (1967) belirttiği gibi, öğrencilere ders kitaplarında sunulan girdi doğrudan öğrencilerin dikkatine sunulmadığında gözden kaçmakta ve uzun dönemli hafızaya nakledilmeyip içselleştirilmediği için edinim gerçekleşmemektedir.

Buradan hareketle, derlem ve bağlamli dizinlerin bu yapıların öğretiminde kullanımı önerilebilir. Bilgisayar teknolojisi ve genel ağ sistemindeki gelişmeler eşdizimlilikler ve donmuş sözcük birlikteliklerinin sunumu için eşsiz bir kaynak oluşturmaktadır. Kaldı ki, hem öğrencilere öğretilmesi planlanan sözcük birlikteliklerinin belirlenmesi hem de bunlara ilişkin örneklerin hazırlanmasında TÜBİTAK projeleri kapsamında hazırlanmış ve kullanıma sunulmuş olan ODTÜ Türkçe Derlemi ve Mersin Üniversitesi Türkçe Derlemi gibi halihazırda kullanımda bulunan derlemler tercih edilebilir ya da öğretmenin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı öğrencilerin ihtiyacına uygun olarak oluşturduğu bir derlem kullanılabilir.

Yine genel ağda yer alan herhangi bir ücret ödmeden kullanılacak yazılım programlarıyla hedef sözcükler listesi ve bu sözcüklerin anahtar sözcüğün ortada sunulduğu ve her iki yanında belli bir karakter sayısına kadar bağlamın verildiği bağlamli dizinlerden yararlanılabilmektedir. Bu tür programlardan biri 2014'de son sürümü yayınlanan AntConc 3.4.4w programıdır. Genel ağda yer alan 36 Türk öykü yazarına ait öykülerden oluşturulmuş nerdeyse 57.000 sözcüklük bir Türkçe öyküler derleminden Türkçedeki *etmek* ve *yapmak* yardımcı fiilleri için bu program yardımıyla hazırlanan bağlamli dizinlerden alıntılar ve bunlardan Türkçe öğretiminde nasıl faydalanabileceği aşağıda sunulmaktadır.

2. Tablo *Etme*k yardımcı fiili için oluşturulan bağlamli dizinlerden örnekler

2	çinde. Annemi geride bıraktığım istasyondan yolcu etmiştik.
Annem sık sık içini çekerti. Hep ağladığı	Vus'at Bener.İlki.txt 33
1	

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

4	efendi, dedi, kusura bakma, coştuk... Hiç acele etmeden, arkasına bakmadan yola koyuldu ve biraz sAhmet Hamdi Tanpınar. Erzurumlu Tahsin.txt 1 7
5	ıfa, semtten de birçokları karışmış, Şişli'ye göç etmişlerdi. Avrupa'da, Amerika'da olduğu gibi fran Ömer Seyfettin.Acaba ne idi.txt 21 2
7	çok işti benim için gerçi, işimse bu kadim razı etmeme bağılıydı. Zorlamakla iyi etmişim. "BaşaramSibel Eraslan.Açık arttırma.txt 29 2
9	— Satarız... Ama, dönümü elli liradan aşağı idare etmez... Başka türlü veremeyiz. *** Müdür, "Gümüşl Sadri Erdem.Bacayı indir bacayı kaldır.txt 27 1
10	m. Kumarı oynayamayacak hâle geldiğim gün intihar etmekten başka çarem kalmayacaktır. Allah'ın bu im Necip Fazıl Kısakürek.Hasta Kumarbazın Ölümü.txt 17 1
12	ınca hepsini bıçakla tek tek patlatıp kimseye yar etmemişti. Bir dönem okulun arka yanındaki çalılık Emrah Bilge Merdivan.Ali Öğretmen.txt 5 3
15	Cevap beklemeydi. Neticenin sıfır çıkacağı tahmin etmiş bir matematiksel suskunlukla yoluna yürüyord Ömer Seyfettin.Acaba ne idi.txt 21 3
22	de yanına gittim; iradeye dair, çalışmaya ve hak etmeye dair bir uzun nutuk çektim ve nutkun bal gi Tark Buğra.Sıfırı.txt 31 1
23	rdu. Öyle fatura yollamak, haber göndermek, surat etmek, darılmak, selâm vermemek, lâkırdı dokundurm Fahri Celal Göktulga.Eldebir Mustafendi.txt 7 3
26	atılarına doğru çevirdi başını: "Benim için fark etmez," dediğinde, metruk bir istasyonun son güver Sibel Eraslan.Açık arttırma.txt 29 7
31	ten sonra anlattı: Yalının kibar hanımı ona işmar etmiş. Gamzelesini trabzan parmaklığına asmış iken Fahri Celal Göktulga.Eldebir Mustafendi.txt 7 4
32	, yok! Bu oldukça önemli bir keşiftir; fakat ilân etmeye gelmez. Bu karın doyurma yolunu başkalarına Hüseyin Rahmi Gürpınar. Açlıktan Ölmemenin Çaresi.txt 11 1
37	an havlamalar, o kadar! "Buldok" kasabayı altüst etmeye gitmişti; kim bilir ne facialar işitecektik Refik Halid Karay.Zincir.txt 23 1
42	den öğrendiğini anlayınca maarif müdürüne şikayet etmişler. Hele bu yol işiyle bu kadar uğraştığıma Sabahattin Ali.Asfalt yol.txt 26 4
43	lenen yoksulluk Ayşe'yi İstanbul'a gelmeye mecbur etmişti. Hemşehrileri onu Ci-hangir'de Erkânı harb Ahmet Hikmet Müftüoğlu.Alınız menekşelerimi veriniz gülümü.txt 2 1
46	tersinler bari. Evet, çocuklarının hayatını zehir etmesinler hiç olmazsa. Çok kırdı Bülent'i. Alışm Nezihe Meriç.Susuz.txt 18 6

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

56	uydu. Döndü. O, zehirli havayı doya doya teneffüs etmek için geri geldi. Bu zehirli hava, sanki onla Sadri Erdem.Bacayı indir bacayı kaldır.txt	27	2
65	n. Büyükannesinin dilini, alfabesiniyse hiç merak etmemiştir kırk yaşma geldiği halde. Haminnenizin Sibel Eraslan.Açık arttırma.txt	29	9
70	ız kendisine böyle kutsal bir görev için tebessüm etmişti. Memleketine, milletine böylesine faydalı Mehmet Rauf.Bir yiğit.txt	13	3
72	üşünüyordu. Müsteşarın yanına çıkıp meseleyi izah etmeğe ne mani var? Bir memur için amiri nezdinde Memduh Şevket Esendal.Uğursuzluk.txt	14	4
75	ca ile onu sorguya çekti. Teğmen işini asla inkâr etmedi. Nöbetçileri kendisinin öldürdüğünü, dinami Mehmet Rauf.Bir yiğit.txt	13	7

Öğrencilere bu bağlamalı dizinler sunulduktan sonra ilgili sözcüklerden önce yer alan isimleri belirlemeleri söylenerek eşdizimlendikleri sözcükleri kendilerinin bulmaları sağlanabilir. Bir başka seçenekte bağlamalı dizinlerdeki anahtar sözcüğü atarak hangi sözcüğün isimlerden sonra gelmesi gerektiğini bulmaları olabilir. Sözcüklerin gönderme yaptıkları anlamı sunulan bağlam ışığında bulmaları da istenebilir. Böylece temel anlamından uzaklaşıp yan anlama gönderme yapan kısıtlayıcı eşdizimliliklerin daha iyi kavranması sağlanabilir.

3. Tablo Yapmak yardımcı fiili için oluşturulan bağlamalı dizinlerden örnekler

9	. Her defasında stratejiler çiziliyor, programlar yapıyordu ama nafile. Ayşe Hanım'ın deyişiyle sa Emrah Bilge Merdivan.Ali Öğretmen.txt	5	2
13	hareket ve telaş olduğunu gördü. Şüphesiz bu işi yapanı arayıp yakalamak için süvari kolları hazırl Mehmet Rauf.Bir yiğit.txt	13	4
18	tı. Bu parayı maaşlarından biriktirmek için hesap yapardı, ayda dört lira kadar artırmak mümkün olsa Halit Ziya Uşaklıgil.Mai Yalı.txt	10	2
20	arını. Günlerce konuşmazlardı. Ben arada elçilik yapardım. Babam avurtlarının içinden homurdanırdı. Vus'at Bener.İlki.txt	33	6
24	n bir konuşma içinde, zaman zaman dikine çıkışlar yapan, bazan toptan patlayıveren kahkahalarla... B Nezihe Meriç.Susuz.txt	18	2
35	sının bir dönekliğiyle ağustos sıcaklarına nazire yapan bir günde, akşam seferini icra edecekti. Sab Halit Ziya Uşaklıgil.Mai Yalı.txt	10	4
51	bir tarafını..." Ali Bey o zaman da bir çıkış yaptı Bülent'e doğru. Bülent için: "Yok, var var. Nezihe Meriç.Susuz.txt	18	6
52	birdenbire olan bir değişiklikti. Bütün tahminler yapıldı, bütün ihtimaller ortaya atıldı; fakat kim Ahmet Hamdi Tanpınar. Erzurumlu Tahsin.txt	1	4
64	ı çıkar... — Güz girimi bizim Halil'in düğününü yapak diyordum... Hazır, Mustafa da gelmişkene... Şevket Bulut.Kısmet.txt	30	8
71	ki, geleceklere gurur verecek yüce fedakârlıklar yaparak ebedileştirecek bir gündü ve işte kendisi Mehmet Rauf.Bir yiğit.txt	13	9
76	tenlillâh çekiverir, dolgularını kaş göz arasında yapar, eli kanda bile olsa, tanıdığıyalılara, önu Fahri Celal Göktulga.Eldebir Mustafendi.txt	7	3

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

77	kısaydı. Uzun boylular, geniş el kol hareketleri	yapıyorlardı.	Elleri
bıçaklıydı. Kısa boylusunu dö	Tarik Dursun K.Elişleri.txt	32	5
80	" derken, "Seninkileri de çağırır, şöyle bir âlem	yaparız, eskileri yâd ederiz.'	
derken, hep bilinme	Nezihe Meriç.Susuz.txt	18	8
86	yavaş mağaraya doğru yürürdük. Babam mühim bir iş	yapıyormuş gibi	
etrafı inceler, düşünür taşınır, s	Oktay Akbal.Bizans Definesi.txt	19	3
88	ldi. Bir müddet dolaştım ve nihayet başka bir şey	yapamayacağımı	görünce
evime döndüm. Ne kadar zama	Ahmet Hamdi Tanpınar. Erzurumlu Tahsin.txt	1	10
93	i hüznlerine, başka bir konuya kolaylıkla geçiş	yaptı, hanımefendilik böyle	
bir şey olsa gerekti,	Sibel Eraslan.Açık arttırma.txt	29	2
94	ilesinin çocuğu imiş; İstanbul'da hukuk tahsilini	yapmış, hatta bir iki küçük	
memuriyette dahi bulun	Ahmet Hamdi Tanpınar. Erzurumlu Tahsin.txt	1	1
105	rlardı belli ki. Hamile kadınlar, sağ salim doğum	yapabilmek için gelip	
okunurlardı halama. Oysa nam	Hüseyin Su.Gülşefdeli Yemeni.txt	12	2
118	l olarak bir dondurmacı da getiril-mişti. Oyunlar	yaparak	konuklara
dondurma sunuyordu. "Şu Maraş do	Nazlı Eray.Yoldan Geçen Öykü.txt	16	2
128	teftiş görüntüleri beklenmedik bir olaya şahitlik	yapıyordu. Kısa boylu ve	
biraz da tumbul olan Ayşe	Emrah Bilge Merdivan.Ali Öğretmen.txt	5	7
141	kısmeti, oldu bitti boldur... Güz girimi düğününü	yaparık... Nişanlısı iki yıldır	
yol gözlüyor... Üç	Şevket Bulut.Kismet.txt	30	14

Eşdizimliliklerin anlam belirlemede etkili olduğu daha önce belirtilmişti. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilere bu ayrımı anlatmak için bu tür sözcükler için oluşturulan bağlamlı dizinlerden yararlanılabilir. Örnek olarak *kalp* ve *gönül* sözcükleri verilecek olursa, bir birinin yerine kullanıldıkları bağlam sınırlı olup eşdizimlendikleri sözcüklerle bunu yabancı öğrencilere anlatmanın daha kolay olacağı aşağıda sunulan bağlamlı dizinlerde görülebilmektedir:

4. Tablo Kalp anahtar sözcüğü için oluşturulan bağlamlı dizinler

1	adı, "Kim bilir Allah büyüktür!" dedi. Ve bu defa	kalp kuvvetiyle yürümeye başladı.		
Lakin Saray civa	Ahmet Hikmet Müftüoğlu.Alınız menekşelerimi veriniz gülümü.txt	2	1	
3	— Ekler arasında neler var? — Hükûmet tabibinin	kalp sektesine dair raporuyla tespit		
edilen eşya l	Necip Fazıl Kısakürek.Hasta Kumarbazın Ölümü.txt	17	1	
4	ıya ifade verir ve ölünün senin iğnenle değil de,	kalp sektesinden gittiğini morg		
raporuyla tespit e	Necip Fazıl Kısakürek.Hasta Kumarbazın Ölümü.txt	17	2	
5	ız evlât manasında. Öyle olabilirdi de Suzan. iyi	kalpli bir	çocuktı	küçükken.
Yaramazdı ama, zeki d	Nezihe Meriç.Susuz.txt	18	1	
6	lamışlardı. Büyükler, göğüslerinin bütün kuvveti,	kalplerinin	bütün	sevinciyle
bağırıyorlar, küçükle	Reşat Nuri Güntekin.Gamsızın Ölümü.txt	24	1	
7	bir köşesinde onlarla ağır ağır dolaşırdı. Küçük	kalplerinde söylenemeyecek dertler ve		
infialler ta	Reşat Nuri Güntekin.Gamsızın Ölümü.txt	24	2	

Kalp sektesi denilebilirken, *gönül sektesi denilemez. Gönül vermek yerinde de *kalp vermek kullanılmaz. Bunların seçim sınırlılıkları anlamsal farklılıklarını da görünür kılmaktadır.

5. Tablo Gönül anahtar sözcüğü için oluşturulan bağlamli dizinler

2	rtırlar mı?" "Dedem görmüş. Kendisi, paraya pula	gönül verir bir adam değilmiş. Fakat,
bunlardan bi	Cevat Şakir.Denizkızı Adası.txt 4	1
3	verir bir adam değilmiş. Fakat, bunlardan birine	gönül vermiş. işte, ondan sonra adama
bir hâl olmu	Cevat Şakir.Denizkızı Adası.txt 4	2
4	zin en lezzetli balıklarıyla beslerdim..?" "Deli	gönül uslanır mı hiç? Hasret
çekiordum! Gönüm bu	Cevat Şakir.Denizkızı Adası.txt 4	3
5	i duyuldu. Gidiyordu besbelli ve elinde iki parça	gönül kumaşı vardı. Omuzları düşmüş,
kolları sarkm	Hüseyin Su.Gölşefdeli Yemeni.txt 12	1
6	du. Kendisi de, biz de farkında değildik, ama o,	gönül yolunda yayan yapıldak
ilerliyormuş meğerse. Hüseyin Su.Gölşefdeli Yemeni.txt	12	2
7	unutacaktı. Ben de. Ama halamın yarı yıkık duran	gönül duvarı biraz daha uçacaktı.
Halam, belki de	Hüseyin Su.Gölşefdeli Yemeni.txt 12	3
9	değişmedi. Küçük suratı, kahverengi gözlerindeki	gönül rahatlığıyla bir çocuk gibi
gülüyor. Ama Müz	Nezihe Meriç.Susuz.txt 18	1
10	iş... Öyle deme yahu avrat: "Sıfat kocar amma,	gönül kocamaz" demiş Hak
âşığı Karacoğlan... Benim	Şevket Bulut.Kısmet.txt 30	1

Aynı şekilde, Türkçe öykülerde sıkça kullanılan göz sözcüğü için oluşturulan bağlamli dizinlerden sözcüğün temel, ve eğretilmeli veya deyimsele anlama gönderme yapan yan anlamlarındaki değişiklik öğrencilere sunulabilir. Bu tür sözcükler için oluşturulan bağlamli dizinlerle eşdizimlendikleri sözcüklerin sadece anlamı değil, içinde geçtiği cümleye göre yer alabileceklere farklı konularda öğrencilere gerçek dil kullanımlarıyla sunulmuş olur.

6. Tablo Göz anahtar sözcüğü için oluşturulan bağlamli dizinler

5	'buraya' sığınması, gösterdiği yönde yürümeyi tam	göze alamadığım titrek bir ok gibi
görünürdü hep b	Hüseyin Su.Gölşefdeli Yemeni.txt 12	12
10	iyordu. Gırtlığının iri çıkıntısından alamıyordum	gözlerimi. Annem
bardaklarımızı bir daha doldurdu	Vus'at Bener.İki.txt 33	18
12	Amcam, bir asır sonra; "İnşallah" dedi. Ona boş	gözlerle, aptal aptal baktım.
Açıkladı: "Yüz binl	Tarik Buğra.Sıfırı.txt 31	5
13	incire borçlu idi. İnanıyorum ki Juju'nun tasalı	gözlerinden ara sıra, uzak,
şanlı bir hatıra gibi	Refik Halid Karay.Zincir.txt 23	10
14	pınardan helkelerle su taşısa! Gece kalkıp, kaşla	göz arasında Mustafa'mla
çimseler! Bizim morruk, i	Şevket Bulut.Kısmet.txt 30	5
15	şlerini hasbetenillâh çekiverir, dolgularını kaş	göz arasında yapar, eli
kanda bile olsa, tanıdığı	Fahri Celal Göktulga.Eldebir Mustafendi.txt 7	1
19	zluk içinde perişan, perdesiz pencereden dışarıya	göz attım. Ay, dün akşamki
yerinde, kavak ağaçları	Ahmet Hamdi Tanpınar. Erzurumlu Tahsin.txt 1	5
20	a, yüzüne aptal aptal bakan Macar kokanasına bil'	göz atıp kararını verdi: —
Belki hastadır, baygın	Necip Fazıl Kısakürek.Hasta Kumarbazın Ölümü.txt 17	1
23	Temmuz ortasında olgun karpuz olur mu? Ama, senin	gözün aç! Amik
gölüne girsene su çalmaya kalkarsın.	Şevket Bulut.Kısmet.txt 30	10
26	Hızla bana doğru gelen duvarı görebildim en son.	Gözlerimi açtığımda,
başıma bir kalabalık toplandı	Nazlı Eray.Yoldan Geçen Öykü.txt 16	1
27	ruğa Uyularak yere yıkılıp falakaya çekilmişti.	Gözlerini açtığında kendini
bu cam tavanlı odacığı	Erdal Öz.Dokunmayın Güvercinlerime.txt 6	10

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

28	t kalender ve mütevekkil görünüşüne rağmen o, çok	gözü açık bir köpekti.		
Cinsinin düşmanlarını iyi t	Reşat Nuri Güntekin.Gamsızın Ölümü.txt	24	2	
29	e, yanağıma düşen gözyaşı damlalarıyla ürpererek,	gözlerimi açıp çil çil halamın		
yüzüne bakmışım. Bū	Hüseyin Su.Gülşefdeli Yemeni.txt	12	5	
32	irisi artık benimle konuşmuyor, hepsi bana düşman	gözlerle bakıyordu. Bir gün		
akşamüstü muhtar geldi	Sabahattin Ali.Asfalt yol.txt	26	6	
33	Sıcacıktı. Tıkır tıkır atıyordu yüreciği. Şaşkın	gözlerle bakıştılar.		
Yu-muşacık küçük gagasında pe	Erdal Öz.Dokunmayın Güvercinlerime.txt	6	14	
34	mezdi dikkat çekmeyi, hattâ kırmızı bile giymezdi	göze batmasın diye ama		
sevmediği de başından hiç e	Emrah Bilge Merdivan.Ali Öğretmen.txt	5	2	
43	li'cim, yahu kaç sene oldu görülmeyeli.." Yaşaran	gözleriyle birbirlerine		
baktıkları zaman olur sand	Nezihe Meriç.Susuz.txt	18	5	
44	leyen, çeken başka bir şey vardı. Halamın, benim	gözümde bu denli saygınlık		
kazanması, ona, bir man	Hüseyin Su.Gülşefdeli Yemeni.txt	12	9	
48	undağımyı kucağına almış, önce dudakları titremiş,	gözleri buğulanmış. Öpmüş,		
yanağımyı yanağına bastı	Hüseyin Su.Gülşefdeli Yemeni.txt	12	3	
56	edi. "Şu bizim avradın sakat işleri... Oldu bitti	gözü dar... Kiskancın eteği		
yamalıklı olur, derler	Şevket Bulut.Kismet.txt	30	13	

Bağlamlı dizin dışında eşdizimliliklere duyarlılığı ve farkındalığı artıracak pek çok alıştırmaya yöntemi bulunmaktadır. Birkaçını sıralamak gerekirse, aşağıdaki önerilerde bulunulabilir (Elyıldırım, 2002):

- Bir metin verilip bunda geçen isim, fiil, sıfat, zarf gibi öğeleri ve bunların eşdizimlendikleri sözcükleri bulmaları istenebilir.
- Bir konu verilip bunlarla ilgili eşdizimlilikleri belirledikten sonra bu sözcükleri kullanarak bir gazete haberi, kısa öykü, şiir, vs. hazırlamaları istenebilir.
- Bir arada kullanılan sözcükler karışık düzende verilerek gruplanmaları ya da birbiriyle eşdizimlenen sözcükleri bulmaları söylenebilir.
- Eşdizimlenen sözcüklerin anlamının belirlenmesi için tahminlerde bulunmaları ya da sözcükleri ana dillerine çevirmeleri istenebilir.
- Eşdizimliliklerle ilgili yanlışlar verilip doğruyu yazmaları istenebilir.
- Boşluk doldurma alıştırmaları şeklinde cümle bağlamında birbiriyle eşdizimlenen sözcükleri belirlemeleri istenebilir.

4. Sonuç

Bir dili yabancı olarak öğrenen öğrenciler için bir arada kullanılan sözcükler, bir diğer deyişle eşdizimlilikleri bilmek öğrendikleri hedef dili kullanmada avantaj sağlayacak, yapılacak yanlış sayısının azalmasına yol açacaktır. Bu yüzden eşdizimlilikler Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dikkate alınmalı ve öğrencilerde bu sözcük öbeklerine karşı farkındalık oluşturmak için derlem dilbilimi çerçevesinde bağlamlı dizin ve değişik sınıf içi alıştırmaya teknikleri kullanılmalıdır. Öğrencilerin dilin sözcüksel doğasının bilinci vararak bu tür yapıları okudukları metinlerde belirleme, kavrama ve oluşturdukları cümlelerde etkin kullanmaya teşvik edilmesi de gereklidir.

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Kaynakça

- AKSAN, Doğan, (1998), *Anlambilim, Anlambilimin Konuları ve Türkçenin Anlambilimi*, Engin Yayınevi, Ankara.
- CORDER, S. Pit, (1967), The Significance of Learners' Errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161-169.
- COWIE, Anthony P., (1978). The place of illustrative material and collocations in the design of a learner's dictionary. Strevens (Ed.) *In Honour of A.S. Hornby*. 37-44. Oxford: Oxford University Press.
- ELLIS, Nick, (1996), Sequencing in SLA: Phonological Memory, Chunking and Points of Order. *Studies in Second Language Acquisition* 18. 91-126.
- ELYILDIRIM, Selma, (2002). Acquiring Collocational Competence in EFL Classes, *Proceeding of the 7th International BUSEL Conference*, Ankara, 112-132, Bilkent University, Ankara.
- ELYILDIRIM, Selma ve YILDIRIM, Mehmet, (2012), Acquisition of Lexical Items by African Learners of Turkish, *16th International Conference on Turkish Linguistics Konferansı Bildirisi*, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- GRANGER, Sylviane, (2002), A bird's eye view of learner corpus research. *Computer Learner, Corpora, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*, S. Granger, J. Hung ve S. Petch-tyson, Amsterdam: John Benjamins. 3-33.
- HILL, Jimmie, (2000), Revising priorities: from grammatical failure to collocational success. Lewis, M. (Der.), *Teaching Collocation*, 47-69. Hove: Language Teaching Publications.
- JACKSON, Howard, (1988), *Words and their Meaning*. London ve New York: Longman.
- KJELLMER, Goran, (1994), *A Dictionary of English Collocations*. Oxford: Clarendon Press.
- LENNON, Paul, (1996), 'Getting "Easy" Verbs Wrong at the Advanced Level', *International Review of Applied Linguistics* 34/1: 23-36.
- LEWIS, Michael, (2000), *Teaching Collocation: Further Developments in the Lexical Approach*. Hove: Language Teaching Publications.
- McENERY, Tony ve Wilson, Anthony, (1996), *Corpus Linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press,
- NATTINGER, James R., (1988), Some current trends in vocabulary teaching. Carter ve McCarthy (Der.) *Vocabulary and Language Teaching*. 62-80, London: Longman.
- NATTINGER, James R. ve DeCARRICO, Jeanette S., (1992), *Lexical Phrases and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- PAWLEY, Andrew, ve SYDER, Frances H., (1983), Two puzzles for linguistic theory: nativelike selection and nativelike fluency. Richards, J. and Schmidt, R. (Der.), *Language and Communication*, 191-226. Harlow: Longman.
- SINCLAIR, John, (1987), Collocation: a progress report. Steele, R. and Threadgold, T. (Der.), *Language topics: Essays in honour of Michael Halliday*, 319-331.
- SINCLAIR, John, (1991). *Corpus, concordance, collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- WILKINS, David, (1972), *Linguistics and Language Teaching*, London: Edward Arnold.
- WRAY, Alison, (2002), *Formulaic Language and the Lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.

EDEBİYAT EĞİTİMİNDE ÖĞRETİM STRATEJİLERİ SORUNU

S. Nilay IŞIKSALAN*

Giriş

Bir alan eğitiminin en işlevsel ve karmaşık yönü, **öğretim stratejileri, yöntem ve teknikleridir**. Genel olarak bir askerî kavramı tanımlayan strateji sözcüğü, eğitim alanında tüm eğitim ve öğretim etkinliklerinin belirlenerek değerlendirilme süreciyle sonuçlandırılan temel anlayış ve yaklaşımlardır. Ders boyutunda "dersin hedeflerine ulaşmayı sağlayıcı oldukça genel bir yoldur" (Demirel, 2012:104). "Öğretim stratejisi, bir öğretmenin, dersin veya bir konunun öğretilmesinde hedefe ulaşmak için seçeceği öğretim metodu, çeşitli teknikler ve hatta değerlendirme biçiminin uyum içinde olmalarıdır" (Ergün ve Özdaş, 1997). Öğrenme stratejileri ise, öğrenmenin gerçekleşmesi için kullanılan bireysel yol, tutum, davranış, beceri ve çeşitli işlemler bütünü olup öğrenci merkezli yaklaşımı ifade eder.

Her alan eğitiminde, alanın hedef ve amaçları doğrultusunda göre belirlenen içeriğin nasıl öğretileceği temel sorundur. İçeriğin öğretiminde hangi strateji, yöntem ve teknikler planlanıp işe koşulacaktır? Bütün derslerde olduğu gibi, edebiyat öğretiminde de strateji, yöntem ve teknikler, dersin amaçlarına, öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyine, ilgi ve gereksinimine, metnin türü ve niteliğine göre belirlenir. Diğer alanlara göre daha fazla amaç ve işlevi bulunan edebiyat dersi, doğası gereği birçok strateji, yöntem ve tekniklerle işlenebilecek zenginliktedir. Bu nedenle, bir konu işlenirken, bir metin çözümlenirken birkaç strateji, yöntem ve teknikle işlenebilmektedir. Edebiyat eğitiminin esası da yöntem çeşitliliği ve zenginliği ilkesine dayanır. "Türk Dili ve Edebiyatı öğretiminde, konunun lojik yapısı, özellikleri kadar konunun psikolojik yapısı yani çeşitli öğrenci seviyelerine uygunluğu göz önünde bulundurulmak ve yöntemlerin, bu özelliklere göre tayin edilmek zorunluluğu vardır...Yöntemler konusunda evrensel geçerliği olan ilke, yöntem zenginliği ilkesidir" (Kantemir, 1976: 34).

Günümüzde yapılan anadili ve edebiyat öğretiminde en çok anlatma, soru- cevap, tartışma, örnek olay, dramatizasyon (canlandırma) gibi yöntem ve teknikler uygulanmaktadır. Ancak, edebiyat öğretiminin temeli, "metin" kavramına dayandığı için **metin çözümlenmeleri**, dersin başlıca inceleme yöntemini oluşturmaktadır. "Çözümleme yöntemi, bir bütünü oluşturan parçaları amaçlı olarak birbirinden ayırma işlemidir. Bu yöntem, öğrencileri inceleme ve araştırma yapmaya yöneltir. Dil ve edebiyat derslerinde, özellikle metin çalışmalarında bu yöntem sıklıkla başvurulur. Bir okuma parçasında yazıyı okuyup bitirdikten sonra, yazıda geçen olayları ve kişileri sırasıyla belirtmek, ana ve yardımcı düşünceleri bulup çıkarmak bir çözümlenmedir. Bir cümleyi öğelerine ayırmak veya bir cümlede geçen ad, sıfat, fiil gibi kelimeleri araştırıp bulmak da yine bir çözümlenme işlemidir" (Kavcar, 1999: 157).

Tamamlanmış, organik bütünlük gösteren bir edebî yapıtı, parçalarına ayırarak analiz etme demek olan **metin tahlili**, gerçekte edebî bir metni çözümlenme, kendisini oluşturan öğelere ayırma işidir. Bütünün sistematik olarak çözümlenmesidir. "Çözümleme gayretinin amacı ise, eseri -en azından- muhteva, yapı, dil ve üslup bakımından anlama, değerlendirme

* Prof. Dr. Ahi Evran Üniversitesi sevim_n@hotmail.com

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

ve anlatmadır. Bir başka ifadeyle, metin tahlili, "herkesin tabîi olarak yapmış olduğu anlama ve değerlendirme cehdini daha derin, daha sistematik bir şekilde yapmaktır" (Kaplan,1993: 97). Çözümleme işlemini yaparken de, varlığını kabul ettiren bir anlayıştan, bir yaklaşımdan veya bir kuramdan hareketle, metni oluşturan birimler arasındaki ilişkileri belirleyerek açıklama yapmak demektir. "Edebî çözümleme (edebî tahlil), yeni benimsenen bir düşünceden, anlayıştan yola çıkarak edebî metinleri oluşturan birimler arasındaki ilişkiyi belirleyip açıklamayı ve onu meydana getiren farklı kategoriler arasındaki ilişkiyi gözler önüne sermeyi amaçlamıştır" (Aktaş, 2009: 13).

Günümüzde metin çözümlemeleri, çağdaş edebiyat metinlerinin ışığında çeşitli kuram ve yaklaşımlara dayalı olarak yapılmaktadır. Alımlama estetiği, yapısalcılık, göstergebilim, metindilbilim, hermeneutik, yapışökücülük, postmodernist inceleme, ontolojik yaklaşım gibi.

20. yüzyılın ikinci yarısına kadar, metin çözümlemelerinde geleneksel **metin şerhi** geçerliydi. O da metinden anlam çıkarıp yorumlama, metnin türü, dil ve üslup çalışmaları doğrultusunda incelenmesiydi. Ancak, 20 yüzyılın başında bağımsız bir bilim hâline gelen dilbilim ile onunla birlikte gelişen metindilbilim, yapısalcılık, göstergebilim gibi yaklaşımlar ile edebiyat kuramları alımlama estetiği, yorumlamacılık, feminizm, psikanalitik yaklaşım, yapıbozuculuk, söylem çözümlemesi ile yüzyılın ikinci yarısından sonra ortaya çıkan postmodernist yaklaşımlar, "metin" kavramını ve ona uygun çözümleme biçimlerini gündeme getirmiştir. Örneğin, çağdaş romanlar için yapılan değerlendirme ölçütlerinde yeni yaklaşımlar kullanılmıştır (Yalçın, 2005, 29-35).

1970'li yıllardan itibaren Türk edebiyatında bu yeni kuram ve yaklaşımların yansımalarını görmek mümkündür. Oğuz Atay'ın Tutunamayanlar adlı eseri, roman türünde gerçekleşen ilk kırılmadır. Geleneksel anlatı içerik, biçim, anlatı ve söylem kurgusuyla tamamen değişmiştir. Yeni bir edebiyat estetiği varlığını ortaya koymuştur. Bu estetiği, **avangart edebiyat** diye de tanımlamak mümkündür. Söz konusu yeni akımların, edebiyat eğitimi alanında metin çözümlemelerine gereği gibi yansıdığını söylemek zordur. Halbuki, metne farklı bakış açılarıyla yaklaşım incelemek, değişik çıkarımlarda bulunmak, kısacası çeşitli çözümleme yöntemlerinin işe koşulması çağdaş edebiyat öğretiminin gereğidir. Bu doğrultuda yapılacak çözümleme yöntemleri, metnin daha iyi anlaşılmasını sağlayacak; kişiye, okuma kültürü dışında estetik keyif verecek, insana ve dünyaya bakış açısını zenginleştirecektir. Bu bağlamda, incelenen postmodern anlatılar, çağdaş okuma tekniklerinin bilinerek okunması ve çözümlenmesi gereken metinlerdir. Üstbilişsel veya bilişötesi öğretim stratejileriyle çözümlenmeye uygun anlatılardır. Ancak, üstbilişsel öğrenim stratejileriyle ilgili henüz bir araştırma bulgusuna rastlanmamıştır.

Üstbilişsel kavramıyla amaçlanan bireyin ortalama okuma-yazma, algılama ve kavrama, sıradan sorunları çözme eylemi değil, daha ötesinde, karmaşık sorunları çözerek yaratıcı ve üretken birey olabilmeleridir. Çünkü, günümüzün hızlı bilgi teknolojilerinin oluşturduğu toplum, mevcut bilgiyi, edindiği yeni bilgilerle zihninde geliştirerek yeniden yapılandırabilen, birbiriyle bağlantılı karmaşık sorunları çözebilen, sonuç alabilen bireyin yetiştirilmesini öngörmektedir. Böyle bir bireyin, çeşitli verilerden yeni anlamlar oluşturup sorun çözebilecek yeterliğe ulaşacak biçimde eğitilmesi kaçınılmazdır. "Öğrenciler, olguları, sayısal verileri vb bilgileri ve düşünceleri birleştirerek anlamlandırır, sentezler, geneller ve yeni bir düşünce ya da anlam oluştururlar. Veri ve düşüncelerin bu şekilde işlenmesi,

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

öğrencilerin yeni anlamalar keşfederek problem çözmelerine yardımcı olur" (Newmann ve Wehlage, 1993; akt: Doğanay, 2014: 305).

Kişinin kendi öğrenme sürecinin farkında olması ve bu süreci özdenetimiyle izleyerek bir öğrenimi gerçekleştirmesi demek olan stratejiler, özellikle eğitim psikologları tarafından birçok şekilde tanımlanmışlardır. Weinstein ve Mayer, öğrenme stratejisini bir öğrenmeyi başarılı bir şekilde gerçekleştirmek için işe koşulan "bilişsel planlar" olarak tanımlamışlardır. Bu tanıma göre aşağıdaki öğrenme basamaklarını esas alarak hiyerarşik bir sınıflama yapmışlardır:

1. Tekrarlama Stratejileri: Özellikle anlaşılması zor, karmaşık bir metni tekrar tekrar okuma, önemli yerlerin altını çizme ve özetleme.

2. Anlamlandırma Stratejileri: Bir konu veya kavrama sembolik yapılar eklenerek daha anlamlı bir şekilde, sözel veya görsel biçimde kodlanmasını sağlama. Bu basamakta bellek destekleyici ya da hatırlatıcı ipuçları kullanıldığı gibi anlamayı sağlayan veya pekiştiren soru-cevap teknikleri ile not alma, anlamlandırmada kullanılan en uygun taktiklerdir.

3. Örgütlenme Stratejileri: Bilginin, yardımcı ve destekleyici öğeleriyle birlikte bütüncül bir biçimde işlenmesidir. Anlaşılması zor bir metni temel noktalarda, neden-sonuç ilişkileri bağlamında düşünerek, kavram ve zihin haritaları çizerek yeniden oluşturma. Metnin daha kolay anlaşılıp hatırlanmasına yardımcı olacaktır.

4. Anlamayı İzleme Stratejileri: Öğrencinin, etkili ve kalıcı bir öğrenmeyi gerçekleştirmek için hedefine nasıl ulaşacağını, hangi öğrenme stilini kullanacağını kendisinin belirlemesi, tercihini yapmasıdır. Bunun için, "öğrencinin kendi kendine soru sorması, anlamadığı yerleri tekrar okuması, metindeki tutarlılıkları kontrol etmesi ve metni anladığı gibi kendi cümleleriyle tekrar etmesi veya yazması" bu strateji içinde değerlendirilmektedir (Weinstein ve Mayer, 1986: 315-327; akt: İlhan, 2015: 229-233).

Yukarıda sözü edilen bilişsel kapsamlı stratejilerin dışında duyuşsal stratejilerden de söz etmek mümkündür. Bu stratejiler, bilişsel stratejiler kadar etkili olmasalar bile, öğrencinin, öğrenme ve başarıyla ilgili kaygısını azaltmak, olumlu eğitim ortamları oluşturma gibi tamamen psikolojik kaynaklı destekleyicilerdir.

Üstbilişsel veya bilişötesi diye nitelendirilen ve birbirini tamamlayan beceriler, metnin anlaşılmasını sağlayan birtakım stratejileri kapsamaktadır. Bu amaçla, öğrencilere, yeni bilginin öğretilmesi için "problem çözme, araştırma –inceleme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme gibi düşünme becerilerinin kazandırılması gerekmektedir" (Underbakke, Borg ve Peterson, 1993). İşlenecek metinde de öğrenci tarafından tamamlanması gereken anlam boşlukları bulunmalıdır. "İyi yazılmış metinler doğası gereği eksik metinlerdir. Bu metinlerde yazar her şeyi açıkça ifade etmek yerine bazı önemli yargıları okuyucuya bırakır, onun bıraktığı boşluğu doldurmasını ister" (Resnick, 1987). Eksik metinleri tamamlamak için zorlu bir okuma süreci içinde bulunan öğrenci, problemi anlama, keşfetme, akıl yürütme, olasılıkları yordama, tartışma, sorgulama, yorumlama, zihninde anlam oluşturma ve çıkarımda bulunabilme gibi öğrenme basamaklarını izleyecektir. "Eleştirel okuyucular okuduklarını sorgularlar, onlardan çıkarım yapmaya uğraşırlar ve sonuçta anlam oluştururlar" (Beck, 1989).

Bu araştırmada, üstbilişsel stratejileri kullanarak postmodern anlatıların daha iyi çözümlenebilmesine katkı sağlamak ve bu alanda çalışmak isteyen araştırmacılara ışık tutabilme umulmaktadır.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, öğrencilerin, okudukları postmodern anlatılarda üstbilişsel öğrenme stratejilerini kullanıp kullanma yeterliklerini incelemektir.

Yöntem

Öğrencilerin, üstbilişsel öğrenme stratejilerini kullanarak postmodern anlatıları ne ölçüde çözümlayebildikleri konusunun araştırıldığı bu çalışma, nitel araştırma deseniyle tasarlanmıştır.

Çalışma, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı Güz döneminde Çağdaş Metin Çözümlemeleri dersini alan 15 yüksek lisans öğrencisine gönüllü olarak uygulanan öğrenme modülünden yola çıkılarak hazırlanmıştır. Öğrencilere, önce modernist/postmodern anlatıların ortaya çıkış sebepleri hakkında bilgi verilmiştir. Doğa bilimleri ve teknolojiadaki gelişmeler, ruhbilimindeki yeni kuram ve yaklaşımlar, varoluş sorunsalı, medyanın gücü ve iktidarı vurgulanmış, 20. yüzyılın ikinci yarısında varlığını iyiden iyiye duyuran yeni bir dünya gerçeğine işaret edilmiştir. Zaman algısı değişimi, bireyin ve toplumun yaşamını kuşatan teknolojik ürünler, kendisine ve topluma yabancılaşan ve yalnızlaşan birey-özne gibi. Yeni dünyanın, yeni bir edebiyat estetiği yarattığının altı çizilerek yazılan eserlerin farklılığı vurgulanmış, özellikle anlatı türlerinden romandaki değişimlere dikkat çekilmiştir. Yeni roman anlayışının geleneksel roman anlayışından gösterdiği farklılıklar anlatılmış; eski estetik ile yeni estetik arasındaki farklılıklar, içerik, biçim kurguları, anlatı teknikleri, dil ve söylem çalışmaları, Çalkıuşu ve Kara Kitap romanlarıyla örneklendirilmiştir. Bu anlatıların farklı okuma teknikleriyle okunmasına dikkat çekilmiştir.

Modernist anlatının ilk örneği olan Tutunamayanlar ile postmodernizmin daha gelişmiş örnekleri olduğu için yeğlenen Yeni Hayat ile Uykuların Doğusu romanları, okunacak eserler olarak öğrencilerle birlikte seçilmiştir. Söz konusu romanların sınıf ortamında çözümlenmesinden sonra, araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formuna, öğrencilerin, Tutunamayanlar, Yeni Hayat ve Uykuların Doğusu adlı romanları okurken hangi üstbilişsel stratejileri izlediklerini yazmaları istenmiştir.

Verilerin Çözümü

Nitel araştırma deseniindeki bu çalışmada, öğrencilerden elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Öğrencilerin birbirine yakın veya benzer görüşleri, ortak tema etrafında boyutlandırılmış, farklı görüşler ayrı bir kategori hâlinde belirlenmiştir. Mantıksal tutarlılık taşıyan ve aynı anlama gelebilecek görüşler, 3 temel noktada belirlenerek bulgular yorumlanmıştır (Gay, Mills ve Arisian, 2006).

Görüşme formları, 1'den 15'e kadar rakam verilerek kodlanmıştır. Çözümleme sürecinde, öğrencilerin görüşleri cinsiyet esas alınarak (K1, K2... E1, E2...) tarzında kodlanmış ve görüşme formları, sayı ve harfle, "1.gf, 2.gf, 3.gf" biçiminde tanımlanarak ifade edilmiştir. Amacı tam anlamıyla ifade eden ilginç bulunan öğrenci görüşleri alıntılanmıştır. "Betimsel analizde görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir" (Yıldırım, Şimşek, 2008: 224). Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği için iki alan uzmanı ile bir ölçme-değerlendirme uzmanının görüşlerine başvurularak verilerin doğruluğu kanıtlanmıştır.

Öğrencilerin görüşleri, bizzat araştırmacı tarafından değerlendirilmiş, frekanslar belirlenerek tablolaştırılmıştır.

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

Kapsam ve Sınırlılıklar

Araştırmada 2016-2017 eğitim döneminde Orta Anadolu'da bir üniversitede, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalında lisansüstü eğitim alan 15 yüksek lisans öğrencisiyle sınırlıdır. Öğrencilerin 2'si, Türk Dili okutmanıdır, 8'i, MEB'a okullarda öğretmenlik yapmaktadır, diğerleri atama beklemektedir.

Bulgular

Bu bölümde, araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin, postmodern anlatıları okurken üst bilişsel stratejileri kullanma durumları, hangisini daha fazla kullandıkları ve bu süreçte ne gibi güçlükler yaşadıkları incelenmiştir.

Tablo 1, araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin, postmodern anlatıları okurken, üstbilişsel becerilerini geliştiren stratejilerini hangi sırayla kullandıklarını göstermektedir.

Tablo.1. Stratejilerin kullanılma durumları

Öğrenme becerilerini geliştiren stratejiler	f
1. Problem çözme becerisini geliştiren stratejiler	10
2. Keşfetme becerisini geliştiren stratejiler	9
3. Araştırma ve inceleme becerisini geliştiren stratejiler	8
4. Yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştiren stratejiler	7
5. Tartışma ve sorgulama becerilerini geliştiren stratejiler	7
6. Anlamlandırma becerilerini geliştiren stratejiler	6
7. Örgütleme becerilerini geliştiren stratejiler	6
7. Yorumlama becerisini geliştiren stratejiler	5
8. Çıkarımda bulunma becerisini geliştiren stratejiler	5

Tablo 1 incelendiğinde, öğrencilerin okudukları eserler üzerinde, sırasıyla "problem çözme", "keşfetme", "araştırma ve inceleme" becerilerini daha kolay kullanabildikleri gözlenmektedir. "Anlamlandırma", "örgütleme", "yorumlama" ve "çıkarımda bulunma" becerileri ise, sıralamanın alt basamaklarında yer almaktadır. Tablo bütün olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin, postmodern anlatılardaki "problemi tanıma" ve "keşfetme" konusunda bir farkındalığa sahip oldukları halde, "anlamlandırma", "yorum yapabilme", "örgütleme" ve "çıkarımda bulunma" basamaklarında yeterli bilgi birikimi ve beceriye sahip olmadıklarını göstermektedir.

Tablo 2, öğrencilerin, postmodern anlatıları okurken karşılaştıkları öğrenme zorluklarını göstermektedir.

Tablo 2. Postmodern Anlatıların Öğrenilmesindeki Zorluklar

Öğrenme Zorlukları	f
1. Metinlerdeki imge, simge, motif ve metaforları açımlayabilme	10
2. Metinlerarası göndermeleri anlayabilme	9
3. Varoluş sorunsalını kavrama	8
4. Arayış ve kişilik dönüşümlerini anlayabilme	8
5. Zaman geçişlerini izleyebilme	7
6. Biçim kurgusunda olaydan olaya geçmeyi izleyebilme	6
7. Anlatı teknikleri ve biçimlerini fark edebilme	5

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunun, postmodern anlatıları okurken, "Metinlerdeki imge, simge, motif ve metaforları açıklamada" zorlandıkları anlaşılmaktadır. Bunu, "metinlerarası göndermeleri anlayabilme" ile "varoluş sorunsalını kavrama" ve "arayış ve kişilik dönüşümlerini anlayabilme" izlemektedir. En az zorlandıkları husus, "biçim kurgusunda olaylar arası geçişi izleyebilme" ile "anlatı teknikleri ve biçimlerini fark edebilme"dir. Geleneksel okuma biçimlerine alışkın olan ve çağdaş metin çözümleme tekniklerini yeni öğrenmeye başlayan öğrencilerin, bu sorunlarla karşılaşmalarını doğal saymak gerekir.

Tablo 3, araştırma grubunu oluşturan öğrencilere yöneltilen, "postmodern anlatıları daha kolay ve etkin biçimde nasıl öğrenirsiniz?" sorusuna verdikleri yanıtları yansıtmaktadır.

Tablo 3. Postmodern Anlatıları Öğrenme Tercihleri

Öğrenme Tercihleri	f
Karmaşık konu ve kavramları, sınıf ortamında tartıştıkça daha iyi öğreniyoruz.	12
Metinlerarası göndermeleri (Türk, Doğu veya Batı klâsiklerinde) okuma eksiklerini gidererek öğreniyoruz.	10
İmge ve simgeleri, motif ve metaforları, ironi ve ipuçlarını, romanın ilgili bölümlerine dönüp tekrar tekrar okuyarak öğreniyoruz.	10
Başka postmodern anlatıları okuyup karşılaştırmalar yaptıkça öğreniyoruz.	7
Postmodern anlatılar hakkında eleştiri yazıları okudukça bazı tereddütlü konular zihnimize daha iyi yerleşiyor.	6

Tablo 3 incelendiğinde, öğrencilerin büyük çoğunluğu, postmodern anlatılardaki "Karmaşık konu ve kavramları sınıf ortamında tartıştıkça daha iyi öğrendiklerini" belirtmişlerdir. "Metinlerarası göndermeleri (Türk, Doğu ve Batı klâsiklerindeki), okuma eksiklerini giderdikçe daha rahat anladıkları" tercihi, 2.sırada yer alırken, "İmgeleri ve simgeleri, motif ve metaforları, ironi ve ipuçlarını anlayabilmek için romanın ilgili bölümlerini tekrar tekrar okuyarak" öğrendikleri tercihi, 3. sırada yer almaktadır. "Başka postmodern anlatıları okuyup karşılaştırmalar yaparak" öğrenme tercihi 4. sırada yer alırken, "Postmodern anlatılar hakkında eleştiri yazıları okudukça bazı tereddütlü konuların zihinlerine daha iyi yerleştikleri" tercihi, son sırada yer almaktadır.

Postmodern Anlatılarda Üstbilişsel Öğrenme Stratejileri Kullanımıyla İlgili Öğrenci Görüşleri:

(K4) kodlu öğrencinin görüşü:

"Tutunamayanlar: Selim Işık'ın hayata tutunamadığı için intihar etmesi bir **problemdir**. Selim Işık, hayata niçin tutunamamıştır? Onun intihar sebeplerini **sorgulamaya** çalışan Turgut Özben'in iz sürmesi **araştırma ve incelemedir**. Araştırma sırasında Turgut'un kendi özüne dönmesi, özbenini bulması **keşfetmedir**. Yazarın ceket, yumuşakçalar, tutunamayanlar ve bir tutunamayan olarak Hz. İsa'ya anlatması, bir **anlamlandırmadır**. Bürokrasideki ağır işleyiş, eski eğitim anlayışı, tarih öğretimi **tartışmadır**. Hayat, her zaman insanlara tutunma imkanı tanımıyor fikri ise, bu romandan çıkardığım **bir sonuç**, bir çıkarımdır"(K4).

"Yeni Hayat: Yazarın yeni bir hayatla kastettiği nedir? Nasıl bir hayattır? Bir arayışı anlatmış ama nasıl bir hayat olduğunu bize bırakmış. Bu, **problem** cümlesidir. Kitabın yol

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

göstericiliğinde yeni hayatı bulmak üzere iki defa Anadolu'ya gitmesi **araştırma ve incelemedir**. Dr. Nadir'in oğlu Mehmet'in gerçek adının aslında Nahit olması, Osman'ın tekrar Anadolu yollarına düşerek Mehmet'i yani Nahit'i araması ve onu Osman olarak bulması gibi. Kırık kalpli bayiler ile el sanatlarının kaybolması, dış güçlerin oyunları bir **keşiftir**. Bu arada Anlamtepe'de oturan Süreyya Bey'den hayatın yorumunu dinlemesi **sorgulamadır**. Kitapla ilgili olarak değişik insanlarla yaptığı görüşmeler, **tartışmadır**. 'Hayatın aslında sırlarla, zorluklarla dolu bir yolculuk olduğu' düşüncesi, benim **çıkarmımdır" (K4).**

"Uykuların Doğusu: En başta romanın adı dikkatimi çekti, bana anlamlı geldi. Niye uykuların doğusu da batısı değil? Sonuna kadar çok karmaşık biçimde akıyor. **Problem** cümlesini bulmada zorlandım. Acaba Cebrail dedenin aradığı kuşu bir türlü bulamayışı mı? Mızıka, radyoevi, sel, Haziran sopasını **anlamlandırmada** zorlandım. Burada köyden kente göç eden Cebrail dedenin şehir hayatını tanınması ve alışması **keşfetmedir**. Ama o hep arayış halindedir. Ölümüne kadar aradığı kuşu bulamıyor. Radyoevinde kendisine iş verilmeyen gencin öyküsü ile şehri selin vurması, Türkiye'de her zaman yaşanan olaylar. Yazar, neyi **tartıştırıyor**, doğrusu pek anlamadım. **Zaman** kavramı iç içe girmiş, hangi zamanlardan bahsediyor çıkaramadım bunu **araştırmak** durumunda kaldım. **Çıkarımım** ise, yazarın doğu toplumlarında insanların uyku halinde olduğuna işaret etmesidir; çünkü romanın sonunda 'uyanın bre gafiller' diyor" (K4).

(E7) kodlu öğrencinin görüşü:

"Tutunamayanlar: Selim Işık'ın intihar sebebi nedir? Bence bu soru, romanın gerçekte **problem** cümlesidir. Turgut Özben'in arkadaşının intiharını **araştırırken** kendisini bulması **keşiftir**. Selim'in hayata tutunamamasında bence eğitim sistemini ve toplumun acımasızlığını **sorgulamak** lazım. Yazar, bizden, bunları düşünmemizi istemiş ve **tartışma** konusu koymuş. Ama mesleği kasapken bir filozof olan Hegel'i niye anlatmış anlamadım. Hz. İsa da bir tutunmayan ama ona bir de kimlik kartı çıkartmış. Bunları **anlamlandırmada** zorlandım. Olrich, yeni bir **anlatı tekniği** olabilir çünkü, kendisi çok yalnız, sıkıntılarını onunla paylaşıyor. Ben daha Don Kişot'u okumadım diye oyun mu yapıyor. Hayat, insanları intihara sürükleyecek kadar acımasız" diye **çıkarımda** bulundum" (E7).

"Yeni Hayat: Yeni hayatın nasıl bir hayat olduğu, romanın **problemini** oluşturmakta. Yeni hayatı ve sonra meleği (meleği önceki sayfalarda anlatmış ama niye arıyor anlamadım) arayan roman kahramanı hep yollarda. Yollarda başından geçenler, gördükleri aynı zamanda **keşif ve araştırma** konularıdır. Mesela Anadolu'daki hayatı ve insanları görmesi, yol, yolculuk, otobüs, trafik kazaları, saatlar, melek, karamela hep **anlamlandırılmayı** bekleyen kelimeler. Romancı, çocuk kitabı yazar Rıfki Hat aracılığıyla treni sevdirmeye çalışmış ve otobüs kazalarını düşünmemizi istemiş ve yazarları sebebiyle kitap toplatılmasını **tartışma alanına** çekmiştir. Çıkarım olarak, yeni hayatı, herkes kendi içsel yolculuğunda bulabilir fikrini bana düşündürdü" (E7).

"Uykuların Doğusu: Romanda geçen ve birbirinden kopuk olaylar neyi ifade ediyor, anlamada zorlandım. **Problemin** ne olduğunu da çok net anlayamadım. Cebrail Dede, radyoevinde iş verilmeyen adam, adamın sonra köpeğe dönüşmesi bana Kafka'nın roman kişisi Gregor Samsa'nın böceğe dönüşmesini hatırlattı. Kişilerin isimleriyle olaylar arasında bağlantı kurmada zorlandım. Uzun boylu bir hayalet gibi görünen Haydar, badem bıyıklı adamla dedenin sohbetleri, dayısının Hasan'ım Ali demesi. Hatta bazıları isimsiz, sadece tanımlanmış, radyoevindeki adam, şekerci dede gibi. Yalnız, sınıftaki sunulardan sel,

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

radıoevi, mızıkta, haziran sopasının ne olduğunu **anlamaya** çalıştım. Romancının neyi araştırdığını anlayamadığım için diğer stratejileri yazamadım" (E7).

Araştırmaya katılan öğrenci görüşlerinden şu bulgular elde edilmiştir: Öğrenciler, okudukları üç anlatıda da "problem çözme", "keşfetme", "araştırma-inceleme", "sorgulama", "tartışma" becerilerini geliştiren öğrenme stratejilerini daha kolay fark edebilmişler, "anlamlandırma", "örgütleme" ve "yorumlama" basamağında ise zorlanmışlardır. Bu bulgu, öğrencilerin, eserini imge, simge, motif ve metaforlarla dokuyarak kurgulayan yazar-anlatıcının üstkurgu öğelerini çözememeleri biçiminde yorumlanabileceği gibi öğrencilerin genel kültür ve edebiyat eserlerindeki okuma eksiklikleri olduğu gerçeğini de düşündürmektedir.

Postmodern anlatıları çözümlmek için üstbilişsel öğrenme basamaklarının bilinmesine gereksinim vardır. Tarafımızdan hazırlanan aşağıdaki tablo, öğrencilere okuma kolaylığı sağlamak amacıyla tasarlanmış olup üstbilişsel öğrenme stratejilerine bağlı öğrenme basamaklarını göstermektedir.

Postmodern anlatıları okuma stratejileriyle ilgili öğrenme basamakları

Üstbilişsel Stratejileri	Öğrenme	Basamaklar
Okuma tekniklerini bilme		Okuma tekniklerine (üstkurmaca öğeleri: hayal-gerçek geçişleri, imge ve simge, motif ve metafor, alegori; metinlerarası göndermeler : parodi, pastiş ve ironiler, oyunlar, polisye kurgu, tarihin güncelleştirilmesi, zaman, mekân ve uzam kurgusu, anlatı tekniklerine, dil ve söyleyişe) dikkat ederek okuma.
Problem çözme yoluyla öğrenme stratejisi		Problemi belirleme ve tanılama.
Keşfetme(buluş) yoluyla öğrenme stratejisi		Problemlle ilgili kişi, olay, olgu ve nesnelerin farkında olma.
Anlamlandırma stratejisi		Özgün imgeleri, simgesel anlam taşıyan kavramları ve konuları zihinsel veya görsel olarak canlandırma, hatırlatıcı ipucu verme, soru-cevap uygulamaları yapma, önemli noktaları not alma.
Örgütleme stratejisi		Okunan metni yeniden yapılandırarak yeni anlamlar üretme.
Yorumlamayla ilgili stratejiler		Metinle ilgili olarak sınıf ortamında yorumlamalar ve değerlendirmeler yapma.
Anlatı biçim ve teknikleriyle ilgili çözümleyici stratejiler		Yazar anlatıcının eserinde kullandığı anlatı tekniklerini (bilinçakışı, geriye dönüş, içmonolog, vb) fark edebilme.
Dil, söylem ve üslup özellikleriyle ilgili stratejiler		Yazar anlatıcının dili ve söylemi, eserinde kullandığı anlatı biçimleri (Okurla söyleşi gibi).
Çıkarımla ilgili stratejiler		Metnin tümünü dikkate alarak kişi, olgular, nesnelere ve anlatılanlar üzerinde fikir yürüterek çıkarımlarda bulunma.

Tartışma ve Sonuç

Postmodern anlatılarda kullanılan üstbiliş öğrenme stratejilerinin, üç roman üzerinde deneyimlendiği bu çalışmada, araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin, "problem çözme",

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

"keşfetme", "araştırma-inceleme" becerilerini geliştiren stratejileri daha iyi kullandıkları, buna karşın, "anlamlandırma", "örgütme" (metni yeniden yapılandırma), "yorumlama" ve "çıkarmada bulunma" stratejilerini kullanmada zorlandıkları sonucuna varılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin, üstkurmaca metinleri okurken, "imge, simge, motif ve metaforları açımlayabilme" ile "metinlerarası göndermeleri bulup anlamada" sorun yaşadıkları anlaşılmaktadır. Bunu, "varoluş sorunsalı" ile "arayış ve kişilik dönüşümlerini anlamada zorlanma" ögesi izlemektedir. "Biçim kurgusunda olaylar arası geçişi izleyebilme" ile "anlatı teknikleri ve biçimlerini fark edebilme", öğrencilerin en az zorlandıkları öğelerdir.

Öğrenciler, postmodern anlatıları, en etkili biçimde, "sınıf ortamındaki tartışmalarda" öğrendiklerini belirtmişlerdir. Metinlerarası göndermeleri de "okuma eksiklerini gidererek" öğrenirken, "imge, simge, motif ve metafor ile ironi ve ipuçları için romanın ilgili bölümüne tekrar tekrar dönerek" okuduklarını aynı derecede etkili öğrenme tercihi olarak görmekteyler. "Postmodern anlatılar hakkında eleştiri yazıları okudukça bazı tereddütlü konuların zihinlerine daha iyi yerleştikleri" seçeneği ise en alt sırada yer almaktadır. Tablonun bütününe bakıldığında, her seçeneğin gerçekte birbirini tamamladığı gözlenmektedir.

Yapılan alanyazın taramasında, öğretim stratejileriyle ilgili olarak Türkçe/ Türk Dili ve Edebiyatı alanında deneysel çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Çalışmalar, okuma, yazma, anlamlandırma, özet çıkarma, soru sorma gibi **temel öğrenme stratejileriyle ilgilidir**. Gazi Üniversitesinde okuyan 95 Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adaylarına uygulanan özetleme ölçeği sonucunda, "özellikle kaynak metinde yer alan imge ve düşüncelerin özet metinde yer bulmasını sağlayacak bağlantı ve atıf stratejileri ile eş zamanlı özetleme gibi stratejileri yeterli düzeyde kullanmadığı" tespit edilmiştir (Erdem, 2013: 36-52). Gene aynı araştırmacı aynı üniversitede Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan 112 öğrenciye uyguladığı 'okuma stratejileri ölçeği' sonucunda öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediği ve öğretmen adaylarının aldıkları akademik eğitimin, okuma stratejisi becerilerini destekleyecek nitelikte olmadığı bulgusunu elde etmiştir (Erdem, 2012:162).

2014-2015 eğitim yılında Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programları ve Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı ve Sosyoloji lisans programlarında eğitim gören toplam 236 öğrenci uygulanan Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri ve iki adet Okuduğunu Anlama Başarı Testi sonucunda, dördüncü sınıf kız öğrencilerinin okuma sürecinde daha fazla üstbilişsel stratejileri kullandıkları ortaya çıkmıştır. Türk Dili ve Edebiyatı Lisans Programı son sınıf öğrencilerinin ise "Genel Okuma Stratejilerini" daha fazla kullandıkları gözlenmiştir.

Postmodern anlatıların öğreniminde kullanılacak üstbilişsel öğrenme stratejileri konusunda henüz bir uygulamalı alan araştırmalarına rastlanmamıştır.

Bir üstkurmaca yapıt olan bu anlatıların, gerçek ile kurmacanın birbirine karıştığı, imge, simge, motif ve metaforlardan oluşan çok katmanlı yapıları nedeniyle okunup anlaşılmaları zordur. Metinle âdeta mücadele eden öğrencinin zihnini yormaktadır. Bir başkışinin etrafında geçen, neden-sonuç ilişkisine dayalı, merak ögesinin yol göstericiliğinde olayların rahatlıkla izlenip sonuç çıkarılan geleneksel okumalara alışkın olan öğrencinin, öncelikle, üstkurguyu, üstkurmaca metinlerin yapısını ve okuma tekniklerini bilmesi gerekmektedir.

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Kurgunun olduğu yerde başlayan üstkurgu, gerçek ile kurmaca evren arasındaki sınırları silmeye çalışarak kendini var eder. Üstkurgu, "kurgunun nasıl yapıldığını açık veya kapalı ifade eden bir 'ara söylem', bir 'sınır söylem', bir 'kurgu teorisi'dir (Ören, 2016: 105). Freudyen bir yaklaşımla bilinçte olduğu gibi bilinçaltı düzlemlerde de oluşur. "Üstkurgu metnin hem bilinç hem de bilinçaltı düzeylerine yerleşmiştir..." (Currie, 1995:17). Hayal gücü, fanteziler, serbest çağrışımlar, bilinçaltı düzlemde yer alır.

Yazınsal metinde ise üstkurgu, "tüm romanların yapısında olan bir fonksiyon veya bir eğilim" olduğu, "hem romanın edebî tarihini hem de kurgularının sunumsal yapılarını gösteren bir anlam ve anlayış içerdiği ve bu kavramın romanın kimliği ile nasıl sıkı ve ayrılmaz bir ilişkide " halindedir (Waugh, 2001:5). Üstkurmaca, bir eserin kendisini anlatma biçimidir.

Çok katmanlı metin yapısı olan, özgün imge ve çeşitli biçim kurgularıyla dokunan üstkurmaca anlatıları okumaya başlayan okurun, metinde satır aralarına gizlenmiş ipuçlarını öncelikle fark etmesi gerekir. İpucu bir şaka olabilir, bir oyun olabilir, bir şifre, bir tuzak, bir fantezist kurgu olabilir. Okurun, metinle daha baştan iletişim kurarak açık yapıtların özündeki bu mantığı bilerek okuması kaçınılmazdır. İmge açılımları ve kullanım biçimlerinin pek çok yoruma olanak sağladığı unutulmamalıdır. Dikkatli ve etkin okurun görevi bunları bilerek metni okuması ve birikimleriyle metni âdeta yeniden üretmesidir. "Bir dedektif ya da bulmaca çözücüsü gibi romanın biçimsel özelliklerini, imge dokusunu çözümlenmeye çalışacak, gizli şifrelerin ardına düşecektir bu okur...çağdaş roman okuru olmak yorucudur, özveri ister. ..Çağın avangard metinlerinin içinde yapılan benzeri yolculukların sonunda görev yine okurundur. Bu yoruma açık metinlerin okuru, metin içinde yaptığı bulguların ışığında ve kendi kişisel kapasitesi çerçevesinde metni çözümlenmekle yükümlüdür..." (Ecevit, 1996:48).

Avangardist edebiyat metinleri okurunun, zengin bir edebiyat kültürüne sahip olması, çağdaş edebiyat kuramlarını bilmesi, sanatla ilgili düşünce ve duygu birikiminin dışında, estetik duyarlık ve seçiciliğe sahip olması gerekir. "Salt duyguların değil, estetik bilincin ve yaratıcılığın odakta olduğu bir okuma anlayışı gerektirir bu tür metinler..." (Ecevit, 2001: 189).

Uygulamalı alan araştırmalarına rastlanmamasına karşın, üstkurmaca metin çözümlenmeleri yapan alan uzmanları, bu anlatıların yapılarını açıklayarak nasıl okunmaları gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Çünkü bu tür metinlerde, etkin okurun başat rolü vardır. "Postmodern sanat sıradan insanların sıkılmadan tüketeceği bir yapıda değildir, çok karmaşık, içinden çıkılması zor bir orman gibidir. Bir de pusulanız yoksa işiniz hiç de kolay değildir; çıkış tüketicinin donanımına bağlıdır...Postmodern yapıtta düzensizlikler kendi aralarında düzen kurmuşlardır. Bu düzensizlikler, okurdan çözümlenmeler bekler. Okur, yorumcu bu arayışta. Ve bunu gerçekleştirdiğinde yapıta anlam katmış olur. Anlam bu düzensizliklerin, yani birbiriyle doğrudan hiçbir bağı bulunmayan öğelerin birbiriyle ilişkilendirilmesinde orta çıkıyor" (Özbek, 2005: 14).

Okuma sürecinde anlamlar üretip metni yeniden yaratan okur, yazarın âdeta ortağıdır. Ona doğru okumanın yol ve yöntemlerini gösterir. İşaret ettiği nokta, genellikle satır aralarına gizlenmiş olan ipuçlarıdır. "Üstkurmaca metinlerin belirgin özelliklerinden biri de anlatıcının, metnin içinden okura yönelmesi, onunla söyleşmesidir...Bu yazar anlatıcı, okuruna metni nasıl kurguladığını anlatır, ona satır arasından örtük olarak ya da doğrudan yönelerek doğru okumanın ipuçlarını verir" (Ecevit, 1996: 65-76).

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

Hatta romancıları, okurla söyleşerek eserlerini nasıl kurguladıklarını anlattıkları gibi onları sayfa arasına gizlenmiş ipuçlarını yakalamaya, şifrelerini çözmeye, oyunlarını bulmaya yöneltirler. Oğuz Atay'ın Tehlikeli Oyunlar'ında (1984: 366-367), Orhan Pamuk'un Benim Adım Kırmızı (1998: 211, 325), Kara Kitap(1991: 242) ve Yeni Hayat'ında(1994: 70,76, 242); Hasan Ali Toptaş'ın, Gölgesizler (1995: 97, 145) ile Bin Hüzünlü Haz (1999: 27, 106, 115) adlı romanlarında okuyucuya doğrudan seslenen sözleri vardır. Bu anlatıların nasıl okunması gerektiği konusunda tarafımızdan hazırlanan uygulamalı okuma denemeleri de bulunmaktadır (Işıksalan, 2007: 435-438; 2016: 1227-1250).

Üstbilişsel öğrenme stratejileri konusunda yeterli bilgiye sahip olan okur, postmodern anlatıları bilinçli olarak okuyabilecek, okuma keyfi de alabilecektir.

Kaynakça

- AKTAŞ, Ş. (2009), *Şiir Tahlili*, Ankara, Akçağ Yayınları.
- ATAY, O. (1994), *Tutunamayanlar*, İstanbul, İletişim Yayınları.
- BECK, I. (1989), "Reading and Reasoning". *The Reading Teacher*, 42 (9), 676-682.(akt: Ahmet Doğanay. *Öğretim İlke ve Yöntemleri*).
- CURRIE, M. (1995), *Metafiction*, Newyork, Longman.
- DEMİREL, Ö. (2005), *Planlamadan Uygulamaya Öğretme Sanatı*, Ankara, Pegem Yayınları.
- DEMİREL, Ö. (2012), *Eğitim Sözlüğü*, Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.
- DOĞANAY, A. (2014), "Üst Düzey Düşünme Becerilerinin Öğretimi", *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, (Editör: Ahmet Doğanay), Ankara, Pegem Akademi.
- ECEVİT, Y. (1996), *Orhan Pamuk'u Okumak*, İstanbul, Gerçek Yayınevi.
- ECEVİT, Y. (2001), *Türk Romanında Postmodernist Açılımlar*, İstanbul, İletişim Yayınları.
- ERDEM, C. (2012) "Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmen Adaylarının Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri", *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1 (4), 162-186.
- ERDEM, C. (2013) "Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmen Adaylarının Özetleme Stratejilerini Kullanım Tercihleri ve Metin Dil Bilimsel Bir Özetleme Çalışması", *Dil ve Edebiyat Dergisi*, 36-52.
- Gay,L.R, Mills G.E. & Airasian, P. (2006), *Educational Research Competencies For Analysis and Applications*(8th ed), New Jersey, Prentice-Hall Inc.
- IŞIKSALAN, N. (2007), "Postmodern Öğretimi: Bir Postmodern Roman Çözümlemesi: Kara Kitap", *Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 419-466.
- IŞIKSALAN, N. (2016), "The Contributions of Postmodern Narratives to Master's Degree Students' Higher-Order Thinking Skills", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(4), 1227-1250.
- İLHAN, T. (2014), "Öğrenme Stratejileri ve İlgili Sınıflamalar", *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları*, (Editör: Behçet Oral), Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.
- KANTEMİR, E. (1976), *Türkiye'de Liselerde Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*. İstanbul, MEB Yayınları.
- KAPLAN, M. (1993), *Edebî Mülâkatlar*, İstanbul, Ötügen Yayınları.
- KAVCAR, C. (1999), *Edebiyat ve Eğitim*, Ankara, Engin Yayınevi.
- KÖSE, N. (2016), *Üniversite Öğrencilerinin Okuma Sürecinde Üstbilişsel Stratejileri Kullanma Durumları*, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- NEWMANN, F.M & WELAGE, G.G. (1993), "Five Standards of Authentic Instruction", *Educational Leadership*, 50(7), 8-12. (akt. Doğanay, A. (2014), "Üst Düzey Düşünme Becerilerinin Öğretimi", *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Ankara, Pegem Akademi.
- ÖREN, A. (2016), *Üstkurğu/Üstkurmaca Üzerine*, Ankara, Hece Yayınları.
- ÖZBEK, Y. (2005), *Postmodernizm ve Alımlama Estetiği*, Konya, Çizgi Kitabevi.
- PAMUK, O. (1994), *Yeni Hayat*, İstanbul, Can Yayınları.

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

- RESNICK, L. (1987), Education and Learning To Think, Ahmet Doğanay (akt.), "Üst Düzey Düşünme Becerilerinin Öğretimi", *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Ankara, Pegem Akademi.
- TOPTAŞ, H. A.(2005), *Uykuların Doğusu*, İstanbul, Doğan Kitap.
- UNDERBAKKE, M; BORG, J. M. & PETERSON, D. (1993), "Reasoning and Developing Higher the Knowledge Base for Teaching Higher or Thinking". *Theory into Practice*, 32(3).
- WAUGH, P. (2001), *Metafiction. The Theory and Practise of Self-Conscious Fiction*, London and Newyork, Routledge.
- WEINSTEIN, C.E. & Mayer, R.E. (1986), "The Teaching of Learning Strategies", In M.C. Wittrock(Ed). *Handbook Of Research On Teaching (Editör: Wittrock)*, 315-327. New York: Macmillan. (akt: Tahsin İlhan, "Öğretim Stratejileri ve İlgili Sınıflamalar", *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Ankara, Pegem Akademi.
- YALÇIN, A.(2005). *Çağdaş Türk Romanı(1946-2000)*, Ankara, Akçağ Yayınları.
- YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2008), *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara, Seçkin Yayınları.

TÜRK LEHÇELERİNİN OĞUZ GRUBUNA AİT DİLLERİN DÜZLÜK YUVARLAKLIK UYUMU VE ÖZELLİKLERİ

Sona ANNAYEVA*

Oğuz grubuna ait diller olan Türkmençe, Türkçe, Azerice ve Gagauzcada düzlük yuvarlaklık uyumu çeşitli fonetik koşullarda farklı ses hadiseleriyle ortaya çıkar. Bu hususta süz konusu dillerin fonetik yapısı, ses hadiseleri ve özellikleri temel alınır. Bilindiği üzere, düzlük yuvarlaklık uyumu, kelime gövdesindeki hecelerin ünlüleri bakımından, ayrıca, kelime kökü veya gövdesinin son hecesindeki ünlüyle eklerin ünlüleri arasındaki uyum bakımından incelenir.

Türk lehçeleri gerek ünlü gerek ünsüz uyumu bakımından ahenkli dillerdir. Bu nedenle, kelimenin iç yapısı sözkonusuysa, türk kökenli kelimelerde ünlüler arasında uyum sağlanır. Türk lehçelerdeki yabancı kökenli kelimelerin yapısında ünlü uyumunun sağlanması söz konusu değildir.

Türkmen dilbilimcisi A.Nurmuhammedow, küçük ünlü uyumunun Türk lehçelerinin Oğuz grubundaki yeriyle ilgili aşağıdakileri belirtir: "Küçük ünlü uyumunun kelimelerde kullanım ve yayılma kapsamı açısından Türkmençe, Türkçe, Azerice ve Gagauzca kendilerine özgün ortak hususlar bulundurarak bu konuda, diğer Türk lehçelerine göre fark gösterirler".¹ Oğuz grubunu oluşturan türk lehçeleri küçük ünlü uyumu bakımından birbirine çok yakın olsalar da, aralarında onları yazım ve telaffuz bakımından birbirinden ayıran birkaç özelliğin bulunması doğaldır.

Türkmençede ilk hecesinde yuvarlak ünlüsü bulunan ve önüyle sonu kapalı olan ikinci hecesinde ünlüsü kısa *a,e* sesleri olan kelimelerin yazımı Türkçeye (*börek/börek*, *çörek/çörek*, *dodak/dudak*), bazı hususlarda Azerice (*dodak/dudag*) ve Gagauzca (*gulak/kulak*) ile özdeşse de, telaffuzda ikinci hecedeki *a,e* geniş ünlüleri yuvarlak *o,ö* seslerine dönüşürler. Örneğin, *börek*, *çörek*, *gulak*, *horaz* gibi kelimeler, Türkmençede *börök*, *çörök*, *gulok*, *horoz* olarak telaffuz edilir.² Belirtilmesi gereken bir başka husus ise, bu kelimelere bazı çekim ekleri eklendiği takdirde, sözkonusu eklerin ünlüleri de konuşmada yuvarlak seslere dönüşür. Örneğin, yazımda *börekler*, *çöregim* diye belirtilir, konuşmada *böröklör*, *çörögüm* diye telaffuz edilir. Türkmençeyle kıyasla, Türkçede, Azericede ve Gagauzcada bu hususta yazım ile telaffuz arasında belirgin ayırım tespit edilmemiştir.

Börek, *çörek*, *kulak* gibi kelimelerin düzlük yuvarlaklık bakımından yazılışlarının aynı, telaffuzlarının farklı oluşu Türkmen öğrencilerinden oluşan Türkçe dil öğretim gruplarında bu konuda bazı sorunlar yaratabilmektedir. Türk lehçelerinden tamamen uzak yabancı öğrenciler Türkçeyi sil baştan öğrendikleri için bu dilin kurallarını olduğu gibi kabul edecekleri için bu konuda sıkıntı yaşamamaları gerekir. Fakat ikinci hecedeki *a, e* gibi düz sesleri, yuvarlak *o, ö*

* Dr., Azerbaycan, 78sona78@gmail.com

¹ A.Nurmuhammedow, Türkmen dilinde sözün singarmonizm hadysasy, Aşgabat, Ylym 2013, s. 255.

