

Yıl/Year:2022, Cilt/Volume:1, Sayı/Issue:2

TÜRK DÜNYASI VE TÜRKÇE ÖĞRETİMİ



2022



TÜRK DÜNYASI VE TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

Yıl/Year: 2022, Cilt/Volume: 1, Sayı/Issue: 2

Baş Editör / Editor in Chief

Doç. Dr. Kemal GÖZ

Yardımcı Editör / Assistant Editor

Öğr. Gör. Dr. Kerim SARIGÜL

Dizin / Index



[GOOGLE SCHOLAR](https://scholar.google.com)



[OpenAIRE - Zenodo](https://zenodo.org)

Yayın Kurulu / Editorial Board

- Prof. Dr. Adem ÖGER – Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Burul SAGINBAYEVA – Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi
Prof. Dr. Celal DEMİR – Afton Kocatepe Üniversitesi
Prof. Dr. Derya YAYLI – Pamukkale Üniversitesi
Prof. Dr. Ekrem ARIKOĞLU – Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi
Prof. Dr. Hülya AŞKIN BALCI – İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Prof. Dr. İdris Nebi UYSAL – Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Prof. Dr. Layli ÜKÜBAYEVA – Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet KIRBIYIK – Necmettin Erbakan Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa TOKER – Selçuk Üniversitesi
Prof. Dr. Nergis BİRAY – Pamukkale Üniversitesi
Prof. Dr. Orhan SÖYLEMEZ – Kastamonu Üniversitesi
Prof. Dr. Özgür Kasım AYDEMİR – Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi
Prof. Dr. Talip DOĞAN – Necmettin Erbakan Üniversitesi
Doç. Dr. Beytullah BEKAR – Kırklareli Üniversitesi
Doç. Dr. Erhan SOLMAZ – Uşak Üniversitesi
Doç. Dr. Erkan SALAN – Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Doç. Dr. Halit AŞLAR – Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet KILDIROĞLU – Kastamonu Üniversitesi
Doç. Dr. Meryem ARSLAN – Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Doç. Dr. Okan Celal GÜNGÖR – Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Doç. Dr. Samet AZAP – Kastamonu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Döne ARSLAN – Kastamonu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Fatih ÇELİK – Erciyes Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Okan Fatih ÖZDEMİR – Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin AKSOY – Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa DURDU – Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Onur AYKAÇ – Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Serap SARIBAŞ – Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Öğr. Gör. Dr. Recep YÜRÜMEZ – Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi
Öğr. Gör. Dr. Semih BABATÜRK – Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi
Arş. Gör. Dr. Fatih ÖZTÜRK – Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Arş. Gör. Şükrü Can BALTA – Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Gökcan Çelik – Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi
Dr. Seçkin UYSAL – Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi

Teknik Ekip / Technical Team

Ahmet Han SAYAR (ahmethansayarr@gmail.com)

Hakan DÖKMECİ (hkndkmc@gmail.com)

Mehmet Anıl PALAZ (anilpalaz42@gmail.com)

İletişim / Communication

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi – KARAMAN

Tel: +90 (338) 226 00 00 (4607)

E-Posta: gozkemal@yandex.ru

Web: <https://www.tdtodergisi.com>

İçindekiler / Table of Contents

MAKALELER / ARTICLES		Sayfa / Pages
1.	Türkçe Öğrenen Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Yazılı Anlatım Metinlerinin Alfabe Farklılıkları Yönünden İncelenmesi Examination of Written Expression Texts of Foreign Students Learning Turkish in Terms of Alphabet Differences Büşra ERGÜN	65-72
2.	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dinleme Becerisi Listening Skills in Teaching Turkish to Foreigners Ahmet Han SAYAR	73-88
3.	Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Performans Ödevlerinin İşlevselliği Functionality of Performance Assignments in Teaching Turkish to Foreigners Gökcan ÇELİK / Özkan ÇELİK	89-98
4.	Garipnâme’de, Âşık Paşa’ya Göre Ana Dilinin Milli Birlik ve Beraberliğin Tesisi Üzerindeki Etkisi The Effect of Mother Tongue on the Establishment of National Unity and Cooperation According to Âşık Pasha in Garipnâme Kerim TUZCU	99-111
5.	Joseph Campbell’ın Kahramanın Sonsuz Yolculuğu Modelinin Kerem ile Aslı Hikâyesine Uygulanması Joseph Campbell's <i>The Hero's Journey</i> Model to the Story of Kerem and Aslı Mehmet DAVAZLI	112-120
KİTAP TANITIMLARI / BOOK REVIEW		
6.	RAEV, Sultan (2022). Güneşi Tutan Çocuk. Çev. Kemal GÖZ (Ankara: Bengü Yayıncılık, 112 s. ISBN: 978-625-7403-92-4) Fatma UYSAL AKMAN	121-123
7.	KOÇAK, Murat (2021). Karay Türkçesinin Ağızları Tematik Söz Varlığı (Haliç-Lutsk, Kırım, Trakya). (Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayınları, 1305, 420 s. ISBN: 978-625-7086-61-5) Yağmur KARAHASANOĞLU	124-130

TÜRKÇE ÖĞRENEN YABANCI UYRUKLU ÖĞRENCİLERİN YAZILI ANLATIM METİNLERİNİN ALFABE FARKLILIKLARI YÖNÜNDEN İNCELENMESİ

EXAMINATION OF WRITTEN EXPRESSION TEXTS OF FOREIGN
STUDENTS LEARNING TURKISH IN TERMS OF ALPHABET
DIFFERENCES

Büşra ERGÜN

ORCID: 0000-0001-7613-3844

DOI: 10.5281/zenodo.7464314

ÖZET

Dünya üzerinde bulunan sistemler her geçen gün gelişmekte ve değişmektedir. İnsanlar da bu değişime adapte olmaya çalışmaktadırlar. İkinci bir dil ise bu değişimin içerisinde edinilmesi gereken bir zorunluluk hâline gelmiştir. Ülkemizde ve diğer ülkelerde, eğitim ve iş hayatında ikinci bir dil bilmek aranan şartlar arasındadır. Bu nedenle her ülke ikinci bir dil öğreniminin ve kendi dillerini diğer ülke halklarına öğretmenin önemini anlamış, bu konuda çalışmalar yapmaya başlamışlardır. Türkiye savaşlar nedeniyle bünyesinde birçok mülteci barındıran, eğitim nedeniyle kısa süreli göçler alan bir ülkedir. Ülkemize yabancı uyruklu birçok öğrenci gelmekte ve bu öğrenciler ikinci bir dil olarak Türkçe öğrenmektedirler. Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrenciler Türkçe öğrenirken birçok dezavantaj ile karşılaşmaktadır. Bunlardan birisi de alfabe farklılığıdır. Kişinin ana dili ile edineceği dilin alfabesinin birbirinden gerek yazılış gerek telaffuz yönünden farklı olması dil öğrenen kişiyi öğrenme konusunda zorlamaktadır. Ana dili aynı olan kişilerin alfabe farklılığından dolayı Türkçe öğrenirken aynı harflerde aynı hataları yapmaları alfabe farklılıklarının dil öğretiminde yer alan yazma becerisini olumlu veya olumsuz etkilediğini göstermektedir.

Keywords: Yabancılar Türkçe Öğretimi, Yazma Becerisi, Alfabe

ABSTRACT

The systems in the world are developing and changing day by day, and people are trying to adapt to this change. A second language has become a necessity to be acquired in this change. Knowing a second language in education and business life in our country and in other countries is among the required requirements. For this reason, every country has understood the importance of learning a second language and teaching their own language to the peoples of other countries, and they have started to work on this subject. Turkey is a country that hosts many refugees due to wars and receives short-term migrations due to education. Many foreign students come to our country and these students learn Turkish as a second language. Foreign students learning Turkish encounter many disadvantages while learning Turkish. One of them is the alphabet difference. The fact that the alphabet of the native language of the person and the language he will acquire is different from each other in terms of both spelling and pronunciation, makes it difficult for the language learner to learn. The fact that people with the same mother tongue make the same mistakes in the same letters while learning Turkish due to the alphabet difference shows that alphabet differences affect the writing skill in language teaching positively or negatively.

Anahtar Kelimeler: Teaching Turkish to Foreigners, Writing Skills, Alphabet

İlgili Yazar: Büşra ERGÜN
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Türk
Dili ve Edebiyatı Bölümü, Karaman
busraaergunn1@gmail.com

Başvuru Tarihi/Received:13.11.2022
Kabul Tarihi/Accepted:04.12.2022

Giriş

Günümüz koşulları, dil öğrenimini entelektüel kazanım olmaktan çıkarmış, bir zorunluluk hâline getirmiştir. Siyasi, ekonomi, kültürel, eğitim gibi sebeplerden dolayı yabancı dil öğretimi çok önemli bir alan hâline gelmiştir. Devletler artık hem kendi vatandaşlarını farklı ülkelerin dillerini öğrenme konusunda teşvik etmekte hem de kendi dillerini başka ülke vatandaşlarına öğretme konusunda yeni stratejiler geliştirmektedirler. Gün geçtikçe gelişen ülkemizin diğer devletlerin gözünde siyasi popülaritesi artmış, çeşitli ülkelerden gelen yabancı uyruklu kişiler siyasi, iş, eğitim vb. nedenlerden dolayı Türkçe öğrenmek istemişlerdir.

Yazma becerisi, günlük hayatımızın pek çok safhasında karşımıza çıkmaktadır. Yazı, insanların birbiriyle iletişim kurmak için kullandıkları dil denen sistemi belli işaretlerle belirleyen ikinci bir sistemdir. Bu bağlamda yazı, sözün resimleştirilmiş biçimidir (Özbay, 2007).

Yazma becerisi dört temel dil becerileri arasından en zor kazanılan becerilerden biridir. Kişinin önce hedef dilin alfabesini öğrenmesi ve daha sonra öğrendiği bu harflerle anlamlı kelimeler yazması gerekmektedir. Yazma becerisinin diğer becerilere kıyasla daha zor öğrenilmesinin nedenleri arasında kendi ana dili ve öğreneceği hedef dil arasındaki alfabe farklılığı gelmektedir. Ana dil ve hedef dil arasındaki alfabenin birbirinden çok farklı olması yazım yanlışlarının daha fazla olmasına sebebiyet vermektedir.

Yazma becerisi kişinin ana dilinde de sonradan kazandığı ve geliştirdiği bir beceridir. Kişi, ana dilinde ve hedef dilde duygu ve düşüncelerini yazıya aktarırken kaygı yaşamaktadır, alfabe farklılığı ve yazma becerisinde yaşadığı kaygı, bu becerinin geliştirilmesine engel olan sebeplerden birkaçıdır. Yazma becerisi diğer becerilere göre daha çok yeterlilik isteyen bir beceridir, içerisinde birden çok bilgiyi ve beceriyi barındırmaktadır. Kişinin bu beceriyle birlikte birçok beceriyi de bir arada kullanması gerekmektedir. Kişinin yazma becerisini kazanabilmesi ve belirli bir seviyeye ulaşabilmesi için öncelikle dinleme, okuma ve konuşma becerilerini etkin bir şekilde kullanıyor olması gerekmektedir çünkü yazma becerisinin geliştirilmesi dinleme, konuşma ve okuma becerisi ile doğrudan bağlantılıdır. Kelime bilgisi ve gramer yapılarını kullanarak konuşabilen ve gördüğü yazıları doğru okuyabilen bir kişinin yazma becerisi, saydığımız bu üç beceriden olumlu etkilenecek ve hata yapma olasılığı düşecektir.

Yabancılar Türkçe öğretiminde dil becerilerinin öğretim ve edinim sıralaması farklılık gösterse de yazma becerisinin yeni bir dili öğrenen bireyler açısından zor ve karmaşık olarak

algılandığı bilinmektedir. Yabancılar Türkçe öğretiminde yazma becerisinin öğretiminin son sıraya bırakılması ve uygulamadan kaynaklanan eksiklikler de öğrencilerin yazmada zorlanmalarına neden olmaktadır. Çünkü (Ungan, 2007) yazma eğitimi kendi içinde eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, araştırma becerilerine sahip olma, problem çözme becerisini elde etme, Türkçeyi güzel kullanma gibi etkinlikleri bir arada organize etme gereğini ortaya koyar.

Takıl (2016, s. 301) ise bu konuyla ilgili, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin uyruklarına göre Türkçeyi yazmaları için öncelikle yeni olan bu alfabeyi öğrenmeleri gerektiğini, bunun da çoğunlukla hedef dili öğrenen kişinin kendini ifade ederken yaptığı anlatım yanlışlarından önce sembol ve yazım yanlışlarını ortaya çıkarttığını söylemiştir.

Hedef dili öğrenecek kişi dört temel beceriye de eşit derecede önem vermeli ve bu becerileri geliştirmeye açık olmalıdır. Dil öğretiminin anlatma kolunda yer alan yazma becerisinde A1-A2 seviyelerinde hem anlamda hem de yazımda birçok hatanın bulunuyor olması normaldir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Ak Başat Türkçe Kitabı (Göz, vd., 2020) ile Türkçe öğrenmekte olan A1-A2 seviyesindeki dört ayrı ülkeye mensup 12 öğrencinin alfabe farklılıklarından kaynaklanan hataları yanlış çözümleme yöntemi ile değerlendirmektir.

Araştırmanın Yöntemi

Verilerin toplanmasında nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman analizinden yararlanılmıştır. Bunun yanı sıra ise yanlışların tespiti için yanlış çözümleme yöntemine başvurulmuştur.

Çalışma Grubu

Bu araştırma 2019-2020 ve 2021-2022 eğitim öğretim yıllarında Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma merkezinde öğrenim görmekte olan 3 Nijeryalı, 3 Yemenli, 3 Özbekistanlı ve 3 Somalili olmak üzere toplam 12 öğrenciyi kapsamaktadır.

Bulgular ve Yorum

Yazılı metinler, alfabe kaynaklı yapılan hatalar yönünden incelenmiştir. Ana dili Arapça,

Somalice, Özbek Türkçesi ve İngilizce olan kişilerin yaptıkları yanlışların çoğu alfabe-harf kaynaklıdır.

Arap alfabesi 28 harften oluşur. Bu harfleri oluşturan temel şekil sayısı ise 17'dir. Arap yazısı sağdan sola doğru akış sergiler. Harflerin 'ا, ي, و, ' hariç geri kalanı sessizdir. Harflerin seslenmesini sağlayan, ancak dinî metinler ve şiirler dışında pek kullanılmayan işaretler hareke ismini alır. Arap harflerinin yazılışları, kelimenin başında, ortasında ve sonunda bulunmalarına göre kısmî değişiklikler gösterir (Maksudoğlu, 2010, s. 23, Akt: Alshirah 2013, s.6).

Arapçanın yazılış yönünün farklı olması, küçük büyük harf ayrımının olmaması öğrencinin sadece harfleri yazarken bile kafa karışıklığı yaşamasına neden olmaktadır. Ana dilinde böyle bir ayrım olmaması hedef dilin yazımında öğrencinin sık sık hata yapmasına sebep olmaktadır.

Yazılı metinlerdeki hatalara bakıldığında ana dili Arapça olan öğrencilerin en çok yaptığı harf yanlışları a-e sesleri arasındadır. Yapılan bu ünlü sesler arasındaki yanlışlığı ise e-i ve ı-i sesleri arasında yapılan yanlışlıklar takip etmektedir. Ünsüz seslerde ise en çok yapılan yanlışın b-p seslerinde olduğunu söylemek mümkündür. Arap öğrencilerin a ve e seslerini, gerek bu seslerin Arapçadaki kullanımları sebebiyle gerekse de kişilerin İngilizceye vâkıf oldukları düşünüldüğünde birbirinden ayırmakta zorlandıkları ve bu sesleri birbiri yerine kullandıkları görülmektedir. Arap alfabesinde ö-ü seslerinin bulunmaması öğrencilerin hem konuşma hem de yazma becerilerinde hata yapmalarına neden olmaktadır. B ve p sesleri ile yapılan yanlışlıklara bakıldığında ise bunun temel sebebinin alfabe farklılığına dayandığını görülmektedir. Arapçada p sesinin olmaması ana dili Arapça olan öğrencilerin Türkçe öğrenirken yaşadıkları en büyük sorunlardan biridir. P sesini telaffuz etmekte zorlandıkları ve yazılı anlatımlarda ise sık sık b-p seslerini birbirleri yerine kullandıkları görülmektedir.

Arap alfabesini kullanan yabancı uyruklu öğrencilerin yazma sürecinde ünlü harflerle ilgili yaptığı hataların başında yazarken kelimedeki ünlülerden biri ya da birkaçını unutmak (Ağbeyini, yaknı, sbah, sokkta vb.) gelmektedir (Demirci, 2019, s.87).

Bunlara örnek olarak yazılı metinlerden alınan cümleler verilebilir:

Ö1(Yemen): "Yani maalesef tüm dedelerim vafat etti." (Yani maalesef tüm dedelerim vefat etti.)

Ö1(Yemen): "Onların adları Esam..." (Onların adları Esam...)

Ö2(Yemen): "Kahvaltıda ekmek, yumurta, peynir ve çay içiyorum." (Kahvaltıda ekmek, yumurta, peynir yiyorum ve çay içiyorum.)

Ö3(Yemen): "...Kütüphaneye gidiyorum. Orada ödevlerimi yapıyorum." (...kütüphaneye gidiyorum. Orada ödevlerimi yapıyorum.)

Ö3(Yemen): "Çarşamba günü arkadaşlarım sohbet ediyorum ya da kitap okuyorum." (Çarşamba günü arkadaşlarım ile sohbet ediyorum ya da kitap okuyorum.)

İngiliz alfabesinde 26 harf bulunmaktadır. Bu harflerden beşi sesli harf, yirmi biri ise sessiz harftir. İngilizce ve Türkçe ses türleri farklı olduğu için İngiliz alfabesindeki harflerin okunuşu farklıdır. Bu alfabede, Türk alfabesinde bulunan ç, ğ, ş, ü, ı, ö harfleri yoktur. Türk alfabesinden farklı olarak bu alfabede q, w, x harfleri bulunmaktadır.

Ana dili İngilizce olan Nijeryalı öğrencilerin Türkçe öğrenirken yaşayacağı en büyük zorluk hiç şüphesiz harflerin seslendirilişidir. İngilizcede bir harfin kelimeye göre birden fazla okunuşu olabilmektedir, Türkçede böyle bir durumun olmaması öğrencileri harflerin kelime içindeki seslendirilişi konusunda zorlamaktadır. Bu alfabeyi bilmenin tek avantajı okunuşları farklı olsa da temelde aynı harflerin bulunması ve yazılış yönünün Türkçe ile aynı olmasıdır.

Ana dili veya ikinci dili İngilizce olan öğrencilerin Türkçe öğrenirken yaptıkları belli başlı hatalar vardır. Bu hataların çoğu alfabe-harf kaynaklıdır. Bu kişilerin yaptıkları en yaygın yaptıkları hata ç-c, ş-s, ı-i harflerini birbirleri yerine kullanmalarıdır. Çok az rastlanmış olsa da ü harfini u, ğ harfini g, ö harfini ise o şeklinde yazdıkları da görülmüştür. Bahsedilen hatalar şekil içerikli hatalardır bu hatalara benzer hataları seslendirme konusunda da yapmaktadırlar. Seslendirmede en çok yapılan hatalardan biri de şüphesiz duydukları c harfini g şeklinde yazmalarıdır.

Bu hatalara örnek olarak yazılı metinlerden alınan şu cümleler verilebilir:

Ö1(Nijerya): "Ailem Nijerya'da yaşıyor." (Ailem Nijerya'da yaşıyor.)

Ö2(Nijerya): "İlkokul .3 sınıfa gidiyor." (İlkokul 3. sınıfa gidiyor.)

Ö3(Nijerya): "Güzel ve cıdde bir kişi." (Güzel ve ciddi bir kişi.)

Bu dört öğrenci grubu arasında en çok alfabe sorununun yaşandığı grup hiç şüphesiz ana dili Somalice olan gruptur. Somali alfabesi 26 harften oluşmaktadır. Bu alfabede "b, t, j, x, kh, d, r, s, sh, dh, c, g, f, q, k, l, m, n, w, h, y" olmak üzere toplam yirmi bir sessiz harf, "a, e, i, o, u" olmak üzere ise beş sesli harf bulunmaktadır. Bazı harfler bünyesinde çift ses barındırmaktadır. Bu alfabede yer alan c, kh, dh, sh, w, x harflerinin okunuşu Türkçe okunuşlarından farklıdır. Somali

alfabesi seslendiriliş yönünden Arap alfabesine benzemektedir. Örneğin bu alfabede c harfinin ayn, x harfinin ha, w harfinin ise va şeklinde seslendirildiği görülmektedir. Alfabedeki bazı harflerin seslendirilişlerinin Türk alfabesinden farklı olması, Türk alfabesinde olan "ö, ı, c, ü, ç, ğ, p, ş, v, z" harflerinin yazılış ve seslendiriliş yönünden Somali alfabesinde bulunmaması, Türkçeyi ikinci bir dil olarak öğrenen bu kişilerin yazma ve konuşma becerilerini olumsuz yönde etkilediği görülmüştür. Yazılı ve sözlü olarak yapılan bu hataların başında ise s-z, h-v-f, b-p, a-e, ç-c-j harflerini birbirleri yerine kullanmaları yer almaktadır.

Yukarıda bahsi geçen hatalara yazılı metinlerden alınan şu cümleler örnek verilebilir:

Ö1(Somali): "*Biz 10 kardeşis.*" (Biz 10 kardeşiz.)

Ö2(Somali): "*Türkiye'ye iki ay önce geldim.*" (Türkiye'ye iki ay önce geldim.)

Ö3(Somali): "*Sabavları saat yedide uyunıyorum sonra Elimi yüzümü yıkıyorum ve kahvaltı yapmak için mutfağa giriyorum kahvaltı hazırlıyorum.*" (Sabahları saat yedide uyanıyorum sonra elimi yüzümü yıkıyorum ve kahvaltı yapmak için mutfağa giriyorum kahvaltı hazırlıyorum.)

Çalışmada yer alan son grup ise Özbek öğrencilerdir. Özbek alfabesinde 28 harf bulunmaktadır. Bu alfabede 6 sesli harf, 22 sessiz harf yer almaktadır. Özbek alfabesinde c, ı, ü, ğ sesleri bulunmamaktadır. Türk alfabesinden farklı olarak bu alfabede ch, ğ', o', sh, x ve q harfleri vardır. Türk alfabesinde bulunan ç harfini ch, ş harfini sh, ö harfini ise çıkarılan ses benzerliği sebebiyle o' harfi temsil etmektedir. Bu alfabede görülen x harfi hırıltılı h sesini, g' harfi ise yine Türk alfabesindeki g sesine yakındır, q harfi ise yine q sesini karşılamaktadır. Birçok harfin benzer olması Özbek öğrencilerin alfabe konusunda daha az harf yanlış yapmalarını sağlamıştır. I harfinin Özbek Türkçesinde olmaması bu kişilerin ı harfini i, ğ harfini g, ö harfini o şeklinde yazmalarına neden olmuştur.

Bu hatalara örnek olarak yazılı metinlerden alınan şu cümleler verilebilir:

Ö1(Özbek): "*Orada öğle yemeğini yiyorum.*" (Orada öğle yemeği yiyorum.)

Ö2(Özbek): "*Sonra eve gidiyorum evde duş kiliyorum.*" (Sonra eve gidiyorum evde duş alıyorum.)

Sonuç

Nijeryalı, Yemenli, Somalili ve Özbekistanlı öğrencilerden alınan yazılı metinlerde görülen harf yanlışlarının alfabe kaynaklı olup olmadığı incelenmiş ve bu yanlışların sebepleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu kişilerin ana dilleri olan Somalice, Arapça, İngilizce ve Özbek Türkçesinin, ikinci bir dil öğrenirken yazma becerisinde etkisi olduğu görülmüştür. Arap alfabesi ile Türk alfabesi birbirinden çok farklıdır. Yazma becerisinde bu kişiler sesli harf, yazılış yönü, yazılış şekli vs. gibi durumlarda diğer gruplara göre daha çok zorlanmaktadırlar. Ancak Türkçe ve Arapça arasında çok ortak kelime olması ve harflerin seslendirilişinin birbirine olan benzerliği bu kişilerin Türkçe öğrenmelerini kolaylaştırmaktadır.

Yazma becerisinde çok zorlanan bir diğer grup ise şüphesiz Somalili öğrencilerdir. Somali ve Türk alfabesi şekil olarak birbirine benzese de bu alfabelerin seslendirilişinin farklı olması ve Türk alfabesinde yer alan bazı harflerin Somali alfabesinde olmaması yazma becerisi konusunda bu kişileri olumsuz yönde etkilemiştir. Birçok harfi birbiri yerine kullanan bu grup alfabe farklılıklarından kaynaklanan pek çok hata yapmıştır, Türk alfabesini en zor öğrenen ve en çok yanlışına rastlanan grup Somalili öğrenciler olmuştur.