² A.Nurmuhammedow, Türkmen dilinde sözün singarmonizm hadysasy, Aşgabat, Ylym 2013, s. 103.

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

sesleri olarak telaffuz etmeye alışmış bir toplumu bu alışkanlıklardan vazgeçirmek uğraş icap etmektedir. Bu konuda tek çözüm olarak ek telaffuz alıştırmaları sayılabilir.

Türkmencede ilk hecelerinde yuvarlak ünlü bulunan ve son hecesi açık olan bazı kelimelerin sonunda *y (i), i* sesleri yer alır. Örneğin, *köpri, sürü, duygy, bulutly, güýçli, dogry* gibi. Örnekteki kelimelerin yazımında düzlük yuvarlaklık uyumu sağlanmasa da, sözkonusu uyum telaffuzda kendini gösterir. Yani, o kelimeler *köprü, sürü, duygu, bulutlu, güçlü, dogru* olarak telaffuz edilir. Yine de, bu kelimelerin bazıları Türkçede (*köprü, sürü, duygu, bulutlu, güçlü, doğru*), Azericede (*bulutlu, dolu*), Gagauzcada (*dolu, köprü, dogru*) bulunur ve onların yazımı ile telaffuzu arasında herhangi belirgin bir ayırım göze çarpmaz.

Yukarıdaki *köpri, sürü, duygy* gibi kelimelere 3'üncü şahıs iyelik eklerinin eklenmesi halinde *y (i), i* sesleri 2'inci hecede (yazımda) *u,ü* seslerine dönüşerek küçük ünlü uyumuna uyar. Örneğin, *köprüsi, sürüsü, duygyusy* gibi. Bunun tersine, bu kelimelere 1'inci ve 2'inci şahıs iyelik eki eklendiği takdirde, konuşmada yuvarlak telaffuz edilen *y (i), i* sesleri, gerek yazımda gerek telaffuzda oldukları gibi belirtilir. Örneğin, *köprü:m, sürü:m, duygy:m* gibi. Bu hadise, bu durumda sözkonusu seslerin uzun söylenmesiyle açıklanabilir. Oğuz gurubundaki diğer dillerde yukarıdaki kelimelere 1'inci ve 2'inci şahıs iyelik eki eklenecek olursa, küçük ünlü uyumuna uyulur.

Türkçe, Azerice ve Gagauzca kelimenin son hecesine kadar yuvarlak ünlü ses bulundurabilen dillerdir. Türkmencede ise, bazı istisna ve bileşik kelimeler hariç, yazımda kelimenin ikinci hecesinden sonraki hecelerde yuvarlak ünlü bulunmaz. Türkmencenin imlasına göre, kelimenin üçüncü hecesinde yuvarlak ünlünün bulunmayışı, yine de yazım ile telaffuz arasında ayırmalara yol açmaktadır. Bu hadise, çekim ve yapım eki almış kelimelerde daha belirgin şekilde göze çarpmaktadır. Türkçe, Azerice ve Gagauzcada düzlük yuvarlaklık uyumuna bağlı olarak çekim ve yapım eklerinin fonetik şekilleri Türkmenceye nispetle daha fazladır. Örneğin, Türkmencede *kümüş* (gümüş) ve Türkçede *gümüş* kelimelerine 2'inci şahıs çoğul iyelik ve tamlayan hal ekleri eklendiğinde (*kümüşimiziň/gümüşümüzün*) ilk örnekte kelimenin köküne eklenmiş olan ekteki ünlülerin düzleştiği, ikinci örnekte ise, eklerdeki ünlülerin yuvarlak oldukları görülmektedir.

Türkmencenin imla kurallarına göre seslerin yuvarlak hal alma imkanları sınırlı gibi görünse de, Türkçe, Azerice ve Gagauzcaya nazaran, konuşma dilinde ünlüleri düz olan eklerin de yuvarlak hal aldığı görülmektedir. Türkmencede kelimenin ilk hecesindeki yuvarlak ünlü arkasından gelen eklerin düz ünlülerini de etkileyebilir. Buna konuşma dilinin en itibarlı kaynaklarından biri olan tiyatrodan örnek verilmesi uygun olur. Magtymguly Sazlı Dram Tiyatrosu *Aşk ve Hasret* sahnesinden baş karakter Kayıs'ın ses kaydından [*Yşgymyň o:duno ço:ýsom^molmozmy?*] örneğinde *o:duno* kelimesindeki *o* sesi aslynda *-a* yönelme hal eki, *ço:ýsom* kelimesindeki *-so*, aslında *-sa* dilek şart kipi eki ve *molmozmy* kelimesindeki *-moz*, geniş zaman 3'üncü şahıs olumsuz *-maz* ekidir.

Türkçede konuşma dilinde yabancı dillerden girmiş kelimelerin başında, özellikle iki ünsüz arasında ünlü türetme hadisesi çok yaygındır. Örneğin, *tren-tiren, traş-tıraş, spor-sipor* gibi. Bunun nedeni, Türkcenin ses yapısının kelimenin başında iki ünsüzün yanyana telaffuz edilmesine yatkın olmayışındadır. Fakat, Türkçede konuşma dilinde kelimenin iki hecesinin birleşme noktasındaki iki ünsüzün arasında ünlü türemez. Bunun aksine, Türkmencenin konuşma dilinde iki hecenin birleşme noktasındaki iki ünsüzün arasında ünlü ses türeyebilir. Bunun en iyi örneği Türkmenistan Baş Dram Tiyatrosu

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

sanatçısı Töre Annaberdiyev'in *Güvercinin sınavı* sahnesinin ses kayıtlarından alınmış konuşmasıdır: [*Eý Taňrym, gud^o^rotuňa tagzym*]. Örnekteki *gud^o^rotuňa* kelimesi yazıda *gudrat* şeklinde yazılmaktadır. Fakat edebi Türkmençenin telaffuz normları iki hecenin birleşim noktasındaki iki ünsüzün arasında yuvarlak ses türetmesine, hatta ikinci hecedeki düz olan *a* sesinin yuvarlak *o* sesine dönüşmesine elvermektedir.

Yukarıda Türkmençe, Türkçe, Azerice ve Gagauzcadan alınmış örneklerle, onların arasındaki düzlük yuvarlaklık uyumunun ortak yönleri ve onları birbirinden ayıran bazı özellikler belirlenmeye çalışılmıştır.

AZƏRBAYCAN ƏDƏBİYYATI ÇEX ŞƏRQŞÜNASLIĞINDA

Şəfiyeva Roza ŞAKIRQIZI*

Məlumdur ki, müqayisəli ədəbiyyatşünaslıq həm qohum, həm qohum olmayan, həm də region xalqlarının ədəbiyyatlarının müqayisəli şəkildə tədqiqini nəzərdə tutur. Müqayisəli ədəbiyyatşünaslığın ən mühüm vəzifələrindən biri də Qərb və Şərq ədəbi əlaqələrinin tarixi köklərin və ümumi qanunauyğunluqlarının öyrənilməsi ilə bağlıdır. Müqayisəli-tarixi metod yalnız "ədəbi təsirlər" problemi ilə məhdudlaşmır. Müqayisəli tədqiqat xalqların mənşəyi və coğrafi baxımdan yaxınlığı nəzərə alınmadan da aparıla bilər.

Çex-Azərbaycan ədəbi əlaqələrinin inkişafında, Azərbaycan ədəbiyyatının klassiklərinin bədii irsinin öyrənilməsində çex şərqşünaslığı mühüm rol oynamışdır. Çex şərqşünaslığında öz həyat və fəaliyyətlərini əsasən Azərbaycan ədəbiyyatının tədqiqinə həsr etmiş 2 şərqşünası xüsusilə qeyd etmək lazımdır – Yan Rıпка (1886-1968) və Zdenka Vesela (1930-1998).

Yan Rıпка tədqiqat sahəsini əsasən farsdilli Azərbaycan ədəbiyyatını əhatə edir. O, dünyanın ən böyük nizamişünaslarından biridir. Öz tədqiqatlarında çex alimi Nizaminin yaradıcılığını dərinləndirən təhlil etmiş, onun poeziyasının böyüklüyünün səbəblərini açıb göstərmişdir.

Y.Rıпка Nizaminin "Xəmsə"si ilə yaxından tanış idi. Çex aliminin diqqətini, xüsusilə, "Yeddi gözəl" poeması cəlb etmişdir. Tədqiqatçı bu əsərə yüksək qiymət vermiş, onu mövzu və üslub zənginliyi baxımından digər poemalardan üstün hesab etmişdir. "Yeddi gözəl" poeması üzərində çex yazıçısı böyük tekstoloji tədqiqat işi aparmışdır. Onun sətri tərcüməsi böyük və gərgin əməyin nəticəsi olmuş və 1939-cu ildə bitmişdir. Bu tərcümə ilk dəfə həmin il Praqa Qrafika İnstitutunda Avropa ədəbi klubunun vəsaiti hesabına dərc olunmuşdur.

Çexiyada Nizami yaradıcılığına Y.Rıpkadan əvvəl də müraciət olunmuşdur. Belə ki, 1915-ci ildə tanınmış çex yazıçısı Mariya Mayerova ilk dəfə olaraq Nizaminin "Yeddi gözəl" poemasının bir hissəsini tərcümə etmiş və onu "Bəhram Gurun və al yanaqlının tarixçəsi və ya Yeddi gün, yeddi gecə" adı altında çap etdirmişdir. Lakin tərcüməçi Nizami poemasını bütün gözəlliyini çex oxucusuna çatdırı bilməmişdir. Hər şeydən əvvəl bu, əsərin janrının dəyişilməsi, yəni nəsr şəklində tərcümə olunması ilə izah oluna bilər.

Yan Rıпка həmçinin P.Eysnerlə poetik əməkdaşlıq edərək Nizaminin lirikasını da çex dilinə tərcümə etmiş və bu əsər "Mədhyyələr" adı altında çapdan çıxmışdır. O, eyni zamanda İran nizamişünası Vahid Dəstigərdi ilə birlikdə əvvəllər hətta sovet nizamişünaslığına bəlli olmayan Nizamiyə məxsus qəzəlləri tapıb üzə çıxartmışdır. Rıpkanın fikrincə, Nizaminin lirikası 20 min beytdən ibarətdir, onun böyük əksəriyyəti isə hələ də tədqiq olunmamışdır.

Y.Rıpkamın mühüm əhəmiyyət kəsb edən tədqiqat işlərindən biri də "Yeddi gözəl" poemasında atalar sözlərinə dair bəzi qeydlər" adlanır. Məqalədə nəinki Azərbaycan xalqının, eləcə də bütün dünya xalqlarının, o cümlədən, çex xalqının mənəvi sərvətinə

* Dr., Bakü Slavyan Universiteti, rshafiyeva@yahoo.com

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

çevrilmiş çoxlu sayda Nizamiyə məxsus atalar sözləri tədqiq olunur. Onların içərisində "Hər bir insanın addımı onun imkanı ilə uzlaşmalıdır", "Özgəyə quyu qazan, özü düşər", "Gözdən uzaq - könlüdən uzaq" və s. nümunə gətirmək olar.

Tədqiqat zamanı çex alimi vaxtaşırı olaraq "Koroğlu" eposuna da müraciət edir. Məsələn, götürək "Qaradan tünd rəng yoxdur" atalar sözünü. Nizaminin "Yeddi gözəl" poemasında rast gəlinən bu atalar sözünü çex alimi "Koroğluda" xatırlanan "Eyibdən pis heç nə yoxdur" atalar sözü ilə müqayisə edir.

Çex tədqiqatçısı nəinki Nizaminin atalar sözlərini başqaları ilə müqayisə edir, həmçinin onların yaranma tarixçəsini müəyyən edir. Məsələn, "Bağdad boş qaldı" atalar sözünün haradan yarandığını təyin etmək üçün Y. Rıpkadan onun ilkin variantına müraciət edir. Bağdadın çiçəklənməsi dövründə yaranan bu hikmətli söz. o zaman belə səslənirmiş: "Şah ona Bağdad kimi çiçəklənən bağ bağışladı". Çex tədqiqatçısının fikrincə, atalar sözünün neqativ variantı şəhərin monqollar tərəfindən dağılmasından sonra yaranmışdır.

Y.Rıpkadan fərqli olaraq, Zdenka Vesela türkdilli Azərbaycan ədəbiyyatını tədqiq etmişdir. O, eyni zamanda ilk çex azərbaycanşünasıdır. Türkdilli Azərbaycan ədəbiyyatından çex dilinə ilk birbaşa tərcümələrin müəllifi məhz Z.Veseladır.

Çex azərbaycanşünasının ilk müraciət etdiyi əsər Cəmil Məmmədquluzadənin "Poçt qutusu" hekayəsi oldu. Tərcüməçi böyük məsuliyyətlə hekayənin tərcüməsinə yanaşmış, orijinalın özünəməxsusluğunu, müəllifin həyata baxışını olduğu kimi saxlaya bilmişdir. Tərcümədə, xüsusən, müəllifin ciddi fikirləri ilə kinayəsinin çarpazlaşdığı məqamlarda yazıçının özünəməxsus üslubu, qəhrəmanın emosional, canlı, dinamik nitqi çex dilində qısa, sadə ifadələrlə verilmişdir. Tərcüməçi hekayənin baş qəhrəmanı Novruzəlinin təfəkkür tərzini çex dilində canlandırarkən o dövr Azərbaycan kəndlisinin xarakterini ifadə edən leksikası çox böyük məharətlə seçmişdir. Tərcümə etdiyi dilə dərinlən bələd olan Z.Veselá Novruzəlinin diiri-məişət leksikası ilə bağlı mürəkkəb ifadələrini öz dilində ustalıqla verməyə müvəffəq olmuşdur: "Do smrti jsem tvým otrokem" - "Ölənəcən sənin qulunam", "Hlavu za tebe dám, cháne, odpusť mi při hlavě svých vnučat" - "Xan, başına dönüm, mənə balalarının başına çevir", "Ať jsem tvou oběti, cháne" - "Xan, qurbanın olum".

Tərcümə zamanı böyük sayda tərcüməyə gəlməyən sözlərə də rast gəlinir: "Allah", "Vallah", "Maşallah", "Bismillah", "çuxa", "xan", "bazar", "ağa" və sayrı. Bu sözlər hekayənin milli koloritini, qəhrəmanın emosional danışığını göstərməyə kömək edir. Təəssüf ki, tərcüməçi bu sözlərin şərhini verməmiş, bu isə öz növbəsində tərcümənin yeganə çatışmazlığı hesab oluna bilər.

Zdenka Veselá Azərbaycan ədəbiyyatından digər tərcümələr də etmişdir. Onun Azərbaycan folklorundan etdiyi tərcümələr də böyük araşdırma əsəri kəsb edir. Bu mənada çex aliminin bayatılara müraciəti olduqca səciyyəvidir. Birinci dəfə Z.Veselá 9 bayatını çex dilinə tərcümə etmiş və on- rı "Azərbaycan xalq dördlükləri" adı altında çap etdirmişdir. Tərcümə zamanı bayatların gözəlliyi, təbiiliyi qorunub saxlanılmışdır.

Əzizim kətan yaxşı,	Plátno nikdo nepohání,
Geyməyə kətan yaxşı.	Vždyt je dobré k oblékání
Gəzməyə qərib ölkə,	Cizi kraj je k cestování,
Ölməyə vətən yaxşı.	Vlast je dobrá ke skonání.

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

Çəxlərin bayatıya bənzər bir bənddən ibarət bitkin şeir forması yoxdur. Bu səbəbdən tərcüməçi əsas diqqəti bayatının məzmununun dəqiq şəkildə tərcüməsinə yönəlmişdir. Bayatının xüsusiyyətlərini dərindən bilən Z.Vesela orijinalın "xalq ruhunu", şeirin daxili ritmini çex oxucusuna çatdırmağa müvəffəq olmuşdur. Bayatının əsas məzmununun son iki misrada verildiyini nəzərə alan çex tərcüməçisi onun birinci iki misrasını sərbəst şəkildə tərcümə etmişdir:

Xan kəndinin düzü var	Na nebi jsou jasně hvězdy
Çöllərində quzu var	Padesát, sto, pşemnoho
İki könül bir olsa	Dvě duše jsou jako jedna
Kimin ona sözü var?	Co je komu do toho?

Beləliklə, Azərbaycan ədəbiyyatının çex şərqşünaslığında tədqiqi çex-Azərbaycan ədəbi əlaqələrinin tərkib hissəsini təşkil edir, eyni zamanda Azərbaycan ədəbiyyatının Çexiyada geniş təbliğ olunmasına kömək edir.

TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI DERSİ DİLBİLGİSİ ÖĞRETİMİNDE DİLBİLİMSEL YAKLAŞIMLARDAN YARARLANMA

Şenel GERÇEK*

Amaç

Bu çalışma, Türk Dili ve Edebiyatı dersi dilbilgisi öğretiminde, geleneksel anlayışların yanında, çağdaş dilbilimsel yaklaşımlardan da yararlanılmasının önemi ve gerekliliğini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışmada yeni Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı (2015) temel alınmış, programın dil öğretimiyle ilgili kazanımlarından yola çıkılarak dilbilimsel yaklaşımların programda nasıl işlenebileceğiyle ilgili düşüncelere yer verilmiş, bu arada, çeşitli kaynaklardan da yararlanılarak, uygulamaya yönelik öneriler getirilmiştir.

Bu çalışma, 2015 Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) öğretim programındaki "Okuma", "Yazma" ve "Sözlü İletişim" başlıklı kazanım alanları altında verilen "dilbilgisi" konularıyla, bu konuların öğretiminde temel alınan geleneksel dilbilgisi kitaplarıyla ve dilbilgisini çağdaş düşünce ve yeni bakış açılarıyla yeniden yorumlayıp yeni öneriler getiren dilbilim kitaplarıyla sınırlıdır.

Giriş

Dilbilgisi ve dilbilim terimleri, birbirleriyle çok sık karıştırılan, kavram alanları ortak olsa bile, aralarında niceliksel ve niteliksel belirgin ayrımlar gözlemlenen iki farklı disiplindir. Dilbilgisi, daha çok geleneksel bir yaklaşıma işaret eder ve belirli bir dilin kullanımını belirleyen kurallar bütünüyle ilgilenirken dilbilim, insandaki dilyetisinin doğası ve doğal dillerin belli bir durumdaki oluşumunu inceleyen daha çağdaş ve yeni bakış açılarını içerir. (Kıran ve Kıran 2013: 47-49)¹

Yunanca "yazı" anlamına gelen *gramma* sözcüğüne dayanan dilbilgisi, geniş anlamda "dil kullanımında yerleşmiş kurallara göre, dili meydana getiren sesleri (phonemes), şekilleri (morphemes), sözcükleri, yapı ve dizi işlem ve yollarını, yöntemlerini, sözcük sınıflarını, çekimlerini, cümledeki görev ve bağlantılarını düzenli olarak inceleyen bilim." şeklinde tanımlanır. (Dilaçar 1989: 83). Dilbilgisi, bir dilin ses, biçim, tümce ve anlamla ilgili özelliklerini tek tek tanımlayıp genel kurallara ulaşmaya çalışırken temel dil öğretimine de kaynaklık eder. Grameri, bir dilin yapı modeli olarak gören Başkan, dilbilgisini, "Özellikle insan beyni gibi bir "kapalı kutu" tarafından oluşturulmuş olan dil düzeninin iç yapısını anlamak için yapılan bu tür çalışmalar sonunda ortaya konan eser" olarak tanımlar (Başkan 1988: 95).

Dilbilim ise insan dilinin evrensel doğasına eğilen ve dilbilgisi çalışmalarına göre oldukça yeni sayılabilecek bir inceleme alanıdır. "Dilbilim, genel olarak dil olayını ele alan,

* Yrd. Doç. Dr. Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, senel.gercek@kocaeli.edu.tr

¹ Doğan Aksan, dilbilim ve genel dilbilim olarak iki alana işaret eder: Dilbilim, geleneksel dilbilgisinin çalışmalarını da kapsarken, Genel Dilbilim, daha çok dil olgusunun tüm dünyadaki ortak özelliklerine eğilen ve bizim yukarıda "Dilbilim" olarak adlandırdığımız bir bilim dalı olarak tanımlanır (Aksan 2015: 24)

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

özel olarak da dilin çeşitli gerçekleştirmeleri sayılan doğal dillerin hem belli bir evredeki işleyiş düzenlerini, hem de çeşitli evreler arasındaki değişimlerini inceleyen bir insan bilimidir." (Vardar 2001: 21). Bildirişimin en temel aracı olan insan dilini çeşitli bilimsel yöntemlerle her yönden inceleyip doğru bir tanıma ulaşmaya çalışan dilbilim, dil dizgesinin işleyiş mantığını ortaya koymayı amaçlar. Dilbilimle ilgili kuramsal çalışmaların tarihi 19. yüzyıla kadar uzansa da çağdaş ve bilimsel temelli dilbilimin kurucusu Ferdinand de Saussure sayılır. Genel Dilbilim dersleri adlı, ölümünden sonra yayımlanan ünlü yapıtında, dili "...birbilerine karşılıklı biçimde bağlantılı olan dil göstergelerinden oluşan, kendi içinde tutarlı bir düzen" olarak tanımlar (Başkan 1988: 205). Böylece oldukça karmaşık ve çok boyutlu bir görünüme sahip dil olgusu, somut bir nesne gibi, herhangi bir tarihsel bilgiye gerek kalmaksızın eşzamanlı olarak incelenebilecektir (Kıran ve Kıran 2013: 32). Genel olarak "Yapısalcılık ya da Eşzamanlı Dilbilim" olarak adlandırılan bu anlayışın temelinde Saussure'un dil (language) / söz (parole) ayrımı vardır. Doğal dilleri bildirişim sağlayacak şekilde çözümleyip işleyebilen insan, bunu sahip olduğu 'dilyetisi'ni kullanarak sağlar. Dilyetisi, "... çok karmaşık nitelikli verilerden oluşur, değişik biçimlere bürünür, dil olgularının bütün görünüşlerini, fiziksel, fizyolojik, anlıksal, toplumsal ve bireysel yönlerini kapsar." (Vardar 2001: 45). Bu karmaşık verileri Saussure, dil (language) / söz (parole) ayrımından yola çıkarak düzene sokup inceler. Soyut bir kurallar bütününden oluşan dil, bu yönüyle toplumsal bir olgudur ancak, gerçek yaşamda bireylerin kullanımıyla (söz) somutlanabildiğinden aynı zamanda bireysel bir yöne de sahiptir. "Söz"le somutlanan sonsuz sayıdaki verileri işleyip sınıflandırmak, türdeş olanları ayırıp her biri için soyut bir genellemeye ve en sonunda genel bir kurallar dizisine ulaşmak, böylece "dil" dizgesinin uzlaşımsal düzenini ortaya koymak ancak 'dilyetisi'yle olanaklıdır. Sonuçta şöyle bir durum ortaya çıkar: Dil de söz de birbiriyle sürekli karşılıklı etkileşim içindedir; biri diğerinin hem aracı hem de ürünüdür. Söz, tarihsel olarak dilden önce gelse bile sürekliliğini dille sağlamak zorundadır; dil denilen soyut dizge de "söz"ün verileriyle varlık bulmaktadır (Vardar 2001: 46). Saussure'un yaklaşımında "söz" ve "dil" ayrımını göz önüne almak ve kişisel kullanımlarla biçimlenip çeşitlenen "söz"ün yerine "dil", yani yapıyı incelemek büyük önem taşır; çünkü amaç dilin dizgesini ortaya çıkarmaktır. Bunun için Saussure, geleneksel dil incelemelerinin tarihsel gelişime odaklanan artsüremli bakış açılarının aksine, "şimdi"ye odaklanan eşsüremli bir yaklaşımı önerir. Dildeki değişim ve gelişmeleri dışlayan bu bakış açısı, dildeki sorunları durağan ve belirli bir süreyle sınırlandırarak araştırmayı hedefler (Aksan 2015: 38).

Bu noktada Saussure'un "gösterge" kavramına ilgili geliştirdiği düşünceleri anmakta yarar vardır çünkü dildeki her birimi birer gösterge olarak kabul eden Saussure, dış dünyanın kavramsal düzeye çekilmesinde, bu göstergelerin önemine işaret eder. Gerçekliğin (varlık/gönderge) bilişsel düzeydeki soyut karşılığı (kavram/gösterilen), dilsel gösterimlerle (sesbirimsel dizimler/gösteren) somutlanır ve bu ikisinin aynı anda etkileşimiyle ortaya çıkan birim (sözcük/gösterge) dilsel adlandırmaların da temelini oluşturur. Kavramlarla bu kavramları karşılayan dilsel birimler arasındaki ilişkinin toplumsal uzlaşımaya dayalı olduğunu savunan Saussure, göstergenin nedensizliğine vurguda bulunurken bu göstergelerin yan yana gelerek anlamlı yapılar üretme sürecini ise nedenli olarak görür. Buradan hareketle Saussure, göstergeler arasında iki tür ilişkiye işaret eder: Dizimsel ilişki ve dizisel ilişki. Dilsel yapıların üst modellerinin anlaşılmasını sağlayan yapı dizimsel sırayı (yatay eksen) işaret ederken, bu model içinde yer alabilecek eşdeğerdeki tüm örnekleme dizisel sırayı (dikey

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

eksen) gösterir. Dil öğretimi için oldukça önemli açılımlar sağlayabilecek olan dizimsel ve dizisel ilişkiler, dilsel birimlerin aralarındaki eklemleme ilişkisini de gözler önüne serer. Örneğin "Genç kız, güzel kadın, siyah gömlek, yaşlı adam" gibi sıfat tamlamaları "sıfat+ad" biçiminde adlandırılacak dizimsel bir ilişkiye işaret ederken, bu modeli görmemizi sağlayan tüm somut kullanımlar dizisel ilişkiyi örnekler. Bu tür modellemeler tüm dil birimleri için olanaklıdır. Böylece dil kullanıcıları, dilsel göstergeleri anlamlı bütünlere çevirebilmek için seçme ve birleştirme işlemlerini daha kolay biçimde gerçekleştirebilecektir. "Seçilmiş terim ya da sözcüklere dizi, bu terim ve sözcüklerin birleştirilmesine **dizim** denir. Konuşan ya da yazan özne, özellikle konuşurken çok kısa bir sürede yaptığı için, çoğunlukla bu iki işlemi birbirinden ayıramaz. Söylemin türü ne olursa olsun, en basit tümceden en karmaşık tümceye, anlatımın etkinliği ve ilgi çekmesi dilin olanaklarını kullanma biçimine bağlıdır." Kıran ve Kıran 2013: 169).

Saussure'un, göstergelerin kuruluşu, yan yana dizilişi ve daha büyük anlamlı birimler üretmesi gibi dilin soyut kurallarını ortaya koymaya çalışan ve yapı kavramına odaklanan bakış açısı, sonraki dilbilimcilerin daha özel ve somut dil özelliklerine eğilmelerine olanak sağlamıştır. Özellikle sözdizimden hareketle yapılan çalışmalar sonucunda, dilin iç yapısına dönük olarak İşlevsel Dilbilim ve Üretici-dönüşümsel dilbilgisi adıyla iki görüş ortaya çıkmıştır: İşlevsel dilbilim, dilin toplumsal özelliğinden yola çıkarak iletişim işlevine odaklanırken üretici-dönüşümsel dilbilgisi özellikle sözdizimlerin yüzeydeki görünüşleriyle derin yapıdaki özelliklerini ve bu ikisi arasındaki bağlantıları ortaya çıkarmayı hedefler. (Kıran ve Kıran 2013: 225; Akerson 2016: 104).

1960'lardan sonra dilbilim çalışmaları sözcük ve tümce düzeyini aşarak söylem gibi metin düzeyinde ortaya çıkan daha büyük dil yapılarıyla ilgilenmeye başlamış, Saussure ve sonraki dilbilimcilerin çok fazla üzerinde durmadığı "söz" incelemeleri ön plana çıkmıştır (Kıran ve Kıran 2013: 226-227).

Türk Dili ve Edebiyatı Programı ve Dil Öğretimi

Daha önceki yıllarda ayrı bir ders olarak programa alınan dilbilgisi, yeni öğretim programında Türk Edebiyatı dersiyle yeniden birleştirilmiş, programın "Giriş" bölümünde yer alan ifade de belirtildiği gibi, "... böylece dil ve edebiyat eğitiminin birbirini destekleyecek şekilde gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır." (MEB TDE Programı 2015: 2). 2015 Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) öğretim programında, öncekilerden farklı olarak "Dinleme/izleme" ve "Konuşma" becerileri "Sözlü İletişim" başlığı altında toplanmış, böylece kazanım alanları "Okuma", "Yazma" ve "Sözlü İletişim" olmak üzere üç başlığa indirilmiştir.

Metnin dizgesel bir yapı olarak kavranmasını amaçlayan Program, bu dizgesel yapının dille kurulup şekillendiği gerçeğine vurguda bulunarak dilin olanakları konusunda farkındalığın artırılmasını, böylece öğrencilerin kendi sözlü veya yazılı metinlerini oluşturabilmesini hedeflemiştir (MEB TDE Programı 2015: 7). Bu hedefler doğrultusunda, "ses", "biçim", "sözcük" ve "tümce" bilgisi okuma çalışmaları kapsamında; "yazım", "noktalama kuralları" ve "anlatım bozuklukları" ise yazma çalışmaları kapsamında ele alınmıştır. Programın dokuz ve onuncu sınıf ünitelerinde dilbilgisi konuları açıkça belirtilirken on bir ve on ikinci sınıf ünitelerinde, herhangi bir dilbilgisi konusu yer almamıştır. Bu yokluğun nedeni metin odaklı yaklaşım temelinde açıklanmıştır: "On bir ve on ikinci sınıfta incelenen

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

metinler bir bütün olarak dil özellikleri bakımından değerlendirilir. Burada amaç ele alınan metindeki bütün dil özelliklerini incelemek değil, metnin yapısını ve anlamını etkileyen önemli dil özelliklerini vurgulamaktır." (MEB TDE Programı 2015: 15-16)

Program Kazanımları

A. Dilbilgisiyle İlgili Okuma Kazanımları

1. "Metinde geçen kelime ve kelime gruplarının anlamlarını belirler." (Açıklama: Öğrencilerin bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını *metnin bağlamından hareketle tahmin etmesi* veya kaynaklardan yararlanarak öğrenmesi sağlanır.) (MEB TDE Programı 2015: 26)

2. "Metnin dil bilgisi özelliklerini belirler." (Açıklama: Metindeki dil bilgisi özelliklerinin (şekil bilgisi, kelime anlam, kelime türleri, cümle türleri, cümlenin öğeleri), *anlamın oluşumuna katkısı* değerlendirilir.) (MEB TDE Programı 2015: 26)

B. Dilbilgisiyle İlgili Yazma Kazanımları

1. "Duygu ve düşüncelerini farklı cümle yapılarını kullanarak yazar." (Açıklama: Bir yazıda basit, birleşik, sıralı, bağlı, eksiltili, devrik, kurallı cümle; isim cümlesi, fiil cümlesi şeklinde farklı cümle yapılarının kullanılabilmesi ve *bu kullanımların metne katkısı* vurgulanır.) (MEB TDE Programı 2015: 32)

2. "Yazılarını cümle ve paragraflar arasındaki ilişkileri dikkate alarak yazar." (Açıklama: Bir metinde *cümle ve paragraflar arasındaki ilişkilerin önemi* vurgulanır. *Bu ilişkilerin* tamlamalar, zamirler, bağlaçlar, edatlar, eksiltili anlatım gibi *dil yapılarıyla ve konu sürekliliğinin sağlanmasıyla oluşturulduğu* belirtilir.) (MEB TDE Programı 2015: 32)

Dilbilgisi konularıyla ilgili başlıkların yer aldığı 9. ve 10. sınıf ünite tablolarında, bu işlevsellik ön plana çıkarılmış, her başlığın altında, dilbilgisi konularının özellikle metin üzerinde işlenmesi gerektiği, açıklaması yapılmıştır. Örneğin 9. sınıf okuma kazanımlarının 2. ünitesinde yer alan "Dil Bilgisi: Şekil Bilgisi (Kök, ek bilgisi: Yapısına göre kelime türleri (basit, türemiş, birleşik kelimeler)" konularının "okuma metinlerinden alınan bölümler üzerinde ve metin içindeki işlevlerine dikkat çekilerek" işleneceğinin özellikle belirtilmiştir. (MEB TDE Programı 2015: 40)

Kısaca belirtmek gerekirse, birleştirilmiş yeni program, dilbilgisinin tematik ve konu odaklı işlenişini olabildiğince geri plana atmış, dil öğretimi metnin yapısı ve anlamını çözümlenmede yardımcı bir araç durumuna indirgemıştır. Bu durum, programın *Okuma ve Yazma Kazanımları* başlıkları altında verilen dilbilgisiyle ilgili kazanımların yalnızca ikişer genel başlık altında verilmesinden de kolaylıkla anlaşılabilir. Ayrıca, bu kazanımların yanlarına iliştilen açıklamalarda, metnin anlamı ve bağlamına yapılan vurgu, dilbilgisel unsurların biçimsel betimlenmesinden çok, bu unsurların metnin bağlaşıklığını sağlamada oynadıkları rol ve etkiye odaklanıldığını açıkça göstermektedir. Ne var ki, öğretmenlerin kullanabileceği yöntem ve yaklaşımlardan programda açıkça söz edilmediğinden uygulamanın nasıl gerçekleşeceği belirsiz kalmaktadır.

Öneriler

Programın metin odaklı olması ve metnin dizgesel yapısına vurguda bulunması, dilbilgisi öğretiminde dilbilimsel yaklaşımlara başvurmayı oldukça kolaylaştırmaktadır. Zaten nitelikli bir edebiyat eğitiminin yorum derinliğinden yoksun kuru dilbilgisi açıklamalarıyla

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

gerçekleşmeyeceği, bunun yanında "...dilbilimin, dil felsefesinin, göstergebilimin, yazınsal kuramların, yazınsal türlerin bilinmesinin önemi" (Uçan 2015: 25) bugün hemen herkes tarafından kabul edilen bir gerçektir. Öyleyse başta Saussure'un dil/söz ve Chomsky'nin edinç/edim ayrımları olmak üzere sözcük kuramları ve edimbilim gibi daha yeni dilbilim alanlarının çalışmalarından yararlanılarak metnin önce dil yapısı, sonra da bu yapıyla üretilen anlam/içerik örüntüsü incelenebilir. Buradan yola çıkılarak dilbilgisi öğretiminde iki aşamalı çalışmalar yapılabilir. İçeriğin ortaya çıkması, dilsel gerçekleşmeye mümkün olduğuna göre, birinci aşamada öğretilecek dil birimlerinin sözcük ve tümce düzeyindeki biçimsel görünüşleri ortaya konmalı, her biçimbirimin dilbilgisel özelliği tanımlanmalı ve genel işlevi belirlenmeli, ikinci aşamada ise bu biçimbirimlerin metin odaklı çalışmalarda ne tür anlam örüntüleri ürettiği incelenmelidir. Bunun için;

1. Hedeflenen dil birimini oluşturan biçimbirimlerin eşsüremleri bir yaklaşımla ayırt edilmesi sağlanmalıdır. Örneğin, "Öğrencilere dilbilgisi öğretiyorum." tümcesinin "[Öğren(i)]-[+ci]+[ler]+[e] [dil]+[bil]-[gi]+[si] [öğret]-[iyor]+[um] şeklinde biçimsel birimlere bölünmesi. Her birimin dilbilgisel özelliğinin tanımlanması. (NOT: Öğrenciler büyük bir olasılıkla "öğren-" ve "öğret-" sözcük tabanlarındaki [n] ve [t]'nin anlam ayırt edici özelliğini fark edecekler ancak [*öğre-] diye bir eylemi tanımayacaklardır. Bu nedenle eşsüremleri bakış açısıyla bunun gözardı edilmesi gerektiği vurgulanıp eylem tabanının öğren- ve öğret- şeklinde alınması sağlanabilir.)

2. Sözcük tabanına gelen biçimbirimlerin, üstyazıyla genellenmesi ve işlevlerinin tanımlanması.

3. Biçimbirimlerin dizimsel ve dizisel ilişkilerinin ortaya konması. Dil öğretimi için oldukça önemli açılımlar sağlayabilecek olan dizimsel ve dizisel ilişkiler, dilsel birimlerin aralarındaki eklemleme ilişkisini de gözler önüne serer. Örneğin cümle düzeyinde "Özne+Tümleç+Yüklem" biçiminde yapılacak bir sıralama dizimsel bir ilişkiye işaret ederken, bu modeli görmemizi sağlayan "Öğrencilere dilbilgisi öğretiyorum, Ali eve geldi, Çocuklar camı kırdı, Sabahları erken kalkarım." gibi olası somut kullanımlar dizisel ilişkiyi örnekler. Bu tür modellemeler tüm dil birimleri için olanaklıdır. Aynı mantık, edebi türler için de kullanılabilir. Her edebi türün dizimsel ilişkilerini algılayarak metinlerin ortak soyut yapısını kavrayabilen öğrenciler, o türe ait örnek metinleri, dilsel kullanımları da göz önüne alarak, daha kolay çözümlenebileceklerdir. Böylece dil kullanıcıları, dilsel göstergeleri anlamlı bütünlere çevirebilmek için seçme ve birleştirme işlemlerini daha kolay gerçekleştirebileceklerdir.

4. Metnin bağlamı içinde dilsel birimleri yorumlama: Dilbilim, günlük dilde kullanılan bir ifadenin, bir söylemin salt anlamı ile bir bağlam içerisindeki anlamının aynı olmadığını söyler (Bayrav 1999: 55). Dil öğretimini yalnızca dilin birimlerinin biçimsel özellikleriyle sınırlamak, metin düzeyinde ortaya çıkan çeşitli anlam özelliklerinin anlaşılmasını engelleyecek, dili, salt aktarım işleviyle sınırlandıran bir araç konumuna itecektir. Saussure'den beri bilinen ama hep arka plana itilen özne/ben/birey kaynaklı söz/edim üretimi, 1960'lı yıllarda sözcük kuramları ve 1980'lerden sonra da edimbilim çalışmalarıyla önem kazanmaya başlamıştır. Bu noktada birbiriyle bağlantılı iki kavram ön plana çıkmaktadır: Sözcük ve sözcük. Saussure'un "söz" ve Chomsky'nin "edim" kavramları, bireyin dili kullanması sonucu ortaya çıkan somut dilsel durumlara işaret etmekteydi; ancak bu kavramlarda bağlam dışlandırdığı için, bireysel kullanım, yalnızca dilin biçimsel görünümüyle sınırlıydı. Sözcük ve edimbilim kuramları ise bağlamı önemseyip inceleyerek dilin bireysel gerçekleşmesini göz önüne sermeye çalışmıştır. Genel olarak ifade etmek gerekirse, sözcük, "... belli bir yerde, belli bir zamanda, belli bir kişi

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

tarafından söylenen ya da yazılan dilsel bir olgu", sözcelem ise, "bir sözceyi üretme edimi"dir (Kıran ve Kıran 2013: 256). Burada bireyin hangi amaçla ve hangi koşullarda sözceyi ürettiği sorusu, üretilen sözcenin işlevselliğini bulmaya yönelik çabaları da kolaylaştıracaktır. Böylece öğrenci;

a) Ne tür bir metinle/sözce(ler)le karşıya geldiğini, sözcelem durumunu gözleyerek algılayacak,

b) Bu sözcelemleri yaratan dilsel koşulları, dilsel birimlerin sözceleme edimine katkısını, işlevlerini, sözcelem sonucu ortaya çıkan sözcenin özelliklerini açıklayabilecektir.

Öyleyse öğrencilere mutlaka sezdirilmesi gereken bir durumun altını çizmekte yarar vardır: Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde dilbilgisi öğretimi, metin üzerinden dolaylı olarak gerçekleştirileceği için öğrencinin tümce ve sözce kavramları arasındaki farkı bilmesi gerekmektedir. Az önce verilen "Öğrencilere dilbilgisi öğretiyorum." örneği, "Öğrenci=Ad, özne + {+IAr}: Çokluk eki/biçimbirimi + {+A}: Adın +e durum eki/biçimbirimi; dilbilgisi=dil+bilgi+si (Ad, nesne, belirtisiz ad tamlaması+{+sX}: İyelik eki/biçimbirimi; öğret-iyor-um = Eylem tabanı, yüklem+{-yor}: Kip/zaman (şimdi) eki/biçimbirimi+{(X)m}: Kişi eki/biçimbirimi" biçiminde görüldüğünde dilbilgisel bir tümcedir. Ancak "Öğretmenleri rica etti, bir haftadır öğrencilere dilbilgisi öğretiyorum." ifadesi ise artık belli bir bağlama yerleştirildiği ve bir sözcelem durumuna göre yorumlanacağı için bir sözcedir.

5. Dilbilgisi öğretiminde kavram karmaşasını son vermek ve öğrencilerin belirli dilsel özellikleri tam anlamıyla öğrenebilmelerini sağlamak için hedeflenen kavramın özünü yansıtan terimler seçilmeli ve kullanılmalıdır. Örneğin, sesbilim öğretiminde yumuşak, ince kalın gibi gerçekte tam olarak neyi ifade ettiği anlaşılmayan terimler yerine ses tellerinin durumunu gerçekçi bir biçimde yansıtan ötümlü/ötümsüz, tonlu/tonsuz, titremlili/titremsiz gibi terimler kullanılmalıdır (Sebzecioğlu: 2016, s. 85-86). Ayrıca çıkış yeri, çıkış biçimi, ses tellerinin durumu gibi ölçütler açısından ünsüzleri kuramsal olarak öğrenen öğrencinin ses üretiminin nasıl gerçekleştiği konusundaki farkındalığı artacak, böylece ses değişmelerinin sınırlarını daha iyi kavrayabilecektir (Sebzecioğlu: 2016, s. 87).

6. Eklerin öğretiminde üstyazımlar kullanılabilir. Ses değişimlerini tek bir simge altında toplayan üstyazımlar, tabana gelen eklerin işlevsel özelliklerinin anlaşılmasını kolaylaştıracaktır. Sözcüklerin biçimbirimlerine ayrılmasında karşılaşılan en büyük zorluk, aynı biçimbirimin, çeşitli ses olayları yüzünden farklı görünüşlerinin ortaya çıkması, bu görünüşlerin de dil öğretimi sırasında gereksiz bilgi kalabalığına neden olmasıdır. Üstyazımlar kullanılarak bu durumun önüne geçilebilir ve dil öğretiminde biçimbirimsel görünüşlerin işlevselliğinin arttırılabilir. Örneğin görülen geçmiş zaman biçimbirimleri, tümcede çeşitli ses olayları nedeniyle sekiz farklı biçimde görünebilir. Bu sekiz farklı görünüşü tek tek yazmak yerine bir tek üstyazımla gösterilmesi, biçimbirimin kavrayışını da kolaylaştıracaktır: [d], [di], [du], [dü], [tı], [ti], [tu], [tü] yerine {-DX} yazmak gibi. (D: d, t), (X: ı, i, u, ü) sesbirimlerini temsil etmektedir.

Üstyazım kullanımının sağlayacağı diğer bir yarar da, eşsüremlilikte görülmesine gerek duyulmayan bağlantı ve birimlerin, sezgisel olarak ayırt edilmesini kolaylaştıracak durumları göz önüne sermesidir. Örneğin, yazıcı, uyarıcı, koşucu, kazıcı sözcüklerindeki biçimbirimlerini (ad+Cl): yazı+Cl, uyarı+Cl, koşu+CU, kazı+Cl olarak ayırt edebilen öğrenciler görücü, atıcı, dilenci, ısıtıcı, uyuşturucu gibi örneklerde yaşamakta; ya dilen-ci örneğindeki gibi adlara eklenmesi gerekli olan {+Cl}'yi eyleme eklenmiş sanmakta ya da at-ı-cı, ısıt-ı-cı,

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

gör-ü-cü, uyuştur-u-cu örneklerindeki gibi aslında eylemi ada dönüştüren [i], [i], [u] ve [ü] türetim biçimlerini bağlama sesi olarak görerek {+Cl} biçimimini yine eyleme getirmektedirler. Halbuki farklı örneklerde {-Cl} biçiminin ada geldiğini sezen bir öğrenci, görü, ısıtı, uyuşturu gibi sözcüklerin, günlük dilde kullanılmaları bile, bir sonraki biçiminin {-Cl} eklenmesine olanak sağlamak için Türkçenin kuralları içinde üretilebilir olabileceğini (eylemden ada, addan {-Cl}'li ada) anlayabilecektir. Aynı şekilde dilenci ya da öğrenci örneğinde de {-Cl} biçiminin ada gelebileceğini, bu nedenle arada düşmüş bir {-l} biçiminin "dilenci+ci, öğrenci+ci (krş. öğretici)" olduğunu kolaylıkla kavrayabilecektir².

7. Dilbilgisi öğretiminde diğer bir zorluk kip ve zaman kavramlarının açıklanmasında karşılaşılmaktadır. Geleneksel dilbilgisi öğretiminde zaman bildiren biçimler {-yor, -DI, -mIş, -Ar, ve -AcAk} şeklinde sınıflandırılmakta, aynı biçimler kip başlığı altında, tasarlama kipleri olarak kabul edilen {-mAlI, -A, -sA, -Ø} biçimleri yanında bildirme kipleri adı altında da incelenmektedir. Zaman bildiren biçimlerin aynı zamanda bildirme kipi olarak da adlandırılması, öğrencinin zihnini bulandırmakta, böylece neyin kip neyin zaman olduğu sorusunun tam yanıtı verilememektedir. Bu durumun temel nedenlerinden biri, bu tür biçimlerin Türkçe dilbilgisi kitaplarında, öncelikli olarak zaman kavramına atıfta bulunmasıdır (Benzer 2012: 126). Genelde, bu biçimlerin çok işlevlilikleri ve kullanıldığı bağlama göre farklı anlamlar üretebileceği gerçeği ya göz ardı edilmekte ya da zaman kayması gibi adlandırmalarla işlevsellik arka plana itilmektedir. Halbuki yeni program, metnin bağlamını temel aldığı için, bu biçimlerin metnin içeriği ve söylemini belirlemede ne tür işlevler üstlendiklerini öğrenciye buldurmak daha yararlı olacaktır. Bu biçimleri yalnızca zamanı gösteren biçimler olarak görmek yerine kip ve zaman özelliklerini birlikte göz önüne alan öğrenci, bunların metne olan katkısını da kendi çabasıyla yorumlayabilecektir. Bunun için yine dizimsel ve dizisel ilişkilerden yararlanılabilir, birinci aşamada, cümlenin kip ve zaman görünüşleri, geleneksel tanımlara uygun biçimde belirlendikten sonra, ikinci aşamada metnin bağlamından hareket edilerek kip ve zaman durumları yeniden yorumlanabilir. Yaşar Kemal'in *Ortadirek Dağın Öte Yüzü 1* romanından alınan aşağıdaki parçada, anlatı kişinin gelecekle ilgili kurduğu bazı düşünceler, iç konuşma yoluyla verilmiştir:

"Beni koyup gittikleri daha iyi. İnerim Çukura, varırım bir Ağanın evine, Abla derim avradına, hal keyfiyet böyle böyle. Gözlerinden yaş gelir. Dünyada çokook merhametli var. Otur da köşeye, ölene dek ye iç ana, der..." (Kemal 1999: 133). Görüldüğü gibi parçadaki cümlelerin yüklemi sırasıyla *iyi, inerim, varırım, derim, böyle böyle, gelir, var, otur, ye iç* ve *der* sözcüklerinden oluşmuş; *in-, var-, de-, gel-, otur-, ye- iç-, de-* eylemleri yanında *iyi* böyle

² Geleneksel dilbilgisinde bu eklerin işlev ve kullanışı, eski Türkçenin {-°g}, {-gU} ve {-gUçl} biçimlerini üzerinde yapılan köken tartışmaları etrafında ele alınmakta ve {-Cl} biçiminin sözcüklerdeki görünümü iki şekilde açıklanmaktadır: Ya {-l,U} biçimiyle ada dönüştürülmüş eylem köklü bir sözcüğe getirilerek ya da {-(y)lcl} biçimini içinde eyleme doğrudan eklenerek. Bu biçimlerinden hangisinin seçileceği, türetilen sözcüğün anlamına ve kökenine bakılarak belirlenmektedir. Artsüremli açıklama ve yaklaşım temelinde, soyut ve somut anlam üretenler için genellikle {-l,U}, işi yapanı bildirenler için {-(y)lcl} biçimleri belirleyici olmaktadır. Atıcı, ısıtıcı, görücü gibi örneklerde öğrencilerin {-(y)lcl} biçimini de ayırt edememesi, muhtemelen ekin çok heceli olmasıyla ilgilidir. Tartışmalar için bkz. (Gabain 1988: 52-53; Banguoğlu 2004: 244-247; Ergin 2000: 191-193; Korkmaz 2014: 153-154; Karaağaç 2013: 284-286).

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

böyle, var gibi çekimli ekeylem gerektiren ad soylu sözcükler de kullanılmıştır. "Otur da köşeye, ölene dek ye iç ana, der." cümlesindeki "Otur da köşeye, ölene dek ye iç ana." aracümlesinin emir/istek bildiren tasarlama kipine, diğerlerinin ise geniş zaman biçimbirimiyle {-r, -Ar, {-Ir, -Ur} işaretlenmiş haber kipine sahip olduğu açıkça görülmektedir. Bu yapısal görünüm birinci aşamada ifade edildikten sonra ikinci aşamada öğrenci yorumları ön plana alınabilir ve bu biçimbirimlerin işlevlerinin metnin bağlamı içinde nasıl ve hangi amaçla değiştiği çözümlenebilir:

"İnerim Çukura (1), varırım bir Ağanın evine (2), Abladerim (3) avradına, hal keyfiyet böyle böyle (4)." cümlesi için;

1. Kip ve zaman için Biçimsel (Dizimsel) İşlev:

a) Kip/zaman biçimbirimleri : 1, 2 ve 3. cümleler için {-(A/I)r} [-er], [-ır], [-r];

4. cümle için [-Ø]

b) Zaman görünümü : Tüm cümleler için "geniş zaman"

b) Kip görünümü : Tüm cümleler için "haber"

2. Kip ve zaman için Anlamsal (Dizisel) İşlev :

a) Kip/zaman biçimbirimleri : 1, 2 ve 3. cümleler için {-(A/I)r} [-er], [-ır], [-r];

4. cümle için [-Ø]

b) Zaman işlevi : Tüm cümleler için "gelecek zaman" işlevi

c) Kip/kiplik işlevi : Tüm cümleler için "tasarı" (Geleceğe yönelik

gerçekleşmesi istenen tasarı ve planlar) işlevi

Böyle bir sınıflama sınırlı sayıdaki ekleri zaman kategorisiyle sınırlamayacağı gibi hem bu eklerin çok işlevliliklerini ortaya çıkaracak hem de öğrencilerin dile biçim odaklı yorum ve yaklaşımları içeriğe odaklı duruma gelecektir.

Tartışma ve Sonuç

Dilbilgisi öğretiminin bir amacı dilin doğru ve etkili bir biçimde kullanılmasını sağlamak, öğrencinin anlama ve anlatma yeterliliğini geliştirmekse bir diğer amacı da dilin işleyiş düzenini öğrencilere kavratmaktır: "Dil becerilerinin (okuma, yazma, konuşma, dinleme) gelişimi temelde iyi bir dil bilgisine dayanmaktadır. Nitekim bilgi olmadan becerinin belirli bir seviyenin üstünde gelişemeyeceği unutulmamalıdır. Bu nedenle öğrencilerin iyi bir dil becerisine sahip olmasını isteyen eğitim sistemi, öncelikle öğrencilerine temel dil bilgisi kurallarını işlevsel biçimde kavratmakla işe başlamalıdır." (Erdem ve Çelik, 2011: 1065)

Sonuç olarak denilebilir ki, dilbilimsel yaklaşımlarla desteklenecek dil öğretimi, hedeflenen kazanımlara ulaşmada etkili ve verimli yollar sağlayacağı gibi dilbilgisini de salt bilgi yığını olmanın ötesine taşıyıp somut veriler üreten işlevsel bir araç haline getirecektir.

Kaynakça

- AKSAN, Doğan (2015), *Her Yönüyle Dil*, Ankara, TDK Yay.
BANGUOĞLU, Tahsin (2004). *Türkçenin Grameri*. Ankara: TDK Yay.
BAŞKAN, Özcan (2003), *Bildirgenim (İnsan-Dili ve Ötesi)*. İstanbul: Multilingual Yay.
BAYRAV, Süheyla (1999), *Dilbilimsel Edebiyat Eleştirisi*, İstanbul, Multilingual Yay.
BENZER, Ahmet (2012), *Türkçede Zaman, Görünüş ve Kiplik*, İstanbul, Kabalıcı Yay.
DİLAÇAR, Agop (1989), "Gramer: Tanımı, Adı, Kapsamı, Türleri, Yöntemi, Eğitimdeki Yeri ve Tarihi", *TDAY Belleten 1971*. s. 83-145.
ERGİN, Muharrem (1999), *Türk Dil Bilgisi*, İstanbul, Bayrak Basım/Yayım/Tanıtım.

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

- ERKMAN-AKERSON, Fatma (2000), *Dile Genel Bir Bakış*, İstanbul, Multilingual Yay.
- GABAIN, A. Von (1988), *Eski Türkçenin Grameri*, Ankara, Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- İMER, Kamile; KOCAMAN, Ahmet; ÖZSOY, A. Sumru (2011), *Dilbilim Sözlüğü*, İstanbul, Boğaziçi Üniversitesi Yay.
- KARAAĞAÇ, Günay (2013), *Türkçenin Dil Bilgisi*, Ankara, Akçağ Yayınları.
- KARASAR, Niyazi (2005), *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- KEMAL, Yaşar (1999), *Ortadirek Dağın Öte Yüzü 1*, İstanbul, Adam Yayınları.
- KIRAN, Zeynel; KIRAN, Ayşe Eziler (2013), *Dilbilime Giriş*, Ankara, Seçkin Yay.
- KORKMAZ, Zeynep (2014), *Türkiye Türkçesi Grameri Şekil Bilgisi*, Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları.
- T.C MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI (2015), *Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı*.
- UÇAN, Hilmi, *dilbilim, göstergebilim ve edebiyat eğitimi*, İstanbul, 2015, İz Yayıncılık.
- SEBZECİOĞLU, Turgay (2016), *Dilbilim Kavramlarıyla Türkçe Dilbilgisi* İstanbul, Kesit.
- VARDAR, Berke (2001), *Dilbilimin Temel Kavram ve İlkeleri*, İstanbul, Multilingual.
- YILDIRIM, Ali; ŞİMŞEK Hasan (2008), *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara, Seçkin.

TÜRKİYE'DE TÜRKMEN TÜRKÇESİ ÜZERİNE YAPILMIŞ ÇALIŞMALARIN KAPSAMI VE TÜRKMENÇE KAYNAKLARI

Tillagüzel HOCAHANOVA*

Türkiye'de Türkmen Türkçesi üzerine yapılan çalışmaların başlangıcı İlhan Çeneli ve Yusuf Azmun'a götürülebilir. Özellikle Sovyetler Birliğinin dağılmasıyla birlikte, Türkiye'de Orta Asya Türk lehçeleri üzerinde çalışmalar başlamış ve Türkmenistan ile Türkmen Türkçesi de çalışmaların ilgi odağı haline gelmiştir. Özellikle TC Kültür Bakanlığı tarafından yayımlanan Karşılaştırmalı Türk Lehçeleri Sözlüğü, Türk Dünyası Edebiyatları Ansiklopedisi gibi eserler bu ilginin ürünleri olarak gösterilebilir.

Türkiye'de Türkmen Türkçesi üzerinde pek çok çalışma yapılmıştır ve yapılmaya devam edilmektedir. Rus, Alman, Amerikalı araştırmacılar da uzun süreli mevzuundan dolayı Türkmençeye eğilme ihtiyacı hissetmişlerdir.

Burada esas olarak, Türkiye'de yayımlanan eserlerin "Kaynakça" bölümünde yer alan ve Türkmenistan'da Türkmençe olarak meydana getirilmiş kaynaklara değinilecektir. Türkmençe üzerine dünyanın pek çok yerinde yapılan çalışmaların dili, Rusça, Almanca, İngilizce ve Türkiye Türkçesi olmuştur. Türkiye'de Kültür Bakanlığının öncülüğüyle açılan çalışmalara üniversiteler, merkezler, enstitüler ve bazen de sivil kuruluşların çalışmaları eklenmiştir.

Bunlardan başka bu çalışmaları Türkiye Cumhuriyeti üniversitelerindeki yüksek lisans ve doktora tezleri ile bu tezlerden üretilmiş makale, bildiri ve tanıtma yazıları takip etmiştir.

Bu bildiriye de amaç, Türkiye'deki Türklük Bilimi araştırmacılarının Türkmenistan kaynaklı eserlere olan başvuruları ve bunlardan yararlanmalarını göstermektir. Bugüne kadar ülkemize Türkiye'den bilim adamları gelmiştir. Hâlihazırda Türkmenistan, Türkiye'ye öğrenci de göndermektedir. Bu öğrencilerin içinde Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinde okuyan gençler de vardır. Türkmenistan'da ise Tömer, Yunus Emre Enstitüsü gibi temsilciliklerin yanı sıra, üniversitelerde Türkiye'den gelen öğretim elemanları bulunmaktadır.

2013 yılında TEKE dergisinde Sinan Dinç, "Türkmen Türkçesi Üzerine Bir "Kaynakça" Denemesi" başlığıyla bir makale yayımlamıştır. Bu kaynakça, hem Türkmenistan'da hem de Türkiye'de yapılan çalışmaları tasnif ederek künyeleriyle birlikte vermektedir. Ancak, bu bildiriye de bu kaynaklar ele alınmayacaktır. Çünkü sadece Türkiye'de Türkmençe üzerine yapılan çalışmaların Türkmençe kaynakları ele alınacağı için, bilgi mahiyetinde verilmektedir. Sinan Dinç, bu yazısının sonuna "Kaynaklar" eklemiştir. Bu kaynaklardan bir tanesi Türkmenistan kaynaklıdır, diğerleri Türkiye'de yayımlanmış kaynaklardır. Dinç'in verdiği kaynaklar şöyledir:

Borcakov, A., Sarıhanov, M., Söyegov, M., Hocayev, B. Ve Ämazarov, S. (2000). Türkmen Diliniñ Grammatikası, Morfologiya. (Türk Dil Kurumu hediyesi). Ankara. GEMALMAZ, E. (1987). Türkmençe Metinler. Erzurum: Atatürk Ü. Fen-Edebiyat Fakültesi Yayınları, No: 10. KARA, M. (1998). Türkmen Türkçesi ve Edebiyatı Üzerine Araştırmalar. Ankara: Akçağ Yayınları. KARA, M. (2000). Türkmençe (Giriş-Gramer-Metinler-Sözlük).

* Dr., Mahtumkulu Devlet Üniversitesi Yabancı Diller Fakültesi Öğretim Üyesi.

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları. SARIYEV, B. ve GÜDER, N. (1998). *Türkmencenin Grameri (I Fonetik = Ses Bilgisi)*. Ankara: Türk Dünyası Gençleri Mahtumkulu Yayın Birliği. SARIYEV, B. ve GÜDER, N. (1998). *Türkmencenin Grameri (II Morfolojiya = Şekil Bilgisi)*. Ankara: Türk Dünyası Gençleri Mahtumkulu Yayın Birliği. Sarıyev, B. Ve Güder, N. (1998). *Türkmencenin Grameri (III Sintaksis = Cümle Bilgisi)*. Ankara: Türk Dünyası Gençleri Mahtumkulu Yayın Birliği.

Mehmet Kara, Ata Atacanov'un Şiirleri başlıklı doktora tezinde AtaAtacanov'un şiirlerinin orijinal biçimlerini kullanmış ve birincil ünlü uzunluklarını da göstermiştir. Kara bu çalışmasında, Türkmençe üzerinde yapılmış pek çok yayından yararlanırken, Aşgabat'ta basılmış özgün Türkmençe kaynakları da büyük ölçüde kullanmıştır. Onun kullandığı kaynaklar arasında 1982 yılında basılmış Ata Atacanov (BibliografikGörkezici) başlığını taşıyan ve Abdiyev ve Manustseva tarafından 1982'de Aşgabat'ta yayımlanmış olan Atacanov kaynakçası; Altayev-Açılova-Gücükov tarafından Türkmen Dilinin Frazeeolojik Sözlüğü başlıklı ve 1976'da, İlim Neşriyatı'nca, Aşgabat'ta basılan; B. Çarıyarov'un Türkmen Dilinin Orfoepik Sözlüğü başlığıyla yine İlim Neşriyatı'nca Aşgabat'ta 1978'de yayımlanan değerli çalışması yer almaktadır. Kara, şiirle ilgili belirli konulara ağırlık veren çalışmaları kullanırken, farklı kişiler ve yayınevlerince hazırlanmış Türkmençe sözlüklerden de yararlanmıştır. Türkiye ve Türkmenistan dışında yayımlanmış başka Türkmençe kaynaklar da Kara'nın, bu çalışmasında yer almıştır.

Mehmet Kara, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yayın organlarından Bilim Yolu Dergisi'nin 1998'de yayımlanan 379. sayısında "Türkmen Türkçesinde Ünsüzler" başlıklı makalesinde de yine "Atacanov'un Şiirleri" çalışmasında kullandığı kaynakların bir bölümünü bu makalede kullanmıştır.

Ayşe İlker'in " Batı Grubu Türk Yazı Dillerinde Fiil" ve Himmet Biray'ın "Batı Grubu Türk Yazı Dillerinde İsim" adlı eserlerinde Türkmençe kaynaklar kullanılmıştır. 1990'lı yılların hemen başlarında yapılan bu doktora tezlerinde, Türk Dil Kurumu kütüphanesinde bulunan Aşgabat merkezli Türkmençe kaynakların yanında, yazarların kendi özel çabalarıyla ulaştıkları Türkmençe kaynaklar da kullanılmıştır. Bunlardan birine örnek vermek gerekirse, Ayşe İlker 1991 yılında Aşgabat'a, Çarıyarov'a, yazdığı mektupla, varlığından haberdar olduğu ama elinde ve TDK kütüphanesinde bulunmayan "Günorta –Günbatır Türki Dillerde İşlik Zamanları" başlıklı çalışmasını istemiş, Çarıyarov da bu eserini aradan fazla bir zaman geçmeden, Aşgabat'tan Ankara'ya Ayşe İlker'e imzalayarak göndermiştir. Bu anekdotu, Ayşe İlker, 2015 yılında Pamukkale Üniversitesi Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Bölümü'nün panelinde anlatmıştır.

1990'lı yıllardan günümüze değin Türkmen Türkçesi ve Türkmen Edebiyatı üzerindeki çalışmalar, Türkiye Cumhuriyeti üniversitelerinde ve Türk Dünyası Araştırmaları Enstitülerinde büyük bir artış göstermiş, ayrıca karşılıklı öğretim elemanı akışı ve dolayısıyla da kitap akışı hızlanmıştır. Özellikle, Türkmenistan'a gelen öğretim elemanlarının Aşgabat'ta basılmış kaynakları çokça kullandıkları ve bunlardan yararlanmayı genişletmek için Türkiye'ye götürdükleri de bir vakıadır.

Türkmen Şiiri için topluca ilk örneklerden sayabileceğimiz, Fikret Türkmen ve Gurbandurdu Geldiyev'in birlikte hazırladıkları "Türkmen Şiiri Antolojisi"nde de 18. ve 19.yüzyıl Türkmen şairlerinin şiirleri, Türkmen ve Türkiye Türkçesiyle örneklenmiş ve her şairin sonuna bir kaynakça konmuştur. Bu kaynakçalarda da 1910'lu yıllardan 1980'li yılların

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

sonlarına kadar, şiirlerinden örnekler alınan şairler üzerinde çoğunluğu Aşgabat'ta yapılan kaynaklar kullanılmıştır. Bunlardan bazılarında örnek vermek gerekirse: Magrupı, Yusup Ahmet, Aşgabat, 1943; ŞabendeHocamberdi, Çapa tay. B.A. Garriyev, Aşgabat, 1943, M. Övezgeldiyev, Şabendenin Edebi Mirası, Aşgabat, 1978; Magtımğulı, Saylanan Eserler, Çapa tay. M. Köseyev, Aşgabat, 1959; Magtımğulı, Cahanda Neler Görünür, Aşgabat, 1983; A. Gılıçdurdıyev, MagtımğulınınEstetikiGarayılıkarı ve HezirkiZaan, Aşgabat, 1967; G. Amangeldiyeva, Talibinin Edebi Mirası, Aşgabat, 1988; Kemine, Eserler Yığındısı, Aşgabat, 1940 Dosmemmet, Goşgı-Gazallar, Aşgabat, 1945. Fikret Türkmen, Türkmen halk edebiyatı ve Türkmen Kültürü üzerinde yapmış olduğu çalışmalarla tanınmıştır (Fedakâr, 2012, s. 31-36). Özellikle, değişik kurumlarda yapmış olduğu makalelerini topladığı "Türkmenistan Kültürü Araştırmaları, Ankara, 2010" adlı eserinde: Koroğlu Hikâyelerinin Anadolu ve Türkmen Varyantları, Anadolu'da Türkmen Destanı Yusup- Ahmet'in Bir Varyantı, Anadolu Halk Şairlerinin Şiirlerinde Türkmenler, Günümüz Türkmen Şiirinin Önemli Temsilcilerinden Biri: "BerdinazarHudaynazarov", Mahdumkulu ve Tasavvuf Anlayışı, Göktepe Savaşları ve Bunların Türkmenistan Halk Şiirindeki Akisleri, Türkmen Edebiyatındaki Alevî Öğeler Üzerine Bir İnceleme, Mehmed Emin Efendi'nin Seyahatnamesi'ne Göre Eski Bir Türk Şehri: Dehistan, Sultan Sencer'den Türkmenbaşına, Türkmen ve Enadolu Halılarındaki Ortak Motifler, NecmüddinKübrâ'nın "Zühd" ve "Tevekkül" Hakkındaki Görüşlerinin Türkmenistan ve AnadoluTasavvufi Halk Edebiyatlarına Tesirleri

Yakın zaman çalışmalarından örnekler vermek gerekirse , SümeyraHarmanda'nın "Günümüz Türkmen Türkçesinin Kelime Hazinesi İle Eski Türkçenin Kelime Hazinesinin Karşılaştırılması" başlıklı tezinde Türkmenistan kaynaklı kaynakça da kullanılmıştır. Tezdeki bütün kaynaklar şu şekilde verilmiştir:Ö. A. Gurbannepesov; A. Atabeyev, *Çada Türkmen iirinden Örnekler*, T.C. Kültür Bakanlığı Milli Kütüphane Basımevi, Ankara, 1995.; *Himmet Biray, Mahtum Kulu Divanı, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara, 1992.*; İsa Özkan, *Ependi orta Sözler, Yomaklar, Nasreddin Hoca Fıkraları, Tika Yayınları, Ankara, 1999.*; Yusuf Azmun, *"Türkmen Halk Edebiyatı Hakkında"*, R. Rahmetli Arat çin, TKAE Yayınları, Ankara,1966. TA. Levent Doan, *Türkmen Atasözleri, Yayına Hazır Kitap*; . M Söyegov, M. Sarıhanov vd., *Türkmen Dilinin Gramatıkası (Morfolojiyâ)*, Agabat, 1999.; Saim Sakaolu; *Metin Ergun, Türkmen Halk Masalları, Neyir Matbaası, Ankara, 1991.*; Çarıyev, Mirat, *Türkmen Halk Nakılları, Agabat, 2005.*; . Gurbandurdıgeldiyev, *AnnamıratAltıyev, Türkmen Nakılları ve Atalar Sözi, Atatürk Kültür Merkezi yayınları, Ankara-2002.*; Mehmet Ölmez, *Türkmence – Türkçe Sözlük, Simurg Yayınları, Ankara, 1995.*; AllanazarBegnazarov, *Yüz Bir Gülki, 1992, Dahovuz-Türkmenistan.*; S. Annasedov, vd., *Yedigenim Yedi Yıldız, Agabat, 1989.* ; S. Annasedov, vd. *Yedigenim Yedi Yıldız, Agabat, 1989.*

Ersin Teres ve Hüseyin Bozkurt'un birlikte ele aldıkları "Mahtumkulu Firâkî'nin Şiirlerinde İkillemelerve Özellikleri" makalesinde ise Türkmenistan'da basılan şuTürkmence kaynaklar kullanılmıştır:MSöyegov, M. Sarıhanov vd., *Türkmen Dilinin Gramatıkası (Morfolojiyâ)*, Agabat, 1999; Çarıyev, Mirat, *Türkmen Halk Nakılları, Agabat, 2005*; AllanazarBegnazarov, *Yüz Bir Gülki, 1992, Daşhovuz-Türkmenistan*; I. S. Annasedov, vd., *Yedigenim Yedi Yıldız, Agabat, 1989*; S. Annasedov, vd. *Yedigenim Yedi Yıldız, Agabat, 1989*; Garryyew, BaymuhammetAtalyyewiç, Magtımğuly, *Türkmendöwletnesir, Aşgabat, 1959*; Türkmen Dilinin Sözlüğü, Türkmenistan SSR Ilımlar Akademiyası Neşriyatı, Aşgabat, 1962.

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Türkmen Türkçesi üzerine ayrıntılı çalışmalar yapan Melek Erdem'in makalelerinde de Türkmenistan'da basılmış kaynaklar büyük ölçüde kullanılmıştır. 2004 yılında yayımlanan Zeynep Korkmaz Armağanı'nda "Oğuz Grubu Türk Lehçelerinde Eş Anlamlılık (Synonymy)" başlıklı makalesinde Arazkuliyev, S., S. Ataniyazov, R. Berdiyev, G. Saparova *Türkmen Dilinin GısgaçaDialektologikSözlüğü*, Aşgabat; Azimov, Pigam *Türkmen Dilinin Meseleleri*, Aşgabat 1969. Amazarov, S. *Türkmen Dilinde Sözleyişlikleri*, Aşgabat. Berdiyev, Recep *Türkmen Dilinin Dialektlerinde ve Geleşiklerinde İşlikler*, Aşgabat. Çommatov, O. "Ata dialektininleksika-semantik ayratınlıkları".Ata Annanurov (red.), *Dialekt Leksikası*,61-76, Aşgabat 1980. ÇÖİÜUiye, Y. Hdzirki Zaman *Türkmen Dili (Leksika)*, Aşgabat 1988.Hamzayev, M. Y. *Türkmen Dilinin Sözlüğü*, Aşgabat,Erdem'in bu makalesinde, bir Türkmen bilim adamının Türkiye'de yayımlanmış bir makalesi de bulunmaktadır(Kuliyev, Sahet "Türkmen dilinin leksika-grammatikisisonimiya meselesine dair", *Türk Lehçeleri ve Edebiyatı Dergisi*, 12 (Nisan 1997): 69-75, Ankara 1997).

Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi'nin Cihat Özönder Anısına 2008 yılında yayımladığı 8. Sayısında "Modern Oğuz Türkçesinde Belirsiz Geçmiş Zaman Ekleri " başlıklı makalesinde Erdem, şu kaynakları kullanmıştır:Amansariyev, C. (1970) *Türkmen Dialektologiyası*. Aşgabat.,Arazkuliyev, S. (1991), *Türkmen DiliniñFarapDialekti*. Aşgabat. Azimov, P. - M. N. Hıdırov, G. Sopiye, C. Amansariyev, G. Sariyev, A. Ibrayimov (1960), *Hızirki Zaman Türkmen Dili*. Aşgabat.,Berdiyev, Recep, S.Kürenov, K. Şamıradov, S. Arazkuliyev(1970), *Türkmen DiliniñDialektleriniñOçerki*. Aşgabat. , Çarıyarov, B. (1969), *Günorta-Günbatar Türki Dillerde İşlik Zamanları*. Aşgabat.,Nartıyev, N. (1994), *Türkmen Dialektologiyasınıñ Esasları*. Çarcev.,Söyegov, M., M. Sarihanov, A. Borcakov, B. Hocayev, S. Árnazarov (1999), *Türkmen DiliniñGrammatikasıMorfolojiya*. Aşgabat.Adlı eserleri kullanmıştır. Ayrıca, Aşgabat'ta ve Moskova'da Rusça basılan ve Türkmen Türkçesiyle ilgili kitaplar da onun kaynakları arasında bulunmaktadır. Erdem, belirtilen bu çalışmalarından başka "Türkmen Türkçesinde Sıfat-Fiillerin Perifrastik Kullanımları", "Türkmen Türkçesinde Hareket Fiillerinin "İstem"eGöre Anlam Değişmeleri"; "Türkmen Türkçesinde İç Cümleciklerin Morfosentaktik Açından İncelenmesi "; "Oğuz Grubu Türk Lehçelerinde İletişim Fiilleri" başlıklarıyla da farklı gramer konularında makaleler ele almıştır.

Türkiye'de Türkmen Türkçesindeki ünlü uzunluklarıyla ilgili son çalışmalardan birisi Gümüşhane Üniversitesinden Dr. Engin Gökçür'ünmakalesidir.TheJournal of AcademicSocialScienceStudies dergisinin 47/Summer I- 2016 sayısında "Türkmen Türkçesinde Birincil Uzun Ünlüler" başlığıyla ele alınan yazıda, şu kaynaklar yer almıştır: Kakaliyewa, S. (2008). *Türkmen Halk Ertekileri, TürmenistanıñPrezidentiniñYanındaki İlim weTehnikaBaradakiYokarıGeñeşMagtımıgılıAdındakı Dil we Edebiyat İnstitutı*. Aşgabat.; Çarıyew, O. (2004). *Türkmen Şorta Sözleri, Türkmenistanıñ Milli Medeniyyet "Miras" Merkezi*. Aşgabat: *TürkmenbaşıAdındakı Türkmenistan Milli Golyazmalarıİnstitutı*.; Gowşudow, A. (1989). *Perman. Türkmenistan Neşiryatı*, Aşgabat.;Gurbanpesov, K. (1995). *Oylanma Bayrı*. Aşgabat: *Tu rkmn Do wletNesiryatGulluğı*.;Hocageldiyew, N. (1991) *Gökdepe Galası*, Aşgabat, *TSSR İlimlar Akademiyası*.; Kerbabayew, B. (1992). *Saylanan Eserler (Hékayalar, Powestlerwe Folklor)*. Aşgabat, *Magarif*.

Melek Erdem'in bir genel ağ adresi olan TarihTarih"<https://www.tarihtarih.com>" sitesinde "Türkmen Halk Edebiyatında Destan Geleneği" başlıklı yazısında da Türkmen Edebiyatının Türkmenistan'da basılan kaynakları kullanılmıştır. Bunlar şöyledir: Aşırov,

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

Akmuhammet, 1993, *Türkmen Halk Dessenları II. Aşgabat.*; Aşirov, N. A. vd., 1958, *Türkmen Sovet Edebiyatının Tarihi Boyunça Oçerk I. Aşgabat.*; Atayev, Kakacan, 1988, *XVIII. Asır Türkmen Edebiyatı. Aşgabat.*; Atdayev, N., 1975, *Türkmen Sovet Halk Şahırlarının Döredicilik Ayratınlığı. Aşgabat.*; Azimov, Pigam., 1981, "Dessan" maddesi. *Türkmen Sovet Ensiklopediyası III: 131. Aşgabat.*; Baymıradov, A., 1982, *Türkmen Folklor Prozasının Tarihi Evolutsiyası. Aşgabat.*; Cumayev, K., E. İşangulyev, 1979, *Türkmen Edebiyatının Tarihi IV. Aşgabat.*; Garriyev, B. A., 1990, *Göroğlı Türkmen Gahrımançılık Eposı. Aşgabat.*; Garriyev, Seyit, 1982, *Türkmen Eposı, Dessenları ve Gündoğar Halkların Epiki Dörediciliği. Aşgabat.*; Miradov, Amanbay, 1992, *İlaman Başşı Hem de Onun Edebi, Folklor Mirası. Aşgabat.*; Seyitmıradov, K., 1974, "Lenin rayonının hâzirki zaman folklorı barada". K. Seyitmıradov, Ş. Halmuhammedov (red.).

Sonuç olarak, özellikle 1990'lı yılların başlarından itibaren Türkiye'de Türkmen Dili, edebiyatı ve tarihi ile ilgili çalışmalar derece derece artmış; bu çalışmalarda Türkiye'de yayımlanmış kaynaklarla birlikte, Türkmenistan'da yayımlanan kaynaklara da müracaat edilmiştir. Ayrıca Türkiye Cumhuriyeti ve Türkmenistan Cumhuriyeti arasında artan siyasi ve kültürel ilişkiler de bilimsel çalışmaların gelişmesini sağlamıştır.

Kaynakça

- BİRAY, Himmet (1999). Batı Grubu Türk Yazı Dillerinde İsim, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- DİNÇ, Sinan (2013). "Türkmen Türkçesi Üzerine Bir Kaynakça Denemesi", TEKE Dergisi.
- ERDEM, Melek (2008). Modern Oğuz Türkçesinde Belirsiz Geçmiş Zaman Ekleri, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi, 8. Sayı.
- ERDEM, Melek (2003). Türkmen Türkçesinde Metaforlar, KÖKSAV Tengrim Türklük Bilgisi Araştırmaları Dizisi:6, Ankara.
- İLKER, Ayşe (1997). Batı Grubu Türk Yazı Dillerinde Fiil, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- KARA, Mehmet (1997). Ata Atacanov'un Şiirleri I, II. Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- KARA, Mehmet (2001); Türkmençe (Giriş, Gramer, Metinler, Sözlük) Akçağ yayınları, Ankara.
- TÜRKMEN, Fikret (1989a). Koroğlu Hikâyelerinin Anadolu ve Türkmen Varyantları, *Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, S. V, s. 7-12.
- TÜRKMEN, Fikret (1989b). Anadolu'da Türkmen Destanı Yusup Ahmet'in Bir Varyantı, *Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, S. V, s.1-5.
- TÜRKMEN, F. -Geldiyev, G. (1995). Türkmen Şiiri Antolojisi, Türksöy Yayınları, Ankara.
- TÜRKMEN, Fikret (1996). Mahtumkulu ve Tasavvuf Anlayışı, *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, Ege Üniversitesi Türk Dünyası Araştırmaları Enstitüsü Yayını, C. I, s. 9-23.
- TÜRKMEN, Fikret (1997a). Anadolu Halk Şairlerinin Şiirlerinde Türkmenler, *Türk Dili*, TDK Yayınları, S. 546, s.529-545.
- TÜRKMEN, Fikret (1997b). Günümüz Türkmen Şiirinin Önemli Temsilcilerinden Biri: Berdinazar Hudaynazarov, *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi*, TDK Yayınları, S.3, s.20-32.
- TÜRKMEN, Fikret (1999). Türkmenlerin Göktepe Direnişi ve Bunun Halk Şiirindeki Akisleri, XII. Türk Tarih Kongresi (12-17 Eylül 1994), Tdk Basımevi, s.385-416.
- TÜRKMEN, Fikret (2007a). Türkmen Edebiyatındaki Alevi Öğeler Üzerine Bir İnceleme. (Mehmet Temizkan ile birlikte). 2. Uluslararası Türk Kültür Evreninde Alevilik ve Bektaşilik Bilgi Şöleni Bildiri Kitabı. C.2, Editörler: Filiz Kılıç, Tuncay Bülbül, Ankara, Türk HAMER Yayınları, s. 1139-1153.
- TÜRKMEN, Fikret (2007b). Türkmen ve Anadolu Halılarındaki Ortak Motifler, I. Uluslararası Türk Dünyası Kültür Kurultayı (9-15 Nisan 2006) Bildiri Kitabı -V, s.2161-2184.

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

- TÜRKMEN, Fikret (2008). Mehmet Efendi'nin Seyahatnamesi'ne Göre Eski Bir Türk Şehri: Dehistan. Dehistan'ın Eski Tarihi, Yeniden Canlandırma Dönemi Kongresi, 26Ağustos -05 Eylül 2008, Türkmenistan.
- TÜRKMEN, Fikret (2008). NecmüddinKübrâ'nın "Zühd" ve "Tevekkül" Hakkındaki Görüşlerinin Türkmenistan ve Anadolu Tasavvufi Halk Edebiyatlarına Tesirleri, Necmeddin Kübra Sempozyumu, 26 Ağustos- 5 Eylül Türkmenistan.

KAZAK EDEBIYATINDAKİ BÜYÜK BAŞARI BABALAR SÖZÜ PROJESİ HAKKINDA

Toktar ALBEKOV*

Kazak milletinin maneviyat dünyası da tıpkı Kazakların toprakları gibi çeşit çeşit çok değerli ve paha biçilmez hazinelerle doludur. Onlardan birisi de antik zamanların derinliklerinden beslenerek, kendi ileri gelen örneklerini de halkın sanatsal estetik, aydınlatıcı, felsefeli, ahlaki ve etik dünya görüşünü zirvelere taşıyan Sinkretik Söz Sanatı, yani Folklorik miraslar. Onlar asırlar boyunca ülke kültürünün refaha kavuşmasını sağlayıcı başlı temeli olmuştur. Onlar bugün de manevi değerlerimizin önemli parçası sayılır, Kazakistan'ın milli ideolojisi kaynağıdır, genç nesilleri eğitime işinin temelidir.

Kazakistan egemenliğine kavuşup bağımsızlığını sağlamıştıktan sonra geçen çeyrek asır içerisinde babalardan kalan emanet bunca bol mirası hiç bir şey gizlemeden yayınlayıp, zaman talebine layık şekilde gençlerimizin bilincine yerleştirme meseleleri aheste aheste sistemli şekilde devlet programları çerçevesinde yoğun tempoyla uygulanmaktadır. Bu çalışmalar neticesi olarak 2004-2013 yılları aralığında Başkan N.A.Nazarbayev'in gözetiminde gerçekleştirilen "Kültürel Miras" devlet programı çerçevesinde Kazakistan Cumhuriyeti Eğitim ve İlim Bakanlığı'na bağlı M.O.Auevov Edebiyat ve Sanat Enstitüsü bilim adamları yüz ciltten oluşan "Babalar Sözü" seri kitabında folklorik mirasları yayınladı. Kazak kültürü tarihinde ilk kez folklorik mirasın böyle bir büyük ölçekte amaçlı şekilde yayınlanması ülkemizin ekonomik potansiyeli ile birlikte Sanat kültürünün de yoğun tempoyla gelişmesine özellikle güç verdi. Halk edebiyatından Tekstoloji teorik temellerine uygun folklor örneklerini kapsayan bu yüz ciltlik bilimsel baskı sadece Kazakistan çapında değil, halkımızın yurt dışındaki diasporalarının edebi değerlerini kapsıyor.

Yüz ciltlik kitabın yapısı, tür sistemi, bilimsel aparatı önceden planlayarak, folklorik mirasın daha önce yayınlanmayan seçkin örnekleri, özellikle de el yazması metinleriyle 1917 Ekim Devrimi'nden önce Çağatay, Kadim, Arab Alfabesi, Latin Alfabesi ile yayınlanan eski baskıları arama, analize etme, değerlendirme, sistemli şekilde getirme, tekstolojik ve paleografik açıdan araştırma, şuanda kullanılmakta olan Kiril Alfabesine geçirme, tamamıyla belgeleme işlemi, herbir koleksiyona tabi olan metinlere altı yönde bilimsel formülasyon yapma (bilimsel formülasyon, sözlük, coğrafik adlar, tarihte adı kalan şahıslar ve dini isimler, onları toplayanlar ve sanatçılar hakkında bilgiler), Rusça ve İngilizce Özetler yazma işleri de ancak akademisyen S.Kaskabasov yönetimindeki Folklor araştırmacılarının çeşit çeşit bilimsel tartışmalarından geçtikten sonra onaylanmıştır. Bu aktiviteler koleksiyon kapsamına giren herbir metin tarihçesini analize etmeye, kökenini ve sanatsal tabiyatını türlü özelliklerini, yaygınlaşma esnasındaki versiyonları arasındaki özelliklerini aydınlığa çıkarmaya imkan sunmuştur.

"Babalar Sözü" adlı yüz ciltlik seri kitabın 2004 yılından itibaren yayınlanan 1-9. ciltlerinde Doğu halklarının edebi konularından oluşan dana önce hiç baskısı yapılmayan "Epik Şiir Tahir", "Şahmaran", "Epik Şiir Şerizat", "Epik Şiir Cemşid" gibi hikayelik, 10-16.

* Doç. Dr., Kazakistan Cumhuriyeti. M. O. Auevov Edebiyat ve Sanat Enstitüsü "El Yazması ve Tekstoloji" Bilimsel Yenilik Departmanı Başkanı, tokhtar58@mail.ru

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

ciltlerine Soviyet döneminde yasaklanan "Muhammed Peygamber", "Ğazauat Sultan", "Epik Şiir Salsal", "Epik Şiir Seyitbattal" gibi dini, 17-22. ciltlerine sıradan okurlar için hiç tanınmayan "Leyla ve Mecnun", "Delikanlı", "Seyfilmalık", "Epik Şiir Şahizada" gibi Doğu edebi konularından oluşan onlarca aşk destanları girmiştir.

2006 yılından itibaren yurt dışında yaşayan Kazakların folklorik mirasını değerlendirmek, onları Kazakistan'da yayınlayıp, ülkemiz okurlarına sunmak, bilimsel araştırmalara tabi etme aktiviteleri gerçekleştirilmeye başladı. Bunları esasa alarak, ilk kez Çin'de yaşayan Kazakların folklorik eserlerinin bilimsel baskıları yayın için hazırlanarak, seri kitabın 23, 24, 30, 31. ciltleri "Hikayelik Destanlara", 25, 26. ciltleri "Aşk Destanlarına", 27, 28, 29. ciltleri "Tarihi Epik Şiirlere", 32.cildi "Secere Destanlara" ayrılmıştır.

Kazak Folklorunun antik çağlardan itibaren hafızadan silinmeden nesilden nesile kesintisiz iletilmekte olup, her nesli vatanseverliğe, birlik beraberliğe çağırmakta olan büyük bir alanı Kahramanlık Epik Şiirlerdir. Onların çoğunluğu XIV-XVI asırlar arasında Nogaylı ve Kazak Ordalarının ülke bütünlüğünü, halkımızın egemenlik için mücadelesini beyan eden benzersiz milli eserlerdir. Dolayısıyla "Babalar Sözü" adlı seri kitabın 33-52.ciltlerine kahramanlık epik şiirlerin sayısı büyük örnekleri toplanmıştır. XX yüzyılda bu eserler Komünist ideoloji nedeniyle düzenleme yapılarak değiştirilmiştir, versyonları bir birine bağlanarak, yapay şekilde "Edige", "Orak-Mamay", "Şora", "Karasay Kazi" gibi onlarca epik şiirlerin yayınlanmadığı malüm. Dolayısıyla koleksiyonlara kahramanlık epik şiirlerin orijinali ile birlikte başka da seçenekleri ve versyonları paralel olarak yönlendirilmiştir. Mesela, 33, 34. ciltlere "Alpamıs Bahadır" epik şiirinin 13 versyonu, 35-38.ciltlere "Kobılandı Bahadır'ın" 16 versyonu, 39.cilde ise Edige'yle, 40.cilde Orak ve Mamay'la ilgili, 41, 42, 46.ciltlere Karasay ve Kazi ile ilgili, 43.cilde "Kambar Bahadır", 44.cilde "Er Targın", "Er Kökşe", "Er Kosay", "Sayın Bahadır", "Karabek Bahadır" hakkındaki, 45.cilde "Şora Bahadır", 47.cilde Bozüğlan, Yusuf ve Ahmet gibi bahadırlar, 48, 49.ciltlere Köroğlu hakkındaki epik şiirler, 50-51.ciltlere meşhür Murın epik şiir sanatçısı Sengirbayoğlu ulaştırılan "Nogaylı Epik Şiirler" serisi (36.Şiir), 52.cilde "Munluk", "Zarlık", "Dotan", "Kulamergen", "Kubugul" gibi antik epik şiirler birleştirilmiştir.

Kazak Folklorunda gençler arasındaki sadık aşkı, gerçek sevgiyi konu alan eserlere sık sık rastlanır. Onlar Soviyet dönemine kadar da, sonra da sık sık yayınlanmıştır ve hala halk arasında büyük talebe sahip olmuştur. Dolayısıyla serinin 53.cildine "Kız Jibek" (5.versiyon), 54, 55.ciltlere "Kozi Körpeş – Bayan Sulu" (12.versiyon) destanları hazırlanmıştır.

Tarihi epik şiirler milliyetin kimliğini ve egemenliği, yüksek ruhu yüzyıllar boyunca ifşa ederek, örnek olarak görmekte olan Kazak Folklorunun geniş bir bölümüdür. Onlarda geniş çapta sergilenen milli azatlık fikrinin incelenmesine de Soviyet döneminde sınırlama koyulduğu malüm. Ancak dünya medeniyet göcüne ancak bağımsızlığını kazandıktan sonra dahil olan ülkemizin tarihine, diline, kültürü ve edebiyatına olan olumlu bakışı ve maddi desteği bunca manevi yadigarlarımızı tamamen aydınlığa çıkarmaya imkan sağlamıştır. Bu yüzden "Babalar Sözü'nün" 56-63.ciltleri tarihi epik şiirlere yönlendirilmiştir. Bu ciltlerde Janibek handan (XV) başlayıp, Esim, Abılay, Kenesarı ve diğer Hanlar ve XV-XIX yüzyıllar arasındaki onlarca bahadırlarla, komutanlarla ilgili tarihi epik şiirler dahil olmuştur. "Babalar Sözü" seri kitabının adı geçen 63 cildine toplam: 52 tane hikayelik, 65 tane dini, 57 tane aşk

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

destanı, 95 tane tarihi, 47 tane secerelek, 4 tane toponomik, 103 kahramanlık, 10 tane efsanelik epik şiirler ve onların versyonları dahil olmuştur.

Seri kitabın bundan sonraki ciltleri Kazak Folklorunun daha küçük türlerine yönlendirilerek, bilmecelerle başlıyor. Minik türler milliyetin sadece manevi zenginliği ve asırlarca biriktirdiği kültürünün sanatsal görünümünü değil, halkın düşüncelerini, bilinci ve bilgeliği seviyesinin de parlak seceresini, Kazak halkının asırlık tarihnamesini, bütün bir milliyetin gelişme ve büyüme yollarını aydınlığa kavuşturmuştur. Yüz ciltlik seri kitabın sıradaki 64.cildine ülkemizin El Yazması Fondu'nda muhafaza edilmiş, halk arasından ve yurt dışında yaşayan Kazaklardan toplanan 2279 bilmece, 65-69.ciltlerinde 27 577 ata sözleri, 70,71. ciltlerinde 6771 beyit şiir, 72.cildinde 336 çocuk folkloru metinleri, 73-77.ciltlerinde 531 masal, 78.cildinde 77 efsane, 79.cildinde 1247 folklor metni, 80-89.ciltlerinde 370 toponomik, 320 secerelek, 356 müzik eseri, 612 tarihi efsane, 90-91.ciltlerinde 198 geleneksel folklor metni, 92.cildinde 110 yalan şiir ve masallar, 93-94.ciltlerinde 3515 sihirli folklor metni, 95.cildinde 200 hikaye, 96-98.ciltlerinde 1033 sözlü hikaye, 99-100.ciltlerinde 1416 beyit şiirler ve şarkılar, onların versyonları dahil edilmiştir. Bu baskının 12 cildi Çin'de, 1 cildi Moğolistan'da yaşayan Kazakların Halk Edebiyatı'na tabi olduğundan dolayı çok değerlidir. Yüz cilt toplam 600 kadar geniş çaplı eseri kapsıyor, herbir cildin hacmi 400 sayfa, yani, en az 25 baskılı sactan oluşuyor. Daha net olmak gerekirse, bu baskıda toplam 2540 baskı saca ulaşan 40640 sayfadan fazla halk mirası biriktirilmiştir. Onların 75-80%'i Soviyet döneminde yayınlanmamış olanları.

Bilim adamları bu baskıları yayına hazırlama esnasında tamamıyla ülke bağımsızlığının olanaklarından yararlanarak, ülkemizin tüm El Yazması Fondlarındaki ve Rusya, Moğolistan, Çin, Özbekistan, Kırgızistan, Tacikistan, Türkmenistan, İran ve Avrupa ülkelerinde, özellikle Rusya'nın Moskova, Sankt Petersburg, Omsk, Orenburg, Kazan, Ufa ve diğer şehirlerinde muhafaza edilen folklorik mirasları bolca kapsayarak, tekstolojik açıdan etraflıca analize ederek, bilimsel sisteme dahil etmiştir. Bu çalışmalar Kazakistan dışında yaşayan Kazak diasporasının edebi yadigarları ve tarihi vatanında muhafaza edilen manevi hazineleri mümkün olduğunca tamamlamaya, böylece genç nesillerin bilincine kendi milliyetinin maneviyatını ilkel şekilde bozulmamış olarak sindirmeye, bunların yardımıyla Kazak halkının yurt dışındaki kültürü ve edebiyatına, geleneklerine saygı duymalarına teşvik etmeye, gerçek bir vatanseverlik duygusunu uyandırmaya imkan sağlamıştır.

Bu benzersiz baskı 2014 yılında Almanya Frankfurtta gerçekleştirilen Dünya Kitap Sergisi'nde dünya kamusuna tanıtılarak, sadece Kazakların değil, tüm Türki halkların iri manevi değeri olarak değerlendirilmiştir. Onun türki halklar yaşamındaki manevi ve kültürel fenomen olarak kabul edilmesi tüm Kazak halkına ortak gurur kaynağı olmuştur.

"Babalar Sözü" yüz ciltlik seri kitabın modern çağdaki milli maneviyatındaki, hatta dünya kültüründeki ağırlığı ne kadar?" sorusunun oluşması çok doğal diye düşünüyoruz. Bu suale kendimizce cevap verecek olursak, en başta M.O.Auezov Edebiyat ve Sanat Enstitüsü bilim adamlarının sıkı çalışmaları sayesinde "Kültürel Miras" adlı devlet programının iri alanı olarak belirlenen "Babalar Sözü" yüz ciltten oluşan seri kitabı tam zamanında tamamlanarak, bu tarihi olay Kazak ülkesinin dünya kamusu huzurundaki itibarını bir daha korumuştur.

İkincisi, yüz yıllarca biriktirildikten sonra tek taraflı siyasetin ve Komünist ideolojisi yüzünden nadir rastlanan kaynakların raflarında tozlanan, ayrıca XIX-XX yüzyıllarda Arab, Latin ve Antik Türki yazılarıyla basılan, dolayısıyla sıradan okurların anlaması için zor olan

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Kazakların tüm söz sanatı halkla yeniden kavuşmuştur, yani daha önce yayınlanmamış folklorik metinler halka malûm olmayan kaynaklar bilimsel araştırmalara tabi tutularak, eğitim sürecine dahil edildi. Milli maneviyat ve kültürümüzü yeniden canlandırmak adına sadece filoloji değil, ilmin bütün alanları için esaslı kaynak birikimi oluşturuldu.

Üçüncüsü, sömürgeciliğin ve çeşitli siyasi felaketlerin yüzünden hayatını kurtarmak için dünyanın her tarafına mülteci olarak göç eden Kazakların diğer milliyetlerin sahiplendiği söz sanatının azar azar olsa da ülkemize yeniden geri dönmesini, seri kitabın 13 cildini oluşturarak, milli değerlerimizin tamamlanması adına yapılan önemli başarıların biri olarak saymak gerekir.

Dördüncüsü, "Babalar Sözü'nde" Türki halkların bölünmesinden önceki dönemlerde ortaklaşa yararlanmakta olduğumuz epik eserlerin, şiirsel, nesir, geleneksel folklor örneklerinin bolca kapsayan, baskıların yapılarında Kazak milli nüminelerinin ve versiyonlarının yayınlanması bu seri kitabın türki halklara ortak miras olduğunu daha açık anlatıyor.

Beşincisi, seri kitabın ilk ciltleri Doğu Edebiyatı örnekleri konusunun hikayesine kurulu destanları, özellikle de dini, haikayelik, aşk konulu eserleri kapsadığı da koleksiyonun konu kapsamı ve tür tabiyatının büyük çaplı olduğunu gösteriyor. Çünkü Kazak topraklarının Büyük İpek Yolu üzerinde yerleşmesi, Doğu Ülkeleri ile her zaman güçlü bir edebi ve kültürel bağlantısı olması, Kazak şiir sanatının doruk noktasına yükselen XIX yüzyılın ikinci yarısında göçebe konular şiir boyutuna ayarlanarak, Nazira besteler sayısının büyümesi halk edebiyatını özellikle bereketlendirmiştir. Onlar Kazak toplumunun her dönemlerinde genç nesilleri adaletliğe, dürüstlüğe, imana, birlik ve beraberliğe çağırda bulunmuştur. Esas konusu Doğu Ülkelerine ortak ancak Kazakça icra edilerek, genişletilerek folklorik mirasları tamamlayan destanların çoğunluğu daha önce yayınlanmadığından dolayı, onlara sadece Kazak okurlarının değil, kökeni aynı müslüman halkların da kayıtsız kalmayacağı kesin. Bütün dünyayı dinler arası çarpışmalar, terör örgütleri hareketleri sarmış bu zamanda atalarımızın geleneksel dinini, mentalitesini yüceltici edebi yadigarların paha biçilmez hazine olarak kalacağı bir gerçektir.

Altıncısı, Kazak folklorunun ancak ondan biri toplanıp uzun yıllar boyunca baskısı yapılmadan raflarda tozlanarak bekletilse de, onun hacmi ve kalitesi açısından dünya halklarının edebi miraslarının ilk sıralarından yer alıyor. Ona delil benzersiz "Babalar Sözü" adlı yüz ciltlik seri kitabın baskısının yapılması, Kazak söz sanatını tüm insanıyet maneviyatının olağanüstü parçası olduğunu kanıtlamıştır.

Değerli kardeşler! Gördüğünüz gibi, huzurlarınızda "Babalar Sözü" adlı yüz ciltten oluşan seri kitabın bilimsel sistemini, türlü görünümünü kısaca böylece tanıtmamız şart diye karar verdik. Biz, dünkü Soviyetler Birliği'nden ayrılmış ülkeler bugünleri bağımsız devletlerimizin yeni tarihini yazmaktayız, fakat kökenimize Türki halklarına ortak tarihi kaderimizin yollarını gerçekten bilimsel bakımdan kavramayı başarabildik mi? Ne kazandık, neyi kaybettik? Bu sorulara net cevap vermek için atalarımızın dediklerini, yazılı olarak bıraktığı manevi yadigarları birleştirerek, hep beraber yararlanmamız doğru diye düşünüyoruz. Geçmişini bilmeden, bugünümüzü eleştirmeden geleceğe el uzatmak mümkün değil. Tarihi geçmişimiz ve bugünümüz yazar, yargıç ise gelecek nesil.

Dolayısıyla alemdeki globalizasyon sürecinde yok olup gitmemenin bir olanağı süper güçlerin sürüklemeyle kaybolmadan ayakta kalmanın bir yolu halk miraslarını bir bütün

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

değerler olarak hep birlikte araştırmak, yayınlamak, uluslararası dillere çevirmektir. Bunları esasa alarak antik Türk Kültürünü dünyaya tanıtmak, onu insanîyet maneviyat saflarına dahil etmek gerekir. Bu bakımdan Türkiye'nin Türk halkları folklorunun ileri gelen örneklerini Türkçeye ve İngilizceye tercüme ederek, seri kitaplar baskısını gerçekleştiren iş tecrübesi yönetici gibi herkese kılavuz olacağı kesin. Öyleyse, atalarımızın "Kökeni aynı Türk halkı birleşin!" sloganını bir daha dikkate alarak, onların gerçekleşeceğine bir daha itimat edelim.

21. YÜZYILDA EDEBİYAT VE SİBER-PUNK

Umay GÜNAY*

Biz 20. yüzyılı temsil edenler 21.yüzyılda şekillenmekte olan dünyayı algılamakta zorlanıyoruz. Bunda mutlaka bir takım yaklaşımlarımızın ve peşin hükümlerimizin de etkisi vardır.

Ancak 19. yüzyıldan 20. yüzyıla geçişte 20. yüzyılın insanlık adına daha iyi bir yüzyıl olması beklenti ve önerilerini aktaran edebi eserlerin ve bu eserler yanında ideolojileri ve çeşitli felsefi akımları tanıtan ve tartışan gazete ve dergilerin payının önemli olduğunu düşünüyorum.

Mensup oldukları ideolojileri yansıttıkları düşünülen bazı yazarların eserleri yasaklanmıştır. İdeologlar ve yazarlar görüşlerini aktardıkları eserler sebebiyle yargılanmışlardır. Çünkü edebiyatın insanın kişiliğini, düşüncelerini ve davranışlarını yönlendireceği düşünülmüştür.

Olumlu ve olumsuz anlamda edebiyat ve yaratıcıları önemsenmiştir. Bugün geldiğimiz noktadan bakıldığında 20. yüzyılda yazar ve şâirler sanki insanlık tarihinin altın çağını yaşamış gibi görünüyorlar. Eğitim ve öğretim içinde edebiyata öncelik ve geniş anlam verilmiş hatta liselerde yetenekler gruplandırılırken edebiyat ve fen kolları kurulmuştur. Edebiyat, sosyal bilimlere geçişi sağlayan önemli bir alt yapı olarak kabul edilmiştir.

Edebiyat hayatın aynası olduğuna göre insanlığın birikimi bir şekilde edebiyata yansıdığından edebiyat değerlendirmelerinde de bu anlayış etkili olmuştur. İdeolojiler, politik yaklaşımlar ve oluşması istenen yaşama tarzlarıyla ilgili beklentiler, hayata dâir her türlü eleştiri ve umutlar edebî eserlerde yer almıştır.

21. yüzyıla girdiğimiz bu dönemde edebî eserler ne kadar yeni yüzyıla ışık tutuyor sorusunu sorduğumda yeni yüzyılın gelişmiş dünyada belirsiz bir kargaşa ifade ettiğini düşünüyordum. Biz de hemen hemen hiç tartışılmayan yeni yüzyıl 20. yüzyılın söylem ve tartışmaları devam ederken özellikle ABD ve İngiltere'de 1950'lerden itibaren yeni yüzyılın futurist, bilimkurgu, siber, siberpunk, post siberpunk edebiyat gibi çeşitli adlarla anılmakta olan yüzlerce eserle kurumlaşmış bir edebiyatın varlığını fark ettim. Bu çağdaş edebiyatın yazar biyografilerine baktığımda yazarların tamamına yakının bilgisayar mühendisi, bilgi teknolojisi üretimi, yazılımı ve siber çağın araştırma alanlarında uzman veya akademisyen olduklarını gördüm. Hikâye, roman yazarlığı yanında periyodik, ansiklopedi de dahil olmak üzere çeşitli bilimsel yayınlara sahipler.

Edebiyatın ne kadar kurgu ne kadar gerçek olduğu her zaman tartışılmakla beraber, bizde hayattan edebiyata aktarılanlar üzerinde bir ölçüde durulmuşsa da edebiyatın hayata aktardıkları konusunda bir çalışma hatırlamıyorum. Çünkü hayata etkisi olduğu düşünülen yazar ve eserleri yasaklanmış ve cezalandırılmıştır.

Hâla bilimde ve yaratıcılıkta öncü durumda olan ABD'de ise her türlü aykırılık bilimsel araştırma merkezlerine yönlendirilmektedir. Avrupa'da İkinci Dünya Savaşı sonrası ırkçılık yasaklanırken ABD genetik çalışmalarını başlatmıştır. Bugün gelinen nokta hepimizin

* Prof. Dr., Gıme Amerika Üniversitesi Öğretim Üyesi. umaygunay9@yahoo.com

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

malumu. İnsanla robotu birleştiren ikisinin güçlü yanlarını birleştirerek yapay zeka ile siber yüzyılı post siber yüzyıla dönüştüren projeler üzerinde çalışmalar devam etmektedir.

Bilimi teknolojiyi kim üretiyorsa kültürü de o üretiyor. Bilim ve teknoloji yarattığı ortamlar yaşama kültürünü ve sanatı yeni ihtiyaç ve imkanlarla şekillendiriyor. Bilimin üretimi ve sahibi olmadan yönetenler arasına katılmak mümkün değil. Tanzimat döneminde bizim Batıdan 70 sene geride olduğumuzu bilim tarihçilerimiz ifade etmişlerdir. Bugün ne kadar gerideyiz sorusu cevapsızdır. Bilim kurgu yazar ve senaristlerin biyografilerine baktığımızda bilim adamları ve teknoloji uzmanlarının yeni yüzyılı anlattıklarını ve şekillendirdiklerini de gördüm.

Bizde hâlâ gelecekle ilgili politik ve bilimsel söylemler 20. yüzyılın iyi ve kötü kavramlarına ve göreceli hedefleri ifade etmektedir. Edebiyatta bir ölçüde ifade bulan bireysel özgürlükler ve haklar, kadın hakları gibi söylemler Avrupa Birliğinden aktarılan altı doldurulmamış ve bütünleştirilmiş bir dünya görüşüne dayanan bir gelecek senaryosu ve zemini olmadan tekrarlanan kavramlar olarak durmaktadır.

Türkiye'deki edebiyat batıdaki akımların bazı serpintilerini aktarmakla beraber büyük ölçüde 20. yüzyıl anlayış ve kabullerini sürdürmekte ve entelektüel birikim de etkisini kaybetmekte gibi görünmektedir.

Anglo-Amerikan edebiyatında ise 20. yüzyılda yapılan bizde hâlâ tekrarlanan edebiyat tanımına karşıt görüş belirtmeyen edebiyat eleştirmeni yok gibidir. Bugün yapısalcılık; yapısalcılık sonrası ve yapıbozuculuk gibi dilbilimine dayalı eleştiri kuram ve görüşlerinin Anglo-Amerikan edebiyatını etkileri,

post-modernizm,

feminizm,

post-feminizm,

koloni,

koloni-sonrası edebiyat eleştirisi ile

kültürel araştırmalar alanlarının popüler kültür ürünlerinin de "edebiyat" kapsamına alınmalarını sağlamaları, günümüzde tekrar edebiyat nedir tartışmasını gündeme getirmiştir.

Özellikle post-modernizmin alt kültür, üst kültür ayırımının ideolojik olduğunu savunması, "edebiyat" tanımlarının salt üst kültür ürünlerini ve onların da yalnızca bir kısmını içerdikleri ve estetik değerlerin hakim sınıfların ideolojik öğretileri oldukları yolundaki görüşleri, geleneksel edebiyat kavramını ve normlarını yıkmıştır¹.

Maalesef Türk Edebiyatı alanında çalışanlar kuramlar ve eleştiri geliştirme safhasına geçememiştir. Hem edebiyatımız hem de teorik yaklaşımlar ve metodlar batıdan ödünç alınmış kavramların, ilhamların ışığında oluşturulmaya ve değerlendirilmeye çalışılmaktadır. Hem de Batının eleştirerek bugün kullanmadığı yaklaşımlar ve metodlarla Türk akademisyenler oyalanmaktadır.

21. yüzyıldan dünyaya baktığımızda bilgisayar teknolojisi ile şekillenen ve siber yüzyıl da denilen yeni yüzyılda küreselleşme kavramıyla toplumlar yeknesaklaştırılırken birey denetim altına alınmaktadır. Denetim altına alınan bireyin bir çeşit feryadı kabul edilebilecek siber-punk edebiyat adı verilen bilimkurgu edebiyata bir başkaldırı gibi görünen bir alt tür doğmuştur.

¹ Prof. Dr. Oya Batum Menteşe, " Edebiyat Nedir? ".Atılım Üniversitesi WEB Sayfası
680

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

Siber-punk türü, 1980'lerin başında ortaya çıkmıştır; "sibernetik" (İngilizce: cybernetics/güdümbilim) ve "punk/ saçma/ çürümüş" kelimelerinin bileşimidir. Terim, ilk olarak yazar Bruce Bethke'nin "Amazing Science Fiction Stories" dergisinin Kasım 1983 sayısında yayınlanan "Cyberpunk" adlı kısa öyküsünde kullanılmıştır.

Daha sonra William Gibson'ın² siber uzayı tanımladığı kabul edilen kitabı "Neuromancer" ile kavram daha belirginleşmiştir. Bu eserlerde zaman dilimi genellikle yakın gelecektir ve ortam da genellikle distopyandır/ütopik olmayan /iyi olmayan. Siber-punk türünün yaygın temaları içinde bilgi teknolojilerindeki gelişmeler, özellikle İnternet / siber uzay ve şirketlerin devletlerden daha etkin olduğu demokrasi ötesi toplumsal kontrol sistemleridir.

Nihilizm³, post-modernizm ve kara film⁴ teknikleri yaygın olarak kullanılmakta ve lider karakterler memnuniyetsiz ve isyankâr anti-kahramanlardır. Bu karakterlerin çözümsüzlük ve beklentisizlik içinde olmaları bu türü diğer edebiyat akımlarından farklılaştıran özelliklerindedir.

Bu türün dikkat çekici yazarları arasında William Gibson, Bruce Sterling⁵, Alfred Bester⁶ ve Pat Cadigan⁷ sayılabilir. 1982 yapımı "Blade Runner" filmi ve büyük çoğunluğun bildiği 'Matrix' filmi görsel siber-punk türünün en belirgin örnekleridir. Bilimkurgu Ansiklopedisi /"The Encyclopedia of Science and Fiction", siber-punk'u 1980'li yıllarda doğmuş ve popüler olmuş bir edebiyat ekolü olarak tanımlamaktadır.

² William Ford Gibson (d. 17 Mart 1948) yazdığı bilimkurgu romanları ile tanınır. Siber-punk akımının babası olarak bilinen Gibson'ın ilk romanı *Neuromancer*, yayınlandığı 1984 yılından beri dünyada 6.5 milyonun üzerinde satmıştır

³ Nihilizm; metafizik ve ahlaki güçleri yok sayan, mevcut olan değerlere ve düzene karşı çıkan, hiçbir iradeye boyun eğmeyen görüşlerin genel adıdır. Nihilizm; bilgi felsefesi, ahlak ve siyaset alanında kabul görmüştür. Ve yine nihilizm, her şeyi, her gerçeği ve değerleri reddetme şeklinde ortaya çıkmıştır. Nihilizm; her türlü bilgi imkanını reddeder ve hiçbir doğru, genel-geçer bilginin olamayacağını savunur. Varlığı her şekliyle şüphe ile karşılar ve hatta yok sayar.

⁴ Kara film (Fransızca: film noir), Kahramanlarını çürümüş ve itici algılanabilecek bir dünyanın içine yerleştiren Hollywood suç filmlerini tanımlamak için kullanılan bir sinema terimidir. Hollywood'un klasik kara film dönemi, 1940'ların başından 1950'lerin sonuna kadar uzanır. Bu dönemin az ışıklı, siyah beyaz çekilmiş kara filmleri, Alman Dışavurumcu sinemasından etkilenmiştir. İlk kez 1946 yılında İsviçreli eleştirmen Nino Frank tarafından Hollywood filmleri için kullanılan "kara film" terimi, zamanında klasik kara filmler yapmış ve yapmakta olan film yapımcıları ve oyuncular tarafından bilinmiyordu. Pek çoğu, kara filmlere imza atmış olmasına rağmen, böyle bir tür yarattığının farkında olmadığını itiraf etmiştir. Kara film akımının ölçütleri, tarihçiler ve eleştirmenler tarafından sonradan belirlenmiştir.

⁵ Michael Bruce Sterling 14 Nisan 1954 doğmuş, Amerikalı bilimkurgu yazardır. Siber-punk türünü tanımlanmasına katkıda bulunduğu *Mirrorshades* antolojisindeki romanlarıyla tanınmaktadır.

⁶ Alfred Bester (18 Aralık 1913 – 30 Eylül 1987) Amerikalı bilimkurgu yazarı, TV ve radyo senaristi, dergi editörü ve çizgi roman çizeridir. Bütün bu alanlarda başarılı olmakla beraber bugün daha çok bilimkurgu yazarlığıyla ve "The Demolished Man" adlı romanıyla 1953 yılında Hugo ödülünü ilk kazanan yazar olarak hatırlanmaktadır.

⁷ Pat Cadigan (1953 yılında Amerika'da doğan şimdi İngiltere'de yaşayan bilim kurgu yazardır. Eserleri siber-punk hareketinin bir parçası olarak kabul edilmektedir. Romanlarının ve kısa hikâyelerinin hepsi insan beyni ile teknoloji arasındaki bağlantıyı araştıran ortak tema sahiptir.

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Bruce Bethke'in⁸ "Cyber-punk" adlı kısa hikâyesi ve William Gibson'ın "Neuromancer" adlı romanı bilinen bilimkurguya farklı bir boyut kazandırmıştır.

"Neuromancer"ın yayınlanmasının ardından iki üç sene içerisinde siber-punk sadece bir edebi akım olmaktan çıkmış, belli kesimler tarafından benimsenen bir alt kültür ve bir hareket haline almıştır. Bu alt kültürün romandan doğduğunu düşünmek eksik bir değerlendirme olur. Batıdaki teknolojik ilerlemeyle şekillenmekte olan siber-çağın hissedilen yansımalarının özellikle genç nesiller tarafından algılanmasına roman bir cevap olmuştur da denilebilir. Edebiyat, bir çeşit hayatın köpüğüdür.

Gibson'ın kitaplarında anlattığı doğduğu günden itibaren bilgisayar ile iç içe büyüyen, bilgisayarın dilini konuşan yeni nesiller, şekillenmekte olan bu alt kültürü şimdiden benimsemişlerdir. Siber-punk türü eserlerde bilimkurgu eserlerinde olduğu gibi teknolojik ve geleceğe ait objeler veya terimler kullanılmaktadır.

Ancak siber-punk kahraman bu teknolojiye baş kaldırı ve mücadeleye içindedir. Bilim kurgu eserlerinin çoğu kahramanların teknolojiyi kullanarak karşılaştıkları problemleri nasıl çözdüğü ile ilgilidir.

Siber-punk diyarında ise birey bu teknoloji ile çatışmaktadır. Siber-punk kahraman için asıl problem, teknolojinin oluşturduğu kültür değişiminin yarattığı ortam ve kabullerdir.

Siber-punk yazarları daha çok teknolojinin getirdiği insanı yönlendiren ve yöneten bireysel seçim ve kararları ortadan kaldıran olumsuzluklar ve sorunlar üzerinde durmaktadırlar.

Siber-punk dünyasında teknoloji insan hizmetinden çıkmış, insan teknolojinin hem parçası olmuş hem de teknolojinin emrine girmiştir. Kültürü insan yaratmakta ancak bütünüyle hiçbir zaman yönetememekte, kültür insanı yönetmektedir. Siber-uzay denilen alanı da insan yaratmıştır. Ancak ulaşılmakta olan noktada siber-uzay bireyi ve toplumları yöneterek, esir alacak gibi görünmektedir.

Siber-punk "yüksek teknoloji - düşük kalitede yaşam" kavramlarına dikkat çekerek ünlenmiş bilimkurgunun alt türüdür. Siber-punk kavramı Bruce Bethke, 1980'de yazdığı kısa hikâyeden adını almakla beraber terimin yaygın kabulü hikâyenin basılmasından önce editör Gardner Dozois⁹ tarafından sağlanmıştır. Dozois, bu yazısında bilgi teknolojisi ve siberetik gibi bilimler konusunda bilgi verdikten sonra sosyal hayatta getirdiği çöküntü ve radikal değişikliklere dikkat çekmiştir.

Lawrence Person'a¹⁰, göre siber-punk karakterlerinin ortak özellikleri şöyledir: Distopik/ütopyası olmayan/karamsar gelecekte toplumdaki uzak, günlük yaşamın hızlı teknolojik gelişmelerle sıkıştırıldığı, bilgisayarla işlenmiş bilgilerin yaygınlaşmasıyla ve insan

⁸ Bruce Bethke, 1955 yılında doğmuş, 1983'te yayınlanan ve çok tanınan kısa hikâyesi "Cyberpunk"la bilinen Amerikalı yazardır. Siber-punk teriminin dünyada yaygınlaşması bu hikâye ve "Headcrash" adlı romanıyla gerçekleşmiştir. Bethke'nin siber-punk alt kültürü konusundaki düşünceleri ve "The Etymology of Cyberpunk" başlıklı, siber-punk etimolojisi ile ilgili bir denemesi kendi web sitesinde yayındadır.

⁹ Gardner Raymond Dozois, 23 Temmuz 1947'doğan Amerikalı bilimkurgu yazarı ve editörüdür. Asimov'un "Science Fiction" dergisinin 1984 - 2004 yılları arasında editörlüğünü yapmıştır.

¹⁰ Lawrence Person, bilimkurgu ile ilgili röportajlar, tanıtma yazıları ve eleştirel makaleler yayınlayan yazılı bilimkurguya odaklanmış Nova Express'in editörüdür.

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

bedenini değiştirebilen saldırgan veri alanlarında yaşayan; farklılaştırılmış ve yabancılaştırılmış karakterlerdir."

Genelde siber-punk hikâyelerinin konusu, merkezi hackerlar¹¹, yapay zekalar¹² ve mega şirketler arasındaki anlaşmazlık ve gerilimlerdir. Siber-punk yazarları, Isaac Asimov'un¹³ "Foundation" veya Frank Herbert'in¹⁴ "Dune"u gibi romanlardaki uzak gelecek kurgularını yakın bir gelecek içine yerleştirmişlerdir. Bu kurgular genellikle endüstriyel distopyalardır.

Siber dünyanın¹⁵ yaratıcıları ortaya çıkan sıra dışı kültürel tahrik ve teknoloji kullanımının ulaşacağı olumsuz boyutu asla tahmin etmemişlerdir. Sokaklar ve farklı

¹¹ Hacker, Türk Dil Kurumu'nun internet üzerindeki sözlüğüne göre bu kelimenin anlamı "Bilgisayar ve haberleşme teknolojileri konusunda bilgi sahibi olan, bilgisayar programlama alanında standartın üzerinde beceriye sahip bulunan ve böylece ileri düzeyde yazılımlar geliştiren ve onları kullanabilen kişi" olarak tanımlanır. Hacker, yetenekli ve zeki bir bilgisayar kurdudur. Gerçek yeteneği ise bilgisayar güvenliği ve mantıksal programlama üzerinedir.

Hacker kavramının nasıl Türkçeleştirileceği konusundaki karmaşa dışında, bu kavramın evrensel boyuttaki anlamı da gerçek bir muammadır. Değişik sözlüklerde bu kavram hakkında bazı ortak ifadeler olsa da, bu konuda tam anlamıyla bir mutabakata varılmış değildir.

Bilgisayar programcılığı alanında, bir hacker var olan bir birikime bir dizi düzeltme uygulama veya var olan kodları kullanma yoluyla bir amaca ulaşan ya da onu 'kıran' bir programcıdır. Türkçede yaygın olarak günlük kullanımda, "hacker" kelimesi "sistem kıran" anlamında olumsuz programcılık görevlerini yapan kişiler için kullanılmaktadır.

¹² Yapay zekâ/ Artificial Intelligence, insanın düşünme yöntemlerini analiz ederek bunların benzeri yapay yönergeleri geliştirmeye çalışmaktır. Bir bakış açısına göre, programlanmış bir bilgisayarın düşünme girişimi gibi görünse de bu tanımlar günümüzde hızla değişmekte, öğrenebilen ve gelecekte insan zekâsından bağımsız gelişebilecek bir yapay zekâ kavramına doğru yeni yönelimler oluşmaktadır. Bu yönelim, insanın evreni ve doğayı anlama çabasında kendisine yardımcı olabilecek belki de kendisinden daha zeki, insan ötesi varlıklar meydana getirme düşüncesinin bir ürünüdür. Bu düş, 1920 li yıllarda yazılan ve sonraları Isaac Asimov'u etkileyen modern bilim kurgu edebiyatının öncü yazarlarından Karel Čapek'in eserlerinde dışa vurmuştur. Karel Čapek, R.U.R adlı tiyatro oyununda yapay zekâyâ sahip robotlar ile insanlığın ortak toplumsal sorunlarını ele alarak 1920 yılında yapay zekânın insan aklından bağımsız gelişebileceğini öngörmüştür.

¹³ Isaac Asimov, (2 Ocak 1920 - 6 Nisan 1992), Rus asıllı ABD'li yazar ve biyokimyacı. Pek çok konuda eserleri olmakla beraber, bilim kurgu eserleri ve popüler bilim kitapları ile tanınmıştır. Kurgu olmayan çok sayıda eserinin yanı sıra Fantezi dalında da yazmıştır. Dewey Ondalık Sınıflandırma sistemindeki felsefe hariç tüm ana dallarda eserleri vardır. Asimov ortak görüşle bilim kurgu dalının ustasıdır, Robert A. Heinlein ve Arthur C. Clarke ile birlikte yaşadığı dönemde üç büyük bilim kurgu yazarından biri olarak kabul edilmiştir.

¹⁴ Frank Patrick Herbert (8 Ekim 1920 - 11 Şubat 1986), Amerikalı bilim kurgu kitapları yazarı, 1938'de üniversiteden mezun olmuş, 1939'da Glendale Star adlı gazetede yazarlık kariyerine başlamıştır. Frank Herbert'in roman yazarlığı kariyeri 1955'te yazdığı Denizdeki Ejderha "The Dragon in The Sea" ile başlamıştır. Adını duyuran ve en önemli eseri olan Dune adlı bilimkurgu serisi için ilk araştırmalarına 1959 yılında başlamış ve kitabı tamamlaması altı yıl sürmüştür.

¹⁵ Siber uzay, orijinal anlamını karşılama da yaygın olan bir başka kullanımıyla sanal alem/cyberspace terimi bilgisayarların ve onu kullanan insanların İnternet ve benzeri ağlar içinde kurduğu iletişimden doğan sanal gerçeklik ortamını anlatan metaforik bir soyutlamadır.

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

yaradılışlar bu teknolojiyi kendi amaçları için kullanabileceklerini keşfetmişlerdir. Böylece dünya kurulduğundan bu tarafa süregelen çatışmalar yeni bir anlam ve yeni bir boyutta yeniden şekillenmiştir. Masalların sihirli imkânları gerçek hayatın içine taşınmış, ancak insanların birbirlerine zarar vermeleri engellenememiş ve insanı mutlu edecek sağlıklı ortamlar yaratılmamıştır.

Basit ifade ile mitolojilerin anlattıkları gece ile gündüzün iyilikle kötülüğün mücadelesi yeni yüzyılın da temel konusu haline gelmiştir. Masallarda mutlu sonlar varken siber-punk dünyasında mutluluğun ve huzurun yeri olmadığı gibi ulaşma umudu da yer almamaktadır.

Bu tür eserlere göre insanlık tarihinde ilk defa bütünüyle umutlar yitirilmiş gibidir. Yazılı edebiyatın başlangıcından itibaren şartlar ne kadar kötü olursa olsun insanlığın dâima umutları ve iyi beklentilerini gerçekleştirecek kahramanları olmuştur.

Siber-punk türü hem edebî hem alt kültür olarak bu açıdan çok düşündürücü ve araştırılmaya ihtiyaç gösteren bir alan olarak görülmelidir. Bu türdeki çoğu eserin, atmosferi filmlerin karamsarlığından esinlenmekte ve genelde bu tarzda yazılan kitaplarda polisiye teknikler kullanılmaktadır.

İlk zamanlar ve 1980'lerin ortaları boyunca, siber-punk'ın post-modernist araştırmaları akademik çevrelerde moda haline gelmiştir. Aynı zaman içerisinde Hollywood'u da etkilemiş ve sinemanın bilimkurgu biçimlerinden biri haline gelmiştir. "Blade Runner", "Matrix Trilogy" veya son zamanlardaki P. K. Dick'in "A Scanner Darkly" uyarlaması gibi çoğu etkileyici film siber-punk biçimi ve temasının görsel alandaki göze çarpan örnekleridir.

Bilgisayar oyunları, board game ve role-playing games (Shadowrun ya da Cyberpunk 2020 gibi) genelde siber-punk yazılarında ve filmlerinde belirlenmiş hikâye şekillerine sahiptir. 1980'lerin başlarında modada ve müzikte bazı eğilimler de siber-punk'dan etkilenmiştir.

Yazarların bir çeşitlilik olarak çalışmaya başladığı siber-punk kavramları, bilimkurgunun yeni alt başlığı olarak görülmektedir. Kendi içinde bir takım bölümleri, etkilerine, teknolojiye ve sosyal yansımalarına farklı yollarla dikkat çekmeye çalışılmaktadır.

Örnek olarak Tim Powers¹⁶, K.W. Jeter¹⁷ ve James Blaylock öncülüğünde Steampunk (endüstri çağında siber-punk teması) ve biopunk¹⁸ (Paul Di Filippo'nun yazdığı

İnternet'e karşılık olarak da kullanılan siber uzay /cyberspace ilk olarak Kanadalı ünlü bilimkurgu yazarı William Gibson tarafından bir bilgisayar korsanının Matrix adı verilen bir bilgisayar sistemine sızarken yaşadıklarını anlatan Neuromancer adlı romanda kullanılmıştır. Bu ünlü roman aynı zamanda sanal gerçeklik /virtual reality, yapay zeka /artificial intelligence ve genetik mühendisliği gibi kavramların da ilk olarak işlendiği eserdir.

Çokça birbirine karışıyor olsa da siber ve sanal ayrı kavramlardır. İnternet hem sanal hem de siberdir. Siber terimi sibernetik kökeninden gelmektedir. İlk olarak 1958 yılında (canlılar ve/veya makineler arasındaki iletişim disiplinini inceleyen Sibernetik biliminin babası sayılan) Louis Couffignal tarafından kullanılmıştır.

İnternet'i anlatan sanal alem ve siber alem kavramlarının ikisi de doğru bir önermedir. İnternet, iletişim yöntemi açısından siber, yarattığı ortam açısından sanaldır.

¹⁶ Timothy Thomas "Tim" Powers 29 Şubat 1952'de doğmuş, Amerikalı bilimkurgu ve fantezi yazardır. Powers, Last Call and Declare adlı romanlarıyla "World Fantasy Award" ödülünü iki kere kazanmıştır. 1988'de yayınlanan "On Stranger Tides" adlı romanı "Fourth Pirates of the Caribbean" adlı filme uyarlanmıştır. Powers'ın romanlarının çoğu gizli tarihlerdir. Belgeli tarihi

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

Ribofunk'¹⁹ da içeren bio-teknolojinin siber-punk temasını başat hale getirmesiyle alt ekoller ortaya çıkmıştır.

Bazı eleştirmenler ise, Neal Stephenson'un²⁰ "The Diamond Age" gibi ve benzeri diğer çalışmaların da post-siber-punk'u şekillendirdiğini ileri sürmektedirler. Siber-punk yazarları bir elektronik toplumun gizli nihilistik yanını açıklamak için karmaşık dedektif romanlarını, kara filmleri ve post-modernist düz yazıları kullanarak yeni bir tarz geliştirmektedirler.

1940'lardan itibaren bu tarz geleceğin ütopyik vizyonu olarak değerlendirilmiştir. Gibson, siber-punk'ın antipatik eğilimini, 1981'de yazdığı kısa hikâyesi "The Gernsback Continium"da tanımlamıştır. Aksiyon yeri internet ve siber uzay olan bazı siber-punk yazılarında güncel ya da sanal gerçeklik arasındaki sınır bulanıklaştırılmaktadır.

Bu tür çalışmalardaki tipik mecaz, insan beyni ile bilgisayar sistemleri arasında direk bağlantı kurmaktır. Siber-punk karanlık, uğursuz yerler ile birleşmiş, hayatın her bir parçasına hükmeden bilgisayarların olduğu bir dünyayı göstermektedir.

oyaları ve tanınmış kişileri kullanmakla beraber onları farklı açılardan gösterirken olağanüstü niteliklerle karakterlerin motivasyon ve hareketlerini şekillendirmektedir.

¹⁷ Kevin Wayne Jeter, 1950'de doğmuş Amerikalı bilimkurgu ve korku yazardır. Karanlık temlerden, paranoid ve antipatik karakterlerden oluşan edebî üslubuyla tanınmaktadır. Romanları Star Trek, Star Wars evrenlerini şekillendiren romanlar yanında Blade Runner'ın üç bölümünü yazmıştır.

¹⁸ Biopunk ("biotechnology" and "punk" kelimelerinin birleştirilmiş kısaltması) terimin anlamları: DNA ve genelerin bağlantılarını araştıran meraklı kişi Genetik bilgileri kontrolsüz araştırmayı savunan bir çeşit teknolojik gelişme hareketi Biyoteknoloji ve yıkıcılık üzerine odaklanmış bir bilimkurgu türü

¹⁹ Siber-punk alanının öne çıkan yazarlarından Paul Di Filippo, hikâyelerini ribofunk, diye adlandırmıştır. Bu kelime "ribosome" and "funk" kelimelerinin birleştirilerek kısaltılmasıdır. Di Filippo'nun RIBOFUNK Manifestosu : Niçin Ribo? Siber-funk doğduğunda sibernetik alanı ölü bir bilim halindeydi. Yaşayan uygulayıcıları yoktu. Dahası çizgi romanlarda ve kötü sinema örneklerinde "cyber" ön eki düzeltilmesi hemen hemen mümkün olmayacak kadar itibarsızlaştırılmıştı. Şimdi bu etiket halkın zihninde bilgisayar hakerleri ve Robocop gibi hayali yaratıklardan başka birşey çağrıştırmamaktadır. Weiner's mevcut metni sistematik bir dünya görüşü kurabilmek için yeterli ve verimli metaforlara sahip değildir. **Niçin Funk?** Punk, cyberpunk doğduğunda her ne kadar icracıları daha mesajı almamış olsalar bile ölü bir müzik türüydü. Bu müzik nihilistic, acılı dünya görüşüyle kendi sınırları içinde ulaşabileceği son noktaya ulaşmıştı. **O zaman Ribofunk nedir?** Ribofunk, önümüzdeki ciddi devrimin biyoloji alanında olacağını kuramsal fantazilerle resimleyerek canlandıran ve bu yolla bilgilendiren inanç ve kabuldür. Bir diğer deyişle, ribofunk "İnsan cinsinin bütünüyle incelenmesidir" denebilir. Forget Fizik ve and kimya, hayatı araştırmakta birer alet oldukları için biyolojinin yanında önemlere yoktur. Bilgisayarlar? sadece hayat için taklit ve modellerdir. Kral, hücredir.

²⁰ Neal Town Stephenson, 31 Ekim 1959 da doğan kuramsal romanlarıyla tanınan Amerikalı yazar. Stephenson'u sınıflandırmak zordur. Çünkü romanları bilimkurgu, tarihi kurgular, siber-punk, post siber-punk ve barok gibi pek çok alanla ilişkilidir. Stephenson, matematik, cryptography/ gizlenebilen yazı türlerini araştıran bilim dalı, felsefe, ve bilim tarihi gibi ve türkçe karşılığı olmayan başka alanları araştırmaktadır. Aynı zamanda kurgu olmayan "Wired " gibi yayınlarda teknoloji konusunda da yazmaktadır.

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

"Siber-punk" dünyayı hayatın her bakış açısını ele geçiren şebekeleşmiş bilgisayarlarla karanlık ve kötü olarak tanımlar. Dev gibi, çok uluslu şirketler ekonomik, politikanın merkezi olan hükümeti değiştirme gücü ve hatta askeri güç olarak büyük haklara sahiptirler.

Her ne kadar geleneksel bilim kurguda totaliter sistemler sterilize, düzenli ve toplumcu olsa da dışlanmış yabancıların totaliter ve yarı totaliter sisteme karşı verdikleri savaş, bilim kurgunun ve özellikle "Cyberpunk"ın yaygın temasıdır (Nineteen Eighty-Four, 1984)²¹.

Siberpunk yazılarının baş kahramanları genellikle Robin Hood, Zorro gibi adaletsizliklerle savaş düşüncesinde sabitlenmiş bilgisayar korsanlarını içerir.

Onlar genelde mahrum edildikleri, insanların yerleştirildiği statülerden, parlak bilim adamlığı ve uzay mekiği kaptanlığından ziyade, macera ararlar ve her zaman doğru kahraman/ örnek karakter değillerdir.

Clint Eastwood'un Western üçlemesindeki "Man with No Name" karakteri bu ahlaki bulanıklığa uygun bir örnek olabilir. Cyberpunk tarzının proto-tip karakterlerinden biri de Gibson'un "Neuromancer"ından Case'tir.

Case, örgütlenmiş suçlu ortağına ihanet eden parlak bir bilgisayar korsanıdır. İntikamcı ortağı tarafından, yeteneğinin kalıcı bir hasar ile çalınmasının acısını çeker. Case ansızın medikal uzmanın katkısıyla iyileşir, ama tek koşul yeni bir tayfa ile başka bir suçta katılmasıdır.

Case gibi birçok siber-punk başkahramanı, istemedikleri bir seçime zorlanmış, manipüle edilmiş, az şeye ya da hiçbir şeye sahip olmadıkları bir yere yerleştirilmiş ve bu tarz şeyleri gördüğü halde gerekenleri yapamamış kişilerdir.

Bu anti kahraman suçlular, yabancılar, hayalperestler, muhalifler ve uygunsuzlardır. Epik karakterler gibi kahramanların serüvenini denemezler, deneyemezler. Onun yerine, en hileli durumları çözebilen ama asla bir ödül almayan, dedektif romanlarının özel gözleri gibidirler. Uygunsuzluk ve hoşnutsuzluk üzerindeki vurgu, siber-punk'ın parçası olan 'punk'ı temsil etmektedir.

Büyük ölçüde Amerika'da şekillenen bu kültürel birikim ve yaklaşım üzerinde kurulmakta olan edebiyat ve ilgili değerlendirmeler, bilgiyi ve teknolojiyi üretenlerin kültürü ve sanatı da ürettiklerini ve şekillendirdiklerini göstermektedir.

Geçen yüzyılda başta Ziya Gökalp olmak üzere bizim düşünürlerimizin ileri sürdüğü gibi feni ve teknolojiyi batıdan alıp kendi harsımızla birleştirerek yeni bir terkibe ulaşmak mümkün değildir. Çünkü, gelişen teknoloji kültür dinamiklerini de kodları da şifreleri de değiştirmektedir. Bilgiyi üreten ve keşif yapan toplumlar sanayi devriminde olduğu gibi kültürü de üretmektedir. Geçen yüzyılda A.B.D. tüketim toplumlarının oluşmasını ve bunun üzerinde şekillenen edebiyat ve sanatın da öncüsü olmuştur. Bu dönüşüme karşı çıkmalarına rağmen dünyadaki bütün toplumlar az veya çok bu değerleri paylaşmışlardır. Mutluluğun kokakola ile simgeleşmesi, günlük hayatın süratine uygun olarak fast-food modasına anlamlar yüklemek gibi.

²¹ Bin Dokuz Yüz Seksen Dört, George Orwell tarafından yazılmış alegorik bir politik romandır. Hikayesi distopik bir dünyada geçer. Distopya romanlarının ünlülerindedir. Kitapta tanımlanan Big Brother (*Büyük Birader*) kavramı günlük hayata giren kavramlardandır.

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

Bilgisayar teknolojisiyle gelişen internet/siber uzay ortamı edebiyatı da görsellikle buluşturmakta, bilgiye, sanata, edebiyata sanal alemde ulaşılmakta, basılı malzeme kullanımı giderek azalmaktadır. Yazılı malzeme siber-punk örneğinde olduğu gibi kısa sürede sinema, çizgi film, bilgisayar oyunları ile kaynaşmaktadır. Bu teknolojilerin alıcısı kullanıcı olan bütün toplumlar kendi yaratmadıkları hissetmedikleri bunalımları da ödünç alarak yeni çağda A.B:D'yi izlemeye devam edecekler gibi görünmektedirler,

21. yüzyıl yukarıda çok kısaca tanıtmaya çalıştığım siber-punk akımı çizgi filmlerle ve bilgisayar oyunları ile çocukları, sinema ve müzik klipleri ile gençleri etkilemektedir. Anne ve babaların yanında öncelikle öğretmenlerin, eğitimcilerin, sosyolog ve psikologların ödünç alınmakta olan bunalım ve kargaşa içeren bu konulara eğilmeleri ve savunma ve korunma refleksleri için çalışma yapmaları gerekmektedir.

Benim görüşüme göre, Türk Edebiyatı araştırmacıları, edebiyatı yeniden tanımlamanın yanında elimizdeki malzemeye dayalı kuram ve eleştiri metodları geliştirme çabalarının yanında teknoloji-edebiyat-kültür bağlantılarını da araştırmalıdır.

19. yüzyıl penceresinden 20. yüzyıla bakmak yerine 21. yüzyıldan hem geriye hem ileriye bakabilme yetenekleri geliştirmelidirler.*

* Bu yazıdaki alıntılar internetten ilgili maddelerden yararlanarak hazırlanmıştır.

EK FİİLİN ÖĞRETİM YÖNTEMİNDEKİ SORUNLAR

Ümit HUNUTLU*

Giriş

Dil öğretiminde ek fiil / ek eylem, birden fazla konuyla ilintili olarak bahsedilmesi gereken önemli bir konudur. İsimler, cümle öğeleri, cümle türleri, cümlede anlam edinimlerinde ek fiile özellikle değinilmesi gerekmektedir. Ek fiil / ek eylem dil öğretiminde bağımsız bir konu olarak yer almamaktadır. Dil bilgisi kitaplarında farklı konu başlıkları altında izah edilen ek fiilin kavramsal niteliklerinin belirlenmesinde bazı soru ve sorunlar mevcuttur:

1. Ek fiil; kelime türü olarak bir fiil midir?
2. Ek fiil hangi başlık altında verilmelidir?
3. Ek fiil hangi cümle ya da yüklemde bulunur?
4. İsim cümlesi ve fiil cümlesi ayrımı ek fiil konusu kavranmadan çözülebilir mi?
5. Ek fiilin geniş zaman çekiminde ek fiil düşer mi? Bir düşme varsa düşen ekler nelerdir?
6. Bugün bazı dil bilgisi kitaplarında ek fiilin geniş zaman çekimi olarak verilen eklerin şahıs ekinden farkı nedir? Eğer bunlar şahıs ekiyse niçin doğrudan isimlere gelmiştir? Eğer bunlar ek fiilse niçin şahıs eklerinden biçimsel bir farkı bulunmamaktadır?
7. Ek fiilin bir görevi birleşik kipler yapmaktır. /+Dİr/ ekinin niçin birleşik kip şekli yoktur ve niçin dil bilgisi kitaplarının çoğunda ek fiilin istisnaî bir örneği olarak verilmemektedir?
8. Ek fiilin olumsuz şekli olarak öğretilen "değil" kelimesi, isimleri yüklem yapan bir ek fiil midir; yoksa isimlerle ek fiil arasına gelen bir edat mıdır?

Ek fiilin öğretiminde karşılaşılan bütün bu soruların asıl sebebi, ek fiil konusunun ortaöğretim ve yükseköğretim dil bilgisi kitaplarında farklı şekillerde ve konu başlıklarında ele alınmasıdır. Dil bilgisi öğretiminde "*cevher fiili, cevherî fiil, salt fiil, boş fiil, ana yardımcı fiil, varlık fiili, ek eylem, ek fiil, bildirme ek(ler)i, bükün fiili, edat-ı haberiyye, fil-i cevherî, fil-i haber, özden fiil, kopula, koşaç, rabîta*" gibi (Özalan, 2014: 8) adlar alan bu konu, sadece adı bakımından değil özellikleri bakımından da tartışmalıdır. Değerlendirilme farklılıkları olmakla birlikte birçok akademik araştırma, inceleme yazısında ek fiil konusundan bahsedilmiştir.¹

* Yrd. Doç. Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Eski Türk Dili Ana Bilim Dalı, El-mek: umithunutlu@gmail.com

¹ Ek fiile ilgili veya ilintili makale ve bildirilerden bir bölümü şunlardır: Baydar, Turgut (2012), "+Dİr Bildirme Eki Üzerine" Selçuk Üni. Türkiyat Araştırmaları Dergisi, S. 32, s. 37-54.; Büker, Cengiz (1990), "Türkçede İmek Eylemi", Türk Dili Dergisi, S. 19, s.9-15.; Coşar, Mevhibe (2008), "Trabzon Ağızlarında Ek Fiilin Kullanımı" Turkish Studies, C. 3/3, s. 176-188.; Cumakonova, Gülzura (1996), "Kırgız Dilinde İ- Fiilin Gelişmesi", 3. Uluslararası Türk Dil Kurultayı, TDK Yay., Ankara, s. 233-237.; Ergönenç, Dilek (2006) "Nogay Türkçesinde Sıfat fiillerle Kullanılan Bol-Fiilin İşlevleri", Karadeniz Araştırmaları C. 3, S. 10., s. 148-156.; Güneş, Sezai (2010), "Türkçede İmek Fiili Hakkında", III. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu, 16-18 Aralık 2010, İzmir, s. 429-433.; Karabeyoğlu, Adnan R. (2007), "Orhon Yazıtları'nda bol- ve er- Fiilleri Üzerine" TÜBAR 22, s.87-100.; Kelepir, Meltem (2003), "Olmak, var, yok ve değil" XVI. Dilbilim

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Üzerinde bu kadar inceleme yapılmasına nazaran ek fiil konusu yükseköğretimde tartışılmalı konu olmaya devam etmektedir. Bu çalışmaların çoğu ek fiilin nitelikleri hakkındadır. Nitelikleri hakkındaki bu kadar karşıt görüşlerin olduğu bir konunun nasıl öğretilmesiyle ilgili kesin bir yol belirlemek oldukça güçtür. Bundan dolayı ek fiilin öğretimi hakkında bir çalışma yapılmamıştır.

1. Ortaöğretim Dil ve Anlatım / Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programında ve Kitaplarında Ek Fiil

Günümüz ortaöğretim ana dili öğretimi çıktılarının amaca uygunluğunu öğretim programlarını kontrol ederek anlayabiliriz. 2005 yılında hazırlanan programda "Soyut bilgiler verme, anlatımla ilgili tavsiyelerde bulunma yerine; metinlerden hareketle öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarında becerilerini geliştirerek Türkçenin özelliklerini kavramaları; bu alandaki kişisel uygulamalarıyla dili her düzeyde doğru ve güzel kullanabilme zevki ve alışkanlığı kazanmaları hedeflenmiştir." (MEB, 2005: 8). Bu program ilköğretim düzeyinde dil bilgisi konularını ideal bir şekilde öğrenmiş bir öğrencinin ortaöğretimde uygulamaya yönelik çalışmalarını hedeflemektedir. Buluş yoluyla öğretimin ağır bastığı programda dil bilgisi konuları en aza indirilmiştir. 2005 yılını takip eden diğer programlarda dil bilgisi öğretimi amaç değil, araç olarak görülmüştür. Dolayısıyla hazırlanan dil ve anlatım ders kitaplarında dil bilgisi konu anlatımları sınırlıdır. Dil kuralları, öğrenciye sezdirilmeye çalışılmıştır. Ortaöğretim dil bilgisi konuları, ilköğretim konularının tekrarı niteliğindedir. Mühendislik fakültesini kazanan bir öğrenciye ortaöğretimde türev, integral konuları öğretilirken Türk dili ve edebiyatını kazanan öğrenci dil bilgisi konularının çoğunu lisede görmemektedir. Dolayısıyla yükseköğretime gelen öğrencilerin dil bilgisi alanındaki hazırbuluşluk düzeyleri beklenenin altındadır. Bu durum ek fiil, cümle öğeleri, cümle çeşitleri konuları için de geçerlidir.

Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının Dil ve Anlatım Dersi 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar 2011 Öğretim Programında ek fiil / ek eylem ifadesi kazanımlar arasında yoktur. Ancak öğretmen inisiyatifıyla dokuzuncu sınıfın V. ünitesi "Bildirdikleri Kiplere Göre Cümleler" veya onuncu sınıfın 3. ünitesi "İsimler" başlıkları altında değinilebilecek bir konu niteliğindedir. Bu öğretim programında *olumlu ve olumsuz isim cümlelerinin kuruluşunu, "değil" edatı ile kurulan olumsuz isim cümlelerini, "var, yok" kelimelerinin yüklem işleviyle kullanıldıkları cümleleri kavrama* kazanım ve etkinlikler için yeterli görülmüştür. Bu ünitelerde ek fiilden dolayı olarak bahseden, orta-öğretim düzeyinde ulaşılmaması hedeflenen kazanım ve edinimler şunlardır:

Kurultayı Bildirileri, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.; Kılıçoğlu, Vecihe (1953), "(-dir) Eki Meselesi", Türk Dili, C. II, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, s.802-804.; Mutlu, Hüseyin Kahraman (2007), "Tur-" Yardımcı Fiilinin Kullanımı Hakkında", Afyon Kocatepe Üni. Sosyal Bilimler Dergisi, C. IX, S.: 1, Haziran 2007, s. 103-110.; Savran, Hülya (2008), "Türk Dilinde +Dır Bildirme Eki ve +Dır Bildirme Ekiyle Yapılan Belirsizlik Kelimeleri" UÜ. Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, Yıl:9, S. 14, 2008/1, s. 163-188.; Topal, Erol (2012), "Türkçede Ek Fiil (i-) Üzerine Düşünceler", Kastamonu Eğitim Dergisi, C. 20, No: 2, s. 649-654.; Turan, Zikri (1999), "Eski Anadolu Türkçesi'nde Ol- Cevherî Fiili" TDAY-Belleten 1996, TDK Yay., Ankara, s. 265-289; Türk, Vahit (2004), "Kutadgu Bilig Örneği ile Türkçede Ana Yardımcı Fiil (er-)" V. Uluslararası Türk Dili Kurultayı Bildirileri II 20-26 Eylül 2004, TDK Yay., Ankara, s. 2993-3006 (Özalan 2014: 7)

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

"Kazanımlar:2. Olumlu ve olumsuz isim cümlelerinin kuruluş özelliklerini belirler.

Etkinlik örnekleri: Öğrenciler metinden "değil" edatı ile kurulan olumsuz isim cümleleri bulur, bu cümlelerde ifade edilen hususun başka nasıl dile getirilebileceğini tartışır. **Açıklamalar:[!]** Kazanımın işlenişinde; biçim bakımından olumlu, anlamca olumsuz isim cümlelerinin kuruluş özelliklerine dikkat çekilir. "Değil" edatı ile yapılan olumsuz isim cümlelerinin kuruluş özelliklerine dikkat çekilir. "Var, yok" kelimelerinin yüklem işleviyle kullanıldıkları cümlelerin anlam özelliklerine dikkat çekilir." (MEB 2011: 26-31).

Kazanımlar:1. Metindeki isimleri bulur.2. Metnin oluşumunda isimlerin işlevlerini örneklerle açıklar. **Açıklamalar:** [!] İsimler kullanım, anlam, sayı bakımından gruplandırılır (MEB 2011: 48).

2011 öğretim programına göre ortaöğretim dil ve anlatım 9. sınıf ders kitabı olarak hazırlanan MEB devlet kitaplarında ek fiil iki etkinlikte sezdirilmeye çalışılmıştır:

" 'Çok üzücü bir hadiseydi.' cümlesinde 'hadise' kelimesinin yüklem olması nasıl sağlanmıştır? Açıklayınız (Sakin 2012: 107). 'Kim bu cennet vatanın uğruna olmaz ki feda!' 'Seni takdir etmiyor değilim.' cümleleri şekil olarak olumsuzdur. Bu cümlelerin anlamca da olumsuz olup olmadığını sözlü olarak belirtiniz. ... 'Değil' (edat), 'var' ve 'yok' kelimelerini yüklem görevinde kullanarak cümleler oluşturunuz. Kurduğunuz cümlelerde 'değil' (edat) 'var, yok' kelimelerinin yerine, yüklem görevinde hangi kelimeleri kullanabileceğinizi söyleyiniz." (Sakin 2012: 118-119).

2011 öğretim programına göre ortaöğretim dil ve anlatım 10. sınıf ders kitabı olarak hazırlanan MEB devlet kitaplarında üçüncü ünite 4. Konu "Destansı (Epik) Anlatım-Filimsi" başlığını taşımaktadır. Bu başlık altında ek fiillerle ilgili alıştırmalar bulunmaktadır:

" 'Oğuz Kağan Destanı' ve 'Basiret Sahnesi' metinlerinde yüklem görevinde kullanılan isimleri bularak tablodaki uygun yerlere yazınız... Birden fazla kip eki alarak birleşik zaman oluşturmuş fiil örnekleri bulup tablodaki uygun yerlere yazınız. Bulduğunuz kelimeleri, tabloda verilen örneklerdeki gibi çözümlayiniz. Tablodan hareketle ek fiillerin hangi işlevlerde kullanıldığını belirtiniz.

Yüklem olan isimler

Çalışkandı Çalışkan idi

Birleşik zamanlı fiiller

Bakıyormuş Bakıyor imiş (Yelten 2012: 109).

2011 öğretim programına göre hazırlanmış bir diğer 10. Sınıf Dil ve Anlatım kitabında destansı (epik) anlatım–fiil / filimsi konu başlığı altında iki etkinlik bulunmaktadır:

"17. etkinlik: 'Dün-Bu gün' adlı şiir de yer alan ek fiilleri bulunuz. Bulduğunuz ek fiilleri çeşidine göre tablo da ait olduğu bölüme yazınız.

Ek Alarak Yüklem Olan İsimler

Tablodan hareketle ek fiilin kullanılma nedenlerini belirleyiniz. ... 'Doğunun Limanları' adlı metinde ek fiil almış sözcükleri bularak tabloya yazınız. Ek fiilin görevini belirtiniz."(Başer 2012: 150-151).

Birleşik Zamanlı Fiiller

2005 yılından sonra uzun yıllar MEB devlet kitabı olarak okutulan dil ve anlatım ders kitabında ek fiilin fiilimsiler altında verilmesi konunun alt başlık ve şematik yapısıyla uyumamıştır. Bu, ek fiilin fiilimsilerle ilgili olduğunu düşündürmüştür. Dil ve anlatım ders kitaplarının alıştırma örneklerinde sadece i- fiiline getirilen geçmiş zaman ve şart şekillerinin verilmesi, geniş zaman şeklinin örneklerde gösterilmemesi dikkat çekicidir. Bu tarz örnekler verilmediği için konunun kavranmasında öğretmenin donanımı ve öğrencinin sezgi gücü devreye girmektedir. Bu yüzden, ek fiil konusu çoğu zaman askıda kalmaktadır.

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

2012 sonrasında baskısı yapılan dil ve anlatım ders kitaplarının sadece birinde cümle bilgisi başlığı altında ek fiilin isim cümlesindeki yeri vurgulanmış, ek fiil hakkında kısa bir bilgi yer almıştır (Yelten, Demir 2012: 123). Bu kitabın cümle bilgisi bölümünde ek fiilden söz edilmesi, diğer dil ve anlatım kitaplarından çok daha isabetli olmuştur. Çünkü ek fiiller fiilimsilerden ziyade cümle bilgisi, kip ve zaman konularıyla ilgilidir. Böylece ek fiilin cümlelerin anlam ve zamanına katkıları daha iyi anlaşılacaktır.

MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ortaöğretim İletişim ve Sunum Becerileri Dersi, Türk Dili ve Edebiyatı Dersi (7 Veya 8. Sınıflar) (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) 2015 Öğretim Programında ek fiilden bir önceki programdan daha fazla bahsedilmiştir. Yeni öğretim programında ek fiile ilişkin iki açıklama yapılmıştır: "On bir ve on ikinci sınıfta incelenen metinler bir bütün olarak dil özellikleri bakımından değerlendirilir. Burada amaç ele alınan metindeki bütün dil özelliklerini incelemek değil, metnin yapısını ve anlamını etkileyen önemli dil özelliklerini vurgulamaktır. Örneğin bir hikâyede birleşik kiplerin, bir makalede edilgen çatılı fiillerin, bir romanda söz ve düşünce aktarımında kullanılan dil yapılarının metnin anlamına etkisi değerlendirilir."(MEB 2015: 15). 2015 öğretim programında 10. sınıf birinci dönem, birinci ünite kelime türleri "fiil ve zarflar" dil bilgisi konusu başlığı altında "Anlamlarına göre fiiller, fiilde zaman ve kip, anlam kayması, ek-fiil, yapılarına göre fiiller, fiilde çatı konuları açıklanır." şeklinde bir ifade yer almaktadır (MEB 2015: 51). Bu programın uygulama esasları doğrultusunda sadece 9. sınıflara yönelik ders kitabı çıkarılmıştır. Diğer sınıflar için aşamalı olarak ders kitapları hazırlanması planlanmıştır. 2015 öğretim programı sonrasında eski programa göre hazırlanmış 10. sınıf dil ve anlatım kitabında ek fiiller Destansı (Epik) Anlatım-Emredici Anlatım-Fiil/Fiilimsi konusu altında verilmiştir:

"Ateşten Gömlek, Oğuz Kağan Destanı ile Karayılan adlı metinlerdeki yüklem görevinde olan isimleri; bu metinlerde birden fazla kip eki alarak 'hikâye', 'rivayet', 'koşul' birleşik zamanlarını oluşturmuş fiilleri belirleyiniz. Elde ettiğiniz sonuçları, ek fiillerle ilgili aşağıdaki tabloyu esas alarak renkli kartona yazıp sınıf panosuna asınız."(Alan 2016:128-130).