Ana dili İngilizce olan Nijeryalı öğrenciler, Arap ve Somali grubuna göre daha başarılıdır. Türk ve İngiliz alfabesindeki en büyük fark harflerin seslendirilişidir, iki alfabe arasındaki bu fark Nijeryalı öğrencileri telaffuz konusunda zorlamıştır. Türk alfabesinde olan fakat İngiliz alfabesinde olmayan harfler bu grubun birçok yanlış yapmasına neden olmuştur.

Türk kökenli olan ve alfabesindeki birçok harfin seslendirilişi Türk alfabesi ile aynı olan Özbek öğrenciler bu dört grup içinde en başarılı olan gruptur. Yazılı metinlerde birkaç sesli harf ile ilgili çok az yanlış rastlanmıştır.

Kişilerin ana dillerindeki alfabe ile öğrenmek istediği ikinci dilin alfabesi arasında şekil ve seslendirme konusunda çok fark olması ikinci dilin öğrenimini ve yazma becerisini olumsuz etkilemektedir. Ana dillerindeki alfabe ile öğrenmekte olduğu ikinci dilin alfabesi arasındaki farkın az olması kişilerin dil öğrenimini kolaylaştırmakta, dil becerilerini daha kolay edinmelerini sağlamaktadır.

KAYNAKÇA

- Alshirah, M. (2013). *Arap kökenli öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaştıkları zorluklar ve çözüm önerileri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Barın, E. (2004). Yabancılar Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları(HÜTAD)*, (1), 19-30.
- Demirci, R. (2019). *Alfabe Farklılıklarının Yabancılar Türkçe Öğretimindeki Etkisi* (Yüksek lisans tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Van.
- Göz, K., Dökmeci, H., Güler, A., Özer, M.Ş. (2020). *Ak Başat Türkçe*. Konya: Güzelış Ofset Matbaacılık.
- Özbay, M. (2007). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*, Ankara: Öncü Kitap.
- Takıl, N. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisini geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması: döngüsel yazma etkinliği. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20 (1) , 299-312.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 461-472.

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE DİNLEME BECERİSİ

LISTENING SKILLS IN TEACHING TURKISH TO FOREIGNERS

Ahmet Han SAYAR
ORCID: 0000-0002-2858-6969

DOI: 10.5281/zenodo.7464344

OZET

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, kazandırılması esas olan dört temel dil becerisi bulunmaktadır. Bunlar; dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileridir. Dinleme becerisi, tüm bu becerilerin temelinde yer almaktadır. Dolayısıyla öğrencinin dil becerilerini en iyi şekilde edinmesi için temelde yer alan dinleme becerisinin gelişmesi çok önemlidir. Öğrenciler, sağlıklı bir iletişim gerçekleştirebilmek adına hem ana dilde hem de yabancı dil öğreniminde ilk olarak dinleme becerisini kazanmalıdırlar. Ana dildeki dinleme becerisi, okul çağına kadarki süreçte doğal şartlar altında gelişmektedir. Yabancı dil öğrenim sürecinde dinleme becerisinin kazanılması için ise planlı ve doğru bir eğitimden geçmek gerekmektedir. Bu çalışmada, yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde, dinleme becerisinin kazandırılması için nasıl bir yol izleneceği, hangi konulara dikkat edileceği, dinleme eğitiminin öğrenciye kazandıracakları ve dinleme eğitimi sürecini etkileyen unsurlar üzerinde durulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe, Türkçe öğretimi, dinleme becerisi, dinleme eğitimi

ABSTRACT

There are four basic language skills that should be acquired in teaching Turkish as a foreign language. These; listening, speaking, reading and writing skills. The basis of all these skills is the skill of listening. For this reason, it is very important to develop the listening skill, which is the basis for the student to gain the best language skills. In order for students to communicate in a healthy way, they must first acquire listening skills both in their mother tongue and in foreign language learning. The ability to listen in the mother tongue develops in natural conditions until school age. In order for the student to gain listening skills in the foreign language learning process, it is necessary to undergo a planned and correct education. In this study, it is focused on what kind of a way to follow in order to gain listening skills in the process of teaching Turkish to foreigners, which subjects should be paid attention to, what listening education will bring to the student and the factors affecting it.

Keywords: Turkish as a foreign language, Turkish teaching, listening skill, listening training

Giriş

Dil, duygu ve düşüncelerimizi vücut hareketleri veya kelimelerle aktarmaya çalıştığımız iletişim aracıdır. Gelişen teknoloji ve yeni dünya düzeni insanların bildiği dil sayısının da artmasını gerektirmektedir (Erdal, 2018: 83). Eğitim, ticaret vb. alanlar için dil öğrenmek isteyenlerin sayısı her geçen gün artmaktadır. Bundan dolayı yabancı dil öğrenme ve öğretme alanında yeni bir çağa çoktan geçilmiş, ülkeler bu alanla ilgili çalışmalara önem vermişlerdir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi 90'lı yıllardan sonra yurt dışından yurdumuza yabancı öğrencilerin gelmesiyle hız kazanmıştır (Çelik, 2019: 33). Türkiye'nin doksanlı yıllardan sonra askerî, ekonomik, ticarî ve kültürel gücü arttığı için uluslararası alanda söz sahibi olmuştur. Bundan dolayı da yabancıların Türkçeye olan rağbeti giderek artmıştır.

Yabancı dil öğretiminde esas olan dört temel dil becerisi bulunmaktadır. Bu beceriler; okuma, dinleme, konuşma ve yazmadır. Dört temel dil becerisi gelişmiş bir bireyin Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma becerisi de gelişmiş demektir. Yabancı dil öğretiminde bütün beceriler birbirlerini etkilemektedir. Yani sağlıklı bir dil öğretimi için bütün becerilerin eksiksiz olarak verilmesi önemlidir. Fakat bu beceriler arasından dinleme becerisi, edinilen ilk beceridir. Çünkü dinleme, okul çağına kadarki tek anlama becerisidir ve birey okula başlayıp okumayı öğreninceye kadar bilgilerinin çok büyük bir bölümünü dinleme yoluyla edinmektedir (Doğan, 2007: 5). İnsan, öğrendiklerinin büyük bir çoğunluğunu dinleme yoluyla elde etmektedir. Bundan dolayı, yeterli seviyede dinleme becerisine sahip olmayan bir öğrenci, zihinsel kapasitesinin düşük olmamasına rağmen verimsiz bir öğrenim süreci yaşayacaktır (Çiftçi, 2001: 169).

Göz (2020), yabancılarla Türkçe öğretiminde Mekke ve Medine olarak adlandırılan bir dil öğrenim sürecinden bahsetmektedir. İki aşamadan oluşan bu sürecin ilk aşaması duymak, dinlemek ve ezberlemek; ikinci aşama ortadaki bilginin gramer öbeklerinin de kullanılarak yorumlanmasıdır. Bunun neticesi olarak dinleme becerisinin dil öğreniminin ve diğer dil becerilerinin temelinde yer aldığını söylemek mümkündür.

Doğan (2010), dinleme becerisinin son derece önemli olmasına rağmen yıllardır ihmal edildiğinden bahsetmektedir. Yıllardır ihmal edilen bir beceri olsa da günümüzde dinleme becerisinin önemi ve dinleme eğitiminde kullanılan araç gereçlerin bu becerinin kazandırılmasında büyük rol oynadığı fark edilmiştir. Bunun neticesi olarak da bu alanda kullanılmak için hazırlanan araç gereçlerde, dinleme hususuna önem verilmeye başlanmıştır.

Dinleme

Dinleme ile ilgili bu zamana kadar birçok tanım yapılmıştır. Özbay (2005), dinlemeyi, konuşan veya sesli okuma yapan kişinin vermek istediği sözlü mesajları doğru olarak anlayabilme etkinliği olarak ifade ederken; Ergin ve Birol (2000), seslerin ve varsa konuşma görüntülerinin farkında olmayla ve onlara dikkati vermeyle başlayan, belli işitsel işaretlerin tanınması ve hatırlanmasıyla süren ve anlamlandırılmasıyla son bulan psikolojik bir süreç olarak tanımlamışlardır. Epçaçan (2013), dinlemeyi, kişiler arasında iletişimin vazgeçilmez bir unsuru, anlatıcıdan gelen mesajları anlama ve yorumlama çabası; işitmeyi de içine alan kapsamlı, karmaşık, aktif bir süreç; çok boyutlu bir olgu, amaçlı bir davranış ve insanın seçme özgürlüğünün de bir yansıması olarak insan beyninin bilişsel süreçlerini gerektiren zihinsel bir etkinlik olarak tanımlar. Ergin (2008), ise görsel ve işitsel simgelere verilen bir tepki olarak ifade etmiştir.

Dinlemeyle ilgili yapılan tanımlar incelendiğinde bazı ortak unsurları vurguladıkları görülmektedir:

- İletileri doğru anlama ve yorumlama çabası,
- Dilin dört temel becerisinden biri olma,
- Kişiler arası iletişim unsuru olma,
- Belirli bir amaç doğrultusunda yapılma,
- İnsanın seçme özgürlüğünün bir yansıması olma,
- İşitmeyi de içine alan bir etkinlik,
- Öğrenilebilen ve öğrenilmesi lazım olan bir dil becerisi olma,
- İnsan beyninin çeşitli bilişsel süreçlerini gerektirme,
- Farklı boyutları bulunan bir olgu olma,
- Karmaşık ve aktif bir süreci içermesi (Epçaçan, 2013: 334).

Dinleme, bireyin günlük hayatta en çok kullandığı beceriler arasında yer almaktadır. Birey, doğduğu ilk andan itibaren işitme ve konuşma işlevlerini yerine getirebileceği araçlara sahiptir ancak bireyin etkili bir dil konuşması için de doğduğu ilk andan itibaren toplum içinde yaşayarak konuşulan dili duyması gerekmektedir. Yapılan araştırmalar öğrendiklerimizin %45'lik bölümünü

günlük hayatta en fazla kullanılan dil becerisi olan dinleme yoluyla elde ettiğimizi ortaya koymaktadır. Bu sonuç, insanların; okuduklarından, yazdıklarından veya konuştuklarından daha çok dinlediklerini göstermektedir (Doğan, 2010: 265).

Dinleme Türleri

İnsanlar, zamanının büyük çoğunluğunu dinleme ile geçirmektedirler ancak her durumda aynı dinleme türü kullanılmamaktadır. Bunlar dinleme amacına, yöntemine, sürecine ve düzeyine göre değişmektedir. Örnek olarak müzik dinlerken tercih edilen dinleme türü ile ders dinlerken tercih edilen dinleme türleri farklı olmaktadır. Bundan dolayı bireylerin dinleme becerilerinin geliştirilebilmesi için sahip oldukları dinleme türlerinin bilinmesi gerekmektedir (Kaya, 2014). Dinleme türlerini bilmek ihtiyaca göre kullanım olanağı sağlayacağından dolayı önem arz etmektedir. İhtiyaca göre dinleme türünün kullanılması neticesinde sağlıklı bir dinleme ve anlama olanağı meydana gelecektir.

Günlük hayatın her alanında dinleme etkinlikleri yapılmaktadır. Radyo dinleme, karşılıklı sohbet etme, alışveriş merkezinde veya otobüste bir duyuru dinleme vb. günlük hayattaki dinleme etkinliklerine örnek olarak gösterilebilir. Tüm bu etkinlikler iki temel grup altında toplanabilir:

- 1. Etkileşimli dinleme etkinlikleri:** Bu grupta bulunan dinleme etkinlikleri cevap vermeyi içermekte ve karşılıklı konuşma esnasında gerçekleşmektedirler.
- 2. Etkileşimsiz dinleme etkinlikleri:** Bu grupta bulunan dinleme etkinlikleri cevap vermeyi içermemektedirler. Konferans, radyo, toplantı, sunum gibi dinlemeler bu grupta yer almaktadır (Rost, 1994: 3; Rubin ve Thompson, 1998; Özbay, 2005: 75).

Tidyman ve Butterfield (1959; akt. Doğan, 2007: 35-36) yedi tür dinlemeden söz etmişlerdir:

- 1. Basit dinleme:** Telefon konuşmaları, arkadaşlarla konuşma vb. durumlarda yapılan dinleme.
- 2. Ayırt edici dinleme:** Trafikte duyulan sesleri, hayvan seslerini ve öğretmenin bir şeyi vurgularken sesinde meydana gelen değişiklikleri ayırt etmek için yapılan dinleme.
- 3. Rahatlama için dinleme:** Şiir, hikâye ve çeşitli ses kayıtlarını dinleme.
- 4. Bilgi için dinleme:** Anonsları, düşünceleri listelemek için yapılan dinleme.
- 5. Fikirleri düzenleme için dinleme:** Farklı kaynaklardan toplanan bilgileri düzenleme;

ortaya çıkan bulgular üzerinde tartışma ve bulguları özetlemek için kullanılan dinleme.

6. Eleştirel dinleme: Bir tartışmada, toplantıda konuşmacının amacını anlamak; ön yargıların, duyguların vb. farkına varabilmek için kullanılan dinleme.

7. Yaratıcı dinleme: Beğenilen müzik, drama vb. dinleme ve düşüncelerini, hislerini kendi kelimeleriyle ifade etmek için kullanılan dinleme.

Wolvin ve Coakley (1979, 1985; akt. Tompkins, 1998: 262) ile Kingen (2000; akt. Doğan, 2007: 36) ise beş çeşit dinlemeden bahsetmektedir:

1. Ayırt edici dinleme: Sesleri ve görsel uyaranları ayırt edebilmek için yapılan dinleme.

2. Estetik dinleme: Eğlence ve zevk almak amacıyla yapılan dinleme.

3. Etkili dinleme: Herhangi bir mesajı, eleştirel yargıda bulunmayıp dinleme.

4. Eleştirel dinleme: Sadece anlamak amacı ile değil, puan vermek, yargılamak veya değerlendirmek için yapılan dinleme.

5. Empatik dinleme: Empati kurarak ve eleştiri yapmadan dinleme.

İnsanın, dinlediklerini anlayıp anlamamasındaki en önemli etken kullandıkları dinleme türleridir. Başkan ve Ustabulut (2020), kişilerin baskın bir dinleme tarzlarının olmasının yanı sıra birden çok dinleme türünü de kullanabileceklerini ve bu türlerin zaman, mekân, bağlam gibi durumlara göre değişebileceğini söylemişlerdir.

Yabancılar Türkçe öğretiminde hangi dinleme çeşidinin nerede kullanılacağını bilmesi önem arz ettiğinden, öğretmen bu konuda bilgili olmalıdır. Dinleme çalışmalarında istenilen noktaya varmak ve gelişmeyi sağlamak için dinleme eğitimi çalışmaları sırasında, dinletilecek metnin özelliğine göre dinleme türünü belirleme konusunda öğretmen, öğrencilerine rehber olmalıdır (Doğan, 2007: 37).

Yabancılar Türkçe Öğretiminde Dinleme Becerisi

Gerek ana dili eğitiminde gerekse yabancı dil eğitiminde en sık kullanılan dil becerisi dinlemedir. Yabancılar Türkçe öğretiminde dinleme becerisinin kazandırılmasında temel amaç, öğrencinin dinlediklerinde geçen kelimeleri tanıması, telaffuz biçimini ayırt etmesi ve verilen iletiyi doğru anlamasını sağlamaktır (Başkan ve Ustabulut, 2020: 46). Dinleme, öğrencinin öğrenme

sürecinde edilgen olduğu bir etkinlik türü değildir. Tam aksine, öğrencinin, duyduğu herhangi bir iletiyi anlamlandırabilmesi için, bilişsel düzeyde, ilgili bütün dilsel yapıları hatırlamak suretiyle harekete geçirerek iletişim sürecinde etkin durumda olması beklenir. Yine, öğrencinin hedef dilde dinleme becerisini geliştirebilmesi için, belirli dil bilgisel yapıları, bu yapılar aracılığı ile aktarılan kültürel ayrıntıları tanıması gerekir (Durmuş, 2013: 142). Öğrenci dinleme becerisini kazandıktan sonra dilin yapısını, vurgu ve tonlamaları, temelde ihtiyaç duyacağı kelime ve cümle kalıplarını kolaylıkla öğrenecektir. Ayrıca öğrencinin çevresini doğru bir şekilde algılayarak içinde bulunduğu sosyal çevreye uyum sağlamasında dinleme becerisinin önemli bir payı vardır.

Dinleme, ilk edinilen dil becerisidir ve diğer dil becerilerini de etkilemektedir. Bu nedenle dinleme becerisi eksik olan bir bireyin anlama becerisi de eksik olacaktır. Anlama becerisi eksik olan bir kimsenin de anlatma becerisi tam gelişmemiştir (Başkan ve Ustabulut, 2020: 41). Bütün bu becerilerin gelişmesinde dinlemenin önemi büyüktür. Kişi hem doğuştan gelen dil becerisini geliştirirken hem de ana dilini öğrenirken dinleme becerisinden faydalanmaktadır.

Dinleme becerisi, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen kişiler için dört temel dil becerisi içerisinde gelişmesi en zor olan beceridir. Bunun sebepleri arasında hedef dili öğrenen kişilerin farklı ağız özellikleri ile karşılaşmaları, hedef dilin cümle yapısı ile ana dillerinin cümle yapısında farklılıklar olması gibi durumlar gösterilebilir. Dinleme becerisi, her ne kadar doğuştan getirilen bir beceri olsa da kazanımı ve gelişimi bir eğitim sürecini gerekli kılmaktadır (Maden ve Durukan, 2011: 103). Yani dinleme becerisinin geliştirilmesi ancak ve ancak bilinçli bir eğitim süreciyle mümkündür. Bundan dolayı yabancı öğrencileri dinleme becerisinde yeterli kılmak için seviyeye uygun bir eğitim sürecinin planlanması gerekmektedir.

Dil öğrenme sürecini etkili kılmayı planlayan Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programında dinleme/anlama becerisinin seviyelere göre hangi yeterlilik ölçütlerini kapsamaması gerektiği açıklanmıştır. Bu yeterlilik ölçütleri şu şekildedir:

A1 seviyesi: Karşımdaki kişiler yavaş ve anlaşılır bir şekilde konuşuyorsa, kendimle, ailemle ve yakın çevrem ile ilgili kolay sözcükleri anlayabilirim.	A2 seviyesi: Benimle ilgili konulara ilişkin anlatımları ve sıklığı yüksek bir söz dağarcığını anlayabilirim. Gazete ilanlarının, basit mesajların temel anlamını kavrayabilirim.
B1 seviyesi: Açık bir dil kullanıldığında ve iş, okul vb. bildik konular söz konusu olduğunda, temel öğeleri anlayabilirim. Yavaş ve tane tane konuşulduğu zaman, güncel olaylarla ilgili veya ilgimi çeken birçok radyo ve televizyon yayınına anlayabilirim.	B2 seviyesi: Oldukça uzun konferans ve söylevleri anlayabilirim. Güncel olaylarla ilgili televizyon yayınlarını ve haberleri büyük çoğunlukla anlayabilirim. Evrensel dillerdeki filmlerin birçoğunu büyük oranda anlayabilirim.
C1 seviyesi: Açık bir şekilde yapılandırılmamış ve geçiş yerlerinin üstü kapalı kalmış olsa bile uzun söylevleri anlayabilirim. Televizyon yayınlarını ve filmleri bir çaba göstermeden anlayabilirim.	C2 seviyesi: Medyada veya yüz yüze olması fark etmeksizin, tanıyacak zamanım olması koşuluyla, hızlı konuşulan bir şiveyi anlayabilirim.

Belirtilen bu yeterliliklerin öğrenciye kazandırılabilmesi ve dinleme becerileriyle ilgili eksiklerinin giderilebilmesi için öğretmene büyük iş düşmektedir. Bu sebeple dinleme eğitimi veren öğretmenin iyi bir model olma sorumluluğu vardır (Doğan, 2007: 25). Öğretmenler, diğer dil becerilerine yoğunlaştıkları kadar dinleme becerisinin gelişmesi için de uğraşmalıdırlar (Gümüş Mattiussi, 20019:2). Çünkü yeni bir dil öğrenen kişinin cümle yapısını, vurgu ve tonlamaları doğru şekilde öğrenmesi için dinleme gereklidir. Ayrıca öğretmen, dinleme eğitimi verirken gerçek hayatla bağlantısı olan çalışmalar ve araç gereçleri kullanmalıdır. Bundan dolayı yabancılara Türkçe eğitimi verirken sadece ders kitaplarını kullanmak yerine farklı görsel-işitsel kaynakları da kullanmak daha yerinde olacak ve görselliği kullanmak dinleme çalışmalarından daha yüksek verim elde etmeyi sağlayacaktır (Winn, 1998; akt. Doğan 2007: 26). Öğretmenin dinleme çalışmaları esnasında dikkat etmesi gereken diğer husus ise dinleme için bir amaç sağlamaktır (Doğan, 2007: 62). Öğrenci hangi sebeple dinleme yaptığını bilirse daha başarılı olacaktır.

Dinleme becerisi her ne kadar öğrenciler tarafından zor olarak kabul edilse de edinilmesi gereken en önemli beceridir. Başkan ve Ustabulut (2020), hedef dilin daha kolay öğrenilmesinin dinleme sayesinde mümkün olacağını söylemişlerdir. Bunun nedeni olarak da bir sözcüğün ancak işitildiği takdirde doğru bir şekilde telaffuz edilebileceği ve sözcüklerin işlevlerinin gerçek bağlamda çözülebileceğini göstermişlerdir. Bundan dolayı dinleme eğitiminde kullanılacak araç gereçler gerçek yaşamı yansıtmalıdır. Gerçek yaşamı yansıtan dinleme araç gereçleri öğrenciyi o dili anlamaya daha çok teşvik edecektir. Dinleme araç gereçlerinin görsel materyaller ile desteklenmesi ile öğrencinin dikkatini çeken bir durum söz konusu olacağından öğrenmeyi hızlandıracaktır. Çünkü uzun belleğe görsel ve işitsel olarak kaydedilen bilgiler daha kalıcı olmakta ve hatırlanma ihtimalleri artmaktadır (Duman, 2013: 4). İşcan ve Karagöz (2016), dinleme becerisinin gelişmesi için filmlerin önemli olduğunu söylemişler; öğrencinin, filmler sayesinde dilin günlük yaşamda nasıl kullanıldığını göreceğini, konuşma becerisini geliştireceğini, derse odaklanmasının artacağını ve günlük konuşma dilinde hedef dilin doğal konuşucular tarafından nasıl kullanıldığını görmesinin mümkün olacağını belirtmişlerdir.

Yabancılar Türkçe öğretiminin başında, öğrencilerin duydukları sesleri, vurguları ve tonlamaları tanımasını sağlamak gerekmektedir. Doğru bir dinleme eğitimi ile öğrencide oluşturulacak belli başlı davranışlar dil öğrenim sürecini çok daha etkili kılacaktır. Dinleme sayesinde öğrencide oluşturulması hedeflenen davranışlar şunlardır:

1. Duyduğu dilsel içeriğin hangi türde olduğunu tanıyıp anlatabilme
2. Duyduğu dilsel içeriğin başlığı, resmi veya başka ipuçlarından hareketle ne hakkında olduğunu anlayıp anlatabilme
3. Duyduğu dilsel yapılarda arasında vurgu ve tonlamaları tanıyabilme
4. Duyduğu dilsel içerikte geçen kişilerin düşüncelerini, tutum ve davranışlarını anlayıp anlatabilme
5. Duyduğu dilsel içerikte geçen olayın nerede, ne zaman ve nasıl gerçekleştiğini oluş sırasına göre anlayıp anlatabilme
6. Duyduğu dilsel içerikte geçen sözcüksel yapıların türlerini, anlamlarını kestirebilme
7. Duyduğu dilsel içerik geçen sözdizimsel yapıların türlerini, anlamlarını kestirebilme

8. Duyduğu dilsel içeriği idrak ettikten sonra bu içerikle ilgili sözlü veya yazılı anlatımlar gerçekleştirebilme (Demirel, 2011).

Dinleme becerisi planlı bir süreç ile geliştirilir. Bu süreçte, dinleme öncesinde, dinleme esnasında ve dinleme sonrasında yapılması gerekenler bulunmaktadır:

Dinleme Öncesinde Yapılabilecek Etkinlikler

1. Dinletilecek içerik görsel nesnelerin de yardımıyla tanıtılabilir.
2. Öğrencilere, dinletilecek içerikle ilgili ipuçları verilerek, onların içeriğin ne hakkında olduğunu tahmin etmeleri sağlanabilir.
3. Dinletilecek içerikte bulunan dil bilgisel yapılar öğretilebilir.
4. Öğrenciye dinletilecek içerikle ilgili soru sorulabilir.