2005, 2011 ve 2015 yıllarına ait öğretim programlarına göre hazırlanan ortaöğretim ders kitaplarında buluş yoluyla öğretim yöntemine bağlı kalınmıştır. Ek fiil konusu fiil ve fiilimsi başlığı altında verilmiştir. Dokuzuncu sınıf dil ve anlatım kitaplarının sadece birinde cümle bilgisi başlığı altında konu açıklaması yapılmıştır. Öğrencilere etkinlik öncesinde verilen örneklerde ek fiilin isimlere gelerek onları yüklem yaptığı sezdirilmiştir. Ek fiilin geniş zaman çekimine ilişkin az sayıda örnek verilmiştir. İpucundan hareketle yapılabilecek genelleme ve yanlışların öğretmen rehberliğinde aşılması istenmiştir. Ders kitaplarından yola çıkıldığında öğrencilerin ek fiille ilgili genellemeleri şunlar olacaktır:

1. i-miş, i-Dİ, i-SE, +DİR ek fiildir. Ek fiilin olumsuzu "değil" edatıyla yapılır.

Sorular:

"O güzel." cümlesinde ek fiil yok mudur? Güzel kelimesi nasıl yüklem olmuştur?

"O güzel değil." cümlesinde ek fiil nedir? Değil kelimesi geniş zamanın birinci ve ikinci şahıs çekimlerinde olduğu gibi zamanla ek fiil görevi mi kazanmıştır? Yoksa kendinden sonra düşen ekler mi vardır?

2. Ek fiilin geniş zamanı "+İm, +sın, (+DİR), +ız, +sınız, +DİRLER ekleridir.

Sorular:

"Bu, benim güzel+im." cümlesinde ek fiil yok mudur?

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

"Ben güzel+im." cümlesinde /+Im/ eki yer almakta, şahıs ekleriyle bu ekin farkı nedir? Fiil çekim eki olan şahıs ekleri isimlere de geliyorsa isim ve fiil çekim ekleri ayrımı neden yapılıyor?

"Ben daima güzel+im+dir." cümlesinde +Im, +Dir eklerinin ikisi de ek fiil midir?

"Ben güzelleş+ir+im." şahıs ekiyle ek fiili nasıl ayırt edebilirim?

3. Basit zamanlı fiillere ek fiil getirilerek birleşik zamanlı fiil yapılır.

"Ders çalışıyordu." cümlesinde yüklem birleşik zamanlı fiilken "Ders çalışıyordu." cümlesi neden birleşik zamanlı değildir?

Bu tarz sorulara verilen cevaplar öğretmenin bilgi birikimi, aldığı eğitim veya takip ettiği dil bilgisi kitabına göre değişmektedir. Üniversitelerdeki dil bilgisi kitapları bu konuda farklı açıklamalar yapmaktadır. İsimlere gelen ek fiilin geçmiş zaman ile şart çekimlerinin izahında dil bilgisi kitapları ortaklık sergilemektedir. Ancak ek fiilin geniş zaman çekimiyle ilgili farklı görüşler dikkat çekmektedir.

2. Yükseköğretim Dil Bilgisi Kitaplarında Ek Fiil

Ergin; ek fiil terimi yerine isim fiili terimini kullanarak bu kavram için eskiden *cevherî fiil*, *cevher fiili* denildiğini, bugün *isim fiili* veya *ana yardımcı fiil* denilebileceğini belirtir. Ek fiilin şimdiki zaman çekimi için şu açıklamaları yapar: "*İsim fiilinin geniş zaman kipi ekleşirken fiil kökü ile şekil ve zaman eki düşmüş geriye şahıs ekleri kalmıştır. Fakat bu şahıs ekleri düşen kök ve şekil ve zaman ekinin mânâ ve fonksiyonunu üzerine almışlar, böylece yapı bakımından aynı kalmakla beraber, fonksiyon bakımından asıl şahıs eklerinden farklı bir hüviyet kazanmışlardır... bildirme eklerinin birinci, ikinci şahısları er- fiilinin geniş zamanının ekleşmesinden doğmuştur. Üçüncü şahıslar ise başka bir fiilden gelirler. Bu fiil tur- > dur-fiildir.*" (Ergin 1999: 315-316).

Korkmaz; ek fiili tasarlama kipleri başlığı altında açıklar. Ek fiilin geniş zaman (şimdiki zaman) kipinde er- yardımcı fiili ile geniş zaman gösteren -ür ekinin birleşip kaynaşarak eridiğini ve bu çekimde şahıs gösteren men, sen zamirlerinin birer ek kalıntısı şeklinde devam ettiğini söyler. Ek fiil geniş zaman çekiminde birinci ve ikinci şahıs eklerini, adları fiilleştiren zamir kökenli ekler olarak görür. Üçüncü şahıslardaki ek fiilin ise Eski Türkçedeki tur-yardımcı fiilinin geniş zaman çekiminden tur-ur> dur-ur> -Dir şeklinde değiştiğini söyler. İ- ek fiilinin kip ve şahıs ekleriyle kaynaşmış şeklini şöyle gösterir:

Teklik çekimi

1. şah.: -Im / -Um
2. şah.: -sIn / -sUn
3. şah.: -Dir / -DUr

Çokluk çekimi

1. şah.: -Iz / -Uz
2. şah.: -sInIz / -sUnUz
3. şah.: -DirAr / -DUrAr

Ek fiilin olumsuz şekli için; "*i- fiilinin olumsuz biçimi değil(< EAT degül, DLT tegül, dagol) edatı ile yapılır. ... Ek fiilin olumsuz biçimi kurulurken değil edatı ad ve ad soylu kelime ile i- fiili arasına girer.*" İfadelerini kullanan Korkmaz, "*İşte Yusuf... Rüya değil, hayal değil.*" örneğini verir (Korkmaz 2009: 703, 715-716). Genel olarak Korkmaz, Eski Türkçedeki ek fiilin geniş zaman çekimlerinde eridiğini, üçüncü şahıs dışında şahıs eklerinin ek fiil görevi

kazandığını belirtmektedir. Ek fiilin olumsuz şeklinde "değil" edatının i- fiiliyle isim arasına geldiğini söylemesi, değil kelimesinin ek fiil olmadığını vurgulaması yönüyle önemlidir. Ancak bu örneklerde üçüncü şahıslarda düşen şeklin /+Dlr/ mı, yoksa /+er-ür/ mü olduğu konusunda bir açıklama yapılmamıştır. Bu durumda "Hayal değil." örneğinde Korkmaz'ın açıklamalarına göre iki farklı açıklama ortaya çıkacaktır:

1. Hayal (**isim**) + değil (**edat**) + [+dir] (**üçüncü şahıs ek fiili**)

2. Hayal (**isim**) + değil (**edat**) + [+er-ür+ol] (**üçüncü şahıs ek fiili, zaman ve şahıs ekleri**) arasındaki isim arsin

Eker, "Ad ve Ad Soylu Sözcüklerin Çekimi" başlığı altında "Ek Eylem / Ad Eylem, Cevher Eylemi"nden bahseder. Eker'e göre; "Eski Türkçede bağımsız birer eylem olan er- ve tur- çeşitli ses olayları ile Türkiye Türkçesinde i- (i- <ir- <er-) ve -Dlr (<dUrUr < durur < tur-ur) şekillerine gelişen iki ek eylem durumuna gelmiştir. Ad soylu sözcüklerin eylem olarak çekiminde birinci ve ikinci kişilerde i-; üçüncü kişinin çekiminde ise -Dlr kullanılır. Geniş zaman çekiminde, asıl ek eylemin çekimli şekli (ET erür) düşmüş geriye **yüklem olma niteliği kazanmış kişi ekleri kalmıştır.**" (Eker 2013: 289). Bu açıklamalara göre Eker, /er-/ ve /+Dlr/ şeklinde gelişen iki ek fiilden bahseder ve er-ür yapısının zamanla düştüğünü kabul eder. Ancak geniş zaman üçüncü şahıslarda düşen şeklin /+Dlr/ veya /er-ür/ olduğu konusunda açıklama yapmaz.

Banguoğlu; "Fiil" bölümünün "Cevher Fiili" başlığı altında ek fiille ilgili ayrıntılı bilgi vermektedir. Bu fiilin geniş zaman kipinde karma bir çekim örneği gösterdiğini, bu çekimde yalnız "er-" fiilinin değil zaman ekinin de eridiğini belirtir. er-ür ben > im, er-ür sen > -sin, er-ür biz > -iz, er-ür siz > -sin-iz. Banguoğlu ermek fiiline paralel olarak turmak fiilinin de yer aldığını ve bunun geniş zaman çekimine ait karma bir durum olduğunu ifade eder (Banguoğlu 2005: 474-475). Banguoğlu geniş zaman kipinde er- fiili ve zaman ekinin düştüğünü ifade eder, ancak üçüncü şahıslarda nasıl bir düşme gerçekleştiğini açıklamaz.

Vural; Banguoğlu gibi ek fiilin geniş zaman çekiminde Eski Türkçe döneminden beri erür düştüğünü ve sonrasında gelen **şahıs zamirlerinin ekleşmiş biçimler halini aldığını** belirtir. Üçüncü şahıslarda /-Dlr/ şeklini kabul eder. /-Dlr/ ekinin kimi zaman kullanılmadığını, bu ekin şahıstan çok, kök, şekil ve zaman eki yerini tuttuğunu söyler. "Teklik ve çokluk üçüncü şahıs ekinin bulunmamasına paralel olarak kimi zaman kullanılmazlar: "Ahmet hasta, hava güzel, örneklerinde olduğu gibi." (Vural, Böler 2012: 231-232). Bu örnekten anlaşılacağı üzere Vural'a göre geniş zaman üçüncü şahıslarda görülen eksiz şeklin sebebi /+Dlr/ ekinin düşmesidir.

Deny; geniş zaman ek fiilinin teklik ve çokluk birinci, ikinci şahıslarının aslının zamir olduğunu vurgular. Üçüncü kişi zamirler olan ol ve olar'ın eski lehçelerde kullanılmasına rağmen Türkiye Türkçesi'nde düşmüş olduğunu ve yerine +dlr ekinin (Eski turur fiili, zamanla sondaki r sesi düşmüştür.) kullanılmaya başlanıldığını ve +dlr ekinin görevinin zamir değil **pekiştirme edatı** olduğunu ifade eder (Deny 2012: 320-322). Bu açıklamalardan Deny'in ek fiilin geniş zaman üçüncü şahıs çekiminde düşen bir "er-ür+ol" yapısını kabul ettiğini ve /+Dlr/ ekini pekiştirme edatı olarak gördüğünü söyleyebiliriz.

Gülensoy; ek fiil + kip eki + şahıs eki birleştiği için ek fiilin geniş zaman kipinde görülmediğini söyler; ancak geniş zamanın ek fiil çekiminde şahıs eklerini şöyle sıralar: -IM / -SIN / (-) veya -DIR / -IZ / -SİNİZ / -DIRLAR (GÜLENSOY, 2010: 578).

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

Gemalmaz'a göre ek fiilin geniş zaman üçüncü şahıs çekimi [er-ür + ol] / ø-ø+ø şeklindedir. Geniş zaman üçüncü şahıslarda görülen /+Dlr/ ise kuvvetlendirme ekidir (Gemalmaz 2010: 276-277, 465-466). Gemalmaz, Türkiye Türkçesinde ek fiilin basit kipinin tamamen düşme sonucunda işaretli yapıldığını vurgular: "STT'nde ek fiil işaretli olma eğilimindedir (etç. +øer- ~ +øir- > STT +øiø- ~ +øøø- ⇔ +yøø-) (örn.: gel- //-i+yor-+//+i-miş ~ gel-//-i+yor-+//+ø-muş; oku-//-ya+ca+k+//+i-se ~ oku-//-ya+ca+k+//+ø- sa; bil-//-d+i+//+i-d+i+m ~ bil-//-d+i+//+y- d+i+m). 10. STT'nde ek fiilin basit kipi, tamamen düşme sonucu işaretli öğelerden oluşmuştur (etç. +øer-//-ür ~ +øir-//- ü r > STT +øø ø - ø ø) (örn.: rivayet kipi: gel-//- miş+//+i-miş+sin ~ gel-//-miş+//+i-miş+sin basit kip: gel-//-miş+//+ø-ø+sin < etç. kel-//- miş+//+øer-ür + sen) (Gemalmaz 2010: 275-279).

Daşdemir, cümle konusunun yüklem alt başlığında ek fiil hakkında bilgi verir. Ek fiilin bugün Türkçede eski er- fiilinden gelişerek eklenen i- ~ + ø- fiili olduğunu ve + Dlr ekinin ek fiil olarak Orta Türkçe döneminde kullanıldığını belirtir: "Eski Anadolu Türkçesinde 3. şahısta ek fiil olarak kullanılan tur- fiilinin geniş zaman biçiminden doğan /+Dlr/ (/+dUr/ < dur-ur < tur-ur) eki bugün STT'de işlevini kaybetmiş; üzerine geldiği cümledeki yargıyı kuvvetlendiren ya da ihtimale bağlayan bir cümle üstü/cümle dışı öge değeri kazanmıştır." Bu görüşünü ise /+Dlr/ ekinin şahıs ekinden sonra gelebilmesi ve kullanımı zorunlu bir ek olmamasıyla temellendirir (Daşdemir 2015: 129, 159).

Demir ve Yılmaz; ek fiilin geniş zaman çekiminde birinci ve ikinci kişilerinde er- fiilinin geniş zaman şekliyle kullanıldığını söyler. Onlara göre; bu çekimlerde eski biçimlerdeki er- > i- fiili ve geniş zaman eki düşmüştür. Geriye zamirlerin eklenmiş biçimleri kalmıştır (Demir, Yılmaz 2012: 211).

Karahan; bir dilde kökler, eklerden önce var olduğuna göre henüz eklerin ortaya çıkmadığı bir gelişim evresinde ilk cümlelerin eksiz bir isim ile eksiz bir fiil kökü olacağı görüşünü kabul eder. Ek fiil konusunda şunları söyler: "Tek başına yargı/bitmişlik bildiren ve üçüncü şahıs işaretleyen her isim, şimdiki/geniş zaman kipinde bir cümledir. Eski Türkçedeki erür, turur, ol kelimeleri; Türkiye Türkçesindeki [-Dlr] eki, şimdiki/geniş zaman anlamlı isim cümlelerine, bildirme, pekiştirme, ihtimal anlamları katan dil birimleridir. İhtiyacın ortaya çıkardığı bu birimlerin görevi isim cümlesi kurmak değildir." (Karahan 2015: 7). Buna göre, dilin ilk dönemlerinde ek fiile ihtiyaç duyulmamış, ek fiil veya bildirme şekilleri sonradan ortaya çıkmıştır. İsimlerin ek fiilin geniş zaman üçüncü şahıs çekiminde bir düşme / işaretli yapı yoktur. İsim cümlelerindeki eksiz kullanımlar daha eski olduğu için, bu yapılarda düşen bir ek fiil yoktur.

Yükseköğretim Türkçe dil bilgisi kitaplarında ek fiilin duyulan geçmiş zaman, bilinen geçmiş zaman ve şart kiplerine ilişkin açıklamalarında genellikle birliktelik mevcuttur. Ancak ek fiilin geniş zaman çekiminde ve bunun gösteriminde temelde üç farklı görüş dikkat çekmektedir. Bu görüşler, birbiriyle örtüşen ve birbirinden ayrılan noktalar olmakla birlikte, şöyle özetlenebilir:

1. İ- ek fiilini kabul etmekle birlikte ek fiil ve zaman eklerinin erimesi sonucu şahıs eklerinin ek fiil hüviyeti kazandığını ve üçüncü şahıslarda /+Dlr/ ek fiilinin yaygınlık kazandığını savunanlar. Bu görüşe göre üçüncü şahıslarda /+Dlr/ ek fiili bazen düşebilir.
2. Ek fiil + geniş zaman eki + şahıs eki sıralamasına bağlı kalarak ismin şahıslara göre çekiminde işaretli morfemler olduğunu savunanlar. Birincilerin ek fiilleşen şahıs

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

ekleri olarak gösterdikleri yapıları art zamanlı bir açıklamayla şahıs eki olarak değerlendirirler. Üçüncü şahıslarda işaretli morfolojiler üçe çıkarılır: \emptyset - (ek fiil) + $-\emptyset$ (kip eki) \emptyset (şahıs ekleri). /+Dlr/ eki üçüncü şahsa ait bir ek fiil değil, bütün şahıslardan sonra gelebilen kuvvetlendirme ekidir.

3. Dilin ilk dönemlerinde isim cümleleri ek fiile ihtiyaç duyulmadan oluşturulmuştur. Ek fiil veya bildirme şekilleri sonradan ortaya çıkmıştır. Üçüncü şahıslarda tek başına yüklem olarak kullanılabilen bir isimde işaretli veya düşen bir ek fiil yoktur. /+Dlr/ eki üçüncü şahsa ait bir ek fiil değildir. Ek fiil veya bildirme şekilleri isim cümlesi için zorunlu birimler değildir. Yüklem yerini belirten ve *bildirme, pekiştirme, ihtimal anlamları katan dil birimleridir*.

Bu görüşlere göre incelediğimiz aşağıdaki örneklerde aynı konunun farklı anlatımlarıyla karşılaşılmaktadır:

"Bu araba güzel." cümlesinde *güzel* kelimesinin yüklem olduğunda tüm araştırmacılar hemfikirler. İlk iki görüş buradaki ek fiilin düşürüldüğünde birleşir. Ancak düşen ek fiilin ne olduğunda ayrılığa düşer. Araştırmacıardan bir bölümü, üçüncü şahıslarda /-Dlr/ ek fiilinin düşürüldüğünü; diğer bir bölümü ise düşenin ek fiil, zaman ve şahıs dizilişini gösteren /er-ür ol/ şekli olduğunu ifade eder. İkinci görüşe göre /+Dlr/ ek fiil değil, ek fiilin yerini gösteren ve onun anlamını kuvvetlendiren bir ektir. /+Dlr/ ekinin, ek fiil alan diğer geniş zaman şahıs çekimlerinde görülmesi bunu destekler. Üçüncü görüşe göre; güzel kelimesi tek başına yüklem olmaya elverişlidir. Sonradan getirilen ek fiil veya bildirme ekleri onu yüklem yapmaz, sadece yüklem yerini pekiştirir.

"Ben güzel+im." cümlesindeki ek fiilin gösteriminde şu açıklamalar yapılmaktadır: Güzel (**isim**) + im (**ek fiil**) açıklamasında, düşen ek fiilin görevini sonrasında gelen şahıs eki almıştır. Bu görüşte, ek fiilin diğer zaman çekimlerinde bir düşme olduğu belirtilirken geniş zaman çekimlerinde böyle bir açıklamaya başvurulmuştur. "Güzel +[-] + -miş + im" yüklemine düşen bir ek fiil gösterilirken "güzel + im" yüklemine /-im/ ekine ek fiil denilmesi konuyu içinden çıkılmaz bir hale sokmaktadır. Ek fiilin öğretiminde bu şekilde yapılacak bir açıklama fiil çekim ekleri konusunda verilen bir bilgiyle de çelişmektedir. Bu tarz örneklerde ek fiilin düşürüldüğü açıklanmaz veya gösterilmezse bir ismin doğrudan şahıs eki aldığı düşünülecek ve şahıs eklerinin fiil çekim ekleri kategorisinde değerlendirildiği bilgisi göz ardı edilecektir. Güzel (**isim**) + \emptyset -(**ek fiil**) + \emptyset (**zaman**) + im (**şahıs eki**) tarzında yapılacak ikinci açıklamada yukarıdaki karışıklık giderilmektedir. Bu görüşün eleştirilen yönü ise, art zamanlı yönleme dayalı böyle bir açıklamanın bugün geçerli olamayacağı ve kavratılamayacağıdır. Bundan dolayı, ek fiilin düştüğü kelime çekimlerinde şahıs eklerinin ek fiil görevini üstlendiği belirtilmiştir. Dilde söylenmeyen, işaretli morfolojilerin karşılığı olarak şahıs ekleri ek fiil olarak sunulmuştur. Ancak dilde işaretli olmadığı halde anlamsal bir varlık gösteren, yerine somut bir ek koyamadığımız birçok ifade mevcuttur. Mesela; bazı şive ağzılarda vurguyla sağlanan soru şekilleri: Ödevini yaptın?

"Ben güzel+im+dir." cümlesinde yüklem hakkında üç farklı açıklamayla karşılaşılmaktadır:

Güzel (**isim**) + im (**ek fiil**) + dir. (**ek fiil**)

Güzel (**isim**) + im (**ek fiil**) + dir. (**kuvvetlendirme eki**)

Güzel (**isim**) + \emptyset - (**ek fiil**) + \emptyset (**zaman eki**) + im (**şahıs eki**) + dir. (**kuvvetlendirme**

eki)

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

Bu cümlede /+Dlr/ ekinin ek fiil işleviyle kullanılmadığı açıktır. Çünkü /+Dlr/ kullanılmadan da isim değerindeki kelime, cümlelerin yüklemidir. Bugün /+Dlr/ eki ek fiilin yerini belirten ve anlamını kuvvetlendiren bir ek işlevindedir. Benzer açıklamalar "O güzeldir." cümlesi için de geçerlidir. Birinci görüş; güzel (isim) + dir (üçüncü şahsa ait ek fiil). İkinci görüş; güzel (isim) + ø-(ek fiil) + ø (zaman eki) + ø (şahıs eki) + dir (kuvvetlendirme eki). Üçüncü görüş; güzel (isim) + dir (yüklemin yerini pekiştiren bildirme eki).

3. Ek Fiilin Birleşik Zaman Yapma İşlevi

Ortaöğretim ve yükseköğretim dil bilgisi kitaplarında birleşik kip; hikâye birleşik zamanı (fiil+zaman eki+i-di), rivayet birleşik zamanı (fiil+zaman eki+i-miş), şart birleşik zamanı (fiil+zaman eki+i-se) şeklinde açıklanmaktadır. Böyle bir sınıflama Türkçede zaman konusunu dar kalıplara sokmaktadır (Efendioğlu 2007: 50-51). Türkçeyi zaman ifadeleri bakımından diğer diller karşısında yetersiz göstermektedir. Bu sınırlandırılmış terimler Türkçenin zaman ifadesi gücünü yansıtmada yetersiz kaldığı gibi, öğretim açısından da verilmek istenen tam anlamıyla karşılamamaktadır. Gülsevin; "-AyAcAktlm çekimi (büyük çoğunlukla) gelecek zaman değil geçmiş zaman bildirir. Bu yüzden de gelecek zamanın hikayesi yerine geçmiş zamanın (.....S) demek daha doğru olabilir. Buradaki önerimiz 'geçmiş zamanda gerçekleşmemiş niyet kipi' olabilir." şeklindeki örnek ve açıklamalarla on sekiz yıl evvel bu konuya dikkat çekmiştir (Gülsevin 1999: 1-3). 2000-2005 yılları arasında Gazi Üniversitesi Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği alanında eğitim görürken o dönem için güncel olan bu tarz konularda aynı yöntemlerle biz de incelemeler yaptık. Ancak yükseköğretim dil bilgisi ders kitaplarının çoğunda birleşik kipte niyet / görünüş konusu henüz yer bulamamıştır. Aradan geçen onca zamana rağmen ne Türk dili öğretim programlarında ne de yükseköğretim dil bilgisi kitaplarında bu yönde bir çalışmaya gidilmiştir. Ek fiil / bildirme ekinin cümleye kattığı anlamların kavratılması için birleşik kipte görünüş konusunun yükseköğretimde ve ortaöğretimde uygulamalı olarak öğretilmesi gereklidir. Ek fiil sonrasındaki zaman ekleri, fiilin zaman özelliklerinde daha belirleyici olduğu için birleşik zaman adlandırmalarında ek fiil sonrası zamanın daha baskın bir anlam taşıdığı terimler tercih edilmelidir. Basit zamanlı fiil çekimlerine sadece i-miş, i-se ve i-di şekilleri getirilerek yüklem kip özellikleri değişmemektedir. /+Dlr/ ve /ol-/ da yüklem kip özelliklerini değiştirmektedir. Örneğin; "Bir resim yapmış.", "Bir resim yapmıştı.", "Bir resim yapmıştır.", "Bir resim yapmışsa...", "Bir resim yapmış olsa.", "Bir resim yapmış olsaydı..." cümlelerinde yap- fiilinin zaman ve gerçekleşme durumu birbirinden farklıdır.

Sonuç

Ek fiil hakkında, birçok yazıda farklı görüşler ileri sürülmüştür. Ek fiille ilgili düşünceler, konunun öğretim yönteminde de farklılıklara yol açmıştır. Ancak bunlar temelde üç grupta toplanabilir. Ortaöğretim ders kitaplarında ve öğretim programlarında ek fiil konusu üzerinde yeterince durulmamaktadır. Ders kitaplarda sınırlı sayıdaki örnekte ek fiilin geniş zaman çekimine çok az yer verilmiştir.

Üniversitelerde ek fiilin geniş zaman çekimi farklı şekillerde ele alınmaktadır. Farklı üniversitelerde eğitim almış Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin rehberliğinde yapılan ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı derslerinde ek fiil konusu tam anlamıyla açıklanamamaktadır. Böylece ek fiilin ilintili olduğu cümle bilgisi, şekil bilgisi, anlam bilgisiyle ilgili konular eksik

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

kalmaktadır. Çünkü ek fiil konusu; yüklem kip ve şahıs özellikleri, isim ve fiil cümlesi ayrımı, isim ve fiil çekim eklerinin temel niteliklerinin belirlenmesinde de etkilidir.

Ek fiilin temel görevlerinden biri birleşik kip yapmaktır. Dil bilgisi kitaplarında klasik bir anlayışla verilen birleşik kip konusu Türkçenin zaman kabiliyetini yeterince yansıtmamaktadır. Birleşik kip konusu altında niyet / görünüş kipinden bahsetmek; ek fiil, kip ve cümlede anlam konularına katkı sağlayacaktır.

Kaynakça

- ALAN, Mustafa (2016), Ortaöğretim Dil ve Anlatım 10. Sınıf, Ankara, Yıldırım Yayınları.
BANGUOĞLU, Tahsin (2005), Türkçenin Grameri, Ankara, TDK Yayınları.
BAŞER, Menekşe, ÇETİN, Fadime (2012), Ortaöğretim Dil ve Anlatım 10. Sınıf, Ankara, Ekoyay Yayınları.
DAŞDEMİR, Muharrem (2015), Oklama Yöntemiyle Türkçenin Yapısal-İşlevsel Söz Dizimi, Erzurum, Fenomen Yayınları.
DENY, Jean (2012), Türk Dil Bilgisi-Modern Türk Dil Bilgisi Çalışmalarının Kapsamlı Bir Örneği-, İstanbul, Kabalıcı Yayınevi.
DEMİR, Nurettin, YILMAZ, Emine (2012), Türk Dili El Kitabı, 6. Baskı, Ankara, Grafiker Yayınları.
EFENDİOĞLU, Süleyman, SOLMAZ, Ali Osman (2007), Birleşik Zamanlar Üzerine, A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi S. 35, Erzurum, 49-58.
EKER, Süer (2013), Çağdaş Türk Dili, (8.bs.), Ankara, Grafiker Yayınları.
ERGİN, Muharrem (1999), Türk Dil Bilgisi, İstanbul, Bayrak Yayınları.
GEMALMAZ, Efrasiyap (2010), "STT'de İşaretsiz (/Ø/ Görev Ögeleri Üzerine", Türkçenin Derin Yapısı, (haz.:Cengiz Alyılmaz, Osman Mert), Ankara, Belen Yayıncılık.
GEMALMAZ, Efrasiyap (2010), "STT'de Fiillerin Geçici İsim Yapımı", Türkçenin Derin Yapısı, (haz.:Cengiz Alyılmaz, Osman Mert), Ankara, Belen Yayıncılık.
GÜLENSOY, Tuncer (2010), Türkçe El Kitabı, Ankara, Akçağ Yayınları.
GÜLSEVİN, Gürer (1999), Türkiye Türkçesindeki Zaman ve Kip Çekimlerinde Birleşik Yapılar Üzerine, VII. Milletlerarası Türkoloji Kongresi, İstanbul.
KARAHAN, Leyla (2015), "Türk Gramerciliğinde İsim Cümlesi-Fiil Cümlesi Tartışmaları", Prof. Dr. Mehmet Özmen Adına Sözdizimi Çalıştayı Bildirileri, Karahan Kitabevi.
KORKMAZ, Zeynep (2009), Türkiye Türkçesi Grameri Şekil Bilgisi, Ankara, TDK Yayınları.
ÖZALAN, Uluhan (2014), Türk Dilinde Cevheri Ek Fiil, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
SAKİN, Öner (2012), Ortaöğretim Dil ve Anlatım 9. Sınıf Ders Kitabı, MEB Devlet Kitapları.
T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2011), Dil ve Anlatım Dersi 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar Öğretim Programı, Ankara, MEB.
T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2015), Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı, Ankara, MEB.
VURAL, Hanifi, BÖLER Tuncay (2012), Ses ve Şekil Bilgisi, Ankara, Kesit Yayınları.
YELTEN, Muhammet (2012), Ortaöğretim Dil ve Anlatım 10. Sınıf Ders Kitabı, MEB Devlet Kitapları.
YELTEN, Muhammet, DEMİR, Ekrem (2012), Ortaöğretim Dil ve Anlatım 9. Sınıf, İstanbul, Karizma Eğitim Yayınları.

ELEŞTİREL OKUMA BECERİSİ KAZANIMLARININ TÜRK EDEBİYATI DERSİ SINAV KÂĞITLARINA YANSIMASI

Ümmühan BİLGİN TOPÇU*

Giriş

Okuma yaygın tanımıyla "basılı ve yazılı simgelerle iletişim kurma etkinliğidir". Bu etkinliğin amacı çoğunlukla zihnen ve ruhen zenginleşmektir. Yaşayarak öğrenme imkânı bulunamayacak bir sınırsızlığın kapıları okuma sayesinde aralanır. Bu kabulde tereddüt olamamasına rağmen Türkiye'de "okumasız okuryazar"ların çokluğundan söz edilir; büyük ölçekli sınavlardan sonra buna bir de zorunlu okumalarında okuduğunu anlamama eklenmiştir. Burada kastedilen sorun açık iletişimlerin ötesini görememektir. Bu ancak iyi okur olmakla elde edilebilecek bir beceridir. Kaliteli, verimli okuma yerine literatür, eleştirel okuma kavramını kullanmaktadır.

"Eleştirel okuma, bireylerin okuduklarını, okuma yoluyla öğrendiklerini kendi bilgi ve birikim süzgeçlerinden geçirerek daha iyiyi, daha güzeli, daha doğruyu bulma çabaları" olarak tanımlanmaktadır. Burada amaç, 'okuduğunu doğru anlamlandırmak, yazarın mesajlarını doğru kavramak ve daha çok da metin karşısında doğru bir tutum alarak yazarın ve metnin güdümünden kendini kurtarmaktır.' (Çifçi 2006) Bu, okuduğunu kalıcı kılmanın yollarından da biridir (Arıcı 2012: 46).

Dikkat; şüphe; sorgulama; kendi yeterliliklerinin farkına varma süreçlerini içeren eleştirel okuma; aktif okur oluşturur(Çifçi 2006). Ancak bütün beceriler gibi bunun da planlı bir şekilde geliştirilmesi gerekir. Süreçte en büyük görev de şüphesiz eğitim kurumlarıdır. Bu çalışmada dil becerileri üzerine yapılandırılan Türk Edebiyatı dersinde eleştirel okuma becerisinin ne oranda dikkate alındığı tespit edilmeye çalışılacaktır.

Eğitimde; hedeflenen bilgi ve becerinin elde edilip edilmediğini tespit etmek için ölçme ve değerlendirme araçlarından yararlanılır. Eğitim öğretim sürecinin hemen her kademesinde öğretmen farklı araçlarla ölçme değerlendirme yapar ve beklendiği sonuçlara ulaşmak için buradan aldığı verileri kullanır. Yazılı sınavlar genellikle bu sürecin sonunda kazanımların elde edilip edilmediğini tespit etmek amacıyla uygulanır. Bu çalışmada Türk Edebiyatı dersi Programında belirlenen kazanımlardan "eleştirel okumaya yönelik olanların" sınav sorularına ne oranda yansıtıldığı iki farklı okul örneğinde değerlendirilecektir.

Yöntem: Nitel bir çalışma olan bu çalışmada Eğitim Programları ve sınav soruları üzerinden veri analizi yöntemi kullanılmıştır.

Sınırlılıklar: Öğrenme sürecinde ölçme ve değerlendirme sadece yazılı sınavlarla yapılmaz. Özellikle sınıf içi etkinlikler, ders içerisinde uygulanan öğretim teknikleri, performans değerlendirmeleri, edebiyat eğitiminde eleştirel düşünme becerisi açısından son derece önemlidir. Dolayısıyla bu çalışma eğitim öğretim sürecinde eleştirel düşünmeye yönelik faaliyetleri bütünlüklü olarak görmek iddiasında değildir.

* Yrd. Doç. Dr., Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ubtopcu@baskent.edu.tr

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Öte yandan 2015-2016 Eğitim Öğretim Yılı üzerinden bir değerlendirme yapıldığı için çalışmada 2011'de gözden geçirilen Türk Edebiyatı Dersi Programı esas alınmıştır.

2015'te Türk Edebiyatı dersi Dil ve Anlatım dersiyle birleştirilerek yeni bir program yapılmıştı. 2016-2017 Eğitim Öğretim yılında Türk Edebiyatı dersinde yeni programın uygulanmaya başlanması dolayısıyla bu çalışma uygulamadan kaldırılmakta olan bir program üzerinden bir değerlendirme içerecektir. Yeni program üzerinden böyle bir değerlendirme içinse en az beş yıl beklemek gerekecektir; bunu aşmak için 2015 Programı da bu açıdan ayrı bir başlıkta değerlendirilmiştir.

Programlar ne diyor?

2011 Programı'nda iki başlıkta eleştirel okuma kapsamına alınabilecek ifadeler yer verilir:

"PROGRAMIN YAPISI"ndan söz ederken" metinleri inceleme, çözümleme, değerlendirme ve yorumlamanın nasıl gerçekleşeceğini hedeflediği anlaşılır. Üst sınıflarda bunlara "her dönemin zihniyetine ait özellikleri kavratma" gibi bir niyet de eklenir.

"DERS İŞLENİŞİ YÖNTEM VE TEKNİKLERİ" başlığında dersleri metin ekseninde işlemenin önemine vurgu yapılır.

Ders sırasında dikkat edilecek hususlar sıralanırken "öğrencilerden, edebî metin ve eserlerin neyi, kime, nasıl ilettiklerini araştırmaları istenmeli; gelen sonuçlar değerlendirilmeli;

"Edebî metinlerin gerçeklikle ilişkisi konusunda tartışmalar düzenlenmeli;"

"Eserlerin kendi dönemlerini nasıl temsil ettikleri tartışılmalı."

"Eserlerin kültür taşıyıcılık işlevi ve bu işlevlerinin ortaya çıkardıkları sonuçlar üzerinde çalışmalar yapılmalı;"

"Edebiyat, sanat ve kültürle ilgili hususlar metinlerden hareketle kavratılmalı, sanatçıyla metin arasında ilişki kurulmalı" tavsiyelerinde bulunmaktadır.

Bu son madde ilerleyen bölümlerde daha da detaylandırılarak,

"-yazarın, hayat hikâyesi ile metin arasında ilişki kurma

- ortak temalara getirdiği farklı yorumları açıklama

- beslendiği kültür kaynaklarını açıklama

- toplumsal düşüncelerden etkilenip etkilenmediğini;

-dönemindeki ve geçmişteki diğer yazarlardan etkilenip etkilenmediği;

- dönemindeki yazarları ve şairleri etkileyip etkilemediğini belirleme" gerekliliğinden

söz edilir. Bu başlıkları eleştirel okuma becerisiyle ilgilidir.

Programlarda kazanımlar da bu yönlendirmeler ışığında düzenlenmiştir. 9. Sınıf bütün dersler gibi edebiyat için de genellikle tür ve terminoloji bilgisi olarak düşünülmüş, üst sınıflarda Türk edebiyatı tarihinin dönemlerinde edebî türlerin örnekleri üzerinde durulmuştur.

2011 programında kazanımlar ünite içerisinde verilmiştir. Bütün edebî türler ve öğretici metinler için kazanım tablolarında büyük oranda tekrara yer verildiğinden bu çalışmada maksada yoğunlaşmak adına şiir örneği ele alınmıştır. Başlangıçta (9. sınıfta) şiiri anlama ve yorumlamaya ilişkin 21 kazanım vardır ve bunlar:

1. İncelediği şiirden hareketle şiirin oluşmasına imkân sağlayan zihniyeti belirler.

2. Şiirde yapının nasıl oluştuğunu belirler.

3. Şiirin yapısını çözümler.

4. Şiirin temasını belirler.

5. Şiirde, temanın hangi yönden ele alındığını sorgular.

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

6. Şiirin yazıldığı dönemle temayı ilişkilendirir.

7. Temanın şairle ilişkisini açıklar.

8. Şiir dilinin özelliklerini açıklar.

9. Şiirde imgenin doğuş nedenlerini açıklar.

10. Şiirde imgenin kullanılıma nedenlerini sorgular.

11. Söz sanatlarının şiirdeki işlevini sorgular.

10. Şiir dilinde çağrışım ve duygu değerinin önemini açıklar.

13. Çeşitli dönemlere ait şiirleri şiir dili bakımından karşılaştırır.

14. Şiirde ahengin, hangi öğelerle sağlandığını belirler.

15. Her dönemin kendine özgü bir ses ve ritim anlayışı olduğunu fark eder.

16. Şiirde ahengin söyleyicinin ruhi durumuna ve tavrına göre düzenlendiği hususunda örnekler verir.

17. Çeşitli dönemlere ait şiirleri ses ve ritim özellikleri bakımından karşılaştırır.

18. Şiirde anlam bütünlüğünün hangi öğelerle sağlandığını belirler.

19. Şiirin gerçeklikle ilişkisini sorgular.

20. Şiir geleneğinin oluşumunu örneklerle açıklar.

21. Sosyal ve kültürel ortamın şiir geleneğine etkisini açıklar.

10, 11 ve 12. sınıfta şiir başlığında kazanım sayısı daha sınırlıdır ve 9. Sınıftan farklı olarak

6. Şiiri yorumlayarak güncelleştirir.

7. Şiirde anlamın kapallılığını ve bireyselliğini örneklerle açıklar.

8. Şiirin ait olduğu geleneği belirler.

9. Şiirde Batılı düşünce ve edebiyat hareketlerinin etkisini belirler.

10. ... şiiriyle ... şiirini karşılaştırır.

11. Şiirden hareketle şairin fikri ve edebî yönü hakkında çıkarımlarda bulunur.

gibi ilaveler söz konusu olur.

Görüldüğü gibi 2011 Programında metni anlamaya yönelik kazanımların 27 tanesinden neredeyse yarısı öğrencinin birikimini kullanarak veya araştırarak metni yorumlamasını gerektiren kazanımlardır, bu da eleştirel okuma seviyesine işaret eder.

Eleştirel okuma becerisinin genel anlamıyla metinle metin dışı birikimi buluşturma, bir yorum, bir değerlendirme yapma olduğu düşünülürse aslında 2011 programında okurdan şahsi deneyimlerinin sorgulama dışında kalan değerlendirmelerle bu kazanımların dikkate alındığı söylenebilir. Ancak bunların programa yansıtılma biçimleri farklıdır.

Sınav sorularına bu kazanımların yansımaları?

Mevcut eğitim ve sınav sistemine göre bir branşta en az 2 sınav yapılması bunların da ortak olması gerekir. Ankara MEM bağlı resmî Anadolu Liselerinden ikisinde Türk Dili ve Edebiyatı Zümre öğretmenlerince 2015-2016 Eğitim Öğretim yılında 14 klasik sınav 10 test sınavı uygulanmıştır. Bu sınavlarda 123 klasik; 323 test sorusu incelenmiş ve bu sorularda eleştirel okumaya yönelik beklentiler araştırılmıştır. Nitel bir araştırma olduğu için soruların sayısı dikkate alınmış; puan değeri üzerinde durulmamıştır.

Klasik, açık uçlu soruların yaygın kullanıldığı sınavlar öğrencinin cümlesini oluşturmasına, kendi yorumunu geliştirmesine imkan tanıdığı için Türk edebiyatı dersi için öncelikli olmalıdır. Nitekim okullarda birinci sınavların klasik yapıldığı gözlenmiştir.

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

İncelenen sınavlarda eleştirel okuma düzeyine hitap etmeyen soruların hangi bilişsel basamaklarda değerlendirileceğini görebilmek için bilişsel becerileri kısaca hatırlayabiliriz: Bilindiği gibi bilişsel basamakların hatırlama, anlama, uygulama, analiz,(sentez), değerlendirme olarak yapılandırılmıştır. Hatırlama bilginin aynen aktarılmasını; anlama metindeki verileri kullanarak ulaşılan basit çıkarımları; uygulama bilginin bir metni çözümlenmede kullanılmasını; analiz tahlil sürecini; değerlendirme sentezi de içine alan bir aşama olarak farklı kesitleme ve yorumlamalar yapabilme kapasitesine işaret eder.

Eleştirel okuma çoğunlukla değerlendirme basamağına denk düşse de uygulama sonrası aşamalar eleştirel düşünmeye hazırlık safhası olarak alınabilir.

Bu açılardan açık uçlu sorular tarandığında; 123 sorunun 17'si değerlendirme, 10'u analiz basamağında; geri kalan 96 sorudan 41 hatırlama ve 40 anlama; 15 uygulama basamağında soru gözlenir.

Soru örnekleri şöyle özetlenebilir:

Hatırlama:

-Aşağıdaki açıklamaların karşılıklarını yazınız(tek kelime kavramlar).

-Aşağıdaki yargıların doğru ya da yanlış olduklarını yanlarındaki kutucuğa işaretleyiniz (5 kez)

-Edebiyatımızın ilk tiyatro eseri, ilk romanı, ilk çocuk şiirleri kimlerin, hangi eserleridir?

-X yazarının sanat anlayışı hakkında bilgi veriniz (5 madde yeterli)

-Aşağıdaki eserlerin yazarlarını karşılarına yazınız.

Anlama:

-Şiir türlerinin adlarını yazınız. Yukarıdaki dördük, şiir türlerinden hangisine örnektir? Nereden anlıyorsunuz?	anlama
-Yazar, son cümlede neden söz ediyor, gazetenin hangi nitelikleri üzerinde duruyor?	anlama
-(Parçada yer alan)... ifadesini açıklayınız,... dizesi kahramanın hangi özelliğini yansıtmaktadır?	anlama
-"... " sözleriyle ne anlatılmak istendiğini açıklayınız.	anlama
-"Şafak" sözcüğü hangi anlamlara gelmektedir? Dörtükte hangi anlamda kullanılmıştır? Nereden anlıyorsunuz?	anlama
-...öyküsünün konusunu birkaç cümleyle belirtiniz. Öyküdeki temel çatışma hangi durumdan kaynaklanmıştır	anlama

Uygulama

-Beyitlerde bulunan söz sanatlarını açıklayarak gösteriniz.	uygulama
-Halk öykücülüğünün özellikleri nelerdir, yukarıdaki parçada bunların hangilerini buluyorsunuz?	uygulama
-Metinden hareketle ahenk ve müzikalite unsurlarını belirtiniz	uygulama
-(Örnek beyitte) yer alan edebî akımın ne olduğunu yazınız. Akımın beyte yansıyan özelliklerini örnekleyerek yazınız (3 kez)	uygulama
-Örnek metni şekil olarak inceleyiniz (parantez içinde nelere bakılacağı verilmiş)	uygulama

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

Analiz

-(Metinde bu kavramlar doğrudan verilmediği halde temadan hareketle) "Ruh, benlik, idrak" nasıl değerlerdir? Yurt kalkınmasında bunların nasıl bir rolü olabilir?(parçadan yorumlanacak)	analiz
-... türüyle... türünü(iki tahkiyeli tür) kişileri ve kuruluş özelliği bakımından karşılaştırınız	analiz
-Metinden hareketle... sanat anlayışında, biçimde yapılan yenilikler nelerdir?	analiz
-Yukarıdaki metinde hangi düşünce akımının izleri görüldüğünü örnekleyerek yazınız	
- Yukarıdaki metinde yazarın hangi özellikleri görülmektedir.	analiz

Değerlendirme

-... metninden alınan örnekler göstererek bu eserin hangi sebeple" geçiş dönemi eseri" olarak kabul edildiğini yazınız	
-(Aynı yazarın iki farklı zihniyetteki eserinden örneklerle) sanat anlayışı ve şiire getirdiği yenilikleri yazınız	
-(Farklı zihniyet ve dönemden iki aynı türü örnekler vererek) karşılaştırıp aralarındaki beş farkı yazınız.(3 kez)	
-Şinasi, sözü ve yazıyı nasıl tanımlıyor? Yazı, niçin insan aklının en güzel buluşudur?	
-Yukarıdaki beyitleri şiirin yazıldığı dönemi , şairin hayat felsefesini de düşünerek yorumlayınız.	

Bu tespitler yapılırken uygulama veya değerlendirmelerin öğrenciye dikte ettirilmediği varsayılmıştır. Aksi takdirde bu değerlendirme soruları da hatırlama basamağında bir bilişsel sürece işaret eder.

Test sorularına gelinecek olursa;

Özellikle dönemin son haftalarında açık uçlu sorularla uygulanan klasik sınavlar yerine, çoktan seçmeli testler uygulandığı görülür. Testin diğer avantajları ele alınan her konuyla ilgili ölçme yapmaya; yorum farklılığını ortadan kaldırdığı için objektif değerlendirme imkânı tanınmasıdır.

Ele alınan 323 test sorusundan 170'i hatırlama basamağına yönelik becerileri ölçerken 105 anlama sorusu 44 uygulama sorusu ve 4 değerlendirme sorusu vardır. Yaygın soru tipleri ve bunların bilişsel düzeylerine dair şu örnekler verilebilir?

Değerlendirme:

-Paragrafta belirtilen eserin/derginin edebiyat tarihimizdeki önemi nereden kaynaklanmaktadır?

-Yukarıda ... dönemindeki siyasi ortamla ilgili bilgi verilmiştir; bu ortam ... dönemi sanatçılarındaki hangi ortak özelliğin ortaya çıkmasına neden olmuştur?

Uygulama:

-Aşağıda tanımlanan hangi nazım şekli yukarıda tanımlanan(farklı anlayışa sahip) nazım şekline benzer

-Bu dördlük, biçim ve içeriği göz önünde bulundurulduğunda, aşağıdaki edebiyat dönemlerinden hangisinin ürünü olabilir?

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

-Numaralanmış parçalar nasıl sıralanırsa yukarıdaki iki dizeyle sarma uyaklı ve anlamlı bir dörtlük oluşturur?

-Bu(örnek) cümledeki mecazlı ifadenin benzeri aşağıdakilerden hangisinde vardır?

-Aşağıdakilerden hangisi ... türlerinin(üç tür) ortak özelliklerinden biri değildir?

Anlama:

Bu(örnek) dörtlüğün ait olduğu edebiyat geleneği aşağıdakilerden hangisidir?

Yukarıdaki şiir, aşağıdaki şiir türlerinden hangisine örnektir?

Bu dörtlük için aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

Yukarıdaki şiir için aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?(yapı)

Aşağıdakilerden hangisi ... akımını benimsemiş bir sanatçıda görülmez?

Hatırlama

Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bir bilgi yanlışı vardır?

Aşağıdakilerden hangisi nazım biçiminin belirlenmesinde dikkate alınmaz?

Aşağıdakilerden hangisi şiirde ahengi sağlayan öğelerden biri değildir?

Yukarıda özellikleri verilen nazım biçimi, aşağıdakilerden hangisidir?

Parçadaki boşluklara sırasıyla aşağıdakilerden hangisi getirilmelidir?

Görüldüğü gibi değerlendirme başmağına girebilecek soru tipi çok az da olsa test sınavında da uygulanabilmiştir. Burada önemli olan öğrenciye doğrudan kendi çıkarımı olmasa da çıkarımlar hakkında yorum imkânı tanımaktır.

2015 Programında eleştirel olumaya dair:

2015 yılında Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Eğitim Programları; Ortaöğretim Türkçe programlarındaki becerilere açıktan atıf yapmaya başlamış ve kazanımlar; "Okuma Kazanımları, Yazma Kazanımları ve Sözlü İletişim Kazanımları olarak ayrı başlıklar hâlinde yapılandırılmıştır. Bu program içerisinde bulunduğumuz 2016-2017 Eğitim Öğretim Yılında uygulanmaya başlanmışken henüz taslak halinde olan bir program daha gündeme gelmiştir. Bu taslak ana hatlarıyla 2015 Programının temel beceri alanlarına yönelik süreklilik fikrini desteklemekle beraber program dilinde dikkat çeken farklılıklar içeriyordu. Henüz son şekli verilmediği için bu programı tartışmak çok anlamlı olmayacaktır.

2015 programında her şeyden önce kazanımlar baştan belirlenmiş her derste ayrı ayrı tekrar edilmemiştir. Ayrıca "okuma ve anlamaya" yönelik becerilerle "eleştirel okuma" becerileri ayrı ayrı ifade edilmiştir.

"Eleştirel okuma" başlığında 13 kazanım belirtilmiştir:

1.Metnin gelenek içindeki yerini değerlendirir.

2.Edebiyat ve fikir akımları ile edebî toplulukların sanat anlayışlarının metne etkilerini değerlendirir.

3.Metnin, yazıldığı dönemle ilişkisini ve sonraki dönemlere etkisini değerlendirir.

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

4. Kurmaca dünyası ile eserde anlatılan dönemin gerçekliği arasındaki ilişkiyi karşılaştırır.

5. Metinle yazar/şair arasındaki ilişkiyi değerlendirir.

6. Anlatım tutumunu değerlendirir.

7. Metnin tutarlılığını sorgular.

8. Metni başka metinlerle karşılaştırır.

9. Metinle ilgili eleştirileri değerlendirir.

10. Metni, kendi hayatı veya çevresindeki olay ve durumlarla karşılaştırır.

11. Metindeki değerleri, içinde yaşadığı toplumun değerleriyle karşılaştırır.

12. Öyküleyici metinlerde öne çıkan yapı unsurlarının kurgudaki işlevini değerlendirir.

13. Okuduğu haber metinlerindeki bilgilerin güvenilirliğini değerlendirir.

10 ve 11. Kazanımlar 2011 kazanımları arasında belirtilmez; diğer kazanımlara yakın kazanımlar ortak sayılabilir. Eleştirel okumada kişisel birikime özel önem verildiği için bu iki kazanım önemli görülmelidir.

Bir parantez olarak 2015 Programındaki gibi Eleştirel okuma başlığının ayrılması, öğretmenin dikkatini bu noktaya çekmek için yararlı olabileceken yeni hazırlanan taslakta bu başlık çıkarılmıştı.

Sonuç

2011 Türk edebiyatı Programındaki;

7. Şiirde anlamın kapalılığını ve bireyselliğini örneklerle açıklar.

9. Şiirde imgenin doğuş nedenlerini açıklar.

10. Şiirde imgenin kullanılma nedenlerini sorgular.

11. Söz sanatlarının şiirdeki işlevini sorgular.

10. Şiir dilinde çağırışım ve duygu değerinin önemini açıklar.

18. Şiirde anlam bütünlüğünün hangi öğelerle sağlandığını belirler.

19. Şiirin gerçeklikle ilişkisini sorgular.

Başlıklarında açık uçlu sorularla hazırlanan klasik sınavlarda bu kazanımlara yönelik hiç soru yöneltilmediği görülür. Esasen "Şiirde imgenin doğuş nedenlerini açıklar, Şiirde imgenin kullanılma nedenlerini sorgular, Söz sanatlarının şiirdeki işlevini sorgular" gibi kazanımlar lisans seviyesindeki Edebiyat öğrencileri için bile ağır sayılabilecekler vardır. Özellikle her öğrendiğini sorgulama becerisi kazanmamış öğrenciler için çok gerçekçi kazanımlar değildir.

Buna rağmen, incelenen yazılı sınavlarda hiç ölçmeye tabi tutulmayan kazanımların çoğunlukla eleştirel okumayı gerektiren kazanımlar olduğu görülmektedir. Bunda öğrencilerin mezuniyet sonrası girdikleri sınavlarda(LYS) yöneltilen soru tiplerinin de büyük oranda etkili olduğu söylenebilir.

Test sınavında öğrenciye kendi cümlesini kurma ve metne dair kendi çıkarımlarında bulunma imkânı verilmediği için bu sınavlar eleştirel düşünmeye yönelik neredeyse hiçbir kazanımı gözleme imkânı vermez.

Ülkemizin PISA sınavlarında elde ettiği sonuçlar incelendiğinde bu eksikliğin oraya da yansdığı görülmektedir. Bu sonucu teyit eden başka araştırmalar da vardır: öğretmenlerin

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

öğrencilerin eleştirel okumaya yönelik tutumları hakkındaki görüşlerini değerlendiren çalışma; belletilen sözcükler değiştirildiğinde bile öğrencilerin soruyu anlamakta ve cevaplamakta zorluk çektiklerini, bilgi sorularını(hatırlama) daha çok tercih ettiklerini göstermektedir(Aşlıoğlu 4).

Öneriler

Konunun eğitim alışkanlığıyla doğrudan ilgisi vardır. Okuma becerisi, anlama ve eleştirme becerisi olarak iki aşamalı düşünülerek eğitimde başlangıçtan itibaren bu iki aşamanın birlikte geliştirilmesi esas alınmalıdır. İlköğretimden başlayarak kademeli olarak sorgulayarak okuma alışkanlığı kazandırılması gerekir.

Test zorunlu olmadığı için zorunlu sınavların açık uçlu sorularla yapılması zorlanabilir. Bu becerinin önemine vurgu yapmak amacıyla öğrencinin başarısını belirleyen sınavlarında da bu tip sorulara yer verilmesi gerekir. Yani her kademedeki sınav birimleri tıpkı öğretmenler gibi bu kazanımları dikkate almalıdır.

Her halükarda sınıf içi etkinliklerde bu beceri öne çıkartılmalı; öğrenciye her bilginin yanına bir yorum getirebilme becerisi kazandırılmalıdır. Edebiyat dile dayalı bir sanattır ve eserin dili, her yazarın cümlesiyle ilgili yap boz çalışmaları, düşündürücü sorular çok önemli görülmelidir.

Örnek Sorular

Şiirde yer alan söz sanatını bulunuz; bu sanatın anlamı nasıl değiştirdiğini sorgulayınız?

Eserdeki bu karakter, sizin ... hakkındaki görüşlerinizi nasıl değiştirdi?

Bu eser kendi yaşadıklarınızla hangi benzerlikler veya farklılıkları yansıtmaktadır?

Eserdekiyle özdeşleşecek bir tip/ duygu/ mekan/ anlatım örnekler misiniz?

Anlatılan olay sizin hakkında bildiklerinize ne derece uyum sağlamaktadır, buradan gerçekliğe dair ne sonuç çıkartılabilir?

Örnek metinde çağırışım ve duygu değeri yüksek kelimeleri bulunuz ve bunların metne kattıklarını kısaca değerlendiriniz.

Örnek metindeki ... sözcüğün duygu değerine yakın başka sözcükler bulunabilir mi? Bulduğunuz iki farklı sözcükle anlamın nasıl değiştiğini kısaca yorumlayınız.

... metniyle ...metnini bütünlük açısından karşılaştırınız; hangisinde bütünlük daha çok hissedilir, bu izlenime sebep ne olabilir?

... metninde sözcüklerin yerleriyle oynayarak yeni anlamlar üretmeye çalışın; bunun şairin yaratmak istediği anlamdan farkını yorumlayınız.

Benzer bir süreçte ... romanının kahramanından hangi tepkiler beklenebilir, gerekçelendirerek yazınız.

... eserinin allegorik karakterlerinin bugün için de aynı işlevde olup olmadıklarını değerlendiriniz.

... şiirine benzer bir "birlik fikrini" sizde uyandıran bir mekânı ve bu mekânın sizde uyandırdığı duyguları anlatınız.

Örnek metinde anlamı bulanıklaştıran ifadeler nelerdir, buna benzer bir örnek oluşturun.

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

Örnek metinde size göre şaire/yazara has ifadeler nelerdir, gerekçeleriyle birlikte yazınız?

Teşekkür ederim.

Kaynakça

ARICI, Ali Fuat, (2012), Okuma Eğitimi, Pegem Akademi Yay., 3. Baskı, Ankara.

AŞILIOĞLU, Bayram(2008), "Bilişsel Öğrenmeler İçin Eleştirel Okumanın Önemi Ve Onu Geliştirme Yolları", D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi 10, 1-11

ÇİFÇİ, Musa(2006), "Eleştirel Okuma", Belleten ,s.55-80.

YILDIZ, Cemal, (2008), Türkçe Öğretimi, 2. Baskı, Pegem Akademi Yay., Ankara.

ÖZBEKİSTAN'DA ORTA ÖĞRETİM KURUMLARI MÜFREDATINDAKİ "DİL VE EDEBİYAT" DERSLERİNİN İÇERİĞİNE BİR BAKIŞ

Veli Savaş YELOK*

Giriş

Milletlerin yüzlerce yıllık birikiminin somut göstergeleri olan edebi metinler, yazıldıkları dönemin aynası olmanın yanı sıra ait olduğu milletin edebiyat geleneğindeki değişim ve gelişimleri de içerisinde muhafaza etmektedir. Dolayısıyla bir milletin sosyal, siyasi ve ekonomik dünyasını görmek ve bunların söz konusu milletin hayatındaki karşılığını anlamak isteyenlerin yöneleceği ilk kaynak, edebî metinlerdir. Toplumsal çerçevedeki bu durumun yanı sıra okullarda bireylerin iletişim becerilerinin geliştirilmesi ve artırılmasındaki en önemli araçlar da şüphesiz dil ve edebiyat dersleridir. Bu çerçevede dil, bir insanı diğer insanlara bağlar; onun diğer insanların görüş, fikir, duygu ve bakış açılarını öğrenmesine, onları anlamasına yardımcı olur. İnsani değerlerin ve kültürel mirasın korunmasıyla bunların sonraki nesillere aktarılmasındaki temel araçlar da yine dil ve onunla oluşturulan edebiyattır.

Bir milletin kültürel mirasını hem kendi nesillerine hem de dünyaya aktarma ve tanıtmaya aracı olan dil ve edebiyat, çeşitli düzeylerde eğitim öğretim veren okullarda öğretilmektedir. Kültürel miras olan hürmet, merhamet, dürüstlük, hoşgörü, bağlılık, doğruluk, nezaket, iyi niyet, milli bilinç gibi değerlerin hem muhafazasında hem de sonraki nesillere aktarılmasında dil ve edebiyat derslerinin ayrı bir önemi vardır.

Özbekistan'da Eğitim- Öğretim Sistemi ve Edebiyat Dersleri

"Olay, düşünce, duygu ve hayallerin dil aracılığıyla sözlü veya yazılı olarak biçimlendirilmesi" (TDK 2005: 600) olan edebiyat, "kavramsal ve uygulamalı olarak kazandığımız her şeyi hayal dünyamızda tekrar canlandırmamıza yardımcı olur (Wellek ve Austin 1993: 19). Onun "temel işlevlerinden biri eğitime, insan kişiliğini değiştirme, geliştirmedir. Bu işlevine, duyguları geliştirme, duyarlık kazandırma, duygu ve düşünce arasında sağlıklı bir denge kurma da denebilir." (Kavcar 1995: 5) Bu da edebiyatın vazgeçilmez bir eğitici olduğunu ve eğitimle var olan insanın edebiyatsız, eksik kalacağını gösterir (Uygur 1985: 162).

Dilin yanı sıra onunla yaratılan edebî eserler, o toplumun kültürel mirasını nesilden nesle aktardığı için her toplum dil ve edebiyatını gelecek kuşaklara sağlam bir şekilde aktarabilmek amacıyla çeşitli mücadeleler vermiş, bunun için büyük çabalar sarf etmiştir.

Türkistan coğrafyasında, gerek dilin gerekse edebiyatın en doğal özelliği olan milli olma niteliğini muhafaza ederek yeni nesillere öğretilmesine 1900-1917'li yıllar arasında gereken önem -Rus çarlığının müsaade ettiği çerçevede- verilmeye başlanmış, bilhassa Cedit mekteplerinde bu, eğitim ve öğretimin temel amaçları arasında yer almıştır. 1917 yılında gerçekleşen Şubat ve Ekim ihtilalleri sonrasında ortaya çıkan devlet, yine kendi kuruluş felsefesine uygun olarak buna müsaade etmiş; bunu yaparken de "sovyet" adıyla teşekkül

* Yrd. Doç. Dr., Gazi Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Bölümü, velisavasyelok@yahoo.com

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

ettirilmek istenilen kimliğe hizmet etme esasında dil ve edebiyat öğretim sürecini yönlendirmiştir. 1991 yılında Sovyetler Birliğinde yaşanan medeni boşanma sonrasında Özbekistan'da dil ve edebiyat öğretimi, bire bir öğretim yoluyla yani doğrudan ve okullarda bir ders olarak öğretilmesi usulüyle yani dolaylı yöntemle gerçekleştirildiği görülmektedir. Özbekistan'da eğitim-öğretimle ilgili düzenlemeler 29. 08. 1997 tarihinde yayımlanan "O'zbekiston Respublikosinin Ta'lim To'g'risida Qonuni" çerçevesinde yürütülmektedir. Bu Kanunun 4. Maddesine göre eğitim ve öğretimin temel esasları şunlardan oluşmaktadır:

Diline, yaşına, ırkına, milliyetine, düşüncesine, hangi dine mensup olduğuna, yaşadığı yere, Özbekistan'da ne kadar yaşadığına bakılmaksızın herkes eğitim alma konusunda eşit hukuka sahiptir. Bu çerçevede eğitim, resmi ve özel eğitim kurumlarında yapılır, eğitim ve öğretim faaliyetleri devletçe belirlenen esaslarda yürütülür ve ücretsizdir.

Özbekistan'da Orta Öğretimin (Umumiy O'rta Ta'lim) maksadı, bu sürece dâhil olanları kültürel ve ekonomik alanlarla kamunun çeşitli sahalarında faaliyet göstermek için gerekli olan bilim alanlarının sistematik bilgi, beceri ve yeterlilikleri ile donatmak ve özel eğitim alma (mesleki, teknik, orta ve yüksek) imkânını oluşturmaktır. Orta öğretim mecburi, ücretsiz ve 9+3 yıldan ibarettir. Bu sistem Boshlang'ich (İlköğretim) ve O'rta (Orta Öğretim) olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmektedir.

1-4. sınıfları kapsayan ilköğretim, Orta Öğretime dâhil olabilmek için gerekli bilgi, beceri ve okuryazarlığın temelini atılmasına ve şekillendirilmesine yöneliktir. 6-7 yaşlarında bu sürece kabul edilen öğrencilerin, bu süreci tamamladıklarında okuma, yazma ve hesap yapma bilgi ve becerisine sahip olması hedeflenmektedir.

5-9. sınıfları kapsayan orta öğretim, ilköğretimin mantıki devamı kabul edilir, mahiyetine ve takip edilen programa göre farklılık gösterir. Bu sürece dâhil olan öğrencinin, toplumdaki yerini tespit etmesine ve oluşturmasına yönelik arzu, ilgi ve kabiliyetleri, onun şahıs olarak şekillenmesini amaçlanmaktadır. Orta Öğretimde öğrenci, bilimin esasları çerçevesinde farklı bilim dallarını sistemli bir şekilde öğrenir. Böylece onun dünyaya bakışı şekillenir ve yaratıcı düşünme kabiliyeti gelişir. Yine bu süreçte öğrenci, milletin zengin maddi ve manevi mirası ile tanıştırılır, kendisinde içinde yaşadığı dünyaya merak ve ilgi uyandırılır.

Özbekistan'da, Mesleki ve Teknik Eğitim, 2009 yılında itibaren başlayarak mecburi tutulmuştur. Genel Orta Öğrenimini tamamlayan öğrenciler kendi isteklerine bağlı olarak merak, ilgi ve istidatlarına göre Akademik Liseyi ya da Mesleki ve Teknik Eğitim Liselerini (Kasb-Hunar Kolleji) seçerler.

Akademik Liseler, teorik ve uygulamalı bir sahaya ya da bir meslek alanına yönelik öğrenim görecekler içindir. Özel, Mesleki ve Teknik Eğitim (O'rta Maxsus, Kasb-Hunar Ta'limi) veren okullar, öğrencilerin beceri ve yetenekleri esasında, belirli bir meslek alanında yetiştirilmesine yöneliktir. Bu okullarda nitelikli uzman yardımcıları, farklı seviyelerde beceri ve yetenekleri gerektiren türdeki işi müstakil olarak yapabilecek ustalar yetiştirilmektedir.

Bu okullardan birini bitiren öğrenci, uzmanlık alanı çerçevesinde çalışma hayatına atılabilir veya uzmanlaştığı alan esasında yükseköğrenimini devam ettirebilir.

Bağımsızlık sonrasında Özbekistan'da yapılan eğitim reformuyla ortaöğretimde programlarının yenileştirilmesinin gerekliliği kabul görmüş ve bu çerçevede çağın ihtiyaçlarına uygun düzenlemeler yapılmıştır. Bu düzenlemeler çerçevesinde orta öğretim seviyesinde

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

okutulan derslerin sayısı 20'dir. Aşağıdaki tabloda Orta Öğretim Kurumlarında okutulan derslerin adları, hangi sınıfta ve haftalık kaç saat okutulduğu yer almaktadır:

Dersler	Sınıflar									Haf.Saat
	İlköğretim				Orta Öğretim					
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Ona Tili va Adabiyot	8	8	10	10	9	7	5	5	5	67
O'zbek Tili/Rus Tili		2	2	2	2	2	2	2	2	16
Xorijiy Til	•	•	•	•	3	3	3	3	3	15
Tarix	•	•	•	•	2	2	3	3	3	13
Davlat va Huquq Asoslari	•	•	•	•	•	•	•	1	1	2
Iqtisodiy Bilim Asoslari	•	•	•	•	•	•	•	1	1	2
Matematika	5	5	5	5	5	5	5	5	5	45
Informatika	•	•	•	•	•	•		1	2	3
Fizika, Astronomiya	•	•	•	•	•	2	2	2	2	8
Kimyo	•	•	•	•	•		2	2	2	6
Biologiya	•	•	•	•	1	2	2	2	2	9
Tabiiyot va Geografiya	1	1	1	1	1	2	2	2	2	13
Odobnoma	1	1	1	1						4
Vatan Tuyg'usi	•	•	•	•	1	1				2
Milliy Istiqlol G'oyasi va Ma'naviyat Asoslari	•	•	•	•	•	•	1	1	1	3
Musiqa Madaniyati	1	1	1	1	1	1	1			7
Tasviriy San'at	1	1	1	1	1	1	1			7
Mehnat	1	1	1	1	2	2	2	1	1	12
Jismoniy Tarbiya	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18

(Xalq Ta'limi Vazirligi 2010: 9)

Edebiyat eğitiminde amaç, öğrencilere edebiyatla ilgili genel bilgileri kazandırmanın yanı sıra onlarda sanat ve estetik zevki oluşturmaktır. Bu sebeple derslerde işlenen konuların öğrenciler üzerinde daha etkili ve kalıcı olabilmesi için edebiyat eğitimi programlarının belirli amaçlara esasında hazırlanması önem arz etmektedir.

Özbekistan'da "Uzviylashtirilgan Davlat Ta'lim Standarti va O'quv Dasturi" esasında hazırlanan edebiyat dersi programına göre 5-9. sınıflardaki edebiyat öğretiminin esas işlevleri şu şekilde belirlenmiştir:

Genel Orta Öğretimin 5-9. sınıflarında öğrenciler, milli edebiyatın ve dünya edebiyatının en seçkin örneklerini okuma ve tahlil etme esasında iyilik, kötülük ve güzellik hakkındaki çeşitli düşünceleri görme, bunlarla ilgili duygu ve düşüncelerini ifade etme, bunlar esasında kendilerinde milli, ahlaki ve manevi nitelikleri şekillendirme ve geliştirme imkanı bulur. Bunlarla ilgili düşüncelerini ifade etme zarureti ise öğrencilerin sözlü ve yazılı ifadelerinin gelişmesinde rol oynar.

Bu ders vasıtasıyla öğrenciler çeşitli dönemlerde ve ülkelerdeki dünya görüşlerini, bakış açılarını ve inançları aks ettiren edebi eserlerin en yüksek temsilcileriyle tanışır.

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Bunlar vasıtasıyla öğrenciler, dünyadaki farklılıkları, insanların çeşitliliği ile insanlığın bir bütün olduğunu idrak edecektir. Böylece öğrenciler, insan ve dünyaya dair bütün olaylara hissi münasebet gösterecek bir noktaya ulaşacak; düşüncelerin ve dünyaya bakış açılarının çok çeşitli olduğunu anlama imkanına kavuşacaktır.

Edebiyat eğitiminin çeşitli aşamalarında öğrenmek/ incelemek için eser seçimindeki esas ölçü, onlardaki edebi değerin yüksek olması, insanı sevmeye düşüncesine yer vermesidir. Bunların yanı sıra metin seçiminde öğrencilerin yaş özellikleri dikkate alınmak suretiyle onun olgunlaşmasına yapacağı katkı, milli ve genel olarak insani gayelere uygunluk, milli edebiyat ve dünya edebiyatı tarihinde tuttuğu yer gibi özellikler de belirleyici kriterlerdir (Xalq Ta'limi Vazirligi 2010: 42-48).

Özbekistan'da orta öğretimdeki edebiyat öğretimi esas olarak "edebiyat sahasıyla ilgili teorik bilgileri hakim bir şekilde vermeyi" önceler. Bu süreçte öncelik anlama, düşünme, yorumlama, muhakeme etme ve eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasıyla öğrencilere manevi ve ahlaki düşüncelerin öğretilmesidir. Bunun gerçekleştirilmesi için,

a) Yaş özellikleri dikkate alınmak suretiyle milli edebiyat ve dünya edebiyatının en uygun (ve olgun) örnekleriyle tanıştıran öğrencilerde vatan sevgisi, iyilik, güzellik, insan sevgisi ve insana saygı gibi insani faziletlere karşı ilgi ve sevgi uyandırılacaktır.

b) Öğrencilerdeki vatana mensup olma duygusu ve vatanseverlik ruhu şekillenerek güçlenecek, onlarda milli, kültürel ve eğitici değerlere saygı duyma ve sahip çıkma ruhu kuvvetlenecektir.

c) Edebiyat dersi aracılığıyla öğrencilerin manevi dünyası şekillenecek ve zenginleşecektir.

ç) Edebi eser ve onun poetik hususiyetleri öğrenme esasında öğrenciler, eleştirel düşünme becerisi kazanacak ve bunu geliştirecektir.

d) Öğrencilerde bireysel ve bağımsız düşünmeyle ürün ortaya koyabilme kabiliyeti şekillenecek ve gelişecektir.

e) Öğrencilerde fikri veya manevi bir saldırıya karşı sağlam ve kuvvetli bir inanca dayanan irade şekillenecektir (Xalq Ta'limi Vazirligi 2010: 43).

Orta öğretimdeki edebiyat dersini alan öğrencilerden süreç sonunda edebi bir metni doğru, hızlı ve ifadeli okuma kurallarını bilmesi ve bunları uygulaması; ülkenin bağımsızlığı ve milli bayramları hakkında malumat sahibi olması, ana vatana sevgiyi uyandıran edebi eserlerin konusunu anlayıp bunu ifade etmesi; klasik edebiyat türleriyle modern edebiyat türlerini ayırt edebilmesi; edebi tasvir araçlarını ve bunların ifade imkanlarını tespit etmesi; derste işlenen eserin konusunu, ana fikrini ve edebi hususiyetlerini anlayabilmesi; verilen herhangi bir konuda sözlü ve yazılı usulde fikir yürütebilmesi, okunan eserin kendisinde uyandırdığı duygu ve düşünceleri açık ve tam olarak ifade edebilmesi, çeşitli konularda kompozisyon yazabilmesi, derslerde hakkında bilgi verilen edebiyatçıların kendilerine mahsus özelliklerini belirleyebilmesi, eserlerdeki edebi kahramanların hâl ve hareketleriyle ilgili düşüncelerini ifade edebilmesi, derslere konu olan eserlerdeki kahramanların taşıdığı ve temsil ettiği milli özellik ve nitelikleri anlayabilmesi; edebi dönemler ve bu dönemlerin temsilcileri hakkında doğru ve yerinde değerlendirme yapabilmesi beklenmektedir (Xalq Ta'limi Vazirligi 2010: 67).

Orta Öğretimdeki "Adabiyot" derslerinin belirlenen amaçlar doğrultusunda konu dağılımı V- VII. sınıflarda tematik yapılmıştır. Bunların sınıflara göre dağılımı şöyledir:

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

V- Sinf	V. Sınıf
Istiqlol Darsi	<i>(İstiklal Dersi)</i>
Adabiyot - So'z San'ati	<i>(Edebiyat: Söz Sanatı)</i>
Hikmat Durdonalari	<i>(Hikmet Dürdaneleri)</i>
Ertaklar Olamida	<i>(Masallar Äleminde)</i>
Bolalikning Beg`ubor Olami	<i>(Çocukluğun Masum Dünyası)</i>
Mumtoz Adabiyot Bo`stoni	<i>(Klasik Edebiyat Bahçesi)</i>
VI- Sinf	VI. Sınıf
Ma`naviyat Xazinası	<i>(Maneviyat Hazinesi)</i>
Bola Uchqur Xayol Egasi	<i>(Çocuk Sonsuz Hayal Sahibi)</i>
Kechagi Kun Saboqlari	<i>(Geçmişten Dersler)</i>
So`zda Hikmat Bor	<i>(Sözde Hikmet Var)</i>
Rangin Tuyg`ular	<i>(Renkli Duygular)</i>
VII- Sinf	VII. Sınıf
Badiiy So`z Qudrati	<i>(Edebi Anlatımın Gücü)</i>
Kozim Qarog`idasan, Vatan!	<i>(Gözbebeğimsin Vatan!)</i>
O`ylarimning Cheksiz Osmoni	<i>(Düşüncelerimin Sınırsız Dünyası)</i>
O`tmishdan Sadolar	<i>(Geçmişten Sesler)</i>
Yangi Davr Nafasi	<i>(Yeni Devrin Nefesi)</i>
(Xalq Ta'limi Vazirligi 2010: 53-60)	

VIII-IX. siniflarda ise öğrencilere milli edebiyatın gelişim süreci ve dönemleri öğretilmekte ve bu dönemleri temsil eden sanatkarlar tanıtılmaktadır. Bunların yanı sıra öğrencilerin bu dönemlerdeki yönlendirici nitelik taşıyan edebi türler ve eserler hakkında bilgi sahibi olmaları da sağlanmaktadır. Bununla öğrencilere Özbek edebiyatının tarihsel süreç içerisinde "yekpare bir estetik cereyan" olduğu idrak ettirilmek istenmiştir.

VIII- Sinf	VIII. Sınıf
Istiqlol Darsi	<i>(İstiklal Dersi)</i>
Xalq Og`zaki Ijodi	<i>(Halk Edebiyatı)</i>
O`zbek Adabiyoti Tarixi	<i>(Özbek Edebiyatı Tarihi)</i>
XX- Asr Adabiyoti	<i>(XX. Yüzyıl Edebiyatı)</i>
Jahon Adabiyoti	<i>(Dünya Edebiyatı)</i>
IX- Sinf	IX. Sınıf
Ruhiyat Kamolot Vositasi	<i>(Ruh Olgunluk Vasıtası)</i>
Xalq Og`zaki Ijodi	<i>(Halk Edebiyatı)</i>
O`zbek Adabiyoti Tarixi	<i>(Özbek Edebiyatı Tarihi)</i>
Yangi O`zbek Adabiyoti	<i>(Yeni Özbek Edebiyatı)</i>
Jahon Adabiyoti	<i>(Dünya Edebiyatı)</i>
(Xalq Ta'limi Vazirligi 2010: 70-86)	

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Sonuç

Özbekistan'da edebiyat öğretimi çeşitli aşamalardan geçmiştir. Sovyet hâkimiyeti kurulmadan önce Özbek edebiyatı öğretilse de bu, sistemli bir şekilde yapılmamış, Sovyetler Birliğine dâhil edilmesi sonrasında edebiyat, bir ders olarak öğretim programına girmiştir.

Bağımsızlık sonrasında Özbekistan'da gerçekleştirilen eğitim reformu, ortaöğretimde de edebiyat programlarının yeniden düzenlenmesinin gerekliliğini gündeme getirmiş; program, 1997 yılında yapılan düzenlemelerle nihai şeklini almıştır.

Bu programda bağımsız Özbekistan Cumhuriyeti'nin okullarında öğretilen edebiyat dersinin temel amacının mensubiyet duygusunun pekiştirilmesi, milli ve manevi değerlere karşı farkındalık ve bunları pekiştirme esasında oluşturulmuş; bu yapılırken de hem Özbek edebiyatının hem de dünya edebiyatının mirasının tanınması, bunlarla ilgili edebi tür bilgilerinin ve niteliklerinin öğretilmesi amaçlanmıştır.

Kaynakça

- O`zbekiston Xalq Ta'limi Vazirligi Respublika Ta'lim Markazi, (2012), *Adabiyot Fanidan Taqvim- Mavzu Reja* (5-9-sinf), Toshkent, Ma'rifat-Press.
- <http://www.edu.uz/uz/pages/schooling> (Erişim: 15 Nisan 2017).
- <http://www.edu.uz/uz/pages/schooling> (Erişim: 15 Nisan 2017).
- http://www.Lex.Uz/Pagis/Getact,Aspx!Lact_Id=16288 (Erişim: 15 Nisan 2017)
- KAVCAR, Cahit (1995). *Edebiyat ve Eğitim*, Ankara, Engin Yayınevi.
- Türk Dil Kurumu (TDK) (2005). *Türkçe Sözlük*, Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları.
- UYGUR, Nermi (1985). *İnsan Açısından Edebiyat*, İstanbul, Remzi Kitabevi.
- WELLEK, R. ve AUSTİN, V. (1993). *Edebiyat Teorisi*, (çev. Ömer Faruk Huyugüzel), İzmir, Akademi Kitabevi.

RUSYA'DAKİ TÜRKOLOJİ BÖLÜMLERİNİN MÜFREDATI, ÖĞRETME TEKNİKLERİ VE DERS KİTAPLARI

Vüsale MUSALI*

Rusya'da genel olarak Doğu'nun öğrenilmesi hiçbir zaman mücerret karakter taşımamıştır ve taşıyamazdır. Biz Doğu'ya çok yakın olduğumuz için onunla sadece bilimsel amaçlardan dolayı ilgilenemeyiz. Rusya'nın daima Doğu'da menfaatleri vardır. İşte bu yüzden bizim oryantalizmimiz her zaman pratik şekilde kullanışlı olmuştur (İ.Minayev).

Giriş

Ülkemizde yaşayan geri kalmış halkları eğitmekteki esas gaye onların muhakkak Ruslaştırılması olmalıdır. Böylece onlar Rus halkıyla karışıp, eriyip gideceklerdir (D.A.Tolstoy).

Asya ve Kuzey Afrika halklarının tarihini, felsefesini, dinini, medeniyet abidelerini, sanatını, dilini, edebiyatını, ekonomisini ve çağdaş durumunu öğrenen bilim dalları mecmuuna Batılı ülkelerde oryantalizm (Doğu bilimi) derler. Avrupa'da oryantalizm Doğu ülkelerinin işgal edilmesi ve sömürge hâline getirilmesi gibi pratik maksatlara hizmet eden bir bilim alanı olarak meydana gelmiştir. Doğu ülkelerine akın eden ve burada askerî ve inzibatî kuruluşlar, ticarî müesseseler, misyoner kurumları vs. oluşturan Avrupalılar bu amaçlarının yerine getirilmesi için yerel halkların dillerini, düzenlerini, inançlarını, geleneklerini vs. bilmek zorundaydılar. İşte o sıralarda müstemleke memurları hazırlamakla görevlendirilen ilk oryantalist okulları ortaya çıktı.

Batı Avrupa'da bilimsel temele dayalı oryantalizm ilk olarak müstemlekelere sahip olan devletlerde XVIII. yüzyıl boyunca oluştu ve özellikle de XIX. yüzyılın ortalarından itibaren yoğun bir şekilde gelişmeye başladı. Doğu bilimi dış siyaset sebepleriyle ilgili olmasına rağmen, objektif oryantalistler Doğu'nun çok eski dönemlere varan görkemli kültürünü Avrupalıların gözleri önüne sererek, Asya ve Afrika ülkelerinin daima Avrupa'dan geri kaldıkları hakkında birtakım ırkçı şovenler tarafından öne sürülen Avrupa merkezîliği (Euro-Centerism) teorisini kırmayı başardılar ve dünya medeniyetlerinin karşılıklı olarak zenginleşmesine katkıda bulundular (Musalı 2013: 41).

* Doç.Dr. Kastamonu Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Bölümü, tezkiresinas@gmail.com

Çarlık dönemi Rusya'sında oryantalizmin doğuşu¹

Rusya'da da oryantalizm bu imparatorluğun dış siyaset menfaatleriyle sıkı bir şekilde bağlı olmuştur. Rusya oryantalizmindeki Hint okulunun kurucusu İ. P. Minayev (1840-1890) bu durumu şöyle itiraf eder: "Bizde, yani Rusya'da genel olarak Doğu'nun öğrenilmesi hiçbir zaman mücerret karakter taşımamıştır ve taşıyamazdır. Biz Doğu'ya çok yakın olduğumuz için onunla sadece bilimsel amaçlardan dolayı ilgilenemeyiz. Rusya'nın daima Doğu'da menfaatleri vardır. İşte bu yüzden bizim oryantalizmimiz her zaman pratik şekilde kullanışlı olmuştur" (Musalı 2013: 41-43).

XIX. yüzyılda Türkoloji'nin en önemli merkezi olan Rusya'da Türkoloji devlet politikası idi. Rusya'nın Türkoloji'ye ilgisi 16. yüzyıl sonlarına doğru yoğunluk kazanmıştır. 1552'de Kazan'ın alınmasından sonra, Rusya Doğu ve Güney istikametinde sürekli ilerlemiştir, bu iki istikamette karşılaştığı halkların büyük bir kısmı Türk halklarıdır (Kutalmış: 194).

N. Musalı Rusya'nın Doğu bilimi üç kaynaktan beslendiğini yazıyor: 1) Askerî, diplomatik, ticarî vs. nedenlerden dolayı Doğu ülkelerinde bulunan Rus görevlilerinden oluşan "memur oryantalizmi"; 2) Doğu ülkelerindeki Rus misyoner kurumlarının yürüttüğü "dinî oryantalizm"; 3) Akademik kurumlarda ve eğitim müesseselerinde yerleşmiş "akademik oryantalizm" (Musalı 2013: 43-47).

Memur oryantalizmi:

Rusya'da Doğu'yu öğrenmek için tesis edilmiş ilk kurum 1720 yılında Çar I. Petro'nun fermanıyla Dış İşleri Kurulu'nun terkinde oluşturulmuş "Türkçe'nin ve diğer Doğu dillerinin öğrenilmesi" şubesidir. Bu şubenin işinde G. Y. Ker ve V. M. Bakunin önemli rol almışlar. 1797'de Dış İşleri Kurulu'nda "Asya halklarına ait işlerin yürütülmesi için özel departman" kurulmuştur. 1820'de ise Dış İşleri Bakanlığı'na bağlı "Asya Komitesi" faaliyete başlamıştır. 1823'te işte bu komitenin terkinde beş yıllık eğitim veren Doğu Dillerinin Öğretim Müessesesi kuruldu.

Dinî oryantalizm:

Rus Ortodoks Kilisesi'nin Doğu ülkelerinde kurduğu misyoner teşkilatlar Rus oryantalizminin diğer bir akımını temsil etmekteydiler. Bu akımın en meşhur temsilcisi 1808-1821 yıllarında Pekin'deki Rus kilisesine başkanlık yapmış N. Y. Biçurin'dir. O, Çin'in, Moğolistan'ın, Merkezî Asya'nın, Tibet'in vs. araştırılmasına dair 14 kitabın müellifidir. Bu hiz-

¹ Geniş Bilgi için bakınız: Musalı N. Rus Oryantalistlere Göre Ehl-i Haklar. İstanbul: Önsöz Yayıncılık. 2013; Çarlık dönemi Rusya oryantalizminin tarihi için kaynak eserler: S. Oldenburg vd. Aziatskiy Muzey Rossiyskoy Akademii Nauk 1818-1918: kratkaya pamyatka (RBA'nın Asya Müzesi 1818-1918 yıllarında: kısa bellek). Petrograd, 1920; V. V. Barthold. Soçineniya (Eserleri), t. IX, Moskova, 1977, s.21-196,357-482,534-545; A. M. Kulikova. Stanovleniye universitetskogo vostokovedeniya v Peterburge (Peterburg'da üniversite oryantalizminin kuruluşu). Moskova, 1982; A. A. Viqasin vd. İstoriya oteçestvennoqo vostokovedeniya do sredinı XIX veka (XIX. yüzyılın ortalarına kadar vatan oryantalizminin tarihi). Moskova, 1990; A. A. Viqasin vd. İstoriya oteçestvennoqo vostokovedeniya s sredinı XIX veka do 1917 q. (XIX. yüzyılın ortalarından 1917 yılına kadar vatan oryantalizminin tarihi). Moskova, 1996; M. V. İvanova. İz istorii kontaktov Rossii so stranami Vostoka v XVII-naçalo XX vv. (XVII. yüzyıldan XX. yüzyılın başlarına kadar Rusya'nın Doğu ülkeleriyle ilişkileri tarihine bakış). Tomsk, 2003; R. M. Valeyev. Oçerki istorii Kazanskoqo universitetskogo vostokovedeniya, 1769-1920 qq. (Kazan Üniversitesi'nde oryantalizmin tarihine dair özetlemeler, 1769-1920 yılları). Kazan, 2003.

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

metlerinden dolayı kendisi 1828 yılında Rusya Bilimler Akademisi'nin muhabir üyesi seçilmiştir.

Akademik oryantalizm:

Rusya'da faaliyet göstermiş ilk oryantalist akademisyen Alman kökenli G. Z. Bayer'dir. O, 1725-1738 yıllarında Rusya Bilimler Akademisi'nde çalışmıştır. Rusya Bilimler Akademisi'nde özel olarak oryantalizm için kurulmuş ilk kurum 1818'de Sankt-Petersburg'da açılan Asya Müzesi'dir. Onun ilk başkanı da Alman kökenli K. M. Fren olmuştur. O dönemde Doğu ülkelerinden çeşitli yollarla toplanan ve talan edilen yazma eserler Rusya'nın başkenti Sankt-Peterburg'a götürülüyordu. Bu dönemde Rusya Bilimler Akademisi'nde Osmanlı'nın ve Arap ülkelerinin öğrenilmesinde O. İ. Senkovsky'nin, İran araştırmalarında K. D. Fren'in ve V. V. Grigoryev'in, Mısır'ın tetkikinde V. R. Rozen'in, V. S. Golenişev'in, B. V. Turayev'in, Hindistan alanında İ. P. Minayev'in, sonralar ise S. F. Oldenburg'un ve F. İ. Şerbatskoy'un vs. büyük faaliyetleri olmuştur.

K. D. Fren'in ölümünden sonra yaklaşık kırk yıl boyunca (1842-1881) Asya Müzesi'ne diğer bir Alman kökenli bilim adamı B. A. Dorn, daha sonra ise V. R. Rozen, F. İ. Videman, V. V. Radloff ve K. G. Zaleman başkanlık yapmışlar (Musalı 2013: 44-47).

Burada özellikle I. Petro'dan (Pyotr Alekseyeviç Romanov 1672-1725) itibaren bütün bilim dallarında devlet destekli büyük bilimsel atılımların gerçekleştiğini ifade etmek gerekir. Rus çarının Türkler, Araplar ve Farslar ile ilgili politikasının bir gereği olarak, özellikle de 1711 Prut seferi dolayısıyla Türkçe, Farsça ve Arapça bilen kişilere ihtiyaç duyulmuştur. I. Petro, Rusya'nın Avrupa ve dünya ülkeleri arasında bütün alanlarda yükselmesinde temel politikaları uygulamış bir çar olarak Doğu dillerinin ve özellikle Türkoloji'nin bir devlet politikası halinde yaygınlaşması ve ilerlemesi hususunda yazılı emirler çıkarmıştır. Türk işlerindeki danışmanı, ünlü Türkolog Dimitri Kantemir'dir (1673-1723); Rusya'da Türkoloji çalışmalarının bir devlet politikası olarak başladığı bu tarih, günümüze kadar devam etmiştir (Kutalmış: 194).

Sovyet dönemi Rusya'sında Doğu araştırmaları

1917 yılında vuku bulmuş Bolşevik İhtilâli'nin ardından Rus oryantalizminde Marxist-Leninist akım egemenlik kazandı, araştırmaların esas çizgisini Asya ve Afrika ülkelerindeki millî özgürlük harekâtları, sınıflar arası çatışma, bu ülkelere komünizmin ihraç edilmesi imkânları teşkil etmeye ve sosyal-ekonomik faktörlerin tarihe yön vermesi konusuna daha çok vurgu yapılmaya başlandı. Yönetimin oryantalizm üzerinde etkisi ve kontrolü artırıldı.

Sovyet yönetiminin ilk yıllarında Petrograd (Leningrad)² geleneksel oryantalizmin merkezi olarak kalmaya devam etti. 1921 yılının Nisan ayında Asya Müzesi'nde N. Y. Marr'ın başkanlığıyla Oryantalistler Kurulu oluşturuldu. Sonralar Şarkiyat Enstitüsü'ne dönüştürülmüş olan Asya Müzesi'nde V. M. Alekseyev, V. V. Barthold, A. P. Barannikov, Y. E. Bertels, B. Y. Vladimirtsev, V. A. Gordlevsky, İ. Y. Kraçkovsky, S. A. Kozin, P. K. Kokovtsov, A. N.

² Sankt-Petersburg şehrinin temeli 1703 yılında Rusya çarı I. Petro tarafından atılmış, 1712-1918 yıllarında Rusya'nın başkenti olmuştur. Bu şehir 1914-1924 yıllarında Petrograd, 1924-1991 yıllarında Leningrad, 1991 yılından beri tekrar yine Sankt-Petersburg adlanmıştır. Biz bu şehri olayların vuku bulduğu yıllara mukabil olarak isimlendiriyoruz.

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Kononov, N. İ. Konrad, N. A. Nevsky, İ. A. Orbeli, A. N. Samoyloviç, V. V. Struve, S. P. Obnorsky, Y. K. Şutsky, F. İ. Şerbatskoy vd. gibi önemli oryantalistler çalışmaktaydılar.

1921 yılında Petrograd'da N.Y.Marr başkanlığında Yafetik Diller ve Düşünce Enstitüsü kuruldu. Burada şarkiyat uzmanları hazırlanıyordu.

1930'lu yılların politik baskıları ve İkinci Dünya Savaşı Sovyet oryantalizmine büyük zarar verdi.

Savaş yıllarında Sovyet Birliği Bilimler Akademisi'nin Şarkiyat Enstitüsü Taşkent'e göç ettirildi. Sovyet Ordusu Genelkurmay Akademisi'nde de şarkiyatçılar hazırlanıyordu. İkinci Dünya Savaşı yıllarında Savunma Bakanlığı'nın Yabancı Diller Askerî Enstitüsü'nde Şarkiyat Fakültesi açılmıştı.

İkinci Dünya Savaşı'nın ardından dünya oryantalizminde büyük değişiklikler yaşandı. Klasik sömürgecilik düzeninin dağılması, Asya ve Afrika ülkelerinde yeni devletlerin meydana gelmesi neticesinde oluşan durum, oryantalizmin araştırma hedeflerinin değişmesine, yeni araştırma alanlarının ve mevzularının ortaya çıkmasına sebep oldu (Musalı 2002: 47-53).

1950'de Sovyet Birliği Bilimler Akademisi'nin Şarkiyat Enstitüsü Leningrad'dan Moskova'ya taşındı. Leningrad'da sadece Doğu Yazmaları Bölümü kaldı (daha sonra o, Şarkiyat Enstitüsü'nün Leningrad Şubesi'ne dönüştürüldü).

Rusya'da Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi

Oryantalizmle ilgili akademik araştırma kurumlarının yanı sıra Rusya'da şarkiyat bilimini öğreten, bu bilim dalında öğrenciler hazırlayan müesseseler de vardır. Bunlar esas itibarıyla Kazan Devlet Üniversitesi Uluslararası İlişkiler, Tarih ve Şarkiyat Enstitüsü Altay ve Çin Araştırmaları Bölümü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim dalı, Moskova Devlet Üniversitesi'ne bağlı Asya ve Afrika Enstitüsü ve St. Petersburg Üniversitesi'nin Şarkiyat Fakültesi'dir. Moskova Uluslararası İlişkiler Enstitüsü'nde de Doğu Dilleri Bölümü bulunmaktadır.

1. Kazan Devlet Üniversitesi, Uluslararası İlişkiler, Tarih ve Şarkiyat Enstitüsü Altay ve Çin Araştırmaları Bölümü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim dalı.

Kazan Devlet Üniversitesi'nde Şarkiyat Bölümü 1807 yılında kurulmuştur. Bölümün gelişmesinde N. İ. Lobaçevskiy ve M. Kazım Bey önemli roller üstlenmişlerdir. 1828 senesinde Doğu Dilleri bölümü esasında Türk-Tatar Edebiyatı Bölümü kurulmuştur. 1851-1854 yıllarında 1. Nokolay'ın aldığı kararla bölüm kapatılmış ve St. Petersburg Devlet Üniversitesinde Doğu dilleri bölümü kurulmuştur. 1989 yılında Tatar filolojisi bölümünde Doğu dilleri anabilim dalı faaliyete başlamıştır. 27 Nisan 2000 yılında Şarkiyat Enstitüsü kurulmuş, 2013 senesinde ise Uluslararası İlişkiler, Tarih ve Şarkiyat Enstitüsü, 2016 yılında ise Altay ve Çin Araştırmaları Bölümü faaliyete başlamıştır³.

Eski gelenekleri yaşatarak Türk Dili ve Edebiyatı öğretimini gerçekleştiren Türk dili ve Edebiyatı Anabilim dalının müfredatı da zengindir. Bu Anabilim dalında lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimi verilmektedir.

Kazan Devlet Üniversitesindeki Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim dalının müfredatı şu şekildedir:

³ <http://kpfu.ru/imoiv/struktura/otdeleniya/vishaia-shkola-mejdunarodnih-otnoshenii-i/kafedra-kitaevdenia/istoriya-kafedry>

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

Şarkiyata Giriş, Türkçe Sesbilgisi, Türkçe Şekilbilgisi, Türkçe Kelime bilgisi, Türk Edebiyatı, Dilciliğe Giriş, Edebiyat Bilgi ve Kuramları, Türkiye'de din tarihi, Türk Edebiyatı Tarihi, Türkiye Tarihi, Türk Dilinin Teorisi, Tercüme Teorisi ve uygulama, Türkiye Coğrafyası Türk Filolojisine Giriş, Osmanlı Türkçesi, Türk Dillerinin Karşılaştırmalı Grameri, Türkçenin Eğitim Metodolojisi, Türkiye'nin Etnografyası, Türk Medeniyet ve Sanat Tarihi, Çağdaş Türk Edebiyatı, Türk Halk Edebiyatı, Türkiye'nin Ekonomisi⁴.

2. St. Petersburg Devlet Üniversitesi Şarkiyat Fakültesi

St. Petersburg Devlet Üniversitesi Şarkiyat Fakültesi İmparator karnamesiyle 1855 yılında kurulmuştur. Şu anda, modern ve antik Doğu ülke ve bölgelerinin kültürleri, dilleri, dinlerini çalışma açısından dünyanın önde gelen merkezlerinden biridir. Uluslararası alanda şarkiyat sahasında ün yapmış bu okulun temelleri O. İ. Senkovsky, M. K. Kazım Bey, K. P. Patkanov, İ. N. Berezin, V. P. Vasilev, V. Radlov, V. Barthold, N. Marr, İ. Orbeli ve diğerleri tarafından atılmıştır. St. Petersburg Devlet Üniversitesi Şarkiyat Fakültesinde 14 bölüm faaliyet göstermektedir. Bu bölümlerde Asya ve Afrika'nın yüze yakın dil ve lehçesi öğretilmektedir⁵.



Bölümün adı. Bölümün ismine gelince 1835-1855 yıllarında Türk dili bölümü, 1855-1863 yıllarında Türk-Tatar dilleri bölümü, 1863-1919 yıllarında Türk-Tatar edebiyatları bölümü, 1944 yılından itibaren Türk Filolojisi bölümü olarak geçmektedir.

Türk Filolojisi Bölümü. Şarkiyat Fakültesindeki bu bölümlerden biri de Türk Filolojisi bölümüdür. Burada Türkçenin öğretimine 1822 yılında başlanmıştır. İlk olarak Osmanlı

⁴ <http://kpfu.ru/imoiv/uchebnyj-process/osnovnye-obrazovatelnye-programmy>

⁵ <http://www.orient.spbu.ru/department/subdepartments/department-of-turkic-philology/>

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Türkçesi eğitimi veren kurslar açılmıştır. Dersler ünlü şarkiyatçı, yazar O. İ. Senkovsky (1800–1858) tarafından verilmekteydi.

Esas alanı Arap dili olmasına rağmen Fars ve Türk dillerini de mükemmel benimsemekteydi. Türkoloji'yle ilgili onun tarafından gerçekleştirilen birkaç önemli çalışmaya rastlamaktayız. Bunlardan biri Osmanlıcayla ilgili Rusya'da gerçekleştirilen ilk yayın hesap edilen 1828 senesinde basılan "Türkiye'ye karşı düzenlenen seferlerde Rus askerlerinin için cep kitabı" (1828-1829) başlıklı sözlüğüdür. Kitabın birinci kısmı sözlük; ikinci kısmı Osmanlı Türkçesi gramerini kapsamaktadır. Bu kitap, Rusya Türkoloji'sinin esas siyasi amaçlarının altını çizmektedir (Senkovsky1828).

1835 yılında Türk dili bölümü kurulmuş ve Türkçe zorunlu dersler lisesine girmiştir. Türkoloji'nin bağımsız bir disiplin olarak gelişmesi Mukhlinsky'nin adıyla bağlıdır.

A. O. Mukhlinsky 1839-1866 yıllarında bölüm başkanlığı yapmış ve bölümde düzenli şekilde Türkçe eğitimi veren ünlü Türkologlardan ilkidir. A.O.Muchlinski tarafından Türkoloji'yle ilgili değerli ders kitapları hazırlanmıştır. Onun iki ciltten oluşan "Osmanlı müntahabâtı (antolojisi)" (1858-1859) adlı kitabı Şarkiyat bölümü öğrencileri için hazırlanmıştır (Mukhlinsky 1828).

O. Senkovsky ve A. Mukhlinsky'nin çalışmalarının sonucu olarak 20. yüzyılda St. Petersburg Üniversitesinde Osmanlıca eğitimi sağlam zemin üzerinde kurulmuş ve günümüze kadar burada Türkoloji'nin gelişmesine katkı sağlamıştır.

Bir süre Şarkiyat fakültesinin dekanı görevini üstlenmiş Azerbaycan kökenli Mirza Kazım Bey Osmanlıca alanında araştırmalar gerçekleştirmiş ve "Türk-Tatar dillerinin genel grameri" isimli kitabını iki defa (1839 ve 1846) yayımlatmıştır.

Mirza Kazım Bey'in öğrencisi İ. N. Berezin (1818-1896) tarafından hazırlanan 3 ciltlik "Türk dilinin müntahabâtı" (1857, 1862, 1890) başlıklı kitabı Osmanlıca, Tatarca ve Çağatayca metinleri ihtiva etmektedir.

1873 yılından itibaren bölüme Türkolog V. Smirnov başkanlık yapmıştır. V. Smirnov Osmanlıca eğitime bir sıra yenilikler getirmiş ve hazırladığı "Osmanlı edebiyatının örnekli, çeşitli hat türlerinden oluşan metinler" başlıklı müntahabâtı ilk defa 1891 senesinde ve ikinci kez 1903 yılında basılmıştır. 100 yılı aşkın bir süredir kullanılan bu kitapta XIV-XIX yy. Osmanlı Türkçesinin gelişme sürecini göstermek için çeşitli nazım şekillerinde, düzyazıyla kaleme alınmış eserler ve elyazma örnekleri yer almaktadır. Örnek olarak Necati, Mihri Hatun, Baki, Ahmet Mithat Efendi'nin eserlerini Battal Gazi Destanı vs. gösterebiliriz.

Smirnov'un Türkçe ve Osmanlıcayla ilgili ders notları St. Petersburg Şarkiyat Fakültesi Kütüphanesi'nde korunmaktadır.

Smirnov'un bölüm başkanlığı yaptığı dönemde Osmanlıca-Türkçe dersleri Prof. P. Melioransky, Prof. P. Falev ve Prof. A. Samoyloviç tarafından okutuluyordu.

A. N. Samoyloviç 1925 yılında "Modern Osmanlı Türkçesinin kısa grameri" adlı ders kitabını yayımlamıştır. Kitabın tekrar baskısı 2003 yılında gerçekleştirilmiştir.

N. K. Dmitriev Osmanlı Türkçesini öğrenmeye başlayanlar için şehir fıkralarını kapsayan "Bu Adam. Osmanlıca metin ve sözlük" adlı ders kitabı niteliğinde Osmanlıca'yı öğretici kitabını 1928 yılında St.Petersburg'da bastırılmıştır.

1944 yılında St. Petersburg Devlet Üniversitesi Şarkiyat Fakültesi dâhilinde bağımsız (müstakil) Türk Filolojisi Bölümü'nün kurulmasıyla Osmanlı Türkçesinin eğitimi ve öğretimine

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

daha çok ders saati ayrılmaya başlamıştır. Bu dönemde Osmanlıca derslerini Prof. S. N. İvanov, Prof. V. S. Garbuzova, N. Şamilova, A. Vekilov ve A. P. Grigoryev yönetiyordu.

Prof. S. İvanov tarafından "Türk dilinde Arapça kelimeler" isimli çalışması da zor seviyeli Osmanlıca metinlerin okunmasına yöneliktir. Sonralar S. İvanov'un bu çalışması ders kitabı gibi "Türkçede Arapça kelimeler" başlığıyla 1973 senesinde yayımlanmıştır.

N. Şamilova tarafından 1960 senesinde "Eski Türk Alfabeti" adlı ders kitabı yayımlanmıştır. Kitapta alfabe, Osmanlı Türkçesinin özellikleri, oku metinleri ve ödevler yer almaktadır.

A. Vekilov'un bölümde yürüttüğü dersler genellikle Osmanlıca tarihî ve edebî metinler üzerinde yoğunlaşmıştır. A. Vekilov ve N. Teliçin ortaklaşa "Osmanlı alfabesi" isimli ders kitabını hazırlamışlar (Vekilov 1999).

Günümüzde Osmanlı Türkçesinin teorik esaslarının eğitimi ve öğretimi Prof. V. Guzev tarafından gerçekleştirilmektedir. V. Guzev "Eski Osmanlı Türkçesi" adlı çalışmasını 1979 yılında yayımlamıştır.

Türkoloji bölümünün şimdiki durumuna baktığımızda eski geleneğin devam ettiğini, Yeni Türkçe ve Osmanlı Türkçesinin günümüz standartlarına uygun şekilde öğretildiğini, Ankara'daki TÖMER merkezlerinde yaz okulu ziyaretlerinin gerçekleştirildiğini ve ders kitapları ve notlarının yayımlandığını görmekteyiz⁶.

Bölümün müfredatı. St. Petersburg Üniversitesi Türkoloji bölümünde Osmanlı-Türk dilinin eğitimi zamanı bu dilin grameri öğretiliyor, çeşitli tarihi, edebi metinler okutuluyor, gazete ve dergi materyalleri çevriliyordu.

1924 senesinde Leningrad'da (şimdiki St. Petersburg) yayımlanan "Petrograd Yaşayan Doğu Dilleri Enstitüsüne dair el kitabında (1920-1923)" Türkoloji bölümünün müfredatı ve programı yer almaktadır⁷. Müfredata baktığımız zaman Rus eğitimcilerin öğrencilere Türkiye'yi her açıdan tanıtmayı ve öğretmeyi hedefledikleri belli olmaktadır. Bunlara sınıflar üzere göz atalım:

Osmanlı Türkçesi bölümü

1. sınıf.

Osmanlıca başlangıç seviye. Prof. A. N. Samoyloviç. 3 saat

Türkiye. Giriş dersi. Prof. N. N. Martinoviç. 2 saat.

Kaligrafi ve konuşma dersi. K. Q. Vamvaki. 4 saat.

2. sınıf.

Gazete ve belge okuma. Prof. A. N. Samoyloviç. 2 saat.

Çağdaş Osmanlı edebiyatı örneklerini okuma. Prof. A. N. Samoyloviç. 1 saat.

Türkiye'nin Çağdaş Tarihi. Prof. N. N. Martinov.

Osmanlı Türkçesi uygulama dersleri. Konuşma, Rusçadan tercüme, yazılı ödev. K.Q. Vamvaki. 4 saat.

⁶ Гузев В.Г. Очерки по теории тюркского словоизменения: имя (на материале староанатолийско-тюркского языка). Л.: Издательство Ленинградского университета, 1987, Гузев В.Г. Староосманский язык. М.: «Наука», Главная редакция восточной литературы. 1979. Векелов А.П., Телицин Н.Н. Османский (арабо-персидский) алфавит. Учебное пособие для студентов-тюркологов. СПб.: Изд-во СПбГУ, 1999.

⁷ Справочные сведения по Петроградскому Институту Живых Восточных Языков (1920-1923 г.г.). Ленинград 1924, 84 с.

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

3. sınıf.

Parlamento tutanakları Prof. N. N. Martinoviç. 2 saat.

Yeni edebi metinler. Prof. N. N. Martinoviç. 1 saat.

Türkiye Anayasası. Prof. N. N. Martinoviç. 1 saat.

Gazete ve belge okuma. K. Q. Vamvaki 1 saat.

Osmanlıca mektup ve belge hazırlanması. K. Q. Vamvaki.

Rusçadan Osmanlıcaya gazete ve diğer metin tercümelemleri. K. Q. Vamvaki.

Günlük, ekonomik ve siyasi konularda konuşma dersleri. K. Q. Vamvaki.

4. sınıf.

Uygulama

1924-1925. öğretim yılı Osmanlı - Türk bölümü müfredatı⁸

Canlı konuşma aracılığıyla Osmanlıcanın önemli unsurlarının öğrenilmesi

1. sınıf.

Yazılı abideler. Oku ve tercüme. Kolay metinler. Gazeteler dışında.

Konuşma ve yazı dersleriyle ilgili ödevler.

Türkiye'nin icmali (Fiziki coğrafya, ülkenin iş gücü). Ahali, milli mensubiyeti.

Genel siyaset

Dilciliğe giriş

Asya'nın coğrafyası

Doğu tarihinin atıştırılmasına giriş.

Fransızca

1. sınıf.

Osmanlıca gazetelerin çevirisi ve okunuşu.

Günlük hayat, siyasi ve ekonomik konularda konuşma

Türkiye'nin icmali, devlet ve hükümet yapısı

19. – 20. yy. Türkiye tarihi

Arapça yazı dili

İslam araştırmaları

Doğuda emperyalizm

Fransızca

3. sınıf.

Edebî Osmanlıcanın öğretimi (gazete, belgeler)

4. sınıf.

Ödev ve konuşma. Rusça gazetelerin tercümesi. Osmanlı edebiyatının tarihi 19. yy. ortaları.

Bölümden kimler mezun ola bildirdi?

"Petrograd Yaşayan Doğu Dilleri Enstitüsünden mezun olacak öğrenciler için değerlendirme programı" aşağıdaki şekilde düzenlenmiştir:

Konuşma. Günlük hayat, siyasi-ekonomik konularda orta seviyeli Osmanlıca metinleri okuma becerisini ispat etmek.

⁸ Программы испытаний для оканчивающих Петроградский Институт живых восточных языков

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

Edebî dil. Osmanlıca gazetelerden ve siyasi-ekonomik, harbi, askeri, konularda orta seviyeli hazırlıksız metin tercümesi. Orta kolaylık seviyesindeki metinleri Rusçadan Osmanlıcaya tercüme etmek.

Osmanlıca elyazma belgeleri. Hazırlıksız olarak Osmanlıca resmî belgeleri ve yazışmaları tercüme etmek. Resmî ve yazışma belgeleri hazırlamak.

Yeni Osmanlı tarihi. 19. - 20. yy. Osmanlı siyasi ve medeni tarihini benimsemek.

Yeni Osmanlı edebiyatı. Osmanlı edebiyatının önemli devrelerini ve önemli kişilerini 19. yüzyılın ortalarından 1924 yılına kadar benimsemek.

Ülke araştırmaları. Türkiye'nin çağdaş siyaseti, ekonomisi ve medeni durumunu, Anadolu (Küçük Asya) coğrafyası ve Balkan yarımadasının Osmanlı kısmı sorularıyla öğrenmek.

Günümüzdeki Müfredat

Zorunlu Dersler - Çağdaş Türk Dili, Osmanlı Türkçesi, Eski Türkçe, Çağatayca, Türk Filolojisine Giriş, Eski Türk Edebiyatı, Yeni Türk Edebiyatı; Seçmeli Dersler – Osmanlı Türkçesi, Eski Türk Medeniyeti, Türk Terminolojisi, Osmanlı Türklerinin medeniyeti ve günlük yaşam, Göktürkçe, Türk dillerinin karşılaştırmalı grameri, Klasik Osmanlı Şiirinin türleri, Türk Edebiyatında Noella (Ahmet Midhat'tan Ömer Seyfeddin'e kadar), Çağatay Edebiyatı, Türk romanı, Çağdaş Türk Romanının oluşumu.

St. Petersburg Devlet Üniversitesi Şarkiyat Fakültesi Türk Filoloji bölümünde lisans, yüksek lisans ve doktora şu anabilim dallarında öğrenci alınmaktadır:

- Türk Filolojisi (dil ve edebiyat) lisans
- Eski Türk dilleri - Lisans
- Türk Medeniyetleri - Yüksek lisans
- Türklerin dinleri - Yüksek lisans
- Türk Edebiyatı - Yüksek lisans ve Doktora
- Türk Dilçiliği -Yüksek lisans ve Doktora

Moskova Devlet Üniversitesi nezdinde Doğu Dilleri Enstitüsü

Moskova Devlet Üniversitesi nezdinde Doğu Dilleri Enstitüsü'nün Türk Filolojisi Bölümü 1943 senesinde Filoloji Fakültesinin nezdinde Şark Bölümünde faaliyete başlamıştır. Eski Lazarev Enstitüsü'nün kapatılmasının ardından, 1956 yılında Moskova Devlet Üniversitesi nezdinde Doğu Dilleri Enstitüsü kurulmuş ve 1972'den itibaren bu müessese Asya ve Afrika Ülkeleri Enstitüsü adlanmaya başladı. Türkçe bilen uzmanlara olan ihtiyacı karşılamak ve Moskova şarkiyatını geliştirmek amacıyla bölüm kurulmuştur.

Bölümde öğrenciler Türk dili, edebiyatı, ekonomisi, Osmanlı Türkçesini benimsemekteler. Bölüm müfredatındaki zorunlu dersler aşağıdakilerdir:

Türkçenin grameri
Türk dilinin leksikolojisi;
Türk dilinin diyalektolojisi;
Konuşma dilinin teorisi ve onun konuşmaya tatbiki;
Tercüme teorisi ve uygulaması;
Türkoloji'nin genel problemleri;
Türk Halk edebiyatı ve Türk edebiyatı
Türk Edebiyatı tarihi;

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Türkiye'deki modern edebi süreç;
XX.-XXI. yy. Türk romanının türleri.

Seçmeli dersler

Oğuzca metinlerin dili;
Osmanlı Türkçesindeki metinlerin dili;
Eski Türkologların eserlerinde Türk Edebiyatı araştırmaları;
Edebi metinlerin öğrenilmesi;
Türk edebiyatının Rusya'da, Rus edebiyatının Türkiye'de araştırılması;
Türk edebiyatında gazel;
Edebi eserlerin tercümesinin teorisi ve uygulaması;
Çağdaş Türk edebiyatında hikâye.

Bu bölümün öğretim üyeleri tarafından genellikle Türk Dili üzerine ders kitapları ve monografiler yayımlanmıştır. Edebiyat alanında ise genellikle çağdaş Türk Edebiyatı üzerine araştırmalar yapılmakta, roman tercümeleri yayımlanmaktadır. Rusya'da okutulan Türkçe ders kitaplarının listesi bildirimizin kaynakçasında sunulmuştur.

Rus Okulunun Azerbaycan'daki Türk Dili ve Edebiyatları Bölümlerine etkisi

Azerbaycan'da Türkiye Türkçesinin eğitimine ilk kez 1922 yılında Bakü Üniversitesi Şarkiyat Fakültesinin Türkoloji Bölümü'nde başlanmıştır. Sovyetler döneminde Şarkiyat Fakültesindeki bu bölüm en prestijli bölümlerden hesap edilmekteydi ve diplomat olmak isteyenlerin en çok tercih ettiği bölümlerden biriydi. Bölümde eğitim veren önemli Türkologlardan N. Marr, İ. Meşşaninov, V. Barthold, A. Samoyloviç, H. Araslı, Oşmarin, A. Romaşkeviç, B. Çobanzade, A. Gubaydulin, V. Hulufu vd. önemli roller üstlenmişler. Hatta 1923 yılında Azerbaycan hükümeti Türkiye Hükümetinden Bakü Ali Pedagoji Enstitüsü ve Bakü Üniversitesi'nde Türkçe tedrisatta bulunmak üzere profesörler istemişti. Maarif teşkilatı henüz tamamen Ankara'ya taşınmadığından, Ankara bu talebi İstanbul'daki mümessilliğine havale etmişti. Azerbaycan Cumhuriyeti'nin Türkiye'den Türkçe öğretmeni talebine Sovyet Rusya'sının o zaman engel olmamasının iki sebebi vardı: 1. Türkiye ile olan zahiri arkadaşlık; 2. Yeni işgal ettikleri Azerbaycan'ı kuşkulandırmamak. Rusya kendi sınırları içerisindeki Müslüman ve Türk milletlerin her hangi bir alandaki birlikteliğine göz yumuyordu, sadece belli bir süre sabrediyordu.

1922 yılından bağımsızlığın kazanıldığı 1991 senesine kadar Bakü Üniversitesi'ndeki Türk Filolojisi Bölümü aynen Rusya'daki Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinin müfredatına uygun şekilde eğitim ve öğretim gerçekleştirilmiştir. 70 sene içerisinde Rus sansürü sonucunda ihtiyaç olduğu halde Azerbaycan'da Bakü Üniversitesi öğrencileri için Türkiye Türkçesini öğreten ders kitapları ve sözlüklerin hazırlanmasına ve yayımlanmasına izin vermemiştir. Bakü Devlet Üniversitesi öğrencileri uzun zaman zarfında Rusya'da yayımlanan Türk dili kitaplarını, Rusça-Türkçe sözlükleri kullanmak zorunda kalmıştır. Sovyetler döneminde Azerbaycan'da Türk dili ve edebiyatı ilk başta gelişim göstermesine rağmen sonrada Sovyet ideolojisine uygunlaştırılmış, Osmanlı Türkçesini, klasik edebiyatı öğretecek bir ders kitabının bile yayımlanmasına izin verilmemiştir. Bağımsızlığın ilanından sonra Türk dili gramerini öğreten Azerbaycan Türkçesinde ders kitapları ve sözlükler yayımlanmıştır.

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

Sonuç

Rusya'daki Türkoloji siyasi amaçlara yönelik kurulsun da sonradan ilmî standartlara cevap verecek değerli eserler ortaya çıkmıştır. Ne kadar siyasi amaçları olsa da St. Petersburg Şarkiyat Fakültesi'nde yapılan araştırmalar Türkiyat bilimine önemli katkılar sağlamıştır. Dünyadaki en güçlü Türkoloji merkezleri arasında, öğrencilerinin kalitesi, araştırmaların sayısı ve niteliği bakımından Sovyet Türkoloji'si ve özellikle St. Petersburg okulu hep ön sıralarda yer almıştır. Yayınlanan eserler ve bölümün ders müfredatı da bunu kanıtlamaktadır.

Bildirimizde 19. yüzyıldan günümüze kadar Rusya'daki üç üniversitedeki Türk Dili ve Edebiyatı programlarını, müfredatlarını araştırmaya çalıştık.

19. yüzyılın sonundaki müfredat ve ders programlarını günümüzdeki müfredatla karşılaştırdığımızda şimdi tarihî, siyasi vs. gibi konularda ders sayısı azaltılmış, bunun yerine dil ve edebiyat ağırlıklı müfredat tercih edildiği görülmektedir.

Rusya'da 19. yüzyıldan günümüze kadar yayımlanan ders kitapları tarafımızdan fişlenmiş ve Türkçenin grameri ile ilgili ders kitaplarının fazlalık teşkil ettiği ortaya çıkmıştır. Edebiyat eğitimiyle ilgili çok az sayıda ders kitabı yayımlanmıştır. Türkçe-Rusça, Rusça-Türkçe sözlükler de çoğunluk teşkil etmektedir.

Sonuç olarak söyleyebiliriz ki Kazan Devlet, St. Petersburg ve Moskova Devlet Üniversitesi Doğu Dilleri Enstitüsünde lisans ve yüksek lisans programlarında Türkçenin eğitimine Türk Edebiyatının eğitiminden daha fazla ağırlık verilmiştir. Edebiyata baktığımızda Çağdaş Türk Edebiyatına müfredatta daha fazla yer verilmiş, Klasik edebiyat onun gölgesinde kalmıştır. Savunulan tezler, yayımlanan ders kitapları, monografiler de bu fikri ispatlamaktadır.

Rusya'da günümüzde de Türk edebiyatına ilginin çok olduğu görülmekte ve bu kendisini yayımlanan tercüme kitaplarda göstermektedir (Меликов 2013).

Kaynakça

- KUTALMIŞ M. İlk Dönem (1700-1917) Rus Türkolojisinin Temel Özellikleri. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, Cilt: 7 Sayı: 31, 2014, Volume: 7 Issue: 31. www.sosyalarastirmalar.com
- MUSALI N. 2013. Rus Oryantalistlere Göre Ehl-i Haklar. İstanbul: Önsöz Yayıncılık.
- Выбор турецких статей для начального перевода с грамматическим разбором с присовокуплением facsimile исторических документов для упражнения в чтении официальных бумаг. – СПб., 1858.
- Востоковедение в Петрограде. 1918–1922. Памятка Коллегии Востоковедов при Азиатском Музее Российской Академии Наук. Пг., 1923.
- ГРУНИНА Э.А. Учебное пособие по османско-турецкому языку. М., 1988.
- ДМИТРИЕВ Н.К. Бу Адам: Османский текст со словарем. Л., 1928.
- ИВАНОВ С.Ф. Кафедра тюркской филологии // Ученые записки ЛГУ. Серия востоковедческих наук, вып. 13, 1960.
- SENKOVSKY O. Карманная книга для русских воинов в турецких походах, ч. 1 и 2, СПб., 1828–1829.
- КОНОНОВ А.Н. Востоковедение в Ленинградском университете. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1960.
- КОНОНОВ А.Н. К истории формирования турецкого письменно-литературного языка // Тюркологический сборник. 1976. М., 1978.
- Материалы для истории факультета восточных языков, т. IV, СПб., 1909.
- Османская хрестоматия для университетского преподавания, ч. 1 и 2. – СПб., 1858–1859.

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

- Османская грамматика (по лекциям В.Д. Смирнова). Рукопись В.Л. Бреше, 1902–1903 г., шифр Тг II 155, инв. № 8343.
- ПЫЛЕВ А.И. Османский язык в Санкт-Петербургском университете (прошлое и настоящее) / Отечественная османистика, тюркология и тюркология: итоги и перспективы. Казанский государственный университет 2009. <http://old.kpfu.ru/f16/index.php?id=2&idm=0&num=13>
- СМИРНОВ В.Д. Образцовые произведения османской литературы в извлечениях и отрывках с приложением факсимиле официальных документов разных почерков. – СПб., 1891.
- Справочные сведения по Петроградскому Институту Живых Восточных Языков (1920-1923 г.г.). Ленинград 1924, 84 с.
- МАГАЗАНИК Д.А. Турецко-русский словарь. М., 1931.
- САМОЙЛОВИЧ А.Н. Краткая учебная грамматика современного османско-турецкого языка. М., 2002.
- ШАМИЛОВА Н.И. Старый турецкий (арабский) алфавит. Л., 1960.
- МЕЛИКОВ Т. Д. Современная турецкая литература в переводе на русский язык. Журнал Вестник Московского государственного лингвистического университета Выпуск № 22 (682) / 2013.
- РЕПЕНКОВА М.М. Турецкая литература на рубеже XX–XXI веков: основные парадигмы. - М.: Восточная литература, 2016. 231 с.
- <http://turkicstudies.ru/znamenitye-vypuskniki-kafedry/>
- <http://www.orient.spbu.ru/department/subdepartments/department-of-turkic-philology/>
- <http://krugosvet.ru>
- <http://www.msu.ru/info/struct/dep/isaa.html>
- http://www.library.spbu.ru/cgi-bin/irbis64r/cgiirbis_64.exe
- <http://kpfu.ru/imoiv/uchebnyj-process/osnovnye-obrazovatelnye-programmy>
- <http://kpfu.ru/pdf/portal/53458.pdf>

AVRASYA YAZARLAR BİRLİĞİ 10. YIL

Yakup ÖMEROĞLU*

Avrasya Yazarlar Birliği; 26 Nisan 2006 tarihinde kurulmuş ve kuruluşundan itibaren faaliyetlerine başlamıştır.

Birlik, son yıllarda dünyada yaşanan teknolojik ve kültürel gelişmeleri göz önünde tutarak, kültür ve edebiyatın insanlar arasında yakınlaşma ve dostluk duygularının oluşmasına ve gelişmesine yapacağı katkıları dikkate alarak,

- Tarihî, kültürel ve sosyal bağlarla birbiri ile ilişkileri olan ülkeler, topluluklar ve kişiler arasında kültürel ilişkileri artırmak,
- Evrensel barışa ve kültürel gelişmelere katkıda bulunmak;
- İnsanlığın en köklü dillerinden birisi olan Türkçenin bütün lehçe ve şivelerinde konuşan halkların yazarlarının birbirlerinin eserlerini tanımalarını sağlamak,
- Türkçe edebiyatın bütün dünyada daha iyi tanınmasına çalışmak,
- Yazarlık faaliyetini meslek edinmiş kişileri bir araya getirmek,
- Meslekî dayanışma ve yardımlaşmayı uluslararası düzeyde sağlamak,
- Yazarların sanat ve kültür hayatında etkin bir şekilde yer alabilmeleri için çalışmak,
- Telif ve tercümelerinden doğan haklarını savunmak,
- Meslek mensuplarının uğrayacakları çeşitli güçlükler karşısında gerekli her türlü maddî ve manevî yardımda bulunmak,

Ulusal ve uluslararası düzeyde resmî, tüzel ve özel kurum ve kuruluşlar nezdinde üyelerini temsil etmek gayesi ile 2006 yılında Ankara merkezli olarak kurulmuştur. Bu gayeler için aşağıda kısaca sunulan faaliyetleri gerçekleştirmektedir.

1. Yayın Faaliyetleri: Avrasya Yazarlar Birliği süreli yayınlar ve kitap yayınları olmak üzere iki tür yayıncılık faaliyetinde bulunmaktadır.

1.1. Süreli Yayınlar

1.1.1. Kardeş Kalemler Dergisi: Edebiyat Dergisi olarak yayınlanmakta olan Kardeş Kalemler dergisi, Türk Dünyası, İslam ülkeleri ve Osmanlı hinterlandından şair ve yazarların eserlerini yayınlamaktadır. Kardeş Kalemler Dergisi, aylık olarak yayınlanmakta 96 sayfa çıkmaktadır. Ocak 2007 tarihinde ilk sayısı yayınlanan dergi bugüne kadar düzenli olarak yayınlanmış olup 2017 yılı Nisan ayında 124. Sayısı çıkmıştır. 2000 tirajla yayınlanan dergi, yurt dışına da gönderilmektedir. Ülkemizde ve dünyada kendi alanında ilk ve tek dergi olan Kardeş Kalemler bu süre içerisinde bahsedilen coğrafyada yer alan 39 ülkeden şair ve yazarların eserlerini ülkemizde yayınlamıştır. Derginin bu faaliyeti bu ülkelerde büyük yankı uyandırmış pek çok kez sözlü ve yazılı basında haber olarak ülkemizin tanıtımına ve ülkeler arasındaki dostluk ve kardeşlik duygularının gelişmesine katkı sağlamıştır. Bu ülkelerde Kardeş Kalemler dergisine ilginin bir örneği olarak Azerbaycan, Özbekistan, Kazakistan ve Kırgızistan gibi ülkelerde o ülkelerin üniversitelerarası kurulları tarafından uluslararası dergi olarak tanınmış ve dergide yayınlanan makaleler akademik yükseltmelerde kıymetli hale

* Prof. Dr., Avrasya Yazarlar Birliği Başkanı, yakupomeroglu@gmail.com

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

gelmiştir. Özellikle Özbekistan'da, 5 yıldan bu yana Özbek üniversitelerarası kurulu tarafından tanınan Türkiye'den tek dergi Kardeş Kalemlerdir.

1.1.2. Dil Araştırmaları Dergisi: Uluslararası dil araştırmaları dergisi, hakemli dergi olarak 2007 yılından itibaren altı aylık periyotla yayınlanmaktadır. 2016 yılı sonunda 19. Sayısı yayınlanan Dil Araştırmaları Dergisi, bugüne kadar düzenli olarak yayınlanmıştır. Ülkemizde yalnızca bilimsel dil araştırmaları yayınlayan tek dergi olan Dil Araştırmaları, merkezi ABD'de bulunan uluslararası bilimsel yayın indeksi EBSCO, arastirmax ve asos uluslararası ve ULAKBİM gibi ulusal bilimsel yayın tarama merkezleri tarafından da taranmaktadır. 1000 adet tirajla yayınlanan dergi elektronik ortamda da okuyucusuna ulaşmaktadır

1.1.3. Kitap Yayınları: Avrasya Yazarlar Birliği bünyesinde oluşturduğu Bengü Yayınları aracılığı ile yayıncılık faaliyetini sürdürmektedir. 2007 yılında çalışmalarına başlayan Bengü Yayınları, diğer faaliyetlerimizde olduğu gibi edebiyatın toplumların birbirlerini tanıma, dostluk ve kardeşlik duygularını geliştirmedeki etkin rolünü dikkate alarak yayın politikasını oluşturmuştur. Bugüne kadar Azerbaycan, Kazakistan, Kırgızistan, Özbekistan, Rusya, Tataristan, Başkurtistan, Suriye, Makedonya, Kosova, Yunanistan, Moldova, Kırım ve KKTC başta olmak üzere bu ülkelerin önde gelen edebiyatçılarından eserlerini ülkemizde yayınlamıştır. Bengü Yayınlarının yayın kataloğunda 163 eser yer almaktadır.

2. Ulusal Faaliyetler:

2.1. Metin ve Senaryo Yazarlığı Atölyesi : Avrasya Yazarlar Birliği bünyesinde kurulan Avrasya Edebiyat Akademisi olarak yürütülen "Metin ve Senaryo Yazarlığı Atölyesi" çalışmaları 2008 yılından bu yana faaliyetlerini sürdürmektedir. Edebiyatın değişik alanlarına ilgisi olan insanların şiir, hikaye, deneme ve senaryo yazarlığı alanında kendilerini geliştirebildikleri atölye çalışmaları, ülkemizde yazarlık eğitimi alanında ayrıcalıklı bir yere sahiptir. Dünyada yaygın olarak örnekleri bulunan yazarlık eğitiminin Türkiye'deki en başarılı örneği AYB bünyesinde sürdürülen faaliyet olmuştur. Türkiye'de yazarlık eğitimi veren programlar arasında katılımcılarını eser sahibi yapan ilk ve tek program AYB Edebiyat Akademisi Metin ve Senaryo Yazarlığı Atölyesidir. Bu yıl 9. Dönem çalışmalarını yürüten atölye 21 yeni yazarı müstakil kitapları ile edebiyat dünyamıza kazandırmıştır. 78 genç yazarın şiir, hikaye ve denemelerinden oluşan eserlerinin de yayınlanmasını sağlamıştır. Metin ve Senaryo Yazarlığı Atölyesi faaliyetleri www.edebiyatakademisi.com adresinden ayrıntılı olarak incelenebilir.

2.2. Edebiyat Toplantıları ve Anma Günleri: Avrasya Yazarlar Birliği her hafta düzenli olarak bilim, kültür ve edebiyat adamlarını buluşturan sohbet toplantıları düzenlemektedir. Toplantılar genellikle Altındağ Belediyesi Kabakçı Konağı Kültür Evinde gerçekleştirilmektedir ve bu güne kadar 250'nin üzerinde sohbet toplantıları düzenlenmiştir. Şair ve yazarların doğum veya ölüm yıl dönümlerinde anma toplantıları düzenlenmektedir.

3. Uluslararası faaliyetler:

3.1. Türk Dünyası Edebiyat Dergileri Kongresi: 2008 yılından itibaren düzenli olarak İstanbul, Ankara (3 kez), Lefkoşe, Astana (Kazakistan) ve Kazan (Tataristan) olmak üzere 7 kez gerçekleştirilen edebiyat dergileri kongresine, ülkelerde yayınlanan önde gelen dergilerin genel yayın yönetmenleri katılmaktadır. Bugüne kadar 18 ülkeden 68 edebiyat dergisi kongreye katılmıştır. Edebiyat dergileri arasında bilgi ve tecrübe alışverişi ve birbirlerinin edebiyatlarından karşılıklı çevriler yayınlayarak ülkeler arasında edebî ilişkilerin artırılmasına

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

katkı sağlanmaktadır. Kongrelerden sonra Türk edebiyatının kongre üyesi dergiler aracılığı ile o ülkelerde yayınlanması oranı 4 kat artmıştır.

3.2. Türk Lehçeleri Arası Çeviri Sempozyumu ve Atölyesi: Bugüne kadar iki kez gerçekleştirilen faaliyette, çeviri kalitesinin artırılması ve çevirmenlerin bilgi ve tecrübe alışverişi sağlanmaktadır. Özellikle Türk edebiyatından yapılan çevirilerin nicelik ve niteliğinin artırılmasına katkı sağlanmaktadır.

3.3. Uluslararası Kaşgarlı Mahmut Hikaye Yarışması: İki 2008 Kaşgarlı Mahmut Yılında yapılan yarışma Türkiye merkezli olarak yapılan ilk ve tek uluslararası edebiyat yarışmasıdır. Dünyanın neresinde yaşarsa yaşasın Türkçe yazabilen ve Türk dilinin tüm lehçelerinde yazabilen yazarların katılabildiği uluslararası yarışma, Türk dilinin de tek uluslararası yarışmasıdır. Türk dili ile yapılan edebiyatı özendirmek, bu alanda çalışanları teşvik etmek ve ülkemizin tanıtımına katkıda bulunmak amacıyla düzenlenen yarışma dört kez gerçekleştirilerek kurumsallaşma konusunda önemli bir yol almıştır.

3.4. Cengiz Dağcı Sempozyumu: Türk edebiyatının büyük romancısı Cengiz Dağcı'nın vefatının 1. Yıl dönümü münasebetiyle Ukrayna-Kırım Özerk Cumhuriyetinde düzenlenmiştir.

3.5. Evliya Çelebinin İzinde Gezi Yazıları Projesi: Evliya Çelebi yılında Seyahatnamede anlatılan Osmanlı coğrafyasının, yaşayan yazarlar tarafından gezilerek gezi yazıları tarzında yeniden kaleme alınmasını hedefleyen proje ile 14 kitaplar hazırlanmıştır. Bosna Hersek, Arnavutluk, Makedonya, Kosova, Bulgaristan, Romanya, Bolu, Erzurum, Kayseri, Trabzon, Ankara, Azerbaycan, Suriye, Kudüs, Urfa, Medine gibi bölgeler yeni yazarlar tarafından Evliya Çelebi'nin anlattıkları ile karşılaştırılarak yazılmıştır.

3.6. Evliya Çelebinin Dünyası Harita Sergisi: Evliya Çelebi'nin dünyasını anlatan özel hazırlanmış ve 29 parçadan oluşan harita sergisi Türkiye'de tüm ilerimizde bazı büyük ilçelerimizde ve yurt dışında bazı merkezlerde açılmıştır.

3.7. Hacı Bektaş Veli Uluslararası Şiir Yarışması: Hacı Bektaş Veli Yılı münasebetiyle Azerbaycan, İran, Irak, Türkiye ve Balkan ülkelerini içine alan bir ozanlar yarışması düzenlenmiştir. Faaliyet Kültür ve Turizm Bakanlığımız tarafından desteklenmiştir.

3.8. Arapların Gözüyle Türkler-Türklerin Gözüyle Araplar Sempozyumu: Arap Yazarlar Birliği ile Urfa'da Arapların Gözüyle Türkler ve Suriye'nin Lazkiye şehrinde Türklerin Gözüyle Araplar Sempozyumu yapılmıştır. Edebiyat, sinema, ders kitapları vb alanlarda iki kardeş halkın birbirleri ile ilgili algı, önyargı ve kanaatleri sunulan bildirilerle ele alınmaya çalışılmıştır.

3.9. Bengü Telif Ajansı Faaliyetleri: Avrasya Yazarlar Birliği bünyesinde faaliyet gösteren Bengü Telif Ajansı, ülkemizde telif alanında faaliyet gösteren 8 kuruluştan biri olan Bengü Telif Ajansımız, Türkiye'den ve Türk Dünyasından 95 yazarın teliflerinin uluslararası tanıtım hakkını alarak 2008 Frankfurt, 2009 Moskova, 2010 Frankfurt, Bosna, Tahran, 2011 Frankfurt, 2012 Bosna, 2013 Bosna, Londra, Moskova, Bakü ve Pekin kitap fuarlarına katılmış ve ülkemizi temsil etmiştir. Ajansımız, Çevirmenleri ve Yayıncıları ile Türk Edebiyatı Sempozyumuna katılmıştır. Türkiye Telif Ajansları Platformunun kurucu üyesidir.

3.10. Hazar Şiir Akşamları: Avrasya Yazarlar Birliği kurulduğu yıldan itibaren Elazığ Valiliği öncülüğünde düzenlenen Hazar Şiir Akşamlarının paydaşlarındandır.

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

4. Sosyal faaliyetler: Türkiye'de ve faaliyette bulunulan diğer ülkelerde ekonomik sıkıntı çeken yazarlara destek olunmuş onlarla değişik konularda sosyal dayanışmalar gerçekleştirilmiştir.

1992-2017 YILLARI ARASI TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ÖĞRETİMİ İLE YETİŞTİRİLMESİ PLANLANAN İNSAN TİPİ

Yasemin UZUN TULGAR*

Giriş

Toplumlar beklentileri doğrultusunda, eğitim ile ideallerindeki insan tipini yetiştirmeye çalışır. Yetiştirilmek istenen insan tipinde bireysel ve toplumsal yarar göz önünde bulundurulur. Ülkeler sahip oldukları değerlerle doğru orantılı bir insan tipi yetiştirmeye çalışır.

Yetiştirilecek insan tipi 21. yüzyıla birlikte geçilen bilgi toplumuna uygun özellikler sergilemek durumundadır. Bu yetiştirme sürecinde gereksinimlere bağlı olarak eğitim stratejileri de değişmektedir (Erdem, 2006).

Bu planlama tüm eğitim kurumlarını kapsasa da en önemli görev özellikle içerdiği yaş grubunun da etkisiyle ortaöğretim kurumlarına düşmektedir. Öğretim kadrosu, öğretim programı, ders materyalleri, öğretim stratejileri ile bireyin ve toplumun ihtiyaçları gözetilerek hazırlanmış planlı bir öğretim (Uzun, 2009: 55) bu sürecin olmazsa olmazlarındandır.

Eğitimde hedefler dikey ve yatay olarak belirlenir (Ertürk, 1998). Genel ve özel hedefler dikey boyutta, bilişsel (cognitive), duyuşsal (affective) ve devinişsel (psychomotor) alanlara bağlı olan hedefler yatay boyutta yer alır. Eğitimin uzak hedefleri genel olarak her öğretim programında belirlenen hedeflerdir. Özel hedeflerde ise derslerin ve konuların amaçları yer alır. Her okulda öğrencilere hangi derslerde hangi davranışların öğretileceği o dersin özel hedefleri arasında yer almaktadır. Özel hedefler dersi alan öğrencilerin kazanmaları beklenen bilişsel, duyuşsal, psikomotor özelliklerdir (Özçelik, 2014:4).

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu(1973: 5101-5102)'nun 2. maddesinde Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarında Türk toplumuna kazandırılması gereken insan tipinin özellikleri şu şekilde belirtilmiştir:

Türk Milletinin bütün fertlerini,

1. Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;

2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan, yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;

3. İlgî, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak.

* Yrd.Doç.Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, yaseminuzun@comu.edu.tr

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Aynı kanununun 28. maddesinde ise asgari ortak bir genel kültür ile kişi ve toplum sorunlarını tanımak, çözüm yolları aramak ve yurdun iktisadi sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunmak ile "öğrencileri, çeşitli program ve okullarla ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda yükseköğretime veya hem mesleğe hem de yüksek öğretime veya hayata ve iş alanlarına hazırlamak" amaçlanmıştır.

Görüldüğü gibi eğitimde planlanan genel hedefler genellikle toplumsal uyum noktasında buluşmaktadır.

Türk eğitim sistemi ile yetiştirilmek istenen insan tipinin özellikleri şu şekildedir: İyi yurttaş ve insan; Atatürk ilkelerine, inkılaplarına ve milliyetçiliğine bağlı insan; milli kültür değerlerini benimsemiş, kültürel kimlik sahibi insan; meslek sahibi insan; yapıcı, yaratıcı ve verimli insan. Ancak yapılan araştırmalara göre bu planlamada bazı eksiklikler bulunmaktadır: Ekonomik çevreyi anlama yetersizliği, iş yapma ve iş bitirme yetersizliği, kar etme kavramı yetersizliği. Ayrıca bu özelliklere şunların da eklenmesi istenmiştir: İletişim yeteneğinin geliştirilmesi, ekip halinde çalışma yeteneğinin geliştirilmesi, karşılaşılan sorunları çözmeye yeteneğinin geliştirilmesi, öğrenmeyi öğrenme yeteneğinin geliştirilmesi, yabancı dil (Erdem, 2006).

Bu bildiriye Türk Dili ve Edebiyatı dersi ile yetiştirilmesi planlanan insan tipi üzerinde durulacaktır.

1992 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı:

Liselerin üç yıl eğitim verdiği, ders geçme ve kredili sistemin uygulandığı bu dönemde 1992 Türk Dili ve Edebiyatı öğretim programı aynı çatı altında üç ders olarak planlanmıştır: Edebiyat, Türk Dili, Kompozisyon. Birinci ve ikinci dönemlerde haftada dört, sonraki dönemlerde haftada üç saatin ayrıldığı derste Türk Dili ve kompozisyon dersleri dönüşümlü olarak birer saat yapılacaktır. Dolayısıyla Türk dilini aynı sınıfta işlemek için iki hafta beklemek gerekmektedir. Ayrıca programda Batı edebiyatı yerine Dünya edebiyatı bölümüne ve Türkiye dışındaki Çağdaş Türk edebiyatlarına da uzun bir aradan sonra yer verilmiştir. 9. sınıf edebi tür ve şekillerle edebi kavram ve terimlere ayrılmıştır. Sonraki sınıflarda kronolojik ders işleyişi görülmektedir. Dikkat edilecek hususlarda yer alan 1. maddede bu öğretim programı ile beceri yerine bilgi kazandırmanın önemi de vurgulanmaktadır: "Kazandırılacak bilgiler metinlerden hareket edilerek verilir." (1992: 6). Programda edebi dönemlerin ve şahsiyetlerin tanıtılmasına, öğretilmesine de ayrıca önem verilmiştir.

Milli kültür, örf ve adetler ile milli menfaatler metinler yoluyla verilecektir (1992:7). Çağdaş ilim ve teknolojiye ilgi uyandırma; öğrencinin okuma yoluyla iyiye ve güzele yönelmesi, yaşama sevinciyle güçlenmesi, kendine güven duyması ve iyi alışkanlıklar edinmesi; şiir, hikâye, roman ve piyes okumaya özendirme; topluluk karşısında rahat konuşma, başkalarını dikkatle, sabırla ve saygıyla dinleme de programda kazandırılması hedeflenen davranışlardır.

Okuma yoluyla dinleme, anlama, anlatma, yeni düşünceler üretme gücünü geliştirme yani beceri gelişimi üzerinde de durulmuştur. Ancak dört temel beceri yer almamaktadır.

Ayrıca Türk Dili dersi için kısmi de olsa şekil bilgisi anlatımının yapılacağı ifade edilmiştir: "Türk dili konuları dilin sırf şekil bakımından anlatımı şeklinde değil, metinler üzerinde yapılacak gözlem ve mukayeselerle..." (1992:7).

Programda belirlenen genel amaçlar şu şekildedir:

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

1) Millî birlik ve bütünlüğün vazgeçilmez temel unsurlarının başında gelen Türk dilini, özelliklerini bozmadan ve aşırıya kaçmadan, edebiyatımızın seçkin eserlerini okutarak öğretmek;

2) Dilin millet hayatındaki yerini iyice belirterek, köklü kurallar kazanmış bir dilin eğitim ve öğretimdeki yerini kavratmak;

3) Öğrencilere dinlediklerini, okuduklarını, incelik ve derinlikleriyle kavratmak; onların duyduklarını, gördüklerini, düşündüklerini ve anladıklarını, söz veya yazı ile planlı, etkili, akıcı ve anlaşılır bir şekilde ifade etme kabiliyetlerini geliştirmek;

4) Okumanın vazgeçilmez bir ihtiyaç olduğunu benimsetmek, okuma zevk ve alışkanlığını kazandırmak;

5) Türk dilinin kurallı, zengin, üretken ve tarihi geçmişinde çeşitli şekil ve türlerde üstün seviyeli eserler veren köklü bir dil ailesinden geldiği suurunu yerleştirmek; bugün de Türk dilinde dünya çapında eserler verilmekte olduğunu göstermek;

6) Yazarken ve konuşurken Türkçenin imlasına, telaffuzuna ve estetik inceliklerine özen gösterilmesinin gereği benimsetilerek bunların yaygınlaştırılmasını sağlamak;

7) Ortak millî kültür taşıyan eserlerden faydalanmak suretiyle, Türk toplumunun temel değer hükümlerini öğretip benimsetmek;

8) Türk edebiyatının dünü ve bugünü ile dünya edebiyatı içerisinde yerinin ve öneminin kavranılmasına imkan ve zemin hazırlamak;

9) Türk Dili ve Edebiyatı öğretimi ve eğitimi yoluyla öğrencilere diğer alanlarda da sağlam, dengeli, hür ve sistemli düşünme alışkanlığı; araştırma, tartışma, değerlendirme, yorumlama, sentez ve oluşturma gücü kazandırmak;

10) Sınıf ve yaş seviyelerine göre dinleme, okuma ve yazma faaliyetleri arasında Türk dilinin bütün özelliklerini öğrenme, kullanma ve bu yolla bilgi edinme, kavrama, sentez ve analiz yapabilme alışkanlığı kazandırmak;

11) Sözlü ve yazılı olarak metin tahlili ve metinler meydana getirme faaliyetleri sırasında, kültürümüzün inanç, bilgi ve zevk inceliklerine ait birikimini benimsetmek.

Türk Dili ve Edebiyatı dersi ile dili doğru ve etkili kullanmaya, okuma zevk ve alışkanlığı kazandırmaya, Türk dilinin ve edebiyatının gücüne, Türk toplumunun temel değerlerini öğretmeye, Türk kültürünün inanç, bilgi ve zevk inceliklerini benimsetmeye önem verilmiştir. Dolayısıyla yetiştirilecek insan tipi toplumsal değerleri ve kültürü benimseyecek daha sonra da bireysel gelişimini tamamlayacaktır.

Bu öğretim programında derslerin işlenişinde bilgi kazandırma üzerinde durulmuştur.

2005 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı:

2005 tarihli öğretim programları ile Türkiye'de eğitim sistemi öğrenci merkezli olarak düzenlenmiştir. Bu yeni oluşum yetiştirilmesi planlanan insan tipini de etkilemiştir. Öğretmenin bilgi aktarıcı rolü değişmiş, öğrencinin araştırmasına, keşfetmesine, yorum ve eleştiri yapmasına, üretmesine, sunum yapmasına olanak sağlanmıştır. Öğrenciler öncelikle gelişen teknolojinin bir gereği olarak öğrenmeyi öğreneceklerdir.

Diğer programdan farklı olarak amaçlara estetik zevki geliştirme, kültürel değerleri kazandırma ve bunları yaşanılan hayata uygulama eklenmiştir. Kazandırma boyutu diğer programlarda da vardır. Ancak yaşanılan hayata uygulama bu programla birlikte öne çıkmıştır:

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Edebiyat öğretimi ile estetik ve sanat vurgusu da yapılmıştır: " Bu yüzden edebiyat öğretimi dilin sanatlı ve etkili kullanımına yönelik bir eğitimidir" (Yalçın, 2002: 45)

Edebiyat öğretimi ile metinlerdeki sanat değerlerini sezdirme, dilin metinde kazandığı anlamları kavratma ve metni yorumlama becerisi kazandırma amaçlanmaktadır. Edebiyat derslerinde bireysel gelişimin yanı sıra ulusal ve evrensel değerler ile estetik zevk de hedeflenmektedir.

2005 öğretim programı ile estetik zevke sahip, Türk toplumunun kültür öğelerini, düşünce sistemini ve estetik zevkini metinler aracılığı ile kavrayabilecek öğrenciler yetiştirilmek istenmiştir:

"... liseyi bitiren öğrencilerin Türkçe ile sanat eseri ortaya koyabilecek, gündelik hayatla ilgili her türlü yazışmaları yapabilecek becerileri kazanmaları; Türkçe ile yazılmış ilmî ve felsefî yazıları anlayıp değerlendirme olgunluğuna kavuşmaları, sanat metinlerini inceleyip onları yorumlayabilecek seviyeye ulaşmaları amaçlanmıştır" (Türk Edebiyatı Öğretim Programı: 8).

Türk Edebiyatı öğretim programında genel amaçlar şu şekilde ifade edilmiştir (2005: 11):

1. Edebiyatın kültürel ve tarihî olandan hareketle dille gerçekleşen bir güzel sanat etkinliği olduğunu kavratmak,
2. Edebî eser ve metinlerin, ortaya çıktıkları dönemi, güzel sanatlara özgü duyarlılıkla yapı, tema, dil ve anlatım bakımlarından temsil ettiklerini sezdirmek,
3. Edebî metinleri yapı, tema, dil, anlatım ve anlam bakımlarından yazıldıkları dönemin zihniyetiyle ilişkilendirmek,
4. Ulusal ve evrensel değerlerin sanat eseri olan edebî metinlerde zenginleşerek varlıklarını nasıl sürdürdüklerini kavratmak,
5. Türkçenin, tarihî akış içinde yaşanan medeniyet daireleri çevresinde nasıl zenginleştiğini ve edebiyat dili hâline geldiğini kavratmak,
6. Toplumsal hayatın ve her türlü bireysel değerlerin edebî metinlerde nasıl yansıdığını belirlemek,
7. Türkçenin, Türk ulusunun kimliği olduğunu kavratmak,
8. Yeni düşünceler üretebilme yeteneğini geliştirmek,
9. Okuma zevki ve alışkanlığını geliştirmek,
10. Araştırma, tartışma, anlama, değerlendirme ve yorumlama yeteneklerini geliştirmek,
11. Öğrencilerin sanat zevk ve anlayışlarını geliştirmek,
12. Dille gerçekleştirilen sanatın etkinliklerini anlayabilecek zevk ve bilgi birikimini kazandırmak,
13. Dil ve edebiyat ilişkisini kavratmak,
14. Edebiyat ile diğer çalışma alanları ve bilim dalları arasındaki ilişkiyi kavratmak,
15. Zamanın akışına paralel olarak -en eski dönemden bugüne- Türk yaşama tarzını, düşüncesini, dil zevkini ve kültür hayatına özgü gelişmeleri edebî metinler çevresinde değerlendirmek,
16. Edebî metinlerden hareketle Türk kültür hayatının, tarihinin ve edebiyatının birbirinden ayrılmaz bir bütün oluşturduğunu kavratmak,

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

17. Edebî metinlerin zamanın getirdiği değişmelerle zenginleştiğini ve geliştiğini kavratmak,

18. Edebî eserler çevresinde Türk insanının kültür, anlayış ve zevk bakımından gelişmesini kavratmak,

19. Öğrencilerin; kazandıkları yöntem ve dikkatle karşılaştıkları her türlü yazılı ve sözlü metni anlamalarını, değerlendirmelerini ve yorumlamalarını sağlamak,

20. Başta sanat metinleri olmak üzere her türlü metinde ulusal ve evrensel kültür, düşünce ve zevk öğelerini belirlemek; bunlar arasındaki ilişkiyi kavratmak,

21. Her türlü insan etkinliğinin edebî eserlerde, sanata has duyarlılıkla dile getirilerek değerlendirildiğini kavratmak,

22. Öğrencilerin Türk ulusunun yaşadığı medeniyet daireleri ile Türk edebiyatının dönemlerini bu günden geçmişe yönelen bir dikkatle değerlendirip yorumlayacak düzeye ulaşmalarını sağlamak.

Bu amaçlarla kültürel ve tarihi yapının bireyleri yetiştirmedeki önemi bu programda da vurgulanmıştır. Diğerlerinden farklı olarak bireysel gelişim üzerinde de fazla durulmuştur.

2015 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı:

2015 tarihli öğretim programı beceri ve tür merkezli oluşturulmuştur. 2005 öğretim programında kazandırılması hedeflenen beceriler yer almıştır. Ancak 2015 programında beceri kazandırılmak istenmesi özellikle belirtilmiştir. Medeniyet ve kültür değerleri, edebiyat estetiği bu programda da vurgulanmıştır: Dil ve edebiyat eğitimi, ait olduğu medeniyet ve kültür değerlerinin edebî eserler vasıtasıyla yeni nesillere aktarılmasını sağlar. (2015: 1).

2005 tarihinde ön plana çıkan anlama, çözümleme, değerlendirme becerilerine bu programda yeni ürünler ortaya koyma da eklenmiştir. Böylelikle yetiştirilmesi planlanan insan tipinin üretebilmesi de gözetilmiştir: "Bu bakımdan Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı'nda, metinleri anlama, çözümleme, değerlendirme ve bunlardan yola çıkarak yeni ürünler ortaya koymayı esas alan bir yaklaşım benimsenmiştir." (2015:1).