Dinleme Esnasında Yapılabilecek Etkinlikler

1. Dinletilecek içerik, öğrencilere, sesli okuma veya sesli araçlar ile sunulabilir.
2. Öğrencilerde sözcüklerin telaffuzunu geliştirmek için tekrarlama yapılabilir.
3. Öğrencilerin dilsel yapıları anlamalarını sağlamaya yönelik dikkat çekilebilir.
4. Orta ve ileri düzey öğrencilerin dinleme sürecinde içerikle ilgili notlar almaları istenebilir (Demirel, 2011: 100).

Dinleme Sonrasında Yapılabilecek Etkinlikler

1. Öğrencilerin, dinletilen içerikle ilgili özet çıkarmaları ve içerikle ilgili sorulan sorulara cevap vermeleri istenebilir.
2. Giriş ve gelişme kısmı dinletilen içeriğin sonuç kısmı öğrencilere tamamlatılabilir.
3. Öğrencilerin dinledikleri içeriği sahnelemeleri istenebilir.
4. Öğrencilerin dinledikleri içerikle ilgili resimleri sıraya sokmaları istenebilir.

5. Öğrencilerin dinledikleri içeriğe göre ellerindeki metinlerde boş bırakılan yerleri tamamlamaları istenebilir.
6. Öğrencilerin, dinledikleri içeriğe uygun bir başlık söylemeleri istenebilir (Demirel, 2011: 101).

Dinlemeyi Etkileyen Durumlar

Dinleme, uğraş gerektiren bilinçli bir süreç olmalıdır. Bu süreçte dinleyen kişinin işittiklerini anlamlandırabilmesi için, sesleri tam işitebilmesi, ses kaybının olmaması, düzenli ve sağlıklı bir işitme ortamının oluşturulması, iletilen mesajın anlaşılır ve net olması, göndericinin kullandığı dilin, alıcının düzeyine uygun olması gibi şartlar yerine getirilmelidir (Özbay, 2009: 52).

Dinlemenin gerçekleşmesi için öncelikle bir konuşmacı, dinleyici, konu ve dinleme etkinliğinin gerçekleştiği bir ortama ihtiyaç vardır. Dinleme etkinliğini verimli bir hâle getirmek için, bu unsurların uyumu önemlidir. Ancak dinleme sürecinin verimliliğini etkileyen bazı durumlar da söz konusudur. Bu durumlar konuşan kişiye, dinleyen kişiye ve ortama bağlı olarak değişebilir. Genel olarak dinlemeyi etkileyen durumlar şu şekilde sıralanabilir:

1. Dinleyen kişinin konuşmacıya önem vermemesi
2. Dinleyen kişinin konuya ilgi duymaması
3. Dinleyen kişinin işitme problemi
4. Dinleyen kişinin bulunduğu ortama uyum sağlayamaması
5. Dinleyen kişinin daha önce yaşadığı sevinç, üzüntü, heyecan vb. duyguların etkisinden çıkamamış olması
6. Konuşmacının konuya hâkim olmaması
7. Konuşmacının jest ve mimikleri kullanmayarak dikkati üzerine çekememesi
8. Konuşmacının dikkat çeken bir kıyafet giymesi ve bunun neticesi olarak dinleyen kişinin konuya dikkat verememesi
9. Dinlemenin gerçekleştiği ortamdaki eşyaların fazla olması ve bunun neticesi olarak dikkatin dağılması
10. Dinlemenin gerçekleştiği ortamın kalabalık olması

11. Dinlemenin gerçekleştiği ortama dışarıdan çok fazla ses gelmesi

Bunlara ek olarak, öğrencilerin, kendilerinden kaynaklanan sorunlardan bahsedilebilir. Yabancı dil öğrencisi; hedef dilin gerçek seslerini yakalayamadığını ve hedef dildeki bütün kelimeleri anlamak zorunda olduğunu hissedebilir. Ayrıca doğal iletişim ortamında yapılan konuşmaların çok hızlı olduğunu ve bu nedenle anlayamayacağını düşünebilir. Bu ruh hâlindeki bir öğrencinin dinleme becerisine karşı korkusu olacağından sağlıklı bir dinleme becerisi gelişimi sağlanamayacaktır.

Çiftçi (2001), araştırmasında, dinlemeyi etkileyen sekiz faktörü ortaya koymuştur. Ortaya konan bu bilgileri, bazı uyarlamalarla, geniş bir şekilde sunmak yararlı olacaktır:

Fizyolojik faktörler: Dinleme etkinliği sırasında, alıcının sağlıklı bir şekilde işitmesi büyük önem arz etmektedir. Bundan dolayı alıcıda işitme problemi olmamalıdır. Öğrencilerin kulak muayenelerinin yapılması, dinleme becerisinin doğru tespitinde ve geliştirilmesinde yanlış uygulamaları ortadan kaldıracaktır. Öğrencilerin işitme yetilerinin öğretmen tarafından farkında olunması, daha iyi bir oturma şekli için önemlidir. Öğretmen, basit yöntemler uygulayarak öğrencilerin dinleme yeteneğini ölçmelidir. Bu sayede işitme sorunu olduğundan şüphelendiği öğrencilerin kontrolden geçmelerini sağlayabilir. Öğrencinin işitme probleminin farkına varılmazsa dinleme becerisinin geliştirilmesi mümkün olmayacaktır.

Fizikî faktörler: Dinlemenin gerçekleşmesi için öncelikle bir ortama ihtiyaç vardır. Bu ortam, sağlıklı iletişime engel olmamalıdır. Dinlemenin gerçekleşeceği ortamlarda akustiğe özen gösterilmeli, sesin dağılmamasına, yankılanmamasına, ortamın en uzak köşesine ulaşmasına ve yakındaki kişileri rahatsız etmemesine dikkat edilmelidir. Dinlemenin gerçekleştiği ortamın çok fazla kalabalık olması veya تنها olması sağlıklı bir dinleme etkinliği için uygun değildir. Oturma düzeni ve oturma malzemelerinin yapısı da dinleme ve anlama için önemli bir etkidir. Sandalyeler, masalar, kürsü, yan yana veya bağımsız oturma düzenleri dinlemeyi ve anlamayı etkileyen diğer nedenlerdendir. Tabure gibi rahatsızlık verici oturma malzemeleri kadar, fazla rahatlık hissi veren oturma malzemeleri de anlamaya engel olan faktörlerdendir. Ortamın düzeni de önemli bir faktördür. U tipi bir oturma şeklinin tercih edilmesi ile konuşmacı ve dinleyiciler yüz yüze gelecektir. Bu sayede anlama sağlıklı bir hâl alacaktır.

Psikolojik faktörler: Dinleyen kişinin, olumsuz ruh hâli, dinleyerek anlamadaki en önemli engeli oluşturmaktadır. Olumsuz ruh hâlinin kaynağı kişinin özel ilişki ve durumları olabileceği gibi konuşmacı, dinleme ortamı ve konu içeriği de olabilmektedir. Konuşmacının aşırıya kaçan olumsuz

tutum ve hareketleri, dinleyenlerde tepkilere yol açabilmektedir. Dinleme ortamının yanlış düzenlenmesi, ısı, ışık, ses gibi unsurların olumsuzluğu da dinleyicide kötü psikoloji oluşturmaktadır. Bu unsurlar dinleyicinin dikkatini dağıtabilmekte ve karamsarlık yaratabilmektedir. Konuların içerikleri de dinleyen kişinin psikolojisi açısından son derece büyük önem arz etmektedir. Dinleyicileri motive etmek için her zaman ilgi ve algılama seviyeleri göz önünde bulundurulmalıdır. Dinleme için hazırlanan metnin, hedef kitlenin algılama düzeyinin üzerinde olmaması da önemlidir.

Zihinsel faktörler: Dinleme, canlı bir faaliyettir. Yargılama, karşılaştırma, çözümleme ve yorumlama, dinleme boyunca sürekli değişerek gerçekleşmektedir. Konuyu, akışı içerisinde, birikimler eşliğinde takip etmek yoğun bir zihin trafiği gerektirmektedir. Aktif birikim ve pasif birikimin birlikte geliştirilmesi iyi bir dinlemenin temel şartlarından biridir. Dinleme, yoğun bir zihin faaliyetini gerektirmektedir. Bu nedenle daha iyi bir dinleme için mutlaka gelişmiş bir kelime hazinesini gereklidir. Dinlemenin zihinsel tarafı, tartışma gibi, hızlı gerçekleşen ve hızlı kavrayıp düşünmeye dayanan iletişim türlerinde ön plana çıkmaktadır.

Sosyal faktörler: Dinlemede sosyal zihniyet, toplumun gelenek ve görenekleri, yaygın sosyal eğitim anlayışları önemli rol oynamaktadır. Dinleme kavramını sosyal yönüyle değerlendirirken konuşma kavramıyla olan ilişkisini es geçmemek gerekmektedir. Çünkü dinleme tıpkı konuşma gibi, bireyin sosyalleşme sürecine, kendisine doğru bir sosyal çevre yaratmasına ve konuşmasının taşıdığı mesajları dinleyenlere daha iyi bir şekilde aktarmasına yardımcı olmaktadır.

Öğretmen faktörü: Öğretmenin veya konuşmacının tutum ve davranışları, dinleyenlerde bıraktığı intiba bakımından dinlemeyi etkilemektedir. Sürekli düz anlatım yöntemini kullanan bir öğretmen, öğrencilerini pasif dinlemeye yönlendirmektedir. Öğrencinin dinleme sürecinde pasif değil aktif olması önemlidir. Aktif dinleme için tartışma, gösterip uygulatma, soru-cevap yöntem ve teknikleri daha uygundur. Öğretmenin bu yöntem ve teknikleri gerçekleştirmekteki becerisi ise dinlemeyi etkileyen bir diğer unsurdur. Bunun hâricinde öğretmenin kıyafetinin dikkat çekiyor olması öğrencinin konuya odaklanmasına engel olacağından kıyafete önem gösterilmelidir. Öğretmen, bilgi ve becerisiyle olumlu yönde güdüleyebilmeli; dikkat çekebilmeli, ilgi toplayabilmeli ve dinleme yoğunluklarını ölçebilmelidir.

Konuşmacı Faktörü: Bir konuşmacının başarılı olabilmesi için sesini jest ve mimiklerini iyi kullanabilmesi, içerik bakımından gelişmiş olması gerekmektedir. Bu üç unsurdan başka doğru bir

sosyal ve psikolojik süreç yaşmalıdır. Konuşmacı, dinleyenlerle yeterli ve doğru bir diyalog kuramazsa başarısız olur. Bu başarısızlık etkili bir dinlemenin gerçekleşmediğini göstermektedir. Konuşmacı, heyecanını kontrol edemezse, sesini ve bedenini iletmek istediği mesajlara uygun şekilde kullanamaz. Böylece konuşma içeriğinin akışı bozulmakta, bu da çoğu zaman konuşmacının kusurları üzerinde yoğunlaşan dinleyicilerin dikkatini dağıtmakta, başka unsurlara yönlendirmektedir. Heyecanını kontrol etmekle beraber beden dilini gerektiği şekilde kullanamayan konuşmacı, sözlü iletişimin canlılığından yararlanamamakta ve dinleyenlerin dikkatini çekme hususunda başarısız olmaktadır. Eğer dinleme faaliyeti görüntülü ve sesli bir dinleme aracı vasıtasıyla gerçekleşiyorsa bu araçların sesi ve görüntüsü kaliteli olmalıdır. Kaynak aracın eksiklikleri de konuşmacının yanlış davranışları gibi dinlemeyi olumsuz yönde etkilemektedir. Hem konuşmacının hem de dinleme aracının, dinleme olayının önemli bir parçası olduğu unutulmamalıdır.

Konu Faktörü: Dinleyicilerin ilgi alanına girmeyen, seviyelerine uygun olmayan, anahtar kelime ve kavramları yeterince bilinmeyen konular, iyi bir dinleme materyali değildir. Bu şekildeki konular, mecburi ve görev gereği bir dinleme faaliyeti ise sahte dikkate neden olmaktadır. Amaçsız ve serbest bir dinleme faaliyeti ise dikkatin başka gereksiz unsurlara yönelmesine veya dinleyenlerin dağılmasına sebep olmaktadır. Dinleme etkinliği için materyal hazırlarken konuların öğrencilerin ilgileri ve gelişim dönemleri hesaba katılarak belirlenmesi gerekmektedir. Öğrenciler, dinleme esnasında sıkılmamalı ve ilgiyle takip etmelidirler. Bunun sağlanmaması durumunda fizikî, fizyolojik ve tüm diğer unsurlar uygun olsa da sağlıklı bir dinleme gerçekleşmemektedir. Konu öğrenciye ne kadar yakın olursa, dinleme becerisinin gelişimi de o derece kolay olacağından öğrencilerin ilgi alanlarına ve gerçek hayata uygun konuların seçilmesi büyük önem arz etmektedir.

Sonuç

Yabancılar Türkçe öğretiminde dinleme becerisi, en zor gelişen beceridir. Bunun nedeni olarak Türkçeyi öğrenen bireylerin, dilin ses ve cümle yapılarını bilmemeleri ve günlük yaşamlarında karşılaştıkları iletişimlerde farklı sözcüksel yapılara maruz kalmaları gösterilebilir. Bunlardan başka bireyin gerçek hayatta karşılaştığı dilde farklı ağız özellikleri de bulunabilir. Bunlar dil becerisinin gelişimini zorlaştırmaktadır. Fakat diğer beceriler gibi dinleme becerisi de etkili ve doğru bir eğitim süreci ile birlikte gelişebilir.

Dil becerisini kazanma sürecinin etkili olması için kullanılan araç gereçler büyük bir önem arz etmektedir. Araç gereçler öğrenciyi gerçek hayata hazırlar nitelikte olmalıdır. Öğrencinin gerçek hayatında karşılaşabileceği ortam ve iletişim bu araç gereçlerin özünü oluşturmaktadır. Ayrıca görsel unsurlarla desteklenen araç gereçler öğrencinin dikkatini arttıracaktır. Bu durum, öğrenme sürecini olumlu yönde etkileyecektir. Ayrıca dinleme becerisinin kazandırılmasında rol model olan öğretmenlerin jest ve mimiklerini kullanmaları da aynı sonucu verecektir. Dinleme becerisinin gelişmesi için gerekli olan bir diğer husus ise sosyal çevredir. Sosyal çevre ile iç içe olan öğrenci farklı cümle cevaplarını öğrenecek ve dilin çeşitli şekilleriyle karşılaşacaktır. Öğrencinin bu farklılıklarla daha önce karşılaşmış olması ilerleyen zamanlarda zorlanmamasını sağlayacaktır. Bu nedenle öğrenci, sosyal ortamlarda daha fazla bulunmalıdır.

Dinleme becerisini kazandırmak için planlı bir şekilde hareket etmek doğru olacaktır. Bu nedenle yabancılara Türkçe öğretecek kişilerin bu alana hâkim olmaları gerekmektedir. Dinleme becerisi, yabancı dilin öğretiminin temelinde yer alan bir beceridir. Bu nedenle dili öğrenen kişilerin öncelikle kelimelerin nasıl telaffuz edilmesi gerektiğini, vurgu ve tonlamaları öğrenmeleri dinleme becerisinin gelişmesini sağlayacaktır. Dinleme becerisinin kazanılması diğer dil becerilerini de etkileyeceğinden dil öğrenim süreci hızlanacaktır.

Dinleme becerisinin kazanımı bir eğitim süreci sonunda oluşmaktadır. Bu eğitim sürecinin verimliliğini arttırmak için dinleme eğitimini etkileyen unsurların iyi bilinmesi gerekmektedir. Eğitici, bu unsurların farkında olursa, öğrenciler için en uygun eğitim ortamını, materyalleri ve etkinlikleri kullanacaktır. Dolayısıyla öğrenci hem hızlı hem de sağlıklı bir şekilde dinleme becerisini kazanacaktır.

KAYNAKÇA

- Barın, M. (2002). Yabancı Dil Öğretiminde Dinleme Becerisinin Önemi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (28-29), 17-22.
- Başkan, A., Ustabulut, M. Y. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde anlama becerileri (dinleme ve okuma). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 39-55.
- Council of Europe (2020), Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume, Council of Europe Publishing, Strasbourg, www.coe.int/lang-cefr.
- Çelik, F. (2019). Yabancılar Türkçe öğretiminde konuşma becerisini. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 3(3), 32-41.
- Çifçi, M. (2001). Dinleme eğitimi ve dinleme eğitimi etkileyen faktörler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 165-177.
- Doğan, Y. (2007). *İlköğretim ikinci kademedeki dil becerisi olarak dinlemeyi geliştirme çabaları*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğan, Y. (2010). Dinleme becerisini geliştirmede etkinliklerden yararlanma. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 263-274.
- Duman, G. B. (2013). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde materyal geliştirme ve materyallerin etkin kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 1-8.
- Durmuş, M. (2013). *Yabancılar Türkçe öğretimi*, Grafiker Yayınları.
- Epçayan, C. (2013). Temel dil becerisi olarak dinleme ve dinleme eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 331-352.
- Erdal, K. (2018). Yabancılar Türkçeyi öğretirken Türkiye'yi öğretmek: Ulutömer örneği, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (Özel sayı), 81-94.
- Ergin, A. (2008). *Eğitimde etkili iletişim*, Anı.
- Ergin, A. ve Birol, C. (2000). *Eğitimde iletişim*. Anı.
- Göz, K., Dökmeci, H., Güler, A. & Özer, M. Ş. (Ed.). (2020). *Ak Başat Türkçe A1 – A2*. Karaman,

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Yayınları.

İşcan, A., Karagöz, B. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisi kazandırmada filmlerin önemi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(4), 1265-1278.

Kaya, M. F. (2014). Dinleme türleri ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması, dil geçerliği ve faktör yapısının belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(3), 321-340

Maden, S. ve Durukan, E. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme stillerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (4), 101-112.

Özbay, M. (2005). *Bir dil becerisi olarak dinleme eğitimi*, Ankara: Akçağ.

Topçuoğlu Ünal, F. ve Özer, F. (2014). Türkçe öğretiminde dinleme becerisi ile ilgili kaynakça çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3 (2), 203-218.

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE PERFORMANS ÖDEVLERİNİN İŞLEVSELLİĞİ¹

FUNCTIONALITY OF PERFORMANCE ASSIGNMENTS IN TEACHING TURKISH TO FOREIGNERS

Gökcan ÇELİK

ORCID: 0000-0003-0404-5591

Özkan ÇELİK

ORCID: 0000-0002-4851-7186

DOI: 10.5281/zenodo.7464351

ÖZET

'Yapılandırmacı' yaklaşımın ölçme, seçme ve değerlendirme aşamasında bir uzantısı olan performans ödevlerini yabancılara Türkçe öğretimi alanında öğrencinin yabancı dil bilgisini günlük hayatta nasıl kullandığını ölçmek için verilen ödevler ya da etkinlikler olarak da değerlendirmek mümkündür. Genellikle kısa süreli olan bu tür ödevlerin başlıca amacı ise, öğrencilerin derslerde kazandığı dil becerilerini günlük yaşamla ilişkilendirerek geliştirmesidir. Bununla birlikte öğrencinin belli bir dönem edindiği bilgilerden yola çıkarak yeni bir şeyler ortaya koyabilmesi de amaçlanmaktadır. Performans ödevleri özellikle de Türkçe konuşulmayan coğrafyalarda öğrencinin Türkçeyle daha çok ilgilenmesini sağlaması açısından oldukça önem arz etmektedir.

Bu çalışmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmen tarafından verilebilecek performans ödevlerinin işlevselliğini incelemektir. Bu bağlamda öncelikle performans ödevlerinin tanımı, amacı, kapsamı ve aşamaları üzerinde durulacak sonra da öğrenciye sağladığı kazanımlar tespit edilecektir. Ayrıca performans ödevi verirken öğretmenin dikkat etmesi gereken hususlar belirtilecek ve örnek teşkil etmesi açısından Avrupa Dil Portfolyosu'nun kazanımlarına göre hazırlanmış temel (A1-A2), orta (B1-B2) ve yüksek (C1) Türkçede verilebilecek performans ödevleri tablolar hâlinde gösterilecektir. Çalışma, performans ödevlerinin yabancılara Türkçe öğretimindeki işlevselliğini inceleyen ilk çalışma olması nedeniyle de ayrı bir önem taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler: performans ödevi, Türkçe öğretimi, işlevsellik

ABSTRACT

It is possible to evaluate performance assignments, which are an extension of the 'constructivist' approach in the measurement, selection and evaluation phase, as homework or activities to measure how the student uses foreign language knowledge in daily life in the field of teaching Turkish to foreigners. The main purpose of such assignments, which are usually short-term, is for students to develop their language skills gained in lessons by associating them with daily life. In addition, it is also aimed that the student will be able to reveal something new based on the knowledge he has acquired in a certain period. Performance assignments are very important in terms of enabling students to be more interested in Turkish, especially in geographies where Turkish is not spoken.

The aim of this study is to examine the functionality of performance assignments that can be given by the teacher in teaching Turkish as a foreign language. In this context, first of all, the definition, purpose, scope and stages of performance assignments will be emphasized and then the gains provided to the students will be determined. In addition, the points that the teacher should pay attention to when giving performance assignments will be specified and performance assignments that can be given in basic (A1-A2), intermediate (B1-B2) and high (C1) Turkish, prepared according to the achievements of the European Language Portfolio, will be shown in tables in order to set an example. The study is of particular importance as it is the first study to examine the functionality of performance assignments in teaching Turkish to foreigners.

Keywords: performance assignment, Turkish teaching, functionality

İlgili Yazarlar: Gökcan ÇELİK* / Özkan Çelik**

*Dr., Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Dil Hazırlık Bölümü, Bişkek/Kırgızistan.
gokcan.celik@manas.edu.kg

**Türkiye Türkçesi Öğretmeni, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Dil Hazırlık Bölümü, Bişkek/Kırgızistan.
ozkan.celik@manas.edu.kg

Başvuru Tarihi / Received: 16.10.2022

Kabul Tarihi / Accepted: 30.11.2022

Giriş¹

Dil, en doğal iletişim aracı olarak insanların birbirlerini tanımasını ve anlamasını sağlar. Birey, kendisini ve dış dünyayı yine dili aracılığıyla ifade eder. Dolayısıyla dil insanoğluna bahsedilmiş en önemli yeteneklerden biridir. Doğduğu ailenin, çevrenin ve kültürün sahip olduğu dili küçük yaşlarda edinerek öğrenen bireyin çeşitli nedenlerle yabancı bir dili öğrenmesi de mümkündür. Öte yandan üniversitelerde eğitim almak, bilimsel çalışmalar yapmak, çalışmak, ticari yatırımlarda bulunmak ya da ticaret yapmak, gezmek, görmek, ilgili kültürü yakından tanımak ve evlenmek gibi (Çelik, 2021, s. 16) nedenler başta olmak üzere anadilinden başka yabancı bir dili öğrenmenin de neredeyse bir zorunluluk hâline geldiği ortadadır.

Diğer dünya dilleri gibi yabancı dil olarak öğrenilen ve öğretilen dillerden biri de Türkiye Türkçesidir. Ancak yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde öğrenci ya da öğrencinin Türkçeyi öğrendiği coğrafya ayrı bir önem arz etmektedir. Öğrenci, Türkçe konuşulmayan bir coğrafyada Türkçe öğreniyorsa dille ilgili nüansları edinirken daha fazla çaba göstermesi gerekir. Bu çabaların başında da öğrencinin bol bol konuşarak pratik yapması, karşılaşabileceği pek çok durumda geliştireceği diyalogları önceden tecrübe etmesi gelir. Bu da öğrenciye verilecek fazladan ödevlerle mümkündür. Bu ödevlerin en kapsamlı olanı ise performans ödevleridir çünkü öğrenme performans sonucu gerçekleşmektedir (Bower ve Hilgrad 1981, s. 14).

Bu çalışmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmen tarafından verilebilecek performans ödevlerinin işlevselliğini incelemektir. Bu bağlamda öncelikle performans ödevlerinin tanımı, amacı, kapsamı ve aşamaları üzerinde durulacak sonra da öğrenciye sağladığı kazanımlar tespit edilecektir. Ayrıca performans ödevi verirken öğretmenin dikkat etmesi gereken hususlar belirtilecek ve örnek teşkil etmesi açısından Avrupa Dil Portfolyosu'nun kazanımlarına göre hazırlanmış temel (A1-A2), orta (B1-B2) ve yüksek (C1) Türkçede verilebilecek performans ödevleri tablolar hâlinde gösterilecektir.

Performans Ödevlerinin Tanımı, Amacı ve Kapsamı

Performans görevleri, programlarda belirtilen eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, okuduğunu anlama, araştırma, işbirliği yapma ve iletişim gibi öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve

¹ Bu çalışma 22.03.2022 tarihinde Kırgızistan- Türkiye Manas Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu Çevrimiçi Seminerler Programı kapsamında sözlü olarak sunulmuştur.

psikomotor alanlardaki becerilerini kullanmasını, geliştirmesini gerektiren ve öğrenciler tarafından bir ürün ortaya konulmasıyla sonuçlanan çalışmalardır. Bu çalışmalarda amaç, öğrencilerin internetten ya da ansiklopedilerden bilgileri aynen aktarmalarını değil, öğrencilerin sahip oldukları becerileri değerlendirmektir. Öte yandan bu ödevler, elde edilen bilginin özgün bir biçimde yeniden yorumlanmasına imkân veren becerilere dönüşmektedir (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008; MEB, 2005b; MEB, 2009). Performans görevleri, yazılı anlatım, sözlü anlatım, sunu yapma, kompozisyon, makale yazma, deney düzeneği oluşturma, deney yapma, resim yapma, kroki çizme, grafik çizme, bir araç yapma, şarkı söyleme, model oluşturma, fotoğraf çekme gibi işlevlere sahip becerileri içerir (Arı, 2010, s. 35).

‘Yapılandırmacı’ yaklaşımın ölçme, seçme ve değerlendirme aşamasında bir uzantısı olan performans ödevlerini, yabancılara Türkçe öğretimi alanında öğrencinin yabancı dil bilgisini günlük hayatta nasıl kullandığını ölçmek için verilen ödevler ya da etkinlikler olarak da değerlendirmek mümkündür. Genellikle kısa süreli olan bu tür ödevlerin başlıca amacı ise, öğrencilerin derslerde kazandığı dil becerilerini günlük yaşamla ilişkilendirerek geliştirmesidir. Bununla birlikte öğrencinin belli bir dönem edindiği bilgilerden yola çıkarak yeni bir şeyler ortaya koyabilmesi de amaçlanmaktadır. Performans ödevleri özellikle de Türkçe konuşulmayan coğrafyalarda öğrencinin Türkçeyle daha çok ilgilenmesini sağlaması açısından oldukça önem taşımaktadır. Öğrenci derslerden veya ders materyallerinden öğrendiği bilgileri bu ödevler sayesinde tatbik etme şansı bulur. Ödev için araştırma yaparken yazılı ve sözlü Türkçe kaynaklardan bol bol okuma anlama ve/veya dinleme anlama yapar. Anladıklarını yazılı ve/veya sözlü olarak ifade etmeye çalışır. Bu durum öğrendiği dilbilgisi yapılarının pekişmesini, kelime dağarcığının gelişmesini ve doğal olarak da bunları dil becerileri bazında kullanmasını sağlar.

Performans Ödevlerinin Aşamaları

Öğretme, öğrenme ile iç içe bir kavramdır. Öğrenmenin belli bir amaca ulaşmak için başlatılması, yönlendirilmesi, kolaylaştırılması ve gerçekleştirilmesi şeklinde tanımlanan öğretme eylemi sürecinde öğrenci; öğretici ve araç-gereç ile etkileşimde bulunarak bu süreci gerçekleştirir. Öğretme sürecinde; öğrenciyi istedik hedefler doğrultusunda yönlendirme ve güdüleme, uygun öğrenme yaşantılarını sunarak bu hedeflere ulaşmayı kolaylaştırma, öğrencinin bir bütün olarak (örneğin tutumlar, değerler, uyum gibi kişisel yönleri ile) gelişmesine katkıda bulunma, işlemleri yer alır (Ataklı, 1991, s. 102). Dolayısıyla performans ödevlerinin hazırlanma ve sunma sürecinde

öğretmen de öğrenci de aktiftir. Bir başka deyişle, öğretmen de en az öğrenci kadar bu sürecin başrol oyuncusudur. Keza performans ödevlerinden beklenen verimin alınabilmesi öncelikle öğretmenin ciddiyetine ve bu alandaki organize yeteneğine bağlıdır.

Performans ödevlerinde öğretmen her şeyden önce öğrencilerini performans ödevlerinin önemi konusunda güdülemeli, onları teşvik etmeli ve hazırlık sürecinde daima yol göstererek onlara danışmanlık yapmalıdır. Unutulmamalıdır ki, öğrencinin ödev hazırlarken geçirdiği hazırlık süreci de Türkçe öğrenmesi açısından büyük bir kazanımdır. Performans ödevleri verirken aşağıdaki aşamaları takip etmek süreci yönetmek ve istenen hedefe ulaşmakta büyük avantajlar sağlayacaktır:

1. Öğrenciden araştırması/anlatması/hazırlaması beklenen konu ve istenen performans öğrenciye net bir şekilde anlatılır. Öğrencinin bu ödevi sözlü mü yoksa yazılı olarak mı hazırlayacağı netleştirilir. Gerekirse konuyla ilgili öğretmen tarafından önceden hazırlanmış yönergeler verilebilir ya da örnek ödevler gösterilebilir.

2. Ödevin niteliğine göre bir plan yapılır. Öğrenciden bu plan çerçevesinde gerekli verileri (makale, resim, fotoğraf, grafik vb.) veya materyalleri toplaması istenir.

3. Öğrenciye konuyla ilgili olarak yararlanabileceği kaynak kitaplar, dergiler ya da internet siteleri gösterilir/önerilir. Ayrıca gidip görebileceği/ ziyaret edebileceği yerler, mekânlar listelenebilir. Kaynak kişi olarak başvurabileceği kişilerden bahsedilebilir.

4. Performans ödevlerinin teslimi için mutlaka bir tarih belirlenir ve ödevler verilen tarihte teslim alınır-edilir. Eğer öğrenci sunumunu performans olarak ortaya koyacak ya da sunum yapacaksa da belirlenen tarihlerde yapması istenir.

5. Performans görevleri, dersteki eğitim öğretim faaliyetleri sonucunda öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeyini gözlemlenebilir kılarak değerlendirmek amacıyla yapılan çalışmalardır (Arı, 2010, s. 35). Bu nedenle her performans ödevi sonrası ödevi değerlendirecek bir performans raporu hazırlanır. Rapor bir dereceli puanlama ile eşleştirme olabileceği gibi ucu açık soru-cevap şeklinde de hazırlanabilir. Bu rapor temel ve orta seviyelerde öğretmen tarafından, yüksek seviyede (B2 düzeyinden itibaren de olabilir) ise hem öğretmen hem de diğer öğrenciler tarafından doldurulabilir. Böylelikle performans ödev raporları öğrenciye geri dönüt bilgi verilmesini sağlar. Oluşturulacak bu raporda öğrencinin ödevini tamamlama miktarı, konunun bütünlüğü, anlaşılabilirliği, doğruluğu, ödevin Türkçe dilbilgisi ve yazım kurallarına uygunluğu, ödevde gerekli materyallerin kullanılması, belirtilen tarihte teslim edilmesi, kaynakça gösterilmesi ve öğretmeniyle olan ilişkileri derecelendirilebilir veya puanlanabilir.

Tablo 1: Performans Ödevi Değerlendirme Raporu Örneği²

ÖDEVİN TAMAMLANMA MİKTARI (20 PUAN)	KONUNUN BÜTÜNLÜĞÜ, ANLAŞILIRLIĞI, DOĞRULUĞU (20 PUAN)	DİL BİLGİSİ VE YAZIM KURALLARINA UYGUNLUK (20 PUAN)	ÖDEVDE GEREKLİ MATERYALLERİN KULLANIMI (RESİM, FOTOĞRAF, VB.) (20 PUAN)	ZAMANINDA TESLİM (10 PUAN)	KAYNAKÇA (5 PUAN)	ÖĞRETMENLE İLETİŞİM (5 PUAN)
20 p.- Ödevin tüm bölümleri tamamlanmış	20 p.- Ödevde konu bütünlüğü sağlanmış; konu, doğru bir şekilde aktarılmış	20 p.- Dil bilgisi, yazım ve noktalama kurallarının tamamına uyulmuş	20 p.- Ödevde gerekli materyaller eksiksiz kullanılmış	10 p.- Ödev zamanında teslim edildi	5 p.- Kaynakça belirtilmiş	5 p.- Ödev süresince öğretmenle sürekli iletişim halindeydi
10 p.- Ödevin yarısı tamamlanmış	1-9 p.- Ödevde konunun bir kısmına yer verilmiş, bütünlük sağlanmamış	1-9 p.- Dil bilgisi, yazım ve noktalama kurallarının birçoğuna uyulmuş	10 p.- Ödevde gerekli materyallerin yarısı kullanılmış	5-9 p.- Ödev 1-5 gün geç teslim edildi	1-4 p.- Kaynakça eksik / yanlış belirtilmiş	1-2 p.- Ödev süresince öğretmenle çok az iletişim halindeydi
0 p.- Ödev hiç yapılmamış	0 p.- Ödev, tamamen farklı bir konuda hazırlanmış	0-4 p.- Dil bilgisi, yazım ve noktalama kurallarının çok azına uyulmuş	0 p.- Ödevde gerekli materyaller hiç kullanılmamış	0 p.- Ödev teslim edilmedi	0 p.- Kaynakça belirtilmemiş	0 p.- Ödev süresince öğretmenle hiç iletişim halinde değildi

Performans Ödevlerinin Seviyelere Göre Kapsamı

Yabancılar Türkçe öğretiminde kılavuz kabul edilen Avrupa Dil Portfolyosu'nun seviyelere göre belirlediği kazanımlar beceri düzlemleri dikkate alınarak verilebilecek performans ödevlerinin konularını şöyle kategorize etmek mümkündür:³

Tablo 2: Temel Türkçe A1-A2 Seviyelerinde Verilebilecek Örnek Performans Ödev Konuları

TEMEL TÜRKÇE	
A1	A2
Evin bir bölümünü tanıtmak	Masal / fıkra / efsane anlatma
Aileyi tanıtmak- Evde iş bölümü	Masal devam ettirme
Arkadaşını tanıtmak	Dedikodu yapma
Bölge/ şehir tanıtmak	Evlilik gelenekleri
Hafta sonu / tatil planları	Çocuk oyunları
Yol tarifi verme	Şarkı tamamlama
Bir gününü anlatma	Kitap özeti çıkarma
Sevdiği mevsim(ler)	Türkiye haritası-bölgeleri
Köy hayatı-şehir hayatı	Sıra dışı yerler / oteller
Tarihteki önemli olaylar/ şahsiyetler / icatlar / keşifler	Sporun efsane isimleri
Bir bilim insanının/ sanatçının / devlet adamının biyografisi	Beden dili - Kültürlere göre değişen hareket/jest/ mimikler

² Rapor örneği oluşturulurken <https://www.dilbilgisi.net/turkce-proje-performans-olcegi/> adlı sitede yer alan performans ölçeğinden faydalanılmıştır.

³ Performans ödevlerinin kategorilere ayrılmasında seviyeleri gözetmekle birlikte Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Türkiye Türkçesi Koordinatörlüğü bünyesinde ders kitabı olarak kullanılan *Altın Köprü Türkçe Öğretimi Ders Kitapları (A1, A2, B1, B2, C1)* nda yer alan ünitelerin içerikleri baz alınmıştır.

Okuldaki ilk gün	Atlı sporlar
Günlük hayattaki yönergeler	Geleneksel / millî kıyafetler/ aksesuarlar/ başlıklar
Menüden yemek seçme	
Yemek tarifi verme	
Burçlar ve özellikleri	
Gelecekle ilgili hayaller/ planlar	

Tablo 3: Orta Türkçe B1-B2 Seviyelerinde Verilebilecek Örnek Performans Ödev Konuları

ORTA TÜRKÇE	
B1	B2
Bir tv programı hakkında bilgi verme	Kuşaklar ve özellikleri
Türk dizileri	Toplumsal değerler
Animasyon dublajları yapma	Görgü kuralları
Millî ve dinî bayramlar/ festivaller/ şenlikler / özel günler	Bir deyim / atasözü açıklama
Geçmişten günümüze kullanılan paralar	Elektronik posta yazımı
Guinness rekorlar kitabından örnekler	Doğa olaylarıyla ilgili inanışlar
Uğurlu-uğursuz nesneler/ sayılar	Çevre sorunları
Tavsiye verme	Bir filminden bahsetme
Süper kahraman(lar)	Bir müzik enstrümanını tanıtmak
	Dans türleri
	Diller hakkında ilginç bilgiler
	Yazar-eser tanıtımı
	Şiir tahlili

Tablo 4: Yüksek Türkçe C1 Seviyesinde Verilebilecek Örnek Performans Ödev Konuları

YÜKSEK TÜRKÇE
C1
Nasreddin Hoca / Keloğlan / Temel ile Fadime fıkraları
Mizah- Düşündürten karikatürler
Meddahlık- Orta oyunu
Nasıl meşhur oldular? (Ünlü olma hikâyeleri)
Türk Destanları
Hat / Çini / Kalemîşi /Ebru / Minyatür/ Tezhip / Ahşap Oymacılığı
Halk oyunları (halay, horon, zeybek..)
Zeka türleri ve özellikleri
Otizm / Down Sendromu / Disleksi
Yapay zeka
Evren / gezegenler
Uzay çalışmaları
Ünlü Türk büyükleri
Kutsal şehirler
Sadaka taşları
Ünlü düşünürler ve fikirleri
Yörükler
Kadın girişimciler

Örneğin; Tablo 1’de belirtilen konulardan biri olan *Şehrini Tanıtma* konusunu alan öğrenci şehrine ait demografik bilgileri, tarihçesini, tarihî ve turistik yerlerini ister sözlü olarak isterse fotoğraf veya videoya dayalı dijital materyaller kullanarak grubundaki arkadaşlarına anlatabilir. A2 seviyesinde örnekleyecek olursak diyelim ki öğrenciye çocuk oyunları konusu verildi. Öğrenci istediği bir çocuk oyunun kurallarını anlatabilir ya da grubundaki arkadaşlarından yardım alarak grup içerisinde oynayarak gösterebilir. Ya da yine A2 seviyesinde öğrenci kendi kültürüne ait millî kıyafetlerini sınıfa getirerek (veya fotoğraflar eşliğinde) hangi günlerde niçin giyildiği, kıyafetlerde varsa desen/sembollerin ne anlamlara geldiğini söyleyebilir. Böylelikle kendi kültürel değerlerini Türkçe anlatmanın da mutluluğunu yaşar. Aynı durum tablolarla belirtilen pek çok konu için geçerlidir. Örneğin B1 seviyesinde öğrenciden milli bayramlarından birinin önemini anlatması beklenirken, C1 düzeyinde kendi dillerine ait bir deyim ya da atasözünü açıklaması, milli bir müzik enstrümanı hakkında araştırması istenebilir. Dolayısıyla performans ödevleri öğrenciler arasında kendi kültürel değerlerini diğerleriyle paylaşma fırsatı da sunmuş olur öğrenciye. Bu noktada şunu da hatırlatmak gerekir. Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitapları (Örneğin; Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı, Yedi İklim Yabancılar Türkçe Öğretimi Ders Kitabı, Altın Köprü Türkçe Ders Kitabı vb. gibi) incelendiğinde 2. veya 3. ünitelerde Belirli Geçmiş Zaman (-DI) yapısının öğretildiği görülür. Geçmiş zaman olması hasebiyle genelde tarihî metinlere de yer verilen bu ünitelerdeki metinler kısa ve basit cümlelerden oluşmaktadır. Öğrenci A1 seviyesinde tarihe mal olmuş bir şahsiyeti basit cümlelerle anlatırken aynı konuyu C1’de ileri düzeyde ve daha ayrıntılı şekilde işleyebilir. Bu nedenle bu tarz konular her seviyede verilebilir. Burada öğretmenin dikkat etmesi gereken husus öğrencinin seviyesini zorlamaması, seviyesini dikkate almasıdır.

Performans Ödevi Verilirken Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar

Performans ödevleri verilirken dikkat edilmesi gereken bazı hususlar vardır. Bu hususların temelinde öğretmenin ‘yapılandırmacı’ bir yaklaşım içinde olması ve öğrenciyi merkeze alan bir anlayış benimsemesi yer almaktadır. Bunlardan başka;

- Performans ödevlerinin bir sınıftaki her öğrenciye, aynı konu başlığında ve aynı zamanda verilmesi zorunlu değildir. Performans ödevleri gruptaki her öğrenciye ayrı ayrı verilebileceği gibi ikili, üçlü vb. gruplar oluşturularak da verilebilir. Bu anlamda öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyeleri dikkate alınmalıdır. Bu durum bilişsel yeterlikler bakımından hazır olmayan öğrencilerin öğrenirken zorlanmalarına ve bundan dolayı da

ödevleri karmaşık bulmalarına neden olmaktadır (Dane vd., 2009, s. 29). Bu yüzden her öğrenciye kişisel gereksinimlerini karşılayacak ve kendini geliştirebilecek ödevler verilmelidir. Ödevler öğrencilerin beklentilerine uygun olmalı, öğrenciye kendini geliştirme fırsatı sunmalı ve ödevlerin eğlenceli olması gerekmektedir (Arıkan ve Altun, 2007, s. 376).

➤ Performans ödevleri öğrencilerin bireysel farklılıklarına ve seviyelerine uygun olmalıdır. Öğretmen çoklu zekâ kuramına göre hareket etmelidir. Yani öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre ödev vermeye çalışmalıdır. Ayrıca öğrencinin sahip olduğu olanaklara, yaşadığı çevreye ve sosyoekonomik düzeyine göre ödevler vermelidir.

➤ Öğretmen öğrencilere not vermekten çok rehberlik etmeli, en uygun öğrenme öğretme ortamını yaratmalıdır. Ödevler öğrenci üzerinde kaygı yaratmamalı, onu mutsuz etmemelidir. Öğrencinin öğrenme isteğini azaltmamalıdır.

➤ Öğrencilerin hatalarıyla ilgili geri dönütler vermeli ancak bunu yaparken üslubunun alaycı ve kırıncı olmamasına özen göstermelidir.

➤ Proje ve performans ödevleri öğrencilerin becerilerini geliştiren ve öğrendiklerini yaşama taşıyabilecekleri temalardan oluşturulmalıdır. Ödevler güncel konularla ilişkili olmalıdır. Ayrıca verilen ödevler öğrencide merak uyandırmalıdır (Bozkurt vd., 2014, s. 171).

➤ Ödevler öğrencilerin akademik başarılarına katkı sağlamalıdır. (Bozkurt vd., 2014, s. 171).

➤ Öğrencinin ödevini sözlü ya da yazılı olarak sunmasına fırsat verilmelidir. Kimi ödevlerin yazılı anlatıma dayanmasına kimi ödevlerin ise grup önünde sunum şeklinde sözlü olarak anlatılmasına izin verilmelidir. Sunumlarda öğrenci dijital ve diğer materyallerden yararlanabilmelidir.

Performans Ödevlerinin Öğrenciye Sağladığı Kazanımlar

Performans ödevlerinin Türkçe öğretiminde ve öğreniminde hem öğrenciye hem de öğretmene sağladığı önemli kazanımları vardır. Daha önce de belirttiğimiz gibi öğrenci açısından en önemli kazanımı öğrencinin sadece ders esnasında değil, ders dışında da Türkçeyle ilgilenmesini sağlamasıdır. Bu durum öğretmenin ders tekrarlarını azaltmasına ve öğrencisiyle sosyal anlamda daha fazla zaman geçirmesine de zemin hazırlar. Öğretmeniyle daha fazla zaman geçiren öğrenci sınıf içi etkinliklerde daha istekli, ödevlerinde daha gayretli olur.

Bunun dışında sağladığı kazanımları da şöyle sıralamak mümkündür:

1. Öğrenci öğrendiği dil yapılarını ödevi hazırlarken kullanacağı için genel tekrar yapmakla birlikte bu bilgileri pekiştirir. Ayrıca araştırma ve hazırlama esnasında yeni edindiği bilgilerle de bilgisini genişletir ve derinleştirir. Bir bakıma bu, dilin özümsemesini de kolaylaştırır. Keza bu durum öğrencinin buluş yoluyla yani keşfederek öğrenme becerisinin de gelişmesine katkı sağlar.
2. Öğrenci hazırlık aşamasında dilbilgisi yapılarının yanı sıra yeni sözcükler de öğrenerek kelime hazinesini geliştirir. Aynı durum atasözleri, deyimler ve kalıp cümleler için de geçerlidir.
3. Performans ödevleri öğrencinin genel kültürünü artırdığı gibi Türk kültürüne dair de pek çok şey öğrenmesine de vesile olur. Bu da kültür aktarımı için gereken alt yapıyı ve hazırbulunuşluğu sağlar.
4. Öğrencilere grup çalışması şeklinde verilen ödevler işbirliğine dayalı öğrenme becerisinin gelişmesini destekler. Birbirlerine gerekli araç-gereç ve bilgileri etkin bir şekilde sağlamaları, görev ve sorumluluklarını yerine getirmelerinde birbirlerine geri bildirimde bulunmaları, en iyi sonucu elde edebilmek için birbirleri ile yoğun ve sert tartışmalara girebilmeleri, karşılıklı hedeflerinin gerçekleşebilmesi için birbirlerinin çabalarını desteklemeleri (Johnson ve Johnson 1990, s. 30-31) hem bireysel anlamda hem de dilsel anlamda öğrenci için büyük bir kazanımdır. Ayrıca grup çalışmasında öğrenilenlerin kalıcılığı arttıracığı belirtilmektedir (Aladağ ve Doğu, 2009, s. 22). Çünkü grup çalışmasında öğrenciler birbirlerini etkileyerek, eksik kalan kısımları tamamlamaktadırlar.

Sonuç

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde performans ödevleri öğrencinin -özellikle de Türkçe konuşulmayan bir coğrafyada- Türkçeyle daha çok zaman geçirmesi, öğrendiği dilbilgisi yapılarını pekiştirmesi, bilmediklerini de kendi kendine keşfederek ya da işbirliğine dayalı şekilde öğrenmesi ayrıca Türk kültürünü daha yakından tanıması açısından oldukça önemlidir. Öğrenci seviyelere ve ünitelere bağlı olarak verilen performans ödevleriyle hem okuma anlama, hem dinleme anlama hem de yazılı anlatım becerilerini geliştirir. Bu ödevleri grup içinde diğer öğrencilere sözlü olarak sunduğunda da sözlü anlatım ve karşılıklı konuşma becerilerinin gelişmesini sağlar. Kısacası, performans ödevleri yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde oldukça işlevseldir. Dolayısıyla da her öğretmenin her seviyede rahatlıkla başvurabileceği bir metottur.

KAYNAKÇA

- Aladağ, C. ve Doğu, S. (2009). Fen ve teknoloji dersinde verilen ödevlerin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 15-23.
- Arı, A. (2010). Öğretmenlere göre proje ve performans görevlerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlar, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(34): 50-52.
- Arkan, Y. D. ve Altun, E. (2007). *Sınıf ve Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Çevrimiçi Ödev Sitelerini Kullanımına Yönelik Bir Araştırma*, İlköğretim Online, 6/3, 366-376.
- Ataklı, A. (1991). Bireysel öğrenimde bilgisayar kullanımı, *Amme İdaresi Dergisi*, C. 24, S.3, Eylül, s.99-122.
- Bower, G. and E. R. Hilgard (1981). *Theories of Learning*, Fifth Edition, Prentice Hall, USA.
- Bozkurt, S. , Aslanargun, E. & Akın, S. (2014). İlköğretimde uygulanan proje ve performans ödevlerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri, *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (18), 157-173 Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pausbed/issue/34738/384129>
- Çelik, G. & Çelik, Ö. (2021). İleriye ket vurma bağlamında Kırgız öğrencilerin Türkiye Türkçesini öğrenmede yaptıkları hatalar. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 4 (2021 Yunus Emre ve Türkçe Yılı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Özel Sayısı), 15-23.
- Dane, A., Kudu, M. ve Balkı, N. (2009). Lise öğrencilerinin algılarına göre matematik başarısını olumsuz yönde etkileyen faktörler, *EÜFBED-Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2/1, 17-34.
- Johnson Dawid W. ve Roger T. Johnson (1990). Cooperative learning and achievement, *Cooperative learning, theory and research*, (Ed. Shlomo Sharan), (pp.23-37), Praeger, USA,
- Kutlu, Ö.; Doğan, D. ve Karakaya, İ. (2008). Öğrenci başarısının belirlenmesi, performans ve portfolyoya dayalı durum belirleme. Ankara: Pegem Akademi.
- MEB (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler 4 öğretmen kılavuz kitabı*. İstanbul: MEB Devlet Kitapları.
- MEB (2009). Proje ve performans görevleri. MEB İlköğretim Genel Müdürlüğü Genelgesi, No: 2009/37, Tarih: 16.04.2009, Sayı: B.08.0.İGM.0.08.01.01-010.06/7273 Genelge.