Öğretim programında amaçlar şu şekilde ifade edilmiştir:

1. Edebiyatın doğasını, işlevini, birey ve toplum için ifade ettiği anlamı kavramaları,
2. Edebî metinler aracılığıyla Türk kültürünü ve Türkçenin inceliklerini tanımaları, Türkçeyi özenli ve bilinçli biçimde kullanmaları,
3. Türk edebiyatının tarih içinde gösterdiği değişim ve gelişimi seçkin örnekler üzerinden tanımaları,
4. Türk edebiyatına ait eserler aracılığıyla millî, manevî, ahlaki, kültürel ve evrensel değerleri tanımaları ve benimsemeleri,
5. Türk ve dünya edebiyatının farklı dönemlerinde yazılmış önemli eserleri yapı, tür, dil, içerik, bakış açısı gibi yönlerden değerlendirerek estetik zevk düzeylerini geliştirmeleri,
6. Metinler aracılığıyla okuduğunu anlama ve eleştirel okuma becerilerini geliştirerek okuma alışkanlığı kazanmaları,
7. Duygu, düşünce ve hayallerini yazılı ve sözlü anlatım yoluyla doğru ve etkili biçimde ifade etme becerilerini geliştirmeleri ve yazma alışkanlığı kazanmaları,
8. Dinlediğini anlama ve değerlendirme becerilerini geliştirmeleri,
9. İletişim araçları vasıtasıyla karşılaştıkları görsel ve işitsel metinlere karşı eleştirel bir bilinç kazanmaları amaçlanmaktadır.

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Programda yer alan amaçlara bakıldığında edebi metinler aracılığı ile kültür aktarımı yapıldığı bunun yanında evrensel değerlerin kazandırılmak istendiği görülmektedir.

Üniversitelerin Türk Dili ve Edebiyatı Lisans Programı:

1992 yılından 2017 yılına kadar Türkiye'de üniversitelerde yer alan Türk Dili ve Edebiyatı derslerine bakıldığında alan bilgisi derslerinde çok fazla değişikliğin olmadığı görülmektedir. Eğitim derslerinde son yıllarda öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı ile özel öğretim yöntemleri gibi dersler yer almıştır. Bu derslerin içeriği ile eğitimdeki bu değişim yakalanmaya çalışılmıştır. Ancak asıl ağırlık öğretmenlik uygulaması derslerindedir. Öğretmenlik uygulaması da yıllardır öğretim sürecinin son döneminde, tek dönem olarak, yer almaktadır.

Eğitim fakültelerinde Türkçe öğretmenliğine bakıldığında öğretmenlik mesleğine yönelik uygulamanın iki dönem halinde yapıldığı görülmektedir. İlk dönem okul deneyimine, ikinci dönem ise öğretmenlik uygulamasına ayrılmaktadır. Ancak Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenliğinde bu süreç sadece öğretmenlik uygulaması olarak tek dönemde sınırlandırılmıştır. Bu uygulama formasyon eğitiminde de aynı şekilde devam etmektedir. Beceri kazandırma eğitimi tek dönemde gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Türk Dili ve Edebiyatı öğretim programlarına 1992 yılından 2017 yılına kadar bakıldığında bireylere kazandırılması gereken ortak özelliğin öncelikle kültürel ve toplumsal değerler olduğu görülmektedir.

Dili etkili ve güzel kullanmanın yanında dil ile ürün ortaya koyma, anlama ve anlatma becerilerini geliştirme günümüze yaklaştıkça daha fazla önem kazanmıştır.

2005 yılından itibaren yetiştirilmesi planlanan insan tipinden eleştirel bakış açısına sahip olma, yorumlama, değerlendirme, araştırma, daha aktif olma gibi üst düzey bilişsel özellikler beklenmektedir.

Önceleri kronolojik olarak edebiyat tarihini öğretmeyi, bilgi kazandırmayı amaçlayan dersin hedefleri yavaş yavaş beceri kazandırmaya ve daha aktif öğrenci yetiştirmeye doğru gitmiştir.

Tüm bu gelişmelerin çağımızdaki gelişmelerle, bireylerden toplum olarak beklediklerimizle doğru orantılı olduğu görülmektedir. Estetik zevk ve okuma alışkanlığı kazandırmak yerli ve yabancı tüm programlarda ortak özelliktir. Ancak, toplumsal ve kültürel değerlerin aktarımı da diğer ülkelerin programlarından farklı olarak bu programla birlikte verilmektedir.

Asıl soru değişen bu programlarla birlikte öğrencileri yetiştiren öğretmenlerin bu değişimlere göre yetiştirilip yetiştirilmediği sorusudur. 1992-2017 yılları arası üniversitelerin Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenliği lisans derslerine bakıldığında çok köklü değişimin olmadığı görülmektedir. Alan bilgisi dersleri aynı şekilde devam etmiştir. Değişim eğitim dersleri ile yakalanmaya çalışılmıştır.

Ancak bu süreçte en önemli görev hizmet içi eğitimlere düşmektedir. Yıllardır derslerde bilgi aktarımı yapan öğretmenlerin 2005 itibari ile farklı yöntem ve stratejilerle beceriye ağırlık vermesi kolay bir süreç olmasa gerek.

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

2015 yılında ise ilköğretim ile tamamlayıcı bir dil öğretimi sürecine girilmiştir. Eğitim temel beceriler üzerine planlanmıştır.

Bu değişimleri yakalamak ve öğretim programını sağlıklı uygulamak için hizmet içi eğitime daha fazla önem verilmelidir. Farklı yaklaşımlarla eğitim gören ve öğrendikleri doğrultusunda eğitim veren öğretmenlerin de bu programla uyumlu olarak ders işlemesi gerekmektedir. Türkiye'de sistem merkezli bir eğitim sisteminin uygulandığı düşünüldüğünde bu farklı öğretim yaklaşım, strateji, yöntem ve tekniklerde de birlikteliğin sağlanmasının ne kadar önemli olduğu görülmektedir.

Kaynakça

- ERDEM, Ali Rıza (Aralık 2006). Türkiye'nin Önemli Sorunlarından Biri: Yetiştirdiği İnsan Tipi. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, Cilt 6, Sayı 4.
- MEB. (1975). *Milli Eğitim Temel Kanunu*. Ankara: MEB Basım evi
- MEB. (1992). *Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: MEB Basım Evi.
- MEB. (2005). *Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: MEB Basım Evi.
- MEB. (2015). *Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: MEB Basım Evi.
- ERTÜRK, S. (1988). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan A.Ş
- ÖZÇELİK, Durmuş (2014). *Eğitim Programları ve Öğretim*. Pegem Akademi Yayıncılık, 3. Baskı: Ankara.
- UZUN, Yasemin (2009). *Türkiye ve İngiltere'de Edebiyat Öğretimi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Basılmamış Doktora Tezi. Ankara.
- YALÇIN, Alemdar (2002). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*, Ankara: Akçağ Yayınları.

ARUZ ÖĞRETİMİNE DAİR DİKKATLER VE TEKLİFLER

Yaşar AYDEMİR*

Giriş

Ahmet Haşim şiiri, "söz ile musiki arasında, sözden ziyade musikiye yakın mutavassıt bir lisan" olarak tanımlar (Kolcu 2009: 30). Şiirde musikiyi sağlayan hususların başında vezin gelir. Karşılıklı mısralar arasındaki ses denklğine dayalı bir ölçü olan aruz, heceye göre daha ince işçilik gerektirir. Atalarımız İslam medeniyeti dairesine girişinden itibaren aruzu bir ölçü olarak kullanmışlardır. Klasik Türk şiirinde heceden ziyade aruz vezninin tercih edilmesi daha çok onun şiire getirdiği ahenkle ilgili olmalıdır. Selçuklu ve arkasından gelen Osmanlı medeniyeti Arap ve Farslarla İslam ortak paydası üzerinde birleştiği için onların dilinden kelime alma, kültürlerinde hazır buldukları işlenmiş unsurları kullanma noktasında bir sakınca görmemişlerdir. Aynı medeniyet dairesinde bunlar birer miri malı olarak görülmüştür.

Durum böyle olmakla birlikte, Osmanlı medeniyeti bu ortaklık içerisinde kendi üslubunu oluşturmuş, yıllara sari sesini ve zevkini muhafaza etmiş, dönüştürerek geliştirmiştir. Her yeninin uyum süreci olduğu gibi aruzun da bir uyum süreci olmuştur. Bir taraftan Arapça ve Farsçadan dile giren yeni kelimelerin bir taraftan da şairlerin aruzun Türk zevkini okşayan kalıplarını tercihi (Akün 2015: 65, 69) orta bir yol bulunmasını sağlamıştır. Arap şairler aruzun çoğunlukla tavil, kâmil ve vâfir bahirlerini kullanırken Türk şairleri remel, hezec ve müctes bahirlerinde yoğunlaşmışlardır (Bilgin 1996: 164). Fars şairleriyle Arap şairlerine göre daha yakın duran Türk şairleri orada da ayrıma gitmiş; Fars edebiyatında kullanılan muktedâb, cedid, karîb, müşâkil ve mütedârik bahirlerini kendi zevkine ve Türkçenin bünyesine uymadığı için hiç kullanmamışlardır (Akün 2013: 65).

Şüphesiz ahengi sağlamanın, bünyeye uygun sesi yakalamanın ölçüden başka enstrümanları da vardır; bu seste kafiye vardır, redif vardır, asonans, aliterasyon, söz dizimi, Türk kültürünün iliklerine kadar işlemiş ruhu vardır. Bunların bütünü birlikte Türk şiirinin sesini oluşturur. Bu sesin hiçbir unsuru yük değildir. Bu ses, Batı Türklerinin ümmet dillerinden de yararlanarak geliştirdiği bir ahenktir. Çeşitli katkılarla İç Asya'dan ön Asya'ya taşınmıştır (İlhan 2001: 13-14). Attila İlhan, "Şiirin bestesi aruzda gizlidir. Bin senenin derinliklerinden süzülerek gelen bu ses ezandaki, mevlitteki, Mohaç karargâhı ya da Viyana Muhasarası'ndaki mehterandan dağılan, ya da ninelerin söylediği ninnilerle Ramazan davulcularının beyitleriyle Karagöz'le Hacivat'ın meselleri, meddahların takliti ve âşıkların üç telli sazıyla içimize sindirdiği sestir." (İlhan 2001: 14) der. Bu ses, Türk kültürünün sesidir. Aruz da uzunca bir zaman Türk diliyle, Türk kültürüyle, Türk ruhuyla mecz olmuş ve Türk şiirinin sesine önemli ölçüde katkı yapmıştır.

Aruz, zamanla Türk şiirinin önemli bir ahenk unsuru hâline dönüşmüştür. Şairlerimiz yıllarca bu ahenkten istifade etmiş, estetik algıları ve kurgularıyla aruzu önemli bir araç olarak kullanmışlardır. Aruz, büyük üstatlar elinde mana ile sesin birleşiminde önemli roller üstlenmiştir. Türkçede aslı uzunluğun varlığı ya da yokluğu tartışılarsun imaleler, medler,

* Prof. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi. aydemir@gazi.edu.tr
yasaraydemir@yahoo.com

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

ulamalar, sekt-i melîhler, kasırlar hatta zihafırlar şairlerin duygularını ifadelerinde önemli işlevler görmüştür. Ancak Tanzimat'tan buyana var olan aruz-hece tartışması aruzun şiirin ahengine katkısını gölgelemiş, üzerinde sağlıklı değerlendirmeler yapılamamıştır. Türk Dili ve Edebiyatı Bölümlerinde de bir yük olarak algılanmış hatta klasik Türk şiiri aruz üzerinden hırpalanmıştır. Gerek lise ve gerekse lisans düzeyindeki edebiyat derslerinde aruz birtakım kalıpların ezberlenmesi ve ezberletilmesinden ibaret kalmış; şiirdeki işlevleri göz ardı edilmiştir. Hâlbuki sağlıklı bir zeminde aruz ve şiirdeki fonksiyonları üzerine düşünüldüğünde durumun hiç de öyle olmadığı görülecektir. Eğitim-öğretim sürecinde büyük ölçüde "Aruz Kusurları" olarak öğrendiğimiz ve öğretmeye devam ettiğimiz imale, med, vasl ve zihafa yakından bakmaya çalışalım.

Aruz Uygulamaları

İmale

İmale, kelime anlamıyla "çekme" demektir. Aruz terimi olarak da "kapalı" hece gerektiren yerlerde açık heceyi olduğundan daha uzun okumaktır (Dilçin 1983: 13). Musikide sık kullandığımız prozodi hatası gibi görünen imalenin bir anlamda dilin doğal söyleyişini bozduğu söylenebilir. Ancak dil canlı bir varlık olarak hayatietini devam ettirmektedir. Türkçede asli uzunluk meselesi daha çok genel kabullerin gölgesinde kalmış görünmektedir. Şark Türkçesinde asli uzun ünlülerin varlığı ile ilgili filolojik neticelere ulaşılmıştır. Özellikle Orta Türkçedeki aslî ünlülerin varlığı (Akün 2013: 65), "Divan-ı Lügati't-Türk'teki parçalarda aruzun hiçbir Arapça ve Farsçaya yer verilmeksizin kullanılmış olması, Kutadgu Bilig'de içinde Arapça, Farsça kelime olmaksızın aruzu kusursuz olarak sürdüren parçaların sayısının azımsanamayacak sayıda olması"(Akün 2013: 65) asli uzunluğun tekrar değerlendirilmesinin gereğini gözler önüne sermektedir. Karahanlılar devrinde aruzun hususi bir imlaya dayalı kullanılışı ve bu dönemden itibaren uzun ünlülerin Batı Türkçesinde kısaltmaya başladığı kanaatleri(Akün 2013: 66-67) hem dilin canlılığını hem de imale konusunda yeniden düşünmeyi gerektirecek hususlar olarak önümüzde durmaktadır. Dile ait değişimlerin ve dönüşümlerin yüzyıllara yayıldığı; kimi hususiyetlerin farklı ağızlarda günümüze kadar geldiği olgusunu da akılda tutmak gerekmektedir. Bu kanaat ve olguların yanında, günlük hayatta duygu durumlarımıza bağlı olarak kelimeleri ve heceleri olduğundan daha farklı seslendirdiğimiz de bir vakıa olarak önümüzde durmaktadır. Konuşma dilinde buna tonlama denir. Bir kelimenin normal söylenişi ile kızgınlık, heyecan, öfke vs. anlarındaki söylenişleri farklılaşır. Konuşma dilinde yaptığımız tonlamayı şairin yazı dilinde yapmaya çalışmasını anormal bir durum olarak değerlendirmemek gerekir. Şairin duygu durumunu, vurgusunu dilin imkânları çerçevesinde yansıtması doğal bir sonuç değil midir? Hatta şairin öyle bir zorunluluğu yok mudur? Söylediklerimizi biraz daha açmak için farklı duygu durumlarını yansıtacak bir cümleyi seslendirelim:

"Ahmet bugün eve gelmedi." cümlesini bir durum ve sonucu kayda geçirmek için söylediğimizde "Ahmet bugün eve gelmedi." deriz. Ahmed'in gelmemesi, bir kızgınlığa sebep olmuşsa; biraz öfkeli ya da amacımıza ulaşamamış olarak "gel" hecesine vurgu yapar "gelmedi" deriz. Ahmet uzun zamandır beklenen ve özlenen birisi ise yine "gel" hecesine vurgu yaparak "gelmedi" biçiminde seslendiririz. Bir anne için Ahmet kayıp ve umutla gelmesi bekleniyorsa gelmemesi durumunda hayıflanmayı ve hüznün duygusunu yansıtmak için bu kez "gel" hecesi yanında "dı" hecesini de vurgulayarak "gelmedi" deriz. Hece değeri olarak üç

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

açık heceden oluşan "Acıdı" kelimesini herhangi normal bir durumda "acıdı" biçiminde üç açık hece değerinde seslendiririz. Acının şiddetini anlatmak istediğimizde vurgumuzu "dı" hecesine kaydırır; "acıdı" deriz. Konuşma dilinde buna benzer çok sayıda örnek bulabiliriz. Bunu yazı dilinde, şiir metni üzerinden örneklendirelim:

Ey **karañu gicelerde** gezdüğüm men' eyleyen

Berk-i **âh-ı** tâb-nâküm mâh-ı tâbândur baña

Necatî Beye ait beyitte "karañu" kelimesinin son iki hecesinde imale yapılmıştır.

Aslında şair bu kelimenin yerine "karanlık" dese imale ile uğraşmazdı. Bu kolaylığa rağmen şairin "karanlık" kelimesini değil de "karañu"yu tercih etmesi ve iki imaleyi göze alması karanlığın derecesini vermek için olmalıdır. "gicelerde" kelimesinin ilk ve dördüncü heceleri de imaleli okunmuştur. Bu imalenin üstlendiği işlev; hem karanlığın derecesine sesle destek olmak hem de âşığın gezmesine her daim uygulanan yasağı vermesi açısından önem arz etmektedir. İkinci dizede "berk-i âhi" terkininin son hecesi de imaleli okunmuştur. Buradaki imale âhin sürekliliği açısından bir gereklilik gibi görünmektedir.

İçmeyeliden kudurdum **mı** nic'oldum bilmezem

Sâf ü pâk **âb-ı** revânlar kıp kızıl kandur baña

Necatî'nin aynı şiirinden alınan beytin ilk mısraında üç imale mevcuttur. "İçmeyeliden" kelimesinin üçüncü ve dördüncü hecelerinde imale vardır. Beyitte konuşan; durumu yaşayan, içki müptelası birisidir. Söz konusu hecelerinde imaleli okunuşunda içki müptelasının içmekten bahsederken kendince ne kadar uzun süre geçtiğini sesle vurgulama arzusu etkili olmalıdır. Aynı dizedeki "mı" hecesinin imaleli okunuşu hem şaşırmaı verme hem de soruyu karşılama amaçlıdır.

Tuttu sahn-ı gülşeni feryâd u zârı bülbülün

Âh eger böyle geçerse rûzgârı bülbülün

Bu beyitte altı imale, üç ulama bir de med söz konusudur. İlk mısradaki "sahn-ı" ve "gülşeni" kelimelerindeki imaleler bülbülün feryat ve inlemelerinin yaygınlığını vermesi açısından önem arz etmektedir. "feryâd u zârı" kelimelerindeki vasl ve imale bülbülün içinde bulunduğu hali göstermeye matuf olmalıdır. İkinci dizedeki "âh eger" ulaması "böyle", "geçerse", "rûzgârı" kelimelerindeki imaleler ve med bülbülün haline yanan kişilerin duygularını sesle destekler niteliktedir. Özellikle "böyle" kelimesinin "le" hecesindeki vurgu çaresizlikle elini dizine vuran bir insanın görüntüsünü resmeder. "geçerse" kelimesindeki "se" hecesinde yapılan imale, hayıflanma duygusunun yükünü taşır. "rûzgârı" kelimesindeki med ve imale bir ömür boyu çekilen ezanın süresini ve tahammül zorluğunu verir. Beyte bir bütün olarak bakıldığında; imaleler, ulamalar, med, söz dizimi ve tercih edilen sesler âşık rolündeki bülbülün durumunu ve etraftan algılanışını gözler önüne serer.

Hasret **ocağ**ında bir kül öksüzü mazlûm iken

Bâda **verdi** kalmadı sabr ü karârı bülbülün

Beyitte üçü birinci mısra da olmak üzere yedi imale vardır. Özellikle ikinci mısradaki "verdi", "kalmadı", "ü" ve "karârı" kelimelerindeki son hecelerinde uzun okunuşları yakınmayı sesle ifade eden imaleler görünmektedir.

Olmadı tenhâca bir işret çemende yâr ile

Üstüme göz dikti nergisler nighbân oldu hep

Nedîm'in beytinde üç imale yapılmıştır. Sevgiliyle kimsenin olmadığını düşündüğü bir çimenliğe giden âşık rolündeki şair, nergislerin baygın bakan göze benzeyen duruşlarını

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

kişileştirerek sevgiliyle gönüllerince işret edemediklerini ifadede "olmadı" kelimesinin üçüncü hecesini imaleli okuyarak hayıflanışını ses ile desteklemiş görünmektedir. Aynı hayıflanma "çemende" kelimesinin son hecesinde de devam etmiştir. İkinci dizedeki "üstüme" kelimesinin imaleyle yapılan vurgusu, âşîğin bakıştan ne kadar etkilendiğini veya bakanın nasıl gözlerini ayırmadan hedefe kilitlendiğini göstermesi açısından önemlidir.

Kadd-i dildârûñ hevâdârı değılse zülfi-yâr

Her kademde niçün öper hâk-i pâsın bilmedim

Ahmet Paşanın beytinde her iki mısra da dikkati çeken imaleler vurgu yükünü çeken hecelerdir. "hevâdârı", "değılse" kelimelerindeki son heceler bir inanmışlığın istifhamî bir soruyla belirgin hâle getirilmesine zemin hazırlamıştır. İkinci mısra da peş peşe gelen "kademde niçün öper" kelimelerinin ilkinde son, diğerlerinde ilk hecelerdeki imalelerin fonksiyonu hem şaşkınlığın hem de giderek artan kızgınlığın sesle ifadesi olmalıdır. "niçün" kelimesinin aslında "ne için" olduğu, ünlü düşmesi sonucu "e" ve "i" seslerinin birleşerek iki sese dönüştüğü de dikkate alınmalıdır.

Geh yaş örter gözümü gâh unutup kend'özümü

Bulumazam özümi k'ol ruh-ı zîbâyı görem

Ahmet Paşa'nın beytindeki "gözümü" kelimesinin üçüncü hecesinin imaleli okunuşu ile baygınlığa giden yoldaki hastanın ses düzenini, "bulumazam" ve "özümü" kelimelerinin üçüncü hecelerinin imalesi ise hayıflanmayı sesle desteklemek amaçlı gibidir.

Bende Ahmed gibi zülfüne tolaşdum ki benüm

Başuma ne getirür bu kuru sevdâyı görem

Aynı şaire ait beyitte dikkatimizi çeken dört imale yakınmayı ve tedirginliği anlatan beden dili vurgusu gibi görünmektedir. Birinci mısraın ilk tefilesinde şairin "fâilâtün" hakkını kullanması bahsi geçen konuda kendisini vurgulamak açısından anlamlı görünmektedir.

Gül ü nergis gibi gönlüm gözüm açıldı bu gün

Yangılandı dil-i divânede şenlik haberi

"Bu gün, gül ü nergis gibi gönlüm gözüm açıldı! Dil-i divânede şenlik haberi yangılandı!" biçiminde dil içi aktarım yapabileceğimiz beyitte yer alan "açıldı" kelimesinin ilk hecesinin imalesi sevinci yansıtırken "yangılandı" kelimesindeki "dı" hecesinin imalesi de sevincin yaygınlığını vermek açısından görev üstlenmiş görünmektedir.

Yazılı kaynaklarımız içerisinde vezne göre imlanın bulunduğu kimi yazmalar da vardır. XVI. Yüzyılın başlarında (1528?/38?) ölmüş olan Ahmed-i Rıdvan divanında, Divan-ı Lügati't-Türk'teki aslı uzunlukların imlasını da hatırlatacak hususiyetlerle karşılaşıyoruz. Bu tasarrufun müstensihi mi şairin mi olduğuna dair kesin bilgiler yoksa da ağırlıklı kanaat şairin tasarrufu olduğu yönündedir. Aşağıdaki beyitte "esirgemez" kelimesi, vezin gereği "esirgâmez" biçiminde keften sonra elif eklenerek imla edilmiştir:

Eger insâf virmezse halîlüm

Esirgemez beni bir dem Halîl'üm (Çeltik 2011: 73).

Kimi kaynaklarda aruz uygulamalarında büyük hata olarak gösterilen imale (İpekten 1997: 144) örneklerde görüldüğü gibi büyük ölçüde cümledeki vurgu yükünü üstlenmiş ve şairin elinde kusur olmaktan çıkıp sözün anlamını güçlendirmeyi hedefleyen bir enstrüman haline dönüşmüştür (Dilçin 1983: 14). İmaleli hecelerin bir kısmının Ana Türkçeden gelen, bugün bile ağızlarda ve farklı lehçelerde karşımıza çıkan aslı uzunluklar, bir kısmının ise anlatımın duygu yükünü çeken heceler olduğunu söylemek mümkündür.

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

Med

Med, kelime anlamıyla "uzatma" demektir(Dilçin 1983: 14). Aruzda iki hece değerinde okumayı, musikide iki vuruşu ifade eder. Medli hecenin ilki kapalı, ikincisi açık olur. Çoğunlukla takip eden hece sesli harfle başlıyorsa ulama ile medd ortadan kaldırılır. Buna rağmen hecenin meddi devam ediyor veya şair ulama yapma gereği duymayıp medli okuyorsa büyük oranda manaya uygun sese odaklanıyor demektir. Bu çerçeveden bakıldığında med bir kusur değil şiirde iç uyumu yaratan bir ses sanatı haline dönüşmektedir(Dilçin 1983: 14).

Fuzulî'nin bir gazelini yapısalca yaklaşımla inceleyen Cem Dilçin;

Dost bî-pervâ felek bî-rahm devrân bî-sûkûn

Derd çok hem-derd yoh düşmen kavî tâli' zebûn

beytindeki "Dost, bî-rahm, derd, hem-derd" kelimelerindeki meddin "her yöne seslenme, türlü şikâyetler dile getirme, bunları herkese duyurma amaçlı olduğunu söyler (Dilçin 1991: 72). "Dost" kelimesinin meddinin sevgiliye olan özlemi, "bî-rahm" kelimesindeki meddin, feleğin merhametsizliğinin derecesini, "derd" hecesinin meddinin, âşîğın derdinin büyüklüğünü, "hem-derd" kelimesindeki meddin "yok" kelimesiyle birlikte âşîğın yapayalnız kalışını sesle ifade ettiğini ayrıca belirtmek yerinde olacaktır. Dilçin, gazelin bütününde 24 hecede med yapıldığını söyleyerek "bunların hiç biri, sadece ölçüyü açık hece açısından tamamlamak için değil, birer ses sanatı olarak kullanılmıştır." hükmüne varır(Dilçin 1991: 69).

Göz diküp nergis yola şimşâd durmuş muntazır

Seyr-i bâğa gûyiyâ ol gözleri şehla gelür

Beyitte "şimşâd" kelimesinin ikinci hecesi medli okunmuştur. Buradaki meddin ortaya çıkardığı sesin şehla gözlü sevgiliyi bekleme süresini anlatmada önemli bir fonksiyon üstlendiğini söylemek mümkündür.

Dâğlar yakdum ruhuñ şevkiyle dilde lâle-vâr

Ol sebebdendür ki kalbüm ıztırâb üstindedür

Beytin ilk kelimesinin "dâğ" hecesi medli okunmuştur. Meddin buradaki işlevi ses olarak hem dağların sıklığına hem de derinliğine katkı yapmaktır. "ıztırâb üstindedir" kelime grubunda medli okumaya müsait olan "râb" hecesinin "üstündedir" kelimesinin ilk hecesine bağlanması sonucu sanki "dâğ"daki şiddetin verdiği acı mısra sonunda ulama ile hafifletilerek "ızdırap da benim derdimi anlatmakta kâfi mi ki" dedirtecek bir anlam katmanı oluşturmuştur.

Ben kemân-ı vaslını çekmek dilerdüm dil-berûñ

Hecr hükm-endâz imiş tîr-i kazâsın bilmedüm

"Ben dilberin vuslat yayını çekmek dilerdim, ayrılık hüküm sahibiymiş, kaza okunu bilmedim." şeklinde nesir cümlesine aktarabileceğimiz beyitte âşîğın arzusu başkadır, onu gerçekleştirmek bambaşkadır. Beyitteki "kemân-ı vaslını" söyleyişi, birinci mısradaki en zor söyleyiştir. Çünkü bu kelime grubunun dışındaki sesler akıcıdır. Kolaylıkla oluşu ifade eder. "kemân" kelimesinde bulunan uzun "â" ve "vasl" kelimesindeki medli hece değeri, işin zorluğunu sesle de destekler niteliktedir. Ancak asıl zorluk ikinci mısraın başından itibaren "hecr" kelimesinin meddi, "hükm" hecesinin ulama ile ortadan kaldırılmaya çalışılan ama hemen arkasından gelen "endâz" kelimesindeki "â" sesi ve "tîr-i kazâ" hecelerindeki uzunluk ve ulamanın oluşturduğu söyleyiştir. Bu söyleyiş, işin beklenildiği kadar kolay olmadığını sesle ifadesi gibidir.

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Nakş bağlar giceler açmaga gönlün goncanın
Her seher eksik değil bir **yâdgârı** bülbülün

Beyitte "nakş" kelimesinin meddi süslemenin güzelliği ve çokluğunu ifadede rol almıştır. "giceler" kelimesinin ilk hecesindeki imâle her gece ve gecelerin çokluğunu belirtmede etkili olmuştur. "açmağa" kelimesinin ikinci hecesinin imalesi işin zorluğunu vermesi açısından önemlidir. "yâdgârı" kelimesinin ilk hecedeki meddi ise bülbülün feryadının çokluğunu ve uzun süreli oluşunu vermesi açısından anlamlıdır.

Himmat-i 'âliyedür reh-beri çün hâtırumuñ

Umaram **râst** gele ol kad-i bâlâyı görem

Beyitteki "râst" hecesinin gerek kelime anlamı ve gerekse medli okunuşu arzunun ölçüsünü vermesi açısından önem arz eder.

Nakşlar bağladı nevrûz hevâsında çemen

Eylesin **hûb** edâlarla terennüm bülbül

Bâkî'ye ait beyitte üç med vardır. İlk ikisi zorunlu olarak medli okunmak durumundadır. Ama "hûb" hecesi takip eden hecenin sesli harfle başlaması nedeniyle ulama yapılabildi. Fakat şair burada ulama yapma beklentisine rağmen yapmamış ve heceyi medli okumuştur. Öyleyse bunun yoruma ihtiyacı vardır. Nevruz havasında çemen nakışlar bağlamış, bülbüle de güzel edalarla terennüm düşmüştür. Şair nevrüz ve nakş kelimelerini medli okuyarak bahar mevsiminde tabiattaki canlanmayı ve beraberliği vermiş şekilde yorumlanabilir. Hûb hecesindeki medli okuyuş da bu kompozisyonda bülbülün hoş gider teranesinin sesle ifadesi gibidir. Beytin sonunun "fa'lün" bitirilmesiyle oluşan kırılma bu güzelliğin etrafa duyurulmasıyla ilgili olmalıdır.

Sîneme şol deñlü yakdum **dâğlar** yok sağışı

Aşkın bu deñlü zahm ile kalır mı sağ işi

Beyitte "dâğlar" kelimesinin medli okunuşu ile "deñlü" kelimesinin de desteklediği çokluk ifadesi sesle verilmeye çalışılmıştır. Aynı şekilde ikinci mısradaki "zahm" kelimesinin medde müsaitliği, ulama ile yaralanma anı ve verdiği karışık duygular sesle desteklenmiş görünüyor.

Örnekleri çoğaltmak mümkündür. Hemen her şairin divanında karşımıza çıkan med, kaynakların da ittifak ettiği (Dilçin 1983: 14; Dilçin 1991: 69; İpekten 1997: 148) gibi büyük ölçüde bir kusur değil ahengi artıran bir özellik olarak değerlendirilmiştir. Zaman zaman da anlatılan hususun duygu yükünü çeken bir uygulama görünmektedir.

Vasî/Ulama

Vasî, kelime anlamı olarak "bağlayış, ulama" demektir. Aruz terimi olarak; sonu sessiz harfle biten bir kelimenin son sesinin sesli harfle başlayan kelimenin seslisine bağlanarak okunmasına denir. Şairler ulamayı genellikle üç amaçla yaparlar; açık hece elde etmek, heceyi medden kurtarmak ve ahenk sağlamak. Ancak vaslın beytin kurgusu içerisinde başka enstrümanlarla da bir arada kullanılarak farklı işlevler üstlendikleri görülür.

Cân çıkardı mahbes-*i* tenden kemend-*i* hecr ile

Lîk zencîr-*i* ümîd-*i* vasl-ı dilber bağlar

Belâgatın üstadı olarak anılan Abdulkadir Cürcanî (öl. 471/1078-79) edebî değeri "*metnin birbirinden bağımsız olarak kelimelerin seçiminden, tek başına ses değerinden, vezninden, düz yazı veya manzum oluşlarına göre kafiye veya fasılalardan yahut mecaz, istiare, kinaye gibi sanatlı söyleyiş şekillerinden kaynaklanmaz. Bir metni diğerlerine göre*

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

üstün kılan bütün bu unsurların da katkıda bulunduğu, alternatifleriyle karşılaştırıldığında fark edilen cümle tekniği ve üsluptadır." (Saraç 2000: 23) diye tanımlar. Yukarıya alınan beyitte de tek başına vasl anlamlı değildir. Vaslın yanında aruz uygulamaları olarak imale ve medler de vardır. "Can, ayrılık kemendi ile ten hapisanesinden çoktan çıkardı; lakin sevgiliye kavuşma ümidinin zinciri bağlar." şeklinde dil içi aktarım yapabileceğimiz beyitte dördü terkip i'sinde olmak üzere beş imale, iki med; beşi terkip i'si olmak üzere altı vasl vardır. İkinci mısradaki yer alan dörtlü terkip, halkalardan oluşan zincir imajını oluşturması yanında zincirin uzunluğunu hissettirmek ve zindandan kurtulmanın veya sevgiliye kavuşmanın ne kadar uzak bir ihtimal olduğunu vurgulamak amaçlı kullanılmış olmalıdır (Kurnaz 2011: 303). Bu mısradaki "lîk" hecesinin meddi işin hesap edilemeyen tarafını fark edişi ve kavuşma ümidinin zayıflığını sesle destekler niteliktedir. Türkçe bir kelime olan "bağlar" kelimesinin medde müsait olmadığı halde medli okunuşu söz konusu zincirin sağlamlığını ve ondan kurtulmanın neredeyse imkânsızlığını ifade için gibidir.

Yok Fuzûlî haberüm mutlak özümnden bes kim
Vâli*h-i* nakş-ı hayâl-*i ruh-ı* dildâr olubam

Beytin ikinci mısraında beş kelime dört terkiplerle, doğal olarak vasilla birbirine bağlanmıştır. Peş peşe gelen terkiplerle "âşığın bitmiş, tükenmiş hâli zincirleme tamlama ile vurgulanmıştır." (Kurnaz 2011: 303). Son kelimenin de ulama ile bağlanmasıyla tükenmişlik hâlinin sesle ifadesi büsbütün güçlendirilmiştir. İlk mısraın son tefilesindeki fa'lün tercihi de bu tükenmişliğe sesle destek veren bir başka enstrümandır.

Ben ki evsâf-ı şarâb-ı la'l-*i* dildâr eyleyem
Âşık-*i* dil-hasteye anuñla tîmâr eyleyem

Âşık, sevgilinin yakuta benzeyen kırmızı dudağının şarabının vasıflarını anlatarak hasta gönüllü âşıklara deva verir. Beyitteki beş kelime uzun terkip, güzelin dudağının âşıklar için büyük bir şifa kaynağı olması (Çeltik 2013: 347) yanında sevgilinin dudağına olan arzunun şiddetini de verir. Özellikle "dildâr eyleyem" kelimelerindeki ulama ve "eyleyem" kelimesindeki düz geniş ve ince ünlü ile kelime sonundaki yumuşak ve sürekli ünsüz olan "m" sesi dimağa tadı hatırlatan bir sesi vermektedir.

Seyr-*i* gülzâr eylese serv-*i* revânlarla nigâr
Râstî bu kadd[i] anuñ cümleden a'lâ gelür

Avnî'ye ait beytin ilk mısraındaki "seyr-i" ve "zâr ey" hecelerinin vaslı tabii seyr içerisinde gerçekleşmekte, söyleyişte bir zorluk dikkat çekmemektedir. Gül bahçesini aheste ve alımlı bir şekilde dolaşacak olan sevgilidir. Tercih edilen seslere ilave olarak yapılan ulama sanki bir tavus kuşu gibi alımlı yürüyen sevgiliyi resmeder. Aynı mısraın "serv-i" ulaması ve arkasından "i" hecesinin ve onu takip eden "la nigâr"daki "la" hecesinin imaleli okunuşları öncekiler kadar kolay bir söyleyişe sahip olmayıp aksayan bir durum var izlenimi vermektedir. Buradaki aksayan sesleri sevgilinin karşılaştırıldığı diğer güzellerle birlikte düşündüğümüzde sanki bu güzellerin yürüyüşleri aksak, kusurlu imiş izlenimi vermektedir. "râstî" kelimesinin ilk hecesinin medli okunuşu, karşılaştırma sonucu verilmek istenen katiliğe sesle de destek verir nitelikte görünmektedir. Bundan sonra, mısra sonuna kadar gelen seslerin söyleyişinde bir aksaklık söz konusu edilmeden hızlıca söyleniyor olması da bu kanaati aksi yönde değerlendirmeye mani olmaktadır.

Tañ yili zülfüne güzer itdükçe sanuram
Çinden katâr-*i* kâfile-i müşg-*i* ter çıkar

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Ahmet Paşa'ya ait "Tan yeli zülfünde dolaştıkça Çin'den taze misk kafilesi katarı çıkar zannederim." şeklinde dil içi aktarım yapabileceğimiz beyitte üç kelime vasl ile birbirine bağlanmıştır. Mısraın kurgusundaki "Çin" kelimesinin meddi ve "nun"un sürekli bir ses olması ile birleşen terkip ve vasl birlikteliği miskin ne kadar uzak yoldan geldiğini hatırlattığı gibi katar halindeki kervanın gelişini de resmeder niteliktedir.

Zihaf

Zihaf, kelime anlamıyla; asıldan uzaklaştırma, zorla ve sürünerek yürüme (İpekten 1997: 153), kısma demektir. Terim olarak da uzun sesli biten heceyi olduğundan daha kısa okumaktır. Medli okumaya müsait hecenin medli okunmaması da zihaf olarak adlandırılır. Buna imâle-i memdûde denir.

Ol kadar âsûde âlem sâye-i adlinde kim

Hâbgâh eyler gazâle peh/ü-yı şîr-i neri

Beyitte "pehlû" kelimesinin ikinci hecesi kısa okunarak zihaf yapılmıştır. Buradaki vurgu bir sonraki "yı" hecesine kaydırılmıştır. Böylelikle erkek arslanın "pehlû"su "gazâl"a munis hale getirilmiş gibidir.

Çeşm-i mesti tîğ çekmiş gamzeden bir kahramân

Ebru-yı müşkîni bir şemşîrden hâlî kırâb

Nefî'ye ait beyitte de aynı durum vardır. "Ebrû" kelimesinin ikinci hecesi zihaf olarak okunmuştur. Vurgu burada da "-yı" hecesine kaydırılmıştır.

Her ne 'aded havâle olursa Behiştî'ye

Cânân cefâsı deñlü biri olumaz mehîb

Zihaf, daha çok nisbet "i"lerinde karşılaştığımız bir durumdur. Bu tür zihaf lar genellikle bir kusur gibi de değerlendirilmez. Behiştî'nin beytinde de bu türden bir zihaf yapılmıştır.

Ey tabîb-i cân u dil lutf it buyur

Ravzî-i dil-hasteye bir hoş cevâb

Ravzî'de de benzer bir örnek vardır. Zihaf nedeniyle vurgu imale ile bir sonraki heceye kaydırılmıştır.

Didi gördüm ol habîbün ânesi

Bir aceb *nur* kim güneş pervânesi

Süleyman Çelebi'nin mevlidinden alınan beyitte "nûr" kelimesi medli okumaya müsait olmasına rağmen kısa okunarak zihaf yapılmıştır. Bu tür toleranslar sonu "nun" harfiyle biten; "cân", "kân", "yân" gibi hecelerde tanınmıştır ve "Nun kuralı" olarak tanımlanmıştır. Bazen bu kurala rağmen medli okunma örnekleriyle de karşılaşılır. Bu tür okumaların neredeyse tamamı bir amaca matuf görünmektedir.

Zihafın diğer aruz terimlerindeki gibi bir ahenge, anlama veya duygu durumuna yönelik yapıldığı gibi bir izahı zor görünüyor. Bunda zihafın yok denecek kadar az örneğinin bulunması etkili olabilir. Bu azlığın da gerçekten bir kusur olarak görülmesiyle ilgisi bulunabilir. Konuyla ilgili daha detaylı çalışmalar meselenin halli hususunda açıklayıcı olacaktır.

Fâilâtün ve Fa'lün Kullanımı

Aruz vezninde feilâtün ile başlayan veznin ilk tefilesi "Fâilâtün", sonu "feilün" ile biten kalıbın son tefilesi "fa'lün" okunabilir. Divan şiirinin sıkı kalıpları içerisinde şairlerimiz için bu

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

büyük sayılabilecek bir açık kapıdır. Şairler bu fırsatı çoğunlukla zorda kaldıkları zaman başvurdukları bir yol olarak değil mana ile ahengin uyumunda bir enstrüman olarak kullanmışlardır.

Dil demekden kesilüp ten hareketden *veh kim*

Künc-i gam-hânedede bir sûret-i dîvâr olubem

Beyitte âşîğın dili demekten, teni hareketten kesilmiş; gamhanenin köşesinde hareketsiz bir varlığa dönüşmüştür. Beytin kurgusunda seçilen düz, ince "e" ve "i" seslerinin asonansı ile "d" yumuşak ünsüzünün aliterasyonuna ilave olarak gelen ve bir hece eksiğiyle kırılma yaşatan "fa'lün" kullanımı, âşîğın söyleyecek dermanının kalmadığı ve tükendiği intibaini sesle hissettirmektedir. Her iki mısradaki da şairin fâilâtün hakkını kullanması sözünün başında sesini duyurma amaçlı görünmektedir.

Dâr-ı dünyâ deli gönüm gibi vîrân olsa

Ne cihân olsa ne cân olsa ne hicrân olsa

Yahya Bey'in bu beytinde iki mısraının da sonu "fa'lün" olarak bitirilmiştir. Aynı zamanda her ikisinde de ulama yapılmıştır. Uzun "â" ve "nun" sesinin ötümlü oluşundan da yararlan şair sınırsız bir yıkımı ve ayrılıktan bıkkınlığı sesle ifadeye çalışmıştır.

Kinâra çekmiş işitdüm o mû-miyânı rakîb

'Aceb mi eyler isem gözlerüm yaşın *deryâ*

Nevî'nin beytinde âşık, rakîbin sevgiliyi kenara/kucağa çektiğini işitmiştir. Bundan dolayı gözyaşları deryalar gibi olsa şaşmamak gerekir. Mısraın sonunu bir hece eksiklikle "deryâ" biçiminde okuması onun gözyaşının çokluğunu vurgulamak amaçlı olmalıdır.

Tûti-i bâğ-ı suhan Ahmed-i şîrîn-*güftâr*

Her nefes cân atıp ol lâ'l-i şeker-bâra gider

Ahmet Paşa, beytin iki dizesinin de ilk tefilesinde "fâilâtün", ilk dizesinin sonunda ise "fa'lün" hakkını kullanmıştır. Mısra başında yüksek ses tercihi vurgu içindir. Birinci mısraın sonunun bir hece eksikle bitirilmesinin verdiği ses, "Aslında söyleyecek çok şey var ama bu kadar söyleyebiliyorum." anlamını ima eder. Burada "şîrîn" kelimesinin uzun sesleri ile "n" sesinin ötümlü oluşunun da etkisi göz ardı edilemez.

Yahya Beyin İran seferi öncesinde Kanunî'ye yazdığı kasidesi bu başlığa uygun çok sayıda örnek barındırır. Tamamı 43 beyit olan kasidede sanki bir üslup özelliği gibi 19 beyit "fa'lün" ile bitirilmiştir. Toplam 86 mısra olan kasidenin 54'ünde de ilk tefileler "Fâilâtün" olarak başlamıştır. Kasidede anlatılan genel havayı sesle de yansıttığını düşündüğümüz bu kullanımları birkaç beyitle örnekleyelim.

Râfîzî şâhını mat eylemek için *fi'l-hâl*

Sürelüm atumuzu nat'-ı cihândan ileri

Beytin ilk tefilesi "Fâilâtün" başlatılarak hedef gösterilmiştir. İşin aciliyetini ifade için de mısra sonu "fi'l-hâl" ile bitirilerek hem satrançtaki "mat"ın kesin zaferle biten sonucu verilmiş hem de okuyucuda hedefe bir an önce varmak için harekete geçilme intibaini uyandırmıştır.

Takip eden beyitteki "fa'lün" tercihi, kulaklarda "nihayet oldu" demeyi hatıra getirecek veya oluşturma duyulan sevinci duyuracak bir ses bırakmıştır. Buna eşlik eden diğer bir husus da ikinci mısradaki "dâlle" kelimesinin medli okunuşudur ki karşı tarafın dalaletinin derinliğini vurgular.

Hak Ta'âlâdan aña nûr-ı hidâyet *irdi*

Firkat-i dâleden oldı berî geldi beri

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Aynı kasideden alınan şu beyitteki "fa'lün" tasarrufu anlatılmak istenen husustaki eminliği vermesi açısından dikkate değerdir. Buna mısra başındaki "fâilâtün" tercihi de eşlik eder. Hatta "zabt itdi" kelime grubundaki ulama güçlü ve hızlı bir şekilde tutuşu resmeder nitelikte olup bu bütünlüğe katkı yapar:

Şöyle zabt itdi cihâni ki ecelden *gayrı*

Kimsenün kimseye devrinde irişmez zararı

Nedîm'in sevgilinin ağzının küçüklüğünü vurguladığı şu beyitte de her iki mısra başı "fâilâtün" ile başlamış ve birinci mısraın sonu "cânâ" nidasıyla sonlandırılarak sevgilinin hem ağzının küçüklüğündeki sınırsızlık hem de hayreti muciplik ifade edilmiştir. İkinci mısradaki "teng" kelimesinin meddi de bu sese eşlik etmiştir:

Bir nihânice tebessüm de mi sığmaz *cânâ*

Söyle billah dehenin tâ o kadar teng midür

Sonuç

Şiir söz, mana ve sestem oluşan bir bütündür. Kelimelerin seçimi, ses değeri, vezni, kafiye ve redifi, dilin farklı işlevleri olan edebî sanatları ve söz dizimi şiirin en önemli hususiyetleri içerisinde bulunur. Sözden ziyade musikiye yakın olarak tanımlanan şiiri musikiye yaklaştıran enstrümanların başında vezin gelir. Klasik şairlerimiz çoğunlukla aruz veznini tercih etmişler ve onun ahenginden yararlanmışlardır. Türkçenin aruza uyumundaki birtakım zorluklar zaman içerisinde aşılmış, birçok şair tarafından da bu zorluk gibi görünen taraflar durumun aksine bir ahenk unsuru olarak kullanılmıştır.

Aruzda yaygın bir şekilde "kusur" olarak gördüğümüz vasl, imale ve meddin yeniden tanımlanması ve toptancı yaklaşımlardan kaçınılması bir zaruret gibi görünmektedir. Yukarıda her biri için örnekler verdiğimiz bu terimlerin uygulamadaki yerlerine, mana-ses-ahenk uyumuna dikkatle bakmak; şiiriyeti oluşturan diğer unsurlarla birlikte üstlendiği işlevleri görmek bizi bu kavramlar hakkında daha sağlıklı düşünmeye ve ihtiyatlı değerlendirmeler yapmaya sevk etmektedir. Elbette net kararlar vermek için konuyla ilgili daha geniş araştırmalara ihtiyaç vardır. Ancak en azından bu terimlerin "aruz kusurları" olarak tanımlanmasından vaz geçilmesi, "aruz uygulamaları" gibi bir başlıkla adlandırılması daha insafli bir isimlendirme olacaktır.

Aruzla ilgili olarak kasr ve sekt-i melîh gibi terimler varsa da bunlar çok sık karşılaştığımız hususlar değildir. Ancak herhangi bir terimle karşılanmayan "feilâtün" ile başlayan veznin ilk tefilesinin "Fâilâtün", son tefilesi "feilün" ile biten kalıbın "fa'lün" şeklinde bir hece eksik bitmesi ve iki kapalı hece değerinde okunması da çok yaygın olarak kullanılmaktadır. Görebildiğimiz kadarıyla bu tür kullanımların büyük bir kısmı şair tarafından bilinçli olarak yapılmıştır. Dikkatle bakıldığında hemen her birinin ahenge, duygu durumuna uygun olarak kullanıldığı görülmektedir.

Kaynakça

AKÜN, Ömer Faruk (2013). *Divan Edebiyatı*, İstanbul: İsam Yayınları.

AYDEMİR, Yaşar (2000). *Behiştî Divanı*, Ankara: MEB Yayınları.

AYDEMİR, Yaşar (2007). *Ravzî Divanı*, Ankara: Birleşik Dağıtım Kitabevi.

Bâkî Dîvânı Tenkitli Basım (1994). Haz. Sabahattin Küçük. Ankara: Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu.

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

- BİLGİN, Orhan(1996). "Fuzûlî'nin Farsçaya Gösterdiği İlginin Sebepleri", *Fuzûlî Kitabı*, İstanbul Büyükşehir Belediyesi Yay., İstanbul, s. 163-65.
- ÇELTİK, Halil (2008). "Ahmed-i Rıdvan Divanı'na Göre Eski Harfli Metinlerde Vezin-İmlâ İlişkisi", *Turkish Studies / Türkoloji Araştırmaları: International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic (Prof. Dr. İsmail Ünver Adına İmlâ Özel Sayısı)*, (Ed. Doç. Dr. Atabey Kılıç-Sibel Üst), Volume 3/6 (Fall 2008).
- ÇELTİK, Halil (2011). *Ahmed-i Rıdvan Divanı*, Ankara: Bizim Büro
- ÇELTİK, Halil (2013). "Zâtî'de Terkip-Mana İlişkisi", *Prof. Dr. Leyla Karahan Armağanı*, Akçağ Yayınları, Ankara.
- DİLÇİN, Cem (1983). *Örneklerle Türk Şiir Bilgisi*, Ankara: TDK Yayınları.
- DİLÇİN, Cem (1991). "Fuzûlî'nin Bir Gazelinin Şerhi ve Yapısal Yönden İncelenmesi", *Türkoloji Dergisi*, C.9, Ankara, s.43-98.
- DOĞAN, Muhammet Nur (2006). *Fatih Divanı ve Şerhi*, İstanbul: Yelkenli Yayınları.
- İLHAN, Attilâ (2001). *Kimi Sevsem*, Ankara: Bilgi Yayınevi.
- İPEKTEN, haluk (1997). *Eski Türk Edebiyatı Nazım Şekilleri ve Aruz*, İstanbul: Dergâh Yayınları.
- KOLCU, Ali İhsan (2009). *Ahmet Haşim'in Poetikası*, Erzurum: Salkımsöğüt Yayınevi.
- KURNAZ, Cemal (2011). *Eski Türk Edebiyatı*, Ankara: Berikan Yayınevi.
- Nefî Divanı* (1993). Haz. Metin Akkuş, Ankara: Akçağ Yayınları.
- TARLAN, Ali Nihad (1966). *Ahmet Paşa Divanı*, İstanbul: MEB Yayınları
- TARLAN, Ali Nihad (1967). *Zâtî Dîvânı [Gazeller Kısmı-I]*, İstanbul: İstanbul Üni. Ed. Fak. Yay.
- TARLAN, Ali Nihad (1970). *Zâtî Dîvânı [Gazeller Kısmı-II]*, İstanbul: İstanbul Üni. Ed. Fak. Yay.
- TARLAN, Ali Nihat (1997). *Necatî Bey Divanı*, İstanbul: MEB Yay.
- Yahya Bey (1977). *Divan*, Haz. Mehmed Çavuşoğlu, İstanbul: İstanbul Üni. Ed. Fak. Yay.

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE DUYGU DURUMLARINI YANSITAN KALIP İFADELER

Yaşar AYDEMİR*
Şeyda YEŞİLYURT**

Giriş¹

Dil, kültürün temelidir ve bir milletin dille ifade ettiği her şey kültür kavramı içerisine girer (Kaplan, 2012, s. 142). Bir dili öğrenen insan, aynı zamanda o dilin kültürünü öğrenir. Bu sebeple yabancı bir dilin öğretimi, kültürel öğelerin öğretimini de kapsar. Bu öğeler içerisinde yer alan kalıp ifadeler, öğrenilen dile daha çabuk adapte olmayı ve iletişim kolaylığı sağlar. Dilin söz varlığını zenginleştiren kalıp ifadeler, dil kullanıcılarına sözlü ve yazılı iletişimde çok çeşitli anlatım olanakları verir. Bu özelliklerinden dolayı kalıp ifadeler Türkçede yaygındır. Çünkü dildeki "en az çaba yasası" ilkesine uyar ve özü gereği, az sözcükle çok şey anlatır. Çabuk algılanır ve akılda kalır. Dil kullanıcıları için oldukça caziptir (Gökdayı, 2008, s. 3). Bu gerekçelerle kalıp ifadelerin yabancılarla Türkçe öğretiminde kullanımı, öğretilene ve öğrenene kolaylık sağlar.

Çalışmamızın çıkış noktası, Türkçede kullanılan kalıp ifadelerin duygular, temenniler ve dilekler üzerinde yoğunlaşıyor olması; ADP'de B seviyesinde geçen "Karşısındaki kişinin duygularını anlar ve bu duygulara uygun karşılığı verir." kazanımıdır. ADP'de hemen hemen tüm seviyelerde kalıp ifadelerin öğretiminden bahsedilmiştir. Kalıp ifadelerin dil öğretiminde sağladığı kolaylık, iletişime yönelik olması, kültür paylaşımı sağlaması gibi avantajları göz önünde bulundurulduğunda ve Türkçenin Yabancı dil olarak öğretimi üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde, duygu durumlarının kalıp ifadelerle öğretilmesine yönelik bir çalışmanın olmaması bizi bu çalışmaya yönlendiren temel saik olmuştur. Yapacağımız çalışmayla "duygu durumlarına uygun kalıp ifadeler" hakkında alınan uzman görüşleri doğrultusunda Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılacak kalıp ifadeler belirlenmeye çalışılmıştır.

Öncelikle kalıp ifadelerin ve temel duyguların neler olduğu, dil öğretiminde hangi duygu durumlarının öğretilmesine ağırlık verildiği araştırılmış ve tespit edilmiştir. Ardından kalıp ifadelerle yönelik görüşme formu hazırlanmıştır. Konu Alan Uzmanı Kalıp İfadeler Görüş Formu'nun geliştirilmesinde öncelikle kalıp ifadelerin kullanılma nedenleri ve amaçlarına yönelik alan yazın taraması gerçekleştirilmiştir. TÖMER'de görev yapan iki konu alan uzmanı ile görüşmeler yapılmış ve kullanılan kalıp ifadeler listelenmiştir. Kalıp ifadelerin listelenmesinde ayrıca ders materyallerinden yararlanılmıştır. Ardından araştırmanın amacını ve görüş formunun yanıtlamasını içeren yönerge hazırlanmıştır.

* Prof. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi. aydemir@gazi.edu.tr
yasaraydemir@yahoo.com

** Okutman Dr., Gazi Üniversitesi, e-posta: seydayayindir@mynet.com

¹ Bu makale Şeyda Yeşilyurt'un "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Duygu Durumlarını Yansıtan Kısa Filmlerin Oluşturulması ve Öğrenci Başarısına Etkisi" adlı doktora tezinden üretilmiştir.

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Araştırma kapsamında kalıp ifadelerle yönelik 47 konu alan uzmanının görüşünün alındığı nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Alınan görüşler, betimsel istatistikler (frekans ve yüzde) kullanılarak yorumlanmış, uzmanların ekledikleri kalıp ifadeler, duygu durumlarına eklenmiştir. Kullandığımız görüş formu üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde konu alan uzmanlarının cinsiyet, yaş, eğitim durumu ve çalıştığı kurum bilgilerinin bulunduğu maddeler yer almaktadır. Kalıp ifadelerin kullanılmasına ilişkin görüşleri alınan konu alan uzmanlarının %70,2'si (n=33) kadın, %29,8'i (n=14) erkektir. Bunların %8,5'i (n=4) 25 yaşın altında, %51,1'i (n=24) 25-30, %29,8'i (n=14) 30-35 yaş aralığında, %10,6'sı da (n=5) 35 yaş üstündedir. Eğitim durumlarına göre incelendiğinde araştırma kapsamında görüşleri alınan konu alan uzmanlarının %8,5'i (n=4) lisans, %72,3'ü (n=34) yüksek lisans ve %19,1'i de (n=9) doktora mezunudur. Konu alan uzmanlarından %42,6'sı (n=20) Gazi TÖMER'de, %31,9'u (n=15) Yunus Emre Enstitüsü'nde, %8,5'i (n=4) Kırıkkale Üniversitesi'nde, %6,4'ü (n=3) Çukurova TÖMER'de, %4,3'ü (n=2) Ankara TÖMER'de, %4,3'ü (n=2) Milli Eğitim'de ve %2,1'i de (n=1) Hacettepe Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezinde görev yapmaktadır.

İkinci bölümde konu alan uzmanlarının kalıp ifadelerinin kullanılmasına verdiği öneme yönelik 10 madde bulunmaktadır. Görüş formunun son bölümü olan üçüncü bölümde de ADP'de belirtilen duygu durumları ve kalıp ifadeler göz önüne alınarak psikolojideki temel duygulardan hareketle 15 duygu durumu ve bu duygu durumlarına verilen 8 uygun karşılık listelenmiş, bu durumlar için kullanılacak ikişer kalıp ifade yazılmıştır. Toplamda 23 duruma uygun 46 kalıp ifade ankette yer almıştır. Aynı zamanda konu alan uzmanlarının duygular için kullandığı başka kalıp ifadeler olup olmadığı da sorulmuştur.

1. Konu Alan Uzmanlarının Kalıp İfadeler Görüş Formu

Bu bölümde konu alan uzmanlarının görüşme formuna verdikleri yanıtlar sayısal değerlerle ifade edilmiştir. Kalıp ifadelerle ilişkin görüşlerine yönelik oluşturulan maddelere vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda hesaplanan frekans ve yüzde değerleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Konu Alan Uzmanlarının Uygulama Öncesinde Kalıp İfadelere Yönelik Görüşleri

Maddeler	Evet		Kısmen		Hayır	
	f	%	f	%	f	%
1. Kalıp ifadelerin Türkçe öğretiminde avantaj sağladığını düşünüyorum.	39	83,0	8	17,0	0	0,0
2. Türkçe öğretiminde kalıp ifadelerle yönelik ayrı bir çalışma yapılması gerektiğini düşünüyorum.	35	74,7	11	23,4	1	2,1
3. Kalıp ifadelerin kültürümüzün bir parçası olduğunu düşünüyorum.	41	87,2	5	10,6	1	2,1
4. Kalıp ifadelerin öğretiminde beden dilinin, vurgu ve tonlamanın önemli olduğunu düşünüyorum.	43	91,5	4	8,5	0	0,0
5. Kalıp ifadelerin öğretimi sırasında kısa filmlerden faydalanılması gerektiğini düşünüyorum.	30	63,8	13	27,7	4	8,5
6. Öğrencilerin, kalıp ifadeleri anlamakta zorluk çektiğini düşünüyorum.	24	51,1	21	44,7	2	4,3
7. Dil öğretiminde kalıp ifadelerin kolaylık sağladığını düşünüyorum.	35	74,5	11	23,4	1	2,1

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

8. Türk kültüründe duygu durumlarına uygun farklı kalıp ifadeler bulunduğunu düşünüyorum.	39	83,0	7	14,9	1	2,1
9. Duygularımı ifade ederken kalıp ifadelerden sıklıkla faydalanıyorum.	32	68,1	15	31,9	0	0,0
10. Türkçe öğretiminde kalıp ifadelerden sıklıkla yararlanıyorum.	30	63,8	16	34,0	1	2,1

ADP'de duygu durumlarıyla ilgili birinci kazanım "Konu ve olaylarla ilgili temel duygularını karşısındakine ifade eder." şeklinde ifade edilmiştir. Bu kazanım için belirlenen duygu durumlarıyla ilgili kalıp ifadeler uzman görüşü tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. *Konu Alan Uzmanlarının Duygu Durumlarında Kullandıkları Kalıp İfadelere İlişkin Görüşleri*

Duygular	Kullanılan kalıp ifade	Kullanıyorum		Kullanmıyorum	
		f	%	f	%
1. Mutluluk	1.Öyle mutluyum ki!	36	76,6	11	23,4
	2.Yaşasın!	36	76,6	11	23,4
2. Beğenme	1.Vay be çok güzel!	35	74,5	12	25,5
	2.Bayıldım gerçekten!	35	74,5	12	25,5
2.Üzgünlük	1.Bu nasıl olur!	39	83,0	8	17,0
	2.Sorma ya!	40	85,1	7	14,9
4. Acıma	1.Vah vah, yazık!	38	80,9	9	19,1
	2.İçim parçalandı!	38	80,9	9	19,1
5. Korku	1.Aklım çıktı!	37	78,7	10	21,3
	2.Ödüm patladı!	41	87,2	6	12,8
6. Kaygı	1.Hayırdır inşallah!	47	100,0	0	0,0
	2.Allah Allah !	44	93,6	3	6,4
7. Heyecan	1.Yerimde duramıyorum!	33	70,2	14	29,8
	2.Kalbim yerinden çıkacak gibi!	35	74,5	12	25,5
8. Telaş	1.Acilen...lazım.(Acilen çıkmam lazım/ bitirmem lazım...)	40	85,1	6	12,8
	2. İki ayağım bir pabuca girdi.	40	85,1	7	14,9
9. Merak	1.Önemli bir şey yoktur inşallah?	41	87,2	6	12,8
	2. Hayrola?	41	87,2	6	12,8
10.Şaşkınlık	1.İnanamıyorum!	45	95,7	2	4,3
	2.Gerçekten mi?	45	95,7	2	4,3
11. Öfke	1.Yeter artık!	42	89,4	5	10,6
	2.Allah cezanı/ belanı versin!	22	46,8	25	53,2
12.Kıskançlık	1.Kıskançlıktan çatladım!	31	66,0	16	34,0
	2. Çok kıskandım!	37	78,7	10	21,3
12.Sıkılma	1.Sıkıntıdan patladım!	36	76,6	11	23,4
	2.Ooof!	42	89,4	5	10,6
14.Mahcubiyet	1.Gerçekten çok üzgünüm!	35	74,5	12	25,5
	2. Kusura bakma ya!	39	83,0	8	17,0
15.Yorgunluk	1.Ayaklarıma kara sular indi!	38	80,9	9	19,1
	2.Yorgunluktan ölüyorum!	42	89,4	4	8,5

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

ADP'deki ikinci kazanım olan " Karşısındaki kişinin duygusuna karşılık verir." ifadesine uygun kalıp ifadeler hakkındaki uzman görüşleri tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. *Konu Alan Uzmanlarının Karşılıklı Duygu Durumlarında Kullandıkları Kalıp İfadelere İlişkin Görüşleri*

Duygular	Kullanılan kalıp ifade	Kullanıyorum		Kullanmıyorum	
		F	%	f	%
1. Teselli etme	1. Çok şükür!	38	80,9	9	19,1
	2. Cana geleceğine mala gelsin!	41	87,2	6	12,8
2. Teskin etme	1. Sıkma canını!	45	95,7	2	4,3
	2. Senden kıymetli mi?	36	76,6	11	23,4
3. Kabul etme	1. Neden olmasın!	43	91,5	4	8,5
	2. Seve seve!	42	89,4	5	10,6
4. Reddetme	1. Hayır, teşekkür ederim.	45	95,7	1	2,1
	2. Maalesef!	42	89,4	4	8,5
5. Uyarma	1. Sakın bir daha...	40	85,1	7	14,9
	2. Benden günah gitti!	36	76,6	11	23,4
6. Yalvarma	1. Ne olur!	41	87,2	6	12,8
	2. Lütfen	40	85,1	7	14,9
7. Kayıtsızlık	1. Bana ne!	41	87,2	6	12,8
	2. Beni hiç ilgilendirmez!	39	83,0	8	17,0
8. Sitem	1. Aşk olsun!	41	87,2	6	12,8
	2. Bunu senden beklemezdim!	39	83,0	8	17,0

2. Duygu Durumlarına Uygun Kalıp İfadeler

Bu bölümde görüşme formundan elde edilen veriler ve kaynaklardan hareketle yabancılarla Türkçe öğretiminde duygu durumlarına ve bu durumlara verilecek karşılıklara uygun öğretilebilecek kalıp ifadeler, duyguların tanımı yapılarak listelenmiştir.

ADP'de duygularla ilgili birinci kazanım olan "Konu ve olaylarla ilgili temel duygularını karşısındakine ifade eder."den hareketle temel duygu durumlarına uygun belirlenen kalıp ifadeler:

2.1. Mutluluk:

Sevinç, neşe, mutluluk, ferahlık duyma, hoşnut olma, memnuniyet demektir. Mutluluk duygusu farklı farklı olayların ve duygu durumlarının sonucu olarak ortaya çıkabilir. Bu yüzden dereceli bir mutluluktan söz edebiliriz. Oğlu askerden dönen bir annenin mutluluğu ile oğlu yeni bir araba alan annenin mutluluğu aynı değildir. Bu annelerin mutluluğu ifade edişleri de birbirinden farklılıklar gösterir. Bu farklılık ve dereceli duygulanım, ele alacağımız bütün diğer duygu durumları için de geçerlidir. Bu yüzden kalıp ifadelerde farklı mutluluklar, üzüntüler, şaşkınlıklar anlatılmaktadır. Bazı kalıplar kişinin kendi mutluluğunu, bazıları başkasının mutluluğunu ifade etmek ya da başkasının mutluluğundan mutluluk duymak için kullanılmaktadır. Mutluluk için kalıp ifadeler:

Ağız tadıyla.../ Ağız kulaklarına varıyor! / Allah derim! / Aşka geldim. / Ayaklarım yerden kesildi!/ Bayram yapıyor! / Berhudar oldum!/ Can geldi!/ Çocuk gibi sevindim!/ Çok mutluyum!/ Çok sevindim! / Çok şükür!/ Değmesin keyfine!/ Deliye döndüm!/ Düğün bayram ediyor!/ Dünyalar benim oldu! / Etekleri zil çalıyor!/ Felekten bir gün geçirdim./ Gel keyfim

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

gel! Geniş bir nefes aldık! / Gerine gerine.../ Göbek attım! Göğsümüzü kabarttın! / Gözleri parladı! / Gözlerinin içi gülüyor! Gözüm gönlüm açıldı! Gözün aydın! Gururumu okşadı! Güle oynaya... / Harika! Havalarda uçuyor! Hele şükür! Hey çok mutluyum! Huzurluyum! İçim içime sığmıyor! / İçim rahatladı! İçime su serptin! İçimi ısıttı! İftihar ettik! Kabına sığmıyor! / Kanı kaynıyor! Keyifliyim! Koltuklarım kabardı! Memnun oldum! Mest oldum! / Mutluluktan havalara uçtum! Mutluluktan ölüyorum! Ne güzel! Neşeliyim! Oh çektim! / Oh hele şükür! Oh ya! Oley! Öyle mutluyum ki! Sevinçliyim! Sevinçten havalara uçmak üzereyim! Sevinçten ölecekmiş gibi oldum! Sevinçten takla attım! Şükürler olsun! Yaşasın! Yüreğim ferahladı! Yüzü gülüyor! Yüzünde güller açmış! Zevk aldım! Zevkten dört köşe oldum!

2.2. Beğenme: Bir sözden, bir kişiden, yapılan bir işten veya bir yemekten hoşlanma, keyif almadır. Estetik duygusudur, diyebiliriz. bu hassasiyete sahip kişilerin sadece insan güzelliğinin peşinde olmadıklarını; ritim, ses ve tabiatta da güzellik aradığını belirtir. Kalıp ifadeler:

Adam evladı! Aferin! Ağızlarına layık! Ağzı burnu yerinde! Ağzımın suyu aktı! Ağzından bal akıyor! Aklımı başımdan aldı! / Aklınla bin yaşa sen emi! Allah'ı var! Aman maşallah! Aman ne güzel! Analar neler doğurmuş! / Baba adam! Babana rahmet! Bal dök yala! Bayıldım gerçekten! Biçilmiş kaftan! Bir içim su! Böylesine can kurban! Bu ne güzellik! / Çok beğendim! / Çok güzel! Çok hoşuma gitti! Çok iyiymiş! Eline sağlık! Göz alıcı! Göz kamaştırıyor! Gözüme girdin! Ha şöyle! Hanım hanımcık! Harika bir şey bu! Harikasin! / Helal olsun! Helal! İki dirhem bir çekirdek! İnsan evladı! İyiymiş ya! Kanlı canlı! / Kırk bir kere maşallah! Maşallah! Maşallahı var! Mükemmel! Müthiş! Ooo, süper! Ömür adam! Parmakla gösteriliyor! Soylu soplulu! Süper! Süpermiş gerçekten! / Şahane! Şık olmuş! Şu güzele bak! Tadı damağında kaldı! Vay be çok güzel! Yakışır! / Yeme de yanında yat! Yok böyle bir şey! Yüzüne bakmaya kıyılmaz!

2.3. Üzgünlük: İnsanın odaklanmasını engelleyen; neşesiz, tasalı, gamlı, mahzun olma durumudur. Beklentinin gerçekleşmediği, insanın muktedir olamadığı durumlarda (ölüm gibi) genellikle ağlamayla ortaya çıkan, yoğun hâlsizlikle ve ümitsizlikle karışık bir duygudur. Kalıp ifadeler:

Acı çekiyor! Ağırına gitti! Ağlayacağım artık! Ağlayasım geldi! Ağzımın tadı kaçtı! Ağzını bıçak açmıyor! / Arpacık kumrusu gibi düşünüyor! Bağına taş bastı! Başımdan aşağı kaynar sular döküldü! / Bedbaht oldum! Belimi büktü! / İçine oturdu! Ben bunu hak etmedim! Beti benzi sapsarı oldu! Bir hoş oldum! / Boynunu büktü! Bu nasıl olur! / Burnumun direği sızladı! / Can evimden vurdu! Canı gitti! / Canım çok sikkın! Canım sıkıldı! / Ciğerim yanıyor! Çile çekiyor! / Çok içerledim! / Çok üzüldüm./ Deme! / Doğduğuma pişman oldum! / Dokunsan ağlayacak! / Durgunlaştı! Dünya başıma dar geldi! / Dünya başıma yıkıldı! Dünya gözüme zindan göründü! Dünyam karardı! Dünyası zindan oldu! / Efkâr bastı! Eyvah! / Gamlıyım! / Gözlerim doldu! / Gücüme gitti! Hadi ya! / Hay Allah! Hayatım zehir oldu! / Hiç sorma! Huzurum kaçtı! Hüsrana uğradım! / İçi sızlıyor! / İçim (ciğerim) parçalandı! / İçim kan ağlıyor! İçim karardı! / İçime acı çöktü! / İçime ateş düştü! İçine kapandı! / Kaderine küsmüş! / Kahrından ölüyor! Kahroldum! / Kara kara düşünüyor! Karadeniz'de gemileri batmış! / Karalar bağladı! / Kederlendim! / Lokmalar boğazıma dizildi! / Maalesef! / Nasıl oldu bu! / Ne günlere kaldık! / Ne yazık ki! Of! Perişan olmuş! Rahatsız oldum! / Sorma ya! Tat vermiyor! / Tüh ya! Üzgünüm! Yapma ya! Yas tutuyor! Yemeden

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

içmeden kesilmiş!/ Yüreğim sıkıştı!/ Yüreğim yandı!/ Yüreğime işledi!/ Yüreğimi dağladı!/
Yüzünden düşen bin parça!

2.4. Acıma: Başka bir kimsenin veya canlının mutsuzluğuna, içinde bulunduğu zor şartlara karşı duyulan üzüntü, merhamettir. Kalıp ifadeler:

Ah ne kadar yazık! / Ah yavrum! / Allah yardım etsin! / Ay! / Çok acıdım! / İçim acıdı! / İçim parçalandı! / İçim yandı! / İçler acısı! / Kahroldum! / Kalbim cız etti! / Kalbim titredi! / Kıyamam! / Rabbim yardım etsin! / Rabbim yardımcısı olsun! / Tüh! / Vah vah, yazık! / Yazık! / Yüreğim kaldırmadı! / Yüreğim yandı! / Yüreğimin yağları eridi! / Zavallı!

2.5. Korku: Bir tehlike, kötü bir olay veya bir acı karşısında uyanan coşku, beniz sararması, ağır kuruması, kalp ve solunum hızlanması gibi belirtilerle kendini gösteren duygu durumudur. Kalıp ifadeler:

Aklım çıktı! / Aklımı aldın! / Ateş bastı! / Buz kesildim! / Can havliyle... / Çok korktum! / Donakaldım! / Gözüm korktu! / Hihh! / İçim cız etti! / İrkildim! / Kalbim duracaktı! / Kanım dondu! / Korkudan kalbim durmak üzere! / Korkudan ölüyordum! / Küçük dilini yuttu! / Ödüm koptu! / Ödüm patladı! / Ölüp ölüp dirildim! / Sesim soluğum kesildi! / Soğuk terler döktüm! / Tüylerim diken diken oldu! / Ürperdim! / Yüreğim ağızıma geldi! / Yüreğimi hoplattın!

2.6. Kaygı: Üzüntü, endişe ya da merakla duyulan düşünce, tasadır. Kalıp ifadeler:
Akşam akşam! / Allah Allah! / Allah korusun... / Aman Allah'ım! / Beynimi kemiriyor! / Endişeleniyorum! / Hadi ya ciddi olamazsın! / Hayırdır inşallah! / İçim içimi kemiriyor! / İçim içimi yedi! / İçim sıkıldı! / İçime kurt düştü! / Merakta kaldım! / Ne olacak şimdi! / Ne oldu ki! / Nerde kaldı? / Panik içinde kaldım! / Sabah sabah! / Sıkıntı bastı! / Tedirgin oldum! / Tövbe tövbe! / Tüh ya! / Üstüne fenalık geldi! / Ya olursa ben ne yaparım! / Ya... olursa! / Yüreğim daralıyor!

2.7. Heyecan: Korku, sevinç, kızgınlık, üzüntü, kıskançlık, sevgi gibi farklı psikolojik duygularla ortaya çıkan güçlü ve geçici duygu durumudur. Kalıp ifadeler:

Allah'ım nefesim kesiliyor! / (Ay) çok heyecanlıyım! / Dokuz doğurdum! / Elim ayağıma dolaştı! / Eteklerim zil çalıyor! / Hayret bir şey ya! / İçim içime sığmıyor! / Kalbim duracak gibi! / Kalbim küt küt atıyor! / Kalbim yerinden çıkacak gibi! / Kalbim yerinden fırlayacak gibi! / Midem karıncalanıyor! / Öleceğim heyecandan! / Şimdi düşüp bayılacağım! / Yerimde duramıyorum!

2.8. Telaş: Herhangi bir sebeple aceleci olma duygu durumudur. Kalıp ifadeler:
Acelem var! / Acilen...lazım (Acilen çıkmam lazım/ bitirmem lazım...)/ Çok acil! / Elim ayağıma dolaştı! / Eteklerim tutuştu! / Fellik fellik aradım! / Haydi çabuk! / Haydi haydi! / Hemen şimdi! / Hemen yapmam lazım! / Hızlı olmam lazım! / İki ayağım bir pabuca girdi! / Ne yapacağımı bilemedim! / Panik oldum!

2.9. Merak: Bir şeyi bilmek veya öğrenmek için duyulan yoğun istektir. Kalıp ifadeler:
Bir şey mi oldu? / Durum ne? / Eee? / Hayırdır inşallah! / Hayırdır, ne oldu? / Hayrola? / Hayrolsun! / Her şey yolunda mı? / İçime bir kurt düştü! / Karadeniz'de gemilerin mi battı? / Merak ettim, bir şey mi oldu? / Meraktan öldüm! / Ne iş? / Ne oldu? / Ne olmuş? / Önemli bir şey yoktur inşallah!

2.10. Şaşırma: Ne yapmak gerektiğini, nasıl davranacağını kestirememeye, hayret etme durumudur. Kalıp ifadeler:

A aa! / Ağzım bir karış açık kaldı! / Allah Allah! / Aman Allah'ım, bu ne! / Bir yaşıma daha girdim! / Biri bana, bu yalan desin! / Ciddi misin? / Ciddi olamazsın! / Daha neler! / Deme (yahu)! / Dile kolay! / Dünyada inanmam! / Gerçekten mi? / Hadi be! / Hadi canım! / Hadi ya!

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

Hangi dağda kurt öldü! / Hangi rüzgâr attı! / Hayretler içindeyim! / İnanamıyorum! / İşe bak! / Nasıl olur! / Ne demeli bilmem ki! / Neler olmuş da haberimiz yok! / O da ne! / Olmaz böyle şey! / Olur mu kardeşim! / Olur şey değil! / Sahi mi! / Vallaha mı? / Vay be! / Vay canına! / Yapma ya! / Yok artık! / Yok canım! / Yuh be!