GARİPNÂME'DE, ÂŞIK PAŞA'YA GÖRE ANA DİLİNİN MİLLİ BİRLİK VE BERABERLİĞİN TESİSİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ¹

THE EFFECT OF MOTHER TONGUE ON THE ESTABLISHMENT OF
NATIONAL UNITY AND COOPERATION ACCORDING TO ÂŞIK PASHA
IN GARIPNAME

Kerim TUZCU

ORCID: 0000-0001-8432-2602

DOI: 10.5281/zenodo.7464366

ÖZET

Bir memleketin birlik ve bütünlüğünün temini, milli birliğinin sağlanması aynı dili (lisan) konuşan, aynı dile (gönül) sahip ve de aynı zihniyeti paylaşan fertlerle mümkün olmaktadır. Ortak noktalarda uzlaşabilmek için aynı kelimelerle konuşmak yetmemekte; bunun yanında gönüllerin de aynı his ve ülkü ile atması gerekmektedir. Devlet ve millet hayatında dönüm noktası olabilecek büyük hadiseler zamanında bu husus çok daha fazla önem arz etmekte ve öne çıkmaktadır. 13.asır, sadece Türk ve İslam âleminin değil bütün dünyanın çalkalandığı ve savaşların, yıkımların yaşandığı bir devirdir. Böyle zamanlarda halka manen dayanma gücü ve moral vermiş olanlar ancak devrin âlimleri, tasavvuf ehli, şairleri, edipleri ve sanatçıları olmuştur. Bu yüzyıl, Anadolu'da Selçuklu Devleti'nin yıkılıp Türk birliğinin dağılması sonucunda birçok Türk beylikleri ortaya çıktı ve bunlar kendi bölgelerinde müstakil devletçikler kurdular. Selçuklu vaktinde Arapçanın ve Farsçanın hâkim olduğu ilim ve siyaset, Beylikler döneminde Türkçenin hâkim olduğu bir alan olmuştur. Bir taraftan kan ve gözyaşı akarken öte yandan milli duygular daha çok canlanmış, milli hisler galeyana gelmiş ve anadili –adeta- yeniden keşfedilmiştir. Doğu halkları, Batı halklarına nispeten daha duygusaldırlar ve maneviyatları da güçlüdür. Binaenaleyh, Doğu milletleri, içine düştükleri sosyal ve siyasi çalkantılarda daima dini, milli ve manevi değerlerine dayanmakta ve sığınmaktadırlar. Bu asırda sözünü ettiğimiz hususiyetleriyle öne çıkan kanaat önderlerinden biri de devlet adamı, âlim, mutasavvıf ve şair Âşık Paşa'dır. Âşık Paşa'nın eserleri içinde ise sözünü ettiğimiz manaya en çok hizmet edeni Garipnâme'dir. Anadolu'da birliğin, devlet nüfuzunun, iktidarının ve itibarının zayıfladığı ve yer yer kaybolduğu bir zamanda halkı bir arada tutmak ve umutları canlandırmak için anadilinin önemini anlamış ve bu yönde çalışmıştır.

Anahtar Kelimeler: Garipnâme, Anadili, Türkçe.

ABSTRACT

Ensuring the unity and integrity of a country, ensuring its national unity is possible with individuals who speak the same language (language), have the same language (heart) and share the same mentality. It is not enough to speak with the same words in order to agree on common points; In addition, hearts should beat with the same feeling and ideal. In times of major events that could be a turning point in the life of the state and nation, this issue is much more important and comes to the fore. The 13th century is a period in which not only the Turkish and Islamic world, but the whole world was shaken, and wars and destructions were experienced. At such times, only the scholars, mystics, poets, writers and artists of the period were those who gave the people the strength and morale to endure spiritually. This century, as a result of the collapse of the Seljuk State in Anatolia and the disintegration of the Turkish unity, many Turkish principalities emerged and they established independent statelets in their own regions. Science and politics, which were dominated by Arabic and Persian during the Seljuk period, became an area dominated by Turkish during the Principalities. While blood and tears were flowing on the one hand, national feelings were revived, national feelings aroused, and the mother tongue was rediscovered – almost – on the other. Eastern peoples are more emotional than Western peoples and their spirituality is also strong. Consequently, Eastern nations always rely on their religious, national and spiritual values and take shelter in the social and political turmoil they are in. In this century, one of the prominent opinion leaders with the characteristics we have mentioned is the statesman, scholar, mystic and poet Âşık Pasha. Among the works of Âşık Pasha, the one that serves the meaning we mentioned the most is Garipname. He understood the importance of mother tongue and worked in this direction in order to keep the people together and to revive hopes at a time when unity, state influence, power and reputation were weakened and sometimes lost in Anatolia.

Keywords: Garipnâme, Mother tongue, Turkish.

Giriş ¹

Âdemoğlu dünyada tek başına yaşayamayan ve daima hemcinslerinin yardımına muhtaç olan bir varlıktır. Bu sebebe bağlı olarak da her zaman cemaat ve cemiyete muhtaç olmuştur. Toplum hayatının olmazsa olmazı diyebileceğimiz birinci şart ve araç ise dildir. Keşfedebildiğimiz dünyada yaşayan tüm mevcudatı göz önüne aldığımızda insanoğlu bu varlıkların en üstünde bir mertebededir. Bunu sağlayan ise insanın aklı, düşünme gücü ve bunlara bağlı olarak da kendisine bahsedilen kelimeler yani konuşma istidadıdır. Hayvanlarla şeklen benzer bir fiziki ve biyolojik yapıya sahip olan insanoğlu olmasına rağmen bu kadar canlılığın içinde düşünebilen ve konuşabilen tek varlık yine insandır. Diğer canlılar kendilerine verilen ve doğuştan getirdikleri melekeleri sayesinde kimseye ve hiçbir talime ihtiyaç duymadan hayatını idame ettirebilmektedir. İnsan ise doğduğu günden itibaren yardıma ve yaklaşık on beş yıl talime ve bakıma muhtaçtır. Ayrıca, konuşma ve kelam özelliği de yine toplum içinde yaşayarak, tedricen ve etkileşim yoluyla inkişaf etmektedir.

Tarihin, milletlerin hafızası ve sığınağı olduğu gibi; insan için de anadili aynı şekilde bir sığınak ve korunaktır. Kişi için de anadili bütün çocukluğunun, gençliğinin, hayallerinin, üzüntülerinin, sevinçlerinin ve geleceğinin anavatanıdır. Ferdin iç dünyasında kendisiyle barışık ve kargaşadan uzak bir hayat sürebilmesi, düşünce ve duygu dünyasının, iç âleminin huzuruna bağlıdır. Bu huzur ise dış dünyanın nasıl algılandığıyla doğrudan ilişkilidir. Âdemoğlunun iç ve dış âleminin arasındaki irtibatı kuracak olan ise düşüncedir. Düşünce ve dilin biri birlerini karşılıklı olarak şekillendirdikleri düşünüldüğünde sağlam bir dil temeli ve zenginliği olmayan insanların bu huzurdan uzak kalacakları ortadır. Sağlıklı bir düşünce yapısına sahip insanlardan müteşekkil bir toplumun birliği, beraberliği ve huzuru daimî olur.

İnsanoğlunun sürekli olarak birilerinin yardımına muhtaç ve cemiyet halinde yaşamaya fitraten mecbur olması, fertleri biri birine yardımcı olmaya da mecbur etmiştir. Bu noktada şunu da söylemek gerekir ki insanın cemiyet halinde ve biri birine muhtaç olarak yaşaması bize, hayatın bir mücadele ve savaş olmayıp bilakis muavenet ve karşılıklı yardımlaşma olduğunu da ispat ediyor. Bu yardımlaşmayı sağlayıp insanları yalnızlıktan kurtararak bir cemiyet haline getiren ve getirdikten sonra da bu birlikteliğin devamına en büyük katkıyı veren unsur ise lisandır. Hususan maddi ve manevi felaket ve musibet zamanlarında lisanın fakat ayrıyeten de anadilinin birleştiriciliği ön olana

¹ Bu makale, 2-4 Ekim 2020 tarihlerinde Hitit Üniversitesi Uluslararası Horasandan Anadolu'ya İrfan Geleneği: Elvan Çelebi Sempozyumu" nda aynı adla sunulan tebliğin genişletilmiş halidir.

çıkmaktadır. Çünkü bütün toplumu kucaklayabilmek, milletin veya halkın tüm fertlerine ulaşabilmek için kullanılabilecek ortak değerlerin başında dil gelmektedir.

ÂŞIK PAŞA’NIN DİL VE DİLİN BİRLEŞTİRİCİLİĞİ HUSUSUNDAKİ DÜŞÜNCELERİ

Canlıların gerek hemcinsleriyle gerekse diğer canlı varlıklarla iletişim kurabilmesi ve karşılıklı anlaşılabilmesinin temel ve tek vasıtası dildir. Canlılar içinde ise sadece insan hem sözü ve kelamı hem de bedenini kullanarak bu iletişimi sağlarlar (Taştekin 2018). Âdemoğlu dışında kalan diğer tüm canlılar ise kendilerine hazır olarak verilen ve yaratılışlarında hazır olarak getirdikleri kabiliyet ve yetenekleriyle iletişim kurmaktadır. Binaenaleyh, bir hayvan üzerinde ne kadar çalışılırsa çalışılsın ne bir adım ileri ne bir adım geriye bir kazanım veya yitim görülmeyecektir. Ama insanoğlu ilmî ve ruhî olarak daima ileriye ve geriye hareket içinde olacaktır. Bu husus insanın fıtratında olan bir hasiyettir. Bu hasiyetlerin terakki ve inkişaf etmesi için ise insanın cemiyet ve cemaat içinde yaşaması- aslında- fitrî bir mecburiyettir.

13.asır, sadece Türk ve İslam âleminin değil bütün dünyanın çalkalandığı ve savaşların, yıkımların yaşandığı bir devirdir. Moğol işgali ve saldırıları neticesi İslam dünyasının manen bağlı olduğu hilafet ve bu hilafeti taşıyan Abbasi Devleti; yine bu devletin maddi ve manevi koruyucu kalkını olmuş olan Anadolu Selçuklu Devleti yıkılmıştı. Türk milletinin kanında ve geleneklerinde bulunan hürriyet aşkı ve tutkusu yine her zamanki gibi depresmiş ve merkezi hükümetin resmen olmasa da fiilen çökmesi ile birlikte kendi bulundukları bölgelerde beyliklere dayanan müstakil devletçikler kurarak kadim Türk devlet geleneğinin inkıtaya uğramasına mâni oldular. Selçuklu Devleti vaktinde Arapçanın ve Farsçanın hâkim olduğu ilim ve siyaset, Beylikler döneminde Türkçenin hâkim olduğu bir alan olmuştur. Malumdur ki tarihte birtakım nahoş hadiseler meydana gelirken buna paralel olarak bazı güzel gelişmeler de görülebilmektedir. İşte, 13.asırda da bir taraftan kan ve gözyaşı akarken öte yandan milli duygular daha çok canlanmış, milli hisler galeyana gelmiş ve anadili –adeta-yeniden keşfedilmiştir.

İlk yazılı Türkçe kaynaklarımız olan Göktürk Kitabeleri’nin dili ile bu tarihten yaklaşık beş asır sonraki konuşulan Türkçeye baktığımızda aradaki değişimi (ses ve şekil bakımından) ve farkın ne denli fazla olduğunu görüyoruz. Her dil elbette kullanıldığı sürece -doğal olarak-değişir, gelişir, başkalaşır; diğer komşu dillerle kelime alışverişinde bulunur. Bu bazen lehine bazen aleyhine olur. Türkçede ise bu denge daha çok aleyhine işlemiştir. Türklerin İslam dinine girmelerinden ve İslam’ı resmi din olarak kabul etmelerinden sonra kurdukları devletler aslında siyaseten ve iktisaden güçlü

olmasına rağmen bu ticarete daha çok kelime alan taraf olmuştur. Bunda, yeni bir dine girmiş ve bu dinin kitabının dilini Arapça olması ayrıca asırlardır İranlılarla komşuluk ettiğimiz için de Farsça dilimize tesir etmiş ve sadece tesir boyutunda kalmamış; birisi edebiyat diğeri ise ilim dili olmuştur. Elbette Arapça ve Farsçanın, Türkçeye göre çok önceden beri yerleşik bir hayat süren kavimlerin dilleri olduklarını, yazılı geçmişlerinin Türkçeden daha eski olmasını ve dolayısıyla Türkçeye göre bazı yönlerden daha zengin olduklarını inkâr edemeyiz.

Türkçenin diğer dillerin gölgesinde kalmasına ve zaman zaman ikinci planda bırakılmasına karşı gelen, başkaldıran ve bu konuyu dert edinen edip ve âlimlerimiz olmuştur. Bu bayrağı eline ilk alan ve en önde koşan Kaşgarlı Mahmut; Şecere-i Ensab adlı eserinde Türk milleti ve Türkçe hakkında malumatlar veren Fahreddin Mübarekşah; yine şiir ve eserlerinde Hoca Ahmed-i Yesevî, Sultan Veled, Yunus Emre, Hacı Bektaş Veli, Hacı Bayram Veli gibi edip ve âlimlerimizin kullandıkları dil, halkın iletişim dilinden uzak değildir. Burada dikkat edilirse, Türkçenin en saf ve sade halinin kullanıldığı yerler tarikat ve tasavvuf mekânlarıdır. Bunun sebeplerinden biri de tarikatlarının yayılmasına ve de Müslümanlar dışındaki insanlara İslam'ın tebliği için en sade bir dil kullanmanın daha faydalı olacağı fikridir. Burada şunun da eklemek yerinde olacaktır: Çağdaşları halis ve saf bir Türkçe ile yazmaya gayret ederken dönemin büyük âlimlerinden biri olan Celaleddin-i Rumî ise dünyanın en büyük edebi eserlerinden ve klasiklerinden biri olan Mesnevi'yi Farsça yazmıştır. Bu durum Celaleddin-i Rumî 'nin kendi anadilini, diğer edip ve âlimlerden daha az sevdiği anlamı taşımaz. Mesnevinin Farsça yazılmasının bilemediğimiz birçok sebebi olabilir ama fikrimizce o vakitlerde Acem diyarından çıkıp neşvünema bulan Şiilik cereyanının tahrifatına set çekmek, Şiilere hak ve hakikati bir nevi tebliğ etmek ve Şiilik'e karşı muhabbet beslemesi muhtemel olan münevver zümreyi bu meselede intibaha getirmek, zihinlerin bulanmasına mâni olmaktır.

13. asırda birçok sebebe bağlı olarak ve en önemlisi de Moğol taarruzları ve işgalleri sonunda Türkistan'dan batıya doğru göçler başladı ve Anadolu'ya kadar uzandı bu işgal ve göçler. Neticede, Anadolu'da siyasi birlik parçalanmış ama her beylik kendi bölgesinde müstakil bir devletçik kurmuştur. Bu bölgelere Orta Asya'dan gelen ve sadece Türkçe bilen boylar da katıldılar. Beyliklerde hem bu sebepten hem de yerleşik halkın gücü ve nüfuzu daha fazla hissedildiği için anadiline dönüş daha kolay olmuştur. Nitekim Karamanoğlu Mehmet Bey, 1277 yılında, o meşhur fermanını yayımlamış, resmi olarak ilk adımı atan idareci olmuş ve Farsçanın birinci derecede kullanılmasına ve itibar görmesine bir nevi başkaldırmıştır (Banarlı, 2006). Devrin siyasî ve içtimaî durumuna atıf yapan Zeynep Korkmaz ise bu mesele hakkında şöyle demektedir:

Anadolu'nun en batı kesimlerinden başlayarak ta Erzurum'a kadar uzanan bölgelerde *Menteşeoğulları, İnanoğulları, Aydınoğulları, Saruhanlıoğulları, Osmanlıoğulları, Germiyanlıoğulları, Karamanoğulları, Hamioğulları, İsfendiyaroğulları* vb. beyliklerde, *Türkmen Beylerinin bilinçli tutum ve davranışları ile yepyeni nitelikte bir Türk dili ortaya çıkıyordu. Bu beylik merkezlerindeki kültür filizlenmesi ve Anadolu'daki bütün beyliklerin tutumuna tercüman olmak üzere M.S. 1277 yılında Karamanoğlu Mehmet Bey'in Konya'yı zaptı ve Cimri'yi saltanat tahtına getirdikten sonra verdiği "şimden girü hiç kimesne kapuda ve dîvanda ve mecalis ve seyrânda Türki dilinden gayri dil kullanmaya" biçiminde verdiği buyruktan sonra, Anadolu'da Beylikler dönemi Türkçesi veya Eski Anadolu Türkçesi diye adlandırılan çok verimli yeni bir dönem başlamıştır. Bu dönemin belirgin özelliği, konuşma dilinin yazı diline aktarılmasıyla, tarihte ilk kez Oğuz lehçesine dayalı dupduru dil özelliklerine sahip bir yazı dilinin kurulmuş olmasıdır* (Korkmaz, 2002).

İşte bu ortamda ortaya çıkan ve o devirde Türkçenin müdafiliğini üstlenen meşhur ediplerden biri ve belki de en ehemmiyetlisi Âşık Paşadır.

Âşık Paşa, 670'te (1272) Kırşehir'de dünyaya geldi. Asıl adı Ali, mahlası Aşık'tır. Âşık Paşa önce Süleymân-ı Kırşehrî'den, daha sonra İlyas Paşa'nın halifelerinden Şeyh Osman'dan ders almaya başladı. Muhlis Paşa'nın vasiyeti üzerine Şeyh Osman, Âşık Paşa'yı kızı ile evlendirdi. Bir süre sonra Anadolu Valisi Timurtaş Paşa'nın veziri oldu. Bazı siyasî olaylara karıştığı için Mısır'a gitti. Amasya'ya geri dönerken Kırşehir'e geldiğinde hastalandı ve orada vefat etti (13 Safer 733 / 3 Kasım 1332). Hayatı hakkındaki bilgiler, oğlu Elvan Çelebi'nin kaleme aldığı Menâkıbü'l-Kudsîyye fî Menâsibi'l-Ünsîyye'de anlatılanlara dayanmaktadır (TDV, 1991).

Âşık Paşa, aslında bir devlet adamı olmasına rağmen aynı zamanda bir ediptir. Tasavvuf ve tarikat tarafının da olması O'nun edebi yönünü daha güçlü kılmıştır. Ahmet Bican Ercilasun, Eski Anadolu Türkçesi işe ilgili bilgi verirken "*Gülşehrî ve Âşık Paşa, Eski Oğuz Türkçesinin bilinen ilk büyük eserlerini vermişlerdir. Bu bakımdan Kırşehir'in ve Baba İlyas sülâlesinin, Eski Oğuz Türkçesinin kuruluşunda özel bir yeri vardır.*" (Ercilasun, 2012) diyerek Âşık Paşa'nın ne büyük bir

hizmette bulunduğunu gayet veciz bir şekilde ifade etmiştir. Şairin başlıca eserleri Fakr-nâme, Vâsıf-ı Hâl, Hikâye, Kimya Risalesi, Risâle fî Beyânî's-Semâ ve Garib-nâme. Bunların içinde, Âşık Paşa'yı bize en iyi anlatan ve de bu eserlerinin içinde em meşhuru- şüphesiz- Garip-nâme'dir.

Garib-nâme: 730 (1330) yılında kaleme alınan 12.000 beyitlik bu mesnevi aruzun "fâilâtün fâilâtün fâilün" kalıbıyla yazılmış olup on bölümden meydana gelmiştir. Bazı nüshaların sonunda Âşık Paşa'nın gazelleri de vardır. Dinî, tasavvufî ve öğretici bir eser olan ve halkı eğitmek maksadıyla Türkçe olarak yazılan Garib-nâme, Anadolu'da Türk tasavvuf edebiyatının en eski ve tesir dairesi çok geniş olmuş eserlerden biridir. Sade dili dolayısıyla eser asırlar boyunca çok geniş bir okuyucu zümresine hitap etmiştir. Bu sebeple kütüphanelerde pek çok nüshası bulunan Garib-nâme'nin Türkiye'deki en iyi ve eski tarihli nüshaları Beyazıt Devlet (nr. 3633) ile Süleymaniye kütüphanelerindeki (Lâleli, nr. 1752) yazmalardır. Prof. Mundy nüshası olarak tanınan en eski tarihli Raif Yelkenci nüshasının ise günümüzde Londra'da Şark Dilleri Mektebi Kütüphanesi'ne intikal ettiği bilinmektedir (TDV, 1991).

Garip-nâme, adıyla da ilginç bir eserdir her şeyden önce. Türkçenin devlet nezdinde pek itibar görmeyişinden dolayı eserinin adını da bu sebeple koyduğu yönünde yapılan yorumların hissi olduğunu kabul etmeli ve bu fikre katılmanın mümkün olmadığını belirtmeliyiz. Zira Garip-nâme öncelikli olarak bir tasavvufî eserdir ve 'garip' sözünün manalarına baktığımızda 'misafir, yalnız, derviş, abdal, meczup'(TDK, Türkçe Sözlük, 2011) gibi manalar taşıdığını görüyoruz. Tasavvuf ve vahdet-i vücud mefhumunda ise insanoğlu bu dünyada gurbettedir, asli vatanından kopup gelmiştir. Tekrar döneceği günü bekleyen yalnız ve garip bir varlıktır. Âşık Paşa, aynı zamanda, kendisi de bir mutasavvıf ve tarikat erbabıdır. Dolayısıyla eserinin adını verirken bu anlamı da ihtiva etmesini düşünmüş olmalı. Gerek bu dünyada garip yaşayan insanoğlu gerekse bir tarikat mensubu dervişler için bir rehber olması niyetiyle eserine Garip-nâme demiştir.

Âşık Paşa, devrinin siyasî ve içtimâî şartlarını da göz önüne alarak Arapça, Farsça, İbranice ve Ermenice dillerini de öğrenmiştir (<https://www.biyografya.com>). Bu dilleri son derece iyi bildiği halde yalnızca anadilinde eser vermiştir ve yabancı dil öğrenmek ile yabancı dile teslim olmak arasındaki farkı bilen şair, anadilini her daim önde tutmuştur.

13.asırda Farsçanın ve Arapçanın hâkimiyetine karşı bunlara mesafeli duran mütefekkirlerin

başına gelir Âşık Paşa. Bir Türk devletinde sanat, edebiyat ve siyaset gibi alanlarda -maalesef- Türkçe boynu bükük kalmış ve birinci sırada yer alamamıştır. Bırakın yabancıları, anadili Türkçe olan edip ve âlimlerin ekserisi, bilim dili olarak Arapça ve Farsçayı kullanmakta ve Türkçenin yeterince zengin olmadığı için edebiyat ve bilimde kullanılamayacağını düşünmekteydiler. İşte, Âşık Paşa'nın en büyük isyanı bunadır ve bu durumu şöyle ifade etmektedir:

*Bu kitâbuñ kim okırsa kamusun / Sımaya hıç kimse anuñ nâmusın
Kim 'amel eylerse ol rahmet bula / Dünyada 'ukbîde ol ragbet bula
Kim alursa bu kitâbı yâdına / İre cümle ma'ninüñ bünyâdına
Gerçi kim söylendi bunda Türk dili / İlla ma'lum oldı ma'nî menzili
Çün bilesin cümle yol menzillerin / Yirmegil sen Türk ü Tâcık dillerin
Kamu dilde var ıdı zabt u usûl / Bunlara düşmiş idi cümle 'ukûl
Türk diline kimsene bakmaz ıdı / Türklere hergiz göñül akmaz ıdı
Türk dagı bilmez idi ol dilleri / İnce yolu ol ulu menzilleri
Bu Garîb-nâme anın geldi dile / Kim bu dil ehli dahı ma'nî bile
Türk dilinde ya'ni ma'nî bulalar / Türk ü Tâcık cümle yoldaş olalar
Yol içinde birbirini yirmeye / Dile bakup ma'niyi hor görmeye
Tâ ki mahrûm kalmaya Türkler dakı / Türk dilinde añlayalar ol hak'ı
Gerçi göñüldür iren ol menzile / Ol göñülde eglenen gelmez dile
Kamusıyla dil dagı hem işdedür / İremezse eydür işdür işde dür
Hâliyâ dogru haber eydür bu dil / Gerçi kim irmez aña bu kâl u kîl
Kamu dilde ma'ni vardur bilene / Cümle yolda hak bulındı bulana
Her nefesden yol açukdur Tañrı'ya / Kim añabildiye anı bî-riyâ
Kamu dilde var durur ma'nî sözi / Görene gizlü degül ma'nî yüzi
Ma'ni ehli ma'ninüñ kadrin bilür / Kanda kim bulsa aña ragbet kılur (Aşık,
2000).*

Yukarıda, Garibname'nin 10.bölümünden alınan küçük bir kısım -belki- eserin en can alıcı yerini oluşturmaktadır. Şair, kitabın hitama erdiğini söyledikten sonra herkesin istifade etmesini temenni ederek okuyanlardan dua istemektedir. Ancak eleştirilerin insafli olmasını beklediğini de eklemektedir. Daha sonra da eserin Türkçe kaleme alındığını ve bunun da tenkit edilmemesini hassaten istemektedir. Şair'in bunu özellikle belirtmiş olmasında, devrindeki

edebiyat ve ilim çevresinin nasıl bir ruh haleti içinde bulunduklarını da anlıyoruz. Anadili Türkçe olmasına rağmen, kendi dillerine gereken hürmeti ve ehemmiyeti göstermeyen bu kişilere karşı Âşık Paşa, yine de nezaket ve saygısını muhafaza ederek uyarılarda bulunmaktadır. Yine burada Âşık Paşa'nın sözünü ettiği Tacik dilinin de Türkçe ile beraber, itibar görmeyen diller sınıfında addedilmesi özellikle dikkat edilmesi gereken bir durumdur. Zira Tacikler de Orta Asya kavmi ve Türkler gibi dağlık alanlarda yaşadıklarından mütevellit olsa gerek dilleri pek gelişmemiştir. Arapça ve Farsça ise asırlardır yerleşik bir medeniyetin dilleri olmalarının müspet tarafını kullanmışlar ve zengin bir yazılı ve sözlü edebiyat vücuda getirmişlerdir.