2.11. Öfke: Engellenme, kırılma, istenilenin elde edilememesi veya tahrik edilme karşısında gösterilen saldırganlık tepkisi, kızgınlık, hışımıdır. Kalıp ifadeler:

Aaaa! / Açtı ağzını yumdu gözünü! / Ağzıma geleni söyledim! / Allah ıslah etsin! / Allah kahretsin! / Allah'ın belası! / Allah'ın cezası! / Allah'ından bulsun! / Ateş aldı! / Ateş püskürüyor! / Ayıp, ayıp! / Bağırıp çağırırdı! / Barut fıçısı! / Başını yesin! / Beter olsun! / Beynime kan sıçradı! / Bıktım! / Bırak Allah aşkına! / Bırak Allah'ını seversen! / Bu kadarı da fazla! / Burama kadar geldi! / Burnundan soluyor! / Canı çıkasınca! / Canın cehenneme! / Cehenneme kadar yolun var! / Cinleri tepesine çıkmış! / Çileden çıktım! / Çok komik! / Çok sinir oldum! / Def ol git başımdan! / Def ol! / Dellendi! / Dinden imandan çıkardınız! / Eli kırılınsın! / Elim ayağım titredi! / Ettiğini bul! / Fitik oldum! / Fıtil oldu! / Gözü dönmüş! / Gözünü kan bürümüş! / Haddini aştin! / Hemen parlıyor! / Hiddetlendi! / Hop oturup hop kalktı! / Kıyametler kopardı! / Kızgınlım! / Kin duyuyor! / Köpürdü, köpürdü! / Küplere bindim! / Lanet olsun! / Ne hâlin varsa gör! / Of! / Öfkeden deliye dönmüş! / Sen görürsün! / Sigortalarım attı! / Sinirli! / Tamam artık! / Tepemin taşı attı! / Tepesi attı! / Yeter ama! / Yeter artık! / Zıvanadan çıktı!

2.12. Kıskançlık: Bir kimse üstünlük gösterdiğinde veya sevilen birisi, başkası ile ilgilendiğinde takınılan olumsuz tutum, haset etme veya acı duymadır. Kalıp ifadeler:

Ben de istiyorum! / Çok kıskandım! / Gözüm düştü! / Gözüm kaldı! / Karnım ağrıdı! / Keşke benim olsa! / Kıskançlıktan çatladım! / Kıskançlıktan kudurdu(m)! / Oh canıma değsin! / Oh olsun! / Orta yerimden çatladım! / Yine mi o!

2.12. Sıkılma: Beklemekten, aynı şeyleri duymaktan yaşamaktan, başkaları tarafından anlaşılammaktan can sıkıntısı duymaktır. Kalıp ifadeler:

Baydın artık! / Bekleye bekleye ağaç oldum! / Bezdim! / Bıktım usandım artık! / Bitse de gitsek! / Çatlayacağım! / Çok sıkıldım! / Daral geldi! / Daralıyorum! / Fenalık geldi! / İçim daraldı! / İçim şişti! / Kök saldım! / Ne bitmez şeymiş! / Of Allah'ım of! / Ooof!! / Ruhum daraldı! / Sıkıntıdan ölüyorum! / Sıkıntıdan patladım! / Sıkıntıdan patlamak üzereyim! / Ufff!

2.14. Mahcubiyet: Bir hata ya da verilen bir sözü yerine vaktinde getirmeme sonucu duyulan utangaçlık, sıkılganlık duygu durumudur. Kalıp ifadeler:

Affedersin! / Artık yüzüne bile bakamam! / Ay çok mahcubum! / Ay çok utandım! / Başka çarem yoktu! / Beni mazur görün! / Çok affedersin! / Çok mahcubum, ne diyeceğimi bilemiyorum! / Çok utandım! / Gerçekten çok üzgünüm! / Hay Allah! / Kusura bakma ya! / Kusura bakmayın! / Ne gereği vardı? / Ne olur affet, düşünemedim! / Tüh ya! / Ya çok özür dilerim! / Yer yarılrsa da içine girsem! / Yerin dibine geçtim!

2.15. Yorgunluk: Değişik sebeplerle kişinin ruh ve beden etkinlikleri açısından verimlilik düzeyinin azalması, enerjisinin tükendiğini hissetmesidir. Kalıp ifadeler:

Anam ağıladı! / Ayaklarıma kara sular indi! / Ayakta duramıyorum! / Bayılmak üzereyim! / Bittim bittim! / Bittim tükendim! / Canım çıktı! / Çok yoruldu! / Geberdim ya! / Hiç hâlim yok! / Öldüm bittim! / Pestilim çıktı! / Uykusuzluktan ölmek üzereyim! / Yorgunluktan her yerim ağrıyor! / Yorgunluktan ölüyorum!

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

ADP'de duygu durumlarıyla ilgili 2. kazanım "Kendisine yansıtılan duygulara uygun karşılıklar verebilir." Buradan itibaren karşılık olarak verilen duyguların tanımları ve kalıp ifadeleri verilmiştir:

2.16. Teselli etme: Acı bir olayı unutturmaya çalışma, acısını hafifletme ve paylaşmaya çalışma, avunma, avutmadır. Kalıp ifadeler:

Allah başka acı yaşatmasın!/ Allah beterinden korusun(saklasın)! / Allah korusun! / Allah rahmet eylesin!/ Allah sabır versin! / Allah sizlere uzun ömür versin!/ Allah'tan geldi! / Allah'ın hikmeti!/ Boş ver, takma kafana! / Cana geleceğine mala gelsin! / Canın sağ olsun!/ Çok şükür! / Hakkında hayırlısı buymuş!/ Hayırlısı olsun! / Her işte vardır bir hayır! / Her şeyin bir çaresi bulunur! / Kader böyle imiş!/ Mekânı cennet olsun! / Nur içinde yatsın!/ Olanda da olmayanda da hayır vardır! / Ölümlü dünya boş ver!/ Sağlık olsun! / Sana bir şey olmasın da!/ Sıkma canını!/ Takma kafana! / Üzülmene değmez! / Verilmiş sadakanız varmış!

2.17. Teskin etme: Acı, öfke, heyecan gibi duyguları dindirmeye çalışmaktır. Kalıp ifadeler:

Allah başka dert vermesin! / Allah korudu! / Allah sakladı! / Alma mazlumun ahını çıkar aheste aheste! / Beterin beteri var! / Bir şey olmaz! / Boş ver üç günlük dünya! / Boş ver! / Bu da geçer! / Canın sağ olsun! / Ciddiye alma! / Dert değil! / Dert etme! / Geç olsun da güç olmasın! / Göreyim seni! / Hak yerini bulur! / Hayırlısı, nasip kısmet! / Her işte vardır bir hayır! / Her şey olacağına varır! / Her şey yoluna girer! / Hiç sorun değil! / İnşallah daha iyi olur! / İş olacağına varır! / Merak etme! / Olur böyle şeyler! / Onun için üzölmeye değmez! / Sağlık olsun! / Salla gitsin! / Senden kıymetli mi! / Sıkma canını! / Sıkma tatlı canını! / Takma kafana! / Ucunda ölüm yok ya! / Üzme tatlı canını! / Üzölme! / Zamanla düzölür!

2.18. Kabul etme: Bir şeyi istemek veya o şeye istemeyerek razı olmaktır. Kalıp ifadeler:

Âmenna! / Bana uyar! / Başım gözüm üstüne! / Başımızın üstünde yeriniz var! / Başım la beraber! / Benim için hiç sakıncası yok! / Buyurun! / Elbette! / Eyvallah! / Hay hay! / Her zaman! / Kesinlikle! / Ne demek...! / Ne gerek vardı! / Neden olmasın! / Niye zahmet ettiniz! / Olabilir! / Olur! / Seve seve! / Tabii ki memnuniyetle! / Tabii ki! / Tamam! / Yeter ki iste!

2.19. Reddetme: Verilen veya yapılması istenen bir şeyi kabul etmemek, geri çevirmektir. Kalıp ifadeler:

Almayayım! / Başka zaman inşallah! / Çok isterdim ama imkânsız! / Çok üzgünüm! / Dediğin olmaz! / Hayatta olmaz! / Hayır, teşekkür ederim. / İmkânsız! / İstemiyorum dedim ya! / İstemiyorum zorla mı! / İsterdim ama... / Kusura bakmayın ama... / Maalesef! / Meşgulüm! / Mümkün değil! / Ne yazık ki olmaz! / Olacak iş değil! / Olmaz! / Uygun değilim! / Üzgünüm! / Yok, sağ olun! / Yürü git!

2.20. Uyarı: Herhangi bir konu üzerine ilgi çekme; bir konu hakkında ikaz, ihtar, tembihtir. Kalıp ifadeler:

Aha şuraya yazıyorum! / Aması maması yok! / Aynısını yaşamak istemiyorum! / Bak son kez uyarıyorum! / Bana bak! / Ben karışmam! / Ben sana gösteririm! / Benden günah gitti! / Benden söylemesi, dikkat edin! / Bir daha görmeyeceğim, duymayacağım! / Bir daha görmeyeyim! / Bir daha olmasın! / Bir kez daha uyarmayacağım! / Bu son olsun! / Bundan sonra yok! / Bunu bir daha tekrarlama! / Bunu son kez söylüyorum, eğer bir daha yaparsan...! / Bunun hesabını vereceksin! / Gör bak! / Kendine gel, dalga mı geçiyorsun! / Misafirler gitsin

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

ben sana gösteririm!/ Rica ediyorum!/ Sabrımı zorlama!/ Sakın bir daha...!/ Sakın ha!/ Sen bilirsin!/ Seni son kez uyarıyorum!

2.21. Yalvarma: Birinden ısrar ederek, kendini acındıracak sözler söyleyerek saygılı bir biçimde bir şey istemedir. Kalıp İfadeler:

Allah aşkına (söyle)!/ Allah rızası için!/ Allah'ını seversen!/ Ayağının altını öpeyim./ Gerçekten çok istiyorum!/ Gözünü seveyim!/ Hadi ama lütfen!/ Hatırım için!/ Kulun kölen olayım!/ Kurban olayım!/ Lütfen!/ Ne olur!/ Rica ediyorum!/ Yalvarırım!/ Yapmayın!

2.22. Kayıtsızlık: Aldırmazlık, ilgisizlik, umursamazlıktır. Kalıp ifadeler:

Aldırış etmiyor! / Aman be ya! / Aman canım! / Bana dokunmayan yılan bin yaşasın! / Bana göre hava hoş! / Bana ne! / Bana sorma! / Başka işim mi yok! / Beni hiç alakadar etmez! / Beni hiç ilgilendirmez! / Benimle ne alakası var! / Canın isterse! / Duymazlıktan gel! / Eee ne olmuş yani! / İstifini bozmuyor! / Salla gitsin! / Sana göre hava hoş! / Sen bilirsin! / Tuzun kuru! / Umursamıyorum! / Umurumda değil!

2.22. Sitem: Bir kimseye, yaptığı bir hareketin veya söylediği sözün; üzüntü, alınganlık, kırgınlık vb. duygular uyandırdığını öfkelenmeden belirtmektir. Kalıp ifadeler:

Aşk olsun! / Bana bunu da yaptın ya! / Beni çok şaşırttın! / Beni çok üzdün! / Böyle mi olduk! / Bu bana yapılır mı! / Bu kadarı da fazla! / Bunu bana nasıl yaparsın! / Bunu senden beklemezdim! / Bunu senden ummazdım! / Canın sağ olsun! / Çok kırdın beni! / Çok kırıldım! / Güvendiğim dağlara kar yağdı! / Hiç oldu mu şimdi! / İnsanoğlu çığ süt emmiş! / Küstüm sana! / Peki öyle olsun! / Sen de mi Brütüs! / Sen de mi! / Teessüf ederim! / Yaptığın iş mi şimdi! / Yüzünü gören cennetlik!

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde durumlarına uygun kalıp ifadelerin tespiti amaçlanmış ve belirlenmiştir. Bu doğrultuda araştırmada nitel araştırma deseni oluşturulmuştur. Duygu durumlarının tespitinin ardından duygu durumlarıyla ilgili kalıp ifadeler hakkında uzman görüş anketi uygulanmış, bu duygulara ait kalıp ifadelerin sınıflandırılması yapılmıştır. Kalıp ifadeler, verilmek istenen mesajı kısa yoldan vermeyi sağlayan iletişimsel dil birlikleridir. Kültürümüzde, duygu durumlarına uygun kalıp ifadelerin önemli bir yer teşkil ettiği, dil öğretiminde de bu ifadelerin seviyelere göre sınıflandırılarak verilmesi gerektiği belirlenmiştir. Araştırmamızda kalıp ifadelerin dil öğretiminde öğrencilere kolaylık sağlayan kültürel bir öge olduğu, öğretirken beden dilinden, vurgu ve tonlamadan yararlanmak gerektiği tespit edilmiştir. Kalıp ifadelerin öğretiminde kısa filmlerden faydalanmanın gerekli olduğu böylece bağlam içinde beden dilini de kullanarak hazırladığımız bu materyallerle öğrencilerin, hangi duygu durumu için hangi kalıp ifadeyi kullandığımızı daha rahat anlayacağı sonucuna varılmıştır. Uzman görüşüne başvurulmuş öğretim elemanları, duygulara ait kalıp ifadelerle, öğrencilerin iletişim kurarken ihtiyaç duyduğunu ve bu ifadelerin öğrencilerin konuşma ve anlama becerilerine katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Hepimiz duygusal varlıklarız ve bu tarz ifadelerle hangi meslek grubundan hangi yaşta olursak olalım hepimizin ihtiyacı vardır.

Öneriler

Kalıp ifadeler, günlük iletişimde kullanılacağı için Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere, bu ifadelerin hangi durum ve ortamda; kime, ne zaman söyleneceği bağlam

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

içinde öğretilmelidir. Çünkü bu ifadeler kültürel bir unsurdur ve çoğunun başka dilde karşılığı yoktur. Öğretim için drama yöntemi kullanılabilir. Drama yönteminde beden dilinin, vurgu ve tonlamanın kullanılması kalıp ifadelerin anlaşılmasını kolaylaştıracaktır. Dramada kullanmak amacıyla seviyelere uygun olarak yazılacak metinler drama yöntemini faydalı kılacaktır. Böylece işlevsel olan metinlerle iletişime yönelik Türkçe öğretimi gerçekleştirilebilecektir.

Kalıp ifadelerin öğretimi için görsel-işitsel araçlardan yararlanmak öğrenmeyi daha kalıcı hâle getirecektir. Özellikle duygu durumlarına ait kalıp ifadelerin yer aldığı seviyelere uygun olarak çekilmiş kısa filmler hem ilgi çekici hem de öğrenmeyi kolaylaştırıcı materyaller olacaktır. Filmlerin kısa olarak çekilmesi ders materyali olarak belirli bir sürede kullanılmasını kolaylaştıracaktır.

Ders kitaplarına genel olarak baktığımızda kalıp ifadelerin bağlam içinde verilmediği dikkatimizi çekmiştir. Yabancılara Türkçe öğretimi için hazırlanan ders kitaplarında duyguları ifade eden kalıp ifadelere daha fazla yer verilmesinin gereği de ortadadır.

Kaynakça

- GÖKDAYI, H. (2008). Türkçede kalıp sözler. *Bilgi Dergisi*, 44, 89-110.
- KAPLAN, M.(2008). Kültür ve dil. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2014). Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve programı. http://adp.meb.gov.tr/nedir.php_10.01.2014 tarihinde erişilmiştir.
- MİRİCİ, İ. H. (2014). *Avrupa Dilleri öğretimi Ortak Çerçeve Programı ve Avrupa Dil Portfolyosu Nedir?*. http://adp.meb.gov.tr/nedir.php_10.01.2014 tarihinde erişilmiştir.
- Türk Dil Kurumu. (1998). *Türkçe sözlük*, Ankara: Türk Dil Kurumu.
- VOLTAN-ACAR, N. (1987). Duygu yansıtan sözcüklerin anlamsal çözümlemesi. *Nöroloji Nöroşirurji-Psikiyatri Dergisi*. 29-33.
- VOLTAN-ACAR, N. (1990). Duygu yansıtan sözcük ve deyimlerin anlamsal çözümlemesi II. V. *Ulusal Psikoloji Kongresi (psikoloji- Seminer Dergisi Özel Sayısı)*.Ege Üniversitesi Basımevi, 8.

TÜRKÇE ÖĞRENER ARAP ÖĞRENCİLERİN YAZMA BECERİLERİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLAR VE ÖNERİLER*

Yaşar AYDEMİR*
Sumyah MUFLEH**

Giriş

Dil, toplumlar arası kültürel, bilimsel ve ekonomik ilişkiler kurulmasında aktif bir araç sayılmaktadır. Bu yüzden yabancı dil öğretimi, toplumlar arasında ulaşım ve iletişimin gelişmesi, devletlerarası siyasi ve ekonomik ilişkilerin artması sayesinde gelişmiş ve önem kazanmıştır. Araplara Türkçe öğretimi, aralarında tarihsel ve kültürel bağları bulunan Türk ve Arap toplumlarının birbiriyle kaynaşması ve değişik platformlarda birliklilikleri açısından son derece önemlidir. Bu ilişkilerin gelişimine paralel olarak Arap dünyasından çok sayıda öğrenci Türkiye'de eğitim almakta, Türk dilini öğrenmekte ve iki toplum arasında köprüler kurmaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve öğreniminde Türkiye'de hayli mesafe alınmış; çok sayıda yabancılara Türkçe öğreten merkez kurulmuştur. Bu merkezlerde eğitim-öğretim yapılırken farklı toplumlardan gelen öğrencilerin Türkçeyi öğrenmesinde kendi toplumlarına has zorluklar yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu yüzden farklı dil ailelerinden gelen öğrencilerin Türkçeyi öğrenimlerinde karşılaştıkları problemlere karşı da tespitler ve önlemler alınmış, yöntemler geliştirilmiştir. Bu kapsamda birtakım akademik çalışmalar yapılmıştır. Bunların içerisinde Araplara Türkçe öğretimi ile ilgili çalışmalar da vardır.

"Arapların Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Sorunlar" adlı çalışmada Türkçe ile Arapçanın alfabe, ses, biçim (morfoloji) ve sözdizimi (sentaks) yönünden karşılaştırılması yapılmıştır. Araştırmanın sonuç ve öneriler kısmında Arapların Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunların temelinde, Araplara Türkçe öğretirken uygulanan yöntem ve tekniklerin yetersiz kaldığı sonucuna varılmış ve bu husus vurgulanmıştır. Çalışmada, Türkiye'deki Arap kökenli vatandaşlara Türkçenin ana dili olarak öğretimi sırasında karşılaşılabilecek sorunların giderilmesine yönelik ipuçlarına da değinilmiştir (Polat, 1998). "Gazi TÖMER'de Öğrencilerin Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri" adlı yüksek lisans tezinde, Gazi TÖMER'de öğrencilerinin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ele alınmış ve bunların çözümüne yönelik önerilerde bulunulmuştur. Bu çalışmada Arap kökenli öğrencilerin yazmada zorluk çektiği ve grubun kendine özgü hatalar yaptığı tespitine yer verilmiştir (Kara, 2010). "TÖMER'de Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Arap Öğrencilerin Kompozisyonlarında Hata Analizi" isimli makalede Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi TÖMER'de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Arap öğrencilerin kompozisyon hataları üzerine değerlendirmeler yapılmıştır. Bu hatalar anadildeki bir dilbilgisi kuralının hedef dilde kullanımıyla ortaya çıktığı gibi, anadilden yabancı dile çeviri yapılması sonucu da ortaya çıkabilmektedir tespitine yer verilmiştir (Adalar Subaşı, 2009). "Arap Öğrencilerin Türkçe Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi" adlı

* Prof. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi. aydemir@gazi.edu.tr
yasaraydemir@yahoo.com

** Gazi Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencisi. muf.highness@yahoo.com

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

makalede, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerilerinin yanlış çözümlene yaklaşımına göre değerlendirildiği görülmektedir. Elde edilen veriler; dilbilgisi yanlışları, sözdizimsel yanlışlar, sözcük seçiminden kaynaklanan yanlışlar, yazım-noktalama yanlışları olarak tasnif edilmiş, daha sonra bu yanlışlar, yanlış çözümlenmesi yaklaşımına göre olumsuz aktarım yanlışları ve dilsel gelişim yanlışları olmak üzere gruplandırılarak değerlendirilmiştir (Bölükbaş, 2011).

Görüldüğü üzere, Türkçe öğrenimi gören Arap öğrencilerinin dil sorunlarıyla ilgili yapılan çalışmalarda Türk dilinin öğretilmesi aşamasında Arap öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar ele alınmıştır. Söz konusu çalışmalardan sonra da Türkçenin öğretimi üzerinde yeni çalışmalar yapılmış; yöntem ve materyal üretilmiş, yeni merkezler kurulmuştur. Arapların Türkçe öğreniminde yazma becerilerinde karşılaştıkları problemleri ayrıca ele alarak inceleyen, konuyla ilgili öğrenci görüşlerini değerlendirerek probleme çözüm önerileri getiren çalışma olmamıştır.

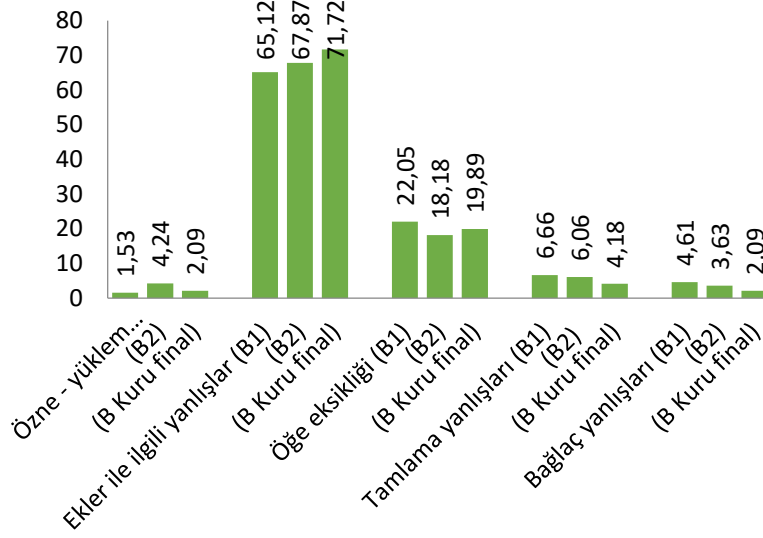
Türkçe Öğrenen Arap Öğrencilerin Yazma Becerilerinde Karşılaşılan Sorunlar

Biz çalışmamızda Arap dünyasından gelen öğrencilerin yazma becerilerinde karşılaştıkları sorunları tespit etmeyi, onların görüşlerini de alarak bir takım öneriler getirmeyi hedefledik. Bu tespitlerle Arap öğrencilerin Türkçe ders dinleme/anlama/öğrenme süreçlerinde ortaya çıkan aksaklıklarının en aza indirilmesi, öğrenim süreçlerinin iyileştirilmesi amaçlanmıştır. Bu çerçevede 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Gazi Üniversitesi TÖMER'de B kuru final (B1-B2) orta düzeyinde Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin yazma becerilerinde karşılaştıkları sorunları tespit ettik, bunlara yönelik öğrenci görüşlerini de alarak birtakım önerilerde bulunduk.

Çalışmamızda B1 orta düzeyi, B2 orta düzeyi ve B kuru final sınavının her birinden 80'er kompozisyon olmak üzere toplamda 240 sınav kâğıdı incelenmiştir. Toplanan veriler nitel analiz yöntemi ile değerlendirilmiştir. Yapılan uygulamanın verilerinde: dilbilgisi yanlışları (yapısal bozukluklar) ve sözdizimsel (anlamsal bozukluklar) yanlışların tespiti yapılmıştır. Ayrıca konuyla ilgili olarak cevaplandırılmak üzere öğrencilere 16 soruluk araştırma formu verilmiştir. Araştırmada kullanılan kompozisyon kâğıtlarının inceleme sonuçları ve konuyla ilgili öğrenci görüşleri sonuçları tek tek ele alınmış ve birbirinin sonuçlarıyla mukayeseli olarak değerlendirilmiştir.

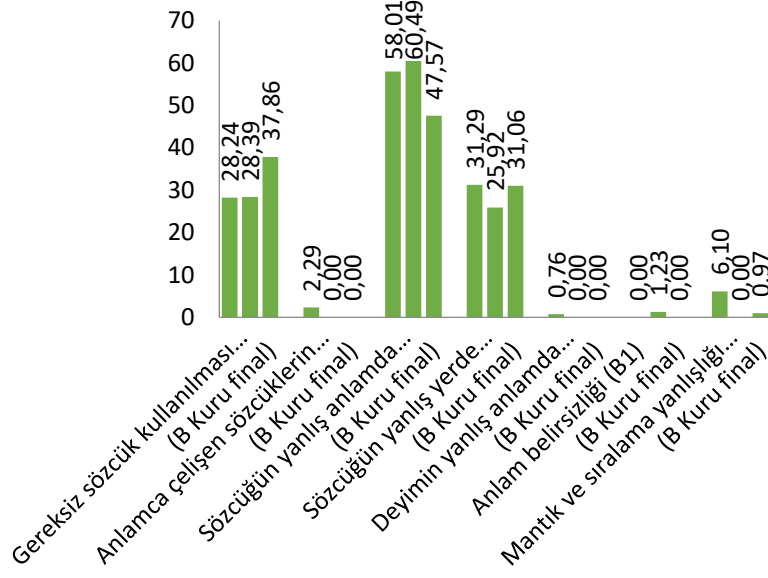
Yapılan uygulamanın verileri sonucunda; öğrencilerin dilbilgisi yanlışları (yapısal bozukluklar) ve sözdizimsel (anlamsal bozukluklar) yanlışları tespit edilmiş ve sonuçlar aşağıdaki grafikte gösterilmiştir:

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri



Grafik 1. Yapısal bozukluklar B1, B2 ve B kuru final

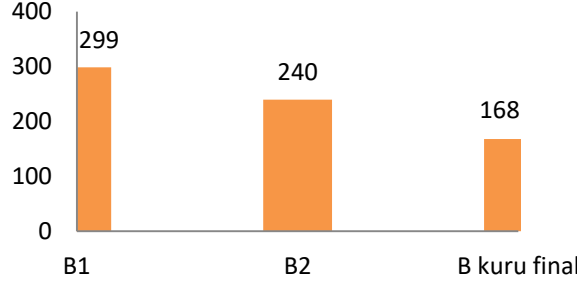
Yapısal bozukluklarla ilgili en çok rastlanan hataların eklerle ilgili yanlışlarda olduğu görülmektedir: Ad durum ekleri, tamlama ekleri ve iyelik ekleri. Bu konulardaki hataların sebebi, Arapçanın gramer yapısının Türkçeden farklı olması, öğrencilerin iki dil arasında farklılık bağlantısını kuramamaları olarak açıklanabilir. Ayrıca öğrencilerin Türkçede sözcüklerin buldukları yere göre farklı ekler aldığını iyi öğrenemedikleri sonucunu çıkarabiliriz. Diğer yandan öğrencilerin kendi anadillerinden yaptıkları olumsuz aktarım ve öğrendikleri dile karşı aşırı genelleme yapmaları, ekler konusundaki hatalara neden olabilir. Bunların yanında öge eksikliği (nesne, tümleç, yüklem eksikliği) de sık yapılan yanlışlar arasında görülmüştür. Öge eksikliğinden kaynaklanan hatalar, Arapça ve Türkçedeki öge dizilişlerinin birbirinden çok farklı olmasından kaynaklanabilir. Türkçe öge dizilişi özne-nesne-yüklem olarak sıralanırken Arapçadaki cümle dizilişi fiil-fail-meful olarak sıralanmaktadır. Arapçada cümle isim ile başlıyorsa 'İsim cümlesi', fiil ile başlıyorsa 'Fiil cümlesi' olarak adlandırılmaktadır. Öğrencilerin daha az hata yaptıkları diğer dilbilgisi konuları ise; özne-yüklem uyumsuzluğu ve bağlaç kullanımınıdır. Öğrencilerin özne-yüklem uyumsuzluğu ile ilgili yaptıkları hataların sebebi; Türkçenin sondan eklemeli, Arapçanın ise bükümlü bir dil olduğunu göz ardı etmeleri olabilir. Öğrencilerin fiillerden sonra gelen şahıs eklerini kullanmayı ihmal etmesinin ve hata yapmasının sebebi, Türkçedeki kural kısıtlamalarını bilmemelerinden kaynaklanabilir. Bağlaç kullanımında ise çok fazla hata görülmemektedir. Bunun sebebi, öğrencilerin hata yapma korkusuyla uzun cümleler kurmaktan ve bağlaç kullanımından kaçınmış olmaları gösterilebilir.



Grafik 2. Anlamsal bozukluklar B1, B2 ve B kuru final

Yukarıda Grafik 2'de de görüldüğü gibi anlamsal bozukluklarla ilgili en çok rastlanan hatalar; gereksiz sözcük kullanımı, sözcüğün yanlış anlamda kullanımı ve sözcüğün yanlış yerde kullanımı şeklindedir. Gereksiz sözcük kullanımı ile ilgili hataların, öğrencilerin kullandığı sözcüğün anlamının Türkçedeki kapsamını bilmemelerinden ve dil öğrenimleri sürecinde sözcük dağarcıklarının iyi gelişmemesinden kaynaklanabileceği söylenebilir. Sözcüğün yanlış anlamda kullanımı ile ilgili yapılan hataların sebebi, Arapçadan Türkçeye geçmiş bazı sözcüklerin anlam değişmesine veya kaymasına uğraması nedeniyle öğrencilerin olumsuz aktarım yaparak sözcüğü yanlış anlamda kullanması olabilir. Sözcüğün yanlış yerde kullanımının genellikle tamlamalarda yapıldığı görülmektedir. Arapça ve Türkçede tamlamaların farklı bir dizilişle yapılması öğrencilerin sözcükleri yanlış yerde kullanmasına sebep olabilir. Ayrıca isim, sıfat ve zarf kavramlarını kavrayamamaları da sözcükleri yanlış yerde kullanmalarına sebebiyet verebilir. Öte yandan öğrencilerin deyim kullanımından kaçındıkları da gözlemlenmiştir. Bunun sebebi, deyimleri anlamakta, kavramakta ve benimsemekte zorluk çekmeleridir. Çünkü deyimler durumları, kavramları mecaz yoluyla anlatan, toplumun kültüründen, yaşam biçiminden dile yansıyan söz öbekleridir. Az yapılan diğer hatalar ise; anlamca çelişen sözcüklerin kullanımı, anlam belirsizliği, mantık ve sıralama hatalarıdır. Anlamca çelişen sözcüklerin kullanımı ile ilgili hataların sebebi, öğrencilerin zıt anlama gelen sözcüklerin yakın anlama geldiğini düşüncülerinden kaynaklanmış olabilir. Anlam belirsizliği, mantık ve sıralama ile ilgili hatalar ise öğrencilerin genellikle hedef dili doğru bir şekilde öğrenememesinden, bildiği sözcükleri anlamsızca art arda sıralamasından ya da kendisine verilen yazma konusunu anlayamamasından kaynaklanabilir.

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri



Grafik 3. Yazım-noktalama hataları B1, B2 ve B kuru final

Grafikte görüldüğü gibi Arap öğrencilerin yazım-noktalama hataları kur ilerledikçe azalmıştır. Yazım-noktalama ile ilgili yapılan hatalara genellikle ünlü harflerin yazımında ve büyük-küçük harf kullanımında rastlanmıştır. Arapçada ve Türkçede kullanılan alfabe farklılığı öğrencilerin yazım yanlış yapma oranını artırmaktadır. Genellikle öğrencilerin ünlü harflerin yazımında hata yapma oranlarının yükseldiği görülmektedir. Arapçada '-o,-ö,-ü' sesleri bulunmamaktadır. Türkçede ünlü uyumunun önem arz etmesi, ancak Arapçada ünlü uyumunun olmaması yazım yanlışlarının sebebi olarak gösterilebilir. Arapçadan Türkçeye geçen sözcükler Türkçenin yapısına göre yazılmaktadır. Örneğin; Arapçada çift ünsüzle biten (şeddeli) 'Hiss' sözcüğü Türkçede büyük ölçüde 'His' olarak yazılmakta ve okunmaktadır. Öğrencilerin bu sözcükleri Arapçadaki gibi yazma eğiliminde olması, yazım yanlışları yapmalarının sebeplerindendir. Türkçede büyük harf kullanılması gereken yerlerde öğrencilerin büyük harf kullanmamasının nedeni, Arapçada cümle bitiminde ya da özel isimlerde büyük harf kullanılmamasından kaynaklanır.

Araştırmada, 240 öğrencinin kompozisyonlarına dayanarak belirlenen bulgu ve sorunlara ilişkin önerilerin daha sağlıklı yapılabilmesi Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin de bu sorunlara yönelik düşüncelerini almak üzere öğrencilerin %20'sine 16 soruluk bir araştırma formu verilmiştir. Araştırma formundaki sorular yapılan hataların sebeplerini araştırmak amacıyla hazırlanmıştır. Öğrencilerin verdikleri cevaplarda; yapısal bozukluklara ilişkin (ad durum ekleri, tamlama ekleri, iyelik ekleri, kip ve zaman ekleri, sözcük türleri) yanlışlıkların sebebini Türkçenin yapı ve aile olarak Arapçadan farklılık göstermesi olarak açıklamışlardır. Ancak söz konusu yanlışlıkları pratik yaptıklarında çözebildiklerini ifade etmişlerdir. Anlamsal bozukluklarla ilgili (gereksiz sözcük kullanımı, sözcüğün yanlış anlamda kullanımı, sözcüğün yanlış yerde kullanımı) hataların sebeplerini Türkçedeki sözdiziminin Arapçadan farklı oluşuna bağlamışlardır. Öğrenciler, kompozisyon yazarken kendi anadilleriyle düşünmelerini, Arapçadan Türkçeye geçen sözcüklerin anlam farklılığına uğramasını hata yapma nedeni olarak göstermişlerdir. Yazılarında Türkçe deyim kullanmaktan kaçınmalarının sebebini, deyimlerin mecaz anlamlı oluşları ve sadece ders kitabına bağlı kalmalarıyla ilişkilendirmişlerdir. Yazım-noktalama ile ilgili ise Latin harflerini, İngilizce öğrenirken öğrendikleri için Türkçe yazarken çok sorun yaşamadıklarını ancak Türkçede ünlü harflerin yazımında zorlandıklarını söylemişlerdir. Onlara göre bunun sebebi, bazı ünlü seslerin Arapçada bulunmamasıdır.

Sonuç ve Öneriler

Yapılan araştırmada belirlenen sorunların çözümüne yönelik, Türkçe öğrenen Arapların Türkçe yazılı anlatım becerilerini daha etkin kılmak amacıyla izlenebilecek yolları şu şekilde sıralamak mümkündür:

Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin ve yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin Arapça ve Türkçe arasındaki dil farklılıklarını bilmeleri önemli bir kolaylıktır.

Öğrencilerin kendi anadillerindeki dilbilgisi kurallarına hâkim olması, Türkçedeki dilbilgisi kurallarını iyi kavramalarına imkân sağlayacağından dilbilgisi konusunda hata yapmalarını asgari düzeye indirecektir. Türkçe ve Arapçadaki kuralların karşılaştırılması iki dil arasındaki farklılıklara ışık tutacağından hedef dili öğrenme bilincini de arttıracaktır. Bu sebeple Arapça ve Türkçedeki dilbilgisi kurallarına dair çalışmaların yapılması önem arz etmektedir. Öğrencilerin sıkça yaptığı yazım hataları genellikle ekler sebebiyledir. Bu hataları asgari düzeye indirmek için Türkçe öğrenen Arap öğrencilere Türkçenin sondan eklemeli bir dil olduğu benimseltilmelidir. Türkçedeki köklerin Arapçadaki gibi değişmediği ve bu değişmeyen köklere ekler getirilerek anlam kazandırıldığı üzerinde önemle durulması gerekir. Dilbilgisi öğretimi sınıf içerisinde öğrenciyi etkin kılacak araç-gereçler kullanılarak yapılabilir. Öğretilen dilbilgisi kuralını öğrencinin benimseyebilmesi için doğal ortamların oluşturulması etkin öğrenimi sağlayacaktır. Öğrencinin de öğrendiklerini pekiştirmek amacıyla günlük hayatında ve sınıf içerisinde bu kuralları uygulamaya çalışması gerekmektedir.

Arapçadan Türkçeye geçmiş olan sözcükler, Türkçe öğrenen Arap öğrencilere avantaj sağladığı gibi dezavantaja da neden olabilmektedir. Çünkü bazı sözcüklerin anlamları değişime, kaymaya uğramıştır. Bu durum öğrencilerin gereksiz sözcük kullanmalarına, anlamca çelişen sözcükler kullanmalarına ve sözcükleri yanlış anlamda almalarına sebebiyet vermektedir. Öğrencilere bu durumun söylenmesi ve sözcük çalışmalarına önem verilmesi bu tür hataları en aza indirecektir. Özellikle temel düzeyde somut nesnelere, oyunlarla ve resimlerle yapılan sözcük öğretileri öğrencinin sözcük dağarcığını geliştirecek ve hata yapmalarını engelleyecektir. Sözcüklerin anlamlarını iyi kavrayan öğrenciler mantık ve sıralama hatalarını azaltacaktır. Öğrencilerin sözcük türlerini ve öğelerini yanlış yerde kullanmalarını önlemek için öğrencinin ve öğretmenin Türkçe ve Arapçadaki isim ve fiil cümlelerinin yapı ve öğe bakımından farklılık gösterdiğini bilmeleri önem arz eder. Öğrencilerin deyim kullanımını sağlamak amacıyla Türkçe öğretenlerin Türk kültürünü tanıtacak araç ve gereçlerle etkin ders işleyişine önem vermeleri bir gerekliliktir.

Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin ünlü harflerin yazımıyla ilgili hataya düştükleri çok sık görülmektedir. Bu hataların asgari seviyeye indirilmesi için öğretmenlerin yazma çalışmalarına önem vermeleri ve temel seviyeden itibaren öğrenciye dönüt verilmesi, hatalarının düzeltilmesi gerekmektedir. Arapçada ünlü harflerin yazılmaması ya da hareke adı verilen işaretlerle gösterilmesi, Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin, Türkçe öğrenen diğer yabancılara göre daha çok hata yapmalarına ya da daha geç öğrenmelerine sebep olabilir. Bu nedenle Türkçe öğrenen Arap öğrencilere öğretmenlerin zaman vermesi ve sabır göstermesi önemlidir. Ayrıca Türkçede bulunan ünlü uyumu kuralları Arapçada bulunmamaktadır. Bu konuyla ilgili öğrencilere özel çalışmalar yapılabilir. Arap öğrencilerin genellikle "-o,-ö,-ü" seslerinin yazımında ve sesletiminde zorlandıkları görülmektedir. Bunun için özellikle bu harflerin yazımı ile ilgili çalışmaların yanında telaffuz çalışmalarına da ağırlık verilmesi önem arz eder. Öte yandan dinleme çalışmaları yapmak da öğrencilerin yazım

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

yanlışlarındaki hataları aza indirmek için önemli bir uygulamadır. Öğrencinin duyduğu sesi, doğru bir şekilde yazabilmesi için alternatif çalışmalar olarak önerilebilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğreten kişilerin Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek amacıyla farklı yazma etkinliklerine önem vermesi, dikte çalışmalarına ağırlık vermesi ve öğrencilerin hangi konularda hataya düştüklerini belirleyip uygun araç ve gereç geliştirmesi önem arz etmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten kurum ve kuruluşlara düşen görev ise öğretmenlere rehberlik sağlayacak öğretmen kitapları hazırlamaları olacaktır.

Son olarak, anadili ve öğrenilen yabancı dil arasında sürekli bir etkileşim olmasından dolayı Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin kendi anadillerindeki kuralları iyi bilmeleri, onlara Türkçe dilbilgisi kurallarını daha kolay öğrenme ve uygulama şansı yaratacaktır. Türkçe öğrenirken anadilini etkin bir öğrenme aracı olarak kullanan birey başarıya ulaşacaktır.

Kaynakça

- ADALAR SUBAŞI, D. (2009). TÖMER'de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin kompozisyonlarında hata analizi. *Dil Dergisi*, 148, 7-16.
- BÖLÜKBAŞ, F. (2011). Arap öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(3), 1357-1367.
- KARA, M. (2010). Gazi üniversitesi TÖMER öğrencilerinin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve bunların çözümüne yönelik öneriler. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(3), 661-696.
- POLAT, H. (1998). *Arapların Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

EDEBİYAT ÖĞRETİMİNE DAİR İTİRAZLAR

Yavuz BAYRAM*

Edebiyat Öğretiminde Hedefler ve Beklentiler**

Edebiyat öğretimi ile toplumsal huzur ortamının sağlanması, birlik ve kardeşlik bağlarının güçlendirilmesi, sosyal dayanışma ortamına katkı sağlanması, bireylerin ruhsal gelişmelerinin sağlıklı biçimde gerçekleşmesi, kültürel birikimlerimizin ve değerlerimizin yeni kuşaklara aktarılması arasında doğrudan ve güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Dahası edebiyat öğretimi ile muasır medeniyetler hedefimiz ve küresel rekâbetteki yerimiz arasında da güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Ne var ki söz konusu ilişkinin gücü ve niteliği konusu, yeterince tartışılmış değildir.

Nitekim edebiyat öğrenimi görenlerin büyük çoğunluğunun edebiyat öğretimi ile toplumsal yaşamda karşılaşılan şiddet olayları, iletişim sorunları, kültürel ve sanatsal yozlaşma gibi hususlar arasındaki ilişkiyi gözlemleyememiş olması, üzerinde durulması gereken bir durumdur. Zira bu ilişkinin gözlemlenmesi, edebiyat öğretiminin ve edebiyat alanıyla ilgili argümanların söz konusu sorunların çözümü noktasında önemli katkılar sağlayabileceğinin de anlaşılması demektir.

Bununla birlikte hâlihazırda edebiyat öğretiminden neler beklendiği hususunda yeterli tartışma ve değerlendirmelerin yapıldığı söylenemez.

Edebiyat öğretiminde önemli rol oynayan iki kurumdan biri Milli Eğitim Bakanlığı diğeri Yükseköğretim Kurulu'dur. MEB, edebiyat öğretimiyle ilgili hedeflerini ilgili mevzuatta belirtmişse de yükseköğretim kurumlarında bu bağlamda ortak hedeflerden söz etmek mümkün değildir. Kimi yükseköğretim kurumları stratejik planlarında genel anlamda öğretim faaliyetleriyle ilgili hedeflerine yer vermişken genelde edebiyat öğretimiyle ilgili hedeflerden hiç söz edilmemiştir. Oysa her branşta olduğu gibi edebiyat öğretiminde de hedeflerin belirlenmesi; en azından tartışılması gerekmektedir.

Edebiyat öğretiminden beklentiler bağlamında, öğretimin koordinasyonundan ve gerçekleştirilmesinden sorumlu olanlar ile bu öğretimden yararlananlar arasında zaman zaman ciddi farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Söz gelimi yükseköğretim kurumları, edebiyat öğretimini genelde ilgili öğretim elemanlarının bilgi, birikim, tecrübe ve bakış açıları paralelinde yürütmektedirler. Böylece edebiyat öğretimiyle ilgili hedefler de öğretim elemanlarının hedeflerinden oluşmaktadır.

* Prof.Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi, yavuzebrar@gmail.com.

** Bu bildiri, edebiyat eğitimi ve öğretimi eksenli çalışmaların önemine binaen bu alandaki mevcut çalışmalara (Örnekler: Aydemir 2006, Bayram 2011, Ayyıldız ve Bozkurt 2006, Bayazıt 2012, Bilkan 2006, Büyükkantarcıoğlu 2006, Coşkun 2006, Çalışkan 2006, Çetişli 2006, Çifçi 2013, Demiral 2006, Elbir 2015, Güzel 2006, İspirli ve Gülbahçe 2009, Karageçi 2006, Keklik 2013, Keklik ve Savran 2015, Mengi 2006, Pilav 2016, Saraç 2006...) bir katkı sağlama amacıyla hazırlanmıştır. Edebiyat eğitimi ve öğretimi eksenli çalışmalar hakkında daha fazla ve daha ayrıntılı bilgi için bkz.: Keklik ve Savran 2015: 599-658.

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Edebiyat öğretimindeki temel farklılık da bu noktada ortaya çıkmaktadır. Zira öğretim elemanlarının hedefleri daha çok doğrudan doğruya edebiyat öğretimiyle ilgili iken öğrencilerin neredeyse yegâne hedefi bir meslek sahibi olmaktır. Meslek sahibi olma motivasyonu öylesine güçlenmiştir ki edebiyat öğretimi sıklıkla arka planda kalmaktadır. Bu sebeple öğrenciler hemen hemen bütünüyle meslek sahibi olmaya odaklanmışlar; edebiyat alanıyla ilgili bilgi ve birikim sahibi olmak, samimi ve ciddi bir hedef olmaktan çıkmıştır.

Şu hâlde edebiyat öğretiminin yakın ve uzak hedefler bağlamında toplumsal, kültürel, sanatsal, sosyal ve eğitsel açılardan ele alınarak ciddiyetle değerlendirilmesi, Türkiye'de edebiyat öğretiminin hem geleceği hem de niteliği açısından yararlı olacaktır. Bu amaçla bugüne kadar yapılan çalışmaların değerlendirilmesi ve yeni çalışmaların gerçekleştirilmesine ihtiyaç vardır.

Öğrenci Seçimi (Lise, Lisans, Yüksek Lisans, Doktora)

İlk ve orta okul düzeyinde öğrenim görenler, doğrudan edebiyatla ilgili derslerle genelde muhatap olmazlar. Bu dönemlerde müfredatta daha çok doğrudan Türkçeyle ilgili dersler yer almaktadır. Bununla birlikte çocukların manzûm veya mensûr edebî metinlerle ilk karşılaşmaları da bu dönemde ve bu dönemdeki derslerinde söz konusu olmaktadır. Dolayısıyla ilk ve orta okul döneminde öğrencilerin bir seçiminden söz etmek güçtür. Nitekim öğrencilerin özellikle ilk okul dönemindeki okuma becerilerinin geliştirilmesi çalışmaları sayesinde, sonraki yaşlarına göre, ciddi ve yaygın sayılabilecek düzeyde okuma alışkanlığı edindikleri söylenebilir. Ne yazık ki beklenenin aksine öğrenim kademelerinde ilerledikçe öğrencilerin okumaya ayırdıkları zaman, artmak bir yana ciddi biçimde düşme eğilimi göstermektedir.

Orta öğretim aşamasına gelindiğinde öğrencilerin ilk ciddi seçimleriyle de karşı karşıya kaldıkları görülmektedir. Zira lisede öğrencilerin "Fen Bilimleri, Türkçe-Matematik, Sosyal Bilimler ve Yabancı Dil" gibi alanlar arasından seçim yapmaları gerekmektedir. Bu, ilk bakışta öğrencilerin seçimi gibi görünse de aslında *mevcut şartlar, eğitimin niteliği, kamuoyu algısı ve geleceğe dair planlar* ve benzeri unsurlar da devreye girdiğinde daha çok zorunlu bir seçim hâline dönüşmektedir. Bu aşamada zaman zaman ciddi sorunlarla ve yanlış tercihlerle karşılaşıldığı görülmektedir. Zira hâlihazırda öğrencilerin ilgi alanları ve yetenekleri doğrultusunda seçim yaptıklarını söylemek çok zordur. Derslerinde başarılı olan zekî öğrenciler, tercihlerini büyük oranda sayısal programlardan yana yapmaktadırlar. Sosyal programlara daha çok sayısal dersleri başaramayan veya başaramayacağı düşünülen öğrenciler yerleştirilmektedir. Bu aşama, her şeyin başladığı, edebiyat öğretimi açısından ifade edilecek olursa, her şeyin bittiği noktadır. Çünkü edebiyat öğretimine lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyinde çok büyük oranda bu gönülsüz adaylarla devam edilecektir.

Dolayısıyla edebiyat öğretimindeki ilk ve en büyük sorun da bu tercih aşamasında ortaya çıkmaktadır. Çünkü sosyal bilimler ve edebiyat ağırlıklı programlara, gerçekten bu alanda başarılı ve yetenekli öğrencilerden çok sayısal dersleri başaramayacağı düşünülen öğrenciler devam etmektedir. Sadece sayısal derslerde değil bütün derslerde başarılı olan öğrenciler ise fen bilimleri ve matematik alanlarına kaymaktadır. Sonunda lisans öğrenimine aday öğrenciler havuzunda da edebiyat alanına karşı özel ilgi gösteren yetenekli adaylar yerine daha uygun ve prestijli (!) bölümlerde öğrenim görememiş öğrenciler biriktirmektedir.

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

Üniversitelerde edebiyat öğrenimine başlayanların büyük çoğunluğu da bu havuzdan geldiği için lisans düzeyinde edebiyat öğretimi genelde vasat bir katılımıla başlamaktadır.

Adaylar, üniversitelerimizdeki edebiyat programlarına TS (Türkçe Sosyal) ağırlıklı puanları dikkate alınarak yerleştirilmektedir. Adayların sosyal bilimler, Türkçe ve edebiyatla ilgili bilgilerine dayalı olan bu puanlar, üniversiteden üniversiteye büyük farklılıklar göstermektedir. Bu, lisans öğrenimine başlayan edebiyat öğrencileri arasında ciddi potansiyel farklılıkların da oluşmasına sebep olmaktadır. Diğer taraftan üniversite sınavına giren adayların özellikle Türkçeyle ilgili soruları doğru cevaplama düzeyleri dikkate alındığında şartırtıcı bir durumla karşılaşmaktadır. Zira bu sorulara en fazla doğru cevap verenlerin öncelikle Türkçe ve edebiyat gibi sosyal bilimlerle ilgili programlara kayıt yaptıran öğrenciler olması gerekirken fen ve matematik alanlarıyla ilgili programlara kayıt yaptıran öğrencilerin çoğunlukla daha çok doğru cevap verdikleri görülmektedir. Söz gelimi tıp fakültesine kayıt yaptıran öğrenciler, edebiyat bölümüne kayıt yaptıran öğrencilerin neredeyse tamamından daha fazla Türkçe sorusu yapmaktadırlar. Bu durum, bütün prestijli sayısal program öğrencileri için geçerlidir.

Bu arada üniversitelerimizdeki Türk dili ve edebiyatı eksenli programların ağırlıklı olarak edebiyat fakülteleri veya fen edebiyat fakültelerinin bünyelerinde yürütüldüğü görülmektedir. Nitekim hâlihazırda üniversitelerimizin sözü geçen fakültelerinde 200'ün üzerinde program bulunmaktadır. Bunların yanında 8 üniversitemizdeki eğitim fakülteleri bünyesinde de Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği programları vardır. Edebiyat programlarına kayıt yaptıran öğrencilerin puanları üniversiteler arasında ciddi farklılıklar gösterdiği gibi bu iki program arasında da benzer biçimde büyük puan farklılıkları görülmektedir. Bu farklılığın aşağıda üniversitelerimizdeki Türk Dili ve Edebiyatı ile Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi programlarının 2016 yılı kesin kayıt taban ve taban puanlarının karşılaştırmalı olarak verildiği tablodan da kolayca anlaşılması mümkündür. Tablo, sadece bünyesinde her iki programın da aktif olarak bulunduğu üniversiteler dikkate alınarak hazırlanmıştır.

Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği ile Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Taban Puanları (ÖSYM 2016)			
	En düşük puan	En yüksek puan	Fark ve Değerlendirme
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ			
Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi	409,72489	437,26847	Birinci öğretim ve en düşük puan bağlamında iki program arasında 47 puanlık fark bulunmaktadır.
Edebiyat Fakültesi (Birinci Öğretim)	362,45028	407,31334	
Edebiyat Fakültesi (İkinci Öğretim)	339,13613	394,14703	
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ			
Necatibey Eğitim Fakültesi	418,52236	504,97213	Birinci öğretim ve en düşük puan bağlamında iki program arasında 52 puanlık fark bulunmaktadır.
Fen Edebiyat Fakültesi (Birinci Öğretim)	366,50124	414,84322	
Fen Edebiyat Fakültesi (İkinci Öğretim)	349,28243	390,42856	
DİCLE ÜNİVERSİTESİ			
Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi	394,19568	449,74256	Birinci öğretim ve en düşük puan bağlamında iki program arasında 32 puanlık fark bulunmaktadır.
Edebiyat Fakültesi	358,33929	393,44050	
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ			
Buca Eğitim Fakültesi	441,29047	464,33609	Birinci öğretim ve en düşük puan bağlamında iki program arasında 49 puanlık fark
Edebiyat Fakültesi	392,00813	424,47324	

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

			bulunmaktadır.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ Gazi Eğitim Fakültesi Edebiyat Fakültesi	443,84452 395,58881	464,85262 458,38496	Birinci öğretim ve en düşük puan bağlamında iki program arasında 48 puanlık fark bulunmaktadır.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ Atatürk Eğitim Fakültesi Fen Edebiyat Fakültesi	451,36818 414,53344	472,34238 447,68172	Birinci öğretim ve en düşük puan bağlamında iki program arasında 37 puanlık fark bulunmaktadır.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Fakültesi	422,44261 373,34282	476,35589 412,22927	Birinci öğretim ve en düşük puan bağlamında iki program arasında 49 puanlık fark bulunmaktadır.
YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ Eğitim Fakültesi Edebiyat Fakültesi	393,73499 354,66065	430,45280 406,75340	Birinci öğretim ve en düşük puan bağlamında iki program arasında 39 puanlık fark bulunmaktadır.

Kaynak: http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2016/LYS/Yerlestirme_Tablo-4_MinMax_Lisans10082016.pdf [ET: 09.04.2017]

Tablodaki verilerin gösterdiği gibi her iki programa yerleştirilen öğrencilerin taban ve tavan puanları arasında ciddi ve anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Bu anlamda en yüksek puan 504, en düşük puan ise 339'dur. Söz konusu 165 puanlık fark, hemen hemen hiçbir prestijli programda görülmemektedir. Bu veriler, tabloda yer almayan üniversitelerin programları dikkate alındığında daha da çarpıcı hâle gelmektedir. Zira aynı yıl 241 puanla kesin kayıt yaptırılan edebiyat programı da olmuştur. Şüphesiz kesin kayıt puanı, bir edebiyat öğrencisinin potansiyeli bağlamında tek ölçüt olarak değerlendirilemez. Nitekim lisans öğrenimine nisbeten düşük puanla başlayan öğrencilerin zaman zaman öğrenimlerine daha yüksek puanla başlayanlara oranla daha başarılı oldukları görülmektedir. Bununla birlikte söz konusu giriş puanlarının genel anlamda önemli bir ölçüt olarak değerlendirilmeleri gerektiği de gözardı edilmemelidir.

Lisans sonrasında yüksek lisans programlarına öğrenci seçiminde adayların doğrudan kendi alanlarıyla ilgili bilgi ve birikimlerini ölçmeye yönelik bir sınav henüz bulunmamaktadır.¹ Bu noktada daha çok bir genel kültür ve genel yetenek sınavı hükmünde olan ALES, lisans mezuniyet notu ve yabancı dil puanı gibi üç temel ölçüt esas alınmaktadır. Mevcut uygulamalarda bunların içinde asıl belirleyici etken, adayların ALES puanları olmaktadır. Yabancı dil puanları ise başlangıçta çok belirleyici bir etken olarak gözükmemektedir. Bununla birlikte yabancı dil puanlarındaki farklılıkların diğer puanları birbirine çok yakın olan adayların sıralamasını ciddi biçimde değiştirdiği de görülmektedir. Diğer taraftan yabancı dil, yüksek lisans mezunu adayların doktora öğrenimleri önünde büyük bir engel olarak durmaktadır. Bu aşamada adaylar iki tercihle karşı karşıya kalmaktadırlar: Ya

¹ Bu bağlamda edebiyat öğretmenliği adaylarının doğrudan edebiyat alanıyla ilgili bilgi ve birikimlerini ölçmeye yönelik bir sınava (ÖABT: Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi) giriyor olmaları çok önemli, anlamlı ve değerli görülmelidir. Bu aşamada benzer bir uygulamanın lisansüstü programlara öğrenci alımında ya da akademisyen adaylarının seçiminde de gerçekleştirilmesine yönelik çalışmaların varlığı sevindiricidir.

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

alanlarıyla ilgili çalışmaları yavaşlatıp bütün enerjilerini yabancı dil öğrenmeye harcayacaklar ya da yüksek lisans diplomasını alıp üniversite kapısından ayrılacaklar.

Ne yazık ki adayların ezici bir çoğunluğu ikinci seçeneği tercih etmektedirler. İlk seçeneği tercih edenler de alanlarıyla ilgili bilgi, birikim ve tecrübelerini geliştirmeye yönelik motivasyonlarını yabancı dil kâbusundan uyanacakları bir sabaha bırakmaktadırlar. Akademik camiamızda yabancı dile neredeyse bir ömür harcayanların; bu arada asıl branşlarına yeterince zaman ayıramayanların sayısı hiç de az değildir. Üstelik bunların birçoğu meslek hayatlarını yabancı dil öğrenmeden ve kendi branşlarının da hazzını yaşamadan tamamlamak zorunda kalmaktadırlar.

Müfredat (Lise, Lisans)

Liselerdeki edebiyat derslerinde hangi konuların hangi sırayla işleneceğine dair müfredatlar Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış olup zaman zaman müfredatlar üzerinde güncellemeler yapılmaktadır. Müfredat, öğretmenler ve öğrenciler için bir yönüyle konuların belirlenmesi ve sınırlandırılması olarak değerlendirilebilir. Bu sayede bir öğretmen, derslerinde hangi konuları ne zaman anlatacağı hakkında sağlıklı bilgiye sahip olmaktadır. Böylece eğitim-öğretim yılı başında ve yıl içerisinde, sorumlu olduğu derslerle ilgili bilgi ve birikimini geliştirme, ders materyali geliştirme ve temin etme, öğretim yöntem ve tekniklerini belirleme gibi farklı açılardan hazırlık imkânı bulmaktadır. Şüphesiz bu fırsat, ancak öğretmenlik mesleğine değer verenler için geçerlidir ve ne yazık ki birçok öğretmen, derslerine hiç hazırlık yapmadan da girebilmektedir.

Yükseköğretim kurumlarında ise diğer alanlarda olduğu gibi edebiyat alanında da belirli ve ortak bir müfredat bulunmamaktadır. Bazı yükseköğretim kurumlarında ise diğer üniversitelerden bağımsız olarak üniversite içinde geçerli bir "bilgi paketi" veya benzeri bir sistem kapsamında edebiyat öğretimiyle ilgili müfredat çalışmalarına yer verildiği görülmektedir.

Ortak bir müfredatın bulunmaması, tek yönlü olarak (olumlu-olumsuz) değerlendirilmemelidir. Zira ortak müfredatın yükseköğretim kurumları bağlamında zorunlu olmasının olumlu yanları kadar olumsuz yanları da gündeme getirilebilir. Bu konu, sağlıklı ve önyargıdan uzak bir tutumla tartışılmaya muhtaçtır. Zira bütün yükseköğretimde geçerli olacak bir ortak müfredatın avantajları kadar dezavantajlarından da söz edilebilir.

Yöntemler, Teknikler ve Teknoloji

Edebiyat öğretiminde nitelikli bir gelişmenin sağlanabilmesi için *yöntemler, teknikler* ve *teknoloji* üzerinde ciddiyet ve hassasiyetle durulması gerekir. Zira edebiyat alanındaki öğretim elemanlarının genellikle ciddi bir yöntem ve teknik arayışında olmadıkları, çağın ve teknolojinin sağladığı öğretim materyallerinden yararlanma noktasında da yeterince motive olmadıkları görülmektedir. Bu motivasyon sorunu, meslek ahlakı ile ilişkilendirilebileceği gibi, zaman zaman diğer branşlarda da karşılaşılan bir alan taassubuyla da ilişkilendirilebilir. Ayrıca disiplinlerarası çalışma birikiminin ve tecrübesinin bulunmayışı da bununla yakından ilgilidir.

Öğretmen adayı oldukları dönemde aldıkları pedagojik formasyon derslerinde meslekî yaşamlarında kullanabilecekleri birçok önemli bilgi, yöntem, teknik ve materyal örneği ile karşılaştıkları hâlde bunların önemi, gereği ve değeri noktasında yeterince ikna

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

edilememektedirler. Şüphesiz bunda ilgili derslerin işlenişleriyle ilgili eksikliklerin de payı vardır; ancak bu derslere ve içeriklerine karşı olumsuz bir tutumun ve önyargının bulunduğu da bir gerçektir. Oysa bizim için önemli ve değerli olan, söz konusu derslerin nasıl işlendiği değil içeriğidir.

Bir bölümü yeterince anlaşılır ve öğretici olmasa da, *öğretim yöntemleri*, *öğretim modelleri* ve *öğretim teknikleri* gibi farklı başlıklar altında, birçok kaynaktan kurama ve uygulamaya dayalı bilgi bulunmaktadır. Ne var ki öğretim elemanlarımızın, özellikle de edebiyat alanındaki öğretim elemanlarımızın büyük bölümü bunlarla yeterince ilgilenmemektedir. Söz gelimi *tam öğrenme modeli (Bloom)*, *okulda öğrenme modeli (Carroll)*, *Keller planı*, *temel öğretim modeli (Glasser)*, *öğretim durumları modeli (Gagne)*, *basamaklı öğretim programı (Nunley)*, *çoklu zekâ kuramı (Gardner)*, *işbirliğine dayalı/kubaşık öğrenme, yapılandırmacı/yapısalcı model*, *beyin temelli/nörofizyolojik öğrenme*, *probleme dayalı öğrenme*, *proje tabanlı öğrenme*, *kavram haritaları (Novak)*, *aktif/etkin öğrenme*, *öğretim etkinlikleri modeli (Gagne)*, *5E modeli (zihinde yapılanma kuramı)*, *kuantum öğrenme modeli (Porter)*, *kavramsal değişim modeli (Posner)*, *tutor destekli eğitim*, *dizgeli eğitim modeli (programlandırılmış eğitim)*, *yansıtıcı düşünme (Dewey)* gibi öğretim modellerinden birçoğunun haberi bile bulunmamaktadır.

Benzer biçimde öğretim elemanları arasında *bilgisayarlar (pc, mac, dizüstü, ultrabook, tablet...)*, *kablosuz fareler-klavyeler*, *farklı işlevlere sahip yazıcılar*, *taşınır diskler/bellekler*, *USB çoklayıcılar*, *tarayıcılar*, *telefonlar*, *fotoğraf makineleri*, *projeksiyonlar*, *cd-dvd-vcd*, *LCD/LED paneller-ekranlar-televizyonlar*, *kaplama (laminasyon) cihazları*, *yazılımlar (word, excell, power point, hotoshop/picasso/corel draw, publisher, indesign, book maker, moviemaker, videocutter, pdf reader, pdf writer, Metin Bankası projesi (divanlar, mesneviler, diğer metinler...))*, *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü projesi*, *Bellekten-CD*, *sesli kitaplar*, *sesli görsel kitaplar*, *eğitim yazılımları*, *e-sözlükler*, *internet kaynakları*, *uzaktan eğitim ve e-öğrenme sistemleri*, *etkileşimli tahta-akıllı tahta...* gibi teknolojik materyallerden ve imkânlardan yeterince ve etkili biçimde yararlananların sayısı hiç de beklenen düzeyde değildir.

Zaman zaman edebiyat öğretimi görmüşler arasından internetteki mağazin veya dedikodu sayfalarından kaynak araştırması yapıldığı görülmektedir. Bu, ciddiyetsiz ve özensiz olduğu kadar sorumsuzca ve câhilâne bir tavidir. Zira söz konusu türden web kaynaklarının güvenli ve doğru bilgilerden çok fantastik yaklaşımlarla hazırlanmış çoğu zaman tutarsız, çelişkili ve yanlış bilgiler barındırabildiği unutulmamalıdır. İşin tuhafı bu tür güvensiz web kaynaklarına başvuran, dahası öğrencilerini bu kaynaklara yönlendiren öğretmenlerin çoğunlukla ciddiyetle ve bilimsel kaygılarla hazırlanmış güvenilir web kaynaklarından habersiz oldukları anlaşılmaktadır.

Birçok öğretim elemanı, geleneksel araç-gereçler dışında bir materyal kullanmayı gerekli de görmemektedir. Diğer yandan bazı öğretim elemanları da teknolojik araç-gereçlere gereğinden fazla anlam ve işlev yüklemektedir. Bunların da zaman zaman edebiyat alanıyla ilgili bilgi, birikim ve hassasiyet eksikliği taşıdıkları görülebilmektedir. Dolayısıyla öğretim elemanlarının edebiyat alanının temel birikimleri ve geleneksel hassasiyetleri ile teknolojik imkânlar, araç ve gereçler arasındaki dengeyi kurma noktasında sorun yaşadıkları görülmektedir.

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

Öğrencilerin Şiirsel Hafızaları

Edebiyat öğretiminde ister alışlagelmiş yöntemler ve araç-gereçler ister yeni yöntemler ve teknolojik araç-gereçler seçilmiş olsun önemli bir sorun da edebiyat öğrencilerinin zihinlerinde şiir için yeterli bir birikim oluşturulmamasıdır. Orta öğretim veya yükseköğretim aşamasındaki gençlerin şiirsel hafızaları hemen hemen hiç geliştirilememektedir. Söz gelimi bir yarıyıl boyunca Fuzûlî hakkında ders gören bir öğrenci, belki Fuzûlî hakkında birkaç makale okuyabiliyor, pek çok beytin şerhi ile muhatap olabiliyor, Fuzûlî hakkında kısa bir kaynakça bilgisine sahip olabiliyor; ancak Fuzûlî'den beş on beyit bile zihnine yerleştiremiyor. Ne yazık ki bu; divan şiiri için de, halk şiiri için de, yeni şiirimiz için de geçerlidir. Oysa bir şair hakkındaki hiçbir bilgi ve birikim, doğrudan ona ait şiirler kadar gerçekçi ve değerli olamaz.

Neden Yazar Yetiştiremiyoruz?

Edebiyat alanında görevli öğretim elemanlarının bölümlerinde neden yeterince yazar yetiştirilemediği hususunu ciddiye tartışmalarına ihtiyaç vardır. Türkiye'de 300 civarında Türkçe veya edebiyat programı bulunduğu dikkate alınırsa her yıl yüzlerce yazar adayının yetişmesi gerekir. Oysa bu bölümlerden mezun olanlar arasından gerçekten yazar adayı denebilecekler ne yazık ki istisna düzeyindedir. Diğer taraftan tıp, hukuk, siyasal bilgiler gibi farklı alanlarda öğrenim görenler arasından daha fazla yazar adayı sayılabilecek düzeyde mezun çıkmaktadır. Dahası edebiyat öğretmenleri ve öğretim elemanları arasında yazmanın doğuştan gelen bir yetenek olduğu; dolayısıyla çalışmak çabalamakla geliştirilemeyeceği kanaatinde olanların sayısı da azımsanmayacak kadar çoktur. Bu çelişkinin dürüstlük ve hassasiyetle tartışılması, edebiyat öğretiminde nitelik sorununun çözümü bakımından zorunludur.

Türkçe ve Yabancı Dil Meselesi

Türkçe ve yabancı dil konusunda bu alanlarda yüksek öğrenim görmüş kimselerden çok hiçbir ciddi öğrenim görmemişler görüş beyan etmektedir. Dahası zaman zaman bu görüşler, kişisel değerlendirmelerin ötesine geçip kamuoyuna ayar vermeye kalkışacak kadar ileri gidebilmektedir. Bu tür yaklaşımlarla hazırlanmış kitapların sayısı hiç de az değildir. Ne var ki böyle kitapların çoğunlukla Türkçe ve yabancı dil konusunda ciddi eksiklikler ve yanlışlar barındırdığı da görülmektedir. Oysa Türkçe sevgisi ve bilinci, öncelikle Türkçeyi doğru ve güzel kullanmakla ölçülebilir. Türkçeyi doğru ve güzel kullanamayanların bu alanda kalem oynatmaya kalkışmaları ne kadar yanlış ise, istisnalar bir yana, doğrudan bu alanda görevli öğretim elemanlarının yeterince seslerini çıkarmamaları ve adeta kollarını kıpırdatmamaları da o kadar yanlıştır.

Türkçe bilgisi ve bilincinin zannedildiğinin aksine çok düşük olduğunu gösteren somut kanıtlar arasında kitaplarda, dergilerde, gazetelerde, televizyonlarda yer alan sözlü veya yazılı metinlerdeki yazım, anlatım ve noktalama hataları vardır. Bu bağlamda asıl sorun; yazım anlatım ve noktalama hatalarından çok bunların umursanmamasıdır. Çünkü söz konusu hatalar, öğrencilerin Türkçeyi doğru ve güzel kullanmalarının önünde önemli bir engel ve yanlış örnek oluşturmaktadır. Ne yazık ki bu konuda Türkçe ve edebiyat öğrenimi görmüş olanların da yeterince anlamlı bir farklılık göstermediğine dair örneklerle sık sık karşılaşılmaktadır.

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Bu noktada güzel ve doğru örneklerin artırılmasına yönelik teşvik ve ödüllendirme faaliyetlerinin yapılmasında yarar olacağı açıktır. Ayrıca her türlü yazılı ve sözlü metni anlatım, yazım ve noktalama gibi açılardan incelemek ve değerlendirmek üzere özerk bir kurulun (Türkçe Denetleme ve Değerlendirme Üst Kurulu gibi) oluşturulması son derece isabetli olacaktır. İster sözlü ister yazılı metinlere dayalı olsun, bu kurulun onayını almış faaliyetlerin bir tür "Türkçeye Saygı Sertifikası" ile ödüllendirilmeleri; böylece ciddi bir niteliğin yakalanması mümkün olabilir.

Diğer taraftan ülkemizde ciddi bir yabancı dil öğretimi sorunu da vardır. Zira öğrenim hayatının ilk okuldan üniversiteye kadar hemen her aşamasında yabancı dille ilgili ders gören öğrencilerin neredeyse hiçbiri yabancı dil noktasında yeterli birikime ulaşamamaktadır. Bu arada bireysel ve toplumsal anlamda çok önemli kayıplar ortaya çıkmaktadır. Bu kayıplar, sırf ekonomik ve kültürel boyutları itibarıyla değil özgün ve bilimsel bakımdan nitelikli çalışmaların gerçekleştirilmemesi itibarıyla da enerji ve zaman kaybı oluşturmaktadır. Dolayısıyla yabancı dil öğretimi noktasında dürüstçe ve gerçekçi yaklaşımlarla görüş alışverişinde bulunulacak organizasyonlara ihtiyaç vardır. Bu bağlamda Türkçe ve edebiyat alanında görevli olanların daha titiz ve istekli davranmaları, doğrudan meslek ahlakıyla ilintilidir.

Bu arada ilkokul beşinci sınıfta haftalık 20 saat yabancı dil öğretimine yönelik planlamanın ciddiyetle tartışılması, olumlu ve olumsuz yönlerinin samimiyetle ortaya konması gerekmektedir. Zira bu uygulamanın sadece Türkçe açısından değil, bütün eğitim-öğretim faaliyetleri açısından önemli sonuçları olacaktır.

Bakış Açısı ve Samimiyet Sorunu

Edebiyat öğretiminde özgün, geniş, olumlu, sorun çözücü, empatik ve farklı bakış açılarına ve samimi yaklaşımlara ihtiyaç vardır. Zaman zaman bu noktada da sorun yaşanabilmektedir. Öğrenciler için olaylara her zaman olumsuz tarafından bakan, her tereddütlü durumda işi yokuşa süren, empati yeteneğinden yoksun bir öğretmen/öğretim elemanı ciddi bir talihsizliktir. Çünkü bu, edebiyat öğretiminin olduğu kadar öğrencilerin nitelikli bir öğrenim görmelerinin önünde de engel oluşturmaktadır.

Bu bağlamda en büyük sorun ise samimiyet eksikliğidir. Çünkü samimiyet eksikliği, sadece edebiyat öğretimi bakımından değil bütünüyle eğitim-öğretim faaliyetleri bakımından olumsuz bir etken oluşturmaktadır. Söz gelimi kendisi kitap okumayan bir öğretmenin öğrencilerine kitap okuma alışkanlığı kazandırması mümkün değildir. Benzer biçimde kendi hafızasında doğru düzgün bir tek şiir bulunmayan bir öğretmenin öğrencilerine bu noktada örnek oluşturması beklenemez.

Akademik camiada yürütülen bilimsel ve kültürel faaliyetlerin motivasyon noktası, büyük oranda akademik gelecek kaygısı ile ilintilidir. Akademik Teşvik Yönetmeliği ile bu motivasyon iyice güçlenmiştir. Bu sebeple bilimsel çalışmalarda araştırmacıların en çok odaklandıkları husus, bilimsel veya toplumsal katkıdan çok akademik hedefe ulaşmaktır. Nitekim YÖK Dokümantasyon Merkezi kayıtlarında hiçbir pratik karşılığı olmayan, bırakın herhangi bir insana neredeyse bir tek araştırmacıya dahi katkı sağlamayacak birçok yüksek lisans ve doktora tezi bulunmaktadır. Bu tür tezlerde temel hedef, bütünüyle ve sadece akademik kariyer sahibi olmaktır.

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

Toplumsal Destek

Bütün eğitim-öğretim faaliyetlerinde olduğu gibi edebiyat öğretiminde de toplumsal desteğin alınması, başarıya ulaşılması için gereklidir. Zira toplumsal destek, edebiyat öğretiminde belirlenen hedeflere ulaşılmasını kolaylaştıracaktır. Söz gelimi okuma alışkanlığının yaygınlaştırılması, kalıcı ve bilinçli hâle getirilmesi, toplumsal dinamiklerle yakın işbirliği kurulmasına bağlıdır. Okuma alışkanlığı ile nitelikli ve huzurlu birey, iyi bir insan ve iyi bir vatandaş olmak arasındaki bağı öğrencinin önce kendi ailesinde gözlemlemesi gerekir. Bunun gibi yazma becerisi ve alışkanlığının sağlayacağı stratejik avantajlara da öğrenci, öncelikle yakın çevresinde ve sosyal yaşamında şahit olmalıdır.

Başta görsel medya organları olmak üzere sosyal yaşamda karşılaşılan olumsuz örnekler, bütün eğitim-öğretim faaliyetlerinde olduğu gibi edebiyat öğretiminde de en büyük dezavantajı oluşturmaktadır. Söz gelimi şiir estetiği noktasında bir bilinç ve seviye oluşturma çabaları açısından, görsel medya organlarında ve sosyal medya ortamında sıklıkla gündeme getirilen ve propagandası yapılan kafiyeli-kafiyesiz, ölçülü-ölçsüz manzumeler veya mensur metinler, son derece önemli engellerdir. Çünkü bu örnekler, standartların ve ölçütlerin seviyesizleşmesine sebep olmaktadır.

Aynı şekilde edebiyat öğretiminde temel hedeflerden biri olan insanî değerlerin benimsetilmesi ve davranış hâline dönüştürülmesi yolunda televizyon dizilerinin, sinemanın ve müzik ürünlerinin genelde olumsuz etkisi olmaktadır. Söz gelimi öğretmenler ve öğretim elemanları, kopyanın hırsızlık yapmaktan farkı olmadığını anlatmaya çalışırken gençlerin kopyayı bir kahramanlıkmişçasına anlatan filmlerle muhatap olmaları eğitim-öğretim faaliyetleri açısından büyük bir talihsizliktir.

Edebiyat Öğretimi ile Projeler Deneyimi Arasındaki İlgisi

Yirmi birinci yüzyılın başlarında birçok alanda olduğu gibi eğitim-öğretim alanında da proje üretimi önem kazanmış durumdadır. Bu sebeple proje üretimini desteklemek amacıyla devlet kurumları tarafından da ciddi bütçeli çalışmalar ve düzenlemeler yapılmaktadır. Nitekim Milli Eğitim Bakanlığına bağlı birimlerde ve üniversitelerimizde de proje hazırlama ve uygulamaya yönelik olarak ofisler oluşturulmuş ve bunlara önemli bütçeler ayrılmıştır.