Âşık Paşa, o güne kadar Arapça ve Farsça bilmediği için gerek yazılı gerekse sözlü edebiyat eserlerinden istifade edemeyen avam tabakası için en büyük hizmeti yapmıştır.

*Türk dilinde ya'ni ma'nî bulalar / Türk ü Tâcik cümle yoldaş olalar
Yol içinde birbirini yirmeye / Dile bakup ma'niyi hor görmeye
Tâ ki mahrûm kalmaya Türkler dakı / Türk dilinde añlayalar ol hak'ı
Gerçi göñüldür iren ol menzile / Ol göñülde eglenen gelmez dile (Âşık, 2000).*

mısralarında, mananın dile bakılarak ikinci dereceye atılmamasını, şekle bakılarak tenkit ve yergiye girilmemesi gerektiğini özellikle belirtir ve söz ne kadar güzel olursa olsun gönüllere giren şeyin mana olduğunu, insana tesir edecek olanın bu olduğunu ve manayı lafza kurban etmememiz gerektiğinin üstünde ısrarla durur.

*Her nefesden yol açıkdur Tañrı'ya / Kim añabildiye anı bî-riyâ
Kamu dilde var durur ma'nî sözi / Görene gizlü degül ma'nî yüzi
Ma'ni ehli ma'ninüñ kadrin bilür / Kanda kim bulsa aña ragbet kılur (Âşık, 2000).*

diyerek ise Yaratıcı'yı kim hangi dilde anarsa ansın, ibadetlerini riyasız ve gösterişsiz yapmasının bunlardan daha önemli olduğunu beyan etmektedir.

Âşık Paşa, Celaleddin-i Rumî 'nin Mesnevi'sine çok benzer bir yapıda telif ettiği eserinde öğretici ve nasihatvari bir dil kullanmıştır. Mesnevi'de de yer alan bir hikâyeciği eserine almış ve milli birlik ve bütünlüğün temel şartlarından birinin de dil olduğunu anlatmak istemiştir. Herkes aynı şeyleri isteyebilir ama bu arzularını aynı kelimelerle talep etmedikleri zaman maksadı bir olan bu insanlar arasında ihtilaf çıkmaktadır. Bu hikâyede aslında biri birinden tamamen farklı konuşan insanlardan bahsedilmiyor. Sadece bir kelime yüzünden ihtilaf çıktığını anlatıyor. Yani karşılıklı anlaşabilmek ve

huzurlu olmak için iletişimin tamamının kusursuz olması gerektiğini ifade ediyor. Ayrıca şunu da anlıyoruz ki kelimelerin anlamlarını bilmek karşılıklı anlaşma ve iletişimde yetmemektedir. Zira her milletin düşünce ve gönül dünyası başka başka olduğu için kavramlar da her dilde aynı manaları ifade etmezler. Bu durumda ise müsamaha ve hoşgörü devreye girmektedir. Anlamadığımız ve bilmediğimiz bir şeyi doğrudan reddetmek gerekmez.

Ayrıca biz bunu, o günün parça parça olmuş ve biri biriyle didişen Beylikler için söylendiği şeklinde düşünebiliriz. Eğer bunca birlik olmamızı gerektirecek hal ve emareye rağmen akıllarını başlarına alıp tek bir yumruk gibi olmazlarsa düşman karşısında savunmasız kalıp helak olacaklardır:

Kamu dil söyledügi bir söz durur / Kamu göz boyladugı bir yüz durur
Kamu 'âlem sevdügi bir nesnedür / İlla birbirnüñ dilin bilmez nedür
Rûzigâr içre meger kim bir yola / Dört kişi yoldaş olup gitdi bile
Bir 'Arabdı bir 'Acem bir Türk eri / Ermeniydi ol biri yoldaşları
Birbirinüñ dilini bilmez idi / Biri didüğün biri almaz ıdı
Dillü dilinge biraz söz söyledi / Eytdiler nefis ne kim işteh eyledi
Diller ayruk illa dilek bir idi / Bir işid kim her biri ne dir idi
Birbirinüñ ne didüğün bilmedi / Ol didüğün işidüp ol almadı
Savaş oldu cümle örü durdılar / Yumrugıla biribirin urdılar
Var ıdı ortada bir kişi kim ol / Bulmuş ıdı cümle halk göñline yol
Ol bularuñ dilini bildi 'ayân / Her birinüñ dilegin bellü beyân
Akçayı aldı bu vardı bağçaya / Virdi üzüm aldı ol bir akçaya
Çün getürdi üzümü kodı ilerü / Kamusınuñ derdine oldu darû
Şâd oluban her biri sevindiler / Arzuların buluban avındılar
Cümlesinüñ maksudı oldu tamâm / Kalmadı bunlarda zerre intikâm (Aşık,
 2000).

Aşağıdaki mısralarda ise birlik ve beraberlikten bahsedilirken tasavvufî ve dinî kavramlardan da faydalanmıştır şair. Güneş, zatında ve hakikatte bir tane iken milyarlarca zerre ve su damlacıklarının içinde, aynı anda, ısı ve ışığıyla bulunur fakat battıktan sonra da hepsinden birden kaybolur. Bu, vahdet anlayışının da temelidir ve Allah'ın birliğinin ve gücünün de göstergesidir. Dünyanın nizam ve asayişinin temelinde yaratıcının tek ve şeriksiz olması yatar. Âşık Paşa, burada, dil ve emel birliğinin milletin ve memleketin birlik ve beraberliğinin olmazsa olmaz şartı olarak gördüğünü ifade

etmektedir. Herkes farklı bir yürek ve akıl taşıyabilir fakat bunca akli ve duyguyu farklı yaratan Yaratıcı, aynı zamanda hepsine aynı çalışma sistemi yerleştirmiştir. Bu da gösteriyor ki zahiren farklı olsa da batinen bir olan kalp ve akıllar aynı şekilde hareket edebilir, aynı şekilde tepki verebilir; aynı şeylere gülüp aynı şeylere ağlayabilir ve tabi de böyle olmalı demek istemektedir Şair.

Mevcut insan sayısı kadar farklı sima vardır, parmak izi vardır. Ancak dışarıdan bakıldığında aza yönünden hepsi birdir. Hepsinin aynı şekilde olması vahidiyet; bu vahidiyet içinde ise tamamı biri birinden farklı yaratılmıştır ki bu da ehadiyettir. Yani zahirde birlik; bu birlik içinde ise batında farklılık.

İnsanın sureten hangi şekilde olacağı ile ilgili tasarrufu ve söz hakkı olmadığı için –şekliyle alakalı- bir mesuliyeti ve mükellefiyeti de yoktur. Ancak dünyada bazı vazifeleri vardır. Bunların başında birlik ve dirlik gelmektedir. Bunların korunması hususu da insanın en büyük mesuliyetidir. Dil ise en büyük anahtardır bu hususta. Millet fertleri olarak bu anahtarı kullanmak milli bir sorumluluktur Âşık Paşa'ya göre.

Mehmet Kaplan, Âşık Paşa'nın birlik fikri ile ilgili fikirlerini değerlendirirken şunları beyan etmektedir:

Âşık Paşa, «vahdet» fikrine dinî ve tasavvufî mâna yanında, politik ve sosyal, hattâ pratik bir mâna da vermiştir. Âşık Paşa, eserinin birinci bölümünde insanların başarı, saadet ve hakikate «birlik» sayesinde ulaşabileceklerini örnekler vererek ortaya koymuştur. Âşık Paşa'nın «vahdet» fikrine vermiş olduğu bu mâna, âdeta Osmanlı Türklerinin kurmuş oldukları «cihan devleti»nin ideolojik ve metafizik temelini hazırlar. Vahdet fikri» İslâmiyetin temelidir. Mevlâna eserlerini farsça, Yunus Emre ve Âşık Paşa türkçe söylemişlerdir. Yunus'un şiirleri lirik ve vecizdir. Bundan dolayı Âşık Paşa'nınkilerden daha güzeldir. Fakat Âşık Paşa, âdeta o devrin ideologudur. Fikirlerini ortaya koyarken halkı ikna edici deliller ve örnekler verir. Bundan dolayı onun, çağma Mevlâna ve Yunus Emre'den daha çok tesir etmiş olması muhtemeldir. (Kaplan, 1976).

Görüldüğü gibi, Âşık Paşa'nın aynı zamanda bir lider vasfı taşıdığı; dili ve sanatını halkın ve devletin selameti için de kullandığı; lafızdan ziyade manaya ehemmiyet verdiği ortaya çıkmaktadır.

Şunu da belirtmemiz gerekir ki Âşık Paşa aynı kelimelerin telaffuz edilmesinin milli birlik ve beraberlik için yetmediğini de ifade ediyor burada. "Rengi ayruk üzümüñ birdür suyu / Çün şarâb oldı

kamu birdür huyı”(Aşık, 2000) diyerek ruh ve mizaç birliğinin önemini ifade etmektedir:

*Bir güneşdendür bu cümle göz nırı / Bir emirdendür bu cümle halk diri
Ger surat yüz biñ ise birdür hayât / Görseñâ kim bir sudan yüz biñ nebât
Sen gerekse bardağı yüz biñ sına / Çün sıyasın su hemân birdür yine
Bir makâmda biñ çerâğ olsa münîr / Sırçası ayrukdur illâ nûrı bir
Rengi ayruk üzümüñ birdür suyu / Çün şarâb oldu kamu birdür huyı
Bir deñizden yıl ile biñ mevc olur / Çünki yıl diñdi yine deñiz kalur
Bir güneş yüz biñ bacadan ger ine / Çün güneş gitdi baca birdür yine (Aşık
,2000).*

Âşık Paşa, bir ülke içinde birlik sağlamanın öneminden bahsederken diğer dünya milletlerine olan bakış açımızın nasıl olması gerektiğini de anlatmaktadır aşağıdaki mısralarda. Tam bir derviş ve tasavvuf erbabı edasıyla, biraz da Celaledin-i Rumi’nin “Ne olursan ol, yine gel.” (Mevlana, 1942) nidasını çağrıştıran üslubuyla; hiç kimseyi milleti, ırkı, dini, inancı vb. yönlerden hiçbir şekilde ayırtırmayan, ötelemeyen ve aşağılamayan bir kucaklayıcılık içindedir.

Bu birliktelik ve kucaklayıcılık ise dört şekilde tezahür etmektedir: İnsanın bizzat kendi şahsı, ailesi, milleti ve diğer dünya milletleri. İnsanoğlu sağlam bir düşünce ve dil dünyasına sahip olursa kendisiyle barışık olur. Kendi iç dünyasında rahat olan, ikiliğe düşmeyen ve çelişki yaşamayan bir fert ailesiyle de barışıktır. Aile fertleri içindeki nizam ve insicam ise toplumu ve milleti doğrudan doğruya ilgilendirmektedir. Çünkü koca bir halkı ve milleti teşkil eden temel taş ailedir. Her yönüyle sağlam ve sağlıklı bir millet ise diğer komşu halk ve devletlerle düzgün ve seviyeli ilişkiler kurabilir. Yetmiş iki millet ve her birisi farklı dillerden ama bu bir ayrılık ve ayrılık sebebi değildir. Hepsinin mabudu birdir. Çünkü hepsini yaratan, bir olan Allah’tır ve eğer isteseydi hepsini tek bir millet olarak da yaratabilirdi. Aşık Paşa, burada, insanların kendilerine doğuştan verilen hasiyetlerle övünmelerinin veya yerinmelerinin doğru ve hak olmadığını da dile getirerek bir nevi “Ey insanlar! Şüphesiz sizi bir erkek ile bir dişiden yarattık, tanışasınız diye sizi kavim ve kabilelere ayırdık, Allah katında en değerli olanınız O’na itaatsizlikten en fazla sakınanınızdır. Allah her şeyi hakkıyla bilmektedir, her şeyden haberdardır.” (Kuran-ı Kerim ve Açıklamalı Meali, 2017) ayetine ve “Ey insanlar! Şunu iyi biliniz ki rabbiniz birdir, babanız birdir. Arap’ın başka ırka, başka ırkın Arap’a, beyazın siyaha, siyahın beyaza, dindarlık ve ahlâk üstünlüğü dışında bir üstünlüğü yoktur”. (Hanbel, 1896) hadisine de işaret etmektedir. Yani farklı yaratılmış olmak bir zenginlik unsurudur. İnsanların

ve kavimlerin biri birini tanımaları ve bu tanıma sonucunda da muhabbete vesile olsun diye ayrı ayrı milletler olarak yaratılmışlardır. Dolayısıyla farklı dillerde olmak da bir alçaklık ve üstünlük sebebi sayılamazlar.

*Yitmiş iki milletüñ maksûdı ol / Matlub u ma'sûkı vü ma'bûdı ol
Gam degül ger dilleri ayrug isa / Hâl içinde eksük ü artug isa
İkilikde kim kalursa kalısar / Yarın ol hazret'de utlu olısar
İy 'Aşık sen bu işi bildüñ ise / Ol gönüller maksudın buldun isa
İkilik eyleme hîç kimsey ile / Hôş dirilgil yohsul ıla bay ıla
Kim iresen ol birüñ birligine / Hem giresen ulular dirliğine (Aşık ,2000).*

Âşık Paşa, aynı kelimeleri konuşan insanların daha güzel anlaşabileceğini anlatırken gönül birliği olmazsa bu ahengin kalıcı olmayacağını ve kısa zamanda bozulacağını haber vermektedir.

Sonuç

Yaşadığı dönemdeki siyasî ve içtimaî çalkantıları aşmada büyük hizmet etmiş ve Anadolu Türk Beylikleri arasında siyasi olarak rekabet olsa da aynı milletin evlatları olan Türk halkı, bu siyasi muhalefet ve sıkıntılara bakmadan gönüllerini birleştirerek Anadolu'da siyasî birliğin kurulmasının harcı olmuşlardır.

Orta Asya'dan göçmek veya kaçmak zorunda kalan Türk nüfusunun en çok sığındığı yer Anadolu'ydu ve bu gelen boylar Türkçeden başka bir dil de bilmiyorlardı. Âşık Paşa'nın çalışma ve gayretleri bu kesimin Anadolu'ya intibakı için belki de en büyük faydayı sağlamıştır.

Aşık Paşa, kuru kuruya bir dil milliyetçiliği yapmamış; önce olanı kullanmış ve olmayanı ise hiç gocunmadan dışarıdan alarak onu millîleştirmiş, o kelimelere Türkçenin ses ve mimarisini giydirmiştir.

Kendimize ait olanın değerinin bilinmesi gerektiğini yine O'ndan öğreniyoruz. Zira devrinde nerdeyse herkes yabancı bir dilde yazarken, O, bunlara aldırış etmeden doğru bildiği yoldan dönmemiştir. Garipnâme'yi vücuda getirerek o dönemin Türkçe söz varlığının da kaydını tutmuş oldu ve o devrin dil araştırmalarının temel kaynağı olarak günümüze kadar gelmesini sağlamıştır.

Kendi değerlerimize, medeniyetimize, dilimize başkalarından hürmet beklerken aynısını biz de başkalarına göstermemi gerektiğini de öğreniyoruz Âşık Paşa'dan.

Gerek Âşık Paşa ve gerekse çağdaşları ve fikirdaşlarının harcadıkları emek ve katkıları sayesinde Anadolu o gün bugündür Türkün ve Türkçenin yurdu olmuştur.

KAYNAKÇA

Aşık Paşa. Garipname. İstanbul: TDK, 2000.

BANARLI, Nihat Sami. Türkçenin Sırları. İstanbul: L&M, 2006.

DEMİRCİ, Senai. Risale Haber. 21 9 2011. <https://www.risalehaber.com> (Eylül 24, 2020 tarihinde erişilmiştir).

ERCİLASUN, Ahmet Bican. Başlangıçtan Yirminci Yüzyıla Türk Dili Tarihi. Ankara: Akçağ, 2012.

Ahmed bin Hanbel . Müsned. Cilt 5. Kahire, 1896.

Türkçe Sözlük. Heyet. Ankara: TDK, 2011.

KAPLAN, Mehmet. «Aşık Paşa'da Birlik Fikri.» Türkiyat Mecmuası, no. 17 (1976): 148-160.

KORKMAZ, Zeynep. «Türk Diline Gönül Verenler.» Sosyal Bilimler Dergisi (Afyon Kocatepe Üniversitesi) 4, no. 1 (2002): 112-123.

Kuran-ı Kerim ve Açıklamalı Meali. Ankara: TDV, 2017.

Mevlana Celaleddin Rumi Mesnevi(Tercüme). Çeviren Abdalbaki GÖLPINARLI. 6 cilt. Ankara: Maarif Vekaleti, 1942.

TAŞTEKİN, Ali. «İnsan, Dil ve Kuran.» The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences 4, no. 2 (2018): 153-164.

TDV. Aşık Paşa. Cilt 4, İslâm Ansiklopedisi içinde, yazar Günay KUT, 1-3. Ankara: TDV, 1991.

<https://www.biyografya.com>

JOSEPH CAMPBELL'İN KAHRAMANIN SONSUZ YOLCULUĞU MODELİNİN KEREM İLE ASLI HİKÂYESİNE UYGULANMASI

JOSEPH CAMPBELL'S *THE HERO'S JOURNEY* MODEL TO THE
STORY OF KEREM AND ASLI

Mehmet DAVAZLI

ORCID: 0000-0003-1939-6693

DOI: 10.5281/zenodo.7464372

OZET

Türk halk edebiyatının anlatmaya dayalı türlerinden olan halk hikâyeleri, toplumsal bellekte iz bırakmış olaylardan kaynağını almaktadır. Bunlardan biri olan Kerem ile Aslı hikâyesi, hem Anadolu'da hem de diğer Türk boyları arasında sevilerek anlatılmış, zaman içinde sözlü ve yazılı kültürde kendine yer bulmuştur. Hikâyenin sözlü, el yazması ve basma kaynaklardan birçok varyantı günümüze kadar ulaşmıştır. Nazım-nesir karışık bir yapıya sahip olan ve geleneksel motiflerin çoğunu içinde barındıran Kerem ile Aslı hikâyesi, aşk uğruna katlanılan fedakârlıkları sembolize etmesiyle akıllarda yer etmiştir. Günümüzde bu hikâye tarihî ve kültürel malzeme olarak değerini korumaktadır.

Bu çalışmada, Türk halk hikâyeleri arasında önemli bir yeri olan Kerem ile Aslı hikâyesi, Joseph Campbell'ın *Kahramanın Sonsuz Yolculuğu* adlı eserinde ortaya konulan verilere göre incelenmiştir. "Yola Çıkış", "Erginlenme" ve "Dönüş" ana başlıklarından ilk ikisi, bütün alt başlıklarıyla olmasa da büyük oranda hikâyede karşılık bulmuştur. "Dönüş" başlığı ise ana kahramanlar yanarak öldüğü için gerçekleşmemiştir.

Anahtar Kelimeler: Halk hikâyesi, Kerem ile Aslı, *Kahramanın Sonsuz Yolculuğu*.

ABSTRACT

Folk tales, one of the narrative genres of Turkish folk literature, take their source from the events that have left their mark on the social memory. The story of Kerem and Aslı, which is one of them, has been told with love both in Anatolia and among other Turkish tribes, and has found a place for itself in oral and written culture over time. Many variants of the story from oral, manuscript and printed sources have survived to the present day. The story of Kerem and Aslı, which has a mixed verse-prose structure and contains most of the traditional motifs, has been in the minds as it symbolizes the sacrifices endured for the sake of love. Today, this story preserves its value as a historical and cultural material.

In this study, the story of Kerem and Aslı, which has an important place among Turkish folk tales, was examined according to the data presented in Joseph Campbell's *The Hero's Journey*. The first two of the main titles "A point of departure", "Rite of passage" and "Return" found a great deal in the story, although not all sub-titles. The title of "Return" could not be realized because the main heroes were burned to death.

Keywords: Folk story, Kerem and Aslı, *The Hero's Journey*.

İlgili Yazar: Mehmet DAVAZLI

Yüksek Lisans Öğrencisi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı, Karaman.
davazlimehmet@gmail.com

Başvuru Tarihi / Received: 28.11.2022

Kabul Tarihi / Accepted: 18.12.2022

1. Giriş

Halk hikâyeleri, Türk halk edebiyatında anlatmaya dayalı türlerin en önemlilerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Teşekkür ettikleri devrin sosyal ve siyasal olayları gibi realist unsurları da bünyelerinde barındırabilen halk hikâyelerinde olağanüstü motifler de görülebilmektedir. Halk hikâyelerinde özellikle âşığın sınanması aşamasında görülen olağanüstü motifler, bu anlatıların destanlardan, masallardan, efsanelerden beslendiğinin göstergesidir. Pertev Naili Boratav, halk hikâyelerini “destanlaşmış masallar” veya “destaniliklerini kaybetmiş, masallarla karışmış destanlar” olarak nitelendirmektedir (Boratav, 1984: 19).

Halk hikâyeleri, Türk halk edebiyatında anlatmaya dayalı (tahkiyevi, narratif) türlerdendir. Tarihî ve coğrafi şartlara göre değişik terimlerle isimlendirilen hikâye kavramı, âşıkların tasnif edip geliştirdiği bir türdür. Genellikle aşk ve kahramanlık konularını, bazen de bu iki konuyu bir arada işleyen halk hikâyeleri, XVI. yüzyıldan itibaren Türk halk edebiyatı içinde görülmeye başlanır. Hikâye kahramanının başından geçmiş gibi görünen olayların pek çoğunda olağanüstü motiflere de rastlanmaktadır (Duymaz, 2001: 1).

Türk halk hikâyeleri üzerine bugüne kadar pek çok çalışma yapılmıştır. Anadolu’da biliniyor anlatılan, okunan halk hikâyelerinin sayısı yüze yakındır. Bu sayı, Anadolu sahasına en yakın yer olan Azerbaycan’da ve diğer Türk ülkelerinde anlatılanlarla birlikte daha da artabilir (Kaya, 2007: 7). Kerem ile Aslı hikâyesi de bunlardan biri olup özellikle Doğu ve Güneydoğu Anadolu başta olmak üzere Balkanlar, Ermenistan, Azerbaycan ve İran sahalarına da yayılmış, sevilen bir halk hikâyesidir.

Türk halk hikâyeleri içinde en ilgi çekici olanlarından biri, belki de birincisi, Kerem ile Aslı hikâyesidir. Hem dinî hem de sosyal bir çatışmayı güçlü bir aşk etrafında işleyen bir hikâyedir. Günümüze kadar tam sayılabilecek metinleri ulaşabilen Kerem ile Aslı hikâyesi, sözlü yazma ve varyantlarıyla Türk dünyasının büyük bir bölümünde varlığını sürdürmektedir. Ayrıca bu hikâye, etrafında “kült” diyebileceğimiz kadar geniş bir etki uyandırmıştır. Kerem türküleri, Kerem havaları; hikâyeden faydalanılarak yazılan şiir, roman, tiyatro, opera eserleri; çevrilen sinema filmleri; atasözü, deyim, mani, yer adları, efsane, âdet ve inanışlara kadar yansıyan bir Kerem ile Aslı tesiri bunun en açık örneğidir. Zaman zaman kullanıverdiğimiz “Kerem gibi yanmak”, “Yandı Kerem’in arpa tarlası” gibi atasözü ve deyimler ile farkında bile olmadan dinlediğimiz Kerem türküleri, hikâyenin günümüze kadar ulaşan etkenleridir (Duymaz, 1993: 29).

Kerem ile Aslı hikâyesinin izlerini yazma ve cönklerden makalelere, antolojilere kadar çok geniş

bir yelpazede görmek mümkündür. Kerem ile Aslı hikâyesinin çok sayıda yazma nüshası bulunmaktadır. Üniversitelerin Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinde yapılan lisans tezlerinde de Kerem ile Aslı hikâyesinin derlemelerine rastlanmaktadır. Kerem ile Aslı hikâyesi, muhtelif şekillerde pek çok kez neşredilmiştir. Ali Duymaz'ın, Kerem ile Aslı taşbasmalarından en eskisi olarak tespit ettiği taşbasma, 1854 tarihlidir. Hikâyeye ilgili ilk yayını da 1884 yılında G. Leopold'un yaptığı bilinmektedir. Daha sonra, hikâye üzerinde İgnacz Kunos'un yaptığı çalışmalar dikkati çekmektedir (Duymaz, 2001: 5-11).

2. Kerem ile Aslı Hikâyesinin Olay Örgüsü

Çalışmanın bu bölümünde Kerem ile Aslı hikâyesi, Joseph Campbell'ın *Kahramanın Sonsuz Yolculuğu* (Campbell, 2010) adlı eserinde ortaya konulan verilere göre tahlil edilecektir. Hikâyeyi incelemeye geçmeden önce, çalışmamıza esas olan metnin kısa bir özetini burada vermek istiyoruz:⁵

Zamanın birinde, İsfahan'da ülkesi bayındır, halkı bahtiyar, ulu bir hükümdar yaşarmış. Bolluk bereket içinde hayatını sürdüren şahın tek üzüntüsü, çocuklarının olmamasıymış. Şah, gece gündüz Mevla'ya yalvarır; başvurmadık hekim bırakmaz. Hatta belki çaresi oradadır, diye Kaf Dağı'nın ardına bile süvariler gönderir. Ancak bir türlü çocuğu olmaz. Bu padişahın hazinesinden sorumlu bir Hristiyan Keşiş'i vardır. Onun da çocuğu olmamaktadır. Şah, fırsat buldukça Keşiş ile dertleşip içini rahatlatmaya çalışır.

Yine padişah ile Keşiş'in saray bahçesinde dertleştikleri bir gün, aksakallı bir derviş elinde bir elma fidanıyla çıkagelir. Derviş, şahın ve Keşiş'in eşlerine elindeki elma fidanını verir ve yetiyecek ilk elmayı paylaşmalarını öğütleyerek gözden kaybolur. Bunun ilahî bir işaret olduğuna inanan şah ile Keşiş, eşleri bu fidandan yetiyecek ilk elmayı yedikten sonra çocukları olacağı hissine kapılırlar.

Günler günleri kovalar. Sonunda elma fidanı ilk meyvesini verir. İlk elmayı şahın ve Keşiş'in eşleri bölüşüp yerler ve eğer doğacak çocuklar ayrı cinsten olursa büyüdüklerinde onları baş göz edileceklerine dair birbirlerine söz verirler. Dokuz ay sonra şahın bir oğlu, Keşiş'in ise bir kızı dünyaya gelir. Birine Mirza Bey, diğerine Aslı Han adını koyarlar. Yedi gün yedi gece düğün yaparlar.

Aylar ayları, yıllar yılları kovalar ve çocuklar birbirlerinden habersiz büyürler. Aslı

⁵ Kerem ile Aslı hikâyesi, pek çok araştırmacımız tarafından neşredilmiştir. Biz, bu çalışmamızda, hikâyeyi açık bir dille ve derli toplu bir şekilde sunduğu için Nurettin Albayrak editörlüğünde hazırlanan *Halk Hikâyeleri* adlı eserdeki metni esas aldık (Albayrak, 2007).

güzel mi güzeldir. Yüzüne bir bakan bir daha bakamaz. Mirza da ay yüzlüdür. Onu gören kızlar, kendilerinden geçerler.

Günlerden bir gün İsfahan şahı, Keşiş'ten yıllar önce verdiği sözü yerine getirmesini ve oğlu ile kızını evlendirmesini ister. Ancak kızını bir Müslüman'a vermek istemeyen Keşiş, bir gece gizlice İsfahan'ı terk eder. Ertesi gün Keşiş'in ailesiyle birlikte sırta kadem bastığını öğrenen Mirza Bey, beyninden vurulmuşa döner. Günlerce Aslı Han'ın ardından gözyaşı döker. Ancak ondan hiçbir haber alamaz. Sonunda arkadaşı Sofu'yla birlikte yollara düşer. Bütün Doğu Anadolu'yu karış karış gezerek Aslı'sını aramaya başlar. Artık o, Şehzade Mirza Bey değil saz üstadı Âşık Kerem'dir. Sazıyla hep aşkını terennüm eder; dağlarla, taşlarla, derelerle, kurtla kuşla söyleşip Han Aslı'sından haber sorar. Bazen Aslı'nın izini bulduğu olur; lakin Keşiş her defasında kızını kaçırmayı başarır. Böylece yıllar süren bir kaçıp kovalamaca başlar.

Sonunda iki âşık Kayseri'de kavuşurlar. Keşiş, Kayseri Beyi'nden çekindiği için gençlerin evlenmelerine müsaade eder. Ancak kötü kalpli Keşiş, yine yapacağını yapar. Düğün gecesi kızına sihirli bir elbise giydirir. Kendisine kurulan tuzaktan haberdar olmayan Kerem, gerdek gecesi Aslı'nın elbisesinin düğmelerini bir türlü çözemez. O düğmeleri açtıkça, düğmeler tekrar kapanmaktadır. Saatlerce uğraşan Kerem, sonunda öyle bir âh eder ki aşkının ateşiyle yanıp kül olur. Kerem'in küllerine kapanan Aslı feryat figan ağlarken bir anda saçları alev alır ve ateş topuna dönen Aslı da yanarak ölür...

3. Joseph Campbell'ın *Kahramanın Sonsuz Yolculuğu* Adlı Eserinde Ortaya Konulan Verilere Göre Kerem ile Aslı Hikâyesinin İncelenmesi

Psikanalitik kuramı halk edebiyatı metinlerine en iyi uygulayan isimlerden biri olan Amerikalı bilim adamı Joseph Campbell, *Kahramanın Sonsuz Yolculuğu* adlı eserinde farklı toplumlardaki mitik anlatılarda görülen evrensel kahraman yapılarını ortaya koyar ve bu yapılardaki psikolojik etkinin izlerini sürer. Campbell, "söz konusu eserde kahraman arketipinin döngüsel yolculuğunu sistemleştirir. Campbell bu döngüsel yolculuğu 'monomit' olarak adlandırır. Campbell hayatın devinimi ve dünyada tekrar eden yapıdan ilham aldığı monomit kavramını doğum, yaşam, ölüm; bahar, yaz, kış akışına benzer şekilde kahramanın hayatı ile özdeşleştirir. Yola çıkış, erginlenme ve dönüş şeklinde sıralanan dönüşüm aşamaları kahramanı kahraman yapan monomitik yapıyı oluşturur. Ayrıca bu ana aşamalar alt bölümler ile zenginleştirilmiştir." (Güzel, 2014: 193-194)

Kerem ile Aslı hikâyesinde “Yola Çıkış”, “Erginlenme” ve “Dönüş” ana başlıklarından ilk ikisi, bütün alt başlıklarıyla olmasa da karşılık bulmaktadır. “Dönüş” başlığı ise ana kahramanlar yanarak öldüğü için gerçekleşmemiştir. Şimdi “Yola Çıkış” ve “Erginlenme” başlıklarından hareketle Kerem ile Aslı hikâyesini incelemek istiyoruz.

3.1. Yola çıkış

3.1.1. Maceraya çağrı: Çağrı, kahramanın kabuğundan çıkıp yeni deneyimlerden geçerek değişmesi gerektiğini belirten içsel bir dürtüdür. Başka bir ifadeyle, bilincin dikkatini çekmeye çalışan bilinç dışı öğelerin, yani arketiplerin sesidir (Gökeri, 1979: 66). Joseph Campbell, “Maceraya Çağrı” aşamasını şöyle anlatmaktadır:

“Mitolojik yolculuğun “maceraya çağrı” olarak belirlediğimiz bu ilk aşaması, kahramanı çağıran ve onun ruhsal ağırlık merkezini toplumun sınırlarından bilinmeyen bir bölgeye çekmiş olan ‘kader’i belirtir. Bu (...) çeşitli biçimlerde sunulabilir: uzak bir ülke, bir orman, yer altında, dalgaların altında ya da göğün üstünde bir krallık, gizli bir ada, sisli dağ tepesi ya da derin bir düş hali.” (Campbell, 2010: 72)

Hikâyede, Kerem’i maceradan maceraya koşturan ve bir bakıma onun acı sonunu hazırlayan olay, Aslı’nın, babası tarafından bir gece İsfahan’dan kaçırılmasıdır:

“Keşiş, bu büyük aşktan rahatsız olur. Kızının bir Müslüman ile evlenecek olması fikri, içini kemirir. (...)

Günlerden bir gün, gecenin bir vaktinde yükte hafif pahada ağır ne varsa alıp ve birer ata binip giderler.

Aslı’nın gittiğini öğrenen Kerem, yanıp tutuşur. Feryat u figan eder. Kara gözlerine kan dolar, dünya başına yıkılır. Aslı der, başka bir şey demez.

Kerem, yemeden içmeden kesilir. (...)

Sonunda arkadaşı Sofu ile birlikte Aslı’yı bulmak için yola koyulur.” (Albayrak, 2007: 96-98)

3.1.2. Doğaüstü yardım: Burada kahraman adayına mücadelesini sürdürebilmesi için çeşitli yardımlar yapılabilir. Bu yardım, genellikle kahramanın yolda karşılaştığı bir yardımcı (pir, Hızır, kutlu kişi vd.) tarafından sunulur. Yardım bir nesne olabileceği gibi bir fikir ya da ipucu da olabilir. Yardımı yapanlar ve yapılan yardım, kültürün özelliklerine göre çeşitlenir (Güzel, 2014: 197). Joseph Campbell, “Doğaüstü Yardım” aşamasını şöyle anlatmaktadır:

"[Bu,] kaderin iyi kalpli, koruyucu gücüdür. Fantastik bir güvencedir. (...) Eşik geçişleri ve yaşam uyanışları tehlikeye düşer gibi olsa bile, koruyucu gücün kalbin tapınağında ve dünyanın tuhaf özelliklerinin içinde ya da hemen ardında daima hazır olduğuna dair bir güvencedir. Kişinin bilip güven duyması yeter. Kendisine yapılan çağrıya yanıt verdikten sonra ve olaylar ortaya çıktıkça cesaretle ilerlemeyi sürdüren kahraman bilinçdışının bütün güçlerini yanında bulur. Doğa ananın kendisi zor görevi destekler." (Campbell, 2010: 86-89)

Hikâyede, İsfahan'dan kaçırılırcasına götürülen sevdiğini bulmak için diyar diyar gezen Kerem, bu uzun yolculuğu esnasında pek çok zorlukla karşılaşır. Ancak tabiat ananın yardımıyla bu zorlukları bir bir aşar; dağlar, taşlar, dereler, kurtlar, kuşlar hep ona yardım eder:

"Kerem, yolda gördüklerine türkü ile Aslı'yı sordu, durdu. Dağa, taşa gördüğü her şeye türkü söyledi. Onlar da gizli bir dil ile Aslı'nın nereye gittiğini söylediler. (...)

Kerem, Murat Suyu'nda dile gelen balıktan, sevgilisinin Kayseri'ye gittiğini öğrendi." (Albayrak, 2007: 98 ve 102)

3.2. Erginlenme

3.2.1. Sınavlar yolu: Kahraman, "Erginlenme" sürecinde kendini büyütecek ve olgunlaştıracak bir dizi sınavdan geçer. Bu dönemde kahramanı öldürmeyen her şey, onu güçlendirir ve yolunda daha kararlı ilerlemesini sağlar. Yolculuğun bu bölümünde, doğaüstü yardımcılar kahramana çeşitli büyüler ve tılsımlarla destek verebilir. Bu süreçte aynı zamanda kahramanın kendine olan güveni de artacaktır (Güzel, 2014: 199-200). Joseph Campbell, "Sınavlar Yolu" aşamasını şöyle anlatmaktadır:

"Kahraman bir dizi sınavdan geçmek üzere tuhaf biçimde akışkan, belirsiz biçimlerin dış dünyasında ilerler. Bu, mit-maceranın sevilen bir aşamasıdır. (...) Kahraman bu bölgeye girmeden önce karşılaştığı doğaüstü yardımcının önerileri, tılsımları ve gizli araçlarından yardım almaktadır. Ya da insanüstü yolculuğu sırasında kendisini her yerde destekleyen iyi kalpli bir güç olduğunu ilk kez burada da fark edebilir." (Campbell, 2010: 113)

Hikâyede, arkadaşı Sofu ile birlikte Aslı'nın peşinden giden Kerem, yolda türlü engellerle karşılaşır. Bunlardan birisi, haramilerle olan rastlaşmasıdır. Kerem, kendilerini soymak isteyen haramilere bir Hak âşığı olduğunu söylese de onları inandıramaz. Bunun üzerine, Allah'ın kendisine bağışladığı âşıklık yeteneğini saziyle sözüyle gösterir. Haramiler, Kerem'in bir Hak âşığı olduğuna ikna olarak onu ve Sofu'yu serbest bırakırlar. Yani Kerem ile arkadaşı, bu sınavdan başarıyla ve

kendilerine olan güvenleri artarak çıkarlar:

"Yola revan olup giderken yolda karşılarına kırk haramiler çıktı. İkisini de soyup soğana çevirmek istediler. Kerem, aldı sazı eline, nereden gelip nereye gittiğini bir türküyle anlattı. (...) Haramiler birbirlerinin yüzüne bakıp 'Galiba, bu Hak âşığıdır, dokunmak doğru değildir' dediler, salıverdiler." (Albayrak, 2007: 100)

Kerem, yol boyunca rastladığı kişilere bir Hak âşığı olduğunu söyleyip Aslı'sından haber sorar. Ancak insanlar, ona hemen inanmazlar; Kerem'i sınava tabi tutarlar. Kerem, her defasında sazıyla sözüyle Hak âşığı olduğunu ispat eder ve öğrendiği bilgilerle yolculuğunu sürdürür.

3.2.2. Babanın gönlünü alma: Bilindiği üzere "baba" imgesi, mitik anlatılarda genç varlığın büyük dünyaya geçmesini sağlar; iyi ve kötüyü temsil eder. Egemenlik ve erginleşmenin ispatı için oğul, babayla mücadele içerisine girmek zorundadır. "Babanın Gönlünü Alma" aşamasında, adeta kahramanın babasıyla bütünleşmesi gerçekleşir (Akgün, 2008: 74). Joseph Campbell, "Babanın Gönlünü Alma" aşamasını şöyle anlatmaktadır:

"Kahraman, babanın ego-yıkıcı erginleyişinin ürkütücü deneyimlerinin hepsinden büyüleriyle korunmasını sağlayan yardımcı dişi figüründen umut ve güvence elde edebilir. (...) Babayla karşılaşacak olan kahramanın sorunu, ruhunu bu devasa ve acımasız kozmosun bunaltıcı ve akıldışı tragedyalarından kurtarıp varlığın görkeme tamamen egemen olabileceğini anlayacak kadar korkusuz kılmaktır." (Campbell, 2010: 149 ve 167)

Hikâyede, Kerem, baskın bir güç olan Aslı'nın babası Keşiş ile sık sık problem yaşar. Keşiş, bir Müslüman sarayında hazinedar olduğu için Müslüman gibi görünen bir Hristiyan'dır. Kızı Aslı'yı bir Müslüman'la evlendirmek istemeyerek onu Kerem'den diyar diyar kaçıır. Kerem de arkadaşı Sofu ile birlikte Aslı'nın peşine düşer. Amacı, Keşiş'in gönlünü kazanmak ve Aslı ile evlenebilmektir. Ancak bunu bir türlü başaramaz:

"Keşiş, bu büyük aşktan rahatsız olur. Kızının bir Müslüman ile evlenecek olması fikri, içini kemirir. (...)

Günlerden bir gün, gecenin bir vaktinde yükte hafif pahada ağır ne varsa alıp ve birer ata binip giderler. (...)

[Kerem], arkadaşı Sofu ile birlikte Aslı'yı bulmak için yola koyulur." (Albayrak, 2007: 96 ve 98)

3.2.3. Nihai ödül: Erginlenme bölümünün son aşaması olan bu evrede kahraman, görevini

tamamlamıştır. Bu görev, kahramanın uğruna yola çıktığı maceradır. Kahraman ölümü aşmış, en büyük korkusunun üstesinden gelmiş, gönlünün sıkıntılarına çözüm bulmuştur. Bundan önce kahramanın geçtiği bütün aşamalar, onu bu “nihai ödül”e hazırlamak için kullanılmıştır (Akgün, 2008: 74). Ödül birçok biçime bürünebilir: büyülü bir kılıç, iksir, bir bilgi ya da sezgi, sevgiliye kavuşma; ejderhanın definesi gibi fiziksel bir biçimde olabileceği gibi, iç huzuru ya da aşk gibi çok daha önemli bir zihinsel-duygusal biçimde de olabilir (Tecimer, 2005: 178). Joseph Campbell, “Nihai Ödül” aşamasını şöyle tarif etmektedir:

“[Bu], ruh ve beden besini, kalbin rahatlaması, tükenmez emzik veya tam iyileşme olabilir.” (Campbell, 2010: 202)

Hikâyede, Aslı’sını bulmak için diyar diyar gezen Kerem, bu uzun yolculuğun sonunda ödülünü alır ve Aslı’ya kavuşur. Böylece aylardır süren yürek yangını son bulur, içi huzurla dolar. Ancak iki sevgilinin bu dünyadaki mutluluğu uzun sürmez. Kötü kalpli Keşiş’in tuzağına düşen Kerem ile Aslı, yanarak kül olurlar:

“Düğün hazırlanır. Ama Aslı’ya düğün gecesini sihirli bir elbise giydirebilirler. Bu elbisenin düğmeleri açıldıkça iliklenirdi. Kerem, gerdek gecesini, Keşiş’in yaptırdığı sihirli elbisenin düğmelerini bir türlü çözemez. O zaman derun-ı dilden öyle bir ah çeker ki, (...) bir anda ağızından alevler fışkırır ve tutuşur her yerinden. (...) Bir tutuşmuş nara döner, kül olur. (...)”

Sonra, nereden estiye bir yel eser, Kerem’in küllerini dağıtır avuç avuç. (...) Meğer bir kıvılcım kalmış küllerin içinde. Aslı saçlarından tutuşur. Ve külleri karışır Kerem’in küllerine.” (Albayrak, 2007: 103-104)

4. Sonuç

Çalışmamızda, Türk halk hikâyeleri arasında önemli bir yeri olan Kerem ile Aslı hikâyesi Joseph Campbell’ın *Kahramanın Sonsuz Yolculuğu* adlı eserinde ortaya konulan verilere göre incelenmiştir. Tetkiklerimiz neticesinde, sözü edilen hikâyedeki kahramanların, farklı toplumlardaki mitik anlatılarda görülen evrensel kahraman kalıplarıyla paralellik gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Joseph Campbell’ın belirlediği “Yola Çıkış”, “Erginlenme” ve “Dönüş” ana başlıklarından ilk ikisi, bütün alt başlıklarıyla olmasa da büyük oranda hikâyede karşılık bulmuştur. “Dönüş” başlığı ise ana kahramanlar yanarak öldüğü için gerçekleşmemiştir.

KAYNAKÇA

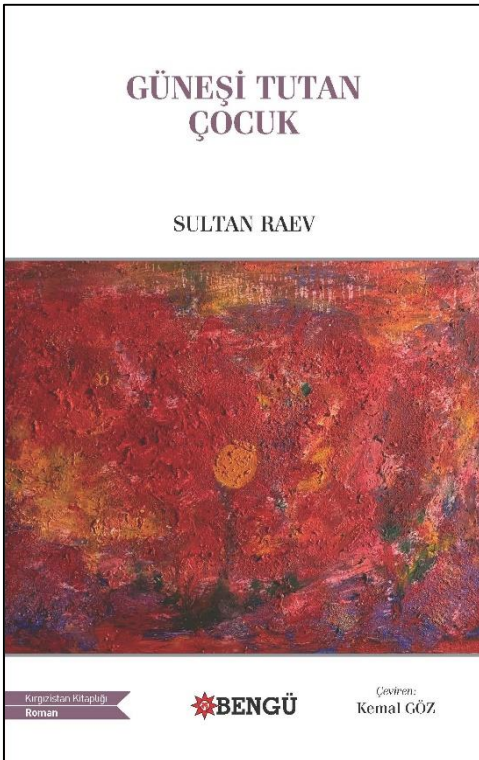
- Akgün, Ö.U. (2008). *Kahraman olgusunun çizgi romandan sinemaya uyarlamadaki görünümü: Tarkan ve Conan örnekleri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Albayrak, N. (2007). *Halk hikâyeleri*. İstanbul: İstanbul Büyükşehir Belediyesi Kültür Yayınları.
- Boratav, P.N. (1984). *Köroğlu destanı*. İstanbul: Adam Yayıncılık.
- Campbell, J. (2010). *Kahramanın sonsuz yolculuğu*. İstanbul: Kabalıcı Yayınevi.
- Duymaz, A. (1993). Kerem ile Aslı hikâyesi üzerine bazı tespitler. *Milli Folklor*, 17, 29-32.
- Duymaz, A. (2001). *Kerem ile Aslı hikâyesi üzerinde mukayeseli bir araştırma*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Gökeri, A.İ. (1979). *Arketiplere dayanan yeni bir inceleme yönteminin tanıtılarak İngiliz ve Türk edebiyatında bazı romans ve epik niteliğinde yapıtlara uygulanması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güzel, C. (2014). Monomit teorisi bağlamında Bayan Toolay destanı. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 36, 191-206.
- Kaya, D. (2007). *Ansiklopedik Türk halk edebiyatı terimleri sözlüğü*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Tecimer, Ö. (2005). *Sinema-modern mitoloji*. İstanbul: Plan B. Yayınları.

RAEV, Sultan (2022). *Güneşi Tutan Çocuk*. Çev. Kemal GÖZ

(Ankara: Bengü Yayıncılık, 112 s. ISBN: 978-625-7403-92-4)

Fatma UYSAL AKMAN
ORCID: 0000-0002-3123-2715

DOI: 10.5281/zenodo.7464386



Sultan Raev tarafından kaleme alınan *Güneşi Tutan Çocuk*, Ekim 2022’de Bengü Yayıncılık aracılığıyla okurlarla buluştu. Toplam 112 sayfadan oluşan roman 13.5x21.5 boyutlarındadır. Çevirmeni ise, daha önce de Raev’den çeviriler yapan Kemal Göz’dür. Kitabın ismi, kapağın üst kısmını ortalayacak şekilde sunulmuştur. Onun hemen altında yazarın adı yer almaktadır. Kapağın ortasında, Sultan Raev’e ait olan bir tablonun görseli kullanılmıştır. Tabloda kırmızı ve turuncu renkler hâkim olup ortasında Güneş’i anımsatan sarı renkli bir yuvarlak bulunmaktadır. Kırmızı rengin yoğun olması, Güneş’in en sıcak olduğu zamanı hatırlatmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, tablo ile kitabın adı uyum içindedir.

Kitabın arka kapağında ise Sultan Raev’in resmi, kitabın adı ve 6 akademisyenin kitaba dair görüşleri yer almaktadır. Buradan hareketle, yayımlanmadan önce kitabın ilgili akademisyenlerce okunduğu ve olumlu eleştiriler aldığı söylenebilir.