Uygulamaya bakıldığında özellikle fen bilimleri alanında söz konusu desteklerin etkili olduğu görülmektedir. Sosyal bilimlerle ilgili alanlarda ise proje üretimi çok daha düşük seviyelerde kalmaktadır. Edebiyata gelince proje üretimi iyice düşmektedir. Edebiyat eksenli proje sayısının çok düşük seviyelerde olmasının altında birçok sebep yatmaktadır. Bunları edebiyat dünyasıyla ve mevzuatla ilgili olmak üzere iki temel başlıkta toplamak mümkündür.

İlk olarak doğrudan edebiyat dünyasıyla ilgili olan sebeplerden bahsedilebilir. Edebiyatçıların genel olarak projelere mesafeli yaklaşıtları söylenebilir. Bunda proje konusunun bir anlamda sulandırıldığına dair olumsuz örneklerin payı olmalıdır. Zira zaman zaman projelere ayrılan bütçelerin ve atfedilen değerlerin istismar edildiğini gösteren örneklerle karşılaşmaktadır. Diğer taraftan edebiyatçıların projeler bağlamında yeterince girişimci davranmadıkları ve proje süreçlerini yönetecek bilgi, birikim ve deneyime yeterince sahip olmadıkları da düşünülebilir. Bu arada projelerin dili ve proje hazırlama süreci de edebiyatçıların yabancı oldukları bir içeriğe sahiptir.

Edebiyat dünyasının projelere mesafeli kalmasında etkili olan ikinci sebep de proje mevzuatı ve akademik kadrolarla ilgili yükselme ölçütleridir. Zira söz konusu mevzuat, daha çok fen bilimleri alanıyla ilgili faaliyetleri ölçmeye yönelik olup sosyal bilimler, özellikle de

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

edebiyat, alanıyla ilgili faaliyetleri tümüyle ölçmekten uzaktır. Söz gelimi kitap ve kitap bölümü yazarlığı, fen bilimciler gözüyle değerlendirildiğinden, sağlıklı ve hakkaniyete uygun bir değerlendirme yapılamamaktadır. Kültürel, edebî ve eğitsel içerikli konferanslar, seminerler, şiir dinletileri, edebî metinlerle ilgili gösteriler ve programlar, radyo ve televizyon programları; deneme, şiir, hikâye ve roman yazarlığı, gibi faaliyetler ise hiç dikkate alınmamaktadır.

Edebiyat Öğretiminde Ne Kadar Başarıyız?

Edebiyat öğretiminde ne kadar başarılı olunduğuna dair bir fikir sahibi olunabilmesi için, öncelikle ÖSYM tarafından yapılan üniversiteye giriş sınavları ve öğretmenliğe atanma öncesinde yapılan seviye tespit sınavlarıyla ilgili istatistikler değerlendirilmelidir. Bu amaçla son yıllarda gerçekleştirilmiş sınavlara dair veriler aşağıda tablo hâlinde verilmiş ve kısa bir değerlendirmeye tâbi tutulmuştur. İlk tablo öğrencilerin üniversite öncesinde aldıkları Türkçe ve edebiyat eğitimleriyle, ikinci tablo ise üniversite döneminde aldıkları Türkçe ve edebiyat eğitimleriyle ilgili birtakım yorum ve değerlendirme yapma imkânı vermektedir.

YGS-LYS ile ilgili veriler

Alan	Yıl	Soru Sayısı	Aday Sayısı	Doğru cevap ortalaması
Türkçe	2017-YGS	40	2.124.412	17,278
Türkçe	2015-YGS	40	1.944.933	15,8
Türk Dili ve Edebiyatı	2016-LYS	56	445.324	27,58
Türk Dili ve Edebiyatı	2015-LYS	56	405.642	20,12

Kaynak: www.osym.gov.tr

Tabloda yer alan verileri sağlıklı biçimde değerlendirmek için Türkçeyle ilgili verilerin sınava giren bütün adaylara, edebiyatla ilgili verilerin ise sadece Türkçe Sosyal puanıyla bir yükseköğretim kurumuna yerleşmek isteyen adaylara ait olduğu dikkate alınmalıdır. Buna göre öğrenciler, üniversite öğrenimleri öncesinde gördükleri derslerle üniversite sınavında karşılaştıkları Türkçe sorularının yarısını bile doğru cevaplandıramamaktadırlar. Diğer taraftan sadece Türkçe Sosyal puanıyla bir yükseköğretim kurumuna yerleşmek isteyen adayların edebiyat sorularını cevaplama düzeyleri incelendiğinde de benzer bir durum söz konusudur. Bu adayların büyük çoğunluğu, üniversitelerin Türkçe veya edebiyat programlarına yerleşmektedir. Ne var ki bunların da doğru cevap oranları yarı yarıyadır. Başka puanlarla yerleşenler edebiyat sorularını cevaplamadıkları için bütün öğrencilerin üniversite öncesindeki edebiyat bilgi ve birikimleri hakkında sayısal verilere dayalı bir değerlendirme yapılması mümkün olmamaktadır. Bununla birlikte yukarıdaki veriler, bu öğrencilere ait doğru cevap ortalamasının tablodakilerden çok daha düşük olacağına işaret etmektedir.

KPSS ÖABT ile ilgili veriler

Alan	Yıl	Soru Sayısı	Aday Sayısı	Doğru cevap ortalaması
Türkçe	2016	50	16.457	32,637
Türkçe	2015	50	17.135	30,809
Türkçe	2014	50	15.207	32,345

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

Türkçe	2013	50	13.633	26,280
Türk Dili ve Edebiyatı	2016	50	46.619	22,816
Türk Dili ve Edebiyatı	2015	50	43.812	25,092
Türk Dili ve Edebiyatı	2014	50	23.640	21,196
Türk Dili ve Edebiyatı	2013	50	17.656	17,970

Kaynak: www.osym.gov.tr [ET: 17.04.2017]

Yukarıdaki tablo, lisans öğrenimi sonrasında öğretmen adayı mezunların doğrudan Türkçe ve edebiyat alanıyla ilgili bilgi ve birikimlerini ölçmeye dayanmaktadır. Tablodaki veriler, dört yıl boyunca bir yükseköğretim kurumunda Türkçe öğrenimi gören öğretmen adaylarının kendilerine sorulan 50 Türkçe alan bilgisi sorusundan ortalama 30'unu doğru cevapladıklarını göstermektedir. Bu veri, Türkçe öğretmenliği programından mezun olanların kendi alanlarıyla ilgili olarak ortalama 20 soruyu doğru cevaplayamadıkları anlamına gelmektedir.

Dört yıllık edebiyat bölümlerinden mezun olan öğretmen adaylarında ise ortalama doğru cevap sayısının biraz daha düşük olduğu görülmektedir. Zira bu adaylar, sadece bir yıl edebiyat sorularının yarısını doğru cevaplamışlardır. Diğer yıllarda kendilerine sorulan soruların yarısından daha azını doğru cevaplayabilmişlerdir. Bu veriler, edebiyat öğretmeni adaylarının ortalama olarak 25-30 kadar soruyu doğru cevaplayamadıklarını göstermektedir.

Osmanlı Türkçesi ve divan şiiri öğretimine dair değerlendirmeler

Osmanlı Türkçesinin liselerde de okutulmaya başlanması, sevindirici ve geleceğe dair umut verici bir gelişme olarak değerlendirilebilir. Çünkü bu, yüzlerce yıllık edebiyat, tarih ve kültür değerlerimizin yeni nesillere tanıtılması ve aktarılması bakımından önemli bir gelişmedir. Genelde bütün olarak Türk edebiyatı metinlerinin özelde de divan şiiri metinlerinin anlaşılması açısından Osmanlı Türkçesi bilgi ve birikiminin büyük önemi vardır. Osmanlı Türkçesiyle ilgili birtakım ön kabullerin ve ön yargıların yavaş da olsa giderilmeye başlanması sevindiricidir.

Bununla birlikte üniversitelerin ilgili programlarındaki Osmanlı Türkçesi öğretiminin ciddi bir sorgulamaya tâbi tutulması gerekmektedir. Bir defa ilgili programlardaki öğrencilerin Osmanlı Türkçesiyle ilgili olumlu tutum geliştirmeleri sağlanmalıdır. Zira hâlihazırda bu öğrencilerin büyük bölümü Osmanlı Türkçesinin kendileri için neden zorunlu olduğu noktasında yeterince ikna olmuş değildir. Bu olumsuz tutum Osmanlı Türkçesi öğretimindeki diğer zorluklarla ve eksikliklerle birleştiğinde ortaya ciddi bir başarısızlık çıkmaktadır.

Türkçe ve edebiyat programlarında okuyan lisans öğrencilerinin Osmanlı Türkçesi bilgi ve birikimleri, genelde en fazla dersi geçmeye yetecek kadardır. Oysa bu bilgi ve birikim, sadece akademik ve meslekî anlamda değil hayatın her döneminde ihtiyaç duyulacak bir içeriğe ve niteliğe sahiptir. Osmanlı Türkçesi öğretiminde öncelikle bu içeriğe vurgu yapılmalı, doğrudan bu vurguyu güçlendirecek kazanımlar ortaya konmalıdır.

Bu noktada çok önemli bir husus da hâlâ kütüphane kayıtlarına geçmemiş Osmanlı Türkçesi dönemine ait yazma metinlerin tespit edilmesi ve kayıt altına alınmasıyla ilgilidir.

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Bugün ülkemizin farklı bölgelerinde hâlâ resmî kayıtlara geçmemiş yazmalar bulunmaktadır. Bunların bir an önce tespit edilip en azından birer nüshalarının dijital ortama aktarılması gerekmektedir. Bunun için de yukarıda bahsedilen toplumsal katkının sağlanması önemlidir. Zira söz konusu tespit ve aktarma çalışmalarında karşılaşılan en büyük sorun, söz konusu metinleri ellerinde bulunduranların, çeşitli sebeplere bağlı olarak, ilgili araştırmacılara karşı güvensizlik hissetmeleridir.

Bu arada Osmanlı Türkçesiyle ilgili bir sorun da kelimelerin imlâsıyla ilgili güncel kurallardır. Söz gelimi uzatma işareti birçok kelimedede artık kullanılmamakta; kelimelerin sonundaki b'ler p ile, d'ler t ile gösterilmektedir. Bu, öncelikle kelimelerin anlamlarının iştikak ve vezin bilgisi gibi yollarla tahmin edilmesini engellemekte; böylece Osmanlı Türkçesi dersinin pratikte öğrencilere sağlayacağı kazanımlar azalmaktadır. Elbette bunun Türkçeye ilgili yönünün de dikkate alınması önemlidir. Dolayısıyla konunun enine boyuna tartışılması gerekmektedir.

Edebiyat öğretimi ve değerler eğitimi

Son yıllarda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından değerler eğitimine öncelik verildiği ve konunun önemle değerlendirilmeye çalışıldığı görülmektedir. Bu amaçla yasal düzenlemeler de yapılmış; çeşitli etkinliklerle konu gündeme taşınmıştır. Değerler eğitimi, son dönemde yapılan güncellemeler kapsamında programlarda önemli oranda yer bulmuş; değişik yönleriyle ders kitaplarına da girmiştir.

Bununla birlikte edebiyat öğretiminde değerler eğitimi üzerinde ayrıca durulması gerekmektedir. Zira değerler eğitiminde en elverişli ve en etkili imkânlar edebî metinler; dolayısıyla edebiyat dersleridir. Türk edebiyatının mevcut birikimi, her türlü değer gençlerimize tanıtılmasında ve bu değerlerin davranışlara dönüştürülmesinde gözardı edilemeyecek fırsatlar barındırmaktadır. Bu fırsatlar, aynı zamanda değerlerin kendi kültürel birikimimizin süzgecinden geçirilmesine de imkân tanıyacaktır. Bu sebeple edebiyat öğretimi ile değerler eğitimi arasındaki ilişkinin ciddiyet ve samimiyetle tartışılıp değerlendirileceği sempozyum, panel, çalıştay gibi faaliyetler düzenlenmeli; konuyla ilgili kitap, makale ve tez çalışmaları teşvik edilmelidir.

Sonuç ve değerlendirme

Edebiyat öğretimi, sadece eğitsel hedeflere ulaşılması bakımından değil millî birlik ve beraberliğimizin, sosyal barış ve huzur ortamının güçlendirilmesi, vatandaşlarımızın duyu ve düşüncelerini doğru biçimde ifade edebilmeleri; dolayısıyla bireysel anlamda da vatandaşlarımızın kendilerini iyi ve mutlu hissedebilmeleri bakımından önemlidir. Bu sebeple edebiyat öğretiminin ciddiyetle ele alınması, eksiklik ve aksaklıkların samimiyetle tartışılıp değerlendirilmesi ve gerçekçi çözüm önerilerinin ortaya konması gerekmektedir.

Hâlihazırda Türkiye'de edebiyat öğretiminin nicelik bakımından son derece iyi durumda olduğu; ancak nitelik bakımından ciddi sorunların bulunduğu dikkatlerden kaçırılmamalıdır. Söz konusu nitelik sorununun çözümü için her şeyden önce gerçekçi ve samimiyet esaslı yaklaşımlara ihtiyaç vardır.

Bu arada edebiyat öğretimiyle ilgili yeni yaklaşımların, öğretim yöntem ve tekniklerinin, eğitsel materyallerin de ortaya konması ile kültürel değerlerimizin korunması ve geliştirilmesi, Türkiye'nin muasır medeniyetler hedefine bir adım daha yaklaşması arasındaki münasebetin de gündeme getirilmesinde yarar bulunmaktadır.

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

Kaynakça

- AYDEMİR, Yaşar (2006), "Divan Edebiyatı Öğretiminde Yaşanılan Sorunlar ve Zihniyet Problemi", *Milli Eğitim Dergisi*, S.169. (e-dosya)
- BAYRAM, Yavuz (2011), "Kompozisyon Eğitimi Üzerine", *Prof.Dr.Yahya Akyüz'e Armağan*, Ankara, Pegem Akademi Yay., s.453-464.
- BİLKAN, Ali Fuat (2006), "Liselerde Divan Edebiyatı Öğretimi", *Milli Eğitim Dergisi*, S.169. (e-dosya).
- AYYILDIZ, Mustafa ve BOZKURT, Ümit (2006), "Edebiyat ve Kompozisyon Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar (Alan Araştırması-Van Örneği)", *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, C.4, S.1. (e-dosya)
- BAYAZIT, Zeliha (2012), *Türk Edebiyatı İle Dil ve Anlatım Derslerinde Karşılaşılan Sorunlar ve Bu Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri*, Ankara Üniversitesi EBE, y.y.l.t. (e-dosya)
- BÜYÜKKANTARCIOĞLU, Nalan (2006), "Bilgi Toplamı Oluşturma Bağlamında Türk Edebiyatı Dersleri Üzerine Düşünceler", *Milli Eğitim Dergisi*, S.169. (e-dosya)
- COŞKUN, Menderes (2006), "Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimindeki Sorunlara Batı Üniversiteleri Temelinde Çözüm Önerileri", *Milli Eğitim Dergisi*, S.169. (e-dosya)
- ÇALIŞKAN, Nihal (2006), "Türkiye'deki Orta Öğretim Edebiyat Ders Kitapları Üzerine Edebiyat Eğitimi Açısından Bir Değerlendirme", *Milli Eğitim Dergisi*, S.169. (e-dosya).
- ÇETİŞLİ, İsmail (2006), "Edebiyat Eğitiminde Edebi Metnin Yeri ve Anlamı", *Milli Eğitim Dergisi*, S.169. (e-dosya).
- ÇİFÇİ, Ceyhan (2013), *Edebiyat Öğretiminde Teknoloji Kullanımı, Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri: Bir Durum Çalışması*, Ankara: Bilkent Üniversitesi, y.y.l.t. (e-dosya)
- DEMİRAL, Hilmi (2006), "Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Programlarına Yönelik Varlık Dergisinde Çıkan Yazılar", *Milli Eğitim Dergisi*, S.169. (e-dosya).
- ELBİR, Bilal (2015), "Orta Öğretim Kurumlarında Görev Yapan Edebiyat Öğretmenlerinin Divan Edebiyatı'na Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi (Manisa Örneği)", *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, C.8, S.37, s.726-733.
- GÜZEL, Abdurrahman (2006), "Edebiyat Eğitiminde Amaçlar ve Bu Amaçlara Yönelik Yöntem Teknik ve Örnek Uygulamalar", *Milli Eğitim Dergisi*, S.169. (e-dosya).
- İSPİRLİ, Serhan Alkan, GÜLBAHÇE, Arzu (2009), "Gençlerimiz ve Divan Edebiyatı Öğretimi (Erzurum ili Örneği)", *Turkish Studies, Volume 4/2*, s.654-671.
- KARAGEÇİ, M.Nur (2006), "Edebiyat Öğretimi-Kompozisyon Öğretimi Açısından Orta Öğretim Kurumlarındaki Kompozisyon Öğretiminin Analizi", *Milli Eğitim Dergisi*, S.169. (e-dosya).
- KEKLİK, Saadetin (2013), "Öğretim İlkeleri Açısından 2011 Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programının İncelenmesi", *The Journal of Academic Social Science Studies*, s.667-687.
- KEKLİK, Saadetin ve SAVRAN, Ömer (2015), "Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Üzerine Bir Bibliyografya Denemesi", *Turkish Studies*, V.10/7 (Spring), s.599-658.
- MENGİ, Mine (2006), "Divan Edebiyatı Öğretiminin Sorunları ve Bazı Çözüm Önerileri", *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, S: 7, s.77-78.
- PİLAV, Salim (2016), "1992 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı Etrafında Yapılan Tartışmalar Bağlamında 2005 ve 2015 Programlarının Getirdiği Yenilikler", *Turkish Studies*, V.11/15, s.707-726.
- SARAÇ, Cemal (2006), "Sözlü İletişim Becerileri Açısından Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi", *Milli Eğitim Dergisi*, S.169. (e-dosya).

O'ZBEKISTONDA TIL VA ADABIYOT O'QITISHDAGI YANGI DAVR: TOSHKENT DAVLAT O'ZBEK TILI VA ADABIYOTI UNIVERSITETI VA UNING AHAMIYATI

Zaynabidin ABDIRASHIDOV*

O'zbekiston mustaqillikka erishish ostonasida, ya'ni 1989-yili o'zbek tiliga davlat tili maqomi berildi va shu davrdan boshlab o'zbek tili va adabiyotiga, ayniqsa bu sohalar bo'yicha o'qituvchilar, mutaxassislar yetishtirishga alohida e'tibor qaratildi. 1998-yilda Toshkent davlat pedagogika institutiga universitet maqomi berildi va kasb-hunar ta'limi tizimi uchun pedagog kadrlar tayyorlovchi tayanch oliy o'quv yurti deb belgilandi. 2016-yil 13-mayda esa O'zbekiston Respublikasi birinchi Prezidenti Islom Karimovning farmoniga binoan yangi tashkil etilgan Toshkent davlat o'zbek tili va adabiyoti universiteti o'zbek tili va adabiyotiga davlat tomonidan qaratilayotgan e'tiborning yuksak namunasi sifatida e'tirof etish kerak. Bu universitetni tashkil qilinishi o'zbek tilining qo'llanish doirasini kengaytirish, uning tarixiy ildizlarini chuqur o'rganish va ilmiy asosda har tomonlama rivojlantirishga qaratilganligi bilan katta ahamiyatga ega.

Xususan, universitet tashkil etilishi to'g'risidagi Prezident Farmonida bu ta'lim muassasasining asosiy vazifalari sifatida hozirgi davrda o'zbek tili va adabiyotining o'ziga xos xususiyatlari, uning tarixiy taraqqiyoti, bugungi holati va istiqboli bilan bog'liq masalalarni chuqur o'rganish, bu yo'nalishda olib borilayotgan ilmiy tadqiqotlarni kuchaytirish, ta'limning barcha bo'g'inlarida o'zbek tili va adabiyoti fanini o'qitish hamda bu sohada yuqori malakali kadrlar tayyorlashning sifatini tubdan oshirish kabi masalalar belgilab berilgan.

Yaxlit bir shaklda olib qaralsa, universitet tashkil etilishi va u tomonidan amalga oshirilishi kerak bo'lgan masalalar quyidagilarda ko'rinadi:

- o'zbek xalqining milliy ruhi va o'zligining, madaniy-ma'rifiy olami, milliy g'oyasining asosi hisoblangan o'zbek tili va adabiyotini yanada rivojlantirish;
- o'zbek tilining qadimiy va boy tarixga ega turkiy tillar tizimidagi tarixiy shakllanish va zamonaviy rivojlanish jarayonlarini chuqur tadqiq etishni yo'lga qo'yish;
- o'zbek tilini boyitish, nufuzini oshirish hamda xalqaro maydonga olib chiqish;
- o'zbek tili va adabiyotining dolzarb mavzularida muhim ilmiy tadqiqotlar amalga oshirish va ularni rivojlantirish;
- turli sohalar bo'yicha terminologik lug'at tayyorlash va nashr qilish;
- o'zbek tili va adabiyoti bo'yicha mutaxassislar, ilmiy-pedagog kadrlar tayyorlash, mazkur yo'nalishda faoliyat olib borayotgan xodimlarni qayta tayyorlash va malakasini oshirish masalalariga katta e'tibor qaratish;
- o'zbek tilining qo'llanish doirasini kengaytirish, uning tarixiy ildizlarini chuqur o'rganish va ilmiy asosda har tomonlama rivojlantirish;
- fundamental fanlar, zamonaviy axborot va kommunikatsiya texnologiyalari, sanoat, bank-moliya tizimi, yurisprudensiya, diplomatiya, harbiy ish va shu kabi o'ta muhim tarmoqlarda o'zbek tili o'zining haqiqiy o'rnini egallashiga erishish;

* Doç. Dr., Taşkent Devlet Özbek Dili ve Edebiyatı Üniversitesi. abdirashidov@gmail.com

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

- zamonaviy darsliklar, etimologik va qiyosiy lug'atlar yaratish, zarur atama va iboralar, tushuncha va kategoriyalarni ishlab chiqish;
- o'zbek tili va adabiyotining ilmiy-nazariy, falsafiy-estetik asoslarini, zamonaviy ta'lim texnologiyalarini chuqur o'zlashtirgan yuqori malakali ilmiy va pedagog kadrlar tayyorlash;
- ilmiy, badiiy va boshqa sohalardagi adabiyotlarni o'zbek tilidan ingliz va boshqa tillarga, shuningdek, jahon tillaridan o'zbek tiliga mahorat bilan tarjima qiladigan tarjimonlarni tayyorlash.

Yuqoridagi vazifalardan kelib chiqqan holda Toshkent davlat o'zbek tili va adabiyoti universitetini filologiya sohasida ilmiy va pedagog kadrlarni tayyorlaydigan yetakchi oliy ta'lim muassasasiga, o'zbek tili va adabiyotini xalqaro miqyosda targ'ib etish, bu yo'nalishda chuqur ilmiy tadqiqotlar va amaliy izlanishlar olib boruvchi va eng muhimi, universitetni o'zbek tili va adabiyotini o'rganishning dunyodagi yirik markaziga aylantirish asosiy maqsad sifatida belgilangan.

Yana shuni ta'kidlash zarurki, universitetning asosiy vazifalari qatorida o'zbek tili va adabiyoti, folklorining tarixan shakllangan adabiy, lingvistik maktablari va ta'limotlarini, mumtoz va zamonaviy metodlarini, o'zbek diyorida yashab ijod qilgan allomalarning o'zbek va jahon tilshunosligi rivojiga qo'shgan hissasi, ularning ilmiy merosi, o'zbek tilining xalqaro miqyosdagi o'rni va nufuzi, uning boshqa qardosh tillar bilan aloqalari, o'zbek tili va adabiyotining rivojlanish istiqbollari bilan bog'liq ilmiy muammolarni tadqiq etish ham ustuvor ahamiyat kasb etadi. Bu esa o'z navbatida o'zbek tilining asl tabiati va xususiyatlarini to'la aks ettiradigan mukammal akademik va o'quv grammatikalarini yaratish, uning tovushlar tizimi va ularning yozuvda aks etishi, joriy imlo qoidalarini takomillashtirish bo'yicha ilmiy asoslangan takliflar tayyorlash, turli mavzu va yo'nalishlar bo'yicha lug'at va qomuslar, risola va darsliklar yaratish, umumta'lim maktablari, akademik litsey va kasb-hunar kollejlari, oliy ta'lim muassasalarida o'zbek tili va adabiyoti fanini o'qitishning yangi va samarali metodlari bo'yicha ilmiy izlanishlar olib borish, ilg'or pedagogik texnologiyalarni keng joriy etish hamda o'zbek tilining Internet tarmog'ida munosib o'rin egallashini ta'minlash, uning kompyuter uslubini, o'zbek tili va dunyodagi yetakchi xorijiy tillar asosida tarjima dasturlari va lug'atlar, elektron darsliklar yaratish bilan bog'liq ilmiy-metodik ishlanmalar, amaliy tavsiyalar tayyorlash va bu borada erishilgan natijalarni amaliyotga keng tatbiq etishni talab qiladi.

Hozirda universitet tarkibida 3 ta fakultet: o'zbek filologiyasi, o'zbek tili va adabiyotini o'qitish, o'zbek-ingliz tarjima fakultetlari faoliyat olib boradi.

O'zbek filologiyasi fakulteti filologiya va tillarni o'qitish (o'zbek tili) ta'lim yo'nalishida mutaxassis tayyorlaydi. Ushbu mutaxassislar o'zbek tili va adabiyoti, folklorining tarixan shakllangan adabiy, lingvistik maktablari va ta'limotlarini, o'zbek tilining xalqaro miqyosdagi o'rni va nufuzi, uning qardosh tillar bilan aloqalari, o'zbek tili va adabiyotining rivojlanish istiqbollari bilan bog'liq ilmiy muammolarni tadqiq etish, o'zbek tilining asl tabiati va xususiyatlarini to'la aks ettiradigan mukammal akademik va o'quv grammatikalarini yaratish borasida ilmiy izlanishlar olib boradi.

O'zbek tili va adabiyotini o'qitish fakulteti o'zbek tili va adabiyoti ta'lim yo'nalishida mutaxassis tayyorlaydi. Ushbu mutaxassislar o'zbek tili va adabiyotini, uning o'ziga xos xususiyatlari, ilmiy-nazariy, falsafiy-estetik asoslarini, zamonaviy ta'lim texnologiyalarini chuqur o'zlashtirgan, davr talablariga javob beradigan malakali ilmiy va pedagog kadrlar

II. Uslulararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

tayyorlash, umumta'lim maktablari, akademik litsey va kasb-hunar kollejlari, oliy ta'lim muassasalarida o'zbek tili va adabiyoti fanini o'qitishning yangi va samarali metodlari bo'yicha ilmiy izlanishlar olib borish, ilg'or pedagogik texnologiyalarni keng joriy etish bo'yicha ilmiy va pedagogik faoliyat olib boradi.

O'zbek-ingliz tarjima fakulteti tarjima nazariyasi va amaliyoti ta'lim yo'nalishida mutaxassis tayyorlaydi. Ushbu yo'nalish ilmiy, badiiy va boshqa sohalaridagi adabiyotlarni o'zbek tilidan ingliz va boshqa xorijiy tillarga, shuningdek, jahon tillaridan o'zbek tiliga mahorat bilan tarjima qila oladigan, o'zbek tili va dunyodagi yeetakchi xorijiy tillar asosida tarjima dasturlari va lug'atlar, elektron darsliklar yaratish bilan bog'liq ilmiy-metodik ishlanmalar, amaliy tavsiyalar tayyorlash va bu borada erishilgan natijalarni amaliyotga keng tatbiq etish borasida faoliyat olib boradiga mutaxassislarni yetishtirib chiqaradi.

Bugungi kunda universitet o'z oldiga qo'yilgan vazifalarni to'la amalga oshirishi uchun yangi bakalavr ta'lim yo'nalishlari va magistratura mutaxassisliklariga ehtiyoj sezmoqda. Bu kabi muammolarni hal etish uchun yangi o'quv yilida "Kompyuter lingvistikasi" magistratura mutaxassisligini va uning asosida 2021-yilga kelib "Kompyuter lingvistikasi" bakalavr ta'lim yo'nalishini ochish rejalashtirildi. Shuningdek, O'zbek filologiyasi fakultetida mavjud kafedralarni bosqichma-bosqich kengaytirib borish hamda kelgusida sohaning ehtiyojlaridan kelib chiqqan holda amaliy filologiya, matnshunoslik, folkloristika, dialektologiya, ritorika kabi magistratura mutaxassisliklarini ochish nazarda tutilgan.

Shu bilan bir qatorda, O'zbekistonda joriy etilgan uzluksiz ta'lim tizimida o'zbek tili va adabiyotini o'qitish metodikasini tubdan o'zgartirish, shu sohada faoliyat olib boruvchi malakali pedagog kadrlarni tayyorlash maqsadida O'zbek tili va adabiyotini o'qitish fakultetida 2021-yilga qadar yangi 2 bakalavr yo'nalishi ochiladi. Bulardan birinchisi "Nutq madaniyati va davlat tilida ish yuritish" yo'nalishi bo'lib, bunda tashkilotlar, muassasalarda davlat tilida ish yuritish ishlarini olib boruvchi mutaxassislar tayyorlanadi. Ikkinchisi "O'zga tilli guruhlarda o'zbek tili" yo'nalishidir. Bu yo'nalish ta'lim tili o'zbek tili bo'lmagan umumta'lim maktablarida o'zbek tildan dars beruvchi o'qituvchilarni tayyorlaydi.

Universitetning oldiga qo'yilgan maqsad va vazifalardan kelib chiqqan holda 2017-2021-yillar davomida quyidagi ilmiy tadqiqot ishlari amalga oshirilishi rejalashtirilgan:

- o'zbek tili tarixi, hozirgi O'zbekiston hududida qadimgi davrlarda yashagan baqtriylar, so'g'diylar, xorazmiylar va boshqa elat va millatlarning o'zbek tili taraqqiyotida tutgan o'rni, qadimgi turkiy tilga mansub yozma yodgorliklar tili, qiyosiy tilshunoslik, o'zbek adabiy tilining shakllanishi va rivojlanish bosqichlari tadqiq etiladi;
- o'zbek tilining XX asrdagi rivojlanish xususiyatlari, o'zbek tilining qardosh va qardosh bo'lmagan tillar bilan o'zaro munosabatlari, tilshunoslik tarixi, turli lingvistik maktablarning ilmiy-nazariy qarashlari, o'zbek tili fonologiyasi, leksikologiya, onomastika, sotsiolingvistika, lingvopoetika, etnolingvistika, psixolingvistika, kognitiv tilshunoslik, pragmatik tilshunoslik kabi sohalar rivojlantiriladi;
- o'zbek xalq og'zaki ijodining jonli ijrochilik an'analari va o'zbek shevalarining qadimiy lekski qatlami yaxshi saqlanib qolgan hududlar bo'ylab har yili ilmiy ekspedisiyalar uyushtiriladi;
- o'zbek folklori va uning tarixiy taraqqiyoti, folklorning janrlar tarkibi, folklor tekstologiyasi, adabiyot va folklor asarlari tili, etnofolkloristika, paleofolkloristika,

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

lingvofolkloristika, postfolklor va hozirgi tarixiy-folkloriy jarayon kabi ilmiy muammolar fundamental tadqiq etiladi;

- eng qadimgi adabiy yodgorliklardan tortib hozirgi adabiy darayongacha bo'lgan davrdagi manbalarni yaxlit badiiy tizim sifatida o'rganish asosida o'zbek xalqi poetik tafakkurining shakllanish tarixi, tadjriiy rivoji va taraqqiyot qonunlari ochib beriladi.

Yuqoridagilardan ko'rinib turganidek, universitet qisqa muddatda o'zbek tili va adabiyotining ilmiy-nazariy asoslarini chuqur o'zlashtirgan, davr talablariga javob beradigan yuksak malakali ilmiy va pedagog kadrlar tayyorlash bilan bir qatorda o'zbek tilining boshqa qardosh tillar bilan aloqalariga bog'liq ilmiy muammolarni tadqiq etish, uning tovushlar tizimi va ularning yozuvda aks etishi, joriy imlo qoidalarini takomillashtirish bo'yicha ilmiy asoslangan takliflar tayyorlash, darsliklar yaratish, o'zbek tili, tilshunosligi, adabiyoti va adabiyotshunosligi, folklori bo'yicha akademik va fundamental ilmiy tadqiqotlar olib borish bo'yicha ishlarni amalga oshirishi lozim.

Bugungi kunda universitet oldiga qo'yilgan vazifalardan kelich chiqqan holda yetuk va malakali professor-o'qituvchilar, ilmiy tadqiqotchilaga ehtiyoj sezmoqda. Shu sababdan ham universitet dunyo mamlakatlarining etakchi universitetlari, ilmiy markazlari bilan hamkorlikni yo'lga qo'yishga harakat qilmoqda.

EĞİTİCİ DRAMA TEKNİĞİ İLE HACİVAT-KARAGÖZ VE MEDDAHLIK GELENEĞİ'NİN TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI BÖLÜMLERİNDE ÖĞRETİMİ (KKTC-GAÜ ÖRNEĞİ)

Zeki AKÇAM*
Ayşegül AKÇAM**

Giriş

Gerek Türkiye'de, gerekse KKTC'de, Türk dili ve edebiyatı bölümleri ilgili ülkelerin millî eğitiminden sorumlu bakanlıkların öğretmen atama sayılarına göre rağbet görmüştür. Öğrenciler genellikle, atama oranı en fazla bölümleri tercih etmekte ve bu tercihler onların tüm yaşamını etkilemektedir. Özellikle 1996 ve 2001 yılları arasında hem Türkiye hem de KKTC üniversitelerinin Türk dili ve edebiyatı bölümlerinin birinci sınıflarına çok sayıda öğrenci yerleştirilmiştir. Ancak 2001 yılında yapılan sınav sonucunda sınava giren tüm öğretmen adaylarının ilk atama veya ikinci atama sonucunda kadrolanması ile birlikte Türk dili ve edebiyatı bölümlerindeki açık büyük oranda kapatılmıştır. Bu atama döneminden sonra kademeli olarak birkaç büyük üniversite dışında Türk dili ve edebiyatı bölümlerinin öğrenci sayılarında ciddi düşüşler meydana gelmiştir. 2009-2010 öğretim yılında ise Türk dili ve edebiyatı eğitimi açıköğretim yolu ile yapılmaya başlanmıştır. Yine 2000'li yıllardan sonra dört yıllık olan bölümün 3.5+1.5 şeklinde tezsiz yüksek lisansa dönüştürülerek 5 yıla çıkarılmasıyla alanla ilgili tartışmalar daha artmıştır. Tüm üniversiteler, bölümün süresi ve pedagojik formasyonun öğrencilere çok hızlı bir şekilde verilmesine yönelik çalışmalar yapmış ve sürekli olarak enerjilerini bu yönde harcamışlardır. Dolayısı ile üniversitelerimiz XXI. yüzyılda daha burada zikredemediğimiz birçok teknik konularla uğraşmak zorunda kalmışlardır. Eğitimin niteliği ve buna bağlı olarak ders müfredatlarında gözle görülür değişme yaşanmamıştır. Bunu, ders kredilerinin sürekli olarak aynı kalması ile teorik ve uygulama kriterlerinin değişmemesi ile açıklayabiliriz. Üniversiteler, seçmeli dersleri çeşitlendirerek programları daha ilgi çekici hale getirmeye çalışsalar da yayınlanmış olan ders içeriklerinde, kullanılan eğitim öğretim materyalleri ve teknikleri konusunda ortaya yeni bir eğitim-öğretim stratejisi koydukları söylenemez.

Öğrenciler iki veya üç kredilik teorik derslerle, teori ağırlıklı eğitim-öğretim görmekte ya da programlarda belirtilen 2+1 teorik ve uygulama şeklindeki derslerin konuları genellikle teorik olarak anlatılmaktadır. Türk dili ve edebiyatı programlarında 3+2 (teorik+uygulama) şeklindeki kredilendirmeye staj dersleri dışında pek geçilememiştir. Özellikle, son dönem Türk dili ve edebiyatı bölümlerinin programlarında ders sayısı arttırılmasına karşın, müfredatın iki kredilik derslerden oluştuğu görülmektedir. Dolayısı ile, Türk dili ve edebiyatı bölümlerinde yeni eğitim ve öğretim stratejilerinin uygulanabilmesi için derslerin kredi sisteminde değişikliğe gidilmesi gerekmektedir. Toplumlarımızın geleceği açısından oldukça önemli bir yere sahip olan edebiyatçılarımızı yetiştirilirken, edebiyat derslerinin tıpkı Türk kültür tarihinde önemli bir yere sahip olan usta-çırak tipi geleneksel eğitim sisteminde olduğu gibi tekrar ele alınması ve

* Yrd.Doç.Dr., KKTC Girne Amerikan Üniversitesi, zakcam@gau.edu.tr, zekiakcam@gmail.com

** Öğr.Gör., KKTC Yakın Doğu Üniversitesi, aysegul.akcam@neu.edu.tr, akcam.aysegul@gmail.com

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

işlenmesi gerekmektedir. Türk dili ve edebiyatından mezun olan öğretmen adaylarına nitelikli sistemlerle eğitim alacakları 3+2, 2+2+2 vb. kredi sistemleri uygulanmalı, bu derslerin tek bir periyotta işlenmesinden vazgeçilmeli ve bu krediler bir haftaya yayılmalıdır. Bunun yanında, formasyon programlarında batı kökenli eğitim öğretim programlarının ağırlıklı olarak Türk eğitim sistemine uygulanmaya çalışıldığı ise bilinen bir gerçektir. Örneğin, klasik koşullanma konusu anlatılırken, genellikle Rus bilim insanı Pavlov'un köpekler üzerinde yaptığı deney anlatılmaktadır. Bu deneye göre "zil" sesi ile koşullanan köpek, her zil çalıştan sonra kendisine verilen yemekten önce salyalarını akıtmaktadır. Bunun neticesinde zil=yemek şeklinde koşullanan köpek, her zilin çalışından önce yemeğin verileceğine koşullandırılmaktadır. Bu teori, eğitim bilimlerinde çok sıklıkla işlenmekte ve kullanılmaktadır. Ancak Türk kültür tarihine baktığımız zaman bu ve bunun gibi uygulamaların aslında binlerce yıldır kültürümüzde varlığını devam ettirdiği görülmektedir. Örneğin; köpeklerimizi çağırırken annelerimiz: "Karabaş oğlum dedikten sonra ısıklık çalar" ya da köpeğin ismini yüksek sesle çağırır, bu seslenmenin arkasından, sesi duyan köpek her neredeyse koştura koştura sahibinin yanına "yemek mi var" edası ile gelerek her türlü şirinliği yapmaktadır. Aynı şekilde tavuklar da "gel bili..bili" ya da ağızdan çıkarılan çeşitli seslerle çağırılmakta ve onlara yem verilmektedir. Bu örnekleri daha da arttırabiliriz. Dolayısı ile aslında hayatımızın her alanında varolan geleneksel eğitim ve öğretim tekniklerinin şifrelerini çözdükten sonra genel eğitim sistemimize rahatlıkla uygulayabiliriz.

Geleneğimizde diğer bir öneme sahip olan usta-çırak tipi eğitim sistemi de rahatlıkla eğitim öğretim stratejilerine dönüştürülebilecek türden kodlarla örüntülüdür. Türklerin en eski dinlerinden olan Şamanizm'de, şaman olacak olan kişi önce usta bir şamana emanet edilir. Şaman adayı, ustasının yanında uygulamalı bir şekilde şaman ritüellerini ve şamanizmi öğrenmeye başlar. Bu süreçte şaman adayı, önce gözlem yaparak öğrenmeye başlar. Ardından yavaş yavaş kendisi bir takım uygulamaları icra etmeye başlar. Sürecin sonunda tüm şamanların bir araya gelerek yapmış olduğu sınavı geçen aday artık usta bir şaman olur. Gerek demircilik, gerek dericilik, gerekse diğer alanlarda bu eğitim sistemi yüzyıllar boyunca sürmüş ve her alanda başarılı ustalar yetişmiştir. Aynı şekilde âşık edebiyatı sahasında da usta bir âşığında yanında çırak olarak eğitim almaya başlayan aday, ustası ile birlikte âşık meclislerine katılmakta ve zamanla öğrendiği "usta malı" olarak tabir ettiğimiz şiirlerle bu alana ilk adımını atar. Hem teorik hem de uygulamalı bir şekilde geleneği tüm görgüleri ve temel bilgileri ile birlikte öğrenir. Binlerce yıldır uygulanan bu model "yaparak ve yaşarak" öğrenmenin esas alındığı "yapılandırmacı" öğrenme yaklaşımından başka bir şey değildir. Çünkü öğrenci, mesleğe dair bilgilerini ustasından yaparak ve yaşayarak öğrenmektedir. Bunun yanında, yüzlerce yıl aileler çocuklarını gözlemlemekte ve yapabilecekleri meslekler konusunda onları çeşitli ustalara yönlendirmekteydiler. Bir bakıma Gardner'in "çoklu zekâ kuramında" belirtilen zekâ türü, aile tarafından tespit edilen çocuk bilgi ve becerisine göre yönlendirilmekteydi. Bu yöndeki örnekleri daha da arttırabiliriz. Dolayısı ile Türk sosyo-kültürel yapısını incelediğimiz zaman sadece mesleğin öğretimine yönelik değil meslek etiği ile ilgili hususlar da öğretilmekte idi. Bu bağlamda, batı kökenli kuramlar incelenirken bir taraftan da kendi kültürel yapımız içerisinde yer alan hali hazırdaki geleneksel eğitim ve öğretim stratejilerinin, sistematik bir şekilde incelenmesi ve teorik bir bilgi yumağı haline getirilerek tüm eğitim sistemimize uygulanması gerektiğini düşünmekteyiz. Çünkü bu geleneksel modeller binlerce yıllık Türk kültürünün ortaya koymuş olduğu eğitim öğretim modelleridir. Bu

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

modellerin en başarılı olanları ele alınmalı ve sistemli bir şekilde geliştirilmelidir. Bu modellerden bir tanesi de yine batı merkezli olarak gösterilen "eğitici drama" yöntemidir.

Dram (Drame) Fransızca'da burjuva tiyatrosu anlamına geldiği için, uzunca bir süre dilimizde drama, özellikle halk dilinde tiyatronun içinde bir takım türlerle eş anlama kullanılmış; hatta drama tiyatro adıyla anıldığı zamanlar olmuş, buna karşın dram; hüznü, duygusal oyun anlamına gelmektedir (Karadağ ve Çalışkan 2005: 40). Dram ve dramatik sözcüğü Türkçe'de "acıklı" bir anlam kazanmasına rağmen bu sözcüğün anlamı bu olmayıp "etkili, canlı, teatral, göz alıcı" gibi anlamlara gelen bu sözcük drama sözcüğüne hizmet eden bir anlam taşımaktadır (Gönen ve Dalkılıç 1998). Drama bir bakıma, hayatın teatral ve etkileyici bir şekilde canlandırılması olup batıda zamanla bir eğitim öğretim metodu haline gelmiştir. Batıda dramın başlangıç yılı olarak 1898 tarihi verilmekte ve eğitimdeki yeri Viyana'da "uygulamalı sanatlar okulunda" sanat dersleri veren Franz Cizek'e dayandırılmaktadır (Karadağ ve Çalışkan 2005: 42). Dramanın bu bakımdan batı tarihindeki geçmişi pek de eski değildir diyebiliriz. Türkiye'de ise dramın bir eğitim metodu olarak kullanıldığı tarih olarak 1908 tarihi verilmekte ve uygulayıcısı olarak pedagoğ İsmail Hakkı Baltacıoğlu gösterilmektedir (Karadağ ve Çalışkan 2005: 42). Genel olarak Türkiye'de eğitici dramın tarihi yukarıdaki tarihe dikkate alınacak olursa uzun bir geçmişe sahip değildir. Kısacası eğitici drama, tiyatro tekniklerinin etkin bir şekilde kullanılarak öğrencilerin konuları dramatize ederek öğrenmesidir. Bu öğretim sisteminde, öğretmen lider konumunda olup tüm konu ve konuya ait bölümler öğrenciler tarafından icra edilmektedir. Böylece öğrenci, tüm süreçleri yaparak ve yaşayarak kendisi öğrenmekte ve bu bakımdan öğrenme yüzdesi çok yüksek seviyelere çıkmaktadır. Özellikle, okul öncesi ve ilköğretim çağındaki çocuklara bu yöntem çok etkin bir şekilde uygulanmakta ve oyun çağındaki çocuklara dersler "oyun oynayarak" öğretilmektedir. Tüm ilgi ve dikkatini oyuna veren çocuk, bu yöntemle eğlenerek öğrenmekte ve bilgi, deneyimlendiğinden dolayı daha çabuk hatırlanabilmektedir. Bir bakıma öğretmen bu yöntemde sadece bir rehberdir. Dersler öğrenci merkezli bir yaklaşımla işlenmektedir (Bkz. Adıgüzel 2015).

Türk kültür tarihini incelediğimiz zaman tüm eğitim sistemimizin "eğitici drama" tekniği üzerine kurulduğunu rahatlıkla söyleyebiliriz. Bir babanın çocuğuna ata binmeyi öğretirken tüm süreçleri "yaparak ve yaşayarak" öğretmesi bir tesadüf değildir. Örneğin; bir demirci çırağının "demire su verme" süreçlerini teorik olarak öğrenmesi çok güçtür. Bu süreçlerde ustalar daima çıraklarına rehber ve lider olmuş onların mesleklerini "yaparak ve yaşayarak" öğrenmelerini sağlamışlardır. Biz de bu fikirlerden hareketle, genellikle Okul Öncesi, Sınıf Öğretmenliği ve kısmen de olsa Türkçe Öğretmenliği bölümlerinde bir öğretim yöntemi ve stratejisi olarak kullanılan "eğitici drama" yöntemini Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü'ne uygulamaya çalıştık. Çünkü ilköğretimde çocuklar genellikle oyun çağındaki olup dersleri oyunlarla öğrenmeleri oldukça isabetli bir yöntemdir. Buna karşın, yavaş yavaş ergenliğe giren 5 ve 12. sınıflar arasındaki öğrencilerin ise dersleri eğlenerek öğrenmesinin doğru olacağı inancındayız. Yine ergenlikten çıkıp yetişkin olan ve üniversitelerde eğitim gören öğrencilerin de dersleri "eğlenerek" öğrenmeleri oldukça önemlidir. Özellikle son dönemlerde ortaya çıkan "akıllı telefonlarla" birlikte, öğrencilerin algı dünyaları daha da genişlemiştir. Bu da artık yukarıda belirtilen sistem ile eğitim yapılmayacağı gerçeğini bir kez daha ortaya koymaktadır. Dolayısı ile günümüz öğrencilerinin, daha fazla uyarının olduğu ve özellikle kendisinin de içinde icracı olarak bulunduğu bir öğretim metodu seçilerek eğitilmesi gerçeği

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

karşımıza çıkmaktadır. XXI. yüzyıl Türk dili ve edebiyatı öğrencileri, ders kredi sisteminin değiştiği, eğlenerek öğrenmenin (yaparak ve yaşayarak) esas alındığı öğretim stratejileri ile eğitilmelidir. Bu çalışmamızda, "yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi" esas alan "eğitici drama" yöntemi, Türk Dili ve Edebiyatı müfredatında yer alan bir derste uygulanmıştır. Uygulamalar yaklaşık altı hafta sürmüş ve çalışmaya üç öğrenci katılmıştır. Girne Amerikan Üniversitesi, Beşerî Bilimler Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü ikinci sınıf öğrencilerinin almış olduğu "Anonim Türk Halk Edebiyatı Nesri II" (2 kredi) adlı dersin konularından olan Hacivat-Karagöz ile Meddahlık Geleneği eğitici drama tekniği ile öğretilmiş olup uygulamaya ait tüm süreçler kamera ile kayıt altına alınmıştır¹.

Eğitici dramada, birinci aşama "ısınma" olup bu bölümde öğrencilerin rol ve taklit yeteneklerini tespit edebilmek maksadı ile konuyla ilgili olsun veya olmasın bir oyun oynanır. Böylece lider tarafından, kısa ancak eğlenceli olan oyunlarla sınıfın dinamiği çözülmüş olur. Bu bölüm yaklaşık olarak beş dakika sürebilir ve mümkün olduğunca tüm öğrencilerin rol alacağı bir oyun seçilmelidir. Aksi takdirde rol almayan öğrenciler sıkılabilir. Isınma bölümünden sonra ise asıl konunun işlendiği eğitici dramanın en uzun bölümü gelmektedir. Bu bölüm "oyun" bölümüdür. Bu bölümde, öğrenciler ilgili konuya uygun olarak hazırlanmış olan etkinliklerle öğrenir. Bu bölümde lider, yine bir rehber konumundadır. Öğrenci tüm süreçlerde etkin bir şekilde rol alır ve tüm konu öğrenci tarafından işlenir. Eğer Oğuz Kağan destanı işlenecekse, bir öğrenci Oğuz Kağan, iki kız öğrenci Oğuz Kağan'ın eşleri, bir öğrenci kurt olur. Bunun dışındaki roller de diğer öğrencilere dağıtılır. Lider sadece genel olay örgüsünü yer yer anlatarak öğrencilerin bu destanı teatral bir şekilde canlandırmalarını ister ve bu canlandırma sırasında gerekli gördüğü zaman çeşitli müdahalelerde bulunabilir. Bu bölüm yaklaşık olarak 30 dakika sürebilir.

Asıl konunun anlatıldığı oyun bölümünden sonra diğer bir bölüm ise etkin bir şekilde dersi icra eden öğrencinin hem fiziksel hem de ruhsal olarak dinlenebilmesi için icra edilen "rahatlama"dır. Bu bölümde, konuyla ilgili veya ilgili olmayan bir oyun oynanır. Lider sınıf dinamiğini çözdüğünden dolayı ne tür bir rahatlama oyunu seçeceğine kendisi karar verebilir. Örneğin; tüm öğrencilerin sandalyelerine oturarak Oğuz Kağan destanında olmak istedikleri karakterleri hayal etmeleri istenebilir. Bu bölüm yaklaşık olarak 5 dakika olabilir. Öğrenciler hem ruhsal hem de fiziksel olarak dinlendikten sonra konu ile ilgili öğrenme süreci "değerlendirme" bölümünde ele alınır. Konunun ne kadar öğrenildiği sözlü değerlendirme ile kontrol edilebilir. Eğer öğrenci konuyu anlamamışsa oyun tekrar oynanır. Geleneksel seyirlik oyunlarımızdan Hacivat Karagöz ve meddahlık geleneği eğitici drama ile karşılaştırıldığında aşağıdaki tablo karşımıza çıkmaktadır. Görüldüğü üzere eğitici drama yönteminin tüm süreçleri geleneksel oyunlarımızda mevcuttur. Bu da Türk kültürünün eğitim öğretim yöntemleri bakımından tekrar değerlendirilmesi gerçeğini tekrar ortaya koymaktadır. Aşağıdaki tabloda da görüleceği üzere her iki gelenek ile eğitici drama arasında icra bakımından çok büyük benzerlikler bulunmaktadır.

- **Tablo1:** Eğitici Drama, Hacivat ve Karagöz ile Meddahlık Geleneği'nin İcralarının Karşılaştırıldığı tablo

¹ Konuyla ilgili tüm kamera kayıtları, değerlendirme formları ve fotoğraflar özel arşivimizde muhafaza edilmektedir.

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

Eğitici Drama ²	Hacivat ve Karagöz	Meddahlık Geleneği
<i>Isınma</i>	(Mukaddime-muhavere)	(Başlangıç-açıklama)
<i>Oyun</i>	Asıl konunun anlatıldığı bölüm	Senaryo
<i>Rahatlama</i>	Kısa söyleşme-bitiş	Bitiş
<i>Değerlendirme</i>	(bitiş) (And, 1969)	(bitiş) (Nutku 1976)

Meddahlık Konusunun Eğitici Drama Yöntemi ile İşlenmesi

Ön Değerlendirme:

Ön değerlendirme bölümünde gerek klasik yöntemlerle, gerekse eğitici drama yöntemi ile konular işlenmeden önce öğrencilere meddahlık geleneği ile ilgili olarak bildiklerini, kendilerine verilen ön değerlendirme kağıdına yazmaları istenmiştir. Ö1 "*Meddah oyunu bir kişinin sandalyeye oturup etrafına toplanan seyircilere sergilediği oyun türüdür*" *Meddah halktan insandır ve elinde kendine has bir objesi bulunur*"; Ö2 "*genelde kahvehanelerde, topluluk önünde tek bir kişinin yaptığı güldürme amaçlı oyun olduğunu biliyorum*"; Ö3 ise "*bir topluluk önüne çıkan sanatçı eline bir mendil bir de sopa alarak çeşitli taklitler yapar*" cevaplarını vermişlerdir. Dolayısı ile konuyu klasik öğretmen merkezli öğretim yöntemiyle anlatmadan önce öğrencilerin bilgi düzeyleri hakkında bilgi sahibi olmaya çalıştık. Yukarıda verilen cevaplarda da görüleceği üzere öğrencilerin meddahlık geleneği hakkında yeterli bilgi sahibi olmadıkları görülmektedir.

Bu ön değerlendirmeden sonra öğrencilere, I. hafta meddahlık konusu iki saat süre ile öğretmen merkezli öğretim stratejisi seçilerek verilmiştir. Bu iki saatlik dersin ardından, bir sonraki hafta dersin başında yukarıdaki sorunun aynısı tekrardan sorulmuştur. Bu yapılan ikinci değerlendirmede Ö1'in diğer öğrencilere göre konuyla ilgili yapmış olduğu açıklamanın hacmi yaklaşık 31³ satır iken; Ö2'nin cevabı 14, Ö3'ün cevabı ise 5 satırda kalmıştır. Ö1 meddahlık geleneğinin icrası, ana karakterlerden Pişekâr ve Kavuklu, aksesuarları, ortaya çıkış süreci ve meddahların yetişme süreçleri hakkında kısa bilgiler verebilmiştir. Ö2 meddahlık geleneğinin oyuncu sayısı, icra edildiği yerler, meddahın aksesuarları ve aksesuarların bazılarının hangi amaçla kullanıldığı hakkında genel bilgiler aktarabilmiştir. Ö3 ise 5 satırlık kısa cevabında, meddahın aksesuarları ve icra tekniği hakkında çok kısa bilgiler vermiştir. Dolayısı ile Ö2 ve Ö3 adlı öğrenciler, konuyla ilgili nitelikli cevaplar verememişlerdir. Ö1 cevapları ise Ö2 ve Ö3'e göre genel çerçeveyi çizmeye yöneliktir.

İkinci ön değerlendirme yapıldıktan sonra lider, eğitici drama konusunda kısa bir bilgilendirme vermiş ve dersin işleme yöntemi hakkında genel açıklamalarda bulunmuştur. Bu kısa açıklamada, öğrencilerin meddahlık geleneğini kendilerinin icra edeceği bilgisini vermiştir. Lider meddah kıyafeti ve aksesuarları ile kısa bir "realist" meddah hikâyesi anlatmış ve öğrencilere konuyu yaparak ve yaşayarak öğreneceklerini göstermiştir.

² Eğitici drama ile ilgili olarak Karadağ ve Çalışkan'ın (2005) çalışması esas alınmıştır.

³ Satır sayılarına göre verilmiş olan hacim ölçütü A4 kağıdına göre dir. Hacim ölçütü başta Klasik Türk Edebiyatı olmak üzere halk şiirinde de kullanılmaktadır. Örneğin Kaside türünün hacmi 33 ile 99 beyit arasında değişmektedir. Koşma türünün hacmi de en az 3, en fazla 5 dörtlük arasında değişmektedir. (Bkz. Çobanoğlu, 2000)

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Isınma: Isınma oyununda öğrencilerin taklit yeteneklerini geliştirmek maksadı ile çeşitli nedenlerle ziyaret ettikleri akraba veya kişileri kendi ağız özelliklerine göre taklit etmeleri istenmiştir. Özellikle Ö1, lise yıllarındaki ortaoyunu tecrübesiden cesaret alarak ilk takliti kendisi yapmak istemiştir. Bu taklitler beş dakikayı aşmamıştır. Ö1 bu taklit sırasında Antalya'da bulunan babaannesi ile ilgili olan bir anısını bölgenin ağız ile tahkiyeli bir şekilde anlatmıştır. Ö2, babasının asker olması nedeni ile yeni taşındıkları Rize'de, mahalle bakallı ile aralarında geçen bir olayı anlatmıştır. Ö3 ise İzmir'e bağlı Bergama beldesinde oturan dedesinin yanına gittikleri zaman, dedesi ile arasında geçen konuşmaları ilgili bölgenin ağız ile herhangi bir metin olmadan icra etmiştir. Bu uygulama iki defa tekrar edilmiştir. Bir sonraki hafta öğrencilerden asıl oyun bölümü için bir konu hazırlamaları istenmiştir.

Oyun (asıl konunun anlatıldığı bölüm): III. haftadaki dersin başında lider tarafından temin edilen bir adet hırka, baston, mendil ve fes, öğrencilere giydirilerek sırası ile hazırladıkları oyunu kendilerinin icra etmeleri istenmiştir. Ö1 "Hak dostum hak" nidası ile sahneye girer ve özellikle kendi okumuş olduğu okulun öğrenci servislerinde yaşadıkları ilginç olaylarla ilgili hazırlamış olduğu oyunu icra eder. Oyun yaklaşık olarak üç dakika sürmüş olup taklitleri çok başarılı bir şekilde icra etmiştir. Oyunu herhangi bir metne bağlı kalmadan yapmıştır. Ö2 ise geleneksel olarak meddahlık geleneğinde yapılan girişi yapabilmek için zaman zaman elinde tuttuğu kâğıttan yardım almasına rağmen asıl olay örgüsünü kendisi oluşturmuştur. Oyunun başında oldukça heyecanlanan Ö2'ye lider, oyunun giriş kısmında ne yapması gerektiği konusunda kısa ve uygulamalı bir yardımda bulunur. Bu uygulamadan sonra Ö2, özellikle günümüz gençlerinin otobüslerde yaşlılara yer vermemesi ile ilgili hazırlamış olduğu oyunu icra eder. Liderin yapmış olduğu açıklamadan sonra oyunu daha rahat ve geleneksel sırasına göre icra ettiği gözlenen Ö2, oyun sonunda arkadaşları ve lider tarafından alkışlanır. Oyun yaklaşık olarak 6 dakika sürmüştür. Ö3 ise elinde sürekli ile cep telefonu ile uğraşan gencin Taksim'de yaşlı bir teyzeyi görmeyerek yaya olduğu sırada teyzeye vurmasını ve bunun sonucunda teknoloji bağımlılığı ve nezaket konusunu işlediği oyununu icra eder. Oyun 2 dakika 11 saniye sürer. İcrasını en son yapan Ö3 bu sebepten dolayı tek bir seferde ve liderin herhangi bir uyarısı olmadan oyununu bitirir. Öğrencilere aynı şekilde ve o an ikinci bir hikâye anlatmaları istenir. Öğrenciler ilk uygulamanın verdiği rahatlık ile ikinci oyunlarını daha rahat bir şekilde geleneksel meddah kıyafetleri ve geleneksel icra töresine bağlı kalarak icra ederler.

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

Fotoğraf-1: Ö1,2 ve 3 geleneksel meddah kıyafetleri ile



Rahatlama:

Rahatlama bölümünde irticalen oyun oynayan öğrencilere oyunları başarılı bir şekilde oynadıkları ve ilk oyuna göre çok iyi bir performans ortaya koydukları belirtildikten sonra gözlerini kapatarak; çok eski günlerde kendilerini bir meddahçı olarak hayal etmeleri ve bu sırada nerede hangi oyunu icra ettiklerini hayal etmeleri istenmiştir. Böylece geleneksel meddahlık geleneğini icra eden öğrenciler hem fiziksel hem de ruhsal olarak dinlendirilmiştir. Bunun yanında eğitici dramının en önemli özelliği kazananın ve kaybedenin olmamasıdır. Öğrenciler sürekli olarak onay cümleleri ile ödüllendirilmektedir.

Değerlendirme:

Bu bölümde yaparak ve yaşayarak konuyu öğrenen öğrencilerden meddahlık geleneğinin icrası hakkında bilgi istenmiştir. Değerlendirme bölümüne zellikle her iki yazılı kağıtta durumu oldukça kötü olan Ö3'ten başlanmıştır. İlk soru -meddah kimdir- sorusu olmuştur. Ö3, meddahın geleneksel kıyafetleri ile kahvehanelerde, herhangi bir nedenle toplanmış olan topluluklara hikâyeler, destanlar, aşk hikâyeleri anlatan kişidir cevabını vermiş ve devam eden sözlü açıklamasında herhangi bir unutmaya yaşamadan meddah geleneğini icra töresiyle birlikte anlattığı gözlemlenmiştir. Ö1 ve Ö2 ise Ö3'ün anlattıklarını sürekli olarak onaylamıştır. Sözlü değerlendirme bölümü yaklaşık olarak 10 dakika sürmüştü ve bu süre içerisinde üç öğrenci de sorulan sorulara, oyunu icra ettiklerinden dolayı icra bağlamından hareketle örnekler vererek açıklamışlardır.

Hacivat ve Karagöz Oyununun Eğitici Drama Yöntemi ile İşlenmesi

Ön Değerlendirme:

Ön değerlendirme bölümünde gerek klasik yöntemlerle gerekse eğitici drama yöntemi ile konular işlenmeden önce öğrencilere Hacivat ve Karagöz ile ilgili olarak bildiklerini kendilerine verilen kağıda yazmaları istenmiştir. Ö1 "*Hacivat ve Karagöz oyunu bir perde ve seslendiriciyle oynanır. Olay örgüsü Hacivat'ın anlattığı her şeyi Karagöz'ün yanlış anlaması ile komik bir hâl alır Hacivat ve Karagöz gölge oyunu, iki cami işçisi olan Hacivat ve Karagöz'ün işlerini yerine getirmemesi sonucu dönemin padişahı tarafından öldürülmesinin ardından ortaya çıkmıştır. oyunlarda konular geleneksel ve gündelik konular içerir*"; Ö2

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

"Hacivat ve Karagöz, Bursa'da yaşamış, camide çalışan iki işçidir. Hacivat'ın daha bilgili, okumuş olduğunu, Karagöz'ün ise daha cahil ve patavatsız olduğunu biliyorum. Karşılıklı konuşmaya dayanan bir perdede oynatılan gölge oyunudur"; Ö3 ise "Bursa'da cami inşaatında çalıştıklarını ve çok fazla işi kaydattıkları için başlarının kesildiğini biliyorum. Gölge oyunudur. Hacivat okumuş kesimi, Karagöz ise cahil kesimi temsil eder" cevaplarını vermişlerdir. Dolayısı ile konuyu klasik öğretmen merkezli yöntemle anlatmadan önce öğrencilerin bilgi düzeyleri hakkında fikir edinmeye çalıştık. Yukarıda verilen cevaplarda da görüleceği üzere öğrencilerin Hacivat ve Karagöz oyunu hakkındaki bilgilerinin düzeyi, gündelik yaşamda her insanın sahip olabileceği bilgi seviyesinde olduğu söylenebilir.

Bu ön değerlendirmeden sonra öğrencilere Hacivat ve Karagöz konusu iki saat süre ile öğretmen merkezli öğretim modeli seçilerek verilmiştir. Bu iki saatlik dersten sonra öğrencilerin ikinci değerlendirmesi sözlü olarak bir hafta sonra yapılmıştır. Her üç öğrencinin de klasik yöntemle dinledikleri dersten sonra verdikleri cevaplarda ilk yapılan değerlendirmeden çok daha ileride olduğunu söyleyebileceğimiz farklılıklar çıkmamıştır.

İkinci ön değerlendirme yapıldıktan sonra lider, eğitici drama konusunda kısa bir bilgilendirme yapmış ve dersin işleme yöntemi hakkında Hacivat ve Karagöz oyunu bağlamında genel bilgi vermiştir. Bu kısa açıklamada öğrencilerin Hacivat ve Karagöz oyununu kendilerinin icra edeceği bilgisini vermiştir. Lider Hacivat ve Karagöz oyununa nâreke adı verilen müzik aletinin yapımıyla başlanacağını ve bu süreçten sonra kendisinin bir oyun icra ettikten sonra kendilerinin de oyun icra edebileceğini belirtmiştir. Dolayısıyla, öğrencilere konuyu yaparak ve yaşayarak öğrenecekleri anlatılmıştır.

Isınma: Isınma oyununda nâreke yapımı için sınıfa getirilen kamyş ile ilgili bir oyun oynanmıştır. Bu oyunda "kamyş" nedir dendiğinde, akla ilk gelen kavramlardan bahsedilmesi istenmiştir. Ancak öğrenciler kamyş ilk defa yakından gördüklerinden dolayı konuyla ilgili yeterince konuşamamışlardır. Bunun üzerine lider, Divân edebiyatında vatanından koparılan kamyşın içinin dağlanmasından ve demir ile şişlenmesi sürecinden bahsederek konuyu somutlaştırmıştır.

Oyun (asıl konunun anlatıldığı bölüm): Isınma bölümünden sonra öğrenciler ile lider sınıfa getirilen kamyştan nâreke yapımına başlarlar. Lider tıpkı geleneksel el zanaatlarında olduğu gibi nâreke yapımının tüm süreçlerini ve inceliklerini öğrencilere göstermiş ve ardından onların da kendilerine birer tane nâreke yapmalarını istemiştir.

Fotoğraf-2: Ö1,2 ve 3 kendi nârekelerini yaptıktan sonra

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri



Öğrenciler bir derste nâreke yapmasını öğrenmiş ve kendilerine de bir adet nâreke yapmışlardır. Ardından bu müzik aletinden nasıl ses çıkarılacağı ile ilgili çalışmalara başlamışlardır. Nârekenin çıkarmış olduğu arı vızıltısına benzeyen ses nedeniyle, seyircilere oyunun başlayacağını haber verdiği anlatılmış ve lider tarafından bu uygulamalı olarak gösterilmiştir. Öğrenciler nârekeyi üflemelerine rağmen ses çıkaramamışlardır. Öğrencilerin bu anlarda oldukça eğlendikleri gözlemlenmiştir. Lider, diyaframdan verilen nefesin çıkarılan sesle birlikte nârekeye üflenmesi gerektiğini belirtmiş, bunun üzerine öğrenciler birkaç denemeden sonra ilk sesleri çıkarmışlardır. Ancak istenilen seviyeye gelmeleri bir hafta sürmüştür. Özellikle Ö2, konservatuar mezunu olan ablası ile görüşmüş ve "diyaframdan nefes nasıl verilir" konusunu öğrenmiştir. Eğitici drama dersinin ikinci haftasında, nâreke çalmasını öğrenmiş olarak gelmişlerdir. İkinci ders, Hacivat ve Karagöz perdesinin, suretlerin, göstermeliğin ve Karagöz ile Hacivat'ın konaklarının yapımı konusunda sınıfa getirilen materyallerle ilgili bilgi verilmiştir. Sınıfta öğrencilerin yardımı ile bir hayal perdesi kurulmuştur.

Fotoğraf-3: Sınıfta kurulan hayal perdesi ve perdenin arkasındaki öğrenciler



Lider tarafından bir oyun icra edildikten sonra öğrencilere irticalen herhangi bir konuda oyun oynatmaları istenmiştir. Özellikle, Hacivat ve Karagöz oyunun günümüzde yaygın olmama nedenlerinden bir tanesinin konu ve suretlerin günümüz dünyasına

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

uyarlanmaması olduğu belirtilerek, 2017 yılında iki gölge oyunu karakterlerinin neler yaşayabileceklerini düşünmeleri istenmiştir.

Fotoğraf-4: Öğrencilerin Hacivat ve Karagöz icrasından



Her öğrenciden onar dakikalık birer oyun icra etmeleri istenmiştir. Ö1 yine ilk sırada icraya başlamıştır. İlk icrayı gerçekleştireceği için Ö1'e Ö3 perde arkasında kendisine "yardak" olarak yardımcı olmuştur. Böylece, "yardağın" perde arkasındaki vazifesini uygulamalı olarak görmüştür. Ö1 üçüncü girişten sonra "nâreke ve göstermelik" ile birlikte oyunu başlatır. Lider yer yer oyun ile ilgili müdahalelerde bulunmuştur. Ö1, Hacivat'ın Kıbrıs'ta Yakın Doğu Üniversitesi'nde, Karagöz'ün de Girne Amerikan Üniversitesi'nde öğrenci olarak öğrenim gördükleri bir oyun kurgular. Fasil bölümünde herhangi bir metne bağlı kalmadan icrasına devam eder. Ö1 özellikle, kendi okuduğu okulun otobüs problemi üzerinde durur ve iki karakter kendi okullarındaki problemleri anlatır. Yer yer Ö1 lidere bakarak böyle bir konuyu işleyip işlemeyeceğine dair dönüt bekler. Lider ise böyle bir konunun seçilmesinde herhangi bir sıkıntı olmadığını ve konuyu devam ettirmesini belirtir. Bu da tarihî seyri içerisinde oyun konularına getirilen kısıtlamaların yeni oyunların çıkmasına engel olduğunu XXI. yüzyılda da tekrar ortaya koymuştur.

Ö1 icrasını bitirdikten sonra perdenin arkasına Ö2'de geçer. Böylece üç öğrenci de perdenin arkasına geçmiş olur. Ö1 ve Ö3 bir oyun tecrübesi kazandıklarından dolayı Ö2'ye oyuna nasıl başlayacağı ve nasıl devam ettireceği hakkında bilgi verirler. Yaparak ve yaşayarak öğrendiklerinden dolayı bilgi vermekte zorlanmadıkları görülmüştür. Ö2, konu olarak Karagöz'ün günümüz gençliğinin "youtube" adlı sosyal medyada kanal açması ve bu kanalda yayınladıkları videolardan dert yakınmaktadır. Karagöz bu sitelerde yer alan makyaj videoları ile ilgili konuşur ve bunun üzerine birçok yanlış anlaşılmalara karşımıza çıkar. Oyunun sonunda, öğrenciler Karagöz vasıtası ile sabahtan beri derste olduklarını ve bu sebepten dolayı çok acıktıklarını belirterek, oyuna son vermekle kalmamış herhangi bir metne bağlı kalmadan yeni oyunlar ortaya koymaya yönelik yeteneklerini de ortaya koymuşlardır. Ö2 de günümüz gençliğinin sosyal medya kanallarındaki paylaşımları ile ilgili bir konu seçmiş olup özellikle fasil bölümünde herhangi bir metne bağlı kalmadan irticalen oyunu oynamıştır. Ö3 fasil bölümünde konu olarak Karagöz'ün kaba, Hacivat'ın ise İstanbul ağız ile konuşması ile ilgili bir konu seçmiştir. Ancak oyunun yarısında üç öğrenci birden bire gülmeye başlamış ve

II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri

Ö3 "hocam yapamıyorum" demiştir. Bunun üzerine lider oyunun gayet güzel ilerlediğini ve üç dakikalık bir oyunun bile yeterli olduğunu belirtmiştir. Ö1 perde arkasında konu ile ilgili olarak Ö3'e yardımcı olur. Ö3 yapılan yardımlarla konuya devam eder ve konuyu nihayete erdirir. Özellikle bu noktada Ö1 ve Ö2 oyunu bir defa oynadıklarından dolayı liderin yapması gereken yardıma gerek kalmadan Ö3'e oyunun ne şekilde devam etmesi gerektiğini anlatmışlardır.

Rahatlama:

Rahatlama bölümünde irticalen oyun oynayan öğrencilere oyunları başarılı bir şekilde oynadıkları ve birbirlerinden gördükçe çok daha güzel icralar gerçekleştirdiklerini belirtmiştir. Ardından Hacivat ve Karagöz oyununa hangi konuların dahil edileceği konusunda sohbet edilerek rahatlama bölümü bitirilmiştir.

Değerlendirme:

Bu bölümde yaparak ve yaşayarak konuyu öğrenen öğrencilerden Hacivat ve Karagöz oyununun icrası hakkında yazılı bilgi istenmiştir. Yazılı bilgi vize sınavına rast gelmiştir. Özellikle her iki değerlendirmede durumu oldukça kötü olan Ö3'ün yazılı sınavda vermiş olduğu cevapların satır sayısı 4 satırdan 37 satıra çıkmış ve verdiği cevapların niteliği de artmıştır. Ö3 hem oyunun tarihî gelişimini hem de bölümlerini doğru yazmış ve bölümlerin icrası sırasında sınıfta oynatmış olduğu oyundan hareketle daha ayrıntılı bir şekilde anlatmıştır. Ö1 ve Ö2 ise klasik öğretme metotları ile öğrendiklerinden hareketle daha genel bilgiler verirken eğitici drama çalışmasından sonra oyunun icrasına yönelik daha fazla ayrıntıdan bahsettikleri görülmüştür. Dolayısı ile yaparak ve yaşayarak öğrendikleri konuların tamamına yakın kısmını hiç zorlanmadan ve sırasını dahi karıştırmadan öğrenerek yazılı kağıdına aktardıkları görülmüştür.

Sonuç

Sonuç olarak, eğitici drama etkinlikleri ile öğrencilerin ders sırasında sıkılmadıkları ve dersi eğlenerek dinledikleri ve yaparak, yaşayarak öğrenmenin esas alındığı öğrenme yöntemine etkin bir şekilde katıldıkları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin bu etkinliklerde, kendilerini çok rahat bir şekilde ifade ettikleri ve genellikle herhangi bir metne bağlı kalmadan meddahlık geleneği ile Hacivat ve Karagöz oyunlarının konu repertuarlarına yeni konular ekleyerek başarılı bir şekilde icralarını gerçekleştirdikleri ve uygulama sayısı arttıkça konulara olan hakimiyetlerinin ve öğrenme yüzdelerinin de yükseldiği görülmüştür. Oynayarak ve eğlenerek öğrenmeye sadece çocukların değil XXI. yüzyılın çok renkli ve değişken algı dünyası içinde yaşayan günümüz üniversite öğrencileri ile yetişkinlerin de ihtiyacı vardır. Dolayısı ile kültürümüzde de binlerce yıldır yapıldığı gibi alanla ilgili usta insan yetiştirilirken o insanı sadece teorik bilgilerle değil aynı zamanda icra edeceği zanaatın ustası olarak "yani bir icracı" olarak yetiştirmek gerekmektedir. Bu bağlamda, milyarlarca liralık döner sermayelerinin varlığını bildiğimiz üniversitelerimizin, sosyal bilimler alanında eğitim veren ve özellikle de Türk dili edebiyatı, Türkçe öğretmenliği, çağdaş Türk lehçeleri ve halkbilimi bölümlerinde alanın icracılarını kadrolamaları ve bu ustalarla sınıflarında veya kendi doğal alanlarında uygulama olanağı sağlanmalıdır. Üniversitelerimiz, şairleri, aşıkları, yazarları, tiyatrocuları, öykü yazarlarını vb. sosyal bilimler alanına mensup usta icracıları bünyelerinde kadrolu eleman olarak çalıştırabilir ve onlara uygulamalı atölye çalışmaları yapma fırsatı verebilirler.

Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Anısına

Kaynakça

- ADIGÜZEL, Ömer, (2015), Eğitimde Yaratıcı Drama, Ankara, Pegem Akademi.
- AKGÜN, Feride, (Ö2), GAÜ, Beşerî Bilimler Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, İkinci sınıf öğrencisi.
- AND, Metin, (1969), Geleneksel Türk Tiyatrosu, Ankara, Bilgi Yayınları.
- ÇAYLAK, Özge, (Ö3), GAÜ, Beşerî Bilimler Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, İkinci sınıf öğrencisi.
- ÇOBANOĞLU, Özkul, (2000), Aşık Tarzı Kültür Geleneği ve Destan Türü, Ankara, Akçağ Yayınları.
- EKER, Ezgi Ece, (Ö1), GAÜ, Beşerî Bilimler Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, İkinci sınıf öğrencisi.
- GÖNEN, M. ve DALKILIÇ, N.U. (1998), Çocuk Eğitiminde Drama, İstanbul, Epsilon Yayıncılık.
- KARADAĞ, Engin ve ÇALIŞKAN, Nihat, (2005). Kuramdan Uygulamaya İlköğretimde Drama "Oyun ve İşleniş Örnekleriyle", Ankara, ANI Yayıncılık.
- NUTKU, Özdemir, (1976), Meddahlık ve Meddah Hikâyeleri, yy., Türkiye İş Bankası.