İlgili Yazar: Fatma UYSAL AKMAN
Yüksek Lisans Öğrencisi, Karamanoğlu Mehmetbey
Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve
Edebiyatı Ana Bilim Dalı, Karaman.
fakman3619@gmail.com

Başvuru Tarihi / Received: 09.11.2022
Kabul Tarihi / Accepted: 30.11.2022

Kitabın kapağını açınca okurları eserin, yazarın ve çevirmenin ismi karşılamaktadır. Sonraki sayfada ise kitabın basım bilgilerini ve yazarın özgeçmişini görmekteyiz. Buradan edindiğimiz bilgiye göre Sultan Raev, Kırgızistan'ın yetiştirdiği önemli bir devlet adamıdır. Yapmış olduğu üst düzey devlet görevlerinin yanında, ünü Türk dünyasının sınırlarını aşan iyi bir yazar olduğu da görülmektedir. "Kırgız Cumhuriyeti Halk Yazarı" unvanına da sahip olan Sultan Raev, pek çok ülke ve uluslararası kuruluş tarafından çeşitli ödüllere layık görülmüştür. Yazarın özgeçmişinden sonra, "Bismillahirrahmanirrahim" yazısının altında çevirmenin şu notu yer almaktadır: "Eşim Ayperi'ye ve Ertuğrul'a! Aslan oğluma." Çevirmenin ithaf cümlesinden sonra beşinci sayfada roman metni başlamaktadır. Eser kendi içinde 12 bölümden oluşmakta olup "1985-Bişkek" notuyla son bulmaktadır.

İki farklı hikâyenin anlatıldığı eserde olaylar, insanda merak duygusu uyandıracak şekilde kurgulanmıştır. Bir hikâyeden diğerine geçerken duygu kaybolmamakta, aksine okur kendini diğer hikâyenin de merkezinde bulmaktadır. Sonbaharın gelmekte olduğu bilgisiyle başlayan eserde, ilk olarak Sıçan Ana ve yavrularından bahsedilmektedir. Bu esnada, yerine baraj yapıldığı için oradaki köyün taşındığı bilgisi okurlara verilmektedir. İlk başta Sıçan Ana ve yavrularından bahsedileceği düşünülürken eser, ikinci bölümde kahramanlardan ilki olan Basit Reis'in hikâyesiyle devam etmektedir. Okuyucu, Sıçan Ana'nın anlatımından sonra bu kez de Basit Reis'e dair neyin anlatılacağını merak etmektedir. Basit Reis bölgenin ileri gelenlerindendir; herkes tarafından saygı duyulan, her dediği yapılan bir kişidir. Ancak artık Basit Reis, hasta yatağındadır ve son nefesini vermek üzeredir. Romanda anlatılan diğer hikâye, kimsenin adını bile bilmediği çocuğun hikâyesidir. Çocukla ilgili kısımlar hayli duygusal bir anlatımla sunulduğu için bu bölümlerde okurların çocuğa karşı acıma hissi uyanmaktadır. Çocukla ilgili bölümler okunurken kitabın isminin bu çocuktan dolayı verildiği de anlaşılmaktadır. Çünkü çocuğun en büyük hayali, Güneş'i yakalamaktır. Her gün Güneş'i yakalamak için koşmakta, gece olmasını hiç istememektedir. Dünyada nefret ettiği tek şey, gecedir. Ancak bir gün hiç sevmediği şey olan karanlığa boğulur ve ölür. O gün Basit Reis de son nefesini vermiştir. Görünüşte köyde iki cenaze vardır. Ancak herkesin saydığı Basit Reis ile aynı gün ölen çocuk, böyle önemli bir günde öldüğü için hatalıdır. Pek çok seçkin kimsenin katılacağı bir tören düzenlenecektir ve o esnada mezarlıkta sadece Basit Reis'in cenazesi olmalıdır. Adı bilinmeyen çocuk gibi bir delinin Basit Reis'le aynı anda defnedilmesi kabul edilebilir bir durum değildir. Eserin bu bölümlerini okurken güçlü olanların hep mi haklı görüldüğünü, niçin ölümden bile eşitlik olmadığını sorgular okurlar. Bir taraftan da bu haksız

düzenin değiştirilip güçsüzlerin de kazandığı bir dünyanın hayalini kurarlar. Ölüm yatağındaiken yaptığı hataların çok olduğunu düşünen Basit Reis'in cenazesi büyük bir kalabalıkla defnedilir. Köyün muhtarı Mital'in, Basit Reis'le ne işler karıştırdığı da bu esnada okurlara sunulur. Yani Basit Reis'in o kadar da sevilip sayılacak birisi olmadığı alttan alta anlatılır. Ama tek suçu "Güneş'i yakalamaya çalışmak" olan çocuğu, onunla aynı yere gömmek istemezler; çocuğun mezarını eski mezarlık olarak bilinen ve herkesin unuttuğu yerde kazdırırlar. Çocuğun mezarı sarhoşlar tarafından kazılıp sessiz sakin bir şekilde defin işlemi yapılırken okurlar şu soruyu sorarlar: "Bu nasıl adalet?" Güneş de çocuktan yanadır sanki. Çocuğun ebedi yatacağı yere defnedildiği gün daha bir kırmızıdır. Çünkü Güneş, o gün gördüğü haksızlıklardan, adaletsizliklerden yorulmuştur. Güneş'in her zamankinden daha kırmızı battığını, bir tek ölen çocuğun can arkadaşı fark eder.

Güneşi Tutan Çocuk'ta iki farklı hikâye olarak başlayan olaylar, sonradan birbiriyle bağlantılı şekilde ilerlemektedir. Bir taraftan iki kahramanı yakından tanımaya başlayan okurlar, bir taraftan da hayatı sorgulamakta, gördüğü haksızlıklara karşı isyan etmektedir. Küçük çocuğa yapılanlar, okurların vicdanlarını sızlatmaktadır.

Sultan Raev, olaylar arasında geçiş yaparken okuru hep canlı tutmakta; bir hikâye okunurken diğerinde neler olduğu merak edilmektedir. Aynı zamanda romandaki canlı tasvirler, okurun olayların içinde kalmasını ve o anları yaşıyormuş gibi hissetmesini sağlamaktadır. Çok kısa bir zamanda geçen, sınırlı mekânların kullanıldığı, çok az kişi etrafında cereyan eden eserde Sultan Raev, okuru kitabın içine çekip romanı bir solukta okumalarını sağlamıştır. Bu noktada, çevirmen Kemal Göz'ün hem Kırgız Türkçesine hem de eserin yazıldığı kültüre vakıf olduğunu da belirtmek gerekir. Özgeçmişinden öğrenildiği kadarıyla uzun yıllar Kırgızistan'da bulunan çevirmen, Kırgız Türkçesine ve Türkiye Türkçesine ne kadar hâkim olduğunu kullandığı dilden hissettirmektedir.

Eser; okuyucuyu olayların içine çekmesi, hayatı sorgulatması, aynı zamanda okurları yapmış oldukları hatalar üzerinde düşünmeye sevk etmesi bakımından dikkate değerdir.

Keyifli okumalar...

KOÇAK, Murat (2021). Karay Türkçesinin Ağızları Tematik Söz Varlığı (Haliç-Lutsk, Kırım, Trakay).

(Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayınları, 1305, 420 s.
ISBN: 978-625-7086-61-5)

Yağmur KARAHASANOĞLU
ORCID: 0000-0002-4131-2575

DOI: 10.5281/zenodo.7464390



Günümüzde çoğunlukla Polonya, Litvanya ve Kırım'da bir kısmı ise İstanbul'da yaşamakta olan Karay Türkleri, Türk grupları içerisinde inançları ve kültürleri bakımından özel bir yere sahiptir. Karay Türkleri, Musevi inancını devletin resmi dini olarak kabul eden Hazar Devleti'nin günümüzdeki vârisleridir (Koçak, 2021:9).

Kıpçak grubu lehçelerinden biri olan ve üç ağız bulunan Karay Türkçesi, nüfusun giderek azalması ve buna bağlı olarak konuşur sayısının düşmesiyle tehlikedeki Türk dilleri arasında yer almaktadır. Koçak da "Karay Türkçesini konuşan ve anlayanların sayısı, gün geçtikçe azalmakta olup Karayca "kaybolan sesler" arasına doğru gitmektedir. Karaycayı bu kaderinden kurtarmak ve dillerini, kültürlerini genç nesle aktararak yaşatmak; yapılacak çalışmalara ve alınacak önlemlere bağlıdır." ifadelerini kullanarak bu alanda yapılacak çalışmaların önemini vurgulamaktadır (Koçak, 2021:15).

Türk dilinin tarihî ve çağdaş bir kolu olan Karayca ile ilgili çalışmalar, daha çok Batılı bilim adamları tarafından yapılmıştır. Karaycaya gereken önemi veren Batılı dilciler, sözlük çalışmaları

İlgili Yazar: Yağmur KARAHASANOĞLU
Doktora Öğrencisi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal
Bilimler Enstitüsü, Çağdaş Türk Lehçeleri ve
Edebiyatları Ana Bilim Dalı, Denizli.
yagmurkarahsn@gmail.com

Başvuru Tarihi / Received: 04.12.2022
Kabul Tarihi / Accepted: 13.12.2022

başta olmak üzere, Karayca dil bilgisi alanında pek çok çalışmaya imza atmışlardır. J. Grzegorzewski, T. Kowalski, A. Mardkiewicz, A. Zajackowski, O. Pritsak, M. Nemeth, K. E. Musaev, A. Dubinski, E. Csato, Y. A. Polkanov, S. Szyszman, H. Jankowski, D. Smetek, T. Harviainen gibi bilim adamlarının çalışmaları bu alanda yapılacak çalışmalara kaynaklık etmektedir (Öztürk, 2015:144).

Karaylar ve Karayca üzerine Türkiye’de yapılan çalışmaların başlangıcını Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluş yıllarına götürebiliriz. Bilindiği üzere Mustafa Kemal’in liderliğinde Türkiye Cumhuriyeti kurulduktan sonra Türkiye dışındaki Türk kökenli topluluklarla ilgili çalışmalar artmıştır. Bu bağlamda 1928 yılında Yusuf Akçura tarafından hazırlanan ve Türk Ocağı yayınlarından çıkan Türk Yılı adlı 654 sayfalık kitapta Türkiye dışındaki Türk kökenli halklarla ilgili bazı makaleler de bulunmaktadır. Bu makalelerden birisi de Sereya Şapşal’ın yazmış olduğu *Kırım Karaî Türkleri* adlı makaledir. Kendisi de bir Karay Türkü olan Sereya Şapşal’ın 40 sayfalık bu makalesi, Türkiye’de Karaylar hakkında yapılan çalışmalar içinde en eski ve en önemlisidir diyebiliriz (Durgut, 2016:518).

1990’lı yıllardan itibaren Karay Türkçesi üzerine yapılan çalışmaların sayısı artırmıştır. Karay Türkleri ve Karayların tarihi ile ilgili çalışmaların yanı sıra Karay Türkçesi ile ilgili çalışmaların sayısı da artmaya başlamıştır. Bu bağlamda, Türkiye’de Karay Türkçesi ile ilgili sözlük çalışmalarına bakıldığında ilk olarak; Kowalski’nin *Karaimsiche Texte im Dialekt von Troki* isimli eserinin sözlük kısmının, *Karayim Lehçesi Sözlüğü* ismiyle Kemal Aytaç tarafından 1996 yılında tercüme edildiğini görmekteyiz. Diğer bir sözlük çalışması, Tülay Çulha tarafından 2006 yılında hazırlanmış olan *Karaycanın Kısa Sözvarlığı: Karayca Türkçe Kısa Sözlük* isimli eserdir. Bu eserde Karay Türkçesinin ağızları da yer almaktadır. Kelimelerin etimolojik olarak incelenmesi, alıntı kelimelerin hangi dillerden geçtiği gibi noktaların yer aldığı önemli kaynaklardan biridir fakat verilen madde başları sınırlı sayıda kalmaktadır. Çulha da eserinin ön sözünde daha kapsamlı bir sözlüğün hazırlanmasının uzun zaman gerektireceğini, Karay Türkçesi üzerine yapılan çalışmalara kaynaklık edecek bir eser ortaya koymak istediğini belirtmiştir (Çulha, 2006:7).

Karay Türkçesi üzerine lisansüstü çalışmaları ise 2000’li yıllarda yapılmaya başlanmıştır.⁶ 2000-

⁶ Bu çalışmalar genelde dil, edebiyat ve tarih konularında yapılmış çalışmalardır. 2000 yılında hazırlanan yüksek lisans tez çalışmaları Faruk Gökçe ve İlgi Kıvrakdal’a aittir. 2002 yılında Tülay Çulha tarafından yüksek lisans tezi, Özlem Kazan tarafından doktora tezi hazırlanmıştır. 2007 yılında Semra Doğruer’in yüksek lisans tezi; 2008 yılında Tülay Çulha’nın doktora tezi; 2010 yılında Selma Gülsevin’in doktora tezi; 2011 yılında Fatih Şayhan’ın yüksek lisans tezi; 2012 yılında Seyyar Suleymanov’un doktora tezi; 2014 yılında Murat Koçak’ın yüksek lisans tezi; 2015 yılında Kamile Jomantaite’nin yüksek lisans tezi ve Abdulkadir Özkan’ın doktora tezi bulunmaktadır. 2016 yılında Bülent Kucak’ın yüksek lisans tezi bulunmaktadır. 2017 yılında iki yüksek

2002 yılları arasında art arda çalışmalar yapılmış, bu yıllardan sonra yeni çalışmalar 2007 yılından itibaren yapılmaya başlanmıştır.

Söz varlığı ile ilgili çalışmalara bakıldığında; Abdulkadir Öztürk tarafından hazırlanan *Karay Türkçesinin Tarihî ve Çağdaş Kıpçak Türkçesiyle Karşılaştırmalı Söz Varlığı-Fil* isimli doktora tezi ve *Karay Türkçesinde İsim* isimli kitabı söz varlığının incelenmesi bakımından önemli eserlerdendir.

Karay Türkçesinin söz varlığı üzerine yapılan en yeni çalışma ise Murat Koçak'a aittir. Karay Türkleri ve Karay Türkçesi üzerine pek çok araştırması bulunan Koçak, yüksek lisansını *Karay Avazı Dergisinde Trakay ve Haliç Ağzıyla Şiirler (Giriş, İnceleme, Metin, Dizin)* isimli çalışması ile yapmıştır. Doktorasını ise *Karay Türkçesi Ağzlarının Karşılaştırmalı Söz Varlığı (Kırım, Haliç-Lutsk, Trakay)* isimli çalışmasıyla yapmıştır. Atatürk Üniversitesi Yayınları'ndan çıkan *Karay Türkçesinin Ağzları Tematik Söz Varlığı (Haliç-Lutsk, Kırım, Trakay)* isimli çalışma da Koçak'ın doktora tezinin kitaplaştırılmış hâlidir.

Kitap *ön söz, kısaltmalar* bölümlerinden sonra *Giriş, Görevlerine ve Konularına (Tematik) Göre Söz Varlığı ve Sonuç* olmak üzere üç ana bölümden oluşmaktadır.

Kitabın *ön söz* bölümünde Koçak, Karay Türklerinin inançları ve kültürleri bakımından önemli bir yere sahip olduğunu vurgulayarak, sayılarının gün geçtikçe azaldığına dikkat çekmiştir. Nüfusun azalmasıyla Karay Türkçesi anlayan ve konuşan sayısının da gün giderek azaldığını, bu sebeple; Karay Türkçesi üzerine yapılan çalışmaların daha önemli hâle geldiğini söylemektedir. Tematik söz varlığını oluştururken taramış olduğu sözlük, dergi ve dinî metinlerin neler olduğuna da bu bölümde değinmiştir. Çalışmada verilen kelimelerin iki dilli tematik söz varlığı temelinde hazırlandığını söyleyen Koçak, Karay Türkçesindeki kelimenin Türkiye Türkçesinde bire bir denk olan karşılığını vermiştir. Karay dini ve kültürüne özgü kelimelerin ise karşılığını vermekle yetinmeyip izahını da yapmıştır.

Giriş bölümünde ise "Görevlerine ve Konularına" göre yaptığı sınıflandırmasının başlıklarına yer verdikten sonra Karay Türkçesinin hangi dillerden etkilendiği konusunda bilgiler vermiştir. Bu noktada Eski Türkçenin birçok kelimesinin korunduğunu, dinî metinlerin etkisiyle İbraniceden ve

lisans tez çalışması yapılmıştır. Bunlar: Cihan Şimşek ve Nazmi Şen'e aittir. 2018 yılında üç yüksek lisans tez çalışması bulunmaktadır. Bunlar: Ieva Vasiliauskaite, Tuba Güner ve Işıl Arslan'a aittir. 2019 yılında Murat Koçak tarafından hazırlanmış doktora tezi bulunmaktadır. 2021 yılında Emine Atmaca tarafından hazırlanan yüksek lisans tezi ve Gülsüm Kırbay tarafından hazırlanan doktora tezi bulunmaktadır. Tezlerin künye ve dosya bilgilerine Ulusal Tez Merkezi (<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>) üzerinden ulaşılabilmektedir.

içinde yaşadıkları Slav topluluklarının etkisiyle de Rusça ve Lehçeden kelime alıntıları olduğunu, bunun yanında dini terimlerde Arapça ve Farsçanın etkilerinin görüldüğünü belirtmiştir. Karay Türkçesinin üç ağızı olan Kırım, Trakay ve Haliç-Lutsk ağızlarına dayanan tematik söz varlığının incelenmesiyle Türkoloji ve söz varlığı çalışmalarına katkı sağlamayı amaçlamıştır.

Sayfa düzeni iki sütun hâlinde verilmiştir. Yaklaşık 13.000 madde başının bulunduğu eserde, madde başları koyu yazılmıştır ve parantez içinde kelimenin hangi Karay ağızına ait olduğu, o ağız ifade eden kısaltmalarla belirtilmiştir. Kelimenin açıklaması verildikten sonra diğer ağızlardaki şekilleri italik-koyu biçiminde verilmiştir.

Giriş bölümünde yer alan *Karayların Kullandıkları Alfabeler* başlığı altında Karay Türkçesinde verilen eserlerde İbrani, Kiril ve Latin esaslı olmak üzere farklı alfabeler kullanıldığını belirtmiştir. Belirtilen alfabelere ve transkripsiyon sistemlerine de yer vermiştir. İncelenen kaynakları dikkate alarak maddeleri şu alfabetik düzende vermiştir: "a, b, ç, d, ä, e, è, f, g, ğ, h, ħ, ı, i, j, k, q, l, m, n, ŋ, o, ö, p, r, s, ş, t, u, ü, v, y, z".

Tematik söz varlığının incelendiği asıl bölüm olan *Görevlerine ve Konularına (Tematik) Göre Söz varlığı* bölümünde; *İsimler, Zamirler, Sıfatlar, Zarflar, Edatlar* ve *Fiiller* olmak üzere altı ana bölüm yer almaktadır.

İsimler bölümü kendi içerisinde "Konularına (Tematik) Göre Söz Varlığı" başlığı altında incelenmiştir. Bu bölümde kendi içerisinde "İnsan ve Toplum", "Hayvanlar", "Bitkiler", "Zaman", "Yeryüzü", "Gökyüzü", "Sayılar", "Renkler", "Araç-Eşya-Enstrüman", "Beslenme" ve "Din-İnanç" başlıklarına ayrılmıştır.

"İnsan ve Toplum" başlığı kendi içerisinde Irk, Millet, İnsan Topluluğu, Aile ve Akrabalık, Meslek ve Sosyal Sınıf, Kişi Adları: Erkek Adları ve Kadın Adları, İnsan Vücudu, Hastalık-Sağlık başlıkları altında sınıflandırılmıştır ve 1319 madde başı bulunmaktadır. "Hayvanlar" başlığı kendi içerisinde Hayvan Adları, Hayvancılıkla İlgili Terimler başlıkları altında sınıflandırılmıştır ve toplam 490 madde başı bulunmaktadır. "Bitkiler" başlığı altında 371 madde başı bulunmaktadır. "Zaman" başlığı kendi içerisinde Yıl, Mevsim, Ay, Gün, Diğer Zaman İfadeleri, başlıkları altında sınıflandırılmıştır ve toplam 232 madde başı bulunmaktadır. "Yeryüzü" başlığı kendi içerisinde Yer Adları, Yön Adları, Madenler, Doğa Olayları başlıkları altında sınıflandırılmıştır ve toplam 412 madde başı bulunmaktadır. "Gökyüzü" başlığı kendi içerisinde Gökyüzü ve Gök Cisimleri başlığı altında sınıflandırılmıştır ve 37 madde başı bulunmaktadır. "Sayılar" başlığı altında 62 madde başı

bulunmaktadır. "Araç-Eşya-Enstrüman" başlığı altında 1120 madde başı bulunmaktadır. "Beslenme" başlığı kendi içerisinde Yiyecek, İçecek başlıkları altında sınıflandırılmıştır ve toplam 208 madde başı bulunmaktadır. "Din-İnanç" başlığı kendi içerisinde Peygamber Adları, Dinî Ritüeller, Diğer İnanç Terimleri başlıkları altında sınıflandırılmıştır ve toplam 382 madde başı bulunmaktadır.

İsimler bölümünden sonra ise sırasıyla *Zamirler* başlığı altında 73; *Sıfatlar* başlığı altında 2724; *Zarflar* başlığı altında 365; *Edatlar* başlığı altında 228 ve *Fiiller* başlığı altında 4596 madde başı bulunmaktadır.

Son bölüm olan sonuç bölümünde çalışmada "Karay Türkçesi Söz Varlığının Görevlerine ve Konularına (Tematik)" göre tasnif edilen madde başlarının sayısı tablo hâlinde detaylı bir şekilde verilmiştir. Koçak, Karay Türkçesinde tespit ettiği önemli noktaları ise 6 maddede sıralamıştır:

1. Karay Türkçesinin üç farklı ağızı arasındaki en önemli ses farklılıklarını beş madde ile özetlemiştir.
2. Eski Türkçede kullanılan ve Karay Türkçesi ağızlarında aynı şekilde yaşayan ve korunan on kelimeye yer vermiştir.
3. Karay Türkçesinde tespit edilen Oğuzca unsurlar kelime örnekleriyle birlikte vermiştir.
4. Karay Türkçesinin "din-inanç" bölümünde yer alan özellikle Museviliğe has terimlerin ve bayram isimlerinin dikkat çekici olduğu konusuna değinmiştir. Örneğin: Tanrıyı betimlemek için Eski Türkçe, Farsça ve Museviliğin etkisiyle birkaç farklı terimin kullanılması dikkat çekici olduğunu belirtmiştir.
5. Gün isimlerinin ise İslamiyet, Hristiyanlık ve Musevilik gibi inançlara göre şekillendiğini; Arapça, Farsça ve İbranice ödünçlemelerin bulunduğu ve bunun yanında Eski Türkçe unsurlarının da görüldüğüne dikkat çekmiştir.
6. Karay Türkçesi eserlerinin büyük çoğunluğunu dinî eserlerin oluşturması sebebiyle peygamber isimleri haricindeki şahısların isimlerinin de dolaylı yollardan dinsel özellikler gösterdiği tespit etmiştir.

Unutulma tehlikesi altında olan, dinî ve kültürel özellikleri bakımından diğer Türk lehçeleri arasında farklı bir konuma sahip olan Karay Türkçesi üzerine Türkiye'deki Türkologlar tarafından yapılmış çalışmalar sınırlı sayıdadır. Özellikle Karay Türkçesinin söz varlığını ortaya koyan çalışmalar oldukça azdır. Elimizde bulunan kitap Karay Türkçesinin üç ağızı ile ilgili söz varlığını içermektedir.

Bu durum bize; ağızlar arasındaki farklılıkları anlama noktasında ve ağız özellikleri arasında karşılaştırma yapma konusunda yarar sağlayacaktır. Eserin yaklaşık 13.000 madde başından oluşması ve kelimeler tematik olarak sınıflandırılırken kendi içerisinde de konularına göre ayrıca incelenmiş olması eserin verimliliğini ve zenginliğini ortaya koymaktadır. Kelime türü olarak isim, fiil, zamir, sıfat, zarf, edatlarla ilgili söz varlığını içermesi bakımından ileride yapılacak çalışmalar için oldukça faydalı olacaktır.

Türkoloji ve söz varlığı çalışmalarına katkı sağlayacak ve Karay Türkçesi üzerine yapılacak çalışmalara kaynaklık edecek bu değerli çalışmayı bilim dünyasına kazandıran Sayın Murat Koçak'a teşekkür ederiz.

KAYNAKÇA

- Çulha, T. (2006). *Karaycanın Kısa Sözvarlığı: Karayca Türkçe Kısa Sözlük*. İstanbul: Kebikeç Yayınları.
- Durgut, H. (2016). Karaylar ve karayca üzerine Türkiye’de yapılan çalışmalara genel bir bakış: geçmiş-bugün-gelecek. *Türkiyat Araştırmalarının Güncel Sorunları Sempozyumu*, s. 517-524.
- Koçak, M. (2021). *Karay Türkçesinin Ağızları Tematik Söz Varlığı (Haliç-Lutsk, Kırım, Trakay)*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayınları.
- Öztürk, A. (2015). Karaycadaki Alıntı Kelimeler. *Gazi Türkiyat*, s. 143-164.